

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

pISSN 2521-6449



ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНІ ДИДАКТИКИ

Випуск 1



Видавничий дім
«Гельветика»
2026

ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНІ ДИДАКТИКИ

Випуск 1

Заснований у 2016 р.

<https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1>

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:

Алексєєв 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 Юрївна – 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»

Купрієвич 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 № 3 від 06.03.2026 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 1



“Helvetica”
Publishing House
2026

PROFESSIONAL AND APPLIED DIDACTICS

Issue 1

Founded in 2016

<https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1>
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 Ohiienko 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 Ohiienko 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 3 from 06.03.2026)

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

СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ВІТЧИЗНЯНІ ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Batyuk L. V. INTEGRATION OF STEM APPROACH INTO STUDENTS' MATHEMATICAL TRAINING: EXPERIENCE OF UNIVERSITIES IN THE USA AND UKRAINE.....	11
Адамова Г. В., Фрумкіна А. Л., Громко Т. В. АКАДЕМІЧНІ ВІЗІЇ ТА АНАЛІТИЧНІ СТРАТЕГІЇ У ФОРМУВАННІ СУЧАСНОГО МЕДІЙНИКА	19
Козловський С. О. ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ЦИВІЛІЗАЦІЇ СЕРЕДНЬОВІЧНОГО СХОДУ» ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТНЬОГО СТУПЕНЯ БАКАЛАВРА СПЕЦІАЛЬНОСТІ 032 «ІСТОРІЯ ТА АРХЕОЛОГІЯ»	27
Петренко Н. В., Абдулаєв М. А. ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНТЕГРАЦІЇ CRM-СИСТЕМ У ПІДГОТОВКУ БАКАЛАВРІВ ІЗ МЕНЕДЖМЕНТУ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ	35
Холодняк О. В. СУПЕРВІЗІЯ РЕСУРСАМИ МОБІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ МОВНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	44

ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ: ІДЕЇ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

Latygina N. A., Latygina A. H., Soshko O. H. THE ROLE OF AUTHENTIC MATERIALS IN DEVELOPING STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE.....	50
Pozdniakov O. V. THE ROLE OF DIGITAL LEARNING TOOLS IN FORMING FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF TOURISM AND HOSPITALITY PROFESSIONALS	57
Гавловська А. О., Циганюк М. А., Гораш К. В. ІННОВАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ СУЧАСНОЇ ПРАВНИЧОЇ ОСВІТИ	63
Герасименко Є. В. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ.....	69
Голі-Оглу Т. В. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПЕРЕКЛАДУ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ: ВИКЛИКИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ РІШЕННЯ.....	75
Деренюк М. П. ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВИХ ТА МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ STEAM-ОРІЄНТОВАНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА	81
Король Є. В., Зубаль М. В. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	87
Купрієвич В. О. ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЕНЕРГОЕФЕКТИВНОГО БУДІВНИЦТВА.....	92
Лагоржевський І. А., Алексєєв О. О. НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я ШКОЛЯРІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ: ОГЛЯД СВІТОВИХ І НАЦІОНАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	97
Мосієвич Л. В., Бистра М. О. АНГЛОМОВНІ ШАХОВІ ЗАСТОСУНКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО ВИВЧЕННЯ МОВИ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	103

Нагологений М. В. ІННОВАТИЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ: ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ	109
Пасічник В. В., Лучкевич М. М., Яромич М. В., Орлов М. В. АВТОМАТИЗОВАНА КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПРЕДМЕТНИХ ОБЛАСТЕЙ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ВЕЛИКИХ МОВНИХ МОДЕЛЕЙ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ.....	114
Паска Т. В. ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ	121
Янченко І. О. ІНКЛЮЗИВНА Р2Р-МОДЕЛЬ МІЖПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ АКТИВ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ	128
АКТУАЛЬНІ МЕТОДИКИ – ЕФЕКТИВНА ПРАКТИКА	
Zhuk V. A. INQUIRY-BASED LEARNING IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: THE 5E INSTRUCTIONAL MODEL AS A PEDAGOGICAL FRAMEWORK	134
Зінчук Р. С., Бурковська Т. М. ВПРАВИ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ П'ЯТИКЛАСНИКІВ.....	139
Ільченко О. А. ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ДИДАКТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ В УМОВАХ НЕЛІНІЙНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСВІТНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ	145
Костів О. М., Сколоздра-Шепітко О. Р. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (НА МАТЕРІАЛІ ОЦІНЮВАЛЬНИХ МОВЛЕННЄВИХ ЖАНРІВ).....	150
Назаренко І. О. МУЛЬТИМОДАЛЬНА ТРАНСФОРМАЦІЯ МОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ВІД ЛІНІЙНОГО ТЕКСТУ ДО «ДИЗАЙНУ ЗНАЧЕНЬ».....	157
Потюк С. В. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ» У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	162
Придеткевич Ю. О. ГЕЙМІФІКАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ХІМІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ І ПРАКТИКА ВПРОВАДЖЕННЯ	168
Сеньовська Н. Л., Скуратко Т. М., Нестайко І. М. МИСТЕЦЬКІ ТВОРИ ПРО ВІЙНУ В СУЧАСНІЙ ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	173
Сергієнко О. І., Семак Л. А. МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	182
Стукало О. А. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ФАХІВЦІВ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	187
Судук І. І. ЕФЕКТИВНІСТЬ ТЕСТУВАННЯ ЯК ЗАСОБУ КОНТРОЛЮ У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА».....	193
Фодор К. Й., Гнатик К. Б., Молнар Є. Р. СВІДОМІ Й ІНТУЇТИВНІ ПРОЦЕСИ В ІНШОМОВНОМУ НАВЧАННІ ТА ЧИННИКИ ЇХ ЕФЕКТИВНОСТІ	200
Язловицька О. В., Власова В. П. МЕДІАДИСКУРС ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	205

**ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТІ:
ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ**

Боднар А. М. ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА РУСИФІКАЦІЇ У ЛІВОБЕРЕЖНІЙ ТА ПРАВОБЕРЕЖНІЙ УКРАЇНІ У ХІХ СТОЛІТТІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ	210
Каденюк О. С. ТРАНСФОРМАЦІЯ АГРАРНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ 90-Х РОКІВ ХХ СТ.	214
Махня О. М. ПЕРЕГОВОРНИЙ ПРОЦЕС МІЖ ТУРЕЧЧИНОЮ ТА ЄВРОПЕЙСЬКИМ СОЮЗОМ: ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ ТА ВИКЛИКИ (1989 Р. – СЬОГОДЕННЯ)	222
Нестеренко В. А. ВИКЛАДАЧІ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО ІНСТИТУТУ НАРОДНОЇ ОСВІТИ: ЇХНЕ ЖИТТЯ ТА ДІЯЛЬНІСТЬ	227
Хомич А. В. ЕКОНОМІЧНИЙ ВИМІР ДЕРЖАВОТВОРЧИХ ПРОЦЕСІВ У ЧЕСЬКІЙ ТА СЛОВАЦЬКІЙ РЕСПУБЛІКАХ У ПЕРШУ П'ЯТИРІЧКУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ	233

CONTENTS

GLOBAL TRENDS AND DOMESTIC PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION

Batyuk L. V. INTEGRATION OF STEM APPROACH INTO STUDENTS' MATHEMATICAL TRAINING: EXPERIENCE OF UNIVERSITIES IN THE USA AND UKRAINE.....	11
Adamova H. V., Frumkina A. L., Hromko T. V. ACADEMIC VISIONS AND ANALYTICAL STRATEGIES IN THE FORMATION OF A MODERN MEDIA PROFESSIONAL.....	19
Kozlovskiy S. O. FEATURES OF THE METHODOLOGY OF TEACHING THE COURSE "CIVILIZATIONS OF THE MEDIEVAL EAST" FOR BACHELOR'S DEGREE GRADUATES OF SPECIALTY 032 "HISTORY AND ARCHAEOLOGY".....	27
Petrenko N. V., Abdulaiev M. A. PEDAGOGICAL ASPECTS OF INTEGRATING CRM SYSTEMS INTO THE TRAINING OF BACHELOR'S STUDENTS IN MANAGEMENT IN UKRAINE AND ABROAD.....	35
Kholodniak O. V. SUPERVISION WITH MOBILE LEARNING RESOURCES TO IMPROVE THE LANGUAGE AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A TEACHER OF A GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION.....	44

EDUCATIONAL INNOVATIONS: IDEAS, REALITIES, PROSPECTS

Latygina N. A., Latygina A. H., Soshko O. H. THE ROLE OF AUTHENTIC MATERIALS IN DEVELOPING STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE.....	50
Pozdniakov O. V. THE ROLE OF DIGITAL LEARNING TOOLS IN FORMING FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF TOURISM AND HOSPITALITY PROFESSIONALS.....	57
Havlovska A. O., Tsyganyuk M. A., Horash K. V. INNOVATIVE TOOLS OF MODERN LEGAL EDUCATION.....	63
Herasymenko Ye. V. INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL DIGITALIZATION.....	69
Goli-Oglu T. V. TEACHING TRANSLATION IN DISTANCE AND BLENDED LEARNING ENVIRONMENTS: CHALLENGES AND PEDAGOGICAL SOLUTIONS.....	75
Dereniuk M. P. FORMATION OF DIGITAL AND MEDIA COMPETENCES IN VOCATIONAL AND HIGHER EDUCATION STUDENTS WITHIN A STEAM-ORIENTED EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	81
Korol Ye. V., Zubal M. V. THEORETICAL FOUNDATIONS OF A PHYSICAL CULTURE AND HEALTH-PROMOTING ENVIRONMENT IN GENERAL SECONDARY EDUCATION.....	87
Kuprievych V. O. EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL AND PRACTICAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN ENERGY-EFFICIENT CONSTRUCTION.....	92
Lahorzhevskiy I. A., Aliksieiev O. O. SCIENTIFIC APPROACHES TO THE FORMATION OF HEALTH CULTURE AMONG SCHOOLCHILDREN IN GENERAL SECONDARY SCHOOLS: A REVIEW OF GLOBAL AND NATIONAL RESEARCH.....	97
Mosiyevych L. V., Bystra M. O. ENGLISH-LANGUAGE CHESS APPLICATIONS AS A TOOL FOR PERSONALIZED LANGUAGE LEARNING BY STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES.....	103

Natolochenyi M. V. INNOVATIZATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS DURING PHYSICAL EDUCATION LESSONS: ORGANIZATIONAL AND DIDACTIC ASPECT	109
Pasichnyk V. V., Luchkevych M. M., Yaromych M. V., Orlov M. V. AUTOMATED CONCEPTUALIZATION OF SUBJECT AREAS USING LARGE LANGUAGE MODELS IN THE EDUCATIONAL PROCESS	114
Paska T. V. DIDACTIC PRINCIPLES OF FORMING DIGITAL COMPETENCE OF VOCATIONAL EDUCATION STUDENTS IN THE CONTEXT OF ACADEMIC INTEGRITY	121
Yanchenko I. O. INCLUSIVE PEER-TO-PEER FRAMEWORK FOR INTERPROFESSIONAL TRAINING IN AI-ASSISTED TRANSLATION OF EU LEGISLATIVE ACTS	128

CURRENT METHODS – EFFECTIVE PRACTICE

Zhuk V. A. INQUIRY-BASED LEARNING IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: THE 5E INSTRUCTIONAL MODEL AS A PEDAGOGICAL FRAMEWORK	134
Zinchuk R. S., Burkovska T. M. EXERCISES AS A METHOD OF DEVELOPING SPELLING COMPETENCE OF FIFTH-GRADERS	139
Ilchenko O. A. ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A DIDACTIC TOOL IN THE CONTEXT OF NON-LINEAR THINKING OF HIGHER EDUCATION STUDENTS: A PSYCHOLINGUISTIC ANALYSIS OF EDUCATIONAL INTERACTION.....	145
Kostiv O. M., Skolozdra-Shepitko O. R. FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS (BASED ON EVALUATIVE SPEECH GENRES).....	150
Nazarenko I. O. MULTIMODAL TRANSFORMATION OF LANGUAGE COMPETENCES IN HIGHER EDUCATION: FROM LINEAR TEXT TO “DESIGN OF MEANING”	157
Potiuk S. V. METHODOLOGICAL BASIS FOR TEACHING THE DISCIPLINE «BASICS OF PSYCHOLOGICAL TRAINING» IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PSYCHOLOGISTS	162
Prydetkevych Yu. O. GAMIFICATION OF THE CHEMISTRY EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: PEDAGOGICAL POTENTIAL AND IMPLEMENTATION PRACTICES	168
Senovska N. L., Skuratko T. M., Nestaiko I. M. THE ART OF WAR IN MODERN EDUCATIONAL ACTIVITIES	173
Serhiienko O. I., Semak L. A. METHODOLOGY FOR USING GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE TO DEVELOP ACADEMIC WRITING SKILLS OF HIGHER EDUCATION STUDENTS	182
Stukalo O. A. FORMATION OF PROFESSIONAL COMMUNICATION OF AGRICULTURAL SPECIALISTS IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION.....	187
Suduk I. I. THE EFFECTIVENESS OF TESTING AS A MEANS OF CONTROL IN TEACHING THE DISCIPLINE «FUNDAMENTALS OF ACADEMIC WRITING»	193
Fodor K. Y., Hnatyk K. B., Molnar E. R. CONSCIOUS AND INTUITIVE PROCESSES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND THE FACTORS INFLUENCING THEIR EFFECTIVENESS	200
Yazlovytska O. V., Vlasova V. P. MEDIA DISCOURSE AS A TOOL FOR DEVELOPING DISCURSIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES.....	205

**TRANSFORMATION PROCESSES IN UKRAINE:
HISTORY AND MODERNITY**

Bodnar A. M. THE EDUCATIONAL POLICY OF RUSSIFICATION IN DNIEPER UKRAINE AND RIGHT-BANK UKRAINE IN THE 19TH CENTURY: A COMPARATIVE STUDY	210
Kadeniuk O. S. TRANSFORMATION OF AGRICULTURAL EDUCATION IN UKRAINE IN THE FIRST HALF OF THE 90-S TWENTIETH CENTURY	214
Makhynia O. M. NEGOTIATION PROCESS BETWEEN TURKEY AND THE EUROPEAN UNION: DEVELOPMENT VECTORS AND CHALLENGES (1989 – PRESENT).....	222
Nesterenko V. A. TEACHERS OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES OF THE KAMIANETS-PODIL INSTITUTE OF NATIONAL EDUCATION: THEIR LIVES AND ACTIVITIES.....	227
Khomych A. V. THE ECONOMIC DIMENSION OF STATE-BUILDING PROCESSES IN THE CZECH AND SLOVAK REPUBLICS IN THE FIRST FIVE YEARS OF INDEPENDENCE: A COMPARATIVE ANALYSIS.....	233



СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ВІТЧИЗНЯНІ ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-1>

UDC 37.0(73+477)+37.012+378.4+37.02

Batyuk L. V.

*Candidate of Biological Science, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Physics and Chemistry
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
Kharkiv, Ukraine*

E-mail: l.batyuk@hnpu.edu.ua

ORCID: 0000-0003-1863-0265

INTEGRATION OF STEM APPROACH INTO STUDENTS' MATHEMATICAL TRAINING: EXPERIENCE OF UNIVERSITIES IN THE USA AND UKRAINE

Abstract

The paper examines the theoretical foundations of STEM education, identifies the role of mathematics as a component of STEM education, and outlines the features of implementing the STEM approach in higher education in the United States and Ukraine, taking into account national educational traditions. The comparative analysis was carried out according to the following criteria: the level of integration of the STEM approach into the mathematical training of students, the complexity of educational programs and courses, practical orientation, the use of project and research activities, the use of digital technologies and modern teaching methods. Particular attention is paid to the composition of basic and applied mathematical disciplines, the level of interdisciplinary integration, the flexibility of educational programs, and the forms of organizing the educational process. It was found that American programs are characterized by a high level of academic mobility, practical orientation, and extensive use of project activities, while Ukrainian educational programs provide thorough fundamental mathematical training. It has been established that courses focused on the application of mathematical methods in specific fields play a significant role in American universities, in particular numerical methods, mathematical modeling, data analysis, statistics, optimization, and computer mathematics. Such courses are often integrated with programming, engineering problems, and research projects, which contributes to the formation of students' practical competencies. A comparative analysis of undergraduate education at universities in the United States and Ukraine was conducted using the example of programs in the specialty «Applied Mathematics» and «Mathematics in Educational Institutions». This choice is due to the fact that «Applied Mathematics» is one of the key areas of STEM education in the United States, as it combines in-depth theoretical training with the practical application of mathematical methods in natural sciences, engineering, economics, information technologies, and pedagogy. The analysis of educational programs within these specialties allows for a comprehensive assessment of the level of integration of the STEM approach, the effectiveness of interdisciplinary connections, and the orientation of training specialists to solve real professional tasks. Based on the analysis, common and distinctive features of training specialists in mathematics in the context of STEM education were identified, and possible directions for adapting foreign experience to the conditions of the Ukrainian higher education system were outlined in order to improve its quality and competitiveness.

Key words: *STEM education, STEM mathematics, mathematics, higher education, educational programs, universities in the USA, Ukraine, comparative analysis.*

Introduction. In the current conditions of globalization, digitalization and rapid development of knowledge-intensive technologies, the role of STEM education as a key factor in training competitive specialists in the fields of science, technology, engineering and mathematics is growing [2; 8; 9]. A special place in the structure of STEM education belongs to mathematical training, since mathematics is the universal language of scientific knowledge, a tool for modeling, analyzing and predicting processes in various spheres of human activity.

Applied mathematics as an educational specialty combines fundamental mathematical knowledge with practical methods of their application in computer science, engineering, economics, natural and social sciences. In this context, a comparative analysis of educational programs in applied mathematics in universities of different countries, in particular Ukraine and the United States of America, which have different traditions, approaches and models of organizing higher education, is of particular importance [13; 16; 17; 19; 1].

The US higher education system is characterized by the flexibility of curricula, wide possibilities of choosing disciplines, interdisciplinary integration and orientation on the practical application of mathematical knowledge within the STEM approach [3]. At the same time, Ukrainian higher education, in particular the H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, preserves strong traditions of fundamental mathematical training, which forms a solid theoretical basis for professional activity and further scientific development.

The relevance of this study is due to the need to understand the possibilities of adapting the best practices of American universities in the field of STEM mathematics to the Ukrainian educational space, taking into account national educational standards, pedagogical traditions and labor market needs. Comparison of the content, structure and focus of curricula allows us to identify common features and fundamental differences in the training of specialists, as well as outline the prospects for the modernization of mathematical education in Ukraine.

The aim of the work is a comparative analysis of the curricula and content of mathematics courses in educational institutions at US universities and H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University in the context of STEM education. To achieve this goal, it is planned to analyze the list and content of basic and applied mathematical disciplines, determine the level of their practical orientation and interdisciplinary integration, and also assess the possibilities of using foreign experience in Ukrainian educational practice.

Research results. Mathematics occupies a central place in the structure of STEM education, as it acts as a universal tool for describing, analyzing and modeling processes in science and technology. It is mathematical methods that provide for the formalization of scientific knowledge, the construction of algorithms, data analysis and the prediction of research results.

In the context of STEM education, mathematics performs a number of key functions:

- methodological, as it forms logical and abstract thinking;
- instrumental, ensuring the solution of applied problems in physics, engineering, computer science and economics;
- integrative, combining different fields of knowledge within interdisciplinary projects.

STEM mathematics involves shifting the emphasis from the mechanical assimilation of formulas and algorithms to their meaningful use in real or close-to-real situations. Particular attention is paid to mathematical modeling, analysis of large data sets, numerical methods and the use of modern software tools.

The concept of «STEM mathematics» in modern scientific and pedagogical research is interpreted as a direction of mathematical education that integrates fundamental mathematical knowledge with practical and applied aspects of their use in STEM fields. Unlike classical academic mathematics, STEM mathematics is focused on results, practical feasibility and interdisciplinary interaction [4].

The characteristic features of STEM mathematics are:

- focus on solving applied and complex problems;
- use of project and problem-based learning;
- integration of mathematical disciplines with computer science, physics, engineering;
- active use of digital tools and mathematical packages.

STEM mathematics contributes to the formation of students' ability to see mathematical patterns in practical situations and use mathematical methods as a means of making informed decisions.

The competency-based approach is the methodological basis of STEM mathematics in higher education. Its essence lies in the formation of not only a system of knowledge, but also the ability to apply this knowledge in professional and life situations. Within STEM mathematics, mathematical, digital, research and engineering competences are key.

Mathematical competence in the STEM context includes the ability to mathematically think, model, analyze and interpret results. Digital competence involves the possession of software tools for calculations, visualization and data analysis. Research competence is formed through the implementation of projects, analysis of experimental data and substantiation of conclusions [5; 7; 10; 14].

Thus, the competency-based approach ensures the practical orientation of STEM mathematics and its compliance with the requirements of the modern labor market.

US universities have a flexible structure of study, where undergraduate students choose a specialization (major), but at the same time can take courses from other fields, including mathematical and STEM disciplines. This provides freedom to shape an individual educational path and combine subjects according to interests. American STEM programs are mostly integrated with practical laboratory, project work and interdisciplinary courses that prepare students for real-world engineering, science and technology tasks. Higher education is generally more focused on research and innovation – many universities have active research centers, grant support and close ties with industry.

The Ukrainian education system after the Bologna process switched to degrees (bachelor/master), but the curriculum is traditionally more standardized and disciplined, with fixed courses for specialties. STEM is gradually being introduced in Ukrainian universities, but is not always widely integrated into all programs; the emphasis is on fundamental study of disciplines, rather than on interdisciplinary projects or practical cases.

Standards and preparation for STEM (including mathematics) in the USA include:

- standardized SAT/ACT tests, which, in particular, contain mathematical sections that affect university admissions, but this is only part of the assessment;
- in universities, mathematics is a key component of STEM, but courses can be built according to the student’s choice within the total number of credits;
- preparation for teaching mathematics and STEM in the USA has a deep pedagogical base and training for teachers that supports modern methods and technologies.

Unlike the USA in Ukraine:

- Ukrainian students often choose mathematics courses according to a more rigorous program, where there is little independent choice outside the specialty;
- the implementation of STEM education and the integration of mathematics with technology and engineering continues, but the laboratory infrastructure and student practice are not yet at the same level as in leading US universities.
- despite efforts, artificial intelligence and technology have not yet become a full part of everyday mathematics education, but are gradually being introduced (e.g. as learning support tools).

Despite a strong system, the US faces challenges with attribution of students in STEM disciplines (losing interest) and comfort levels for different groups of students. Ukraine is actively reforming STEM training, implementing international approaches, but a complete transformation requires time and resources. To improve the quality of education, especially in war and post-war times, the role of international cooperation (teacher visits, exchanges, partnership projects) is very important, which is reflected in a number of resolutions of the Government of our state on cooperation and exchange of experience [11; 12].

In the United States, mathematics courses in programs at top US universities, particularly in applied/higher mathematics and STEM, are not taught separately, but are integrated with practical cases and projects, with an emphasis on applications in technology, engineering, and data analysis.

For example, Harvard University (mathematics) [21; 27]. Math 55 is one of the most famous mathematics courses in the USA. A two-year course for freshmen in algebra, group theory, real and complex analysis – effectively covering most of university mathematics in 2 semesters. Includes:

- 1) Abstract algebra (groups, linear spaces);
- 2) Real and complex analysis;
- 3) Elements of topology and sometimes differential geometry in problems.

Such a course is often used as a fundamental start for future researchers in mathematics, physics or computer science.

Other standard mathematics courses at Harvard (and similar universities) include:

- 1) Analysis I–II (function theory and integration in generalized spaces);
- 2) Algebra I–II (theory of groups, rings, fields);
- 3) Topology and Differential Geometry.

These courses build the foundation for specializations in mathematics, statistics, data theory, and physics.

In contrast to Harvard University, Stanford University offers Introductory Math Courses [25], which consist of:

- 1) Math 51–53 – foundational courses for all STEM majors (calculus, linear algebra, discrete mathematics).
- 2) The program emphasizes the application of mathematics to physics, computer science, and economics.

US universities often have separate majors with a focus on modern applications of STEM mathematics: Applied Mathematics / Data Science / Statistics as separate bachelor’s/master’s programs at MIT, Stanford, UC-Berkeley, etc. [26]. These programs include mathematical analysis, numerical methods, statistics, data processing, and modeling, closely related to engineering, economics, and the IT sector. In Ukrainian universities, educational programs in mathematics and related areas usually include: Algebra and geometry, higher mathematics, mathematical analysis, linear algebra, differential equations, mathematical modeling, numerical methods, statistics, etc. Mathematics programs in Ukraine have a classical academic structure: several mandatory mathematical cycles in the first and second years and specialized subjects in the senior years. In Ukraine, traditional university mathematics with standard disciplines focused on fundamental knowledge (analytical mathematics, probability theory, mathematical modeling, etc.) is mainly studied (see Table 1).

Table 1

Mathematics education in higher education institutions at universities in the USA and Ukraine

Aspect	USA (Harvard, Stanford, etc.)	Ukraine (classical universities)
Course level	High, often proof-oriented and with elements of analysis/algebra at early stages (Math 55)	Basic, academically structured list of disciplines (analytic, linear alg., differential equations...)
Practical direction STEM	Often integrated with computer/applied problems (data, modeling)	Main emphasis on theory; practice is more often derived through separate modeling courses or IT applications
Focus on interdisciplinarity	Built into IT, engineering, data science programs	More often as a separate block (math + IT) in most universities
Flexibility of course choice	Higher (broad choice and individual trajectories)	Lower (rigid list of required courses)

In the US, mathematics is often a tool for practical STEM applications – statistics, optimization, data modeling, which is important for IT and R&D. Courses in the US can be of a higher level of complexity and depth (like Math 55 at Harvard), but also include more broadly applied skills. Ukrainian programs provide strong fundamental training, but sometimes they can lack modern integration with IT tools and project practices.

Let's break down specific courses from bachelor's programs in Applied Mathematics at US universities (Miami University, Old Dominion University) [22; 23] and make a comparative comparison with typical courses educational program «Mathematics in Educational Institutions» of the first (bachelor's) level of higher education, bachelor's degree, field of knowledge an Education in specialty A4.04 Secondary education (Mathematics) of the H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University [6].

Miami University, often referred to as Miami of Ohio, is a public research university located in Oxford, Ohio, United States. It is one of the oldest public universities in the country, founded in 1809 [22]. It is the tenth-oldest public university in the United States. In the 2026 National University Rankings, the university is ranked 12th in the nation for undergraduate teaching quality. In fall 2024, the total undergraduate enrollment was 16 816. Miami University is a member of the University System of Ohio and is classified as a research-intensive university (R2) [15]. The university offers more than 120 undergraduate programs and more than 70 master's and doctoral programs.

Miami University, USA, has introduced Applied Mathematics B.S. for students. The main courses according to the university catalog are basic and applied [20].

Basic / mandatory:

1. Introduction to Linear Algebra (MTH 222) – linear algebra: vectors, matrices, systems of linear equations.
2. Calculus III (MTH 252) – multidimensional integral and differential, vectors, fields.
3. Differential Equations (MTH 347) – ordinary differential equations and their applications.
4. Real Analysis (MTH 441) – theory of real numbers and functions (rigorous analysis).
5. Probability / Probability & Stats (STA 401) – probability and data processing.

Applied / electives:

6. Applied Linear Algebra (MTH 433) – application of linear algebra in data processing, PCA, etc.
7. Numerical Analysis (MTH 453) – numerical methods for solving problems.
8. Introduction to Partial Differential Equations (MTH 455) – basic PDEs and their applications.
9. Optimization / Mathematical Modeling (MTH 432 / 435) – optimization or modeling of real problems.
10. Introduction to Nonlinear Dynamics (MTH/MME 495) – nonlinear dynamics.

The course structure allows for flexible specialization and combining mathematical courses with IT / data / engineering.

Old Dominion University (ODU) is a public research university in Norfolk, Virginia, USA. Founded in 1930 as the Norfolk Division of the College of William and Mary, it enrolled 23 494 students in 2023. The university offers 175 undergraduate and graduate programs and is divided into seven colleges and three schools. Its name derives from one of Virginia's nicknames, «Old Dominion», bestowed upon the state by King Charles II of England for its loyalty to the crown during the English Civil War. The Carnegie Classification of the University of Virginia places it at «R1: Doctoral Universities – Very High Research Activity».

Old Dominion University Applied Mathematics includes the following courses:

1. Calculus IV: Introductory Analysis (MATH 317) – real analysis with advanced features.
2. Applied Numerical Methods I (MATH 408) – numerical methods for ODE/PDE algorithms.
3. Applied Mathematics I: Biomathematics (MATH 420) – modeling problems in a bio-context (ODE, modeling).

At most US universities, the list of courses is divided into basic mathematical disciplines (calculus, algebra, differential equations) and applied / advanced disciplines (numerical methods, modeling, optimization).

According to the educational and professional program «Mathematics in Educational Institutions» in Ukrainian universities (in particular, in H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University), the following Fundamental Mathematics courses can be distinguished:

- Mathematical analysis – classical analysis, integrals, series.
- Linear algebra and separately Analytical geometry – vectors, matrices, spaces.
- Mathematical logic – systems, applications.
- Probability theory and mathematical statistics - probability and data analysis.
- Discrete mathematics – logic, algorithms, graphs.
- Algebra and number theory – numerical algorithms for solving problems.
- Computer/practical courses:
 - Fundamentals of computer science and programming – basics of writing programs for calculations.
 - Practicum of solving construction problems – logic and optimization.
 - Projective geometry and image methods – applied IT skills.
 - WEB technologies, databases – IT tools and applications.

The educational program in Ukraine includes both classical mathematical disciplines and computer metrics and practices, but sometimes in a more structured and more academic context, with less selectivity and emphasis on interdisciplinary applications (see Table 2).

Table 2

Comparison of the undergraduate curricula of the educational program «Applied Mathematics» of the USA and the educational program «Mathematics in Educational Institutions» of the specialty A4.04 Secondary Education (Mathematics) of Ukraine

Course Topics	USA (Miami / ODU)	Ukraine (H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University)
Basic Mathematics	Calculus (MTH 252) – Multivariate Analysis	Mathematical Analysis (classical course)
Linear Algebra	Introduction / Applied Linear Algebra	Linear Algebra /Analytical geometry
Differential Equations	Differential Equations (MTH 347)	Differential Equations
Statistics / Probability	Probability (STA 401)	Probability Theory and Mathematical Statistics
Numerical Methods	Numerical Analysis (MTH 453)	Algebra and number theory
Modeling / Applied Subjects	Optimization, Modeling Seminar, ODE/PDE Applications	Mathematical/Computer Modeling, IT Courses
Programming	Often elective (CS courses)	Programming (Python, C++) integrated

As shown in Table 2, in higher education institutions in the United States of America, the subjects of educational courses are clearly divided into basic mathematics and applied/computer disciplines, with the possibility of choosing specializations (optimization, modeling, statistics). There is flexibility of choice - students can choose courses in CS, data science, optimization, etc. Courses often include projects, modeling, software tool. The curriculum in Ukraine (H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University) has a broad fundamental mathematical base (analysis, linear algebra, statistics, ODE, discrete mathematics). Computer courses and modeling are integrated into the program. Fewer elective or interdisciplinary courses compared to the US.

Conclusions. The study analyzed the theoretical and practical aspects of implementing the STEM approach in the mathematical training of students in higher education institutions in Ukraine and the United States of America using the example of educational programs in the specialty «Applied Mathematics» (USA) and «Secondary Education. Mathematics» (Ukraine). The analysis allowed us to draw a number of generalized conclusions. It was established that STEM education is a modern integrated educational model in which mathematics plays a system-forming role, providing a methodological basis for scientific research, engineering developments and digital technologies. STEM mathematics is focused on the practical application of knowledge, mathematical modeling and interdisciplinary integration. It was found that applied mathematics programs in US universities and at the S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University have a common fundamental core, which includes courses in mathematical analysis, linear algebra, differential equations, probability theory and mathematical statistics. This indicates the universality of basic mathematical training regardless of the national educational model. Significant differences in the structure and implementation of educational programs have been identified. American universities are characterized by a high level of academic flexibility, a wide selection of applied and interdisciplinary courses, as well as the active use of project and research activities. In contrast, Ukrainian programs are characterized by a more rigid structure of curricula and the predominance of theoretical training. It has been proven that STEM-oriented programs in the United States have a pronounced practical orientation, which is implemented through capstone projects, teamwork, and the integration of mathematical disciplines with computer science and engineering. In the domestic higher education system, such elements are presented in a limited way and require further systematic implementation. The feasibility of using the positive experience of American universities to modernize Ukrainian educational programs in applied mathematics is substantiated, in particular by expanding the elective component, strengthening interdisciplinary integration, introducing project-based learning, and actively using digital tools in mathematical training. Thus, the results of the study confirm that the combination of thorough fundamental mathematical training inherent in Ukrainian higher education with the practically oriented STEM approach of US universities can be an effective way to improve the quality of training of specialists in applied mathematics and their competitiveness in the international labor market.

Prospects for further research are related to an in-depth study of practical mechanisms for implementing the STEM approach in the mathematical training of students of higher education institutions of Ukraine. An important direction is the analysis of the effectiveness of integrated STEM courses, interdisciplinary training modules and project-research activities in the process of training future specialists. Further scientific research can also be aimed at developing models for the modernization of educational programs taking into account the best practices of US universities and the needs of modern educational and digital environments.

Bibliography

1. Батюк Л. В. Вища освіта США: історико-ретроспективний аналіз, тенденції та статистика. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 2025. №3 (55). С. 9–26. <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-3-01>
2. Батюк Л. В. Історико-педагогічні та компаративні аспекти виникнення та розвитку STEM-освіти. *Вісник Державного університету “Київський авіаційний інститут”*. Серія: Педагогіка. Психологія, 2025. Том 1, № 26. С. 20–41. <https://doi.org/10.18372/2411-264X.26.20172>
3. Батюк Л. В. Різноманітність вищої освіти в США: доступ, вступ та тенденції зарахування. *Теорія та методика навчання та виховання*, 2024. № 57. С. 193–217. <https://doi.org/10.34142/23128046.2024.57.17>

4. Батюк Л. В., Жерновникова О. А. Генезис математичної освіти в Сполучених Штатах Америки в другій половині ХХ століття – 20-х роках ХХІ століття. *Теорія та методика навчання та виховання*, 2025. № 59. С. 38–73. <https://doi.org/10.34142/23128046.2025.59.03>
5. Варга Н. І. *Формування дослідницької компетентності викладача вищої школи США* : автореф. дис. ...д-ра філософії за спец. 011 / Н.І. Варга ; Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет». Ужгород, 2022. 45 с.
6. Жерновникова О., Дейниченко Г., Дейніченко Т., Нелін С., Проскурня О., Простакова Ю., Сіра І., Чібісов О., Штонда О., Ричкова Л., Лютова А. *Освітньо-професійна програма «Математика в закладах освіти»*. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. 2025. 19 с. URL: http://smc.hnpu.edu.ua/files/Osv%D1%96tn%D1%96_programi/Osvitni_programu_bakalavr/2025/Matematika_v_zakladah_osvitu.pdf
7. Пилипенко О. С. *Формування STEM-компетентностей студентів закладів фахової передвищої освіти у навчанні математики* : автореф. дис. ...д-ра філософії за спец. 015 / О. С. Пилипенко ; Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг, 2023. 45 с.
8. *Про затвердження плану заходів щодо реалізації Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) до 2027 року*. Кабінет Міністрів України. Розпорядження від 13 січня 2021 р. № 131-р. Київ. URL: <https://www.kmu.gov.ua/pras/pro-zatverdzhennya-planu-zahodiv-sh-a131r>
9. *Про реалізацію інноваційного освітнього проекту на всукраїнському рівні за темою «Науково-методичне забезпечення STEM-освіти в закладах освіти» у вересні 2024 - грудні 2027 років*. Наказ Міністерства освіти і науки України від 09 жовтня 2024 р. № 1438. Київ. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-realizatsiui-innovatsiinoho-osvitnoho-proiektu-na-vseukrainskomu-rivni-za-temoiu-naukovo-metodychne-zabezpechennia-stem-osvity-v-zakladakh-osvity-u-veresni-2024-hrudni-2027-rokiv>
10. Рахманіна А. С. *Підготовка майбутніх педагогів у закладах вищої освіти України засобами STEM-технологій* : автореф. дис. ...д-ра філософії за спец. 015 / А. С. Рахманіна; Національний університет біоресурсів і природокористування України. Київ, 2024. 45 с.
11. *Угода між Урядом України та Урядом Сполучених Штатів Америки про створення Американсько-українського інвестиційного фонду відбудови*. Угоду ратифіковано із заявою Законом № 4417-IX від 08.05.2025. 2026. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/840_001-25#Text
12. *Угода про позику (Програма «Підвищення доступності та стійкості освіти в умовах кризи в Україні») між Україною і Міжнародним банком реконструкції та розвитку*. Дата набрання чинності для України: 30.09.2024. 2026. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/996_011-24/sp:dark#Text
13. Barnett J., Lodder J., Pengelley D. Teaching and Learning Mathematics from Primary Historical Sources. *Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 2016. Vol. 26 (1). P. 1–18. <https://doi.org/10.1080/10511970.2015.1054010>
14. Batyuk L. Traditional and innovative technologies in teachers' professional competence in training the students in STEM education. *Collection of Research Papers «Pedagogical Sciences»*, 2025. Vol. 110. P. 7–15. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-110-1>
15. Carnegie Classification of Institutions of Higher Education. *2026 American Council on Education*. 2026. URL: <https://carnegieclassifications.acenet.edu/>
16. Clark K., Kjeldsen T. H., Schorcht S., Tzanakis C., Wang X. History of mathematics in mathematics education: Recent developments. In Radford, L., Furinghetti, F., Hausberger, T. (Eds.). *Proceedings of the 2016 ICME Satellite Meeting of the International Study Group on the Relations Between the History and Pedagogy of Mathematics* (pp. 135–179). Publisher: IREM de Montpellier. 2016. URL: https://www.researchgate.net/publication/306017944_History_of_Mathematics_in_Mathematics_Education_Recent_developments
17. Common Core State Standards for Mathematics. (2026). *2025 Common Core State Standards Initiative*. 93p. URL: https://corestandards.org/wp-content/uploads/2023/09/Math_Standards1.pdf
18. Darling-Hammond L., Fitz J. *It's Time to Change the Math Calculus: How the U.S. can Finally get Math Education Right*. 2025. URL: <https://learningpolicyinstitute.org/blog/its-time-change-math-calculus-how-us-can-finally-get-math-education-right>
19. Doz D. Using the History of Mathematics as a Motivational Factor in Teaching Math. *Science, teaching, learning in a changed social context. Conference materials*, Užice, October 2021 (pp. 471–482). 2021. <https://doi.org/10.46793/NUU21.471D>
20. General Bulletin 2025-2026. *Applied Mathematics – Bachelor of Science*. Miami University. 2026. URL: <https://bulletin.miamioh.edu/arts-science/applied-mathematics-bs>
21. Harvard University Department of Mathematics. *2026 The President and Fellows of Harvard College*. 2026. URL: <https://www.math.harvard.edu/demystifying-math-55/>
22. Miami University. 2026 Miami University. 2026. URL: <https://miamioh.edu/>
23. Old Dominion University Academics. *U.S. News*. 2026. URL: <https://www.usnews.com/best-colleges/old-dominion-3728/academics>
24. Old Dominion University. *Applied Mathematics (Old Dominion University (Mathematics, B.S.))*. 2026. URL: <https://www.odu.edu/academics/programs/undergraduate/applied-mathematics>
25. Stanford. Mathematics. School of Humanities and Science. *Introductory Math Courses*. Stanford University. Stanford, California 94305. 2026. URL: <https://mathematics.stanford.edu/academics/introductory-math-courses>
26. STEM Courses in USA: Top Universities, Eligibility, Fees & More. 2026. URL: <https://www.gradgating.com/blog/study-abroad/stem-courses-in-usa>
27. Surhone L. M., Tennoe M. T., Henssonow S. F. *Math 55: Math 55, Mathematics, Harvard University, Bill Gates*. 2010. Betascript Publishing. 148 p.

Батюк Л. В.

кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри фізики і хімії

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
Харків, Україна

E-mail: l.batyuk@hnpri.edu.ua

ORCID: 0000-0003-1863-0265

ІНТЕГРАЦІЯ STEM-ПІДХОДУ У МАТЕМАТИЧНУ ПІДГОТОВКУ СТУДЕНТІВ: ДОСВІД УНІВЕРСИТЕТІВ США ТА УКРАЇНИ

Анотація

У роботі розглянуто теоретичні засади STEM-освіти, визначено роль математики як компонента STEM-освіти та окреслено особливості реалізації STEM-підходу у вищій школі США та України з урахуванням національних освітніх традицій. Порівняльний аналіз здійснено за такими критеріями: рівень інтеграції STEM-підходу у математичну підготовку студентів, комплексність освітніх програм та курсів, практична орієнтованість, використання проектною та дослідницькою діяльністю, застосування цифрових технологій і сучасних методів навчання. Особливу увагу приділено складу базових і прикладних математичних дисциплін, рівню міждисциплінарної інтеграції, гнучкості освітніх програм та форм організації навчального процесу. Встановлено, що американські програми характеризуються високим рівнем академічної мобільності, практичною орієнтацією та широким використанням проектною діяльністю, тоді як українські освітні програми забезпечують ґрунтовну фундаментальну математичну підготовку. Встановлено, що в американських університетах значну роль відіграють курси, орієнтовані на застосування математичних методів у конкретних галузях, зокрема чисельні методи, математичне моделювання, аналіз даних, статистика, оптимізація та комп'ютерна математика. Такі курси часто інтегруються з програмуванням, інженерними задачами та дослідницькими проектами, що сприяє формуванню практичних компетентностей студентів. Проведено порівняльний аналіз навчання бакалаврів в університетах США та України на прикладі програм зі спеціальності «Прикладна математика» та «Математика в закладах освіти». Такий вибір зумовлений тим, що «Прикладна математика» є одним із ключових напрямів STEM-освіти в США, оскільки поєднує глибоку теоретичну підготовку з практичним застосуванням математичних методів у природничих науках, інженерії, економіці, інформаційних технологіях та педагогіці. Аналіз освітніх програм у межах цих спеціальностей дає змогу комплексно оцінити рівень інтеграції STEM-підходу, ефективність міждисциплінарних зв'язків та спрямованість підготовки фахівців на розв'язання реальних професійних завдань. На основі проведеного аналізу визначено спільні та відмінні риси підготовки фахівців з математики в контексті STEM-освіти, а також окреслено можливі напрями адаптації зарубіжного досвіду до умов української системи вищої освіти з метою підвищення її якості та конкурентоспроможності.

Ключові слова: STEM-освіта, STEM-математика, математика, вища освіта, освітні програми, університети, США, Україна, порівняльний аналіз.

References

1. Batyuk, L. V. (2025). Vishcha osvita SSHa: istoriko-retrospektivnii analiz, tendentsii ta statistika. [Higher education in the USA: historical and retrospective analysis, trends and statistics]. *Pedagogichni nauki: teoriya ta praktika*. № 3 (55). P. 9–26. <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-3-01> [in Ukrainian].
2. Batyuk, L. (2025). Istoriko-pedagogichni ta komparativni aspekti viniknennya ta rozvitku STEM-osviti [Historical, pedagogical and comparative aspects of the emergence and development of STEM education]. *Derzhavnogo universitetu "Kiiivskii aviatsiini institut". Seriya: Pedagogika. Psikhologiya*. Vol. 1, № 26. P. 20–41. <https://doi.org/10.18372/2411-264X.26.20172> [in Ukrainian].
3. Batyuk, L. V. (2024). Riznomanitnist vishchoi osviti v SSHa: dostup, vstup ta tendentsii zarakhuvannya. [The diversity of higher education in the US: access, admissions and enrolment trends]. *Teoriya ta metodika navchannja ta viovannja*. № 57. P. 193–217. <https://doi.org/10.34142/23128046.2024.57.17> [in Ukrainian].
4. Batyuk, L. V., Zhernovnykova, O. A. (2025). Genezys matematychnoi osvity v Spoluchenykh Shtatakh Ameryky v druii polovyni XX stolittia – 20-kh rokakh XXI stolittia [The genesis of mathematical education in the United States of America in the second half of the 20th century – the 20s of the 21st century]. *Teoriya ta metodika navchannja ta viovannja*. № 59. P. 38–73. <https://doi.org/10.34142/23128046.2025.59.03> [in Ukrainian].
5. Varga, N. I. (2022). *Formuvannya doslidnitskoj kompetentnosti vkladacha vishchoi shkoli SSHa* [Formation of research competence of a teacher of a higher school in the USA] : avtoref. dis. ...d-ra filosofii za spets. 011 / N.I. Varga ; Derzhavni vishchii navchalnii zaklad «Uzhgorodskii natsionalnii universitet». Uzhgorod, Ukraine. 45 s. [in Ukrainian].
6. Zhernovnikova, O., Deynichenko, G., Deynichenko, T., Nelin E., Proskurnya, O., Prostakova, Yu., Sira, I., Chibisov, O., Shtonda, O., Rychkova, L., Lyutova, A. (2025). *Educational and professional program «Mathematics in Educational Institutions»* [Osvitno-profesiina programa «Matematika v zakladakh osviti»]. H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. 19 s. URL: http://smc.hnpri.edu.ua/files/Osv%D1%96tn%D1%96_programi/Osvitni_programu_bakalavr/2025/Matematika_v_zakladah_osvitu.pdf [in Ukrainian].
7. Pylypenko, O. S. (2023). *Formuvannya STEM-kompetentnosti studentiv zakladiv fakhovoi peredvishchoi osviti u navchanni matematiki* [Formation of STEM-competences of students of institutions of professional higher education in teaching mathematics] : avtoref. dis. ...d-ra filosofii za spets. 015 / A. S. Rakhmanina; Natsionalnii universitet bioresursiv i prirodozoristuvannya Ukraini. Kiiiv, 2024. 45 s. dis. ...d-ra filosofii za spets. 015 / O. S. Pilipenko ; Krivorizkii derzhavni pedagogichni universitet. Krivii Rig. 45 s. [in Ukrainian].
8. *Pro zatverdzhennya planu zakhodiv shchodo realizatsii Kontseptsii rozvitku prirodnicho-matematichnoi osviti (STEM-osviti) do 2027 roku*. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 09 zhovtnia 2024 r. № 1438. Kyiv. [On approval of the action plan for

the implementation of the Concept for the Development of Science and Mathematics Education (STEM Education) until 2027. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated October 9, 2024 No. 1438. Kyiv]. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-planu-zahodiv-sh-a131r> [in Ukrainian].

9. Pro realizatsiyu innovatsiinogo osvithogo proektu na vseukraïnskomyu rivni za temoyu «Naukovo-metodychne zabezpechennya STEM-osviti v zakladakh osviti» u veresni 2024 - grudni 2027 rokiv. Kabinet Ministriv Ukrainy. Rozporiadzhennia vid 13 sichnia 2021 r. № 131-r. Kyiv. [On the implementation of an innovative educational project at the all-Ukrainian level on the topic «Scientific and methodological support of STEM education in educational institutions» in September 2024 – December 2027. Cabinet of Ministers of Ukraine. Order of January 13, 2021 № 131-r. Kyiv]. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-realizatsiyu-innovatsiinoho-osvithogo-proiektu-na-vseukraïnskomyu-rivni-za-temoiu-naukovo-metodychne-zabezpechennya-stem-osvity-v-zakladakh-osvity-u-veresni-2024-hrudni-2027-rokiv> [in Ukrainian].

10. Rakhmanina, A. S. (2024). *Pidgotovka maibutnikh pedagogiv u zakladakh vishchoï osviti Ukraïni zasobami STEM-tekhnologii* [Training of future teachers in higher education institutions of Ukraine using STEM technologies] : avtoref. dis. ...d-ra filosofii za spets. 015 / A. S. Rakhmanina; Natsionalnii universitet bioresursiv i prirodokoristuvannya Ukraïni. Kiïv, 2024. 45 s. [in Ukrainian].

11. Ugoda mizh Uryadom Ukraïni ta Uryadom Spoluchenikh Shtativ Ameriki pro stvorennya Amerikansko-ukraïnskogo investitsiinogo fondu vidbudovi. Uhodu ratyfikovano iz zaiavoi Zakonom № 4417-IX vid 08.05.2025. (2026). [Agreement between the Government of Ukraine and the Government of the United States of America on the Establishment of the American-Ukrainian Reconstruction Investment Fund. The agreement was ratified with a declaration by Law No. 4417-IX dated 08.05.2025]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/840_001-25#Text [in Ukrainian].

12. Ugoda pro poziku (Programa «Pidvishchennya dostupnosti ta stiïkosti osviti v umovakh krizi v Ukraïni») mizh Ukraïnoyu i Mizhnarodnim bankom rekonstruktsii ta rozvitku. Data nabrannia chynnosti dlia Ukraïni: 30.09.2024. (2026). [Loan Agreement (Program «Enhancing Access and Resilience of Education in Crisis Conditions in Ukraine») between Ukraine and the International Bank for Reconstruction and Development. Effective date for Ukraine: 09/30/2024]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/996_011-24/sp:dark#Text [in Ukrainian].

13. Barnett, J., Lodder, J., Pengelley, D. (2016). Teaching and Learning Mathematics from Primary Historical Sources. *Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 26(1), P. 1–18. <https://doi.org/10.1080/10511970.2015.1054010> [in English].

14. Batyuk, L. (2025). Traditional and innovative technologies in teachers' professional competence in training the students in STEM education. *Collection of Research Papers «Pedagogical Sciences»*, 110, P. 7–15. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-110-1> [in English].

15. Carnegie Classification of Institutions of Higher Education. (2026). *2026 American Council on Education*. Retrieved from: <https://carnegieclassifications.acenet.edu/> [in English].

16. Clark, K., Kjeldsen, T. H., Schorcht, S., Tzanakis, C., Wang, X. (2016). History of mathematics in mathematics education: Recent developments. In Radford, L., Furinghetti, F., Hausberger, T. (Eds.). *Proceedings of the 2016 ICME Satellite Meeting of the International Study Group on the Relations Between the History and Pedagogy of Mathematics* (pp. 135–179). Publisher: IREM de Montpellier. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/306017944_History_of_Mathematics_in_Mathematics_Education_Recent_developments [in English].

17. Common Core State Standards for Mathematics. (2026). *2025 Common Core State Standards Initiative*. 93p. Retrieved from: https://corestandards.org/wp-content/uploads/2023/09/Math_Standards1.pdf [in English].

18. Darling-Hammond, L., Fitz, J. (2025). *It's Time to Change the Math Calculus: How the U.S. can Finally get Math Education Right*. Retrieved from: <https://learningpolicyinstitute.org/blog/its-time-change-math-calculus-how-us-can-finally-get-math-education-right> [in English].

19. Doz, D. (2021). Using the History of Mathematics as a Motivational Factor in Teaching Math. *Science, teaching, learning in a changed social context. Conference materials*, Užice, October 2021 (pp. 471–482). <https://doi.org/10.46793/NUU21.471D> [in English].

20. General Bulletin 2025-2026. (2026). *Applied Mathematics – Bachelor of Science*. Miami University. Retrieved from: <https://bulletin.miamioh.edu/arts-science/applied-mathematics-bs> [in English].

21. Harvard University Department of Mathematics. (2026). *2026 The President and Fellows of Harvard College*. Retrieved from: <https://www.math.harvard.edu/demystifying-math-55/> [in English].

22. Miami University. (2026). 2026 Miami University. Retrieved from: <https://miamioh.edu/> [in English].

23. Old Dominion University Academics. (2026). *U.S. News*. Retrieved from: <https://www.usnews.com/best-colleges/old-dominion-3728/academics> [in English].

24. Old Dominion University. (2026). *Applied Mathematics (Old Dominion University (Mathematics, B.S.))*. Retrieved from: <https://www.odu.edu/academics/programs/undergraduate/applied-mathematics> [in English].

25. Stanford. Mathematics. School of Humanities and Science. (2026). *Introductory Math Courses*. Stanford University. Stanford, California 94305. Retrieved from: <https://mathematics.stanford.edu/academics/introductory-math-courses> [in English].

26. STEM Courses in USA: Top Universities, Eligibility, Fees & More. (2026). Retrieved from: <https://www.gradding.com/blog/study-abroad/stem-courses-in-usa> [in English].

27. Surhone, L. M., Tennoe, M. T., Henssonow, S. F. (2010). *Math 55: Math 55, Mathematics, Harvard University, Bill Gates*. Betascript Publishing. 148 p. [in English].



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 30.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 17.04.2026

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-2>
УДК 37.02:378.147:070:004.9

Адамова Г. В.

доктор філософії в галузі педагогіки, доцент,
декан факультет іноземних мов, медіа та психології
Міжнародний університет
Одеса, Україна
ORCID: 0000-0003-4411-8484

Фрумкіна А. Л.

доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри германських і східних мов та перекладу
Міжнародний університет
Одеса, Україна
ORCID: 0000-0003-2635-685X

Громко Т. В.

доктор філологічних наук,
доцент кафедри германських і східних мов та перекладу
Міжнародний університет
Одеса, Україна
ORCID: 0000-0002-4661-4302

АКАДЕМІЧНІ ВІЗІЇ ТА АНАЛІТИЧНІ СТРАТЕГІЇ У ФОРМУВАННІ СУЧАСНОГО МЕДІЙНИКА

Анотація

У статті досліджено проблему формування професійної компетентності сучасного медійника в умовах трансформації медіапростору, цифровізації комунікації, зростання інформаційних потоків та підвищення соціальної відповідальності медіа. Обґрунтовано, що за сучасних умов підготовка фахівців медіасфери не може обмежуватися виключно розвитком практико-орієнтованих навичок продукування контенту, а має передбачати формування аналітичного мислення, методологічної культури, дослідницьких умінь і здатності до критичного осмислення медіареальності. Увагу зосереджено на ролі академічних візій як концептуальних орієнтирів розвитку сучасної медіаосвіти, спрямованих на інтеграцію теоретичних знань, прикладних умінь і науково-дослідницької складової у структурі професійної підготовки майбутніх медійників. Показано, що академічні візії виступають не лише декларативними моделями розвитку освітніх програм, а дієвими механізмами проектування компетентнісно орієнтованого навчального середовища, у якому поєднуються освітні, дослідницькі та професійні практики. Акцентовується на аналітичних стратегіях як важливому чиннику формування професійної та дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти. Розкрито потенціал контент-аналізу, дискурс-аналізу, порівняльних і лонгітюдних досліджень як інструментів розвитку доказового мислення та культури роботи з інформацією. Узагальнено можливості використання кількісних і якісних методів аналізу в навчальному процесі й окреслено їх роль у формуванні професійної ідентичності медійника як аналітика й дослідника. Проаналізовано співвідношення між практичною спрямованістю сучасної медіаосвіти та потребою в системному розвитку дослідницьких і аналітичних компетентностей майбутніх фахівців. Обґрунтовано доцільність інтеграції аналітичних стратегій і контент-аналізу в освітні програми як інструментів реалізації академічних візій підготовки медійників, здатних до відповідальної професійної діяльності в умовах інформаційних ризиків і цифрових трансформацій. Доведено, що поєднання педагогічних, журналістських і філологічних підходів у структурі підготовки сприяє формуванню цілісної професійної ідентичності, розвитку критичного мислення, етичної відповідальності та науково-аналітичної культури майбутніх фахівців медіасфери. Визначено перспективи вдосконалення програм медіаосвіти в напрямі посилення дослідницької складової, використання цифрових аналітичних інструментів і впровадження міждисциплінарних освітніх моделей.

Ключові слова: академічні візії, медіаосвіта, сучасний медійник, аналітичні стратегії, контент-аналіз, професійна компетентність, дослідницька культура.

Вступ. Сучасний етап розвитку медіасфери характеризується глибокими трансформаціями професійних ролей журналіста і медійника, зумовленими цифровізацією комунікації, зростанням обсягів інформаційних потоків, поширенням маніпулятивних технологій та підвищенням соціальної відповідальності медіа. За цих умов проблема підготовки фахівців медіасфери набуває особливої актуальності й потребує переосмислення традиційних моделей професійної освіти. Відповідно до положень Закону України «Про освіту», стратегічною метою вищої освіти є формування компетентної особистості, здатної до критичного мислення, наукового аналізу та відповідальної професійної діяльності, що безпосередньо стосується підготовки сучасного медійника [3].

Актуальність дослідження посилюється тим, що сучасні стандарти забезпечення якості вищої освіти, зокрема «Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area» (ESG-2015), акцентують інтеграцію навчання і дослідження, розвиток дослідницьких компетентностей і студентоцентризованих підходів як обов'язкових складників освітнього процесу [19]. У цьому контексті підготовка фахівців медіасфери має орієнтуватися не лише на формування практичних навичок продукування контенту, а й на розвиток аналітичного мислення, методологічної культури та здатності до системного осмислення медіареальності.

Відповідно до положень Національної рамки кваліфікацій результати навчання інтерпретуються як інтегрована сукупність знань, умінь, комунікативних і дослідницьких компетентностей, необхідних для виконання складних професійних завдань. Це зумовлює необхідність переходу від вузько практичної моделі підготовки журналістів до комплексної моделі формування фахівця, здатного поєднувати комунікативну діяльність з аналітичною та дослідницькою роботою [4].

Важливу роль у цьому процесі відіграють академічні візії як концептуальні орієнтири розвитку освітніх програм і професійної підготовки. Академічна візія визначає стратегічні цілі освіти, окреслює модель випускника та задає напрями інтеграції теоретичної, практичної й науково-дослідницької складових. Саме в цьому контексті особливої ваги набуває поєднання педагогічних, журналістських і філологічних підходів у підготовці майбутніх медійників, що відповідає сучасним європейським підходам до медіаосвіти [15, с. 114–116].

Нормативні вимоги до змісту та результатів підготовки фахівців закріплені у стандартах вищої освіти зі спеціальностей С7 «Журналістика» та В11 «Філологія», які визначають формування здатності до критичного аналізу інформації, інтерпретації соціальних процесів, мовно-дискурсивної компетентності та дотримання професійних стандартів комунікації. У свою чергу, рекомендації Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти орієнтують освітні програми на формування інтегрованих результатів навчання, розвиток академічної культури та здатності здобувачів до аналітичної й дослідницької діяльності [1].

Професійно-етичний вимір підготовки медійників регламентується стандартами журналістської діяльності та Кодексом етики українського журналіста, які встановлюють вимоги до достовірності, об'єктивності, відповідальності й відокремлення фактів від коментарів. У сучасних умовах дотримання цих стандартів неможливе без сформованої аналітичної компетентності, уміння здійснювати системний аналіз інформації та усвідомлювати соціокультурні наслідки медіакомунікації [2, с. 43–45].

Таким чином, підготовка сучасного медійника перебуває на перетині кількох освітніх і професійних парадигм – журналістської, філологічної та педагогічної, що відповідає міжгалузевому характеру спеціальностей С7 «Журналістика», В11 «Філологія» та А1 / А5 «Освітні науки / Професійна освіта». За цих умов особливого значення набуває розроблення академічних візій та аналітичних стратегій як методологічної основи формування професійної компетентності майбутніх фахівців медіасфери [6, с. 88–90].

Попри зростання кількості досліджень, присвячених медіаосвіті, журналістській підготовці та розвитку професійних компетентностей, проблема інтеграції академічних візій із науково-аналітичними стратегіями у формуванні сучасного медійника залишається недостатньо розробленою. Наявні праці здебільшого зосереджуються або на практичній підготовці журналістів, або на окремих аспектах медіааналізу [2; 12; 15], тоді як питання системного поєднання освітніх, дослідницьких і мовно-дискурсивних підходів потребує подальшого наукового осмислення.

Мета дослідження полягає у теоретико-методологічному обґрунтуванні інтеграції педагогічних, журналістських і філологічних підходів у формуванні аналітичної компетентності майбутніх медійників у контексті сучасних освітніх і професійних викликів.

Методологічну основу дослідження становить міждисциплінарний підхід, що поєднує педагогічні, журналістські та філологічні стратегії аналізу відповідно до сучасних вимог підготовки фахівців у галузях освіти, журналістики та гуманітарних наук. У роботі використано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів дослідження. До загальнонаукових методів належать аналіз і синтез, індукція й дедукція, узагальнення та систематизація теоретичних положень, що дали змогу окреслити концептуальні засади академічних візій у підготовці сучасних медійників та систематизувати підходи до формування аналітичної компетентності [15, с. 112–118; 18, с. 64–69].

Серед спеціальних методів застосовано контент-аналіз медіатекстів, дискурс-аналіз, елементи лінгвістичного та стилістичного аналізу, а також порівняльний аналіз освітніх програм і нормативних документів. Контент-аналіз використано для виявлення аналітичних стратегій у медіадискурсі та оцінювання їхнього дидактичного потенціалу в освітньому процесі [17, с. 221–228; 18, с. 145–152]. Дискурс-аналіз і лінгвістичні методи застосовано з метою інтерпретації мовно-комунікативних стратегій та механізмів формування смислів у медіатекстах [15, с. 118–121].

Порівняльний аналіз освітніх програм і навчально-методичних матеріалів здійснено з урахуванням європейського досвіду підготовки журналістів і фахівців з медіакомунікацій, зокрема моделей формування аналітичної та дослідницької компетентностей у межах програм із *data journalism* і цифрової грамотності [2; 12; 13]. Для обробки та інтерпретації окремих масивів текстових даних використовувалися цифрові інструменти корпусного аналізу та візуалізації результатів дослідження [8].

Виклад основного матеріалу. Академічні візії у сучасній системі підготовки медійників постають як концептуальна основа формування нової професійної моделі фахівця медіасфери, здатного поєднувати комунікативну майстерність із аналітичним і дослідницьким мисленням. Актуалізація цього підходу зумовлена як трансформаціями медіапростору, так і нормативними вимогами до результатів вищої освіти, що визначають необхідність фор-

мування у здобувачів критичного мислення, дослідницьких умінь і академічної культури. У Законі України «Про освіту» наголошено на пріоритеті розвитку особистості, формуванні компетентностей, забезпеченні академічної свободи й автономії закладів вищої освіти, а також інтеграції української освітньої системи до Європейського освітнього простору, що безпосередньо актуалізує потребу в науково орієнтованій підготовці майбутніх фахівців медіасфери [3].

У сучасній освітній парадигмі поняття «академічна візія» репрезентує систему ціннісних, методологічних і стратегічних орієнтирів, спрямованих на формування цілісного професійного світогляду здобувача вищої освіти. Йдеться не лише про опанування сукупності знань і навичок, а й про розвиток здатності до рефлексії, інтерпретації та наукового осмислення медійних процесів. Такий підхід узгоджується з положеннями Національної рамки кваліфікацій, яка визначає результати навчання через інтеграцію знань, умінь, комунікативних і дослідницьких компетентностей, необхідних для виконання складних професійних і науково-аналітичних завдань [3].

Трансформація професійної моделі медійника від класичного комунікатора до аналітика й дослідника відбувається в контексті зростання ролі даних, аналітичних технологій і міждисциплінарних методів у журналістській діяльності. Сучасний фахівець медіасфери має не лише продукувати тексти, а й інтерпретувати соціальні процеси, здійснювати контент-аналіз, працювати з великими масивами інформації, застосовувати методи лінгвістичного та дискурсивного аналізу [9; 12]. Саме тому академічні візії дедалі більше орієнтовані на інтеграцію педагогічних і журналістських підходів із залученням інструментарію філології та соціальних наук [15, с. 113–117].

У цьому контексті принципово важливим є впровадження міжнародних стандартів якості вищої освіти, де акцент зроблено на студентоцентрованому навчанні, формуванні дослідницьких компетентностей і розвитку академічної культури [20]. Відповідно до цих настанов підготовка медійників має будуватися як інтегрований процес, що поєднує навчання, дослідження й професійну практику, формуючи здатність до критичного аналізу та ухвалення науково обґрунтованих рішень.

Академічні візії в системі медіаосвіти реалізуються через поєднання теоретичних курсів, практичної журналістської підготовки та науково-дослідницької діяльності здобувачів. Означуваний підхід передбачає інтеграцію лінгвістичного аналізу медіадискурсу, методів контент-аналізу, інтерпретативних і статистичних стратегій у навчальні програми, що відповідає сучасним вимогам до якості освітніх програм, сформульованим у документах Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти та європейських стандартах забезпечення якості вищої освіти [5].

Компетентнісний вимір академічних візій у підготовці фахівців медіасфери полягає у формуванні здатності до наукового мислення, аналітичної інтерпретації текстів і медіапроцесів, дотримання принципів академічної доброчесності та розвитку міждисциплінарної комунікації. Поєднання педагогічних і журналістських підходів із філологічним аналізом медіадискурсу створює підґрунтя для підготовки медійника нового типу – фахівця, який одночасно володіє професійною майстерністю, науковим інструментарієм і дослідницькою культурою [12, с. 89–92; 15, с. 115–118]. Відтак саме така модель відповідає сучасним нормативним орієнтирам української та європейської системи вищої освіти й забезпечує конкурентоспроможність випускників у динамічному медіапросторі.

Аналітичні стратегії у професійній підготовці майбутніх медійників доцільно розглядати як ядро результатів навчання, оскільки сучасна медіапрактика дедалі менше зводиться до простого «виробництва повідомлень» і дедалі більше орієнтується на верифікацію, інтерпретацію, доказовий аналіз та відповідальну оцінку інформаційних впливів у складних цифрових екосистемах. Європейські рамки цифрових компетентностей підсилюють цю логіку: у документі «European Commission, Joint Research Centre. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens» здатність працювати з інформацією й даними (пошук, критична оцінка, управління) визначено як базову умову повноцінної участі громадян у цифровому суспільстві [13, с. 15–18]. У журналістській освіті ця вимога трансформується у вимір аналітичної компетентності, що поєднує інформаційно-данієву грамотність, критичне мислення та етичну відповідальність.

В українському контексті така установка додатково посилюється державними пріоритетами розвитку медіаграмотності та протидії дезінформації. Зокрема, Стратегія розвитку медіаграмотності до 2026 року фіксує суспільний запит на фахівця, здатного не лише інформувати, а й пояснювати, перевіряти та формувати в аудиторії навички критичної оцінки повідомлень [7, с. 6–9].

У цій перспективі аналітична компетентність постає як інтегрований результат медіаосвіти. Вона охоплює, по-перше, здатність розпізнавати маніпулятивні рамки та інформаційні операції; по-друге, володіння інструментами верифікації (фактчекінг, OSINT-практики, перевірка джерел, фото – та відеоматеріалів); по-третє, алгоритмічну грамотність, що передбачає розуміння механізмів рекомендаційних систем і платформних упереджень; і, по-четверте, культуру роботи з даними – від базової статистичної грамотності до data-storytelling.

Систематичні огляди останніх років засвідчують, що саме ці компоненти формують ядро «нової» професійної підготовки журналіста. Так, огляди з проблематики викладання data journalism підкреслюють необхідність поєднання методів дослідження, роботи з даними та редакційних практик, а також звертають увагу на фрагментарність упровадження аналітичних модулів у навчальні програми [9, с. 728–732; 12, с. 61–64]. Паралельно дослідження з алгоритмічної грамотності вказують, що критичне розуміння «новинних екосистем» і впливу цифрових платформ стає обов'язковою складовою професійного мислення медійника [15, с. 120–123].

Європейський досвід демонструє, що аналітичні стратегії найбільш ефективно формуються тоді, коли навчання організоване як практико-дослідницький цикл: постановка проблеми – збір емпіричних даних – аналітична інтерпретація – публікація – рефлексія. Показовими є міжнародні програми колаборативної журналістської освіти, зокрема ініціативи типу «Crossborder Journalism Campus (Erasmus+)», у межах яких здобувачі працюють у транскордонних командах і виконують спільні аналітичні та розслідувальні проекти [11]. У площині протидії дезінформації поширюються також інституційні інтенсиви з фактчекінгу та верифікації, які інтегрують індустріальні стандарти перевірки в освітні програми [10].

В українських реаліях аналітичні стратегії набувають додаткового адаптаційно-стійкісного виміру, зумовленого умовами війни та високими ризиками інформаційних помилок. Дослідження журналістської освіти в період воєнних викликів засвідчують актуалізацію цифрової та інформаційної грамотності, етичних орієнтирів і психологічної стійкості як ключових складників професійного мислення [14, с. 45–48]. Паралельно українські публікації про інноваційні методи підготовки майбутніх журналістів демонструють зростання ролі проектних, кейсових і дослідницьких форматів, у яких аналітика виступає не допоміжним елементом, а принципом організації навчальних завдань [6, с. 62–64].

Особливе значення в цьому контексті має впровадження аналітичних інструментів цифрових платформ як елементу освітньої підготовки. Показовим є досвід, представлений у праці М. Запороженка, де детально проаналізовано використання інструментів *Meta Business Suite*, *Professional Dashboard* та *YouTube Studio* для відстеження взаємодії з контентом і формування комунікаційної стратегії закладу освіти [2, с. 91–93]. Автор переконливо демонструє, що робота з аналітикою соціальних мереж дозволяє не лише оптимізувати контент-політику, а й формувати у здобувачів освіти культуру інтерпретації даних і доказового ухвалення рішень [2, с. 94]. Цей досвід є безпосередньо релевантним для підготовки майбутніх медійників, оскільки інтегрує інструментальну аналітику в освітній процес як компонент професійної компетентності.

У структурі навчальних програм ключовою ланкою формування професійного мислення медійника стає введення науково-дослідницьких методів як дидактичних інструментів. Контент-аналіз, дискурс-аналіз, порівняльні та лонгітюдні дизайни, елементи цифрової аналітики й аналізу платформних даних функціонують у двох площинах: як засоби доказової аргументації та як механізми формування професійної рефлексії. Сучасні огляди підкреслюють, що культура роботи з даними набуває методологічного статусу і потребує критичної, а не суто технічної грамотності [9, с. 728–731; 12, с. 61–64].

Практично це означає доцільність вибудовування в освітньому дизайні «аналітичних траєкторій» від критичного читання й фактчекінгу до інтегративних дослідницьких проектів, які поєднують аналітичний матеріал із методологічною рефлексією. Така логіка узгоджується як з європейськими моделями формування стійкості до дезінформації, так і з державною рамкою розвитку медіаграмотності в Україні [11; 7], підтверджуючи системну роль аналітичних стратегій у формуванні професійної компетентності сучасного медійника.

Практичний вимір упровадження аналітичних стратегій у підготовці медійників доцільно проектувати як послідовність навчальних дій, у межах яких здобувачі переходять від «інтуїтивного читання» медіатексту до доказового опису медіаполя. Це означає, що навчальні завдання мають формувати вміння працювати з медіаконтентом як із даними: визначати одиниці аналізу, будувати категоріальні матриці, кодувати за інструкцією, перевіряти узгодженість кодування і лише після цього інтерпретувати результати. Такий дизайн відповідає сучасним європейським підходам до розвитку інформаційно-даних компетентностей і в журналістській освіті трансформується в аналітичну компетентність як навчальний результат [13, с. 7–9].

Першим практичним кроком стає цілеспрямоване формування навичок категоризації, кодування та інтерпретації медіаконтенту через «малий» навчальний контент-аналіз. Ефективною є модель, коли здобувачі отримують не просто тему («маніпуляції в новинах»), а коротко сформульоване дослідницьке питання, чітко окреслену генеральну сукупність (наприклад, 2–3 онлайн-медіа), часові рамки і мінімальний протокол кодування. Далі вибудовується категоріальна схема (наприклад: тип джерела; наявність/відсутність верифікації; маркери оцінності; способи візуального підсилення; баланс позицій), створюється кодувальна інструкція з операційними визначеннями і прикладами (що саме вважати «оцінною лексикою», «узагальненим джерелом», «припущенням без посилення» тощо).

У межах навчальної процедури принципово важливо вводити тест міжкодувальної узгодженості як критерій якості: здобувачі бачать, що «аналітика» у медіаосвіті – це не враження, а відтворювана процедура, яка потребує узгоджених рішень і прозорих правил кодування [16, с. 23–34]. Саме на цьому етапі доцільно навчати базових показників узгодженості (від відсотка згоди до к-статистик) і правил звітування про надійність кодування, оскільки в подальшому це стає «професійною дисципліною» у роботі з медіаданими [16, с. 23–34].

Другий практичний блок – навчання інтерпретації результатів без «перечитування» даних під наперед заданий висновок. Для цього корисні стандартизовані форми аналітичного звіту: опис вибірки, опис категорій і процедури кодування, показники узгодженості, частотні результати/порівняння, обмеження, інтерпретація з опорою на числа і приклади. У такий спосіб здобувачі засвоюють, що відповідальність медійника як антагоніста дезінформації полягає не лише у «правильному тексті», а й у здатності пояснити, на чому ґрунтується висновок. Практичну релевантність цього підсилює український приклад «аналітики цифрового контенту» як частини професійної культури: так, у статті М. Запороженка показано, як інструменти аналітики (*Meta Business Suite* /

YouTube Studio) використовують для оцінювання взаємодій та коригування контентної стратегії [2, с. 91, 96]. Для медіаосвіти це зручно як дидактична аналогія: аналітичні інструменти переводять рішення з рівня інтуїції на рівень даних – і в академічному навчанні, і в редакційній практиці.

Третім практичним компонентом варто зробити лонгітюдні та порівняльні дизайни як обов'язкову складову освітніх програм, адже вони формують у здобувачів «часове» і «контекстне» мислення щодо медіареальності. Лонгітюд у навчальному форматі може бути коротким (4–8 тижнів у межах семестру) або модульним (дві хвилини кодування – на початку й наприкінці семестру). Типове навчальне завдання: «як змінюється тональність/джерельна база/структура заголовків у висвітленні теми X протягом N тижнів» або «як змінюється репрезентація групи/події після інформаційного приводу». Порівняльні дослідження можуть поєднувати український і європейський сегменти медіа (наприклад, порівняти практики верифікації у двох країнах) – це напругу підтримує ідею інтернаціоналізації та порівняльності в сучасній журналістській освіті. Досвід викладання data journalism, узагальнений у систематичному огляді, підкреслює: найкращі результати дає модель, де робота з даними, дослідницький дизайн і редакційні практики інтегровані в одне навчальне ціле, а не рознесені на «теорію» і «практику» [9, с. 722–743]. Саме тому лонгітюдні й порівняльні завдання корисно завершувати не лише «звітністю», а підготовкою аналітичного матеріалу (пояснювальна стаття, дата-сторітелінг, фактчек-розбір) із додатком методологічної довідки (коротко: вибірка, категорії, надійність, обмеження).

Четвертий практичний блок – цифрові інструменти (SPSS та програми аналізу текстів) як частина навчальної інфраструктури аналітичних стратегій. Важливо методично обмежити цей компонент: інструменти мають виконувати роль засобу для перевірки, візуалізації та реплікації, а не перетворюватися на «курс кнопок». Раціональна схема така: (а) первинне кодування – у табличному форматі (Google Sheets/Excel) із чіткою структурою змінних; (б) імпорт у статистичний пакет (SPSS) для частот, перехресних таблиць, простих перевірок зв'язків і побудови графіків; (в) коротке читання результатів у «редакційному» форматі. На цьому етапі доречно закладати мінімальну статистичну культуру: середнє/медіана (де доречно), частки, довірчі інтервали як обережність інтерпретації, базові тести для перевірки гіпотез, оскільки саме цього найчастіше бракує для переходу від «опису» до «доказової аргументації» в медіааналітиці [9, с. 722–743].

Паралельно доцільно використовувати програми аналізу текстів із чітко окресленою дидактичною рамкою: здобувачі мають усвідомлювати різницю між контент-аналізом із категоріями та процедурою кодування і комп'ютерним текстовим аналізом (частотність, колокації, ключові слова, тематичні поля). Текстові інструменти вводяться як засіб «передкодингу» (виявлення повторюваних маркерів, термінів, оцінних конструкцій) і як підтримку дискурсивного аналізу (словники маркерів, порівняння корпусів новин різних медіа).

У навчальному процесі це доцільно організовувати у форматі лабораторних міні-циклів: (1) формування корпусу текстів; (2) частотний та ключовий аналіз; (3) висунання гіпотез щодо дискурсивних стратегій; (4) перевірка гіпотез шляхом ручного кодування вибірки та тесту міжкодувальної узгодженості. Така модель формує у здобувачів методологічну дисципліну: «інструмент виявив сигнал → кодування перевірило сигнал → інтерпретація пояснила значення сигналу» [16, с. 23–34].

Міждисциплінарний підхід у формуванні аналітичних стратегій доцільно реалізовувати не декларативно, а у форматі спільних модулів і єдиних критеріїв оцінювання, де педагогіка задає дидактичну логіку, журналістика – професійні стандарти доказовості та верифікації, а філологія – інструменти лінгвістичного аналізу медіадискурсу. Практичним втіленням такого підходу може бути інтегрований модуль «Медіатекст як дані», у межах якого здобувачі: (а) застосовують лінгвістичні процедури (оцінність, модальність, маркери авторської позиції, рамкування); (б) використовують соціально-комунікаційні критерії (джерела, баланс, типи повідомлень, візуальні підсилювачі); (в) здійснюють статистичну перевірку повторюваних патернів; (г) оформлюють результати у вигляді аналітичного матеріалу для публічного простору.

У європейській рамці цифрових компетентностей така модель відповідає ідеї комплексного поєднання інформаційно-даних грамотності, комунікації та етичної відповідальності [13]. В українському контексті вона також спирається на потребу підготовки фахівця, здатного працювати в умовах інформаційних ризиків і підвищених вимог до верифікації, а приклади використання інструментів аналітики для корекції контентної політики на основі метрик взаємодії засвідчують, що аналітичність є не додатковим елементом, а механізмом професійного самоконтролю і розвитку [1, с. 96].

У підсумку практична модель упровадження аналітичних стратегій у підготовці медійників може бути представлена у вигляді «аналітичної траєкторії» навчального курсу: базовий контент-аналіз (категорії → кодування → надійність → інтерпретація) → короткий лонгітюд або порівняльне дослідження (динаміка / відмінності) → цифрова обробка й візуалізація даних (SPSS / табличні інструменти) → інструментальний текстовий аналіз (передкодинг / формування гіпотез) → інтегрований медіапроект (аналітичний матеріал + методологічний додаток). Саме така логіка дозволяє зберегти баланс між практичною підготовкою і дослідницькою складовою: практика стає простором застосування методів, а методи – інструментом формування професійного мислення сучасного медійника.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного дослідження встановлено, що академічні візії відіграють визначальну роль у формуванні професійної моделі сучасного медійника, оскільки саме вони задають стратегічні орієнтири розвитку освітніх програм, визначають ціннісно-методологічні засади

підготовки фахівців та забезпечують інтеграцію теоретичної, практичної й науково-дослідницької складових навчального процесу. У сучасній освітній парадигмі академічні візії постають не лише як концептуальні декларації, а як дієві механізми проєктування компетентісно орієнтованих програм, спрямованих на підготовку медійника нового типу – аналітика, інтерпретатора та дослідника медіареальності.

Доведено, що аналітичні стратегії становлять ключовий інструмент розвитку професійної та дослідницької компетентності майбутніх медійників. Їх упровадження в освітній процес забезпечує формування здатності до критичного аналізу інформації, верифікації джерел, інтерпретації медіадискурсу, роботи з даними та аргументованого ухвалення професійних рішень. Поєднання контент-аналізу, дискурс-аналізу, порівняльних і лонгітюдних досліджень, а також використання цифрових аналітичних інструментів сприяє переходу від інтуїтивної журналістської практики до доказової, методологічно вивірної діяльності, що відповідає сучасним європейським стандартам підготовки фахівців медіасфери.

Обґрунтовано, що ефективне впровадження аналітичних стратегій можливе за умови міждисциплінарної інтеграції педагогічних, журналістських і філологічних підходів, а також системного поєднання навчальних і дослідницьких компонентів у структурі освітніх програм. Така інтеграція забезпечує формування цілісної професійної ідентичності медійника, здатного поєднувати практичну діяльність із науково-аналітичним осмисленням медіапроцесів і відповідальною комунікаційною практикою.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням і емпіричною апробацією моделей інтеграції аналітичних стратегій у навчальні плани спеціальностей журналістського та філологічного спрямування, удосконаленням методик формування аналітичної й дослідницької компетентності в умовах цифрової трансформації освіти, а також із розширенням порівняльних досліджень європейського й українського досвіду підготовки медійників. Особливу наукову й практичну цінність становлять подальші розвідки, спрямовані на вивчення впливу штучного інтелекту, автоматизованих систем аналізу контенту та алгоритмічних платформ на трансформацію професійних компетентностей і зміст медіаосвіти.

Список використаних джерел

1. Бутенко А., Денискіна Г., Єременко О., Книш О., Сімшаг І., Требенко О. Роз'яснення щодо застосування Критеріїв оцінювання якості освітньої програми : метод. посіб. Київ : Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, 2024. 126 с. URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2024/12/Роз'яснення-щодо-застосування-Критеріїв-оцінювання-якості-освітньої-програми.pdf> (дата звернення: 21.01.2026).
2. Запорожченко М. Використання аналітичних інструментів соціальних мереж як важливого елементу комунікаційної стратегії в закладі освіти. *Школа управління*. 2023. № 1(96). С. 91–96. DOI: <https://doi.org/10.54662/veresen.1.2023.07>
3. Закон України «Про освіту» : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII (зі змін. і допов.). Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. Ст. 380. С. 5–31.
4. Кабінет Міністрів України. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341 (у ред. постанови від 25.06.2020 № 519). Офіційний вісник України. 2020. № 55. С. 1724–1738.
5. Кабінет Міністрів України. Стратегія розвитку медіаграмотності до 2026 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 15.05.2024 № 449-р. Київ, 2024. 24 с.
6. Пристай Г. В. Інноваційні методи формування компетентностей майбутніх журналістів. *Український інформаційний простір*. 2022. № 2 (10). С. 86–95.
7. Стратегія розвитку медіаграмотності до 2026 року : схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 15.05.2024 № 449-р. Київ, 2024. 24 с.
8. Anthony L. AntConc (Corpus Analysis Toolkit): Documentation and Project Materials. Version 3.x–4.x. URL: <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc> (дата звернення: 21.01.2026).
9. Bhaskaran H., Kashyap G., Mishra H. Teaching Data Journalism: A Systematic Review. *Journalism Practice*. 2022. Vol. 16, № 3. P. 722–743. DOI: <https://doi.org/10.1080/17512786.2022.2044888>.
10. CFI. Summer University on Fact-Checking and Source Verification: Training Materials. Paris, 2024. URL: <https://cfi.fr> (дата звернення: 21.01.2026).
11. Crossborder Journalism Campus (Erasmus+). Educational model and cooperation practices (2022–2024). URL: <https://crossborderjournalismcampus.eu/> (дата звернення: 21.01.2026).
12. Erkmén Ö. Data journalism: A systematic literature review. *Journalism Studies*. 2024. Vol. 25, № 1. P. 58–79. DOI: <https://doi.org/10.1080/1461670X.2023.2289885>.
13. European Commission, Joint Research Centre. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2022. 216 p. DOI: <https://doi.org/10.2760/115376> (дата звернення: 21.01.2026).
14. Fiialka S., Kornieva Z. Journalism Education in Times of War: New Challenges and Adaptation Strategies. *Advanced Education*. 2024. № 23. P. 41–50. DOI: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.316512>
15. Garavaglia A., Petti L. Media education in the Postdigital era: how to incorporate data literacy, media literacy, AI literacy and/or multi-literacies into theoretical frameworks? *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*. 2025. Vol. 5, № 3. P. 112–128. URL: <https://www.inclusiveteaching.it/index.php/inclusiveteaching/article/view/393> (дата звернення: 21.01.2026).
16. Hallgren K. A. Computing Inter-Rater Reliability for Observational Data: An Overview and Tutorial. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*. 2012. Vol. 8, № 1. P. 23–34. DOI: <https://doi.org/10.20982/tqmp.08.1.p023>
17. Krippendorff K. Content Analysis: An Introduction to Its Methodology. 4th ed. Thousand Oaks : SAGE, 2018. 472 p. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781071878781>

18. Neuendorf K. A. The Content Analysis Guidebook. 3rd ed. Thousand Oaks : SAGE, 2017. 480 p. <https://doi.org/10.4135/9781071802878>

19. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels : ENQA ; ESU ; EUA ; EURASHE, 2015. 48 p. URL: https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf (дата звернення: 21.01.2026)

Adamova H. V.

*PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Dean of the Faculty of Foreign Languages, Media and Psychology
International University
Odesa, Ukraine
ORCID: 0000-0003-4411-8484*

Frumkina A. L.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Germanic and Oriental Languages and Translation
International University
Odesa, Ukraine
ORCID: 0000-0003-2635-685X*

Hromko T. V.

*Doctor of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Germanic and Oriental Languages and Translation
International University
Odesa, Ukraine
ORCID: 0000-0002-4661-4302*

ACADEMIC VISIONS AND ANALYTICAL STRATEGIES IN THE FORMATION OF A MODERN MEDIA PROFESSIONAL

Abstract

The article examines the problem of forming the professional competence of a modern media professional in the context of media space transformation, digitalization of communication, increasing information flows, and growing social responsibility of the media. It is substantiated that under contemporary conditions, the training of media specialists cannot be limited exclusively to the development of practice-oriented skills in content production, but must also include the formation of analytical thinking, methodological culture, research skills, and the ability to critically interpret media reality.

Special attention is paid to the role of academic visions as conceptual guidelines for the development of modern media education aimed at integrating theoretical knowledge, applied skills, and research components into the structure of professional training of future media professionals. It is shown that academic visions function not only as declarative models of educational program development but also as effective mechanisms for designing a competence-oriented learning environment that combines educational, research, and professional practices.

Emphasis is placed on analytical strategies as an important factor in shaping the professional and research competence of higher education students. The potential of content analysis, discourse analysis, comparative and longitudinal studies is revealed as tools for developing evidence-based thinking and a culture of working with information. The possibilities of using quantitative and qualitative methods of analysis in the educational process are summarized, and their role in forming the professional identity of a media professional as an analyst and researcher is outlined.

The relationship between the practical orientation of modern media education and the need for systematic development of research and analytical competencies of future specialists is analyzed. The expediency of integrating analytical strategies and content analysis into educational programs as tools for implementing academic visions of training media professionals capable of responsible professional activity in the context of information risks and digital transformations is substantiated.

It is proved that the combination of pedagogical, journalistic, and philological approaches in the structure of training contributes to the formation of a holistic professional identity, the development of critical thinking, ethical responsibility, and scientific-analytical culture of future media specialists. The prospects for improving media education programs toward strengthening the research component, using digital analytical tools, and implementing interdisciplinary educational models are determined.

Key words: *academic visions, media education, modern media professional, analytical strategies, content analysis, professional competence, research culture.*

References

1. Butenko, A., Denyskina, H., Yeremenko, O., Knysh, O., Simshah, I., & Trebenko, O. (2024). Roziasnennia shchodo zastosuvannya Kryteriiv otsiniuvannya yakosti osvitnoi prohramy [Guidelines on the application of criteria for evaluating educational programme quality]. Kyiv: National Agency for Higher Education Quality Assurance, 126 p. [in Ukrainian].
2. Zaporozhchenko, M. (2023). Vykorystannia analitychnykh instrumentiv sotsialnykh merezh yak vazhlyvoho elementu komunikatsiinoi stratchii v zakladi osvity [Use of social media analytical tools as an important element of communication strategy in an educational institution]. *Shkola upravlinnia*, 1(96), 91–96. <https://doi.org/10.54662/veresen.1.2023.07> [in Ukrainian].

3. Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). Zakon Ukrainy "Pro osvitu" vid 05.09.2017 No. 2145-VIII zi zminamy ta dopovneniamy [Law of Ukraine "On Education"]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, 38–39, Art. 380, 5–31 [in Ukrainian].
4. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2020). Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii: Postanova vid 23.11.2011 No. 1341 (v redaktsii vid 25.06.2020 No. 519) [On approval of the National Qualifications Framework]. *Ofitsiinyi visnyk Ukrainy*, 55, 1724–1738 [in Ukrainian].
5. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2024). *Stratehiia rozvytku mediahramotnosti do 2026 roku* [Strategy for Media Literacy Development until 2026]. Kyiv, 24 p. [in Ukrainian].
6. Prystai, H. V. (2022). Innovatsiini metody formuvannia kompetentnosti maibutnikh zhurnalistiv [Innovative methods of forming future journalists' competences]. *Ukrainskyi informatsiinyi prostrir*, 2(10), 86–95 [in Ukrainian].
7. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2024). *Stratehiia rozvytku mediahramotnosti do 2026 roku* [Strategy for Media Literacy Development until 2026]. Kyiv, 24 p. [in Ukrainian].
8. Anthony, L. (2026). AntConc (Corpus Analysis Toolkit): Documentation and Project Materials (Version 3.x–4.x). Retrieved from <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc> [in English].
9. Bhaskaran, H., Kashyap, G., & Mishra, H. (2022). Teaching data journalism: A systematic review. *Journalism Practice*, Vol. 16, 3, 722–743. <https://doi.org/10.1080/17512786.2022.2044888> [in English].
10. CFI. (2024). Summer University on Fact-Checking and Source Verification: Training Materials. Paris. Retrieved from <https://cfi.fr> [in English].
11. Crossborder Journalism Campus (Erasmus+). (2024). Educational model and cooperation practices (2022–2024). Retrieved from. Retrieved from <https://crossborderjournalismcampus.eu/> [in English].
12. Erkmén, Ö. (2024). Data journalism: A systematic literature review. *Journalism Studies*, 25(1), 58–79. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2023.2289885> [in English].
13. European Commission, Joint Research Centre. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 216 p. Retrieved from <https://doi.org/10.2760/115376> [in English].
14. Fiialka, S., & Kornieva, Z. (2024). Journalism education in times of war: New challenges and adaptation strategies. *Advanced Education*, 23, 41–50 <https://doi.org/10.20535/2410-8286.316512> [in English].
15. Garavaglia, A., & Petti, L. (2025). Media education in the postdigital era: How to incorporate data literacy, media literacy, AI literacy and/or multi-literacies into theoretical frameworks? *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5(3), 112–128. Retrieved from <https://www.inclusiveteaching.it/index.php/inclusiveteaching/article/view/393> [in English].
16. Hallgren, K. A. (2012). Computing inter-rater reliability for observational data: An overview and tutorial. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 8(1), 23–34. <https://doi.org/10.20982/tqmp.08.1.p023> [in English].
17. Krippendorff, K. (2018). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (4th ed.). Thousand Oaks: SAGE, 472 p. <https://doi.org/10.4135/9781071878781> [in English].
18. Neuendorf, K. A. (2017). *The Content Analysis Guidebook* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE, 480 p. <https://doi.org/10.4135/9781071802878> [in English].
19. ENQA, ESU, EUA, & EURASHE. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels, 48 p. [in English]. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf [in English].



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 02.02.2026
 Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.03.2026
 Дата публікації (оприлюднення) статті: 17.04.2026

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-3>
УДК 378.016:94(100)

Козловський С. О.

кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри історії середніх віків та візантиністики
Львівський національний університет імені Івана Франка
Львів, Україна

E-mail: serg.kozlovskyy@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4590-2433

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ЦИВІЛІЗАЦІЇ СЕРЕДНЬОВІЧНОГО СХОДУ» ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТНЬОГО СТУПЕНЯ БАКАЛАВРА СПЕЦІАЛЬНОСТІ 032 «ІСТОРІЯ ТА АРХЕОЛОГІЯ»

Анотація

У статті здійснено комплексний аналіз особливостей методики викладання навчальної дисципліни «Цивілізації Середньовічного Сходу» для здобувачів освітнього ступеня бакалавра спеціальності 032 «Історія та археологія». Особливу увагу приділено розвитку середньовічних східних цивілізацій, періодизації, спірними питаннями пов'язаними із методикою викладання дисципліни, адже східні цивілізації хоча й мали багато схожих рис із тогочасними європейськими державами, в той же час сформували свої, притаманні лише їм особливості устрою, суспільної ієрархії, господарства, культури, субкультури тощо. У статті простежено основні відмінні риси східних цивілізацій від європейських держав; доведено, що держави Сходу у добу Середньовіччя не лише не поступались за рівнем розвитку європейським державам, а й значно випереджали їх, маючи більше людських та матеріальних ресурсів. Безумовно, була низка факторів (кліматичні катаклізми, перенаселення, вторгнення завойовників, інше) які суттєво гальмували технологічний та виробничий розвиток Сходу. Під час викладання історії Середньовічного Сходу, слід розуміти особливості феодалізму у цих державах чи цивілізаціях – далекосхідного, кочового, арабського, японського тощо. Значну увагу приділено періодизації східних цивілізацій. Варто зазначити, що у процесі викладання дисципліни, викладачу слід наголошувати, що кожна цивілізація мала свої рамки розвитку, періоди, в яких відбувались ті чи інші значущі події, і тому – загальна періодизація історії держав та цивілізацій Сходу доволі умовна, а спроба застосувати традиційну історіографічну періодизацію – типову для ряду європейських держав, не витримує жодної критики. Зауважимо, що під час викладання дисципліни, слід акцентувати увагу на особливостях розвитку освіти та науки в державах середньовічного Сходу – медресе арабського світу, система шкіл та палацових іспитів у Китаї, буддійські школи у Японії; власне, ці освітні та суспільні інституції безпосередньо впливали на формування особливостей культурного, господарського та політичного розвитку цих цивілізацій. Доведено, що міста середньовічного Сходу не мали такого самоврядування як європейські міста, тому не відігравали помітної політичної ролі, проте разом з тим були важливими економічними та науковими центрами. У процесі викладання, слід акцентувати увагу здобувачів на особливостях суспільного устрою та організації влади у цивілізаціях середньовічного Сходу, на великих владних повноваженнях правителів східних цивілізацій – багатьох випадках монархи мали необмежену владу, тривалий час правили представники певних династій, не поодинокими були випадки, коли правляча династія була чужорідною для населення держави. Зроблено висновок, що навчальна дисципліна «Цивілізації Середньовічного Сходу» має багато специфічних складових, які потрібно враховувати під час викладання студентам. Одними з найбільших проблем курсу є його неінтегрованість у всесвітню історію (події та епізоди з історії держав середньовічного Сходу, загалом не викладаються у рамках академічних курсів з історії середніх віків) та періодизація, яка не збігається із європейською, а також відсутність ряду типових ознак притаманним державам середньовічної Зх. Європи – феодалізм, особливий статус міст та міщан, ремісничі цехи та купецькі гільдії, парламентаризм тощо.

Ключові слова: методики викладання, дидактика, історія, всесвітня історія, східні цивілізації, особливості розвитку, періодизація, середні віки, середньовічний Схід.

Вступ. Країни Сходу зробили безцінний внесок у розвиток загальнолюдської цивілізації, мали істотний вплив на історичний розвиток держав Азії, Африки та Європи. У середні віки на Сході виникли та бурхливо розвивались цивілізації, які характеризувались високим рівнем розвитку продуктивних сил, матеріальної та духовної культури. Незважаючи на те, що тематиці «Середньовічного Сходу» присвячено чимало праць, вітчизняними дослідниками написано кілька підручників, незавершеним залишається повний цикл сходовознавчої освіти, дослідники не можуть встановити єдину систему періодизації, вирішити цілу низку питань пов'язаних з викладанням цієї дисципліни в рамках інших курсів з історії середніх віків. Кожна цивілізація Середньовічного Сходу неповторна, унікальна і зробила свій особливий вклад у розвиток світової історії. Схід постійно взаємодіяв із Заходом – торгівля, обмін науковими даними, технологіями, військове протистояння, інше. Досліджуючи історію середньовічних східних цивілізацій можна зрозуміти, чому сьогодні Китай одна з наймогутніших держав світу, як політика самоізоляції вплинула на розвиток Японії, які були наслідки завоювань кочовими народами Середньої Азії чи теренів Центрально-Східної Європи.

Дану проблематику добре опрацювали вітчизняні вчені В. Рубель, С. Дячков [2], А. Ткачук [11] та інші. Дослідники погоджуються з тим, що держави Сходу слід розглядати в контексті всесвітньої історії, однак слід враховувати специфіку їх розвитку та відкидати цілий масив стереотипів. Дослідники А. Мінаєв [6], О. Сич [9], С. Момоки [23] зосереджують свою увагу на періодизації історії східних цивілізацій та справедливо зазначають, що вона не збігалась із традиційною європейською.

Мета статті – аналіз особливостей методики викладання навчальної дисципліни «Цивілізації Середньовічного Сходу» для здобувачів освітнього ступеня бакалавра спеціальності 032 «Історія та археологія» у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Процес інтеграції вітчизняної вищої освіти у загальноєвропейський простір, формування нових освітніх орієнтирів та створення нових інтегрованих освітніх курсів з історії України та всесвітньої історії, вимагають нових підходів до методики викладання окремих навчальних дисциплін історичного напрямку. Важливою компонентою підготовки майбутнього історика в умовах соціально-економічних і суспільно-політичних перетворень, є потреба у нових підходах до проблеми оновлення змісту історичного знання та удосконалення методів, засобів і форм навчання. Чільне місце у процесі формування у студентів історичних уявлень взагалі, та хронологічних уявлень зокрема, належить якісному викладанню проблеми періодизації всесвітньої історії, зокрема періоду «Середніх віків».

Одразу зауважимо, що в частині провідних закладів вищої освіти України дисципліна «Цивілізації середньовічного Сходу» не є нормативною, а переважно представлена як дисципліна вільного вибору для студентів спеціальності 014 – «Середня освіта» та В9 (032) – «Історія та археологія». У переважній більшості вітчизняних ЗВО дисципліна «Історія середньовічного Сходу» взагалі ніяк не представлена з огляду як на брак фахівців, так і відсутність комплексних навчально-методичних праць, так і підручників з цього періоду загалом. Зауважимо, що термін «Середньовічний Схід» є доволі умовним витвором передусім західноєвропейської культури та філософії, представники яких порівнювали народи Сходу, передусім з народами Європи [6, с. 167]. По суті, дослідники, викладачі та студенти уживаючи термін «Схід» оперують штучним, узагальненим і доволі абстрактним поняттям, яке постало як конструкт західноєвропейських історіографів, ще з часів Геродота, який у своїй «Історії» першим започаткував традицію протиставлення умовного «Заходу» (античний світ) умовному «Сходу» (Персія та її союзники). Європейці вивчали мову та культуру народів Сходу, оскільки вели війни з цими народами, торгували, європейські науковці та мислителі досліджували науку та побут цих народів, порівнювали із європейським досвідом. Поступово Схід перетворюється на цивілізаційного антагоніста Європи, агресора, а згодом на об'єкт експансії. Саме європейці сформуливали тези про «відсталість» східних цивілізацій від європейських, що виправдовувало колоніальну експансію європейців [8, с. 33–34]. Дослідник А. Ткачук справедливо зауважує, що Середньовічний Схід був дуже різноманітним, тому об'єднувати такі цивілізації як китайсько-конфуціанську, буддистсько-індуїстську, арабсько-персько-тюрко-ісламську, «Великого Степу», «Чорної Африки» та інші можна лише умовно. Вчений виділяє загальні закономірності, які об'єднують цивілізації – особливе домінування державних, общинних, колективних інтересів над індивідуальними; специфіка приватної власності на землю (в її європейському розумінні), тотальне одержавлення економічного життя; деспотичний характер влади [11, с. 4].

Викладаючи студентам-здобувачам історію держав Сходу, слід завжди акцентувати увагу на тому, що вони мали свої особливості розвитку у порівнянні з державами Європи. Так, на думку харківського дослідника С. Дьячкова у добу Середньовіччя, держави Сходу значно випереджали Європу за якістю життя, за рівнем та темпами цивілізаційного розвитку [3, с. 6]. Наприклад, на початку XV ст. китайські імператори організували небачені за масштабами морські експедиції, які досягали навіть Індонезії та Східної Африки і мали у своєму складі іноді й понад 60 човнів та майже 20 тис. чол., що для того часу виглядало грандіозною кампанією. Саме на Сході винайшли папір, порох, водяне колесо, реактивну артилерію та багато інших винаходів, які набули поширення у Європі через сотні років [3, с. 24]. Наприклад у ході Імджинської війни (1592–1598) між Кореєю (яку підтримував Китай) та Японією, корейці у морських битвах застосовували кобуксони – «середньовічні броненосці», які не мали аналогів у тогочасному світі [12, с. 182].

Підчас викладання дисципліни «Цивілізації середньовічного Сходу» слід підкреслювати на особливостях розвитку науки та освіти на теренах цих держав. Згідно з підрахунками американських дослідників щодо рівня грамотності у різних регіонах у X ст. у Китаї таких налічували 20–30%, у Індії 10–15%, тоді як у Європі – не більше 3%. У середньовічному Китаї система освіти була настільки популярною, що у навчальних закладах здобували освіту молодь з Кореї та Японії. Завдяки системі державних іспитів найвищі державні посади могли отримувати вихідці із простих родин – у ранній період Тан нобелітати становили понад 32% чиновників, а вже у пізній період – менш як 20% [26, с. 8]. Усього в період правління династії Тан завдяки іспитам було набрано 17–19 тис. чиновників [4, с. 90]. У Середньовічній Європі високі державні посади займали переважно представники вищого нобелітату та вищого духовенства.

В ісламському світі в епоху Середньовіччя відкривали медресе, де можна було вивчати світську науку. Наприклад, Аббасиди відкрили відомий освітній заклад «Дім мудрості» в Раккаді, при якому існувала величезна бібліотека [13, с. 182]. У 732 р. у сучасному Тунісі постав університет аз-Зайтуна, у 832 р. у Фесі (Марокко) було відкрито університет Аль-Карауїн, нарешті у Каїрі у 988 р. було відкрито університет аль-Азхар [17, с. 1583]. Викладачі цих навчальних закладів були найбільшими вченими свого часу. У ці центри прагнули потрапити

дослідники наук із усіх куточків світу. Студенти забезпечувались житлом, стипендіями, мали змогу працювати у бібліотеках. У 1420 р. у Самарканді, онуком відомого полководця та завойовника Тамерлана, астрономом та математиком Улугбеком було засновано університет. Першим керівником цього освітнього закладу став відомий мислитель Мавлоно Мухаммад Хавафі, а серед учених та викладачів медресе особливо виділявся Казізада Румі – автор низки наукових трактатів, навчальних посібників з астрономії, математики, геометрії, які стали настільними книгами. Варто зазначити, що у 1437 р. Улугбек створив таблицю зірок. У медресе Самарканду працювали сотні вчених які зробили неоціненний вклад у розвиток астрономії, геометрії, фізики. Слід згадати, що університети Сходу нічим не поступали європейським вишам (Сорбона, Оксфорд, Падуанський, інші), не лише за популярністю та чисельністю викладацького персоналу, а й за вкладом у світову науку.

Водночас дослідниця Н. Беседіна стверджує, що існував факт відставання цивілізацій Сходу від Заходу. Це було спричинене багатокладністю азійської економіки, великою роллю бюрократії, релігії, низькою ініціативою окремих індивідів, які не бачили сенсу у переpracюванні [1, с. 69]. З дослідницею можна погодитись частково, оскільки у країнах Сходу існували фактори, які гальмували їх розвиток – господарський, технологічний, політичний тощо. Перший з таких факторів – колосальна міграція кочівників, що призводила до масштабних руйнувань та загибелі великої кількості населення. Наприклад, внаслідок монгольських вторгнень до Китаю загинуло понад 15 млн. китайців. Дослідники К. МакЕведі та Р. Джонс взагалі стверджують, що в результаті монгольських завоювань по всьому світу загинули від 40 до 60 млн. осіб [22, с. 172]. Варто зазначити, що у процесі викладання дисципліни слід також наголосити і на зворотній стороні цього процесу – монгольські завоювання значно вплинули на розвиток східних цивілізацій – головню, у царині військових технологій. Другий фактор – надмірна експлуатація населення східними правителями-деспотами, які могли привласнювати до 20% національного продукту, тоді як навіть римські імператори привласнювали лише 5–7%. Східні держави витрачали понад чверть своїх доходів на утримання війська, що гальмувало їх господарський та суспільний розвиток. Ще один фактор гальмування – природний – руйнівні цунамі, тайфуни, посухи, розширення пустель, чого не знали у Європі. Наступний фактор гальмування – спалахи різноманітних епідемій (чума, холера, малярія), які було важко приборкати і які забирали мільйони життів. Здобувачам слід наголошувати, що у порівнянні з теренами Західної та Центрально-Східної Європи, на Сході були значно концентрованіші людські спільноти, зовсім іншою була густина населення, тому епідемії вбивали значно більше населення. Наприклад, станом на 1500 р. у Азії та Північній Африці мешкало понад 288 млн. осіб або 68% населення планети [15, с. 12–14]. На відміну від Європи, у країнах Сходу руйнівні наслідки мали селянські повстання та бунти. Наприклад, селянська війна в Китаї IX ст. перетворилася на національну катастрофу. Ще одним деструктивним фактором для розвитку Сходу став голод, який перетворювався на катастрофу через перенаселеність, відсутність державних програм щодо протидії голоду. Як наслідок – гинула велика кількість населення, відбувались соціальні потрясіння, масштабна міграція населення. Наприклад під час голоду 1333–1337 рр. у Китаї загинуло до 6 млн. осіб [19, с. 48].

Як вже зазначалось, для держав Сходу були характерними поголовне рабство – домінування колективного над індивідуальним. Тобто мешканець тієї і іншої східної держави, міг володіти певним майном, отримувати посади, збагачуватись, однак його права ніколи не були вище за державу чи волю правителя, на відміну від країн Європи. У процесі викладання, важливо звертати увагу студентів на тому, що у східних державах охоронялися права індивідів один до одного, натомість прав індивідів по відношенню до держави не існувало. Це призводило до того, що фактично вільний селянин на практиці ставав кріпаком – обробляв землю, сплачував податки та виконував різноманітні повинності.

Не менш важливим у процесі викладання є понятійний апарат, оскільки частина термінів, котрі вживаються у історіографічних працях з історії західноєвропейського Середньовіччя, можуть тільки умовно вживатися у контексті історії цивілізацій середньовічного Сходу. У східних цивілізаціях панували різні форми феодалізму. Наприклад, для «кочового феодалізму» (Монгольська імперія, держави кочівників-тюрків) була характерна система, заснована на контролі над пасовищами та стадами, влада ґрунтувалась на військовій силі та родинних зв'язках [5, с. 120]. У мусульманських державах Близького та Середнього Сходу існували й такі форми приватної власності як ікта (землі могли передавати у спадок) та мульк, які не передбачали такої жорсткої васальної залежності, яка існувала у державах Західної Європи. Зовсім іншим був феодальний стрій у середньовічній Японії, що було зумовлено незначною кількістю землі та політикою ізоляції, яку проводила влада. Імператор був лише символічним лідером, а уся влада перебувала в руках шьогуна, який контролював даймьо (місцевих князів) [14, с. 90]. Панівним прошарком були воїни-самураї (буші), у державі точились постійні внутрішні конфлікти. Феодалізм у Кримському ханстві мав специфічні риси, оскільки держава була об'єднанням племен, влада хана спиралась на сильних нобелів (беї та мурзи), а сам хан прагнув послабити вплив знаті, створюючи гвардію чи окремі, незалежні від кримськотатарської родової еліти військові підрозділи [24, с. 145].

Важливим у процесі викладання історії середньовічного Сходу є акцентування уваги студентів на характері верховної влади на цих теренах. На чолі більшості держав Сходу перебували різноманітні правителі (султани, імператори, королі, хани, ін.) які мали усю повноту влади, передавали трон у спадок (по династії). Самостійність представників вищої знаті, провінційних можновладців, для Сходу трактувалась як сепаратизм, хвороблива тенденція, яку слід було побороти, на відміну від Західної Європи, де знать суттєво обмежувала владу монархів через законодавство чи станово-представницькі органи влади. Східний імператор мав набагато більше влади ніж

європейський король. У державах Сходу правителі особливу увагу приділяли суворій централізації та силовим структурам, які не лише захищали державу від чужоземних вторгнень, а й придушували різноманітні заворушення всередині держави. Для середньовічного Сходу доволі часто правляча верхівка була чужою для населення держави, якщо згадати монголів та маньчжурів у Китаї, османів на завойованих ними територіях. Треба також зазначити той факт, що якщо у Європі єдиною релігією було християнство, то на Сході існувало кілька потужних світових релігій – буддизм, іслам, індуїзм, інші.

На думку Н. Бесєдіної, для цивілізацій і держав середньовічного Сходу були притаманні значна натуральність господарства, господарська замкненість общини, тісний зв'язок людини з конкретним видом праці [1, с. 67]. У процесі викладання дисципліни, важливо наголосити, що на Сході існувало дві форми власності – власність правителя на територію з населенням, яке сплачувало податки та власність на землю як об'єкт господарювання. Студенти повинні зрозуміти, що характерною особливістю середньовічного Сходу, було те, що власність на землю була дуже умовною, оскільки все залежало від волі правителів та їх бюрократичного апарату. Через це існували надто великі податки, оскільки потрібно було отримувати двір правителя та цілу армію чиновників. Сходознавець В. Рубель наголошує на тому, що для Зх. Європи не існувало потреби у колективних формах виробництва, оскільки кожна окрема родина могла забезпечити себе продуктами та знаряддями праці, тому для європейців звичним стала приватизація [7, с. 8]. В центрі уваги європейської цивілізації було громадянське суспільство, індивід з його правами та свободами, майном. Натомість у східних суспільствах окремі індивід розглядався як невід'ємна частина колективу, гвинтик системи.

У процесі викладання дисципліни важливим є також здійснювати порівняння ролі міста та статусу міського населення середньовічних Західної Європи та цивілізацій Сходу. Міста Сходу на відміну від міст Європи не мали самоврядування, схожого до магдебурзького права. Міщани платили за міську землю ренту, яка була навіть вищою за ренту жителів сільської місцевості [25, с. 89]. Жителі міст перебували під повною владою представника правителя (намісника), який мав великі повноваження. Таким чином, міста середньовічного Сходу були творінням центральної влади. Представники правителів контролювали ремесла та торгівлю. Наприклад, китайська влада контролювала ремесла в Ляо, Цзінь та Юань [27, с. 169–170]. У східних імперіях були відсутні самостійні інститути міського управління, на зразок європейських магістратів. У Китаї міста мали потужні фортифікації, водночас були великими торговими центрами. У Індії в містах, як й в суспільстві в цілому, існував поділ на касты, існував поділ на квартали, у кожному з яких проживала певна каста. Найчисельнішими були представники вайші, які займалися торгівлею та ремеслом. Керівництвом міст здійснювали кшатрії, які дбали також за безпеку населеного пункту. Східні міста були центрами мистецтва, літератури, архітектури, ремесел.

Серйозною проблемою під час викладання історії держав середньовічного Сходу є періодизація для різних цивілізацій, адже в історичних колах прийнято вести загальну періодизацію, спираючись на розвиток передусім Європи (Західної). Наприклад, Середньовіччям для Зх. Європи прийнято вважати період з V по XV ст. – від падіння Римської імперії до падіння Константинополя та початку Великих географічних відкриттів. Звичайно, що така періодизація умовна, її важко перенести на історичний розвиток держав Сходу. На думку В. Рубеля, після Середньовіччя держави Сходу вступили у період «пост Середньовіччя», який тривав до другої половини XIX ст., а йому на зміну прийшов «колоніальний Схід», який тривав до середини XX ст. (тобто до розпаду світової колоніальної системи) [7, с. 10].

Історія цивілізацій Сходу не має й не може мати єдиної для усіх періодизації. Водночас аби вивчати історію держав Сходу в контексті всесвітньої історії, дослідники вимушені поширити європейську періодизацію історії й на Схід з певними нюансами, доповненнями, виправленнями [23, с. 18]. Варто також пам'ятати й те, що важливе місце в періодизації країн Сходу займала зміна правлячих династій, різноманітні завоювання. Наприклад, Китай до монгольського завоювання та після нього – це кардинальні зміни у всіх сферах життя Піднебесної. Дослідники А. Мінаєв та Т. Мінаєва сходяться на думці, що консенсусною межею Нового часу для держав Сходу і Заходу є Великі Географічні відкриття, коли держави Сходу почали перетворюватись на колонії, а держави Заходу – на метрополії, було створено єдиний світовий ринок [6, с. 168]. Колоніальна експансія країн Заходу зруйнувала традиційні державність та соціальні структури держав Сходу. Якщо для країн Європи новітня доба починається з Першої світової війни, то на думку О. Сича для країн Сходу Новітній час варто обраховувати з 1990-х рр., оскільки постіндустріальна стадія у середині XX ст. була характерна лише для Японії [9, с. 15–16]. У такому випадку Новітню добу для країн Сходу можна розділити на два періоди – з середини XX ст. до 1990-х рр. та з 1990-х рр. й до сьогодення. Періодизація у історії Сходу є інструментом для розуміння унікальних подій, виходить за рамки євроцентричних моделей, щоб відобразити різноманітні культурні та політичні реалії [23, с. 47].

Цікаву періодизацію для держав Середньовічного Сходу подає В. Рубель. За його системою, Китай вступив в епоху Середньовіччя у II ст. (період Троєцарства), а вийшов з нього у 1644 р., коли країна була завойована маньчжурами [7, с. 87]. Для Кореї межами Середньовіччя є III–IV ст. (перетворення давніх царств на повнокровні державні формування) – 1640-і рр. (державна потрапила в залежність від маньчжурів), для Японії – III–IV ст. (поява держави Ямато) – межа XVII–XVIII ст. (початок стагнації), для Туреччини – початок XI ст. (створення Конійського султанату) – XVIII ст. (початок занепаду, зовнішні поразки, проблеми в економіці), для Індії – III ст. (занепад державних структур) – початок XVIII ст. (смерть правителя Аурангзеба та початок анархії) [7, с. 561].

Враховуючи особливості розвитку держав та цивілізацій середньовічного Сходу, насамперед стан економіки, можна виокремити наступні етапи. Перший з них, охоплює період до VI ст., коли відбувався перехід від давніх суспільств до середньовічних. Варто розуміти, що шумери, вавилоняни, народи давнього Китаю не були такими ж як османи, маньчжури, японці та інші етноси. Другий період – VII–X ст., коли занепадають стародавні міста, розвиваються феодальні відносини, змінюється економіка. XI–XII ст. – до монгольський період, розквіт феодалізму. XIII ст. – період монгольських завоювань, великі людські жертви, масштабні руйнування. XIV–XVI ст. – після монгольський період, який характеризується змінами у розвитку багатьох держав, консервацією деспотичної форми влади. Варто зазначити й той факт, що для різних східних цивілізацій важко вживати єдину періодизацію, оскільки ці цивілізації розвивались нерівномірно. Наприклад, у Китаї періодизацію можна прив'язати до династій, зміна яких позначалась на розвитку країни, на її зовнішньополітичний курс. Говорячи про тюркський світ, а окремо про Османську імперію слід зазначити, що на відміну від Китаю, там при владі перебували представники однієї династії – османи. Якщо говорити про розвиток Японії у середні віки, то він кардинально відрізнявся від Китаю чи мусульманських країн, адже Японія не зазнала іноземних завоювань, правителі проводили політику самоізоляції, був брак землі, дуже сильні позиції мала місцева феодальна знать. У Індії, після падіння імперії Гуптів виникла низка держав, а власне Середньовіччя для Індії можна умовно поділити на три великі періоди – індуський або доісламський період (VI–XIII ст.), період Делійського султанату (1206–1526), період Імперії Великих Моголів (1526–1707) [2, с. 178].

Викладаючи історію держав Середньовічного Сходу слід наголошувати студентам, що ці країни чи цивілізації підтримували відносини з Європою, насамперед мова йде про ісламські держави – Арабський халіфат, Османську імперію, Кримське ханство, Монгольську імперію, які проводили загарбницьку політику, завойовували європейські території та безпосередньо впливали на події зх. європейської історії [21, с. 134]. Наприклад, Османська імперія здобула значну частину Угорського королівства, її військо дійшло до Відня та контролювало значну частину Балкан. Кримське ханство, незважаючи на його обмежені людські ресурси (у XVI ст. населення держави становило від 200 до 300 тис. осіб) проводило успішні грабіжницькі походи проти Польщі, Московії, Австрії та інших держав, внаслідок чого ці держави несли великі демографічні втрати – з кінця XV до кінця XVII ст. було викрадено у полон до 2 млн. осіб [21, с. 178]. У Західній Європі у добу Середньовіччя поширеною була практика формування службової знаті – особи отримували земельні наділи, титули за службу державі. Щось подібне можна спостерігати й у Японії. Навіть у військовому мистецтві Європи та народів Сходу можна простежити схожі тенденції. Приміром головною ударною силою війська Кримського ханства були загони кінних лучників, які неодноразово доводили свою ефективність на полі бою. В той же час піші англійські лучники зіграли вагомий роль у найбільш важливих битвах Столітньої війни. Землі сучасної України перебували у постійному контакті із східними народами, ці контакти були постійними на Півдні, де існувало Кримське ханство. Українські землі зазнали жахливого удару у XIII ст., внаслідок монгольської навали, потім ставали об'єктами постійних атак османів та кримських татар.

Викладання історії Сходу у закладах вищої освіти включає у себе міжкультурну компетентність, необхідність врахування неєвропейських цивілізаційних моделей, використання різнопланових джерел, специфіку методики викладання (порівняльний підхід, діалог цивілізацій, інтеграція з іншими науками). Середньовічний Схід – велика кількість різноманітних цивілізацій і викладач повинен пояснити студентам особливості кожної з них. Наприклад, для Китаю неповторною стала система державних іспитів, для Індії – варново-кастова система, для Японії – самураї, шьогунат [10, с. 243]. Водночас викладач повинен наголошувати на цілісності світової історії. Сучасна історична наука повинна долати європоцентризм, відійти від погляду на історію крізь призму західних цінностей, визнати, що східні цивілізації були самобутні і зовсім не другорядні, периферійні. Не випадково сучасні китайські історики наголошують на тому, що Друга світова війна розпочалась не 1 вересня 1939 р. нападом Німеччини на Польщу, а 7 липня 1937 р., коли Японія здійснила агресію проти Китаю [28]. Китайські історики мають певну рацію, адже Польща була такою ж незалежною країною як і Китай.

Викладаючи дисципліну «Середньовічний Схід» викладач повинен використовувати не лише європейські джерела, а й місцеві, які написані різними мовами. У такому випадку обов'язково слід пам'ятати, що світогляд східних авторів відрізнявся від світогляду східних хроністів. Аби зрозуміти менталітет мешканців Сходу, слід знати витоки світових релігій та філософських шкіл. Вивчаючи Середньовічний Схід, слід досліджувати не лише великі імперії, а й народи, не лише правителів, а й повсякденне життя пересічного населення. Студенти повинні бути відкритими до інших культур, аналізувати складні історичні процеси, розуміти взаємозв'язок між Сходом та Заходом. Викладачі повинні навчити студентів виходити за звичні рамки, адже багато питань потребують уточнення та є спірними. При поданні матеріалу з дисципліни повинна зберігатись системність – історичний процес подається у цілісності як сукупність різних факторів і причин, які є взаємозв'язані. Наприклад, соціальні заворушення у державах Сходу часто супроводжувались голодом, руйнівними ударами для економіки, політика ізоляції Японії призводила до консервації її суспільного устрою, зростанню внутрішніх конфліктів та мілітаризації суспільства. При вивченні дисципліни неодмінною її складовою є багатоальтернативність – різні погляди вчених на ті чи інші процеси. Слід не забувати про інтегрованість курсу, коли процеси, які відбувались на Сході, подаються в контексті всесвітньої історії. Наприклад, арабські та монгольські завоювання призвели до змін світового масштабу, адже монголи призвели до остаточної руйнації Руської держави (Русі), здійснили похід територією Угорщини та Польщі, справили вагомий вплив на розвиток держав Середньої Азії. При викладанні дисципліни слід керуватись багатоальтернативністю, адже вчені мають різні погляди на ті чи інші процеси. Наприклад, частина вчених позитивно оцінює

політику ізоляції Японії, наголошуючи на тому, що країна зберегла свою ідентичність, не стала колонією, адже приміром португальці прагнули повалити режим щьогунату (Hiraiishi). Натомість, інша частина дослідників стверджує, що внаслідок політики ізоляції, японці не мали змогу застосовувати технологічні інновації континентальної Азії. Теж саме стосується арабських завоювань. Одна частина дослідників вважає, що ці завоювання призвели до зникнення держав, зменшення кількості християн, стрімкого поширення ісламу, а інша вбачає в цьому процесі зрушення у науці, встановлення культурних та економічних зв'язків між державами Сходу та Заходу [16, с. 27].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Навчальна дисципліна «Цивілізації середньовічного Сходу» має багато специфічних складових, які потрібно враховувати під час викладання студентами. Одними з найбільших проблем курсу є його інтегрованість у всесвітню історію та періодизація, яка не збігається з європейською. Середньовічні цивілізації Сходу не відставали за своїм розвитком від держав Європи, а навіть за багатьма показниками (рівень науки та освіти, чиновництво, флот, інше) перевершували їх. Середньовічний Схід мав цілу низку відмінностей від Середньовічної Європи – домінування колективного над приватним, майже необмежена влада правителів, наявність низки світових релігій, величезна кількість населення, інше. Цивілізації Середньовічного Сходу відрізнялись не лише від держав Європи, а й одна від одної. Незважаючи на це, викладання дисципліни «Цивілізації Середньовічного Сходу» потребує системності, багатоальтернативності, застосування різноманітних джерел, толерантності.

Перспективи викладання дисципліни «Цивілізації Середньовічного Сходу» полягають у переході від подання звичайної політичної історії до порівняльного аналізу і не лише між Сходом та Європою, а й між власне цивілізаціями Сходу, оскільки серед них існували суттєві відмінності – господарські, політичні, культурні та ментальні. Слід перейти до вивчення світоглядних засад східних цивілізацій та культур – таких як теоцентризм, корпоративність, колективність, ієрархічність. Більш глибоке знання цивілізацій Середньовічного Сходу, їх специфічних рис розвитку, дозволить вдосконалити вивчення як вітчизняної, так і європейської історії у її глобальному вимірі.

Список використаних джерел

1. Бесєдіна Н. В. Нова історія світу: Середньовічна та нова історія країн Азії та Африки: Навчально-методичний посібник. Полтава : ПП Мирон І. А., 2020. 204 с.
2. Д'ячков С. В. Історія середньовічного Сходу: підручник для студентів класичних університетів. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2022. 448 с.
3. Д'ячков С. В. Історія середньовічного Сходу: методичні рекомендації, довідкові матеріали для студентів третього курсу історичного факультету до навчальної дисципліни «Історія країн Азії та Африки в Середні віки». Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2023. 72 с.
4. Козловський С. Чиновництво Середньовічного Китаю епохи династії Тан (618–907): підготовка кадрів, система виховання, державні школи та палацові іспити. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Історія*. 2025. 2 (53). С. 84–94. DOI: [https://doi.org/10.24144/2523-4498.2\(53\).2025.341519](https://doi.org/10.24144/2523-4498.2(53).2025.341519)
5. Крадін М. Кочівництво у сучасних теоріях історичного процесу. *Східний світ*. 2000. № 1. С. 106–124.
6. Мінаєв А., Мінаєва Т. Про деякі методологічні проблеми історії країн Сходу. *Вісімдесят шості економіко-правові дискусії. Серія: Соціальні та гуманітарні науки: матеріали Міжнародної мультидисциплінарної наукової інтернет-конференції* (м. Львів, Україна, м. Опполе, Польща, 28–29 травня 2024 р.). редкол. : О. Патряк та ін. ГО «Наукова спільнота», WSZIA w Opolu. Львів : ФО-П Шпак В.Б., 2024. С. 166–174.
7. Рубель В. А. Історія середньовічного Сходу: підручник. Київ : Либідь, 2002. 736 с.
8. Саїд Е. В. Орієнталізм. Київ : «Основи», 2001. 511 с.
9. Сич О. І. Доба Нового часу: хронологічні межі, внутрішня періодизація, історичний зміст. *Методологія та філософія історії: актуальні питання дослідження та викладання*. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2019. С. 4–19.
10. Стрільчук, Л., Шеремета А. Політичні та соціальні трансформації Японії в епоху щьогунату Токугава. *Літоніс Волині*. 2023. (28). С. 240–244. DOI: <https://doi.org/10.32782/2305-9389/2023.28.34>
11. Ткачук А. Історія країн Азії та Африки середніх віків та нового часу. Навчально – методичний посібник для здобувачів першого рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Історія та громадянська освіта) освітньо-професійної програми «Середня освіта. Історія та громадянська освіта». Луцьк, 2025. 78 с.
12. Черевко І. О. Кобуксон: спроба реконструкції зовнішнього вигляду. *Сходознавство*. 2015. № 70. С. 174–183. DOI: <https://doi.org/10.15407/skhodoznnavstvo2015.70.174>
13. Algeriani A., Mohadi M. The House of Wisdom (Bayt al-Hikmah) and Its Civilizational Impact on Islamic libraries: A Historical Perspective. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2017. 8(5). P. 179–187. DOI: <https://doi.org/10.1515/mjss-2017-0036>
14. Atik K. A review of feudalism in Japan. *Journal of Oriental Studies*. 2021. 97(2). P. 84–96. DOI: <https://doi.org/10.26577/JOS.2021.v97.i2.09>
15. Avakov A. Two Thousand Years of Economic Statistics, Years 1–2012: Population, GDP at PPP, and GDP Per Capita. Volume 1. New York : Algora Publishing, 2015. 570 p.
16. Donner F. The Early Islamic Conquests. Princeton: Princeton University Press, 2014. 512 p.
17. Falagas M. E., Zarkadoulia E., Samonis G. Arab science in the golden age (750–1258 C.E.) and today. *The FASEB Journal Federation of American Societies for Experimental Biology*. 2006. vol. 20, no. 10. P. 1581–1586. DOI: <https://doi.org/10.1096/fj.06-0803ufm>
18. Hiraiishi N. Kaempfer's Treatise on Japan's Policy of Seclusion and Its Influence on Japan's Decision to Open the Country. URL: <http://edoc.hu-berlin.de/japonica-hu/3Z naoaki-hiraiishi-167/PDF/naoaki.pdf> (дата звернення: 24.11.2025)
19. Jacobson J. A Field Guide for Genealogists. Baltimore :Genealogical Publishing Com, 2001. 332 p.
20. Jackson P. The Mongols and the West: 1221–1410. London, New York : Routledge, 2005. 448 p.

21. Gliwa A. Niewola branców tatarskich z ziem pohidniowo-wschodnich Rzeczypospolitej w XVII wieku: doswiadczenie przemocy i jego konsekwencje w postaci zespołu stresu pourazowego. *W niewoli. Doświadczenie jenieckie i jego konteksty na przestrzeni dziejów*. red. M. Jarzabek, M. Stachura, P. Szlanta, Krakow, 2019. S. 125–160.
22. McEvedy C., Jones R. (1978). Atlas of world population history. Harmondsworth, Middx : Penguin books, 1978. 368 p.
23. Momoki S., Has U. The Periodization of Southeast Asian History, in Comparison with that of Northeast Asia. *Offshore Asia Maritime Interactions in Eastern Asia before Steamships*. ISEAS–Yusof Ishak Institute 2013. P. 16–52.
24. Podhorodecki L. Chanat Krymski i jego stosunki s Polska, Warszawa : Ksiazka i wiedza, 1987. 287 s.
25. Pounds N. The Medieval City (Greenwood Guides to Historic Events of the Medieval World). Westport : Greenwood, 2005. 264 p.
26. Qian Dai and Hanhui Guan. Land Equalization, Social Mobility, and the Rise of Civil Service Exam System, Working Papers 15020, Economic History Society. 2015 URL: <https://files.ehs.org.uk/wp-content/uploads/2020/11/29060815/260dc3d7-2b7d-4d3e-b0db-0d975742c8b4.pdf> (дата звернення: 30.10.2025)
27. Rossabi M. Khubilai Khan: His Life and Times. Berkeley: University of California Press, 1989. 322 p.
28. World War II started from China, in 1937: historians. URL: https://www.chinadaily.com.cn/world/2015victoryanniv/2015.08/28/content_21730684.htm (дата звернення: 12.12.2025)

Kozlovskiy S. O.

*Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Medieval History and Byzantine Studies
Ivan Franko National University of Lviv
Lviv, Ukraine*

E-mail: serg.kozlovskyy@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4590-2433

FEATURES OF THE METHODOLOGY OF TEACHING THE COURSE “CIVILIZATIONS OF THE MEDIEVAL EAST” FOR BACHELOR’S DEGREE GRADUATES OF SPECIALTY 032 “HISTORY AND ARCHAEOLOGY”

Abstract

The article provides a comprehensive analysis of the features of the methodology of teaching the course “Civilizations of the Medieval East” for bachelor’s degree graduates of the specialty 032 “History and Archaeology”. Special attention is paid to the development of medieval Eastern civilizations, periodization, controversial issues related to the methodology of teaching the discipline, because Eastern civilizations, although they had many similar features with the European states of that time, at the same time formed their own, inherent only to them, features of the structure, social hierarchy, economy, culture, subculture, etc. The article traces the main distinguishing features of Eastern civilizations from European states; it is proven that the states of the East in the Middle Ages were not only not inferior in level of development to European states, but also significantly ahead of them, having more human and material resources. Of course, there were a number of factors (climatic cataclysms, overpopulation, invasions of conquerors, etc.) that significantly slowed down the technological and industrial development of the East. When teaching the history of the Medieval East, one should understand the peculiarities of feudalism in these states or civilizations – Far Eastern, nomadic, Arab, Japanese, etc. Considerable attention is paid to the periodization of Eastern civilizations. It is worth noting that in the process of teaching the discipline, the teacher should emphasize that each civilization had its own framework of development, periods in which certain significant events took place, and therefore – the general periodization of the history of states and civilizations of the East is rather conditional, and an attempt to apply traditional historiographic periodization – typical for a number of European states, does not withstand any criticism. We note that when teaching the discipline, one should focus on the peculiarities of the development of education and science in the states of the Medieval East – madrasahs of the Arab world, the system of schools and palace examinations in China, Buddhist schools in Japan; In fact, these educational and social institutions directly influenced the formation of the features of the cultural, economic and political development of these civilizations. It is proven that the cities of the medieval East did not have such self-government as European cities, therefore they did not play a noticeable political role, but at the same time they were important economic and scientific centers. In the teaching process, the attention of applicants should be focused on the features of the social structure and organization of power in the civilizations of the medieval East, on the great powers of the rulers of the Eastern civilizations – in many cases, monarchs had unlimited power; representatives of certain dynasties ruled for a long time, there were not isolated cases when the ruling dynasty was alien to the population of the state. It is concluded that the academic discipline “Civilizations of the Medieval East” has many specific components that need to be taken into account when teaching students. One of the biggest problems of the course is its lack of integration into world history (events and episodes from the history of the states of the medieval East are generally not taught within the framework of academic courses on the history of the Middle Ages) and periodization, which does not coincide with the European one, as well as the absence of a number of typical features inherent in the states of medieval Eastern Europe – feudalism, special status of cities and townspeople, craft guilds and merchant guilds, parliamentary, etc.

Key words: *teaching methods, didactics, history, world history, eastern civilizations, development features, periodization, Middle Ages, medieval East.*

References

1. Besiedina, N. V. (2020). *Nova istoriia svitu: Serednovichna ta nova istoriia krain Azii ta Afryky: Navchalno-metodychnyi posibnyk [New World History: Medieval and Modern History of Asia and Africa: Teaching and Methodological Guide]*. Poltava : PP Myron I. A. [in Ukrainian].

2. D'iachkov, S. V. (2022). *Istoriia serednovichnoho Skhodu: pidruchnyk dlia studentiv klasychnykh universytetiv [History of the Medieval East: a textbook for students of classical universities]*. Kharkiv : KhNU imeni V. N. Karazina. [in Ukrainian].
3. D'iachkov, S. V. (2023). *Istoriia serednovichnoho Skhodu: metodychni rekomendatsii, dovidkovi materialy dlia studentiv tretoho kursu istorychnoho fakultetu do navchalnoi dystsypliny «Istoriia krain Azii ta Afryky v Seredni viky» [History of the Medieval East: methodological recommendations, reference materials for third-year students of the Faculty of History for the academic discipline «History of the Countries of Asia and Africa in the Middle Ages»]*. Kharkiv : KhNU imeni V. N. Karazina. [in Ukrainian].
4. Kozlovskiy, S. (2025). Chynovnytstvo Serednovichnoho Kytaiu epokhy dynastii Tan (618–907): pidhotovka kadriv, systema vidboru, derzhavni shkoly ta palatovi ispyty [The bureaucracy of medieval China during the Tang Dynasty (618–907): personnel training, selection system, state schools, and palace examinations]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: Istoriia*. 2 (53). 84–94. DOI: [https://doi.org/10.24144/2523-4498.2\(53\).2025.341519](https://doi.org/10.24144/2523-4498.2(53).2025.341519) [in Ukrainian]
5. Kradin, M. (2000). Kochivnytstvo u suchasnykh teoriakh istorychnoho protsesu [Nomadism in modern theories of the historical process]. *Skhidnyi svit*. №1. 106–124. [in Ukrainian].
6. Minaiev, A., Minaieva, T. (2024). Pro deiaki metodolohichni problemy istorii krain Skhodu. [On some methodological problems of the history of the countries of the East] *Visimdesiat shosti ekonomiko-pravovi dyskusii. Serii: Sotsialni ta humanitarni nauky: materialy Mizhnarodnoi multydystryplinarnoi naukovoï internet-konferentsii* (m. Lviv, Ukraina, m. Opole, Polshcha, 28–29 travnia 2024 r.). redkol. : O. Patriak ta in. HO «Naukova spilnota», WSZIA w Opolu. Lviv : FO-P Shpak V.B. 166–174. [in Ukrainian].
7. Rubel, V. A. (2002). *Istoriia serednovichnoho Skhodu: pidruchnyk [History of the Medieval East: a textbook]*. Kyiv : Lybid, 2002. [in Ukrainian].
8. Said, E. V. (2001). Orientalizm [Orientalism]. Kyiv : «Osnovy». [in Ukrainian].
9. Sych, O. I. (2019). Doba Novoho chasu: khronolohichni mezhi, vnutrishnia periodyzatsiia, istorychnyi zmist [The Modern Age: chronological boundaries, internal periodization, historical content]. *Metodolohiia ta filosofiia istorii: aktualni pytannia doslidzhenia ta vykladannia*. Chernivtsi : Chernivetskyi nats. un-t, 4–19.
10. Strilchuk, L., Sheremeta, A. (2023). Politychni ta sotsialni transformatsii Yaponii v epokhu sohnatu Tokuhava [Political and social transformations of Japan during the Tokugawa shogunate era]. *Litopys Volyni*. (28). 240–244. DOI: <https://doi.org/10.32782/2305-9389/2023.28.34> [in Ukrainian].
11. Tkachuk, A. (2025). Istoriia krain Azii ta Afryky serednikh vikiv ta novoho chasu [History of the countries of Asia and Africa in the Middle Ages and modern times]. Navchalno – metodychni posibnyk dlia zdobuvachiv pershoho rivnia vyshchoi osvity spetsialnosti 014 Serednia osvita (Istoriia ta hromadianska osvita) osvitno-profesiinoi prohramy «Serednia osvita. Istoriia ta hromadianska osvita». Lutsk. [in Ukrainian].
12. Cherevko, I. O. (2015). Kobukson: sprobha rekonstrukttsii zovnishnoho vyhliadu [Kobukseon: an attempt at reconstruction of the appearance]. *Skhodoznavstvo*. № 70. 174–183. DOI: <https://doi.org/10.15407/skhodoznavstvo2015.70.174> [in Ukrainian].
13. Algeriani, A., Mohadi, M. (2017). The House of Wisdom (Bayt al-Hikmah) and Its Civilizational Impact on Islamic libraries: A Historical Perspective. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 8(5). 179–187. DOI: <https://doi.org/10.1515/mjss-2017-0036> [in English].
14. Atik, K. (2021). A review of feudalism in Japan. *Journal of Oriental Studies*. 97(2). 84–96. DOI: <https://doi.org/10.26577/JOS.2021.v97.i2.09> [in English].
15. Avakov, A. (2015). Two Thousand Years of Economic Statistics, Years 1–2012: Population, GDP at PPP, and GDP Per Capita. Volume 1. New York : Algora Publishing. [in English].
16. Donner, F. (2014). *The Early Islamic Conquests*. Princeton: Princeton University Press. [in English].
17. Falagas, M. E., Zarkadoulia, E., Samonis, G. (2006). Arab science in the golden age (750– 1258 C.E.) and today. *The FASEB Journal Federation of American Societies for Experimental Biology*. vol. 20, no. 10. 1581–1586. DOI: <https://doi.org/10.1096/fj.06-0803ufm> [in English].
18. Hiraishi, N. Kaempfer's Treatise on Japan's Policy of Seclusion and Its Influence on Japan's Decision to Open the Country. Retrieved from: http://edoc.hu-berlin.de/japonica-hu/3Z_ naoaki-hiraishi-167/PDF/naoaki.pdf [in English].
19. Jacobson, J. (2001). *A Field Guide for Genealogists*. Baltimore : Genealogical Publishing Com. [in English].
20. Jackson, P. (2005). *The Mongols and the West: 1221–1410*. London, New York : Routledge. [in English].
21. Gliwa, A. (2019). Niewola brancow tatarskich z ziem pohidniowo-wschodnich Rzeczypospolitej w XVII wieku: doswiadcznic przemocy i jego konsekwencje w postaci zespolu stresu pourazowego. *W niewoli. Doświadczanie jenieckie i jego konteksty na przestrzeni dziejów*. red. M. Jarzabek, M. Stachura, P. Szlanta, Krakow. 125–160. [in Polish].
22. McEvedy, C., Jones, R. (1978). *Atlas of world population history*. Harmondsworth, Middx : Penguin books. [in English].
23. Momoki, S., Has, U. (2013). The Periodization of Southeast Asian History, in Comparison with that of Northeast Asia. *Offshore Asia Maritime Interactions in Eastern Asia before Steamships*. ISEAS–Yusof Ishak Institute. 16–52. [in English].
24. Podhorodecki, L. (1987). *Chanat Krymski i jego stosunki s Polska*. Warszawa : Ksiazka i wiedza. [in Polish].
25. Pounds, N. (2005). *The Medieval City* (Greenwood Guides to Historic Events of the Medieval World). Westport : Greenwood. [in English].
26. Qian Dai and Hanhui Guan. (2015). Land Equalization, Social Mobility, and the Rise of Civil Service Exam System, Working Papers 15020, Economic History Society. Retrieved from: <https://files.ehs.org.uk/wp-content/uploads/2020/11/29060815/260d-c3d7-2b7d-4d3e-b0db-0d975742c8b4.pdf> [in English].
27. Rossabi, M. (1989). *Khubilai Khan: His Life and Times*. Berkeley: University of California Press. [in English].
28. World War II started from China, in 1937: historians. Retrieved from: https://www.chinadaily.com.cn/world/2015victory-anniv/2015.08/28/content_21730684.htm [in English].



DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-4>
УДК 378.014.3

Петренко Н. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій і лідерства
Навчально-наукового інституту «Академія вчительства»,
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
Харків, Україна
E-mail: pnv0333@ukr.net
ORCID: 0009-0009-7928-6665*

Абдулаєв М. А.

*аспірант кафедри інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій і лідерства
Навчально-наукового інституту «Академія вчительства»,
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
Харків, Україна
E-mail: marat.abdulaev@student.karazin.ua
ORCID: 0009-0008-7863-1562*

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНТЕГРАЦІЇ CRM-СИСТЕМ У ПІДГОТОВКУ БАКАЛАВРІВ ІЗ МЕНЕДЖМЕНТУ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ

Анотація

Статтю присвячено порівняльному аналізу інтеграції цифрових та CRM-компетентностей у бакалаврські освітні програми зі спеціальності «Менеджмент» у закладах вищої освіти України, країн Європейського Союзу та США. Актуальність дослідження зумовлена глобальною цифровізацією економіки, трансформацією управлінської діяльності та зростанням вимог ринку праці до професійної підготовки майбутніх менеджерів, зокрема щодо володіння сучасними цифровими інструментами управління взаємовідносинами з клієнтами.

Метою статті є виявлення особливостей, проблем і перспектив інтеграції CRM-компетентностей у зміст бакалаврських освітніх програм із менеджменту та обґрунтування необхідності системного формування практичних умінь використання CRM-систем у процесі професійної підготовки. У межах дослідження проаналізовано концептуальні засади програм, їхню структуру, рівень гнучкості, міждисциплінарність, методи навчання, організацію практичної підготовки, взаємодію з бізнес-середовищем, систему оцінювання результатів навчання та ступінь інтеграції цифрових управлінських технологій.

Установлено, що українські освітні програми з менеджменту переважно орієнтовані на академічно-теоретичну модель підготовки з обмеженою гнучкістю навчальних планів і фрагментарною інтеграцією цифрових та CRM-інструментів. Натомість програми провідних університетів Європи та США мають практикоорієнтований, компетентнісний і міждисциплінарний характер, передбачають активне використання кейс-методу, проектного навчання, стажувань, бізнес-симуляцій та реальних CRM-платформ у навчальному процесі.

З'ясовано, що недостатній рівень системного впровадження CRM-компетентностей у вітчизняних програмах обмежує формування практичних навичок роботи з клієнтськими даними, аналітичними інструментами та цифровими управлінськими рішеннями. Обґрунтовано необхідність модернізації змісту професійної підготовки менеджерів шляхом посилення цифрового складника, інтеграції CRM-систем у навчальні дисципліни, розвитку практикоорієнтованих методів навчання та адаптації освітніх програм до міжнародних стандартів і вимог сучасного ринку праці.

Ключові слова: *професійна підготовка менеджерів, CRM-системи, цифрові компетентності, освітні програми, практикоорієнтоване навчання, цифрова трансформація, міжнародні освітні практики.*

Вступ. У контексті глобальної цифровізації економіки формування професійних компетентностей майбутніх менеджерів дедалі більше зумовлюється інтеграцією інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес. Конкурентоспроможність випускників закладів вищої освіти визначається не лише рівнем теоретичної підготовки з менеджменту, а й здатністю застосовувати цифрові інструменти управління, зокрема системи управління взаємовідносинами з клієнтами (CRM-системи), у практичній діяльності. Упровадження цифрових компетентностей у бакалаврські освітні програми є відповіддю на вимоги сучасного ринку праці та орієнтацію менеджерської освіти на практикоорієнтовані результати навчання.

Актуальність аналізу освітніх програм зі спеціальності «Менеджмент» полягає у необхідності оцінювання рівня інтеграції цифрових і CRM-компетентностей у національних та зарубіжних освітніх практиках. Порівняльний аналіз дає змогу виявити особливості підходів до формування цифрової компетентності майбутніх менеджерів, визначити наявні обмеження та окреслити можливості адаптації освітніх програм до міжнародних стандартів і найкращих європейських практик.

У сучасних наукових дослідженнях проблема формування професійних компетентностей майбутніх менеджерів розглядається в контексті глобальної цифровізації економіки та трансформації управлінської діяльності. У працях вітчизняних і зарубіжних учених обґрунтовується необхідність інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес як умови підвищення практичної спрямованості менеджерської освіти та її відповідності вимогам сучасного ринку праці [1; 4; 9; 12].

Значну кількість публікацій присвячено дослідженню цифрових компетентностей як складової частини професійної підготовки фахівців управлінського профілю. У межах європейських та міжнародних підходів цифрові компетентності розглядаються як ключовий результат навчання, що забезпечує здатність майбутніх менеджерів ефективно використовувати цифрові інструменти для аналізу даних, підтримки управлінських рішень, планування та професійної комунікації [4; 5; 9; 10]. Водночас у більшості досліджень цифрові компетентності мають узагальнений характер і не конкретизуються щодо опанування спеціалізованих управлінських систем, зокрема CRM-систем.

Окремий науковий напрям становлять дослідження, присвячені CRM-системам як інструменту підвищення ефективності управління взаємовідносинами з клієнтами та конкурентоспроможності організацій. У працях із менеджменту та маркетингу CRM трактується як стратегічна концепція, що поєднує технологічні, аналітичні й організаційні компоненти управління клієнтськими даними [6; 7; 9]. Значущість CRM для професійної діяльності сучасного менеджера підтверджується також дослідженнями у сфері управлінських інформаційних систем і цифрової трансформації бізнесу [8; 9; 12]. Проте освітні аспекти цілеспрямованого формування вмінь використання CRM-систем у процесі професійної підготовки менеджерів висвітлюються фрагментарно.

У наукових публікаціях, присвячених цифровій трансформації вищої освіти, CRM-технології аналізуються переважно як інструмент управління освітніми процесами, оптимізації взаємодії зі студентами та підвищення якості освітніх послуг. Такий підхід не передбачає системного включення CRM-компетентностей до змісту бакалаврських освітніх програм зі спеціальності «Менеджмент» і не розкриває педагогічні механізми їх формування в межах стандартів вищої освіти [1; 2; 4; 9].

Отже, аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що проблема інтеграції CRM-систем у професійну підготовку майбутніх менеджерів є актуальною та науково значущою, однак недостатньо розробленою в педагогічному аспекті. Це зумовлює необхідність порівняльного аналізу вітчизняних і зарубіжних освітніх програм та обґрунтування системного підходу до формування вмінь використання CRM-систем у бакалаврській підготовці менеджерів відповідно до сучасних освітніх стандартів і вимог ринку праці [2; 4; 5; 9].

Метою статті є аналіз бакалаврських освітніх програм зі спеціальності «Менеджмент» у закладах вищої освіти України, ЄС та США з метою виявлення особливостей і проблем інтеграції цифрових та CRM-компетентностей і обґрунтування необхідності системного формування вмінь використання CRM-систем у професійній підготовці майбутніх менеджерів.

Виклад основного матеріалу. Освітні програми бакалаврського рівня зі спеціальності «Менеджмент» у закладах вищої освіти України реалізуються відповідно до стандартів вищої освіти та законодавчої бази й спрямовані на формування комплексу управлінських, аналітичних і лідерських компетентностей. Вони передбачають поєднання фундаментальної теоретичної підготовки з практичними формами навчання (кейс-методи, проєктна діяльність, стажування), однак переважно орієнтовані на класичні управлінські дисципліни. Тривалість підготовки бакалавра становить 240 кредитів ECTS.

Аналіз навчальних планів і програм дисциплін засвідчив, що в українських бакалаврських програмах із менеджменту достатньо представлені загальні компоненти з інформаційних і цифрових технологій, які формують базові уявлення про інформаційні системи та цифровий менеджмент. Водночас інтеграція вмінь практичного використання CRM-систем має фрагментарний характер і здебільшого реалізується опосередковано – через курси з інформаційних технологій, маркетингу або в межах виконання курсових і кваліфікаційних робіт.

У більшості освітніх програм відсутня окрема обов'язкова дисципліна, спрямована на формування практичних умінь роботи з CRM-платформами, що обмежує можливості системного опанування відповідних інструментів у межах стандартного навчального плану. Як наслідок, формування CRM-компетентностей значною мірою залежить від вибіркового курсів, позааудиторної підготовки або самостійного навчання студентів.

Освітні програми з менеджменту в Європі та США істотно відрізняються від українських, хоча між ними є і спільні риси. Серед загальних відмінностей освітніх програм із менеджменту (Україна – Європа – США) слід виділити такі (табл. 1).

Концептуальна спрямованість освітніх програм бакалаврського рівня зі спеціальності «Менеджмент» в Україні та у країнах Європейського Союзу і США суттєво відрізняється, що зумовлено історично сформованими підходами до підготовки управлінських кадрів, особливостями національних систем вищої освіти та запитами ринку праці [4; 10; 12]. В українських закладах вищої освіти програми з менеджменту традиційно орієнтовані на академічну фундаментальність, що передбачає системне та ґрунтовне засвоєння теоретичних знань із базових управлінських, економічних і соціально-гуманітарних дисциплін [1; 2].

Значна увага в українських освітніх програмах приділяється вивченню економічних дисциплін (мікро – та макроекономіка, економіка підприємства, фінанси, облік і аудит), нормативно-правових аспектів управлінської діяльності, трудового та господарського права, а також класичних теорій менеджменту, організаційної поведінки

Таблиця 1

**Порівняльна характеристика освітніх програм із менеджменту в Україні,
країнах Європейського Союзу та США**

Критерій порівняння	Україна	Країни ЄС	США
Концептуальна спрямованість програм	Академічно-теоретична модель підготовки; орієнтація на фундаментальні знання, класичні теорії менеджменту, економічні та нормативно-правові дисципліни	Практико-орієнтована, компетентнісна модель; поєднання теорії з практикою, розвиток адаптивності та прикладних навичок	Прикладна, ринково-орієнтована модель; підготовка менеджерів до прийняття рішень в умовах невизначеності та глобальної конкуренції
Структура та гнучкість освітніх програм	Чітко регламентована структура; обмежена частка вибіркових дисциплін; стабільні навчальні плани	Високий рівень гнучкості; значна частка electives; індивідуальні освітні траєкторії	Максимальна гнучкість; система majors/minors; індивідуалізація навчання
Міждисциплінарність	Обмежена; домінування профільних управлінських і економічних дисциплін	Широка міждисциплінарність (менеджмент + IT, психологія, data science тощо)	Високий рівень міждисциплінарної інтеграції (business + technology + analytics)
Методи та технології навчання	Переважають традиційних форм (лекції, семінари, іспити); інтерактивні методи – фрагментарно	Активні методи: case-study, PBL, командні проєкти, бізнес-симуляції	Case-study (Harvard model), learning by doing, симуляції, практичні проєкти з компаніями
Практична підготовка та стажування	Формалізована практика з обмеженим часовим обсягом; епізодична взаємодія з бізнесом	Інтегрована практика; обов'язкові або вибіркові стажування (internships)	Обов'язкові стажування; практика як складник більшості дисциплін
Взаємодія з бізнес-середовищем	Нерегулярна співпраця; залежить від ініціатив кафедр і викладачів	Системне партнерство з компаніями; реальні бізнес-кейси	Тісна співпраця з бізнесом; робота над реальними проєктами компаній
Зміст освітніх компонентів	Універсальний зміст; підготовка менеджера широкого профілю	Високий рівень спеціалізації (Strategic, Digital, Innovation Management тощо)	Чітко структуровані спеціалізації
Цифрова складник та CRM	Фрагментарна інтеграція цифрових технологій; CRM як допоміжний елемент	Системне вивчення цифрових технологій, CRM, аналітики	Практичне використання CRM-, ERP-, BI-платформ у навчанні
Інновації та підприємництво	Обмежене представлення; часто в межах окремих тем	Значний акцент на entrepreneurship та innovation management	Підприємництво як ключовий елемент підготовки
Сталий розвиток та ESG	Представлені фрагментарно або інтегровані у загальні курси	Окремі дисципліни зі сталого розвитку та ESG	ESG та sustainability як обов'язкові складники програм
Система оцінювання результатів навчання	Переважно підсумкове оцінювання (іспити, заліки)	Формувальне та накопичувальне оцінювання	Безекзаменаційні моделі, портфоліо, проєктна оцінка
Міжнародний складник	Перебуває на стадії розвитку; фрагментарна інтернаціоналізація	Системна міжнародна інтеграція; академічна мобільність	Повна інтеграція у глобальний освітній простір

й адміністративного управління [1; 2; 7]. Така концептуальна орієнтація забезпечує формування базових управлінських компетентностей, аналітичного мислення та здатності до систематизації знань, що є важливою передумовою професійної діяльності менеджера в умовах стабільного інституційного середовища [7].

Водночас академічна спрямованість українських програм часто супроводжується обмеженим акцентом на прикладні аспекти управління та реальні бізнес-практики. Практичні навички застосування управлінських інструментів, робота із цифровими платформами, CRM-системами та аналітичними даними нерідко розглядаються як допоміжні елементи, а не як наскрізний складник концепції підготовки менеджерів. Це зумовлює певний розрив між теоретичною підготовкою випускників і практичними вимогами сучасного ринку праці [4; 8; 9; 12].

Освітні програми з менеджменту в університетах Європи та США мають виразно практико-орієнтований і прикладний характер. Концепція таких програм спрямована на підготовку фахівців, здатних ефективно діяти в динамічному, конкурентному та цифрово трансформованому бізнес-середовищі [4; 12]. Центральне місце у цих програмах посідають розвиток управлінських навичок прийняття рішень в умовах невизначеності, робота з неповною інформацією, управління змінами та міжкультурної комунікації [10; 12].

Європейські та американські програми акцентують увагу на формуванні прикладних компетентностей через інтеграцію теорії з практикою, аналіз реальних бізнес-кейсів, виконання проєктних завдань і взаємодію з представниками бізнесу [9; 12]. Менеджер розглядається не лише як носій теоретичних знань, а й як активний суб'єкт управлінської діяльності, здатний швидко адаптуватися до змін зовнішнього середовища, використовувати сучасні цифрові інструменти та працювати в мультикультурних командах [12].

Особливе значення у зарубіжних освітніх програмах надається розвитку так званих «м'яких навичок» (soft skills), зокрема лідерства, комунікації, командної роботи, критичного мислення та емоційного інтелекту [6; 11]. Вони розглядаються як невід'ємний складник професійної компетентності менеджера і формуються системно впродовж усього періоду навчання. Паралельно посилюється фокус на цифрових компетентностях, що забезпечують готовність випускників до використання CRM-систем, інструментів бізнес-аналітики та цифрових платформ управління [3; 8; 9; 12].

Однією з ключових відмінностей між освітніми програмами бакалаврського рівня зі спеціальності «Менеджмент» в Україні та аналогічними програмами у країнах Європейського Союзу і США є рівень структурної гнучкості та можливості індивідуалізації освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти. Українські освітні програми, як правило, характеризуються чітко регламентованою структурою, що зумовлено вимогами державних стандартів вищої освіти, нормативними документами Міністерства освіти і науки України та необхідністю забезпечення уніфікованих результатів навчання. Навчальні плани таких програм містять визначений перелік обов'язкових освітніх компонентів, а частка вибіркового дисциплін хоча й формально передбачена, на практиці залишається обмеженою та не завжди забезпечує реальну свободу вибору для студентів.

Окрім того, українські освітні програми зазвичай мають відносно стабільний навчальний план протягом усього періоду підготовки, що ускладнює оперативне оновлення змісту дисциплін відповідно до динамічних змін у сфері менеджменту та цифрових технологій. Така модель забезпечує системність і логічну послідовність формування базових управлінських компетентностей, проте водночас обмежує можливості швидкої інтеграції інноваційних освітніх компонентів, зокрема курсів, спрямованих на практичне опанування сучасних цифрових інструментів управління, CRM-систем, бізнес-аналітики та data-driven-підходів.

Натомість освітні програми з менеджменту у закладах вищої освіти країн ЄС і США вирізняються значно вищим рівнем гнучкості та студентоцентрованості. Вони ґрунтуються на принципі формування індивідуальних освітніх траєкторій, за якого студент має можливість самостійно визначати значну частину змісту свого навчання відповідно до професійних інтересів і кар'єрних цілей. Вагому частку навчального навантаження становлять вибіркові курси (electives), що дає змогу майбутнім менеджерам спеціалізуватися у певних напрямках, зокрема у цифровому менеджменті, управлінні клієнтським досвідом, бізнес-аналітиці, цифровому маркетингу або управлінні IT-проектами.

Важливою особливістю зарубіжних програм є також їх виражена міждисциплінарність. Студенти мають змогу поєднувати навчання з менеджменту з дисциплінами суміжних галузей: інформаційних технологій, психології, соціології, економетрики, data science та кібербезпеки [4; 8]. Такий підхід сприяє формуванню комплексного бачення управлінських процесів у цифровому середовищі та розвитку здатності застосовувати інструменти аналізу даних і цифрові платформи, зокрема CRM-системи, для прийняття обґрунтованих управлінських рішень.

Суттєві відмінності між освітніми програмами бакалаврського рівня зі спеціальності «Менеджмент» в Україні та у країнах Європейського Союзу і США простежуються у застосовуваних методах та педагогічних технологіях навчання [6; 9; 12]. В українській системі вищої освіти традиційно домінують класичні форми організації освітнього процесу, зокрема лекції, семінарські заняття, практичні роботи та підсумковий контроль у формі іспитів і заліків. Такі методи забезпечують системне засвоєння теоретичних знань, формування фундаментальних уявлень про закономірності управління та розвиток аналітичного мислення, однак часто орієнтовані переважно на репродуктивний рівень навчальної діяльності.

Водночас в українських закладах вищої освіти спостерігається поступове впровадження інтерактивних і студентоцентрованих методів навчання, зокрема елементів кейс-методу, ділових ігор, тренінгів, проєктної діяльності та використання цифрових освітніх платформ. Проте застосування таких підходів нерідко має фрагментарний характер і значною мірою залежить від ініціативи окремих викладачів, наявності матеріально-технічних ресурсів та рівня їхньої педагогічної й цифрової компетентності.

На відміну від цього освітні програми з менеджменту у провідних університетах Європи та США базуються на активних і практикоорієнтованих методах навчання, які є системно інтегрованими у зміст і структуру навчальних дисциплін. Одним із найбільш поширених підходів є case-study, зокрема у форматі, розробленому Гарвардською школою бізнесу, що передбачає аналіз реальних управлінських ситуацій, багатоваріантність рішень та обґрунтування управлінських стратегій у групових дискусіях [12].

Широке застосування у зарубіжних програмах знаходить також проблемно-орієнтоване навчання (problem-based learning, PBL), за якого навчальний процес організовується навколо комплексних практичних проблем, що не мають однозначного розв'язання. Студенти самостійно визначають необхідні знання, здійснюють пошук інформації, працюють у командах і презентують результати власних досліджень. Такий підхід формує здатність до самостійного навчання, міждисциплінарного мислення та ефективної командної взаємодії [4; 8].

Окреме місце в освітніх програмах ЄС і США займають бізнес-симуляції та цифрові тренажери, які моделюють діяльність реальних організацій і ринкових умов. Вони дають студентам змогу у безпечному навчальному середовищі відпрацювати управлінські рішення, аналізувати їхні наслідки та коригувати власні стратегії. У контексті цифрової трансформації менеджменту такі симуляції дедалі частіше інтегруються з використанням CRM-систем, аналітичних платформ і програмних продуктів для управління бізнес-процесами [7; 8].

Важливою особливістю зарубіжних освітніх програм є також активне залучення студентів до командних проєктів у співпраці з реальними компаніями. У межах таких проєктів здобувачі вищої освіти виконують практичні завдання, пов'язані з аналізом ринку, оптимізацією бізнес-процесів, розробленням стратегій взаємодії з клієнтами та впровадженням CRM-рішень. Це сприяє формуванню професійних компетентностей у реальних умовах та розвитку відповідальності за прийняті управлінські рішення [7; 8].

Загалом європейські та американські освітні моделі менеджменту орієнтовані на принцип «learning by doing» (навчання через діяльність), що передбачає активну участь студентів у практичній, дослідницькій та проєктній роботі протягом усього періоду навчання. Такий підхід забезпечує тісний зв'язок теорії з практикою та сприяє формуванню прикладних умінь, зокрема здатності ефективно використовувати цифрові управлінські інструменти й CRM-системи у професійній діяльності [4; 7; 8; 12].

Порівняльний аналіз змісту освітніх компонентів бакалаврських програм зі спеціальності «Менеджмент» в Україні та у країнах Європейського Союзу і США засвідчує істотні відмінності у концептуальних підходах до формування професійної підготовки майбутніх менеджерів. Українські освітні програми, як правило, орієнтовані на підготовку менеджера широкого профілю, здатного виконувати базові управлінські функції в організаціях різних галузей економіки. Такий підхід передбачає універсальний зміст навчальних дисциплін, що охоплює фундаментальні основи менеджменту, економіки, маркетингу, фінансів, управління персоналом, стратегічного планування та організаційної поведінки.

Універсальність змісту українських освітніх компонентів забезпечує цілісність професійної підготовки та формує системне уявлення про управлінську діяльність, проте водночас обмежує можливості глибокої спеціалізації студентів відповідно до актуальних запитів сучасного ринку праці. Часто цифрові аспекти менеджменту, інноваційні підходи до управління, використання CRM-систем та аналітичних платформ інтегруються до традиційних дисциплін фрагментарно, без виокремлення їх у самостійні освітні компоненти з чітко визначеними результатами навчання.

На відміну від цього освітні програми з менеджменту в університетах США та країн ЄС характеризуються високим рівнем спеціалізації та модульності змісту навчання. Структура таких програм передбачає наявність окремих освітніх треків або концентрацій (majors, minors, specializations), які дають змогу студентам вибрати напрям професійної підготовки відповідно до власних інтересів і кар'єрних планів. Найбільш поширеними напрямками спеціалізації є Strategic Management, Digital and Innovation Management, Entrepreneurship, Sustainable Management, Project and Agile Management, що відображають ключові тенденції розвитку сучасного бізнес-середовища.

Особливий акцент у зарубіжних програмах робиться на вивченні цифрових технологій управління, зокрема систем бізнес-аналітики, CRM – і ERP-рішень, платформ цифрового маркетингу та інструментів управління клієнтським досвідом. Такі дисципліни орієнтовані не лише на засвоєння теоретичних засад, а й на формування практичних умінь роботи з реальними програмними продуктами, аналіз даних і прийняття управлінських рішень на основі цифрових показників ефективності [7; 8].

Значну увагу у програмах США та ЄС приділено також управлінню інноваціями та підприємництву. Освітні компоненти з Entrepreneurship спрямовані на розвиток підприємницького мислення, здатності до генерації бізнес-ідей, оцінювання ризиків і запуску стартап-проєктів. Курси з інноваційного менеджменту інтегрують знання з технологічного розвитку, управління змінами, дизайн-мислення та цифрових трансформаційних стратегій, що є особливо актуальним в умовах швидких технологічних змін.

Окремим змістовим напрямом зарубіжних освітніх програм є проблематика сталого розвитку та ESG (Environmental, Social, Governance). Дисципліни з Sustainable Management орієнтовані на формування у майбутніх менеджерів відповідального ставлення до соціальних, екологічних та етичних аспектів управлінської діяльності, інтеграцію принципів сталого розвитку у бізнес-стратегії та використання нефінансових показників ефективності [7; 8]. Такий підхід відображає сучасні глобальні тренди розвитку менеджменту та вимоги міжнародних організацій і інвесторів.

Окрім того, значне поширення у США та Європі отримали освітні компоненти з управління проєктами та гнучкими методологіями (Project and Agile Management), які формують у студентів навички роботи в динамічних, цифрово орієнтованих командах, застосування Agile, Scrum, Kanban та інших сучасних управлінських підходів [7; 8].

Однією з вагомих відмінностей між освітніми програмами бакалаврського рівня зі спеціальності «Менеджмент» в Україні та у країнах Європейського Союзу і США є підходи до організації практичної підготовки здобувачів вищої освіти та рівень їх взаємодії з реальним бізнес-середовищем. В українських закладах вищої освіти практика, як правило, має формалізований характер і реалізується у вигляді навчальної, виробничої або переддипломної практики з чітко визначеним часовим обсягом. Така модель практичної підготовки передбачає обмежений період безпосереднього занурення студентів у професійне середовище та часто зводиться до виконання стандартизованих завдань, що не завжди пов'язані з актуальними управлінськими процесами конкретної організації.

Окрім того, взаємодія українських ЗВО з бізнес-структурами нерідко має епізодичний характер і залежить від наявності партнерських угод або ініціатив окремих кафедр і викладачів. У результаті практика не завжди інтегрується зі змістом фахових дисциплін і не забезпечує системного формування практичних умінь, зокрема навичок роботи із сучасними цифровими інструментами управління, CRM-системами, аналітичними платформами та інформаційними системами підтримки прийняття управлінських рішень.

Натомість у закладах вищої освіти країн ЄС і США практична підготовка майбутніх менеджерів є органічним складником освітнього процесу та реалізується на засадах тісної інтеграції навчання з професійною діяльністю [7; 8]. Практика не обмежується окремим етапом навчання, а вбудовується у більшість навчальних дисциплін у формі практикоорієнтованих завдань, проєктів і кейсів, що базуються на реальних даних компаній-партнерів. Такий підхід забезпечує постійний зв'язок теоретичних знань з їх практичним застосуванням.

Широкого поширення у європейських та американських освітніх програмах набули стажування (internships), які можуть бути як обов'язковими, так і добровільними. Стажування зазвичай зараховуються як частина освітньої програми та оцінюються у кредитах ECTS, що підвищує їхню мотиваційну цінність для студентів [4; 12]. У процесі стажування здобувачі залучаються до реальних управлінських процесів, беруть участь у аналізі ринків, розробленні бізнес-стратегій та впровадженні цифрових управлінських рішень.

Важливою характеристикою зарубіжних програм є активне залучення до викладання фахівців-практиків: керівників компаній, менеджерів проєктів, бізнес-аналітиків, консультантів і підприємців. Їхня участь у навчальному процесі забезпечує актуалізацію змісту дисциплін, ознайомлення студентів із сучасними тенденціями розвитку бізнесу та формування професійних компетентностей, орієнтованих на реальні потреби ринку праці.

Особливої уваги у європейських і американських програмах надається роботі студентів над реальними управлінськими кейсами компаній-партнерів. Такі кейси охоплюють широкий спектр управлінських завдань – від аналізу бізнес-процесів і клієнтських даних до розроблення стратегій розвитку, оптимізації взаємодії з клієнтами та впровадження CRM-систем. Робота з реальними кейсами сприяє формуванню у майбутніх менеджерів практичних умінь прийняття рішень в умовах невизначеності, відповідальності за результати власної діяльності [4; 12].

Суттєвою відмінністю між освітніми програмами з менеджменту в Україні та провідних університетах Європи і США є підходи до оцінювання результатів навчання. В українській системі вищої освіти традиційно домінує екзаменаційно-залікова модель, орієнтована переважно на підсумковий контроль засвоєння теоретичних знань. Основними формами оцінювання виступають письмові або усні іспити, заліки та модульні контрольні роботи, що здебільшого фіксують рівень репродуктивного відтворення навчального матеріалу. Натомість у європейських та американських університетах поширеним є формувальне оцінювання (formative assessment), яке спрямоване не лише на фіксацію результату, а й на постійний розвиток професійних компетентностей здобувачів освіти. Оцінювання здійснюється протягом усього семестру і передбачає накопичувальний характер. Значну частку підсумкової оцінки становлять індивідуальні та групові проєкти, бізнес-кейси, презентації, аналітичні звіти, портфоліо, участь у дискусіях, що дає змогу оцінювати здатність студентів застосовувати знання у практичних управлінських ситуаціях. Окрім того, у західних освітніх системах істотною є частка безекзаменаційного контролю, коли фінальна оцінка формується на основі виконання практичних завдань без традиційного іспиту. Такий підхід сприяє розвитку критичного мислення, командної роботи, комунікативних та аналітичних умінь, а також наближає процес оцінювання до реальних умов професійної діяльності менеджера.

Ще однією принциповою відмінністю є ступінь інтеграції міжнародного складника в освітні програми з менеджменту. В українських закладах вищої освіти міжнародний компонент перебуває на етапі активного формування: запроваджуються окремі дисципліни англійською мовою, розширюється участь у програмах академічної мобільності, укладаються угоди про співпрацю з іноземними університетами. Водночас міжнародний складник часто має фрагментарний характер і не завжди є системно вбудованою в навчальні плани. У європейських та американських університетах міжнародний вимір є невід'ємною частиною освітніх програм із менеджменту. Навчання здебільшого здійснюється англійською мовою, що забезпечує доступ студентів до глобального академічного простору [4; 12]. Обов'язковими є курси з міжкультурного менеджменту, глобального бізнесу, міжнародних комунікацій, які формують здатність майбутніх менеджерів ефективно працювати в мультикультурному середовищі. Окрім того, широко реалізуються програми академічної мобільності (Erasmus+, exchange programs, подвійні дипломи), які дають студентам змогу здобувати частину освіти за кордоном, знайомитися з іншими управлінськими практиками та освітніми моделями [7; 8]. Такий досвід сприяє формуванню глобального управлінського мислення, підвищує конкурентоспроможність випускників на міжнародному ринку праці.

Отже, освітні програми з менеджменту в Україні, Європі та США відрізняються насамперед рівнем практичної орієнтації, гнучкістю структури та ступенем інтеграції з бізнес-середовищем. Водночас сучасні тенденції розвитку вищої управлінської освіти в Україні свідчать про поступову адаптацію європейських і американських підходів, зокрема через компетентнісну модель навчання та посилення цифрового складника підготовки майбутніх менеджерів.

Аналіз вітчизняних освітніх програм показує, що у більшості навчальних планів України менеджерські дисципліни орієнтовані на забезпечення фундаментального розуміння управлінських процесів, теорій менеджменту та функціональних аспектів менеджерської діяльності, проте поступово зростає увага до формування практичних цифрових умінь, насамперед у контексті використання інформаційних систем управління. Особлива увага приділяється застосуванню CRM-систем як інструменту управління взаємовідносинами з клієнтами, що втілюється через включення відповідних тем у курси з маркетингу, менеджменту бізнес-процесів та електронного менеджменту. Такий підхід узгоджується з фокусом на цифровізацію професійних компетентностей менеджера, який має володіти основами роботи із системами автоматизації бізнес-процесів.

У європейських освітніх програмах спостерігається широке впровадження практикоорієнтованого навчання, де CRM-системи виступають як інструмент формативної практики. В університетах і бізнес-школах країн ЄС курси з менеджменту клієнтських відносин, цифрового маркетингу та управління даними передбачають роботу з реальними або симульованими CRM-платформами (наприклад, Salesforce, HubSpot, Microsoft Dynamics), що дає змогу студентам здобути компетентності з аналізу даних, сегментації клієнтів, автоматизації маркетингових кампаній та побудови клієнтських воронки [4; 12]. Такий підхід відповідає європейським стандартам забезпечення якості освіти, зокрема рамкам EQF (European Qualifications Framework), де цифрові та аналітичні компетентності розглядаються як ключові для сучасного менеджера.

У США освітні програми та бізнес-школи, що пропонують ступені бакалавра та магістра з менеджменту чи бізнес-адміністрування (BBA/MBA), вирізняються високим ступенем інтернаціоналізації та орієнтацією на ринкову практику. CRM-системи інтегруються не лише у курси з маркетингу та інформаційних систем, а й у проектно орієнтоване навчання, де студенти працюють над консалтинговими проектами для партнерських організацій, застосовуючи CRM-інструменти для аналізу клієнтської бази, оптимізації бізнес-процесів та розроблення стратегій росту.

Таким чином, у сучасних освітніх програмах зі спеціальності «Менеджмент» в Україні, Європі та США спостерігається тренд на інтеграцію CRM-систем як засобу формування професійних компетентностей менеджера. В Україні така інтеграція початково має теоретичний характер, що поступово доповнюється практичними вправами, тоді як у Європі та США система навчання передбачає більш глибоке залучення CRM-інструментів у практичну діяльність студентів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз бакалаврських освітніх програм зі спеціальності «Менеджмент» у закладах вищої освіти України засвідчує їх відповідність державним стандартам вищої освіти, логічну структурованість змісту та спрямованість на формування базових управлінських і загально-професійних компетентностей. Освітні програми провідних університетів характеризуються ґрунтовною теоретичною підготовкою, розвитком аналітичного мислення, лідерських і комунікативних якостей майбутніх менеджерів, що створює належне підґрунтя для їх професійного становлення.

Водночас порівняльний аналіз виявив низку системних суперечностей між сучасними вимогами цифрової економіки та реальним змістом і технологіями професійної підготовки менеджерів. Зокрема, попри задекларовану орієнтацію освітніх програм на практичну підготовку та використання інформаційних технологій, інтеграція цифрових управлінських інструментів, насамперед CRM-систем, у навчальний процес має фрагментарний, епізодичний і переважно теоретичний характер. У результаті у здобувачів вищої освіти недостатньо сформованими залишаються вміння працювати з клієнтськими даними, аналізувати взаємовідносини з ринковими стейкхолдерами та приймати управлінські рішення на основі даних.

Виявлена ситуація дає змогу констатувати наявність суперечності між потребою ринку праці у менеджерах, здатних ефективно використовувати CRM-системи як інструмент управління бізнес-процесами, та недостатньо розробленими педагогічними умовами і методиками формування відповідних умінь у процесі фахової підготовки в закладах вищої освіти. Особливої актуальності ця проблема набуває на бакалаврському рівні, де закладаються основи професійної компетентності майбутнього менеджера.

Таким чином, формування умінь використання CRM-систем постає не лише як технологічне чи методичне завдання, а й як самостійна педагогічна проблема, що потребує наукового осмислення, обґрунтування змісту, форм, методів і педагогічних умов її реалізації.

Перспективними напрямками подальших наукових досліджень є розроблення та експериментальна перевірка педагогічної моделі системного формування CRM-компетентностей у майбутніх менеджерів у процесі бакалаврської підготовки. Особливої уваги потребує обґрунтування дидактичних умов, методик і цифрових інструментів, спрямованих на інтеграцію CRM-систем у зміст фахових дисциплін. Доцільним також є вивчення впливу використання реальних CRM-платформ на рівень професійної готовності випускників до роботи в умовах цифрової економіки.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. Відомості Верховної Ради України. 2014.
2. Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 073 «Менеджмент» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Київ : МОН України, 2019.
3. Buttle F., Maklan S. Customer Relationship Management: Concepts and Technologies. 4th ed. London : Routledge, 2019. <https://doi.org/10.4324/9781351016551>
4. European Commission. Digital Education Action Plan 2021–2027. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2020.
5. European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). Brussels : European Union, 2017.
6. Goleman D. Emotional Intelligence. New York : Bantam Books, 2006.
7. Kotler Ph., Keller K. Marketing Management. 15th ed. Harlow : Pearson Education, 2016.
8. Laudon K., Laudon J. Management Information Systems: Managing the Digital Firm. 16th ed. Boston : Pearson, 2020.
9. OECD. Education in the Digital Age. Paris : OECD Publishing, 2020.
10. Porter M. E., Heppelmann J. E. How Smart, Connected Products Are Transforming Companies. *Harvard Business Review*. 2015. № 10. P. 96–114.

11. Voogt J., Roblin N. P. A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences. *Educational Research Review*. 2012. Vol. 24. P. 1–19. DOI:10.1080/00220272.2012.668938
12. Westerman G., Bonnet D., McAfee A. *Leading Digital: Turning Technology into Business Transformation*. Boston : Harvard Business School Press, 2014.

Petrenko N. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Innovative Pedagogy, Educational Transformations and Leadership,
Educational and Research Institute «Academy of Teaching»
V.N. Karazin Kharkiv National University
Kharkiv, Ukraine
E-mail: pnv0333@ukr.net
ORCID: 0009-0009-7928-6665*

Abdulaiev M. A.

*Postgraduate Student at the Department of Innovative Pedagogy, Educational Transformations and Leadership,
Educational and Research Institute «Academy of Teaching»
V.N. Karazin Kharkiv National University
Kharkiv, Ukraine
E-mail: marat.abdulaev@student.karazin.ua
ORCID: 0009-0008-7863-1562*

PEDAGOGICAL ASPECTS OF INTEGRATING CRM SYSTEMS INTO THE TRAINING OF BACHELOR'S STUDENTS IN MANAGEMENT IN UKRAINE AND ABROAD

Abstract

The article is devoted to a comparative analysis of the integration of digital and CRM competencies into bachelor's educational programs in the field of Management in higher education institutions of Ukraine, the European Union, and the United States. The relevance of the study is обусловлена by the global digitalization of the economy, the transformation of managerial activities, and the growing labor market demands for future managers who are capable of effectively using modern digital tools for customer relationship management and business process optimization. The purpose of the article is to identify the key features, challenges, and prospects for integrating CRM competencies into the content of bachelor's programs in Management, as well as to substantiate the need for a systematic approach to developing practical skills in the use of CRM systems within professional training. The research analyzes the conceptual foundations of educational programs, their structure and flexibility, interdisciplinarity, teaching methods and learning technologies, organization of practical training, cooperation with the business environment, assessment systems, and the degree of integration of digital management technologies.

The study reveals that Ukrainian bachelor's programs in Management are predominantly oriented toward an academic and theoretical model of professional training, characterized by limited curricular flexibility and a fragmented integration of digital and CRM tools. In contrast, educational programs in leading universities in the European Union and the United States demonstrate a practice-oriented, competency-based, and interdisciplinary approach, incorporating active learning methods such as case studies, project-based learning, internships, business simulations, and hands-on experience with real CRM platforms.

It is established that the insufficient level of systematic integration of CRM competencies in Ukrainian management education limits the development of practical skills related to customer data analysis, digital decision-making, and the implementation of data-driven management solutions. The article substantiates the necessity of modernizing professional training programs for future managers by strengthening the digital component, embedding CRM systems into the content of academic disciplines, expanding practice-oriented teaching methods, and aligning educational programs with international standards and current labor market requirements.

The findings contribute to the development of recommendations for improving the quality and relevance of management education in the context of digital transformation and provide a foundation for enhancing the professional competitiveness of graduates in a globalized business environment.

Key words: *professional training of managers, CRM systems, digital competencies, degree programs, practice-oriented learning, digital transformation, international educational practices.*

References

1. Verkhovna Rada of Ukraine. (2014). Law of Ukraine «On Higher Education» (as amended and effective in 2024). Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine, 37–38, [Zakon Ukrayiny «Pro vyshchu osvitu» vid 01.07.2014 № 1556 VII; Law of Ukraine “On Higher Education” of July 1, 2014, No. 1556 VII]. *Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrayiny / Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine*, 2014, № 37–38, ст. 456 [in Ukrainian].
2. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2019). Standart vyshchoi osvity Ukrainy za spetsialnistiu 073 «Menedzhment» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity [Standard of higher education of Ukraine for the specialty 073 «Management» (Bachelor's level)]. Kyiv, Ukraine [in Ukrainian].
3. Buttle, F., & Maklan, S. (2019). *Customer relationship management: Concepts and technologies* (4th ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351016551> [in English].

4. European Commission. (2020). *Digital Education Action Plan 2021–2027*. Luxembourg: Publications Office of the European Union [in English].
5. European Union. (2017). *European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. Brussels: European Union [in English].
6. Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books [in English].
7. Kotler, P., & Keller, K. L. (2016). *Marketing management* (15th ed.). Harlow, UK: Pearson Education [in English].
8. Laudon, K. C., & Laudon, J. P. (2020). *Management information systems: Managing the digital firm* (16th ed.). Boston, MA: Pearson [in English].
9. OECD. (2020). *Education in the digital age*. Paris: OECD Publishing [in English].
10. Porter, M. E., & Heppelmann, J. E. (2015). How smart, connected products are transforming companies. *Harvard Business Review*, 10, 96–114 [in English].
11. Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences. *Educational Research Review*, 24, 1–19. DOI:10.1080/00220272.2012.668938 [in English].
12. Westerman, G., Bonnet, D., & McAfee, A. (2014). *Leading digital: Turning technology into business transformation*. Boston, MA: Harvard Business School Press [in English].



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
(CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 07.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 04.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 17.04.2026

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-5>
УДК 37.04:378.06

Холодняк О. В.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
Харків, Україна

E-mail: elenakholodniak@hnpu.edu.ua

ORCID: 0000-0003-2736-3189

СУПЕРВІЗІЯ РЕСУРСАМИ МОБІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ МОВНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація

У статті розкрито авторське бачення ресурсів мобільного навчання в реалізації програм супервізії під час підвищення кваліфікації вчителів загальної середньої освіти. Наголошено на цілі супервізії – удосконалення мовно-комунікативної компетентності володіння іноземною мовою. Супервізію як форму підвищення кваліфікації розглянуто в контексті трансформацій професійної освіти і неперервного підвищення кваліфікації педагогічних працівників, реалізації положень Концепції Нової української школи. Міркування і висновки авторки підкріплено результатами емпіричного вивчення ставлення здобувачів вищої педагогічної освіти та роботи у фокус-групах учителів закладів загальної середньої освіти Харківського регіону. Відповідно до сучасної методології організації підвищення кваліфікації педагогічних працівників, визначено переваги і виклики мобільного навчання: 1) організаційний аспект: перевага гнучкості подачі навчального і методичного контенту, можливості його опрацювання в індивідуальному темпі, а виклик полягає у фактичній відмові розподілу роботи і відпочинку, посиленні психологічного тиску понаднормової професійної діяльності; 2) змістовний аспект: перевага ціннісної спрямованості дозованого потоку інформаційно-дорадчого і методичного контенту для попередження перевантаження вчителів і виклик щодо якості пропонованого контенту; 3) методичний аспект: перевага персоналізації у взаємодії із супервізором, ефект навчання «тут і зараз» оптимізує педагогічну супервізію, а виклик полягає у неминучих когнітивних змінах і негативних наслідках унаслідок неперервного сповіщення, багатозадачності, що також розпоршує увагу і знижує загальну якість підвищення кваліфікації; 4) моніторинговий аспект: перевага в продуктивному зворотному зв'язку, виклик цифрової нерівності, адже педагогічні працівники мають різний рівень цифрової грамотності, різні налаштування і варіації додатків на своїх мобільних пристроях.

Ключові слова: вища освіта, супервізія, учитель закладу загальної освіти, мобільне навчання, навчальний досвід, мовно-комунікативна компетентність, університет, супервізор, супервізант.

Вступ. Реалізація Концепції Нової української школи передбачає розширення функціоналу професійної діяльності і відповідного неперервного професійного розвитку вчителів закладів загальної середньої освіти. Супервізія постає однією з таких функціональних ролей. Заявлена в назві цієї публікації тема синтезує три важливі, навіть трендові, напрями: 1) перехід від декларативного контролю і стигми в неперервному професійному розвитку вчителя закладу загальної середньої освіти до доцільної підтримки більш досвідченим фахівцем – супервізором за запитом супервізанта; 2) системна цифровізація, у тому числі використання ресурсів персонального програмного забезпечення для мобільного навчання; 3) конструктив комунікацій у професійній педагогічній спільноті, у тому числі іноземною мовою. Кожен із указаних напрямів актуалізує звернення до вивчення підходів до розвитку складників мовно-комунікативної компетентності вчителя із забезпеченням вимог цілеспрямованості, гнучкості, особистісної орієнтації програм підвищення кваліфікації. Інструментарій мобільного навчання сприяє створенню відчуття потоку, неперервності у формуванні навчального досвіду, академічної і професійної успішності, що супроводжується оптимізацією й удосконаленням мовно-комунікативної компетентності всіх учасників. Окрім того, у реаліях трансформацій, зумовлених воєнним станом і викликами в освіті, для підкріплення безпечності, психологічного комфорту і результативності освітнього процесу важливо, на нашу думку, поєднувати навчання, когнітивні процеси у різних контекстах, локаціях і в різних комунікативних просторах синхронно, асинхронно, інтеркультурно, за участі представників різних ідентичностей і культурних та ментальних парадигм. Мобільне навчання виступає дизайн-майданчиком сучасної комунікації.

Ця розвідка здійснена з опорою на міркування і висновки одного з фундаторів мобільного навчання, робника теоретичних засад М. Шарплес [14]. У трактуванні сутності, циклічності і ціннісних орієнтирів мобільної супервізії у контексті підвищення кваліфікації педагогічних працівників ми спиралися на пропозиції авторів затребуваного серед учителів-практиків видання [8; 11], відповідний Порядок [5] і Типову програму підвищення кваліфікації [6]. Для організації емпіричного етапу розвідки і взаємодії з учителями закладів загальної середньої освіти ми послуговувалися пропозиціями Л. Скрипник, що викладені у дослідженні педагогічних умов організації інформаційно-консультаційного середовища в закладі освіти [7], щодо модерування та експертного супроводу як

важливого компонента успішної мобільної педагогічної супервізії (В. Ворожбіт-Горбатюк, М. Штефан, Я. Волкова [13], Л. Зеленська [2], С. Доценко [1], Т. Собченко та ін. [12]). Цікаві з позицій реальних освітніх практик висновки, наведені у публікації А. Красулі, А. Шумило і А. Шумило [3], напрямів професійного розвитку вчителів за висновками Н. Тучиної [9], матеріалах науково-практичної конференції [10]. Разом із тим багатоаспектність педагогічної супервізії актуалізує доцільність розвідки в означеній темі.

Мета статті – розкрити окремі положення ресурсності мобільного навчання в реалізації програм супервізії під час підвищення кваліфікації вчителів загальної середньої освіти з метою удосконалення мовно-комунікативної компетентності володіння вчителями іноземною мовою.

Виклад основного матеріалу дослідження. Супервізія як форма підвищення кваліфікації розглянута у контексті реалізації положень Концепції Нової української школи і трансформацій неперервного підвищення кваліфікації педагогічних працівників. У статті для аргументування запропонованих міркувань і висновків використано результати проведеного опитування здобувачів вищої педагогічної освіти у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди під час роботи з фокус-групами вчителів закладів загальної середньої освіти Харківського регіону упродовж шести місяців 2023–2024 н. р. Емпіричні дані зібрано з дотриманням професійної та академічної етики, анонімно – для неупередженості та безпеки з використанням онлайн асинхронно за допомогою гугл-форми, з автоматичним обробленням результатів, відкритої дискусії у фокус-групі вчителів під час проходження педагогічних практик (загальна тривалість комунікації – понад 37 год) та співучасті фахівців практики і науковців у наукових конференціях, що тематично близькі до проблематики статті, дало змогу з'ясувати позицію вчителів Харківського регіону у ставленні до можливостей і доцільності мобільної педагогічної супервізії, предметно обговорити готовність долучитися до такого формату підвищення кваліфікації, поміркувати щодо прогнозованих утруднень і викликів. Досвід цього регіону об'єктивно цінний контекстно ризиків загрози тривалих пошкоджень енергетичної інфраструктури і зв'язку та їхнього впливу на неперервну освіту. Відповідно до сучасної методології організації підвищення кваліфікації педагогічних працівників, що конкретизована у Порядку [5] і Типовій програмі [6], визначено переваги та виклики мобільного навчання. Групування у фокус-групах було запропоновано за аналогією ключових етапів освітнього процесу, що дає змогу відслідковувати необхідні для кожного етапу мовно-комунікативні компетентності володіння іноземною мовою.

Перший – організаційний аспект (прим. – виділено авторкою): перевага гнучкості подачі навчального і методичного контенту, опрацювання його в індивідуальному темпі, а виклик полягає у фактичній відмові розподілу роботи і відпочинку, посилення тиску понаднормової професійної діяльності.

Супервізія на відміну від інших форм підвищення кваліфікації основний фокус уваги направляє на професійне зростання конкретного супервізанта – вчителя. Організується така супервізія за запитом вчителя, передбачає партнерську підтримку і глибоку емоційну єдність супервізора та супервізанта у попередньо визначеній і зафіксованій темі, проблемі, яка потребує вирішення і методичного забезпечення. Для вдосконалення мовно-комунікативної компетентності це означає не так однаковість мовної стилістики комунікантів, як важливість порозуміння щодо рівня і способів використання немовних комунікативних засобів та прийомів, розширення спектру розуміння іншої культури, традицій, ментального насичення комунікативного простору. Педагогічна супервізія організаційно в такому разі спрямована на вивчення досвіду, збір і аналітику фактичних ситуацій, кейсів рішень тощо. У табл. 1 представлено бачення цінності організаційного компонента мобільної супервізії за результатом комунікування у трьох фокус-групах учителів іноземної (англійської, німецької, французької) мови, кожна група об'єднувала 6–8 осіб, які працюють учителями-методистами у школах Харківського регіону.

Таблиця 1

Організаційні аспекти мобільної педагогічної супервізії

Етап педагогічної супервізії	Зміст мобільного супроводу	Умови для якості оперативної взаємодії	Перелік важливих мовно-комунікативних компетентностей відповідно до Профстандарту
1	2	3	4
Діагностичний	За домовленістю учасників супервізії визначення програмного забезпечення для визначення рівня мовно-комунікативних компетентностей супервізанта	Гугл-опитувальник, опитувальники в мобільних месенджерах не передбачають особливої цифрової компетентності, мають інтуїтивні налаштування, зручні і безкоштовні у використанні.	Орієнтування на кібербезпеку і безпеку онлайн комунікування [4]. Компетентності за чинним Профстандартом: A1.3, A1.4
Проектування професійного розвитку й удосконалення мовно-комунікативної компетентності	Створення індивідуальної карти професійного розвитку, індивідуального плану, персоналізованої стратегії	Підбір мобільних застосунків, цифрових сервісів, навчального контенту відповідно до визначених цілей у карті, плані чи стратегії	Орієнтування на особистісний рівень цифрової грамотності і матеріально-технічне та технологічне забезпечення. Компетентності за Профстандартом: A I.3.3I, A1.4.3I, A I.3.Y 1, A1.4.Y1

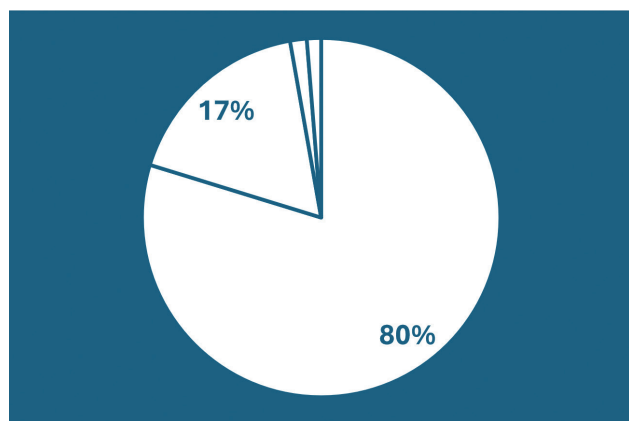
Закінчення табл. 1

1	2	3	4
Реалізація	Проведення сесій комунікації, мікронавчання, виконання завдань у попередньо визначених мобільних додатках	Дотримання попередньо визначеної регулярності, способів сповіщення та інформування про поточні результати	Володіння чи набуття досвіду резильєнтного комунікування, порозуміння в інтеркультурному комунікативному просторі. Компетентності за Профстандартом: A1.3.U2, A1.3.K1, A1.4.K1, A1.3. B.1
Рефлексія	Процедури аналізу прогресу, виявлення утруднень у потоці супервізійної комунікації	Використання щоденника, самоаналіз результатів опрацювання навчального контенту	Культура мовлення, навички мовної аргументації з урахуванням асинхронного спілкування в месенджерах, нетикет комунікантів. Компетентності за Профстандартом: A1.4.31, A 1.4.B1
Звітність	Оцінка якості мобільного консультування за попередньо визначеною шкалою чи процедурою за умов попередження упередженості, стигми чи дискримінації	Взаємодія із супервізором, погодження способу інтерпретації ефективності комунікації Установлення факту появи так званих сліпих зон супервізії у вибраному мобільному застосунку	Використання інструментів і немовних комунікативних засобів, підтримка іміджу і репутаційні комунікації з урахуванням інклюзії. Компетентності за Профстандартом: A 1.3.U 1, A1.3. B.1

Таким чином, як бачимо з табл. 1, вчителі-практики особливу увагу приділяють психологічному комфорту і можливості відтермінування в комунікуванні, що, звичайно, у реаліях українського сьогодення має логічне пояснення, об'єктивоване воєнним станом. Також взаємодія у фокус-групах та її результат визначили цінність мікронавчання як компонента мобільної педагогічної супервізії. Цей результат було використано в опитуванні здобувачів вищої педагогічної освіти, які вчать за індивідуальним планом чи беруть участь у реалізації програм академічної мобільності. В організаційному аспекті респонденти та учасники фокус-груп визначили й ключові переваги мобільного навчання: інтерактивна комунікація засобами, які зрозумілі та поширені в учнівських спільнотах (18%), ефективна витрата часу (67%), індивідуальні темп і ритм (25%). Разом із тим діалектично вказані переваги визначили і виклики, серед яких утрата розмежування між робочим часом і часом для відпочинку констатовано найнебезпечнішим.

Саме ці особливості фактично впливають на затребуваність включення ресурсів мобільного навчання для реалізації індивідуальних освітніх траєкторій. Так, під час проведення педагогічної практики на бакалаврському рівні (освітні програми за спеціальністю «Середня освіта», Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2024–2025 навчальний рік, опитування проводилося анонімно, за правом вільного вибору респондента, було опитано 43 респондента), 80% опитаних акцентно виділили практичну спрямованість серед сутнісних ознак мікронавчання, 17% – можливість задовольнити потребу в інклюзії в освіті, попередити розрив у навчанні через стрес, війну тощо, 1,6% – навчання для молоді, яка працює чи займається волонтерством, 1,4% – вимушений крок через внутрішнє переміщення чи вимушену еміграцію (діаграма 1).

Дослідженням визначено **другий, змістовний, аспект**: перевага у ціннісній спрямованості дозованого потоку інформаційно-дорадчого і методичного контенту для попередження перевантаження вчителів та виклик щодо якості пропонованого контенту. Останній, звісно, потребує окремого висвітлення і детального аналізу. Щодо переваги ціннісної спрямованості дозованого потоку контенту в мобільній педагогічній супервізії варто зазначити таке.



Діаграма 1
Розуміння сутності мікронавчання

Ціннісна спрямованість в умовах реалій інформаційного хаосу та кібератак потребує підкріплення і навіть державної політики. Для українських учителів важливими, маркерними, ціннісними пріоритетами є національна і громадянська спрямованість, що засвідчує не лише про соціальну згуртованість, а й виступає запобіжним ресурсом для непоширення негативних, деструктивних явищ в інтеркультурному комунікуванні. Наступний ціннісний маркер – інтегрування цінностей сенсів українських і європейських. Це зумовлено твердим поступальним рухом України в повноправне членство в Європейському Союзі.

Ціннісні орієнтири визначають характер використання мобільних пристроїв у ході виконання професійних завдань. Так, під час взаємодії у фокус-групах 97% учителів зазначили про те, що навчальний

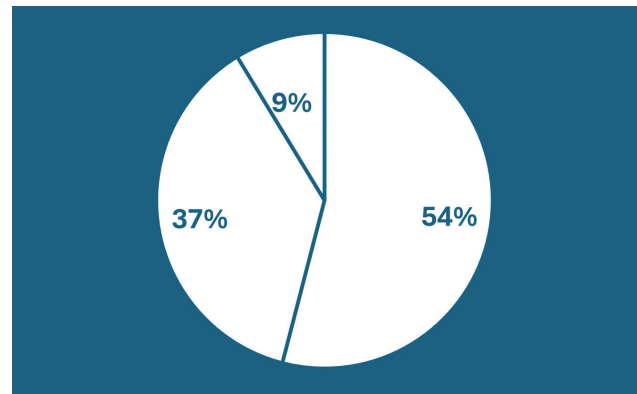
функціонал мобільних пристроїв найчастіше використовуються для пошуку професійно значущої інформації, бо є можливість оперативно опрацювати і поширити необхідну інформацію серед цільової аудиторії комунікантів. Довготривале дистанційне навчання в Харківському регіоні, звісно, вплинуло на комунікативні компетентності вчителів, зокрема мова вчителя через широку практику мобільних меседжерів стала більш лаконічною, чіткою. Попри те що зазвичай мобільна педагогічна супервізія передбачає використання персональних контактних даних (зазвичай номер телефону, акаунт – особистий, а не профільний), можливість відтермінування, персонального налаштування сповіщень і таймінгу зворотного зв'язку дають змогу забезпечити необхідний психологічний комфорт під час проходження програми підвищення кваліфікації. Спільна позиція респондентів серед здобувачів вищої педагогічної освіти і учасників фокус-груп щодо попереднього, завчасного визначення так званої пропускну здатності комунікантів і формату коректного виправлення мовних помилок: 87% респондентів – здобувачів вищої освіти висловилися про необхідність чітких домовленостей про терміни зворотного зв'язку і коректність зауважень, серед учителів-практиків таку відповідь вибрати 85,5% опитаних. Тож визначення меж і графіків мобільної педагогічної супервізії є пріоритетною умовою ефективності роботи і вимогою психологічного комфорту.

Третій, методичний, аспект: перевага персоналізації у взаємодії із супервізором, ефект навчання «тут і зараз» оптимізує педагогічну супервізію, а виклик полягає у неминучих когнітивних змінах і негативних наслідках унаслідок неперервного сповіщення, багатозадачності, що також розпорошує увагу і знижує загальну якість підвищення кваліфікації. Мобільні додатки сприяють більш гнучкій педагогічній супервізії. Без офіційних зустрічей, витрат часу і сил на встановлення первинного контакту можна отримувати миттєвий зворотний зв'язок і об'єктивну оцінку за чіткими критеріями щодо свого прогресу. Наприклад, застосунки для самокорекції мовно-комунікативної компетентності (LanguageTool, OnlineCorrector – перевірка письмової комунікації). Невичерпний потенціал і зазубуваність у коротких подкастах та безкоштовних репозитаріях, аудіо-, відеоконтент на платформах Coursera, EdEra, спеціалізовані предметні мобільні тренажери, мовні хаби і ресурси соціальних мереж як майданчиків відкритої інтеркультурної комунікації і просування професійних спільнот, ChatGPT для критичного аналізу конспектів уроків чи проєктування педагогічних навчальних ситуацій, – ці можливості цінні для вдосконалення вимови, розширення словникового запасу професійною термінологією, а комуніканти-асистенти зі штучним інтелектом розширюють географію самої педагогічної супервізії, забезпечують реальне партнерство з пріоритетом ідеології паритетності учасників педагогічної супервізії.

В організації мобільної педагогічної супервізії важливо опціонально врахувати міркування щодо утруднень, з якими стикаються комуніканти під час використання мобільних меседжерів: 54% – раціональна витрата трафіку і пам'яті шляхом визначення формату комунікативного контенту, 37% – адресність комунікації та дотримання норм етики у цифровому спілкуванні, 9% – дотримання авторського і суміжних прав під час поширення навчальної, дорадчої інформації у професійній спільноті (діаграма 2).

Четвертий, моніторинговий, аспект: перевага в продуктивному зворотному зв'язку, а виклик полягає у цифровій нерівності, адже педагогічні працівники мають різний рівень цифрової грамотності, різні налаштування і варіації додатків на своїх мобільних пристроях. Під час взаємодії з учителям у фокус-групах і здобувачами-практикантами шляхом збору відповідей на питання «Що, на ваш погляд, забезпечить ефективність мобільної педагогічної супервізії?» отримано відповіді (відсоткові значення сумарно перевищують 100%, оскільки учасники висловили кілька рівноцінних рекомендацій): «Переосмислення нової ролі супервізором, не контролер, а пернер із більшим досвідом і ефективнішими результатами, які можна верифікувати» – 18,6%; «Чіткі покрокові інструкції, алгоритми і домовленості, зафіксовані у відповідному договорі між супервізором і супервізантом» – 41,9%; «Динамічне, гнучке позитивне емоційне спілкування» – 16,6%; «Оперативні реагування супервізора» – 55%; «Свобода руху комунікантів, вільний вибір форми взаємодії і звітності» – 53%; «Відкрите інформування про кризи, утруднення і загрози» – 12%; «Інтерація для моделювання складних педагогічних ситуацій і спільного пошуку ефективних рішень» – 67%.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, проведене дослідження ресурсності мобільного навчання в реалізації програм супервізії під час підвищення кваліфікації вчителів загальної середньої освіти засвідчило про доцільність такої форми для вдосконалення мовно-комунікативної компетентності володіння вчителями іноземною мовою. На підставі узагальнення емпіричних даних (на прикладі Харківського регіону) визначено переваги і виклики мобільного навчання в організаційному, змістовному, методичному і моніторинговому аспектах. Для фахівців – розробників програм підвищення кваліфікації цікавими можуть стати пропозиції щодо ефективності мобільної педагогічної супервізії, наведені у табл. 1 «Організаційні аспекти мобільної педагогічної супервізії», зокрема поетапного структурування змісту, умов і очікуваних результатів у форматі визначених профе-



Діаграма 2

сійним стандартом «Вчитель закладу загальної середньої освіти» компетентностей. У межах статті розкрито один з елементів аналітики заявленої проблеми. Розроблення теоретичної моделі, конкретизації алгоритмів реалізації та методичного супроводу є перспективою подальшої наукової і прикладної розвідки.

Список використаних джерел

1. Доценко С., Клименко Б. Інтеграція мобільних технологій в освітній процес сучасних ЗВО. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 63. Т. 2. С. 182–188. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.38>
2. Зеленська Л. Д. Модерація як форма реалізації супервізії в НУШ. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, м. Харків, 31 березня – 02 квітня 2021 р. : у 2-х томах. Т. 2. С. 95–98.
3. Красуля А., Шумило А., Шумило А. Застосування мобільних технологій із метою розвитку іншомовної лексичної компетентності учнів під час вивчення англійської мови. *Теоретична і дидактична філологія. Серія «Філологія»*. 2020. Вип. 32. С. 49–59. DOI: <https://doi.org/10.31470/2309-15-17-2020-1-49-59>
4. Доценко С., Ворожбіт-Горбатюк В., Собченко Т. Онлайн-безпека учасників освітнього процесу в умовах дистанційного і змішаного навчання : навчально-методичний посібник. Харків : Ранок, 2021. 192 с. URL: <https://surl.li/eupwrh>
5. Про затвердження Порядку надання професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам (здійснення супервізії) : Наказ МОН України від 14.06.2024 № 855. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1201-24#Text>
6. Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо набуття (вдосконалення) компетентностей зі здійснення наставницької діяльності : Наказ МОН України № 516 від 02.05.2023. URL: <https://surl.li/oriyit>
7. Скрипник Л. М. Педагогічні умови організації інформаційно-консультативного середовища закладу професійної освіти : дис. ... докт. філос. : 015. Кривий Ріг, 2023. 275 с. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/7239>
8. Супервізія: професійна підтримка і професійний розвиток педагогів: порадник для супервізорів (наставників). USAID, 2018. 60 с. URL: <https://barna-consult.com/wp-content/uploads/2021/10/Superviziya-Poradnyk-VF-Krok-za-krokom.pdf>
9. Тучина Н. Актуальні питання розширення професійно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Сучасні філологічні і методичні студії: проблематика і перспективи* : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 24 квітня 2025 р. С. 160–163. URL: <https://dSPACE.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/bcbad354-bcab-4ce7-b660-f889c65c747e/content>
10. Цифрова трансформація освіти та науки : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Харків, 02–03 березня 2023 р. 272 с.
11. Importance of the Process of Supervision in Education. 2025. URL: <https://skolera.com/en/blog/importance-of-supervision-education/>
12. Sobchenko T., Dotsenko S., & Smolianiuk N. Mobile learning in the implementation of educational programs for training at the tertiary level: The national aspect. *Educational Challenges*. 2025. № 30(1). P. 53–73. <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2025.30.1.04>
13. Vorozhbit-Horbatyuk V., Volkova Y., & Stefan M. Conscious Parenting in Ukraine and Finland. Society. Integration. *Education: Proceedings of the International Scientific Conference*. 2021. № 2. P. 805–816. <https://doi.org/10.17770/sie2021vol2.6332>
14. Sharples M. Seamless Learning Despite Context. In L.-H. Wong, M. Milrad, & M. Specht (Eds.). *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity*. 2015. P. 41–55. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-113-8_2

Kholodniak O. V.

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of English Philology
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
Kharkiv, Ukraine*

E-mail: elenakholodniak@hnpu.edu.ua

ORCID: 0000-0003-2736-3189

SUPERVISION WITH MOBILE LEARNING RESOURCES TO IMPROVE THE LANGUAGE AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A TEACHER OF A GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION

Abstract

The article reveals the author's vision of mobile learning resources in the implementation of supervision programs during the advanced training of general secondary education teachers. The author emphasizes the goals of supervision: improving language and communicative competence in foreign language proficiency. Supervision as a form of advanced training is considered in the context of transformations of professional education and continuous advanced training of teaching staff, implementation of the provisions of the Concept of the New Ukrainian School. The author's reasoning and conclusions are supported by the results of an empirical study of the attitudes of applicants for higher pedagogical education and work in focus groups of teachers of secondary education institutions in the Kharkiv region. In accordance with the modern methodology for organizing advanced training of teaching staff, the advantages and challenges of mobile learning are identified. 1) organizational aspect: the advantage of flexibility in the presentation of educational and methodological content, the possibility of processing it at an individual pace, and the challenge lies in the actual refusal to divide work and rest, increasing the psychological pressure of overtime professional activity; 2) content aspect: the advantage in the value orientation of the dosed flow of information, advisory and methodological content to prevent overloading of teachers and the challenge regarding the quality of the offered content; 3) methodological aspect: the advantage of personalization in interaction with the supervisor;

the effect of learning «here and now» optimizes pedagogical supervision, and the challenge lies in the inevitable cognitive changes and negative consequences due to continuous notification, multitasking, which also disperses attention and reduces the overall quality of professional development; 4) monitoring aspect: the advantage is in productive feedback, and the challenge lies in digital inequality, because teaching staff have different levels of digital literacy, different settings and variations of applications on their mobile devices.

Key words: higher education, supervision, teacher of a general education institution, mobile learning, learning experience, linguistic and communicative competence, university, supervisor, supervisee.




References

1. Dotsenko, S., Klymenko, B. (2023). Intehratsiia mobilnykh tekhnolohii v osvittii protses suchasnykh ZVO [Integration of mobile technologies into the educational process of modern higher education institutions]. *Innovatsiina pedahohika*, 63(2), 182–188. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.38> [in Ukrainian].
2. Zelenska, L. D. (2021). Moderatsiia yak forma realizatsii supervizii v NUSh. [Moderation as a form of supervision implementation in the New Ukrainian School]. *Psykhologo-pedahohichni problemy vyshchoi i serednoi osvity v umovakh suchasnykh vyklykiv: teoriia i praktyka: materialy V Mizhnarodnoi naukovy-praktychnoi konferentsii* (Kharkiv, 31 bereznia – 2 kvitnia). U 2 tomakh. T. 2. S. 95–98. [in Ukrainian].
3. Krasulia, A., Shumylo, A., Shumylo, A. (2020). Zastosuvannia mobilnykh tekhnolohii z metoiu rozvytku inshomovnoi leksychnoi kompetentnosti uchniv pry vyvchenni anhliiskoi movy. [The use of mobile technologies to develop students' foreign language lexical competence when learning English]. *Teoretychna i dydaktychna filolohiia. Seriia «Filolohiia»*, 32, 49–59. <https://doi.org/10.31470/2309-15-17-2020-1-49-59> [in Ukrainian].
4. Onlain-bezpeka uchashnykiv osvittnoho protsesu v umovakh dystantsiinoho i zmishanoho navchannia (2021). [Online safety of participants in the educational process in conditions of distance and blended learning] : navch.-metod. posib. S. Dotsenko, V. Vorozhbit-Horbatiuk, T. Sobchenko. Kharkiv: Vyd-vo «Ranok». 192 s. Retrieved from <https://surl.li/eyprwh> [in Ukrainian].
5. Pro zatverdzhennia Poriadku nadannia profesiinoi pidtrymky ta dopomohy pedahohichnym pratsivnykam (zdiisnennia supervizii) (2024). [On approval of the Procedure for providing professional support and assistance to teaching staff (implementation of supervision)]. Nakaz MON Ukrainy vid 14.06. № 855. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1201-24#Text> [in Ukrainian].
6. Pro zatverdzhennia Typovoi prohramy pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv shchodo nabuttia (vdoskonalennia) kompetentnosti iz zdiisnennia nastavnytskoi diialnosti (2023), [On approval of the Standard Program for Advanced Training of Pedagogical Workers on the Acquisition (Improvement) of Competencies in the Implementation of Mentoring Activities] nakaz MON Ukrainy № 516 vid 02.05. Retrieved from <https://surl.lu/oriyit> [in Ukrainian].
7. Skrypnyk, L. M. (2023). Pedahohichni umovy orhanizatsii informatsiino-konsultatyvnoho seredovyscha zakladu profesiinoi osvity [Pedagogical conditions for organizing an information and advisory environment in a vocational education institution] : dysertatsiia na zdobuttia naukovoho stupenia doktora filosofii zi spetsialnosti 015 Profesiina osvita (tsyfrovi tekhnolohii). Kryvorizkyi derzhavnyi pedahohichni universytet. Kryvyi Rih. 275 s. Retrieved from <https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/7239> [in Ukrainian].
8. Superviziia: profesiina pidtrymka i profesiinyi rozvytok pedahohiv: poradnyk dlia supervizoriv (nastavnykiv) (2018). [Supervision: professional support and professional development of teachers: a guide for supervisors (mentors)]. USAID. 60 s. Retrieved from <https://barna-consult.com/wp-content/uploads/2021/10/Superviziya-Poradnyk-VF-Krok-za-krokom.pdf> [in Ukrainian].
9. Tuchyna N. (2025). Aktualni pytannia rozshyrennia profesiino-metodychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy. [Current issues of expanding the professional and methodological competence of future foreign language teachers]. *Suchasni filolohichni i metodychni studii: problematyka i perspektivy: materialy IV Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (m. Kharkiv, 24 kvit.)*. S. 160–163. Retrieved from <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/bcbad354-bcab-4ce7-b660-f889c65c747e/content> [in Ukrainian].
10. Tsyfrova transformatsiia osvity ta nauky (2023) [Digital transformation of education and science]: materialy I Vseukrainskykh naukovy-praktychnoi konferentsii, (2-3 berez., m. Kharkiv). 272 s. Importance of the Process of Supervision in Education. Retrieved from <https://skolera.com/en/blog/importance-of-supervision-education/> [in Ukrainian].
11. Importance of the Process of Supervision in Education. 2025. Retrieved from <https://skolera.com/en/blog/importance-of-supervision-education/> [in English].
12. Sobchenko, T., Dotsenko, S., & Smolianiuk, N. (2025). Mobile learning in the implementation of educational programs for training at the tertiary level: The national aspect. *Educational Challenges*, 30(1), 53–73. <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2025.30.1.04> [in English].
13. Vorozhbit-Horbatiuk, V., Volkova, Y., & Stefan, M. (2021). Conscious Parenting in Ukraine a n.d. Finland. Society. Integration. *Education: Proceedings of the International Scientific Conference*, 2, 805–816. <https://doi.org/10.17770/sie2021vol2.6332> [in English].
14. Sharples, M. (2015). Seamless Learning Despite Context. In L.-H. Wong, M. Milrad, & M. Specht (Eds.). *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity*, 41–55. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-113-8_2 [in English].



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 26.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 17.04.2026



ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ: ІДЕЇ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-6>

UDC 37.091.33:37.091.5

Latygina N. A.

*Doctor of Political Science, Professor,
Professor at the Department of Foreign Philology and Translation
State University of Trade and Economics
Kyiv, Ukraine*

E-mail: n.latygina@knu.edu.ua

ORCID: 0000-0001-7468-0203

Latygina A. H.

*Associate Professor,
Head of the Department of Foreign Philology and Translation
State University of Trade and Economics
Kyiv, Ukraine*

E-mail: a.latygina@knu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-9764-9118

Soshko O. H.

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Philology and Translation
State University of Trade and Economics
Kyiv, Ukraine*

E-mail: o.soshko@knu.edu.ua

ORCID: 0000-0003-4633-7621

THE ROLE OF AUTHENTIC MATERIALS IN DEVELOPING STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE

Abstract

The article explores the role of authentic materials in the development of students' communicative competence in foreign language learning. Authentic materials are defined as language resources originally created for native speakers in real-world contexts, including newspapers, business reports, podcasts, interviews, films, television programs, social media content, and professional documents. Unlike simplified textbook materials, authentic resources provide learners with exposure to natural language use, idiomatic expressions, culturally embedded discourse, and situationally appropriate communication. The study emphasizes that integrating authentic materials into classroom practice not only enhances linguistic accuracy but also develops sociolinguistic, discourse, and strategic competencies, which are essential components of communicative competence. The article presents a comprehensive analysis of theoretical foundations, and alongside recent empirical studies demonstrating the pedagogical effectiveness of authentic materials. Practical examples are provided for Business English, showing how written, audio, audiovisual, and digital resources can be applied to task-based learning, promoting active participation, critical thinking, and professional language skills. Additionally, the study addresses challenges associated with authentic materials, such as comprehension difficulties for lower-level learners and the need for careful adaptation and scaffolding. Overall, the article argues that authentic materials serve as a bridge between classroom instruction and real-world communication, increasing student motivation, intercultural awareness,

and readiness for professional contexts. The findings support the integration of authentic texts, recordings, films, and online content as essential components of modern language pedagogy, highlighting their enduring relevance in fostering competent, confident, and culturally aware communicators.

Key words: authentic materials, communicative competence, language learning, task-based learning, audiovisual resources, digital materials, pragmatic skills, intercultural communication.

Introduction. In recent decades, the pursuit of effective methods for enhancing learners' communicative competence has become a central objective in the field of foreign language teaching. As globalization intensifies intercultural exchange and increases the demand for genuine communicative ability, educators have shifted their focus from traditional grammar-translation approaches toward more dynamic, student-centered methodologies. Among these, the use of authentic materials – texts, audio, video, and digital content produced by native speakers for real communicative purposes – has emerged as a particularly powerful tool for fostering communicative competence. Authentic materials expose learners to the linguistic, sociocultural, and pragmatic dimensions of real-life communication, offering opportunities to engage with language as it is genuinely used rather than as it is artificially simplified for pedagogical purposes.

Communicative competence encompasses grammatical, sociolinguistic, discourse, and strategic competencies. Developing this comprehensive set of skills requires that learners not only understand the structural aspects of the language but also acquire the ability to use language appropriately in diverse, meaningful contexts. Authentic materials support this development by providing rich contextual cues, natural language patterns, and exposure to cultural norms. These materials allow students to observe how language varies across different social settings, registers, and purposes, fostering both linguistic accuracy and pragmatic sensitivity. For this reason, authentic materials are considered essential for preparing learners to navigate real communicative situations confidently and effectively.

Recent studies on the use of authentic materials in foreign language teaching demonstrate a growing consensus regarding their effectiveness in developing learners' communicative competence. Scholars across different contexts have examined how exposure to real-life language samples contributes to linguistic, sociocultural, and pragmatic development.

One of the most influential theoretical foundations remains the work of D. Hymes, who first conceptualized communicative competence as a multidimensional construct [8]. Building on this perspective, M. Canale and M. Swain expanded the framework, emphasizing the importance of sociolinguistic and strategic dimensions – areas strongly supported by authentic materials [3].

Contemporary research conducted by S. Krashen highlights the role of meaningful and comprehensible input in second language acquisition. According to his Input Hypothesis, authentic materials provide rich linguistic data which, when appropriately scaffolded, can facilitate natural language acquisition [9]. Similarly, A. Gilmore presents substantial empirical evidence showing that authentic texts improve learners' discourse competence by exposing them to cohesive and coherent language patterns present in real communication [5].

Within the European research tradition, W. Littlewood stresses that authentic resources help bridge the gap between classroom learning and real-world communication, enhancing learners' confidence and willingness to communicate [11]. His findings are complemented by the work of J. Richards and T. Rodgers, who argue that authentic materials promote learner autonomy by encouraging students to interpret, analyze, and negotiate meaning in context [12].

Ukrainian scholars have also substantially contributed to this area. O. Zadorozhna emphasizes the necessity of integrating authentic materials into task-based learning environments, showing that they enhance learners' pragmatic awareness and cultural sensitivity [15].

N. Plakhotniuk focuses on the pedagogical role of authentic texts in higher education language teaching. He argues that incorporating authentic materials into English language instruction significantly enhances students' professional communicative competence, especially in vocational areas such as journalism. The study highlights that authentic texts – drawn from real sources that are not originally designed for language learners – contain not only genuine lexical and grammatical structures but also meaningful cultural, situational, and informational content. These features help students build both linguistic proficiency and professional skills relevant to their future careers [16].

N. Havryliuk and E. Manzhos examine the role of authentic materials and real-world translation tasks in the training of students specializing in economics. The authors argue that incorporating methodological authenticity – meaning the use of real professional texts and translation scenarios – enhances students' practical translation skills and better prepares them for communicative challenges in professional contexts [4]. According to N. Havryliuk and E. Manzhos, authentic tasks such as translating genuine business documents, economic articles, and sector-specific texts help learners develop not only linguistic and translational accuracy but also cultural awareness, professional terminology competence, and higher-order thinking.

It remains highly relevant due to the growing need for language learners to function effectively in real-world communicative environments. In today's globalized world, students are expected not only to possess grammatical accuracy but also to demonstrate pragmatic awareness, cultural sensitivity, and the ability to navigate diverse communicative situations. Authentic materials such as real conversations, newspapers, podcasts, social media texts, interviews, and professional documents, provide learners with genuine linguistic input that reflects natural language use, current cultural norms, and real communicative intentions.

Objective of the work. This article explores the role of authentic materials in developing students' communicative competence, examining both theoretical foundations and practical implications. By analyzing existing research and highlighting effective classroom strategies, it aims to demonstrate how authentic materials can be leveraged to create a more immersive, engaging, and communicatively oriented learning environment.

The methodological foundation of this article is grounded in a combination of theoretical, empirical, and pedagogical approaches to language teaching. At its core, the study draws upon the Communicative Approach and Task-Based Language Teaching, which prioritize meaningful interaction, real-life language use, and the development of communicative competence over the mere acquisition of grammatical rules.

Presentation of the main research material. Authentic materials refer to language resources that were originally created for native speakers in real-world contexts and not specifically designed for language learners. They provide learners with meaningful, culturally rich input that mirrors the language they will encounter in real professional, academic, and social contexts. These materials not only improve linguistic accuracy but also foster pragmatic understanding and intercultural competence.

The notion of authenticity was originally introduced to distinguish between artificially simplified texts and unmodified real texts. Materials are authentic if the language data are unaltered and produced by and for native speakers of a common language and not for second or foreign language learners of that language. They can be written or spoken and are produced originally for non-teaching purposes conveying a real message. They contain authentic language and reflect real-world language use [2].

C.-H. Hsieh examines the impact of authentic materials on the reading proficiency and learning motivation of EFL (English as a Foreign Language) students. Textbooks may limit students' engagement and make reading less meaningful. In contrast, authentic materials (texts that are originally created for native speakers and not simplified for learners) are closer to everyday language use and thus more relatable and easier for students to comprehend [7].

According to our experience authentic materials can be classified:

1. Written Materials

- Business Emails between companies or clients.

Purpose: develop formal writing, polite expressions, and response strategies.

- Company reports, financial statements, or project summaries

Purpose: Teach specialized vocabulary, information extraction, and report writing.

- Press Releases – official announcements from companies about new products, mergers, or events

Purpose: Analyze persuasive language, headline writing, and professional tone.

- Contracts and Agreements

Purpose: Familiarize students with legal/business terminology and formal structures.

- Business Letters for complaints, inquiries, or proposals

Purpose: Practice formal writing, politeness strategies, and genre-specific conventions.

- Case Studies – written descriptions of real business scenarios or company problems

Purpose: Encourage problem-solving, decision-making, and professional discourse.

- Meeting Agendas and Minutes from corporate meetings

Purpose: Teach organizational language, sequencing, and professional note-taking.

- News Articles Related to Business from *Financial Times*, *The Economist*.

Purpose: Develop reading comprehension, critical analysis, and sector-specific vocabulary.

- Marketing Materials – brochures, advertisements, or product descriptions from companies.

Purpose: Teach persuasive language, branding terminology, and target-audience adaptation.

2. Audio Materials

These materials can include business podcasts such as Harvard Business Review or The Economist, recorded business meetings and executive interviews from YouTube, LinkedIn Live, or corporate websites, as well as conference presentations and keynote speeches from TED Talks or professional webinars. Additional sources include corporate training audio from e-learning platforms like Coursera or LinkedIn Learning, business news broadcasts from BBC, CNN, or Bloomberg, customer service and client call recordings, negotiation role-play recordings from coursebooks like *Market Leader* or *Business Partner*, financial market reports, and panel discussions from industry webinars. These audio resources allow students to engage with authentic speech, natural intonation, and professional vocabulary. Pedagogically, they can be integrated into pre-task activities (introducing key vocabulary and context), while-task activities (listening for main ideas or completing notes), and post-task activities (discussions, summaries, or role-plays), providing meaningful exposure to real-world business communication and enhancing both linguistic and professional competence.

3. Films and television programs

They provide visual and contextual cues that expose students to authentic dialogue, professional interactions, and workplace culture. Examples: *The Wolf of Wall Street* (finance, sales, negotiation), *The Social Network* (entrepreneurship, corporate communication), *Moneyball* (management and data-driven strategies), *Suits* (negotiation and formal correspondence), *The Office* (realistic workplace interactions and office culture), *Shark Tank* (pitching and persuasive speech), *Mad Men* (marketing and client negotiations), *The Big Short* (financial concepts and professional discourse), *Inside Job* (documentary on global finance and economic crises), and *Wall Street* (corporate finance, investment, and ethics).

These resources can be integrated into pre-task activities (introducing key vocabulary and context), while-task activities (note-taking, comprehension questions, or dialogue analysis), and post-task activities (role-plays, debates, summaries, or presentations). Using films and TV programs in this way allows students to develop listening comprehension, professional vocabulary, discourse competence, sociolinguistic awareness, and critical thinking skills, providing a rich, authentic learning experience that mirrors real-world business communication.

Video lectures and webinars are particularly useful in ESP (English for Specific Purposes) courses, where students can engage with subject-specific content while developing listening and note-taking skills.

4. Digital and Online Materials

– Social media posts: Platforms like Twitter or Instagram expose learners to contemporary language use, colloquial expressions, and culturally relevant content. Teachers can design tasks where students summarize posts, comment on them, or analyze linguistic features.

– Websites and blogs: Reading authentic content online develops critical reading skills and teaches learners how to evaluate sources, infer meaning, and navigate digital information.

Digital and online materials play a crucial role in Business English learning because they provide authentic, up-to-date, and contextually relevant content that mirrors real-world professional communication. These resources, which include business news websites (e.g., Financial Times, Bloomberg), company blogs, LinkedIn posts, webinars, online reports, and social media updates, expose learners to current terminology, industry trends, and culturally appropriate business discourse. Their importance lies in several areas: first, they offer authentic language input, allowing students to encounter vocabulary, sentence structures, and communication styles. Second, they support the development of digital literacy, a critical skill for modern professionals who must navigate online resources, analyze data, and engage in virtual communication. Third, digital materials allow for flexible, learner-centered instruction, enabling students to work independently, access real-time information, and practice comprehension and production tasks at their own pace. Additionally, online resources facilitate task-based and project-based learning, such as creating business presentations, writing professional emails, analyzing market trends, or participating in virtual meetings and discussions. Finally, exposure to these materials enhances critical thinking, cultural awareness, and strategic communication skills, as students learn to interpret authentic content, evaluate sources, and adapt language to different professional situations. Overall, integrating digital and online materials into Business English instruction bridges the gap between classroom learning and real-world business environments, equipping learners with the linguistic, professional, and digital competencies required for success in contemporary workplaces.

The effective use of authentic materials depends on careful task design and scaffolding. According to A. Gilmore [5], authentic materials are most effective when students engage actively, rather than passively consuming content.

Some strategies include:

I. Pre-task preparation: Introducing vocabulary, key concepts, and context before students interact with authentic materials. For example, before listening to an interview, the teacher explains specialized terminology and provides guiding questions.

II. While-task engagement: Activities that require comprehension and active use, such as filling in missing information, summarizing content, or role-playing dialogues.

III. Post-task reflection: Discussions, presentations, or written reflections that consolidate learning and encourage the application of language in communicative contexts.

Examples in practice.

1. Written Authentic Materials

a) Business Emails

Students receive real business emails from companies (can be adapted for proficiency level), e.g., client inquiries, internal memos, or complaint responses.

Tasks: Analyze the structure of the email (greeting, main body, closing). Identify tone and style (formal, semi-formal). Compose an appropriate reply to the inquiry or complaint using proper business vocabulary and phrases.

Competencies: grammatical: correct use of tenses, sentence structures, and punctuation; sociolinguistic: appropriate formality and politeness in business contexts.

b) Business Reports

Students work with authentic analytical reports from companies.

Tasks: Extract key information and create a summary for management. Prepare a presentation of the report findings to colleagues.

Competencies: discourse: organizing and presenting information coherently; professional: using domain-specific business and financial vocabulary; strategic: summarizing and adapting information for different audiences.

2. Audio Authentic Materials

a) Business Podcasts

Students listen to a podcast on topics such as marketing strategies or financial trends (e.g., Harvard Business Review Podcast).

Tasks: Take notes while listening and identify key ideas. Summarize the main points in spoken or written form. Discuss implications for their own business or work context.

Competencies: listening: understanding natural speech, intonation, and pace; discourse: identifying main ideas and supporting details; strategic: interpreting implied meanings or nuanced statements.

b) *Recorded Business Meetings or Interviews*

Students watch or listen to authentic recordings of business meetings or interviews with executives.

Tasks: Identify professional vocabulary and phrases used in negotiations or presentations. Role-play a similar meeting using the phrases and strategies observed.

Competencies: sociolinguistic: using polite and persuasive expressions; strategic: responding appropriately in discussions or negotiations; discourse: following conversational turn-taking and formal structures.

3. *Audiovisual Authentic Materials*

a) *Business Video Presentations or Webinars*

Students watch real business webinars or TED Talks on entrepreneurship, management, or international trade.

Tasks: Take structured notes and identify the main points. Prepare a summary presentation for classmates. Discuss questions raised in the video using professional terminology.

Competencies: listening and comprehension: following complex arguments and technical language; professional: exposure to sector-specific terminology.

Discourse competence: reporting and presenting information clearly.

b) *Video Case Studies*

Students analyze real business case study videos, such as a company launching a new product.

Tasks: Identify the company's problem, strategy, and solution. Discuss alternative strategies or outcomes in groups.

Competencies: critical thinking: evaluating decisions and proposing solutions; strategic: engaging in problem-solving discussions; sociolinguistic: using persuasive language and formal debate phrases.

4. *Digital and Online Authentic Materials*

a) *Social Media Content*

Students analyze posts, comments, or announcements on LinkedIn or Twitter from companies in relevant industries.

Tasks: Identify professional tone and rhetorical strategies. Write a business response, comment, or announcement in a similar style.

Competencies: writing: clear and concise professional communication; sociolinguistic: maintaining appropriate tone for online professional interactions; strategic competence: adjusting content for audience and platform.

b) *Online Business News and Blogs*

Students read articles from websites like *Financial Times* or corporate blogs.

Tasks: Summarize content for a briefing. Discuss implications for business practice or strategy.

Competencies: reading: identifying key ideas and details; discourse: paraphrasing and reporting information; critical thinking: analyzing information and proposing action plans.

Conclusions. The exploration of authentic materials in the context of foreign language education underscores their vital role in the development of students' communicative competence. As revealed by both theoretical frameworks and empirical studies, authentic materials provide learners with exposure to real language use, culturally relevant content, and situationally appropriate communication. The inclusion of authentic texts, audio, video, and digital resources allows students to engage in meaningful interaction, practice pragmatic language use, and develop strategies for negotiating meaning in diverse communicative contexts.

Authentic materials increase motivation, enhance lexical acquisition, and improve both receptive and productive skills. Working with real-life resources not only encounter natural linguistic patterns but also gain familiarity with the cultural norms and discourse conventions of the target language, fostering sociolinguistic and intercultural competence.

The relevance of authentic materials in contemporary education is further heightened by the growing integration of digital media, global communication, and professional contexts into language learning. Students increasingly encounter the target language in multimedia formats, online platforms, and professional domains, making authentic materials crucial for preparing learners for real-world communicative demands. They serve as bridges between classroom learning and practical application, equipping students with not only language proficiency but also critical thinking, cultural awareness, and adaptive communication skills.

In conclusion, authentic materials are an essential component of modern communicative language teaching. They support the holistic development of linguistic, sociolinguistic, discourse, and strategic competencies, foster learner motivation, and promote cultural and professional awareness. While challenges exist, particularly regarding comprehension and accessibility, these can be mitigated through careful material selection, task design, and scaffolding strategies. Ultimately, the integration of authentic materials enhances students' readiness to communicate effectively in diverse real-world contexts, aligning educational practices with the evolving demands of global communication. Their role is therefore not supplementary but central to developing confident, competent, and culturally aware communicators, emphasizing the enduring relevance of this pedagogical approach in contemporary language education.

Bibliography

1. Berardo S. A. The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading. *The Reading Matrix*. 2006. Vol. 6(2). P. 60–69.
2. Beresova J. Authentic Materials – Enhancing Language Acquisition and Cultural Awareness *Procedia. Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 192. P. 195–204. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.028>

3. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1. URL: https://www.researchgate.net/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing
4. Field J. *Listening in the Language Classroom*. Cambridge University Press, 2008. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511575945>
5. Gilmore A. Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language. *Learning, Language Teaching*/ 2007. Vol. 40 (2). P. 97–118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
6. Gilmore A. I Prefer Not Text: Developing Japanese Learners' Communicative Competence with Authentic Materials. *Language Learning*. 2011. Vol. 61(3). P. 786–819. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00634.x>
7. Hsieh C.-H. Exploring the Effects of Authentic Materials on EFL Students' Reading Proficiency. *GAS Journal of Education and Literature*. 2025. Vol. 2(3). P. 1–8. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15847377>
8. Hymes D. H. On Communicative Competence. *Sociolinguistics selected readings*. 1972. P. 269–293.
9. Krashen S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press, 1982. 209 p.
10. Latifah U., Mulyono H., Zulaiha S., Falah Z. A., Rosita R. The impact of authentic materials on EFL learners' speaking motivation and anxiety. *Education Research Journal*. 2025. Vol. 4(430). P. 1–30. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00858-z>
11. Littlewood W. Developing a Personal Approach to Teaching Language for Communication. *The Journal of AsiaTEFL*. 2018. Vol. 15(4). P. 1222–1229. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.4.25.1222>
12. Richards J. C., Rodgers T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, 2001. 142 p.
13. Shomuradova, D. A. Effective use of authentic materials in developing professional communicative skills. *Academic Journal of Science, Technology and Education*. 2025. Vol. 1(7). P. 53–55.
14. Гаврилюк Н. М., Манжос Е. О. Методична автентичність у навчанні перекладу студентів економічних спеціальностей. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 73(1). С. 82–86.
15. Загородня О., Лугова Т., Михайлюк М. Автентичний текст – невід'ємний компонент формування комунікативної іншомовної компетенції студентів закладів вищої освіти. *Сучасні дослідження з іноземної філології*. 2021. Вип. 1(19). С. 211–220. <https://doi.org/10.24144/2617-3921.2021.19.211-220>
16. Плахотнюк Н. Використання автентичних текстів у процесі формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх журналістів. *Higher education in Ukraine in the context of integration into the European Educational Space*. 2017. Вип. 75 (I). С. 197–206.

Латигіна Н. А.

доктор політичних наук, професор,
професор кафедри іноземної філології та перекладу
Державний торговельно-економічний університет
Київ, Україна

E-mail: n.latygina@knute.edu.ua

ORCID: 0000-0001-7468-0203

Латигіна А. Г.

доцент, завідувач кафедри іноземної філології та перекладу
Державний торговельно-економічний університет
Київ, Україна

E-mail: a.latygina@knute.edu.ua

ORCID: 0000-0002-9764-9118

Сошко О. Г.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології та перекладу
Державний торговельно-економічний університет
Київ, Україна

E-mail: o.soshko@knute.edu.ua

ORCID: 0000-0003-4633-7621

РОЛЬ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ У РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ

Анотація

У статті досліджується роль автентичних матеріалів у розвитку комунікативної компетентності студентів у вивченні іноземної мови. Автентичні матеріали визначаються як мовні ресурси, що були створені для носіїв мови в реальних контекстах, включаючи газети, бізнес-звіти, подкасти, інтерв'ю, фільми, телевізійні програми, контент соціальних мереж та професійні документи. На відміну від підручників автентичні ресурси забезпечують можливість використовувати природну мову, ідіоматичні вирази, культурно вбудований дискурс та ситуативно доречне спілкування. У дослідженні наголошується, що інтеграція автентичних матеріалів у практику викладання не лише підвищує лінгвістичну точність, а й розвиває соціолінгвістичну, дискурсивну та стратегічну компетенції, які є важливими компонентами комунікативної компетентності.

Представлено комплексний аналіз теоретичних основ, а також результати емпіричного дослідження, що демонструють ефективність автентичних матеріалів. Наведено практичні приклади для ділової англійської мови, які показують, як письмові, аудіо, аудіовізуальні та цифрові ресурси можна застосовувати для навчання на основі завдань, сприяючи активній участі, критичному мисленню та професійним мовним навичкам. Окрім того, у дослідженні розглядаються проблеми, пов'язані з автентичними матеріалами (труднощі з розумінням та необхідність ретельної адаптації й підтримки). Автентичні матеріали служать мостом між навчанням у приміщенні та реальним спілкуванням, підвищуючи мотивацію студентів, міжкультурну обізнаність та готовність до професійних контекстів. Результати підтверджують інтеграцію автентичних текстів, записів, фільмів та онлайн-контенту як важливих компонентів сучасної мовної практики, підкреслюючи їх незмінну актуальність у розвитку компетентних, упевнених та культурно свідомих комунікаторів.

Ключові слова: автентичні матеріали, комунікативна компетентність, вивчення мови, навчання на основі завдань, аудіовізуальні ресурси, цифрові матеріали, прагматичні навички, міжкультурна комунікація.

References

1. Berardo, S. A. (2006). The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading. *The Reading Matrix*, 6(2), 60–69 [in English].
2. Beresova, J. (2015) Authentic Materials – Enhancing Language Acquisition and Cultural Awareness Procedia. *Social and Behavioral Sciences*, 192, 195–204. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.028> [in English].
3. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing [in English].
4. Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511575945> [in English].
5. Gilmore, A. (2007). Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language. *Learning. Language Teaching*, 40 (2), 97–118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144> [in English].
6. Gilmore, A. (2011). I Prefer Not Text: Developing Japanese Learners' Communicative Competence with Authentic Materials. *Language Learning*, 61(3), 786–819. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00634.x> [in English].
7. Hsieh, Chu-Hua (2025) Exploring the Effects of Authentic Materials on EFL Students' Reading Proficiency. *GAS Journal of Education and Literature*, 2(3), 1–8. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15847377> [in English].
8. Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. *Sociolinguistics selected readings*, 269–293 [in English].
9. Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press [in English].
10. Latifah, U., Mulyono, H., Zulaiha, S., Falah, Z. A., & Rosita, R. (2025) The impact of authentic materials on EFL learners' speaking motivation and anxiety. *Education Research Journal*, 4(430), 1–30. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00858-z> [in English].
11. Littlewood, W. (2018). Developing a Personal Approach to Teaching Language for Communication. *The Journal of AsiaTEFL*, 15(4), 1222–1229. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.4.25.1222> [in English].
12. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press [in English].
13. Shomuradova, D. A. (2025). Effective use of authentic materials in developing professional communicative skills. *Academic Journal of Science, Technology and Education*, 1(7), 53–55 [in English].
14. Havryliuk, N. M., Manzhos, E. O. (2016) Metodyczna avtentychnist u navchanni perekladu studentiv ekonomichnykh spetsialnostei [Methodological authenticity in teaching translation to students of economic specialties]. *Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Pedagogichni nauky. [Scientific Papers of Kherson State University. Pedagogical Sciences]*, 73(1), 82–86 [in Ukrainian].
15. Zahorodnia, O., Luhova, T., & Mykhailiuk, M. (2021). Avtentychnyi tekst – nevidiemnyi komponent formuvannya komunikativnoi inshomovnoi kompetensii studentiv zakladiv vyshchoi osvity [Authentic text is an integral component of the formation of communicative foreign language competence of students of higher education institutions]. *Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filolohii [Contemporary Research in Foreign Philology]*, 1(19), 211–220. <https://doi.org/10.24144/2617-3921.2021.19.211-220> [in Ukrainian].
16. Plakhotniuk, N. P. (2017). Vykorystannia avtentychnykh tekstiv u protsesi formuvannya inshomovnoi profesiinoi komunikativnoi kompetentnosti maibutnikh zhurnalistiv [Use of authentic texts in the process of forming foreign language professional communicative competence of future journalists]. *Higher education in Ukraine in the context of integration into the European Educational Space*, 75 (I), 197–206 [in Ukrainian].



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 06.01.2026
 Дата прийняття статті до друку після рецензування: 02.02.2026
 Дата публікації (оприлюднення) статті: 17.04.2026

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-7>
UDC 378.147:811.11:379.8

Pozdniakov O. V.

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Country Studies
Vasyl Stefanyk Carpathian National University
Ivano-Frankivsk, Ukraine
E-mail: dietrich_910@ukr.net
ORCID: 0000-0001-7525-7108*

THE ROLE OF DIGITAL LEARNING TOOLS IN FORMING FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF TOURISM AND HOSPITALITY PROFESSIONALS

Abstract

The relevance of improving methods and techniques of teaching foreign languages for future specialists in tourism and hospitality is determined by the growing number of international contacts, which have become an integral part of professional activity in today's service industry. Effective development of students' foreign language competence contributes to increasing their competitiveness in the labor market and providing high-quality services. Integration of digital learning tools into teaching foreign languages becomes a necessary prerequisite for modernization of training specialists in tourism and hospitality. The results of the research show that application of modern technologies creates new opportunities for professional foreign language training, ensures its compliance with international standards of communication in the service industry. For example, mobile learning applications allow students to work through a wide range of professional situations at a convenient time and at their own pace, while virtual and augmented reality technologies provide immersion in professional environment. In their turn, video communication tools and language exchange platforms contribute to development of professionally-oriented speaking skills and intercultural competence, and the use of online services based on artificial intelligence helps to correct pronunciation, spelling, and grammar mistakes. Modern technologies ensure the implementation of the principle of student-centered learning, as they allow adapting the pace and content of learning to individual students' needs. Interactive digital tools contribute to activation of learning process and increase motivation. In addition, the integration of technologies is helpful for developing digital competence, which is a necessary component of the professional training of competitive specialists in the service industry. It has been theoretically justified that effectiveness of using digital learning tools largely depends on the teacher's methodological skills and the appropriateness of their integration into the educational process that should take into account the principles of professional authenticity, interactivity and modelling, personalization, and multimodality.

Key words: *service industry, professional communication, intercultural competence, student-centered learning, mobile educational applications, VR/AR-technologies.*

Introduction. The relevance of improving methods and techniques of teaching foreign languages for future specialists in tourism and hospitality is determined by the growing number of international contacts, which have become an integral part of professional activity in today's service industry. Effective formation and development of students' foreign language competence contributes to increasing their competitiveness in the labor market and providing high-quality services. In modern conditions of digitalization of education, traditional teaching methods are widely supplemented or replaced by innovative technologies. This allows to significantly improve the efficiency of the learning process, as well as contributes to developing digital and communicative competence of students of the above-mentioned specialties.

In this context, integration of digital learning tools into teaching foreign languages becomes a necessary prerequisite for modernization of training specialists in tourism and hospitality. Modern applications and online services create fundamentally new conditions for organization of the training process: they provide access to authentic materials, allow modelling professional situations by using virtual and augmented reality technologies, create opportunities for intercultural communication, and enhance the formation of autonomous learning skills.

Analysis of recent research and publications. The analysis of recent publications shows that the issue of increasing the level of effectiveness of using modern technologies in teaching foreign languages is widely covered by both foreign and Ukrainian scientists and methodologists.

In the works by foreign researchers, the issue under study is regarded in terms of communicative approach, digital pedagogy, and professionally-oriented learning. It also encompasses the integration of modern technologies into learning situations close to the conditions of real-life professional communication. In particular, G. Kessler states that digital learning tools contribute to formation of an authentic language environment and development of spontaneous speaking ability. The researcher emphasizes that technologies allow students to become active participants in professional communication, rather than simply get theoretical knowledge [4, p. 212]. Special attention is paid to the use of mobile technologies and web-based resources. The dominant point of view is that mobile applications, online simulations and multimedia resources significantly increase students' learning motivation, contributing to more effective acquisition of professional vocabulary

and formation of intercultural competence [3]. This is of particular importance for students of tourism and hospitality specialties, whose professional activity includes applying knowledge of a foreign language in real-life situations of customer service and communication with business partners.

In this context, D. Larsen-Freeman examines the use of modern technologies taking into account the theory of complex dynamic systems. She points out that digital learning environments create conditions for nonlinear development of language skills, constant interaction, and students' adaptation to changing communicative contexts [5]. This approach is relevant for professionally-oriented learning, where foreign language competence is formed in close connection with development of professional skills. At the same time, it is noted that computer technologies are effective only if their use is methodically appropriate. That is, digital tools must be integrated into communicative tasks focused on real-life professional situations, in particular, on intercultural communication [10].

The publications by Ukrainian scientists and methodologists emphasize that modern technologies are an effective means of enhancing students' learning activities and forming their communicative competence. It is noted that the integration of digital resources into the educational process allows creating conditions for bringing learning closer to real-life professional communication situations [13, p. 7]. The study of the issue under research is also focused on the feasibility of using interactive technologies (such as role-playing games, modelling professional situations, and group projects) that contribute to development of professionally-oriented speaking skills [15]. Besides, it is pointed to the fact that there is a great variety of online interactive techniques, which can be applied in the process of teaching a foreign language for specific purposes [11, p. 16]. Of particular importance is the study of using gamification, mobile learning, and elements of artificial intelligence as tools to increase students' interest and quality of language training [14], as well as interactive online platforms that contribute to formation of autonomous learning ability and development of intercultural communication skills [16].

However, despite a considerable number of scientific publications in the field of digitalization of teaching foreign languages, the issue of theoretical and empirical features of applying digital learning tools for training future specialists in tourism and hospitality business requires a more thorough analysis, taking into account the specifics of the industry under study. Particular attention should be paid to selecting appropriate technologies in accordance with real communicative tasks in the service industry, determining their impact on formation of professionally-oriented foreign language competence, organizing methodological principles of integration of digital resources into the educational process.

The scientific novelty of the article lies in the comprehensive analysis of the impact of modern digital and interactive technologies on the formation of foreign language communicative competence aimed at professional activity in the service industry, along with identification of their key educational functions.

The aim of the research. The purpose of the study is to identify peculiarities of the use of modern technologies in the process of teaching foreign languages to future specialists in tourism and hospitality in terms of digitalization of education.

The objectives of the study include:

- summarizing the results of research on the formation of foreign language communicative competence by using modern technologies;
- analyzing scientific and pedagogical approaches to applying digital learning tools in teaching foreign languages;
- finding out prerequisites for the effective use of innovative technologies in the process of teaching foreign languages for tourism and hospitality students;
- clarifying the didactic potential of certain applications and services in professionally-oriented foreign language training;
- identifying potential challenges in the application of the above-mentioned learning tools;
- outlining perspectives of further theoretical and empirical research.

Research methodology. The methodological basis of the research is formed by the principles of professionally-oriented training, communicative, and competency-based approaches in foreign language teaching.

To achieve the research objectives, the following methods have been applied:

- methods of analysis and synthesis – to study the publications on the use of modern technologies in teaching foreign languages;
- descriptive method – for a comprehensive characteristic of using digital learning tools in the context of modern trends in the development of higher education and the needs of today's labor market;
- comparative method – to clarify didactic effectiveness of certain educational tools, as well as challenges caused by their application;
- inductive method – to identify key principles of integrating modern technologies into the process of foreign language training, taking into account the specifics of the industry branch under study.

Presentation of the main material. In modern linguodidactics, it is believed that there is the need to intensify the implementation of digital and interactive technologies in order to increase the effectiveness of foreign language teaching. According to V.H. Burak and O.H. Kartashova, the main trends in digitalization of professional training of future specialists in tourism and hospitality are related to:

- providing access to digital educational resources for all participants in the educational process, along with support to digital platforms, interactive and multimedia content;

- implementing computer-based learning tools to create a digital learning environment;
- free access to the Internet for all participants in the educational process in the classrooms;
- developing a distance form of education through the application of cognitive and multimedia technologies;
- using applications and service software for smartphones, tablets and other mobile devices [12, p. 23].

The use of online and digital tools provides easy access to learning materials, contribute to individualization of learning and development of digital literacy. Interactive and visualized content facilitates better elaboration of complex topics, increasing students' motivation to learn. In addition, opportunities for group work and cooperation contribute to development of team skills, and user-friendly assessment system allows teachers to provide real-time feedback [16, p. 49].

The professional activity of specialists in tourism and hospitality is featured by regular communication with representatives of different language and cultural environments. This includes booking procedures, giving excursions, consulting on tourist services, handling conflict situations, etc. Such activities require:

- developed foreign language communicative competence, which involves not only the language proficiency, but also the ability to adapt one's language behavior to service standards;
- knowledge of professional vocabulary, in particular terminology of tourism management, catering, international hotel business, etc.;
- intercultural competence, including awareness of cultural norms in other countries;
- the ability to act in stressful or emergency situations.

In the context of digitalization of education, mobile learning applications (Duolingo, Mondly, Memrise, Babbel, etc.) play a significant role in the formation of the above-mentioned competences. They provide:

- quick access to business small talks;
- repeated training for vocabulary (in particular, professional terminology);
- the ability to play audio and video fragments recorded in real conditions;
- simulation of communicative situations recreating the process of professional verbal interaction [1, p. 179].

Mobile applications are particularly effective for training micro-scenarios (for example, check-in/check-out procedures, customer service, handling requests and complaints). These learning tools allow students to work through a wide range of professional situations at a convenient time and at their own pace [7, p. 112].

In their turn, virtual and augmented reality (VR/AR) technologies provide immersion in professional communicative environment close to real-life conditions. The possibilities of applying VR/AR-technologies in the process of professional training of tourism and hospitality students include among other things:

- giving virtual tours of hotels, museums, airports;
- practicing guided tours;
- simulation of language behavior of people with different cultural backgrounds, etc. [8].

Thus, foreign language teaching programs for students of the specialties under research can include VR-tours and AR-applications for modelling professional situations, for example, serving guests or negotiating with foreign partners.

Nowadays, video communication has become an important component of the process of learning a foreign language, contributing to development of professionally-oriented speaking skills. The application of this digital tool expands the educational space, making it dynamic, interactive, and professionally relevant. Video conferencing platforms and services (in particular, Zoom, MS Teams, Google Meet), as well as special language exchange services (Tandem, Speaky, etc.) provide opportunities for:

- real-time role-playing games;
- implementation of international projects;
- organization of intercultural discussions on service industry trends;
- online meetings with native speakers and experts [9, p. 21].

In addition, the use of online corpora (British National Corpus, COCA, International Corpus of Learner English) in the process of forming foreign language communicative and intercultural competences is helpful at:

- learning commonly used professional words and phrases;
- study real examples of communicative situations in the service industry;
- creating new thematic mini-corpora for specific professional fields (such as business tourism or restaurant facilities).

We also consider the use of online services and applications based on artificial intelligence (for example, Grammarly, ELSA Speak) to be relevant at forming a high level of foreign language proficiency. These digital tools help to correct pronunciation, spelling, and grammar mistakes, which also contributes to enhancing the learning process [6, p. 87].

At the same time, integration of digital technologies into the teaching methodology is a complex process that should take into account the following principles:

- the principle of professional authenticity – the use of real materials (virtual museum exhibitions, hotel websites, booking systems) increases students' motivation, as well as enhances listening and reading skills;
- the principle of interactivity and modelling – simulation of specific communicative scenarios (for example, overbooking or recommending places to visit), when students master the competence of professional verbal behavior;
- the principle of personalization – adjusting the learning process to the level of students' knowledge, learning pace, and professional interests. This ensures implementation of the principles of student-centered learning and develops autonomous learning ability;

– the principle of multimodality – the use of video and audio technologies, interactive games and AR-environments contributes to development of other professional competences that meet requirements of the global service industry (such as organizing guided tours or presentation of hotel facilities) [2, p. 103; 3, p. 6].

In view of the above, we have singled out the following pedagogical advantages of using digital learning tools for learning a foreign language by students of the specialties under study:

- intensification of the learning process (access to a large number of materials recreating professional environment);
- increased motivation (gamification and virtual simulations make learning much more interesting);
- support for independent learning (digital technologies allow you to practice the language at any convenient time);
- formation of intercultural competence (communication with native speakers through language exchange services contributes to a better awareness of cultural differences of foreign clients and partners);
- improving the quality of professional communication (students acquire the ability to use professional language in situations close to the real-life communicative environment).

Along with numerous advantages of using digital learning tools, there are certain challenges that may affect the effectiveness of its implementation in the process of foreign language teaching. Applying modern technologies needs technical, time, and organizational resources. First of all, high-quality technical support is required: multimedia boards, computers, software, stable access to the Internet. In addition, teachers have to spend more time on preparing educational materials. Another challenge is possible decrease in the level of academic discipline due to the fact that some students may take the learning process less seriously. They may regard digital applications and services as entertainment, rather than educational tools. This often happens when the teacher does not have sufficient pedagogical skills to properly manage the interaction process in the classroom [15, p. 67]. Therefore, the implementation of digital didactics also involves rethinking the role of teachers in the educational process. They become facilitators and mentors who guide students in their independent learning, help them develop critical thinking and autonomous learning ability [17, p. 63].

Therefore, despite the variety of possibilities for using modern technologies, development of foreign language competence largely depends on the teacher's personality. He must have sufficient level of language teaching proficiency, including digital literacy and ability to apply up-to-date methods of foreign language teaching. Besides, ever-changing requirements for the level of teacher's language and methodological competences determine the need for constant self-development and self-improvement [18, p. 217].

Conclusions. The results of the research show that application of digital learning tools creates new opportunities for professional foreign language training, ensures its compliance with international standards of communication in the service industry, and contributes to forming highly-qualified specialists capable of working in the global business environment. It has been proven that technological integration enhances developing key components of foreign language communicative competence, namely, spontaneous speaking ability, situational flexibility, intercultural awareness, and skills in using authentic professional resources.

Applying the above-mentioned tools contributes to creating a virtual professional language environment, where students can practice typical communicative situations close to the conditions of real-life professional activity. Modern technologies ensure the implementation of the principle of student-centered learning, as they allow adapting the pace and content of learning to individual students' needs. Interactive digital tools contribute to activation of learning process and increase motivation. In addition, the integration of technologies is helpful for developing digital competence, which is a necessary component of the professional training of competitive specialists in the service industry.

It has been theoretically justified that effectiveness of using digital learning tools largely depends on the teacher's methodological skills and the appropriateness of their integration into the educational process.

We believe that further research perspectives lie in developing holistic methods of teaching foreign languages for specialists in tourism and hospitality, ways for selecting relevant digital tools for providing training in specific professional fields of study (such as hotel service, tourism management, restaurant business), and criteria for assessing the effectiveness of technologically balanced learning courses.

Bibliography

1. Burston J. Mobile-assisted language learning: A selected annotated bibliography of implementation studies 1994–2012. *Language Learning and Technology*. 2013. Vol. 17. № 3. P. 157–225. <https://doi.org/10.64152/10125/44344>
2. Gilmore A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*. 2007. Vol. 40. № 2. P. 97–118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
3. Godwin-Jones R. Emerging technologies: Mobile apps for language learning. *Language Learning and Technology*. 2011. Vol. 15. № 2. P. 2–11. <https://doi.org/10.64152/10125/44244>
4. Kessler G. Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals*. 2018. Vol. 51. № 1. P. 205–218. <https://doi.org/10.1111/flan.12318>
5. Larsen-Freeman D. Classroom-oriented research from a complex systems perspective. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2016. Vol. 6. № 3. P. 377–393. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2016.6.3.2>
6. McEnery T., Hardie A. *Corpus linguistics: method, theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 312 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511981395>
7. Morgana V., Kukulska-Hulme A. (Eds.). *Mobile assisted language learning across educational contexts*. New York: Routledge, 2021. 152 p.

8. Radianti J., Majchrzak T.A., Fromm J., Wohlgenannt I. A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*. 2020. Vol. 147. Article 103778. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>
9. Stickler U., Hampel R. Qualitative research in online language learning: What can It do? *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*. 2019. Vol. 9. № 3. P. 14–28. <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2019070102>
10. Warschauer M., Healey D. Computers and language learning: an overview. *Language Teaching*. 1998. Vol. 31. № 2. P. 57–71. <https://doi.org/10.1017/S0261444800012970>
11. Zablotska L., Meleschchenko V., Chernii L. Foreign language teaching using interactive technologies at higher education establishments. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series: Pedagogical sciences*. 2022. № 3. P. 10–20. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-3-10-20>
12. Бурак В.Г., Карташова О.Г. Ефективність упровадження цифрових технологій в освітній процес підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. *Педагогічні науки*. 2022. № 100. С. 19–27. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-100-3>
13. Гудима Г.Б. Сучасні методи викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'ячука. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2025. № 2. С. 43–49. <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-6>
14. Дроздова В.В., Рудніцька К.В., Росквас І.А. Інноваційні технології викладання іноземних мов в умовах зростаючого впливу технологій штучного інтелекту на освітні процеси. *Академічні візії*. 2023. Вип. 26. <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10257489>
15. Канюк О., Кіш Н. Використання інтерактивних технологій у викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2025. № 1(56). С. 65–68. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.56.65-68>
16. Люлько М. Інноваційні інтерактивні технології в процесі вивчення іноземних мов. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2024. Vol. 3. № 6. С. 42–51. <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240306.05>
17. Петрунчук Д.В. Інноваційні педагогічні підходи до підготовки фахівців у сфері гостинності в умовах цифровізації освіти. *Педагогічні науки*. 2024. № 108. С. 58–66. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-108-9>
18. Филипська В.І. Огляд сучасних педагогічних технологій та методик викладання іноземних мов за європейськими стандартами. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. 2023. № 211. С. 212–218. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-211-212-218>

Поздняков О. В.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов і країнознавства
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
Івано-Франківськ, Україна
E-mail: dietrich_910@ukr.net
ORCID: 0000-0001-7525-7108

РОЛЬ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ІЗ ТУРИЗМУ ТА ГОСТИННОСТІ

Анотація

Актуальність удосконалення методів та прийомів викладання іноземних мов для майбутніх фахівців у сфері туризму та гостинності визначається зростанням кількості міжнародних контактів, які стали невід'ємною частиною професійної діяльності у сучасній сфері обслуговування. Ефективний розвиток іноземної компетентності студентів сприяє підвищенню їхньої конкурентоспроможності на ринку праці та наданню високоякісних послуг. Інтеграція цифрових інструментів навчання у викладання іноземних мов стає необхідною передумовою модернізації підготовки фахівців у сфері туризму, готельного та гостинності. Результати дослідження показують, що застосування сучасних технологій створює нові можливості для професійної іноземної підготовки, забезпечує її відповідність міжнародним стандартам комунікації у сфері обслуговування. Наприклад, мобільні навчальні додатки дають студентам змогу опрацьовувати широкий спектр професійних ситуацій у зручний для них час та у власному темпі, тоді як технології віртуальної та доповненої реальності забезпечують занурення у професійне середовище. Своєю чергою, засоби відеоконунікації та платформи мовного обміну сприяють розвитку професійно орієнтованих навичок усного мовлення й міжкультурної компетентності, а використання онлайн-сервісів на основі штучного інтелекту допомагає виправляти помилки у вимові, орфографії та граматиці. Сучасні технології забезпечують реалізацію принципу студентоцентрованого навчання, оскільки дають змогу адаптувати темп і зміст навчання до індивідуальних потреб студентів. Інтерактивні цифрові інструменти сприяють активізації навчального процесу та підвищують мотивацію. Окрім того, інтеграція технологій сприяє розвитку цифрової компетентності, яка є необхідним компонентом професійної підготовки конкурентоспроможних фахівців у сфері обслуговування. Теоретично обґрунтовано, що ефективність використання цифрових інструментів навчання значною мірою залежить від методичних навичок викладача та доцільності їх інтеграції в освітній процес, яка повинна враховувати принципи професійної автентичності, інтерактивності й моделювання, персоналізації та мультимодальності.

Ключові слова: сфера обслуговування, професійна комунікація, міжкультурна компетентність, студентоцентроване навчання, мобільні навчальні додатки, VR/AR-технології.

References

1. Burston, J. (2013). Mobile-assisted language learning: A selected annotated bibliography of implementation studies 1994–2012. *Language Learning and Technology*, 17(3), 157–225. <https://doi.org/10.64152/10125/44344> [in English].
2. Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97–118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144> [in English].
3. Godwin-Jones, R. (2011). Emerging technologies: Mobile apps for language learning. *Language Learning and Technology*, 15(2), 2–11. <https://doi.org/10.64152/10125/44244> [in English].
4. Kessler, G. (2018). Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals*, 51(1), 205–218. <https://doi.org/10.1111/flan.12318> [in English].
5. Larsen-Freeman, D. (2016). Classroom-oriented research from a complex systems perspective. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(3), 377–393. <https://doi.org/10.14746/ssl.2016.6.3.2> [in English].
6. McEnery, T., & Hardie, A. (2012). *Corpus linguistics: method, theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511981395> [in English].
7. Morgana, V., & Kukulska-Hulme, A. (Eds.) (2021). *Mobile assisted language learning across educational contexts*. New York: Routledge. [in English].
8. Radianti, J., Majchrzak, T.A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, 147, 103778. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778> [in English].
9. Stickler, U., & Hampel, R. (2019). Qualitative research in online language learning: What can It do? *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 9(3), 14–28. <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2019070102> [in English].
10. Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: an overview. *Language Teaching*, 31(2), 57–71. <https://doi.org/10.1017/S0261444800012970> [in English].
11. Zablotska, L., Meleschchenko, V., & Chernii, L. (2022). Foreign language teaching using interactive technologies at higher education establishments. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series: Pedagogical Sciences*, 3, 10–20. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-3-10-20> [in English].
12. Burak, V.H., & Kartashova, O.H. (2022). Efektyvnist uprovdzhennia tsyfrovyykh tekhnolohii v osvittii protses pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv hotelno-restoranoi spravy [Efficiency of implementation of digital technologies in the educational process of training future specialists in hotel and restaurant business]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedagogichni nauky» – Collection of scientific works «Pedagogical sciences»*, 100, 19–27. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-100-3> [in Ukrainian].
13. Hudyma, H.B. (2025). Suchasni metody vykladannia inozemnykh mov u zakladakh vyshchoi osvity [Modern methods of teaching foreign languages in higher education institutions]. *Visnyk Mizhnarodnoho ekonomiko-humanitarnoho universytetu imeni Akademika Stepana Demianchuka. Seriya: Pedagogika ta psykholohiia. – Bulletin of Academician Stepan Demyanchuk International University of Economics and Humanities. Series: Pedagogy and Psychology*, 2, 43–49. <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-6> [in Ukrainian].
14. Drozdova, V.V., Rudnitska, K.V., & Roskvas, I.A. (2023). Innovatsiini tekhnolohii vykladannia inozemnykh mov v umovakh zrostaiuchoho vplyvu tekhnolohii shtuchnoho intelektu na osvittii protsesy [Innovative technologies for teaching foreign languages under the conditions of the growing impact of artificial intelligence technologies on educational processes]. *Akademichni vizii – Academic visions*, 26. <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10257489> [in Ukrainian].
15. Kanyuk, O., & Kish, N. (2025). Vykorystannia interaktyvnykh tekhnolohii u vykladanni inozemnoi movy za profesiinym spriamuvanniam [Use of interactive technologies in teaching a foreign language for professional purposes]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: Pedagogika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 1(56), 65–68. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.56.65-68> [in Ukrainian].
16. Liulko, M. (2024). Innovatsiini interaktyvni tekhnolohii v protsesi vyvchennia inozemnykh mov [Innovative interactive technologies in the process of learning foreign languages]. *International Science Journal of Education & Linguistics*, 3(6), 42–51. <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240306.05> [in Ukrainian].
17. Petrunchak, D.V. (2024). Innovatsiini pedagogichni pidkhody do pidhotovky fakhivtsiv u sferi hostynnosti v umovakh tsyfrovizatsii osvity [Innovative pedagogical approaches to training hospitality specialists in the conditions of digitalization of education]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedagogichni nauky» – Collection of scientific works «Pedagogical sciences»*, 108, 58–66. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-108-9> [in Ukrainian].
18. Fylypska, V.I. (2023). Ohliad suchasnykh pedagogichnykh tekhnolohii ta metodyk vykladannia inozemnykh mov za yevropeiskymy standartamy [Overview of modern pedagogical technologies and methods of teaching foreign languages in higher educational institutions according to European standards]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedagogichni nauky – Academic notes. Series: Pedagogical Sciences*, 211, 212–218. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-211-212-218> [in Ukrainian].



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 27.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 17.04.2026

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-8>
УДК 34:37.013.83:004

Гавловська А. О.

кандидат юридичних наук, доцент,
доцент кафедри права, професійної та соціально-гуманітарної освіти
Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»
Кам'янець-Подільський, Україна
E-mail: ahavlovska@gmail.com
ORCID: 0000-0002-7973-7560

Циганюк М. А.

кандидат історичних наук,
асистент кафедри права, професійної та соціально-гуманітарної освіти
Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»
Кам'янець-Подільський, Україна
E-mail: tsyganuk.m@gmail.com
ORCID: 0009-0004-1713-8951

Гораш 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: katelyna.vik@ukr.net
ORCID: 0000-0001-8625-9774

ІННОВАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ СУЧАСНОЇ ПРАВНИЧОЇ ОСВІТИ

Анотація

У статті досліджено інноваційний інструментарій сучасної правничої освіти в умовах цифрової трансформації суспільства та оновлення підходів до професійної підготовки юристів. Проаналізовано концептуальні засади модернізації юридичної освіти на засадах впровадження цифрових технологій, інтерактивних методик навчання та посилення практикоорієнтованого складника освітнього процесу. Визначено основні напрями трансформації освітнього середовища, зокрема перехід до віртуальних форматів взаємодії між учасниками освітнього процесу, інтеграцію інструментів AI в освітню діяльність, розвиток цифрових компетентностей у сфері Legal Tech та Legal Design, а також розширення використання електронних ресурсів і платформ дистанційного навчання. Визначено зміст професійних умінь, що формуються у здобувачів у процесі опанування цифрових сервісів, автоматизованих систем аналізу інформації, електронного документообігу та засобів візуалізації юридичних матеріалів. Проаналізовано інтерактивні методики навчання як базові елементи інноваційної моделі підготовки фахівців-юристів. Розкрито освітній потенціал моделювання судових процесів, імітаційних сценаріїв процесуальних дій, гейміфікованих форматів та кейс-методу на основі судової практики. Зауважено їх значення для розвитку навичок правової аргументації, підготовки процесуальних документів, роботи з доказами, критичного аналізу фактичних обставин справи та прийняття обґрунтованих рішень у змодельованих професійних ситуаціях. Визначено роль клінічної правової освіти, менторських програм і професійного нетворкінгу у формуванні практичного досвіду, етичної відповідальності та стійкої професійної ідентичності здобувачів.

Узагальнено, що впровадження цифрових та інтерактивних інструментів забезпечує інтеграцію теоретичної підготовки з реальними потребами правозастосовної діяльності, сприяє розвитку аналітичного мислення, комунікативних компетентностей і готовності до безперервного професійного вдосконалення. Сформульовано висновок про доцільність подальшої системної інтеграції інноваційних освітніх технологій із метою підвищення якості юридичної освіти та її відповідності сучасним викликам.

Ключові слова: правнича освіта, цифровізація, інноваційні методики навчання, інтерактивні технології, Legal Tech, Legal Design, штучний інтелект, клінічна освіта, дистанційне навчання, професійні компетентності.

Вступ. Сучасна юридична діяльність дедалі більше інтегрується із цифровими інструментами, аналітичними платформами, електронними сервісами судочинства та алгоритмічними системами обробки інформації, що формує нові вимоги до професійної компетентності фахівців-юристів. За таких умов традиційна модель юридичної освіти виявляється недостатньо адаптивною до динаміки правозастосування та інноваційних процесів, що відбувається у суспільстві, а отже, потребує системного оновленого змісту, методів і організаційних форм освітньої діяльності. Підвищення ролі практикоорієнтованого навчання, розширення використання інтерактивних форматів, упрова-

дження технологій AI та розвиток цифрових компетентностей у межах Legal Tech і Legal Design актуалізують проблему комплексного наукового осмислення інноваційного інструментарію правової освіти. Зокрема, окремого значення набуває дослідження механізмів поєднання теоретичної підготовки юристів із моделюванням професійних ситуацій, залученням судової практики та формування навичок роботи з електронними ресурсами. У цьому контексті обґрунтування ефективних моделей інтеграції цифрових та інтерактивних технологій у процес правової освіти є важливою передумовою забезпечення якості підготовки конкурентоспроможного юриста.

Метою статті є дослідження інноваційних навчальних інструментів у сучасній правовій освіті в аспекті цифрових та інтеграційних технологій у процес підготовки фахівців-юристів.

Виклад основного матеріалу. Попри відсутність формальної легітимації Концепції розвитку юридичної освіти (далі – Концепції) як єдиного нормативно-правового акта, її програмні положення слугують фундаментальним базисом для реформування правової школи України, який де-факто імплементується у вітчизняне освітнє поле [4]. Зокрема, варто наголосити, що ключові концептуальні ідеї та орієнтири Концепції уже знайшли своє безпосереднє практичне та нормативне відображення в оновлених стандартах вищої юридичної освіти та сучасних акредитаційних вимогах до відповідних освітніх програм. Стратегічними векторами підготовки конкурентоспроможних фахівців-юристів Концепція визначає системну модернізацію навчально-методичного інструментарію через імперативне посилення практикоорієнтованості освітніх програм, інституціоналізацію клінічної правової освіти та всебічну підтримку прикладних студентських досліджень [4]. Визначальними аспектами вдосконалення юридичної освіти відповідно до Концепції є впровадження інноваційних дидактичних та інформаційно-цифрових технологій, розбудова внутрішніх систем академічної доброчесності, забезпечення доступу здобувачів до глобальних фахових баз даних, а також активна інтеграція доосвітнього процесу судової практики із залученням до викладання юристів-практиків. Зокрема, актуальність цифровізації юридичної освіти в Концепції визначається комплексним впливом глобальної технологічної трансформації суспільства, що зумовлює перегляд традиційних підходів до підготовки фахівців-юристів і формування нової моделі професійних компетентностей. Сучасний ринок правових послуг орієнтується на фахівця, здатного ефективно функціонувати у цифровому середовищі, використовувати електронні правові ресурси, аналітичні платформи та інструменти автоматизованої обробки інформації. Поширення дистанційних форматів взаємодії в освітньому процесі актуалізують потребу в гнучкій, технологічно інтегрованій організації освітнього процесу, що забезпечує безперервність навчання, доступність освітніх ресурсів і збереження належного рівня академічної якості. У цьому контексті цифровізація постає не як допоміжний інструмент, а як системоутворюючий чинник модернізації юридичної освіти, спрямований на підвищення її стійкості, адаптивності та відповідності сучасним соціально-правовим викликам. Слушною у цьому аспекті є позиція Н.В. Верлос, Т.О. Коломоєць, І.П. Шумейко, які зазначають, що, «досліджуючи інноваційні методи викладання юридичних дисциплін в умовах цифровізації, варто акцентувати увагу на зміні освітньої парадигми у напрямі переходу від авторитарної (традиційної) педагогіки до гуманістичного розвитку особистості, від пасивного накопичення знань до вміння оперувати ними, від «кінцевої» освіти до безперервної, від поточної організації навчання до групової та індивідуальної» [2, с. 666].

Підкреслимо, що цифрова трансформація юридичної освіти розглядається не просто як заміна форми навчання, а як стратегічний ресурс модернізації, що, на нашу думку, охоплює такі ключові моменти:

1. Перехід від традиційних методів до віртуальних (онлайн) форм взаємодії між викладачем та здобувачами:

- створення віртуальних аудиторій на базі (Zoom, Google Meet, Microsoft Teams) для проведення інтерактивних занять;
- розроблення комплексів дисциплін, що включають презентації, SCORM-пакели, Smart-підручники та навчальні відео;
- використання онлайн-інструментів для опитувань та візуалізації (Kahoot, Quizizz, Canvas, Prezi, LearningApps).

Як слушно зауважують Н.В. Верлос, Т.О. Коломоєць, І.П. Шумейко, «за способом взаємодії учасників освітнього процесу пропонується виділяти реальні (контактні) та віртуальні (онлайн) методи навчання. При цьому наголошується, що реальні методи навчання передбачають реальну, контактну, синхронну взаємодію суб'єктів освітнього процесу, а віртуальні – дистанційну, безконтактну, онлайн взаємодію за допомогою цифрових девайсів та мережі Інтернет у віртуальній аудиторії, яка може відбуватись як у синхронному, так і в асинхронному форматі» [2, с. 667].

2. Інтеграція AI в юридичну освіту (наприклад, Claude, ChatGPT) для формування у здобувачів навиків автоматизації рутинних завдань, аналізу документів та пошуку інформації:

- формування практичних навиків використання AI для перекладу текстів, аналізу ризиків у договорах, створення чат-ботів і баз знань тощо;
- комплексного осмислення етико-правових викликів застосування штучного інтелекту, що охоплюють проблематику алгоритмічної автономності, відповідальності, забезпечення кібербезпеки, захисту даних, а також дотримання принципів академічної доброчесності в умовах цифрової трансформації освіти.

На думку О.А. Македон, «використання автономних систем штучного інтелекту (ШІ) у юридичній практиці ставить питання про визначення відповідальності за їхні дії. Оскільки ці системи можуть приймати рішення без прямого втручання людини, виникає необхідність у визначенні, хто несе відповідальність за їхні дії у разі помилок або неправомірних вчинків» [5, с. 202].

3. Формування нових цифрових компетентностей (Legal Tech & Legal Design), зокрема:

- навиків ефективного застосування спеціалізованого програмного забезпечення, автоматизованого створення типових документів, ґрунтовного аналізу судової практики за допомогою алгоритмів, роботи із системами електронного документообігу та цифрового судочинства (Legal Tech);

- умінь структурувати та візуалізувати складну юридичну інформацію (із використанням інфорграфіків, логічного форматування та схем), орієнтовану на осіб без відповідної юридичної освіти («Legal design – це підхід оформлення юридичних документів, що поєднує законодавчу точність, дизайн мислення та принципи зручності для користувача (UX). Його головна мета – трансформувати юридичну комунікацію з незрозумілої та абстрактної у чітку, логічну і доступну для читача без юридичної освіти» [10]);

- умінь користуватися відкритими реєстрами, системами «Електронний суд», базами законодавства;

- компетентностей із медіаграмотності та кібергігієни, зокрема здатності до безпечної цифрової комунікації, превентивного захисту конфіденційних даних клієнтів та ефективної нейтралізації соціоінженерних загроз.

4. Використання інноваційних організаційних форм освітньої діяльності, до яких належать:

- діяльність юридичних клінік, у т. ч. з використанням онлайн-консультування;

- створення на базі ЗВО інноваційних структур для комерціалізації наукових розробок та залучення венчурного капіталу (наприклад, стартапів, spin-off-компаній). Наприклад, відповідно до Закону України «Про вищу освіту», ЗВО наділяються розширеною інституційною автономією у сфері наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності, що передбачає право формувати на своїй базі інноваційні наукові та технологічні парки, бізнес-інкубатори, малі підприємства та інші організаційні форми кооперації доведення результатів діяльності до стадії інноваційного продукту та його подальшої комерціалізації [7].

5. Розвиток дистанційної юридичної освіти передбачає:

- адаптацію методик викладання до дистанційної форми освітнього процесу;

- забезпечення доступу до методичних матеріалів через системи управління навчання (Moodle, Google Classroom);

- використання відкритих онлайн-курсів для самоосвіти та навчання продовж життя (наприклад, курсів на платформах Coursera, edX, Prometheus та EdEra), що забезпечують диверсифікацію фахових знань, поглиблення міждисциплінарних компетентностей та практичну реалізацію концепції безперервного професійного розвитку сучасного юриста.

Зокрема, як підкреслює Л. Дорошенко, дистанційний формат забезпечує розширення доступу до правничої освіти, підвищення її гнучкості та адаптивності до соціально-економічних викликів, водночас актуалізуючи потребу в удосконаленні нормативно-правового регулювання, стандартизації якості електронних освітніх ресурсів і гарантуванні академічної доброчесності [3]. У цьому контексті дистанційна юридична освіта постає як інтегрована модель підготовки правників, що поєднує технологічну інноваційність із забезпеченням належного рівня професійних компетентностей та відповідності освітніх результатів сучасним вимогам правничої діяльності.

Упровадження інтерактивних методик, які є базовим елементом інноваційного навчання у сучасній вищій юридичній освіті, забезпечує перехід від пасивного засвоєння теорії до активного практикоорієнтованого навчання. Такий підхід сприяє не лише глибокому опануванню норм права, а й комплексному розвитку аналітичного мислення, комунікативних навичок (soft-skills) та стійкої професійної ідентичності здобувачів. Отже, в умовах цифровізації освітнього простору саме інтерактивні методи стають ефективним механізмом, що поєднує теоретичну базу з практичними вимогами юридичної діяльності та дає змогу забезпечити підготовку висококонкурентних фахівців, готових до реальних викликів професії.

Ураховуючи вищезазначене, вважаємо за доцільне детальніше розкрити практичний потенціал та специфіку застосування таких інтерактивних навчальних інструментів інноваційного навчання у сучасній вищій юридичній освіті:

1. *Moot Courts (судові дебати/інсценування судового засідання)* – виступає дієвим інтерактивним інструментом підготовки правників, що забезпечує командну змагальність у квазіпрофесійному середовищі. Завдяки цій технології здобувачі вищої освіти опановують комплекс практичних навичок – від складання процесуальних документів (меморандумів) до публічного захисту правової позиції та ведення фахової аргументованої дискусії з експертами-практиками. Як слушно зауважує Н.В. Артикуца, «розігрування судового процесу у вигаданій справі або тій, що вже вирішена судом, має за мету підготувати студентів до участі у судовому процесі: позмагатись у красномовстві, сформулювати та захистити свою позицію, висвітлити власне бачення якогось питання» [1, с. 184]. Організація Moot Courts у спеціалізованих навчальних аудиторіях або навіть у реальних залах суду гарантує максимальну інтеграцію студентів у професійне середовище, а вагомість цього методу в освітньому процесі доцільно підкріплювати механізмами академічного стимулювання через систему рейтингового оцінювання учасників Moot Courts.

2. *Віртуальні та імітаційні сценарії слідчих дій із застосуванням рольового розподілу.* Відтворення різноманітних правових ситуацій (від специфічних криміналістичних заходів до засідань адміністративних комісій чи колегій) дає змогу здобувачам освіти комплексно опанувати алгоритми дій різних учасників провадження. Такий інтерактивний інструмент підготовки передбачає «розгляд справи – гіпотетичної чи з реальної практики, під час якої студенти повинні повністю відтворити функції учасників процесу: пред'явити та дослідити докази, заявити процесуальні клопотання, пред'явити аргументи і т. п.» [9, с. 51]. Завдяки цій інтерактивній методиці студенти

набувають прикладних навичок безпосередньої роботи з доказовою базою, належного заявлення процесуальних клопотань та фахового обґрунтування власної правової позиції в умовах, що максимально точно відображають реалії практичної діяльності.

3. *Ігрові технології (гейміфікація)*. Упровадження ігрових технологій та елементів гейміфікації в освітній процес передбачає інтеграцію ділових і рольових ігор, спрямованих на практичне моделювання ситуацій із майбутньої професійної діяльності правника (наприклад, проведення загальних зборів акціонерів). Водночас для стимулювання пізнавального інтересу та забезпечення ефекту змагальності (як у традиційному, так і в дистанційному форматах навчання) активно застосовуються спеціалізовані цифрові платформи, що дають змогу конструювати інтерактивні вікторини, опитування та інші форми гейміфікованого поточного контролю знань здобувачів освіти. Серед цифрових платформ можна виділити «Thinglink, Buncsee, Quizlet, Nearpod, Pear Deck, Squigl, Classtime, Kahoot, LearningApps – онлайн-сервіс дає змогу створювати інтерактивні навчальні ігри: вікторини (наприклад «Знай свої права», «Дотримуйся обов'язків»), опитування, інтерактивні вправи (ребуси, ігри-головоломки у вигляді мозаїки, пазли, кросворди тощо)» [2].

4. *Кейс-метод (Case-study) на основі реальної практики ЄСПЛ та Верховного Суду*. Застосування даного методу є невід'ємним складником сучасної підготовки правників, що забезпечує синхронізацію освітнього процесу з реальними тенденціями правозастосування. Case-study базується на комплексному аналізі багатоваріантних правових ситуацій, вимагаючи від здобувачів освіти самостійного пошуку інформації, критичного оцінювання фактів та прийняття обґрунтованих правових рішень. Під час аналізу реальних судових справ студенти набувають прикладних навичок роботи з профільними цифровими реєстрами та базами даних (HUDOC, Опендатабот, база правових позицій Верховного Суду), що сприяє формуванню їхньої інформаційно-аналітичної компетентності, розвитку здатності здійснювати системний пошук, критичну верифікацію та інтерпретацію правової інформації, забезпечує інтеграцію доктринальних положень з актуальною судовою практикою. Зокрема, проєкт Концепції розвитку юридичної освіти містить положення, відповідно до якого «освітні програми та навчальні плани мають розроблятися із залученням представників правничих спільнот та повинні відображати процеси та тенденції, що мають місце у правозастосуванні, а саме: використання та огляд рішень національних та міжнародних судів, зокрема практики Європейського суду з прав людини, її включення в освітній процес відповідно до рекомендацій Ради Європи» [8].

5. *Менторські програми та нетворкінг у професійних соціальних мережах (LinkedIn, спеціалізовані Telegram-спільноти)*. Поєднання менторських програм та активний професійний нетворкінг у цифровому середовищі становлять важливий компонент практичної підготовки майбутніх правників. У системі клінічної правової освіти ключову функцію виконує інститут наставництва, у межах якого досвідчені експерти-практики (судді, адвокати, прокурори) та викладачі-куратори забезпечують трансляцію фахового досвіду юристам-початківцям шляхом безпосередньої комунікації, що виходить за межі традиційних академічних форматів. Як підкреслює І.В. Новосад, «викладач-куратор – це особа, яка є адвокатом або іншим фахівцем у галузі права, котра у встановленому порядку зарахована в юридичну клініку для надання необхідної методичної та практичної допомоги студентам-консультантам» [6]. Такий підхід доповнюється залученням здобувачів до фокус-груп, дискусійних клубів та фахових спільнот для спільного розв'язання прикладних юридичних завдань. Водночас соціальні мережі та спеціалізовані онлайн-платформи ефективно використовуються як інтерактивні комунікаційні майданчики для правопросвітницької діяльності, фахового обговорення і реалізації проєктних завдань.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Цифрова модернізація правничої освіти – це системний напрям оновлення підготовки фахівців, орієнтований на поєднання нормативних орієнтирів реформування з інноваційним навчально-методичним інструментарієм. Освітній процес набуває технологічно інтегрованого характеру на основі використання онлайн-платформ, цифрових ресурсів, аналітичних систем, що трансформують традиційну модель навчання в адаптивну до нових концептуальних засад правничої освіти модель. Інтеграція технологій AI, розвиток Legal Tech та Legal Design-компетентностей, залучення електронних реєстрів і цифрового судочинства формують у здобувачів навички ефективної діяльності в умовах інформаційної насиченості та цифровізації правозастосування.

Інтерактивні методики навчання створюють квазіпрофесійний простір освітнього процесу, у якому здобувачі формують навички правової аргументації, підготовки документації та прийняття обґрунтованих правозастосовних рішень. Поєднання клінічної юридичної освіти, наставництва та професійного нетворкінгу посилює практичний складник підготовки майбутніх юристів, сприяє встановленню етичної відповідальності та професійної самосвідомості.

Сукупність зазначених інструментів забезпечує інтеграцію теоретичної бази з реальними запитами правничої діяльності та формує таку модель підготовки юриста, за якої він здатний до безперервного подальшого професійного розвитку та ефективної діяльності в умовах цифрової правової системи.

Перспективу подальших наукових розвідок у межах означеної проблематики доцільно пов'язувати з поглибленням теоретико-методологічного та прикладного аналізу цифрової трансформації правничої освіти; актуальними є також дослідження педагогічних моделей використання цифрових правових інструментів (електронних реєстрів, систем цифрового судочинства, аналітичних платформ) як засобів розвитку правової аргументації та професійного мислення.

Список використаних джерел

1. Артикуца Н. В. Високоєфективні методики фахової підготовки правників. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2017. С. 180–181. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/58188f3c-7f75-4b4f-b4ee-2df434c3d3cf/content> (дата звернення: 27.01.2026).
2. Верлос Н. В., Коломоєць Т. О., Шумейко І. П. Інноваційні методи викладання юридичних дисциплін в умовах євроінтеграції та цифрової трансформації. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2024. Вип. 5. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0374/2024-5/166>
3. Дорошенко Л. М. Сучасні інноваційні методики викладання навчальних дисциплін господарсько-правового блоку: виклики в умовах реформи юридичної освіти та дистанційного навчання. *Правничий часопис Донецького національного університету імені Василя Стуса*. 2024. Вересень. С. 129–139. DOI: <https://doi.org/10.31558/2786-5835.2024.1.14>
4. Концепція юридичної освіти має бути затверджена. *DEMOCRACY JUSTICE REFORMS*. URL: <https://dejure.foundation/kontseptsia-yurydychnoi-osvity-maje-butyu-zatverdzhena/> (дата звернення: 19.01.2026).
5. Македон О. А. Етичні та юридичні аспекти використання штучного інтелекту у юридичній практиці. *Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції*. 2024. № 1. DOI: <https://doi.org/10.32782/2408-9257-2024-1-37>
6. Новосад І. В. Методичні рекомендації для організації аудиторної та позааудиторної роботи з нормативного освітнього компонента «Юридична клінічна практика» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 081 (Право). Луцьк, 2025. 57 с. URL: <http://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/29510/3/metod.pdf> (дата звернення: 28.01.2026).
7. Про вищу освіту : Закон України від 26.11.2015 № 848-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#top> (дата звернення: 24.01.2026).
8. Проект Концепції розвитку юридичної освіти. *Комітет із питань освіти, науки та інновацій*. URL: https://kpo.rada.gov.ua/news/main_news/75465.html (дата звернення: 19.01.2026).
9. Серединко А. А. Сучасні моделі юридичної освіти (на прикладі США та Німеччини). *Юридичний науковий електронний журнал*. 2022. № 10. С. 50–53. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0374/2022-10/8>
10. Legal design: що це таке і чому важливо впроваджувати його в професійну діяльність? *MANIMAMA*. URL: <https://manimama.eu/uk/legal-design-shho-tse-take-i-chomu-vazhlyvo-vprovadzhuвати-jogo-v-profesijnu-diyalnist/> (дата звернення: 22.01.2026).

Havlovska A. O.

*Candidate of Law, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Law, Professional and Social and Humanitarian Education
Higher educational institution «Podillia State University»
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
E-mail: ahavlovska@gmail.com
ORCID: 0000-0002-7973-7560*

Tsyganyuk M. A.

*Candidate of Historical Sciences,
Assistant at the Department of Law, Professional and Social and Humanitarian Education
Higher educational institution «Podillia State University»
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
E-mail: tsyganyuk.m@gmail.com
ORCID: 0009-0004-1713-8951*

Horash K. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the of 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*

INNOVATIVE TOOLS OF MODERN LEGAL EDUCATION**Abstract**

The article examines the innovative toolkit of modern legal education in the conditions of digital transformation of society and renewal of approaches to the professional training of lawyers. The conceptual foundations of the modernization of legal education based on the introduction of digital technologies, interactive teaching methods and the strengthening of the practice-oriented component of the educational process have been analyzed. The main directions of the transformation of the educational environment have been determined, in particular, the transition to virtual formats of interaction between participants in the educational process, the integration of AI tools into educational activities, the development of digital competencies in the field of Legal Tech and Legal Design, as well as the expansion of the use of electronic resources and distance learning platforms. The content of professional skills that are formed in the applicants in the process of mastering digital services, automated information analysis systems, electronic document management

and means of visualization of legal materials is determined. Interactive teaching methods are analyzed as the basic elements of the innovative model of training legal specialists. The educational potential of modeling court processes, simulation scenarios of procedural actions, gamified formats and the case method based on judicial practice is revealed. Their importance for the development of legal argumentation skills, preparation of procedural documents, working with evidence, critical analysis of the actual circumstances of the case and making informed decisions in simulated professional situations is highlighted. The role of clinical legal education, mentoring programs, and professional networking in the formation of practical experience, ethical responsibility, and sustainable professional identity of the applicants is determined.

It is summarized that the implementation of digital and interactive tools ensures the integration of theoretical training with the real needs of law enforcement activities, promotes the development of analytical thinking, communicative competences and readiness for continuous professional improvement. A conclusion on the expediency of further systemic integration of innovative educational technologies with the aim of improving the quality of legal education and its compliance with modern challenges has been formulated.

Key words: legal education, digitalization, innovative teaching methods, interactive technologies, Legal Tech, Legal Design, artificial intelligence, clinical education, distance learning, professional competencies.

References

1. Artykutsa, N. V. (2017). Vysokoeffektyvni metodyky fakhovoï pidhotovky pravnykiv [Highly effective methods of professional training of lawyers]. *Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti inteɦratsii do yevropeiskoho osvithnoho prostoru*, 180–181. Retrieved from: <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/58188f3c-7f75-4b4f-b4ee-2df434c3d3cf/content> [in Ukrainian].
2. Verlos, N. V., Kolomoiets, T. O., Shumeiko, I. P. (2024). Innovatsiini metody vykladannia yurydychnykh dystsyplin v umovakh yevrointeɦratsii ta tsyfrovõi transformatsii [Innovative methods of teaching legal disciplines in the conditions of European integration and digital transformation]. *Yurydychnyi naukovyi elektronnyi zhurnal*, 5. <https://doi.org/10.32782/2524-0374/2024-5/166> [in Ukrainian].
3. Doroshenko, L. M. (2024). Suchasni innovatsiini metodyky vykladannia navchalnykh dystsyplin hospodarsko-pravovoho bloku: vyklyky v umovakh reformy yurydychnoi osvity ta dystantsiinoho navchannia [Modern innovative methods of teaching academic disciplines of the economic and legal block: challenges in the conditions of legal education reform and distance learning]. *Pravnychi chasopys Donetskoho natsionalnoho universytetu imeni Vasylia Stusa*. (Ver 2024), 129–139. <https://doi.org/10.31558/2786-5835.2024.1.14> [in Ukrainian].
4. Kontseptsiiia yurydychnoi osvity maie buty zatverdzhena [The concept of legal education must be approved]. DEMOCRACY JUSTICE REFORMS. Retrieved from: <https://dejure.foundation/kontseptsia-yurydychnoi-osvity-maje-buty-zatverdzhena/> [in Ukrainian].
5. Makedon, O. A. (2024). Etychni ta yurydychni aspekty vykorystannia shtuchoho intelektu u yurydychnii praktytsti [Ethical and legal aspects of the use of artificial intelligence in legal practice]. *Aktualni problemy vitchyznianoï yurysprudentsii*, 1. <https://doi.org/10.32782/2408-9257-2024-1-37> [in Ukrainian].
6. Novosad, I. V. (2025). Metodychni rekomendatsii dlia orhanizatsii audytornoï ta pozaaudytornoï roboty z normatyvnoho osvithnoho komponenta «Yurydychna klinichna praktyka» dlia zdobuvachiv pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoï osvity spetsialnosti 081 (Pravo) [Methodical recommendations for the organization of classroom and extracurricular work on the normative educational component «Legal clinical practice» for applicants of the first (bachelor's) level of higher education, specialty 081 (Law)]. Lutsk, 57 p. Retrieved from: <http://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/29510/3/metod.pdf> [in Ukrainian].
7. Pro vyshchu osvitu [On higher education]: Zakonu Ukrainy vid 26.11.2015 r. № 848-VIII. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#top> [in Ukrainian].
8. Proiekt Kontseptsii rozvytku yurydychnoi osvity [Draft Concept of the Development of Legal Education]. Komitet z pytan osvity, nauky ta innovatsii. Retrieved from: https://kno.rada.gov.ua/news/main_news/75465.html [in Ukrainian].
9. Seredynko, A. A. (2022) Suchasni modeli yurydychnoi osvity (na prykladi SShA ta Nimechchyny) [Modern models of legal education (on the example of the USA and Germany)]. *Yurydychnyi naukovyi elektronnyi zhurnal*, 10, 50–53. <https://doi.org/10.32782/2524-0374/2022-10/8> [in Ukrainian].
10. Legal design: shcho tse take i chomu vazhlyvo vprovadzhuvaty yoho v profesiinu diialnist? [Legal design: what is it and why is it important to implement it in professional activity?] MANIMAMA. Retrieved from: <https://manimama.eu/uk/legal-design-shho-tse-take-i-chomu-vazhlyvo-vprovadzhuvati-jogo-v-profesijnu-diyalnist/> [in Ukrainian].



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 03.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 17.04.2026

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-9>
УДК 371.13:004

Герасименко Є. В.

*здобувач третього (освітньої-наукового) рівня вищої освіти
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
Харків, Україна*

E-mail: herasyenko.yevhen@gmail.com

ORCID: 0009-0003-9366-1595

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Анотація

У статті запропоновано підхід до розвитку інформаційно-комунікаційної (ІК) компетентності педагогів професійного навчання в умовах цифровізації освіти на основі функціонального аналізу діяльності. Обґрунтовано доцільність застосування моделі SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) для визначення рівнів цифрової трансформації кожної з ключових трудових функцій педагога. Розглянуто такі функції, як планування й здійснення освітнього процесу, методична та самоосвітня діяльність, участь в експериментальних і проєктних формах роботи, проведення профорієнтаційного консультування та консультування з питань кар'єрного розвитку здобувачів освіти. Для кожної трудової функції визначено цифрові інструменти та відповідні дії, які відображають чотири рівні інтеграції цифрових технологій – від елементарного заміщення традиційних форм (S) до переосмислення професійної ролі педагога у цифровому середовищі (R). На основі узагальнення отриманих результатів побудовано функціонально-рівневу модель розвитку ІК-компетентності (як систему окремих рівнів SAMR за трудовими функціями), що відображає її динаміку та дає змогу гнучко адаптувати педагогічну діяльність до умов цифровізації. Зазначена модель не лише структурує можливості цифрових інструментів у виконанні професійних завдань, а й забезпечує підґрунтя для діагностики рівня сформованості ІК-компетентності, вибору індивідуальних траєкторій підвищення цифрової грамотності педагогів, створення умов для персоналізованого освітнього середовища. Матеріали статті можуть бути використані керівниками й методистами закладів професійної освіти під час розроблення внутрішніх програм цифрового розвитку, а також у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, зорієнтованій на розвиток здатності ефективно діяти в умовах цифрової трансформації освітньої галузі.

***Ключові слова:** інформаційно-комунікаційна компетентність, цифровізація освіти, модель SAMR.*

Вступ. Цифровізація освіти змінює традиційні уявлення про професійну діяльність педагога, зокрема в системі професійної освіти, де інтеграція цифрових рішень має відбуватися з урахуванням прикладного характеру навчання та виробничих умов. За цих обставин особливої значущості набуває розвиток інформаційно-комунікаційної (ІК) компетентності педагогів, яка забезпечує ефективну взаємодію із цифровими ресурсами, здобувачами освіти, колегами та освітнім середовищем загалом.

Зміст та структура інформаційно-комунікаційної компетентності регулюються нормативно-правовим документами галузі освіти. Згідно з чинними положеннями, ця дефініція розглядається як комплексна здатність фахівця до ефективної життєдіяльності в умовах цифрової трансформації. Вона інтегрує у собі навички та вміння функціонувати у цифровому суспільстві, опрацьовувати та критично оцінювати інформаційні дані, розуміти принципи безпеки та співпраці в мережі Інтернет, використовувати відкриті ресурси та технології для професійного розвитку [3].

Як невід'ємний складник професійного розвитку сучасного педагога І. Лисак розглядає інформаційно-комунікативну компетентність і визначає стратегії її розвитку: залучення викладачів до тематичних вебінарів і майстер-класів; формування портфоліо робіт та відгуків у мережевому просторі; участь у програмах академічної мобільності, стажуваннях; використання платформ (Slack, Teams, Trello); висвітлення проєктів, ідей, обговорення практичних завдань [2, с. 203]. На думку Н. Ясінської [5, с. 51], проєктування індивідуальної освітньої траєкторії педагога передбачає наявність інформаційно-комунікаційної компетентності як ключової умови для продуктивного прийняття рішень, зокрема в умовах цифрової трансформації освіти. Аналіз міжнародних підходів до інформаційно-комунікативної компетентності розкривають Р. Бургай та ін. [6].

У контексті цифрової трансформації освітнього процесу актуалізується потреба в моделюванні реалізації інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів через відповідні рівні цифрової активності, що узгоджуються з функціональними особливостями їхньої професійної діяльності. Варто зауважити, що трудові функції педагогів професійного навчання окреслені у відповідному професійному стандарті [4], що створює підґрунтя для структурованого аналізу та побудови цифрових моделей професійної взаємодії.

Одним із ключових підходів до аналізу трансформації професійної діяльності педагога під впливом цифровізації є модель SAMR (Substitution – Augmentation – Modification – Redefinition), розроблена Р. Пюентедурою [8; 9]. Вона пропонує чотири рівні інтеграції цифрових технологій, що відображають глибину змін у педагогічній діяльності, – від простого заміщення аналогових практик до радикального переосмислення змісту й форм освітньої взаємодії. Зазначену модель застосовують закордонні дослідники, зокрема Н. Тунджера та ін. [10], а деякі з них, як-от Е. Р. Гамільтон [7], пропонують її удосконалення для підвищення результативності. Реалізація моделі SAMR знайшла своє застосування і в практиці вітчизняних дослідників. Зокрема, використання моделі SAMR для створення ефективної стратегії змішаного навчання запропонували Л. Кушнір та Т. Сорочан [1].

Отже, проблема дослідження полягає у відсутності цілісної моделі реалізації інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів професійної освіти, яка б урахувала особливості їхньої цифрової діяльності та відповідає рівням цифрової трансформації за моделлю SAMR.

Мета статті – обґрунтувати підхід до розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів професійного навчання шляхом застосування моделі SAMR для цифрової трансформації їхніх трудових функцій та побудови функціонально-рівневої моделі реалізації ІК-компетентності як системи рівнів SAMR, узгоджених із професійними завданнями педагога.

Виклад основного матеріалу. Розвиток ІК-компетентності педагогів професійного навчання в умовах цифровізації освіти відбувається через цілеспрямоване вдосконалення трудових функцій за допомогою цифрових інструментів.

У статті модель цього розвитку розкривається на основі узагальнення функціональних завдань педагога та їх поступового ускладнення відповідно до рівнів цифрової інтеграції, визначених за моделлю SAMR: S (заміщення) – використання цифрових засобів як прямої заміни традиційних, без істотних змін у змісті чи структурі діяльності; А (доповнення) – застосування цифрових інструментів із функціональними покращеннями, що підвищують ефективність діяльності; М (модифікація) – суттєва перебудова логіки виконання функції завдяки можливостям цифрових технологій; R (переосмислення) – створення нових форм діяльності, які були б неможливі без цифрових засобів.

Узагальнена модель розвитку ІК-компетентності педагогів ґрунтується на принципі функціонально-рівневої відповідності: кожна компетентність реалізується через конкретну трудову функцію, а цифрові інструменти стають засобом її вдосконалення – від базової комп'ютерної грамотності до цифрової педагогічної креативності (табл. 1–8).

Рівні планування освітнього процесу педагогом з урахуванням цифрової трансформації за моделлю SAMR наведено в табл. 1.

Цифрові інструменти змінюють підхід до планування освітнього процесу, переходячи від простого заміщення паперових документів до переосмислення самого поняття планування. Спочатку цифрові формати забезпечують лише зручність і швидкість, не змінюючи логіки. На вищих рівнях інтеграції вони відкривають можливості для спільного, гнучкого та адаптивного планування, що враховує активність і потреби здобувачів освіти в реальному часі та сприяє прийняттю педагогічних рішень на основі даних.

Рівні здійснення освітнього процесу педагогом з урахуванням цифрової трансформації за моделлю SAMR наведено в табл. 2.

Цифровізація здійснення освітнього процесу змінює роль педагога від транслятора знань до організатора інтерактивного, адаптивного навчання. На рівнях Substitution і Augmentation цифрові інструменти переважно замінюють традиційні засоби (дошка, друковані матеріали) та додають базові інтерактивні можливості (тести, гіперпосилання). На рівнях Modification і Redefinition відбувається глибока трансформація методів викладання: заняття вибудовуються навколо симуляцій, інтерактивних сценаріїв і цифрових середовищ, що створюють умови для діяльнісного, дослідницького та персоналізованого навчання.

Таблиця 1

Рівні цифрової трансформації планування освітнього процесу педагогом за моделлю SAMR

Рівень SAMR	Цифровий інструмент/дія
Substitution (заміщення)	використання цифрових документів замість друкованих (Google Docs, Word)
Augmentation (розширення)	онлайн-шаблони з базовими налаштуваннями, можливістю редагування
Modification (модифікація)	онлайн-шаблони з автоматичними підказками, таймерами, спільним доступом
Redefinition (переосмислення)	планування через цифрові платформи (Trello, Notion) з аналітикою залучення

Таблиця 2

Рівні цифрової трансформації здійснення освітнього процесу за моделлю SAMR

Рівень SAMR	Цифровий інструмент/дія
Substitution (заміщення)	презентації (PowerPoint, Google Slides), відео (YouTube) замість роботи з дошкою
Augmentation (розширення)	відеоуроки (Edpuzzle), гіперпосилання, вбудовані тести (Google Forms у слайдах, ClassPoint)
Modification (модифікація)	онлайн-заняття з використанням симуляцій, 3D-моделей (PhET, Sketchfab, ClassVR)
Redefinition (переосмислення)	інтерактивні H5P-сценарії (Branching Scenario, Course Presentation), гейміфікація (Kahoot!, Wordwall), віртуальні платформи (Moodle, Mozilla Hubs)

Рівні самоосвітньої діяльності педагога з урахуванням цифрової трансформації за моделлю SAMR наведено в табл. 3.

Цифрові інструменти змінюють формат самоосвіти педагогів – від пасивного споживання матеріалів до активного створення контенту та взаємодії у професійних мережах. Якщо на початкових рівнях відбувається лише заміна паперових джерел на електронні, то на просунутих – формуються нові підходи до навчання: із залученням алгоритмів персоналізації, аналітики результатів, а також із можливістю впливати на професійну спільноту через публікації та участь у професійних об'єднаннях.

Рівні методичної роботи педагога з урахуванням цифрової трансформації за моделлю SAMR наведено в табл. 4.

Цифровізація методичної роботи дає змогу вийти за межі традиційного документування та обговорення. Вона трансформує взаємодію педагогів у процесі створення й обміну матеріалами, забезпечує гнучкість, колективну участь і миттєвий зворотний зв'язок. Завдяки інтерактивним платформам з'являється можливість реалізовувати методичні ідеї у нових форматах – у вигляді цифрових ресурсів, симуляцій, гейміфікованих сценаріїв або освітніх мультимедіа.

Рівні експериментальної діяльності педагога з урахуванням цифрової трансформації за моделлю SAMR наведено в табл. 5.

Інтеграція цифрових інструментів в експериментальну роботу дає змогу значно підвищити її якість, динамічність та достовірність. На базовому рівні це стосується лише цифрового фіксування результатів, однак поступово діяльність трансформується у більш відкриту, колективну, контрольовану та адаптивну систему, що дає змогу не лише здійснювати збір і аналіз даних, а й створювати інноваційні педагогічні підходи, методики та засоби з подальшим їх апробуванням у цифровому середовищі.

Рівні проектної роботи педагога з урахуванням цифрової трансформації за моделлю SAMR наведено в табл. 6.

Таблиця 3

Рівні цифрової трансформації самоосвітньої діяльності педагога за моделлю SAMR

Рівень SAMR	Цифровий інструмент/дія
Substitution (заміщення)	читання професійної літератури у цифровому форматі (PDF, ePub, Google Books)
Augmentation (розширення)	перегляд відеолекцій, проходження онлайн-курсів із базовою перевіркою знань (YouTube, Prometheus)
Modification (модифікація)	навчання на інтерактивних платформах з адаптивним контентом, трекінгом прогресу (Coursera, EdApp)
Redefinition (переосмислення)	участь у професійних спільнотах, створення та поширення власного контенту (LinkedIn, ResearchGate, YouTube-канал, блог)

Таблиця 4

Рівні цифрової трансформації методичної роботи педагога за моделлю SAMR

Рівень SAMR	Цифровий інструмент/дія
Substitution (заміщення)	зберігання методичних матеріалів у цифровому форматі (Google Docs, PDF, Word)
Augmentation (розширення)	спільне редагування документів, коментування й версійність (Google Docs, Microsoft 365)
Modification (модифікація)	проведення онлайн-методичних заходів із використанням презентацій, опитувань, інтерактивів (Zoom, Mentimeter, Miro)
Redefinition (переосмислення)	створення цифрових методичних продуктів з інтерактивним або мультимедійним наповненням (H5P, Canva, Genially, Moodle)

Таблиця 5

Рівні цифрової трансформації експериментальної діяльності педагога за моделлю SAMR

Рівень SAMR	Цифровий інструмент/дія
Substitution (заміщення)	електронне ведення експериментальної документації (Google Docs, Word, Excel)
Augmentation (розширення)	спільне редагування, коментування та збереження історії змін у хмарному середовищі
Modification (модифікація)	проведення онлайн-досліджень: анкетування, автоматичний збір і попередній аналіз даних (Google Forms, MS Forms, SurveyMonkey)
Redefinition (переосмислення)	розроблення та апробація цифрових методик і засобів навчання, використання віртуальних платформ для фіксації змін (Moodle, H5P, інтерактивні карти знань)

Таблиця 6

Рівні цифрової трансформації проектної роботи педагога за моделлю SAMR

Рівень SAMR	Цифровий інструмент/дія
Substitution (заміщення)	пошук і збереження проектної інформації у Google Docs/OneNote
Augmentation (розширення)	використання шаблонів Google Slides/Canva для візуалізації ідей
Modification (модифікація)	спільна робота над проектами в Google Workspace/Microsoft 365
Redefinition (переосмислення)	створення цифрових продуктів у форматі сайтів (Google Sites), інтерактивних карт (MindMeister), 3D/VR-моделей (Tinkercad, CoSpaces)

Таблиця 7

Рівні цифрової трансформації профорієнтаційної роботи педагогом за моделлю SAMR

Рівень SAMR	Цифровий інструмент/дія
Substitution (заміщення)	демонстрація презентацій про професію замість паперових буклетів (PowerPoint)
Augmentation (розширення)	відеоролики про професію, віртуальні тури навчальними закладами (YouTube, 360°)
Modification (модифікація)	створення інтерактивних профорієнтаційних тестів, карт професій (LearningApps)
Redefinition (переосмислення)	онлайн-платформи профорієнтації з аналізом результатів (CareerGuide, «Моя професія», «Хаб професій»), віртуальні майстер-класи з фахівцями (Zoom, StreamYard)

Таблиця 8

Рівні цифрової трансформації консультування з кар'єрного розвитку здобувачів освіти педагогом за моделлю SAMR

Рівень SAMR	Цифровий інструмент/дія
Substitution (заміщення)	надання порад і консультацій через електронну пошту, Viber, Telegram або Google Chat замість усної бесіди в кабінеті
Augmentation (розширення)	онлайн-календарі для запису на індивідуальні сесії (Google Calendar, Calendly); використання Google Forms для виявлення інтересів та освітніх запитів здобувачів
Modification (модифікація)	створення персоналізованих цифрових мап професійного розвитку в середовищах Notion, Trello, Miro або Padlet; спільне оновлення й обговорення траєкторій
Redefinition (переосмислення)	застосування адаптивних профорієнтаційних платформ (CareerGuide, MyFuture, профілювальні модулі Moodle з елементами AI); доступ до реальних кейсів, ринку праці та рекомендацій на основі навчального прогресу

Цифровізація проєктної діяльності педагога відбувається від простої заміни паперових інструментів на цифрові (Google Docs) через зручніші формати презентації (Canva, Slides) до спільної, хмарної взаємодії з учасниками (Google Workspace). На рівні переосмислення педагог створює цифрові продукти нового типу: сайти, симуляції, віртуальні середовища, що значно розширюють дидактичні можливості та формують новий рівень взаємодії в освітньому просторі.

Рівні проведення профорієнтаційної роботи педагогом з урахуванням цифрової трансформації за моделлю SAMR наведено в табл. 7.

Цифрові інструменти змінюють підхід до профорієнтації – від демонстрації інформаційних матеріалів у цифровому форматі до інтерактивних платформ і персоналізованих маршрутів. На рівні переосмислення педагог може реалізовувати віртуальні майстер-класи з фахівцями, використовувати онлайн-діагностику і навіть пропонувати індивідуальні освітні траєкторії, ґрунтуючись на аналітиці інтересів та здібностей здобувачів освіти.

Рівні проведення консультування з кар'єрного розвитку здобувачів освіти педагогом з урахуванням цифрової трансформації за моделлю SAMR наведено в табл. 8.

Аналіз функції консультування з кар'єрного розвитку за моделлю SAMR показує, як цифрові інструменти змінюють зміст цієї діяльності. Якщо на початкових рівнях (Substitution, Augmentation) цифровізація лише полегшує комунікацію, то на рівнях Modification і Redefinition консультування перетворюється на динамічний, персоналізований супровід із використанням інтерактивних ресурсів, даних та аналітики. Це свідчить про зростання рівня ІК-компетентності педагога в контексті підтримки професійного самовизначення здобувачів освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У процесі цифрової трансформації освіти інформаційно-комунікаційна компетентність педагогів професійного навчання набуває стратегічного значення. Запропонована модель розвитку ІК-компетентності на основі функціонального підходу та рівнів цифровізації (SAMR) (як система окремих рівнів SAMR за трудовими функціями) дає змогу комплексно осмислити її формування як динамічний і багатовимірний процес.

Застосування цієї моделі забезпечує можливість: діагностувати рівень сформованості ІК-компетентності педагога через аналіз рівня цифровізації виконуваних ним професійних функцій; визначати індивідуальні траєкторії професійного зростання, орієнтуючись на поступовий перехід від простого заміщення цифровими засобами до повного переосмислення педагогічної діяльності; інтегрувати цифрові інструменти у методичну роботу закладу професійної освіти, спираючись на актуальні потреби педагогів і специфіку освітнього процесу; адаптувати цифрові рішення до різних типів освітніх середовищ, зокрема стандартного, інклюзивного, нестабільного, що особливо важливо в умовах викликів сьогодення. Таким чином, розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів професійного навчання розглядається не як сукупність технічних навичок, а як структурований процес функціонального зростання, що забезпечує якість, адаптивність і гнучкість професійної підготовки здобувачів освіти в умовах цифровізації.

Подальші дослідження будуть спрямовані на розроблення інструментарію оцінювання рівнів сформованості як окремих показників, так і інформаційно-комунікаційної компетентності за системою рівнів SAMR. У подальшому розроблену систему планується впровадити у програму підвищення кваліфікації педагогів професійного навчання.

Список використаних джерел

1. Кушнір Л., Сорочан Т. Використання моделі SAMR для створення ефективної стратегії змішаного навчання у вищих та професійних навчальних закладах. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 70. Т. 1. С. 358–362. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/70-1-55>
2. Лисак І. Інформаційно-цифрова компетентність як невід’ємний складник професійного саморозвитку сучасного педагога. *Сучасна початкова освіта: реалії сьогодення, виклики та перспективи* : збірник наукових та науково-методичний праць (24 квітня). Хмельницький, 2025. С. 201.
3. Методичні рекомендації щодо формування інформаційно-цифрової компетентності педагогічних працівників. Київ : Український інститут розвитку освіти, 2021. 32 с.
4. Професійний стандарт «Педагог професійного навчання»: № 38-ОД / Інститут професійної освіти НАПН України. 2022.
5. Ясінська Н. В. Сучасна наука про проектування індивідуальної освітньої траєкторії педагога в системі неперервної освіти. *Педагогічний пошук*. 2022. № 2 (114). С. 49–53.
6. Burgaya Riera J., Kohut I., Fazan V. Information and communication competence of the educator in the modern world: Analysis of international approaches. *Image of the Modern Pedagogue*. 2024. № 1 (5). С. 72–77. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-5\(218\)-72-77](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-5(218)-72-77)
7. Hamilton E. R., Rosenberg J. M., Akcaoglu M. The substitution augmentation modification redefinition (SAMR) model: A critical review and suggestions for its. *TechTrends*. 2016. Vol. 60, № 5. P. 433–441.
8. Puentedura R. Building Transformation: An Introduction to the SAMR Model [Blog post]. 2014. URL: http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/08/22/BuildingTransformation_AnIntroductionToSAMR.pdf
9. Puentedura R. Transformation, Technology and Education [Blog post]. 2006. URL: <http://hippasus.com/resources/tte/>
10. Tunjera N., Chigona A. Teachers’ use of TPACK-SAMR models for pre-service teacher education in the 21st century. *International Journal of Information and Communication Technology Education*. 2020. Vol. 16. № 3. P. 126–140. DOI: <https://doi.org/10.4018/IJCTE.2020070110>

Herasymenko Ye. V.

Postgraduate Student

V.N. Karazin Kharkiv National University

Kharkiv, Ukraine

E-mail: herasymenko.yevhen@gmail.com

ORCID: 0009-0003-9366-1595

INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL DIGITALIZATION

Abstract

The article proposes an approach to developing the information and communication (IC) competence of vocational education teachers in the context of educational digitalization based on a functional analysis of pedagogical activity. The expediency of applying the SAMR model (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) to determine the levels of digital transformation for each of the teacher's key labor functions is substantiated. The study examines such functions as planning and implementing the educational process, methodical and self-educational activities, participation in experimental and project-based work, as well as vocational and career guidance counseling for students. For each labor function, digital tools and corresponding actions are identified, reflecting four levels of digital technology integration: from the basic substitution of traditional forms (S) to the redefinition of the teacher's professional role in a digital environment (R). Based on the synthesis of the results, a functional-level model for the development of IC competence was constructed (as a system of individual SAMR levels by professional functions), reflecting its dynamics and allowing for the flexible adaptation of pedagogical activity to digitalization. This model not only structures the potential of digital tools in fulfilling professional tasks but also provides a basis for diagnosing the level of IC competence, selecting individual trajectories for increasing teachers' digital literacy, and creating conditions for a personalized learning environment. The materials of the article can be used by heads and methodologists of vocational education institutions when developing internal digital development programs, as well as in the system of advanced training for teaching staff aimed at developing the ability to act effectively under the conditions of the digital transformation of the educational sector.

Key words: *information and communication competence, digitalization of education, SAMR model.*

References

1. Kushnir, L., & Sorochan, T. (2023). Vykorystannia modeli SAMR dlia stvorennia efektyvnoi stratehii zmishanoho navchannia u vyshchych ta profesiinykh navchalnykh zakladakh [Using the SAMR model to develop an effective strategy of blended learning in higher and vocational institutions]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of the Humanities*, 70(1), 358–362. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/70-1-55> [in Ukrainian].
2. Lysak, I. (2025). Informatsiino-tsyfrova kompetentnist yak neviddiemna skladova profesiinoho samorozvytku suchasnoho pedahoha [Information and digital competence as an integral component of modern teacher's professional self-development]. *Suchasna pochatkova osvita: realii sohodennia, vyklyky ta perspektyvy: zbirnyk naukovykh ta nauk.-metod. prats* (p. 201). Khmelnytskyi: KHOIPPO im. A. Nazarenka. [in Ukrainian].
3. DU «Ukrainskyi instytut rozvytku osvity». (2021). *Metodychni rekomendatsii shchodo formuvannia informatsiino-tsyfrovoyi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv* [Methodical recommendations for the development of teachers' digital competence]. Kyiv. [in Ukrainian].

4. Instytut profesiinnoi osvity NAPN Ukrainy. (2022). *Profesijnyj standart «Pedagog profesiinoho navchannia» № 38-OD* [Professional standard «Teacher of vocational training» No. 38-OD]. Kyiv. [in Ukrainian].
5. Yasinska, N. V. (2022). Suchasna nauka pro proiektuvannia indyvidualnoi osvitnoi traiektorii pedahoha v systemi neperervnoi osvity [Modern science on designing the teacher's individual educational trajectory in lifelong learning]. *Pedahohichniy poshuk – Pedagogical Search*, 2(114), 49–53. [in Ukrainian].
6. 6. Burgaya Riera, J., Kohut, I., & Fazan, V. (2024). Information and communication competence of the educator in the modern world: Analysis of international approaches. *Image of the Modern Pedagogue*, 1(5), 72–77. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-5\(218\)-72-77](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-5(218)-72-77) [in English].
7. 7. Hamilton, E. R., Rosenberg, J. M., & Akcaoglu, M. (2016). The substitution augmentation modification redefinition (SAMR) model: A critical review and suggestions for its use. *TechTrends*, 60(5), 433–441. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0091-y> [in English].
8. 8. Puentedura, R. (2014, August 22). *Building transformation: An introduction to the SAMR model* [Blog post]. Retrieved from http://www.hippasus.com/trpweblog/archives/2014/08/22/BuildingTransformation_AnIntroductionToSAMR.pdf [in English].
9. 9. Puentedura, R. (2006). *Transformation, technology and education* [Blog post]. Retrieved from <http://hippasus.com/resources/tte/> [in English].
10. 10. Tunjera, N., & Chigona, A. (2020). Teachers' use of TPACK-SAMR models for pre-service teacher education in the 21st century. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 16(3), 126–140. <https://doi.org/10.4018/IJICTE.2020070109> [in English].



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
(CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 30.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 17.04.2026

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-10>
УДК 378.147:81'25

Голі-Оглу Т. В.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри перекладу

Державний вищий навчальний заклад "Приазовський державний технічний університет"
Дніпро, Україна

E-mail: goli-oglu_t_v@pstu.edu

ORCID: 0000-0002-7474-2563

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПЕРЕКЛАДУ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ: ВИКЛИКИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ РІШЕННЯ

Анотація

Статтю присвячено комплексному аналізу методики викладання перекладу в умовах дистанційного та змішаного навчання в контексті цифровізації сучасної вищої освіти та трансформації професійної діяльності перекладача. Актуальність дослідження зумовлена зростаючими вимогами ринку перекладацьких послуг до рівня сформованості професійної, інформаційної та цифрової компетентностей майбутніх фахівців, а також необхідністю переорієнтації традиційних дидактичних підходів до навчання перекладу. Доведено, що ключовими викликами є необхідність адаптації традиційної системи вправ до цифрового середовища, переосмислення ролі викладача як фасилітатора і модератора навчальної діяльності.

Узагальнено зарубіжний і вітчизняний науковий досвід вирішення проблем дистанційного та змішаного навчання, окреслено їхні дидактичні можливості й обмеження у підготовці перекладачів. Особливу увагу приділено ролі інформаційної компетентності як базової умови ефективної організації навчального процесу в цифровому освітньому середовищі. Обґрунтовано доцільність адаптації традиційної системи перекладацьких вправ до умов онлайн-навчання шляхом методично важливої трансформації репродуктивних, аналітичних і продуктивних завдань, а також інтеграції проектно-орієнтованих форм роботи, портфоліо перекладача та вправ із постредагування машинного перекладу.

Проаналізовано специфіку навчання письмового й усного перекладу в синхронному та асинхронному режимах і визначено педагогічні умови підвищення його ефективності. Окремо розглянуто проблему академічної доброчесності в дистанційному та змішаному навчанні перекладу й запропоновано підходи до її забезпечення через переорієнтацію оцінювання з результату на процес перекладацької діяльності. Результати студійовання проблеми засвідчили, що дистанційний і змішаний формати за умов належного методичного забезпечення сприяють формуванню професійної автономності, критичного мислення та відповідальності майбутніх перекладачів.

Ключові слова: методика викладання перекладу, дистанційне навчання, змішане навчання, перекладацька компетентність, інформаційна компетентність, цифрове освітнє середовище, академічна доброчесність.

Вступ. У межах сучасної педагогічної наукової парадигми останнім часом зростає увага до проблеми докорінної переорієнтації методики викладання перекладу, що зумовлена трансформаціями сучасної вищої освіти, спровокованими необхідністю цифровізації навчального процесу, впровадженням дистанційного та змішаного формату навчання, а також змінами у професійній діяльності перекладача. Сучасний ринок перекладацьких послуг вимагає від фахівців не лише високого рівня сформованості мовної і перекладацької компетентностей, а й уміння ефективно застосовувати цифрові інструменти, системи автоматизованого та машинного перекладу і спроможності виконувати свою роботу у віддаленому форматі.

У зазначених умовах традиційна методика перекладу не завжди здатна забезпечити належний рівень сформованості професійних компетентностей, зокрема автономності, відповідальності за результат та критичного мислення майбутніх перекладачів. Водночас дистанційний формат навчання створює нові дидактичні можливості для моделювання умов професійної діяльності перекладача, організації проектної роботи та індивідуалізації навчання. Такі нові можливості потребують наукового осмислення та методичного обґрунтування.

Теоретичні основи дистанційного і змішаного навчання були сформовані зарубіжними науковцями, зокрема Доном Ренді Гаррісоном (D. R. Garrison) [17], який розробив і впровадив у Канаді Community of Inquiry Framework – базову концепцію для аналізу ефективної взаємодії в онлайн-середовищі або змішаному форматі навчання і разом з Террі Андерсоном (T. Anderson) [16] розвивав модель взаємодії «студент – викладач – навчальний контент» у контексті цифровізованого навчання онлайн; Чарльзом Р. Гремом (Charles R. Graham) і Лізою Р. Галверсон (Lisa R. Halverson) [18], що аналізують концептуальні моделі й підходи змішаного навчання (blended learning) у навчальних закладах різного рівня акредитації; Алехандро Армелліні (A. Armellini) [15], який запропонував модель активного змішаного навчання та дизайну дистанційних курсів, та ін.

У вітчизняному науковому просторі також помітно зростає увага до проблем дистанційного та змішаного навчання, зокрема зазначені формати навчання та питання їх ефективного впровадження в освітній процес студіюються в наукових працях В. Ю. Бикова і Б. І. Шуневича, де закладається методологічна основа дистанційного формату навчання [2; 3; 13]; О. М. Спіріна, який аналізує особливості реалізації дистанційної і змішаної форм навчання у цифровому середовищі, критерії і показники якості інформаційно-комунікаційних технологій навчання [11; 13]; Ю. І. Мальваного [9] та Г. Кузан [8], що розглядають дидактичні засади дистанційного навчання та загальні проблеми діджиталізації освіти; Т. Ярошенко [14], Н. Власенко та В. Помогайбо [4], які досліджують тенденції розвитку та загальні проблеми такого формату навчання у вищій освіті, та ін. Змішана модель навчання детально розглядається у роботі О. Галушко та К. Батмангліча [5].

Попри зростання кількості досліджень із питань дистанційного та змішаного навчання і використання цифрових технологій, питання методики викладання перекладу в умовах зазначених форматів навчання залишається недостатньо систематизованим у вітчизняній науці. Це зумовлює необхідність комплексного аналізу викликів і педагогічних рішень, спрямованих на підвищення ефективності професійної підготовки перекладачів в умовах політичної і соціальної невизначеності.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та методичне осмислення особливостей викладання перекладу у форматах дистанційного та змішаного навчання, а також визначення ефективних педагогічних рішень для формування перекладацької компетентності у майбутніх перекладачів.

Виклад основного матеріалу. Проблемні моменти щодо викладання перекладу в умовах дистанційного та змішаного навчання зумовлюються суперечностями між зростаючими вимогами до професійної підготовки перекладачів у цифровому середовищі та недостатньою розробленістю методичних підходів до викладання перекладу в дистанційному та змішаному форматах. З одного боку, сучасні освітні платформи, CAT-інструменти, корпусні технології та системи машинного перекладу відкривають нові можливості для організації навчального процесу та збільшення його ефективності, з іншого – відсутність чітко структурованих методичних моделей і критеріїв оцінювання здійсненого перекладу ускладнює формування перекладацької (професійної) компетентності здобувачів вищої освіти, що навчаються за освітньо-професійними програмами перекладознавчого спрямування.

У сучасній дидактиці дистанційне навчання розглядається як форма організації освітнього процесу, відповідно до вимог якої навчальна взаємодія між викладачем та здобувачами освіти здійснюється опосередковано із залученням цифрових і телекомунікаційних технологій в умовах просторової, а іноді й часової роз'єднаності. Наукові дослідження засвідчують, що дистанційне навчання виступає не лише технічним засобом трансляції навчального матеріалу, а й педагогічно структурованою та мотивованою системою, яка передбачає чітке планування змісту навчання, організацію самостійної навчальної діяльності здобувачів, обов'язковий і регулярний зворотний зв'язок та використання синхронних та асинхронних форм комунікації між учасниками освітнього процесу. Його ефективність визначається насамперед дидактичним дизайном курсу та узгодженістю цілей, методів і форм контролю, що застосовуються в процесі навчання.

Змішане навчання у сучасній дидактиці трактується як інтегрована модель, що поєднує очні та дистанційні елементи навчання в єдину збалансовану педагогічну систему. На відміну від повністю дистанційного формату змішане навчання передбачає дидактично обґрунтований і мотивований розподіл навчального матеріалу між аудиторною роботою і онлайн-складниками, а також активну фасилітативну роль викладача. У наукових працях І. Лисенко [7, с. 79–88], Г. Кузан [8, с. 109] зазначається, що ця модель забезпечує оптимальне поєднання традиційної безпосередньої взаємодії учасників освітнього процесу та гнучкості й безпечності цифрового навчального середовища особливо в кризових умовах невизначеності (пандемія, воєнний стан, кризова політична ситуація у країні, небезпечні кліматичні умови тощо), що відповідає вимогам компетентнісного і прагматичного (діяльнісного) підходів.

У цілому дистанційне та змішане навчання у сучасній дидактиці інтерпретуються як взаємодоповнювальні моделі організації ефективного освітнього процесу, вибір та комбінування яких залежать від освітніх цілей, змісту дисциплін та очікуваних результатів навчання, що задекларовані у відповідній освітній програмі.

Якщо екстраполювати теоретичні засади дистанційного та змішаного форматів навчання у сферу методики викладання перекладу, очевидним викликом та одночасно обов'язковою умовою практичного застосування цих форматів є заздалегідь якісно сформована інформаційна компетентність викладача і базова, зорієнтована на перспективне поглиблення інформаційна компетентність здобувача освіти. Розглядаючи досвід формування інформаційної компетентності перекладачів у країнах Європи та Північної Америки, С. М. Амеліна і Р. О. Тарасенко звертають увагу на те, що «перекладацька діяльність спрямована на забезпечення якісного міжмовного посередництва у процесах вироблення, циркулювання і споживання значних інформаційних потоків, якими оперують усі галузі економіки, науки і техніки» [1, с. 6], а отже, формування в процесі навчання перекладу саме інформаційної компетентності є необхідною умовою провадження освітнього процесу в дистанційному та змішаному форматах. Уважаємо, що в процесі застосування зазначених навчальних форматів цінність і значущість інформаційної компетентності зростають у разі, адже без неї процес дистанційного та змішаного навчання стає узагалі неможливим.

Формування інформаційної компетентності під час навчання перекладу реалізується у двох її варіантах: 1) інформаційного складника професійних навиків та вмінь перекладача; 2) загальних навичок поведінки у цифровому середовищі. Обидва варіанти інформаційної компетентності успішно формуються шляхом упровадження

до освітнього процесу як вибіркового освітніх компонентів тренінгів, циклів вебінарів, хакатонів інформаційно-технічного характеру, що вирізняються нестандартністю і гнучкістю змісту, практичною спрямованістю, демократичністю формату, інтерактивністю і залученням абсолютно всіх здобувачів, чий вибір припав на таку дисципліну.

Досить серйозним викликом і необхідною умовою ефективного дистанційного та змішаного навчання перекладу, на нашу думку, є адаптація системи вправ для використання у цифровому середовищі. Перехід до дистанційного та змішаного форматів навчання зумовлює необхідність переосмислення традиційної системи перекладацьких вправ з урахуванням цифрового середовища, змінених умов взаємодії учасників освітнього процесу та зростання ролі самостійної роботи здобувачів. І тут ідеться не про заміну класичних вправ, а про їх методично виважену трансформацію, що має на меті адаптацію вправ до умов дистанційного та змішаного навчання.

Як показує практика, доцільним є адаптація репродуктивних вправ, зокрема традиційних вправ на лексико-граматичні відповідники (переклад речень, трансформаційні вправи тощо). Таку адаптацію доцільно реалізовувати в дистанційному форматі у вигляді асинхронних завдань із поетапним контролем, а також ефективним є подання цих вправ із коментарями, підказками, мотиваторами та зразками виконання, що сприятиме самоконтролю і рефлексії здобувачів. Натомість для змішаного формату навчання такі вправи мають інше функціональне навантаження, адже вони можуть слугувати підготовчим етапом до аудиторної роботи і виконуються здобувачами перед заняттям із метою підвищення його ефективності та економії часу в аудиторії.

Модифікації потребують й аналітичні вправи, які спрямовані на аналіз перекладацьких рішень; такі вправи у дистанційному освітньому середовищі набувають форми колективного онлайн-аналізу перекладів, коментування недоглядів та помилок і пропонування альтернативних варіантів перекладу цифрових документів на Інтернет-ресурсах (сайтах, цифрових платформах, форумах тощо). Такі адаптовані до цифрового середовища вправи мають виразний прагматичний ефект, оскільки сприяють розвитку професійної (перекладацької) аргументації та критичного мислення, зберігаючи при цьому дидактичну цінність традиційних вправ.

Важливе місце в традиційній системі вправ підготовки перекладачів посідають продуктивні вправи, сутність яких полягає у перекладі зв'язних текстів, фрагментів спеціалізованих матеріалів. Такі вправи також не можуть бути застосовані у своєму традиційному вигляді в дистанційному чи змішаному форматі навчання і тому потребують модифікації, зокрема ефективною є адаптація через проєктно-орієнтовані завдання, що імітують реальні умови перекладацької професійної діяльності. У дистанційному і змішаному форматах навчання викладач може запропонувати виконувати їх індивідуально або в малих групах із розподілом ролей (перекладач, редактор, іноземний кореспондент на брифінгу, екскурсовод для іноземної делегації, термінолог тощо), що підсилює професійно-практичну спрямованість навчання перекладу.

Традиційні вправи з усного перекладу потребують особливої адаптації у цифровому онлайн-середовищі. Оскільки час проведення занять у дистанційному форматі обмежено технічними умовами і може перериватися з причини нестабільного Інтернету, відсутності електричного живлення тощо, ефективними є короткі синхронні сесії з поетапним тренуванням (прослуховуванням уривків тексту, нотуванням, самостійним перекладом), а також асинхронні вправи з аудіо – та відеозаписами відповідей здобувачів і розміщенням їх у цифрових класах. За змішаного навчання складні випадки усного перекладу, думаємо, доцільно планувати для аудиторної роботи, де можливими є безпосереднє обговорення таких випадків перекладу і обмін перекладацьким досвідом в умовах безпосереднього «живого» спілкування.

Із розвитком сучасних цифрових технологій важливе місце посідає процес постредагування машинного перекладу, який відпрацьовується на аудиторних заняттях у навчальних лабораторіях. Проте такі вправи можуть і мають бути інтегровані в дистанційний та змішаний формати навчання як різновид аналітико-продуктивних завдань, які формують навички критичної професійної оцінки перекладу, розуміння меж застосування ШІ та сприяють підвищенню перекладацької відповідальності й професійної самооцінки.

Завершальним етапом роботи з конкретними перекладацьким матеріалом виступають контрольні вправи, які також не можуть бути використані в дистанційному і змішаному навчанні в традиційній своїй реалізації і тому потребують адаптації для цифрового середовища. Традиційні контрольні переклади, на нашу думку, доцільно замінювати або, можливо, доповнювати портфоліо перекладача, аналітичними звітами та самооцінюванням. Вочевидь така адаптація контрольних вправ знижує ризики порушення норм академічної доброчесності, підвищує рівень самостійності виконання і об'єктивність оцінювання результатів навчання.

Проблема академічної доброчесності набуває особливої актуальності та стає справжнім викликом в умовах дистанційного і змішаного навчання, де розширення доступу до цифрових ресурсів та систем автоматизованого перекладу (Google Translate, DeepL, IATE, NKJP, COCA тощо) ускладнює контроль самостійності виконання здобувачами навчальних завдань. У навчанні перекладу ця проблема є принциповою, оскільки неконтрольоване і некритичне використання студентами програм машинного перекладу та інструментів штучного інтелекту може призвести до формального виконання завдань, що не забезпечить формування перекладацької компетентності. Це саме той випадок, коли інформаційна компетентність вступає у конфлікт із формуванням перекладацької компетентності і може зробити весь освітній процес неефективним та розбалансованим.

Сучасні дидактичні підходи, продемонстровані в наукових працях Л. Ілійчук [6], С. В. Паламар та М. В. Науменко [10] та ін., пропонують розглядати академічну доброчесність не лише як систему заборон і санкцій за її порушення, а й як складову частину професійної етики майбутнього фахівця, зокрема, уважаємо,

і перекладача. У цьому контексті доцільним і пріоритетним, на нашу думку, є переорієнтування змісту навчальних завдань із контролю результатів навчання на заняття з оцінювання процесу перекладу, зокрема через додавання до перекладеного тексту перекладацьких коментарів, обґрунтування вибору відповідників, аналіз варіативних можливостей перекладу мовних одиниць, аналіз альтернативних рішень і обов'язкову рефлексію щодо використання інструментів.

У дистанційному та змішаному форматах навчання перекладу ефективними засобами забезпечення дотримання здобувачами норм академічної доброчесності може стати використання аналітичних рубрик, перекладацьких портфоліо та проектно-орієнтованих завдань у колаборативних вправах (групи з 5–6 осіб), що передбачають поетапне виконання і фіксацію перекладацьких рішень. Уважаємо, що такі форми роботи знижують ризик механічного запозичення готових «чужих» перекладів і сприяють формуванню відповідальності за результат, професійної автономності здобувачів, а також спроможності об'єктивного самооцінювання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, дистанційний та змішаний формати навчання не є тимчасовою альтернативою традиційній аудиторній підготовці перекладачів, а виступають повноцінними й методично значущими моделями організації освітнього процесу, які потребують системного дидактичного та методичного осмислення і розвитку. Ключовими викликами методики викладання перекладу в дистанційному та змішаному форматах є необхідність адаптації традиційної системи вправ до цифрового середовища, переосмислення ролі викладача як фасилітатора і модератора навчальної діяльності, забезпечення академічної доброчесності та формування професійної автономності майбутніх перекладачів. Методично виважена трансформація репродуктивних, аналітичних і продуктивних перекладацьких вправ, а також інтеграція проектно-орієнтованих завдань та портфоліо перекладача створюють умови для моделювання реальної професійної діяльності та розвитку критичного мислення здобувачів освіти.

Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо в розробленні конкретних моделей дидактичного дизайну курсів перекладу для різних освітніх рівнів, а також в емпіричному дослідженні ефективності запропонованих педагогічних рішень у реальних умовах дистанційного та змішаного навчання.

Список використаних джерел

1. Амеліна С. М., Тарасенко Р. О. Підготовка перекладачів у зарубіжних університетах до застосування інформаційних технологій. Київ : Центр учбової літератури, 2021. 256 с.
2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2008. 684 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/845/1/Bykov_Models.pdf
3. Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010. № 1 (15). <https://doi.org/10.33407/itlt.v15i1.25>
4. Власенко Н., Помогайбо В. Дистанційне навчання: Україна і світ. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2019. Т. 20. С. 29–35. <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2019.20.171627>
5. Галушко О., Батмангліч К. Модель змішаного навчання в сучасних умовах. *Науковий вісник ДДУВС*. 2023. № 4 (125). С. 245–251. DOI: <https://doi.org/10.31733/2078-3566-2023-4-245-251>
6. Ілійчук Л. Академічна доброчесність як компонент забезпечення якості вищої освіти. Mountain School of Ukrainian Carpaty. 2021. Вип. 25. С. 5–8. URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/msuc/article/view/5788/6061>
7. Лисенко І. Організація дистанційного та змішаного навчання на платформі Moodle. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (НДУ ім. Миколи Гоголя)*. 2023. № 2. С. 79–88. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2023-PP-2-79-88>
8. Кузан Г. Діджиталізація освітнього процесу і дистанційного навчання в Україні: виклики, проблеми, перспективи. *Молодь і ринок*. 2022. № 9–10 (207–208). С. 107–111. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.271161>
9. Мальований Ю. І. Дистанційне навчання: реалії і перспективи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2020. Вип. 2 (1). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-10-1>
10. Паламар С. В., Науменко М. В. Упровадження принципів академічної доброчесності як ефективного механізму забезпечення якості вищої освіти. *Освітологічний дискурс*. 2022. № 3–4 (38–39). С. 76–92. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2022.345>
11. Спірін О. М. Критерії і показники якості інформаційно-комунікаційних технологій навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. № 1 (33). <https://eprints.zu.edu.ua/15476/1/788-2634-1-PB.pdf>
12. Використання інструменту глибокого дослідження на освітній та науково-педагогічній діяльності / О. М. Спірін та ін. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2025. Т. 110. № 6. С. 271–293. <https://doi.org/10.33407/itlt.v110i6.6240>
13. Шуневич Б. Теоретичні основи дистанційного навчання : навчальний посібник. 2-е вид. Львів : ЛДУ БЖД, 2009. 200 с.
14. Ярошенко Т. Дистанційне навчання в системі вищої освіти: сучасні тенденції. *Електронний архів УКМА*. 2019. № 7(14). С. 8–21. <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.04.01>
15. Armellini A., Rodriguez B. C. P. Are Massive Open Online Courses (MOOCs) pedagogically innovative? *Journal of Interactive Online Learning*. Vol. 14. № 1. 2016. P. 17–28. URL: <https://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/14.1.2.pdf>
16. Garrison D. R., Anderson T. E. Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice. London – New-York : Routledge, 2003. 248 p. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=wRQnQtUUTXoC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>
17. Garrison D. R., Vaughan N. D. *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 2008. 272 p.
18. Graham Ch. R., Halverson L. Blended Learning Research and Practice. *Handbook of Open, Distance and Digital Education*. January, 2023. P. 1159–1178. https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6_68?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle

Goli-Oglu T. V.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Translation
State Higher Education Institution «Pryazovskyi State Technical University»
Dnipro, Ukraine
E-mail: goli-oglu_t_v@pstu.edu
ORCID: 0000-0002-7474-2563

TEACHING TRANSLATION IN DISTANCE AND BLENDED LEARNING ENVIRONMENTS: CHALLENGES AND PEDAGOGICAL SOLUTIONS

Abstract

The article provides a comprehensive analysis of translation teaching methodology under conditions of distance and blended learning in the context of the digitalisation of modern higher education and the transformation of translators' professional activity. The relevance of the study is determined by the increasing demands of the translation services market on the level of professional, informational, and digital competences of future specialists, as well as by the need to reorient traditional didactic approaches to translation training. It is convincingly argued that the key challenges include the necessity to adapt the traditional system of translation exercises to the digital environment and to reconceptualise the role of the teacher as a facilitator and moderator of learning activities.

The study synthesises international and national scholarly experience in the field of distance and blended learning and outlines their didactic potential and limitations in translator training. Particular attention is paid to information competence as a fundamental prerequisite for the effective organisation of the educational process in a digital learning environment. The article substantiates the expediency of adapting the traditional system of translation exercises to online learning through a methodologically grounded transformation of reproductive, analytical, and productive tasks, as well as through the integration of project-based learning, translator portfolios, and machine translation post-editing exercises.

The article also analyses the specific features of teaching written and oral translation in synchronous and asynchronous modes and identifies pedagogical conditions for enhancing their effectiveness. Special consideration is given to the issue of academic integrity in distance and blended translation training, and approaches to ensuring it are proposed through a shift in assessment from learning outcomes to the translation process itself. The findings of the study demonstrate that, provided appropriate methodological support, distance and blended learning formats contribute to the development of professional autonomy, critical thinking, and responsibility of future translators.

Key words: translation teaching methodology, distance learning, blended learning, translation competence, information competence, digital educational environment, academic integrity.

References

1. Amelina, S. M., & Tarasenko, R. O. (2021). Pidhotovka perekladachiv u zarubizhnykh universytetakh do zastosuvannia informatsiinykh tekhnolohii. [Training of translators in foreign universities for the use of information technologies]. Kyiv: Tsentru uchbovoi literatury. [in Ukrainian].
2. Bykov, V. Yu. (2008). Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity. [Models of organizational systems of open education]. Kyiv: Atika. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/845/1/Bykov_Models.pdf [in Ukrainian].
3. Bykov, V. Yu. (2010). Suchasni zavdannia informatyzatsii osvity. [Modern tasks of education informatization]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 1(15). <https://doi.org/10.33407/itfl.v15i1.25> [in Ukrainian].
4. Vlasenko, N., & Pomohaybo, V. (2019). Dystantsiine navchannia: Ukraina i svit. [Distance learning: Ukraine and the world]. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii*, 20, 29–35. <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2019.20.171627> [in Ukrainian].
5. Halushko, O., & Batmanhlich, K. (2023). Model zmishanoho navchannia v suchasnykh umovakh [A blended learning model in modern conditions]. *Naukovyi visnyk DDUVS*, 4(125), 245–251. <https://doi.org/10.31733/2078-3566-2023-4-245-251> [in Ukrainian].
6. Ilichuk, L. (2021). Akademichna dobrochesnist yak komponent zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity [Academic integrity as a component of quality assurance in higher education]. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*, 25, 5–8. Retrieved from <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/msuc/article/view/5788/6061> [in Ukrainian].
7. Lysenko, I. (2023). Orhanizatsiia dystantsiinoho ta zmishanoho navchannia na platformi Moodle [Organization of distance and blended learning on the Moodle platform]. *Naukovi zapysky. Seriya «Psykhologo-pedahohichni nauky»*, 2, 79–88. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2023-PP-2-79-88> [in Ukrainian].
8. Kuzan, H. (2022). Didzhytalizatsiia osvitnoho protsesu i dystantsiinoho navchannia v Ukraini: vyklyky, problemy, perspektyvy [Digitalization of the educational process and distance learning in Ukraine: challenges, problems, prospects]. *Molod i rynek*, 9–10(207–208), 107–111. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.271161> [in Ukrainian].
9. Malovanyi, Yu. I. (2020). Dystantsiine navchannia: realii i perspektyvy [Distance learning: realities and prospects]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 2(1). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-10-1> [in Ukrainian].
10. Palamar, S. V., & Naumenko, M. V. (2022). Vprovadzhennia pryntsyviv akademichnoi dobrochesnosti yak efektyvnoho mekhanizmu zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity [Implementation of academic integrity principles as an effective mechanism for quality assurance in higher education]. *Osvitolohichni dyskurs*, 3–4(38–39), 76–92. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2022.345> [in Ukrainian].
11. Spirin, O. M. (2013). Kryterii i pokaznyky yakosti informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii navchannia [Criteria and indicators of quality of information and communication learning technologies]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 1(33). Retrieved from <https://eprints.zu.edu.ua/15476/1/788-2634-1-PB.pdf> [in Ukrainian].

12. Spirin, O. M., Kolomiets, A. M., Hromov, Ye. V., Zhovnych, O. V., Kolomiets, D. I., & Kushnir, O. I. (2025). Vykorystannya instrumentu hlybokoho doslidzhennia v osvittii ta naukovo-pedahohichnii diialnosti. [Use of a deep research tool in educational and scientific-pedagogical activities]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 110(6), 271–293. <https://doi.org/10.33407/itlt.v110i6.6240> [in Ukrainian].

13. Shunevych, B. (2009). Teoretychni osnovy dystantsiinoho navchannia [Theoretical foundations of distance learning] (2nd ed.). Lviv: LDU BZHD Publishing House. [in Ukrainian].

14. Yaroshenko, T. (2019). Dystantsiine navchannia v systemi vyshchoi osvity: suchasni tendentsii [Distance learning in the system of higher education: current trends]. *Elektronnyi arkhiv UKMA*. 7(14) 8–21. <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.04.01> [in Ukrainian].

15. Armellini, A., & Padilla Rodriguez, B. C. (2016). Are massive open online courses (MOOCs) pedagogically innovative? *Journal of Interactive Online Learning*, 14(1), 17–28. Retrieved from <https://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/14.1.2.pdf> [in English].

16. Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London & New York: Routledge. Retrieved from <https://books.google.com.ua/books?id=wRQnQtUUTXoC> [in English].

17. Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. [in English].

18. Graham, C. R., & Halverson, L. R. (2023). Blended learning research and practice. In *Handbook of open, distance and digital education* (pp. 1159–1178). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/367420594_Blended_Learning_Research_and_Practice [in English].



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 20.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 17.04.2026

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-11>
УДК 004+075]-047.22:377.091.212+378

Деренюк М. П.

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: mariana.dereniuk@cnu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-6914-8797

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВИХ ТА МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ STEAM-ОРІЄНТОВАНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Анотація

У статті проаналізовано проблеми формування цифрових і медіакомпетентностей здобувачів професійної та вищої освіти в умовах STEAM-орієнтованого освітнього середовища. Актуальність дослідження зумовлена процесами цифрової трансформації освіти, зростанням ролі медіасередовища та необхідністю підготовки фахівців, здатних до критичного, відповідального й продуктивного використання цифрових і медіаінструментів у професійній діяльності.

У роботі проаналізовано сучасні наукові підходи до трактування понять «цифрова компетентність» і «медіакомпетентність», обґрунтовано їх інтегрований характер у контексті компетентнісної парадигми освіти. STEAM-орієнтоване освітнє середовище розглянуто як цілісну систему організаційних, дидактичних і технологічних умов, що забезпечує міждисциплінарну інтеграцію змісту навчання, активізацію проєктної та дослідницької діяльності, а також цілеспрямоване використання цифрових і медіатехнологій.

Представлено результати анкетування здобувачів професійної та вищої освіти, які засвідчують позитивний вплив STEAM-орієнтованого освітнього середовища на розвиток цифрових і медіакомпетентностей, критичного мислення, міждисциплінарних умінь і навичок роботи з інформацією, водночас виявляючи потребу в подальшому вдосконаленні практичної складової освітнього процесу.

Обґрунтовано педагогічні умови формування цифрових і медіакомпетентностей, серед яких: змістова інтеграція цифрових і медіаосвітніх компонентів, активізація проєктно-дослідницької діяльності, розвиток критичного ставлення до інформації, педагогічна фасилітація та орієнтація навчальних завдань на професійно значущий результат. Доведено, що реалізація зазначених умов забезпечує перехід від фрагментарного опанування цифрових навичок до цілісного й усвідомленого розвитку компетентностей, релевантних вимогам сучасного цифрового суспільства.

Ключові слова: цифрова компетентність, медіакомпетентність, STEAM-освіта, STEAM-орієнтоване освітнє середовище, професійна освіта, вища освіта, цифрові технології, медіаосвіта, міждисциплінарний підхід, проєктна діяльність, освітній процес.

Вступ. Сучасний етап розвитку освіти характеризується активними процесами цифрової трансформації, що зумовлює зміну вимог до професійної підготовки здобувачів професійної та вищої освіти. Цифровізація освітнього процесу, зростання ролі інформаційно-комунікаційних технологій та медіасередовища актуалізують проблему формування цифрових і медіакомпетентностей як ключових складових професійної готовності майбутніх фахівців. У цих умовах освіта має забезпечувати не лише оволодіння технологічними інструментами, а й розвиток здатності до критичного осмислення інформації, відповідального використання цифрових ресурсів і створення власного медіаконтенту.

Особливої актуальності зазначена проблема набуває у контексті впровадження STEAM-орієнтованого освітнього середовища, яке поєднує міждисциплінарний підхід, практико-орієнтоване навчання та активне використання цифрових технологій.

Аналіз наукових джерел засвідчує наявність значної кількості досліджень, присвячених окремим аспектам цифрової та медіакомпетентності, проте недостатньо висвітленими залишаються питання їх цілісного формування у здобувачів професійної та вищої освіти в умовах STEAM-орієнтованого освітнього середовища. Це зумовлює необхідність системного аналізу теоретичних підходів, педагогічних умов і механізмів формування цифрових і медіакомпетентностей, що й визначає актуальність та наукову значущість даного дослідження.

Мета статті – проаналізувати особливості формування цифрових та медіакомпетентностей здобувачів професійної та вищої освіти в умовах STEAM-орієнтованого освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. У сучасному освітньому дискурсі поняття *цифрової компетентності* визначається як інтеграція знань, умінь і навичок, здатних забезпечити ефективну діяльність в умовах цифрової трансформації суспільства. Українські науковці підкреслюють, що цифрова компетентність включає не лише технічну

грамотність, а й уміння критично оцінювати цифрову інформацію та безпечно використовувати цифрові сервіси у професійній і повсякденній діяльності здобувачів освіти (наприклад, через поняття цифрової грамотності й цифрової трансформації) [3]. У цьому контексті *цифрова компетентність* розглядається як системна якість особистості, що охоплює знання про інструменти ІКТ, навички їх застосування й уміння адаптуватися до цифрових змін.

М. Близнюк та Я. Радько доводять, що цифрова компетентність майбутніх педагогів і викладачів здобувачів професійної та вищої освіти включає не лише вміння користуватися цифровими інструментами, але й уміння критично мислити, створювати цифровий контент і безпечно інтегрувати ІКТ у професійну діяльність, що узгоджується з сучасними вимогами цифрового суспільства [1, с.73]. Подібні висновки дозволяють розглядати цифрову компетентність як багатовимірну інтегральну якість, що поєднує когнітивні, операційні та рефлексивні компоненти, необхідні для успішної професійної реалізації.

Паралельно з цифровою компетентністю в українській науковій літературі поняття медіакомпетентності розглядається як здатність особистості до критичної та відповідальної взаємодії з медіа, що передбачає аналіз, оцінювання достовірності, інтерпретацію й продукування медіапродуктів у контексті соціальних і професійних викликів. Зокрема, О. Мурзіна відзначає, що медіакомпетентність «сукупність знань, умінь, здібностей, що сприяють пошуку, відбору, інтерпретації, використанню, оцінюванню, критичному аналізу, створенню та передачі медіаінформації [5, с.21]. Це підтверджує також дослідження науковиці, у якому розглядається формування медіакомпетентності майбутніх фахівців як результат педагогічної діяльності, що включає не лише технічні навички роботи з медіа, а й розвиток критичного мислення та рефлексивного підходу до інформації [6].

Українські дослідження у сфері медіаосвіти свідчать про те, що медіакомпетентність розглядається не як суто технічна навичка оперування медіазасобами, а як результат комплексної освітньої діяльності з опанування медіаджерелами та медіапродуктами в освітньому процесі. Зокрема, у контексті медіадидактики вищої школи підкреслюється важливість формування умінь співпрацювати з професійно-орієнтованими медіаджерелами та медіатехнологіями як частини професійної підготовки здобувачів освіти, що сприяє розвитку знань, умінь і навичок у сфері медіаосвіти й медіаграмотності [7].

Отже, аналіз українських наукових досліджень засвідчує, що цифрова й медіакомпетентність у сучасній освіті розглядаються як комплексні соціально-професійні та соціокультурні компетентності, формування яких потребує не фрагментарного використання цифрових засобів, а цілісного педагогічного підходу, зорієнтованого на міждисциплінарність, практичну діяльність і критичне осмислення інформації. У цьому контексті Актуалізація компетентнісного підходу в системі професійної та вищої освіти зумовлює необхідність переосмислення ролі освітнього середовища як активного педагогічного чинника формування цифрових і медіакомпетентностей здобувачів освіти. У цьому контексті STEAM-орієнтоване освітнє середовище розглядається сучасною педагогічною наукою не лише як форма міждисциплінарної інтеграції навчального змісту, а як цілісна система організаційних, дидактичних і технологічних умов, що забезпечує практико-орієнтоване навчання із широким використанням цифрових засобів.

У дослідженнях українських науковців STEAM-освіта трактується як інноваційний підхід, спрямований на інтеграцію природничо-наукових, технологічних, інженерних, математичних і мистецьких компонентів із фокусом на розв'язання практичних і соціально значущих проблем. Зокрема, С. Сороко наголошує, що STEAM-орієнтоване освітнє середовище визначається як таке, що забезпечує **підтримку навчання через практико-орієнтований, проєктний, міждисциплінарний підходи та використання цифрових інструментів** для вирішення реальних завдань, що сприяє розвитку критичного мислення, креативності, інформаційної грамотності та творчих компетенцій здобувачів освіти [9].

На думку, О. Карбін для формування ефективного STEAM-орієнтованого освітнього середовища необхідною умовою є розроблення якісних електронних освітніх ресурсів та забезпечення відкритого доступу до них для всіх учасників освітнього процесу. Важливу роль у цьому контексті відіграє доцільне використання сучасних цифрових технологій, які створюють умови для виконання учнями навчальних завдань із інтегрованим застосуванням знань, умінь і навичок дисциплін STEAM-циклу [4, с. 142].

Крім того, STEAM-орієнтоване освітнє середовище передбачає налагодження ефективної комунікації та співпраці між суб'єктами освітньої діяльності, у тому числі в межах мережі закладів загальної, позашкільної, педагогічної та післядипломної освіти, а також розвиток національного й міжнародного партнерства у сфері освіти й науки [4].

Узагальнення результатів українських наукових досліджень свідчить, що ефективність цифрових інструментів, які використовуються для підтримки STEAM-орієнтованого освітнього середовища, визначається сукупністю взаємопов'язаних критеріїв. До таких критеріїв належать інтерактивність, що забезпечує активне залучення здобувачів освіти до навчальної діяльності; інтегративність, яка уможливує поєднання різних освітніх платформ і ресурсів у єдиний освітній простір; доступність, пов'язана з можливістю використання інструментів на різних цифрових пристроях та наявністю зрозумілого інтерфейсу; підтримка взаємодії, що створює умови для спільної діяльності та комунікації учасників освітнього процесу; а також адаптивність, яка передбачає гнучке налаштування цифрових інструментів відповідно до різних освітніх потреб і рівнів підготовки здобувачів. Дотримання зазначених критеріїв безпосередньо впливає на здатність здобувачів освіти ефективно орієнтуватися в інформаційному середовищі та медіапросторі в умовах STEAM-навчання [10, с. 75].

Вищезазначене ґрунтується на системному розумінні освітнього процесу, відповідно до якого цифрові засоби в STEAM-орієнтованому освітньому середовищі виконують не лише інструментальну, а й педагогічну функцію. Їх використання сприяє формуванню в здобувачів освіти здатності до цілеспрямованого інформаційного пошуку, аналізу та критичного оцінювання медіаконтенту, а також створення власних цифрових продуктів у межах навчальної й проєктної діяльності. Унаслідок цього цифрова та медіакомпетентності формуються як взаємопов'язані складові професійної підготовки, що забезпечують розвиток умінь роботи з різними джерелами інформації, застосування цифрових інструментів для моделювання, візуалізації та представлення результатів навчальної діяльності та підтримують розвиток критичного мислення й комунікативних умінь.

Саме це теоретичне підґрунтя визначає напрями практичної реалізації STEAM-орієнтованого освітнього середовища в закладах професійної та вищої освіти. Здебільшого вона здійснюється через проєктну та дослідницьку діяльність із використанням цифрових освітніх платформ, онлайн-сервісів, віртуальних лабораторій і засобів мультимедійної комунікації. Як засвідчують результати українських педагогічних досліджень, упровадження таких практик сприяє підвищенню мотивації здобувачів освіти, розвитку їхньої здатності до самоорганізації, а також формуванню навичок відповідального та критичного використання медіаресурсів [12].

Отже, STEAM-орієнтоване освітнє середовище ми розуміємо як навчальний простір, у якому інтегруються науки, технології, інженерія, мистецтво та математика з використанням цифрових технологій. Воно сприяє активній проєктній та дослідницькій діяльності здобувачів освіти, формує їхні цифрові та медіакомпетентності, а також створює умови для розвитку навичок критичного мислення, роботи з інформацією та створення власних цифрових продуктів.

Задля оцінки ефективності STEAM-орієнтованого освітнього середовища було проведено анкетування на базі Карпатського національного університету імені Василя Стефаника серед 58 здобувачів першого (бакалаврського) рівня ОПП «Професійна освіта. Цифрові технології» та здобувачів другого (магістерського) рівня ОПП «Освітні, педагогічні науки». Анкета включала питання щодо досвіду використання цифрових інструментів, участі в проєктній та дослідницькій діяльності, оцінки власного розвитку цифрових і медіакомпетентностей, а також сприйняття організації освітнього процесу у STEAM-середовищі. Результати показали, що близько 85 % респондентів активно використовують цифрові інструменти під час навчання та проєктної діяльності, відзначаючи їхню користь для моделювання, візуалізації та презентації навчальних результатів. 78 % здобувачів зазначили, що участь у проєктних та дослідницьких завданнях сприяє розвитку міждисциплінарних навичок і критичного мислення, а 72 % відчули позитивний вплив на формування медіакомпетентностей і здатність до самостійного оцінювання інформації.

Щодо оцінки власного досвіду у STEAM-орієнтованому середовищі, близько 60 % респондентів відзначили, що певні аспекти роботи з цифровими інструментами та міждисциплінарних завдань залишаються для них складними та потребують додаткового опанування. Приблизно 55 % здобувачів оцінили свій рівень інтеграції цифрових і медіакомпетентностей у проєктну діяльність як середній, що свідчить про необхідність подальшого розвитку практичних умінь у створенні та представленні власних цифрових продуктів. Водночас близько 80 % респондентів високо оцінюють можливості STEAM-середовища для розвитку самоорганізації, критичного мислення та здатності працювати з інформацією, що підтверджує його потенціал для формування ключових компетентностей здобувачів.

Таким чином, отримані дані свідчать, що STEAM-орієнтоване середовище ефективно стимулює розвиток цифрових та медіакомпетентностей, проте частина здобувачів відчуває певні обмеження у практичному застосуванні своїх навичок, що потребує подальшого системного удосконалення освітнього процесу.

Зазначене актуалізує необхідність визначення та наукового обґрунтування педагогічних умов формування цифрової та медіакомпетентностей у STEAM-орієнтованому освітньому середовищі, за яких інтеграція міждисциплінарного змісту, цифрових інструментів і активних методів навчання забезпечує не фрагментарне опанування окремих навичок, а цілісний, усвідомлений і стійкий розвиток компетентностей, релевантних до практичної та професійної діяльності здобувачів освіти.

По-перше, *змістовна інтеграція цифрових і медіаосвітніх компонентів у зміст навчання* виступає ключовою умовою для формування цифрової та медіакомпетентностей. STEAM-підхід передбачає об'єднання природничо-наукового, технологічного, математичного та мистецького знань у межах спільних навчальних завдань. Такий міждисциплінарний характер змісту дозволяє не лише ознайомити здобувачів освіти з цифровими та медіаінструментами, але й усвідомлено застосовувати їх для вирішення практичних задач і створення продуктів діяльності, що відповідають реальним професійним вимогам. Це узгоджується з позиціями досліджень, де STEAM-освітнє середовище розглядається як структура, спрямована на розвиток інформаційно-цифрової компетентності вчителів і здобувачів освіти через інтеграцію змісту, технологій і результатів навчання [8; 11].

По-друге, *активізація навчальної діяльності через проєктно-дослідницькі практики* становить педагогічну умову, що забезпечує перехід від репродуктивного навчання до продуктивної діяльності з використанням цифрових і медіаінструментів. Проєктно-орієнтовані задачі створюють контекст для реалізації цілей STEAM-освіти, оскільки вони вимагають від здобувачів освіти формулювання проблем, вибору методів їх розв'язання, застосування цифрових сервісів для моделювання, аналізу даних та представлення результатів. Такий тип діяльності сприяє формуванню не лише технічних умінь, але й комунікаційних, творчих та критично-оцінних навичок, що становлять сутність цифрової та медіакомпетентностей.

По-третє, *розвиток критичного ставлення до інформації та медіаконтенту* є умогою формування медіакомпетентності як складової цифрової компетентності. STEAM-середовище, яке передбачає роботу з великими обсягами інформації, створює потребу у здатності оцінювати достовірність, релевантність та якість інформаційних джерел. У цьому контексті медіаосвітні компоненти спрямовані на розуміння структури медіаповідомлень, їх контекстуалізацію та осмислене використання в навчальних і професійних ситуаціях [2].

По-четверте, *педагогічний супровід і фасилітація освітнього процесу* становлять умову, що забезпечує організаційно-дидактичну підтримку реалізації STEAM-освітніх завдань. Роль викладача у цьому середовищі виходить за межі традиційної трансляції знань і перетворюється на фасилітацію навчальної діяльності: планування й адаптація завдань, координація групових проєктів, стимулювання рефлексії та оцінювання результатів. Саме такий супровід забезпечує здобувачам освіти можливість усвідомлено опрацьовувати навчальні ситуації, аналізувати використання цифрових технологій та коригувати свою діяльність на шляху до формування компетентностей.

Відтак, *зорієнтованість навчальних завдань на професійно значимий результат* виступає умовою, що забезпечує практичну значущість процесу навчання. У STEAM-освітньому середовищі завдання повинні моделювати або відтворювати професійні контексти, де цифрові та медіаінструменти виступають засобом досягнення результату, а не самоціллю. Такий підхід сприяє формуванню стійких компетентностей, оскільки забезпечує перенесення здобутих знань і навичок у професійну практику, підсилює мотивацію здобувачів і створює умови для оцінювання результатів у термінах професійної ефективності.

Отже, педагогічні умови формування цифрових і медіакомпетентностей у STEAM-освітньому середовищі складають взаємопов'язану систему організаційних, змістових і діяльнісних компонентів, які забезпечують не лише використання цифрових технологій, а й їх педагогічно обґрунтоване включення у процес формування компетентностей. Такий системний підхід дозволяє перейти від фрагментарного впровадження цифрових інструментів до цілісної освітньої практики, спрямованої на розвиток компетентних професіоналів в умовах цифрової трансформації освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, Проведене дослідження засвідчує, що STEAM-орієнтоване освітнє середовище має значний потенціал для формування цифрової та медіакомпетентностей здобувачів освіти, однак реалізація цього потенціалу не є автоматичним наслідком використання цифрових технологій або міждисциплінарного змісту. Ефективність STEAM-підходу безпосередньо залежить від наявності науково обґрунтованих педагогічних умов, які забезпечують цілісність, усвідомленість і практичну спрямованість процесу формування компетентностей. У ході аналізу встановлено, що саме узгодження змістового, методичного та організаційного компонентів освітнього процесу створює підґрунтя для переходу від фрагментарного засвоєння цифрових навичок до їх системного й стійкого розвитку.

Обґрунтовані в статті педагогічні умови дозволяють розглядати формування цифрової та медіакомпетентностей як інтегрований педагогічний процес, у межах якого цифрові й медіаінструменти набувають не допоміжного, а змістоутворювального значення. Такий підхід сприяє розвитку в здобувачів освіти здатності до критичного аналізу інформації, усвідомленого використання цифрових ресурсів та застосування набутих компетентностей у навчальних і професійно зорієнтованих ситуаціях, що відповідає сучасним вимогам до підготовки фахівців у системі професійної та вищої освіти.

Перспективи подальших досліджень убачаються в емпіричній перевірці ефективності запропонованих педагогічних умов у різних освітніх контекстах, зокрема в закладах професійної та вищої освіти, а також у розробленні методичних моделей і діагностичних інструментів оцінювання рівнів сформованості цифрової та медіакомпетентностей у STEAM-орієнтованому середовищі.

Список використаних джерел

1. Близнюк М., Радько Я. Теоретичні основи цифрової компетентності майбутніх викладачів професійної освіти у фаховій підготовці. *Українська професійна освіта*. 2025. № 17. С. 60–79. DOI: <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.17.342369>
2. Деренюк М. Формування креативного та критичного мислення у здобувачів професійної (професійно-технічної) освіти засадами STEAM – та медіаосвіти. *Суспільство та національні інтереси*. 2025. № 9 (17). 150–164. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-9\(17\)-150-164](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-9(17)-150-164)
3. Захаревич М., Григоренко В. Цифрова компетентність та цифрова грамотність здобувачів вищої освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2024. № 1. С. 119–129. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2024.302215>
4. Карбін О., Шуль М. Формування цифрових компетентностей здобувачів освіти в контексті нової української школи. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 29 (1). С. 140–144. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/29-1.28>
5. Мурзіна О. Медіакомпетентність та медіаграмотність: сутність понять. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2021. № 4 (69). С. 18–23. DOI: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2021.4.2>
6. Мурзіна О. Модель формування медіакомпетентності майбутніх лікарів у процесі доклінічної професійної підготовки в медичному університеті. *Молодь і ринок*. 2024. № 12 (232). С. 112–117. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.316622>
7. Онкович Г. Розвиток медіадидактики вищої школи: український досвід. *Обрії друкарства*. 2020. № 1 (8). С. 130–150. DOI: [https://doi.org/10.20535/2522-1078.2020.1\(8\).190094](https://doi.org/10.20535/2522-1078.2020.1(8).190094)
8. Сороко Н. Модель STEAM-орієнтованого освітнього середовища для розвитку інформаційно-цифрової компетентності вчителя закладу загальної освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2020. № 2 (47). С. 176–185. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2020.47.176-185>

9. Сороко Н. Проблема створення STEAM-орієнтованого освітнього середовища для розвитку інформаційно-цифрової компетентності вчителя основної школи. *Наукові записки*. 2018. № 2 (173) с. 187–195. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2018_173\(2\)_45](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2018_173(2)_45) (дата звернення: 15.01.2026).

10. Сороко Н. Критерії оцінювання цифрових інструментів для підтримки Steam-орієнтованого освітнього середовища. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. № 8 (12). С. 73–82. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i8-010>.

11. Срібна Ю., Молчанов П., Огуй С. Інформаційно-цифрова компетентність майбутніх фахівців професійної освіти в контексті впровадження елементів дистанційного навчання. *Витоки педагогічної майстерності*. 2025. № 36. С. 212–218. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2025.36.339473>

12. Шкуренко О., Стецик С., Шпіца-Павлюк Р. Використання сучасних технологій у STEAM-проектах під час підготовки вчителя початкових класів. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє e-середовище сучасного університету»*. 2025. № 18. С. 184–200. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.1815>

Dereniuk M. P.

*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: mariana.dereniuk@cnu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-6914-8797*

FORMATION OF DIGITAL AND MEDIA COMPETENCES IN VOCATIONAL AND HIGHER EDUCATION STUDENTS WITHIN A STEAM-ORIENTED EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract

The article presents a theoretical and empirical analysis of the problem of developing digital and media competences among students of vocational and higher education within a STEAM-oriented educational environment. The relevance of the study is determined by the processes of digital transformation in education, the growing role of the media environment, and the need to train professionals capable of critical, responsible, and productive use of digital and media tools in their professional activities.

The paper analyzes contemporary scholarly approaches to defining the concepts of digital competence and media competence and substantiates their integrated nature within the competence-based paradigm of education. A STEAM-oriented educational environment is considered as a holistic system of organizational, didactic, and technological conditions that ensures interdisciplinary integration of learning content, activation of project-based and research activities, and purposeful use of digital and media technologies.

The results of a survey conducted among vocational and higher education students are presented, demonstrating a positive impact of the STEAM-oriented educational environment on the development of digital and media competences, critical thinking, interdisciplinary skills, and information literacy. At the same time, the findings indicate the need for further enhancement of the practical component of the educational process.

The study substantiates pedagogical conditions for the formation of digital and media competences, including meaningful integration of digital and media education components into the curriculum, intensification of project-based and research activities, development of a critical attitude toward information and media content, pedagogical facilitation, and orientation of learning tasks toward professionally significant outcomes. It is argued that the implementation of these conditions ensures a transition from fragmented acquisition of digital skills to the holistic and conscious development of competences that are relevant to the demands of contemporary digital society.

Key words: *digital competence, media competence, STEAM education, STEAM-oriented educational environment, vocational education, higher education, digital technologies, media education, interdisciplinary approach, project-based learning, educational process.*

References

1. Blyzniuk, M., & Radko, Y. (2025). Teoretychni osnovy tsyfrovoyi kompetentnosti maibutnykh vykladachiv profesiynoyi osvity u fakhoviy pidhotovtsi [Theoretical foundations of digital competence of future vocational education teachers in professional training]. *Ukrainska profesiyna osvita*, 17, 60–79. <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.17.342369> [in Ukrainian].

2. Dereniuk, M. (2025). Formuvannya kreatyvnoho ta krytychnoho myslennia u zdobuvachiv profesiynoyi (profesiyno-tekhnichnoyi) osvity zasobamy STEAM – ta mediaosvity [Formation of creative and critical thinking in vocational education students through STEAM – and media-education]. *Suspilstvo ta natsionalni interesy*, 9(17), 150–164. [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-9\(17\)-150-164](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-9(17)-150-164) [in Ukrainian].

3. Zakhariyevych, M., & Hryhorenko, V. (2024). Tsyfrova kompetentnist ta tsyfrova hramotnist zdobuvachiv vyshchoi osvity [Digital competence and digital literacy of higher education students]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, 1, 119–129. <https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2024.302215> [in Ukrainian].

4. Karbin, O., & Shul, M. (2020). Formuvannya tsyfrovyykh kompetentnostey zdobuvachiv osvity v konteksti Novoyi ukrayinskoyi shkoly [Formation of digital competences of students in the context of the New Ukrainian School]. *Innovatsiyna pedahohika*, 29(1), 140–144. [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/29-1.28>

5. Murzina, O. (2021). Mediakompetentnist ta mediagramotnist: sutnist poniat [Media competence and media literacy: essence of concepts]. *Neperervna profesiyna osvita: Teoriya i praktyka (seriia: Pedahohichni nauky)*, 4(69), 18–23. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2021.4.2> [in Ukrainian].

6. Murzina, O. (2024). Model formuvannya mediakompetentnosti maibutnikh likariv u protsesi doklinichnoyi profesiynoi pidhotovky v medychnomu universyteti [Model of media competence formation of future doctors in preclinical professional training in medical university]. *Molod i rynek*, 12/232, 112–117. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.316622> [in Ukrainian].

7. Onkovych, H. (2020). Rozvytok mediadydaktyky vyshchoyi shkoly: ukrayinskyi dosvid [Development of media didactics in higher education: Ukrainian experience]. *Obrii druzarstva*, 1(8), 130–150. [https://doi.org/10.20535/2522-1078.2020.1\(8\).190094](https://doi.org/10.20535/2522-1078.2020.1(8).190094) [in Ukrainian].

8. Soroko, N. (2020). Model STEAM-orientovanoho osvith'oho seredovysheha dlia rozvytku informatsiyno-tsyfrovoyi kompetentnosti vchytelia zakladu zahalnoyi osvity [Model of STEAM-oriented educational environment for development of teachers' information and digital competence]. *Nauk. visnyk Uzhhorodskogo universytetu. Seriya: "Pedahohika. Sotsialna robota"*, 2(47), 176–185. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2020.47.176-185> [in Ukrainian].

9. Soroko, N. (2018). Problema stvorennia STEAM-orientovanoho osvith'oho seredovysheha dlia rozvytku informatsiyno-tsyfrovoyi kompetentnosti vchytelia osnovnoyi shkoly [Problem of creating a STEAM-oriented educational environment for development of information and digital competence of primary school teachers]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*, 2(173), 187–195. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2018_173\(2\)_45](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2018_173(2)_45) [in Ukrainian].

10. Soroko, N. (2024). Kriteria otsiniuvannia tsyfrovyykh instrumentiv dlia pidtrymky STEAM-orientovanoho osvith'oho seredovysheha [Criteria for evaluating digital tools for supporting STEAM-oriented educational environment]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 8(12), 73–82. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i8-010> [in Ukrainian].

11. Sribna, Y., Molchanov, P., & Oguy, S. (2025). Informatsiyno-tsyfrova kompetentnist maibutnikh fakhivtsiv profesiynoi osvity v konteksti vprovadzhennia elementiv dystantsiynoho navchannia [Information and digital competence of future vocational education specialists in the context of distance learning implementation]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*, 36, 212–218. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2025.36.339473> [in Ukrainian].

12. Shkurenko, O., Stetsyk, S., & Shpitsa-Pavliuk, R. (2025). Vykorystannia suchasnykh tekhnolohiy u STEAM-proiektakh pid chas pidhotovky vchytelia pochatkovykh klasiv [Use of modern technologies in STEAM projects during primary school teacher training]. *Elektronne naukove fakhove vydannia "Vidkryte osvithnie e-seredovysheche suchasnoho universytetu"*, 18, 184–200. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.1815> [in Ukrainian].



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 02.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 17.04.2026

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-12>
УДК 373.5.016:796

Король Є. В.

*аспірант кафедри теорії і методики фізичного виховання
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Кам'янець-Подільський, Україна
E-mail: sofkd23.korol@kpnpu.edu.ua
ORCID: 0009-0001-6848-6604*

Зубаль М. В.

*кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент,
доцент кафедри спорту і спортивних ігор
Кам'янець-Подільський національний університету імені Івана Огієнка
Кам'янець-Подільський, Україна
E-mail: zubal@kpnpu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-8145-5263*

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми створення фізкультурно-оздоровчого середовища в закладах загальної середньої освіти як важливого чинника збереження та зміцнення здоров'я учнів. Актуальність дослідження зумовлена тенденціями до зниження рівня рухової активності школярів, погіршення їхнього фізичного стану та зростання психоемоційних навантажень, що потребує оновлення підходів до організації освітнього процесу на засадах здоров'язбереження.

Розкрито сутність базових дефініцій дослідження та уточнено зміст поняття «фізкультурно-оздоровче середовище», яке трактується як інтегративна педагогічна система, що поєднує організаційні, методичні, соціальні й матеріально-технічні умови та спрямована на забезпечення оптимальної рухової активності учнів, розвиток їхніх фізичних якостей і формування ціннісного ставлення до власного здоров'я. Обґрунтовано доцільність застосування системного, компетентнісного, особистісно орієнтованого та середовищного підходів, які забезпечують цілісність освітніх впливів і підвищують ефективність фізичного виховання.

Визначено структурні компоненти фізкультурно-оздоровчого середовища, зокрема просторово-предметний, організаційно-методичний, соціально-комунікативний і мотиваційно-ціннісний, та охарактеризовано педагогічні умови його ефективного функціонування. Акцентовано увагу на необхідності впровадження здоров'язбережувальних технологій, індивідуалізації фізичних навантажень і формування позитивної мотивації до занять фізичною культурою.

Доведено, що уроки фізичної культури виступають ключовим механізмом формування здоров'язбережувальної компетентності та відповідального ставлення учнів до власного здоров'я. Установлено, що цілісна організація фізкультурно-оздоровчого середовища сприяє гармонійному розвитку особистості школяра, підвищенню рівня його фізичного й психічного здоров'я та формуванню культури здорового способу життя. Перспектива подальших досліджень пов'язана з розробленням моделей такого середовища та перевіркою їх ефективності в освітній практиці.

Ключові слова: *фізкультурно-оздоровче середовище, здоров'язбереження, фізична культура, освітнє середовище, учні, здоровий спосіб життя, рухова активність, компетентнісний підхід.*

Вступ. Збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління є одними з пріоритетних завдань сучасної освітньої політики та важливими стратегічними напрямками розвитку суспільства. В умовах цифровізації, зростання інформаційного навантаження, зменшення рівня рухової активності та погіршення екологічної ситуації спостерігається тенденція до зниження показників фізичного й психічного здоров'я школярів. Це актуалізує необхідність пошуку ефективних педагогічних механізмів формування культури здоров'я та створення таких умов освітнього процесу, які б забезпечували гармонійний розвиток особистості учня [5; 9].

Заклади загальної середньої освіти виступають соціальним інститутом, що має значний потенціал для впливу на формування здоров'язбережувальної поведінки дітей та підлітків. Освітнє середовище школи сьогодні розглядається як цілісна система взаємодії організаційних, психолого-педагогічних, соціальних і матеріально-технічних чинників, які визначають якість навчально-виховного процесу. У цьому контексті особливого значення набуває фізкультурно-оздоровче середовище як складова частина освітнього простору, що забезпечує умови для оптимальної рухової активності, розвитку фізичних якостей та формування відповідального ставлення до власного здоров'я [8].

Фізична культура як навчальна дисципліна виконує не лише освітню, а й виховну та оздоровчу функції. Вона сприяє формуванню в учнів навичок саморегуляції, розвитку витривалості, зміцненню опорно-рухового апарату та підвищенню адаптаційних можливостей організму. Водночас ефективність фізичного виховання значною мірою залежить від цілісності організації фізкультурно-оздоровчого середовища, яке повинно інтегрувати різні аспекти педагогічної діяльності, забезпечувати безпечність і варіативність форм рухової діяльності, створювати позитивний психологічний клімат [1; 4].

Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема здоров'язбереження в освіті активно досліджується вітчизняними та зарубіжними вченими. Зокрема, результати сучасних міжнародних досліджень підтверджують позитивний вплив шкільних програм фізичної активності на психічне благополуччя учнів, зниження рівня тривожності та покращення когнітивного функціонування дітей і підлітків [11; 12]. Водночас питання теоретичного обґрунтування структури та змісту фізкультурно-оздоровчого середовища потребує подальшого системного осмислення. Зокрема, потребують уточнення його дефінітивні характеристики, наукові підходи до організації та педагогічні умови ефективного функціонування у сучасних умовах реформування загальної середньої освіти [2; 3; 10].

Таким чином, актуальність окресленої проблеми, її соціальна значущість та недостатній рівень теоретичної систематизації зумовили вибір теми дослідження та визначили необхідність ґрунтовного аналізу теоретичних засад створення фізкультурно-оздоровчого середовища в закладах загальної середньої освіти.

Мета статті – на основі аналізу наукових джерел здійснити систематизацію теоретичних підходів до створення фізкультурно-оздоровчого середовища в закладах загальної середньої освіти, уточнити зміст цього поняття як інтегративної педагогічної системи та обґрунтувати його структурні компоненти й педагогічні умови реалізації у сучасному освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Сучасні тенденції розвитку освіти орієнтують педагогічну науку та практику на створення безпечного, здоров'язбережувального та розвивального освітнього простору. У цьому контексті особливого значення набуває проблема організації фізкультурно-оздоровчого середовища в закладах загальної середньої освіти, яке покликане забезпечити належні умови для збереження і зміцнення здоров'я учнів, підвищення рівня їхньої рухової активності та формування культури здорового способу життя [2; 8].

Дефінітивний аналіз дослідження. У науковому дискурсі поняття «середовище» розглядається як сукупність умов і чинників, що впливають на розвиток особистості та визначають ефективність її діяльності. Освітнє середовище, своєю чергою, трактується як цілісна педагогічна система, у межах якої відбувається навчання, виховання та соціалізація здобувачів освіти.

Фізкультурно-оздоровче середовище доцільно визначати як інтегративну педагогічну систему, що поєднує організаційні, змістові, методичні, соціальні та матеріально-технічні ресурси закладу освіти й спрямована на забезпечення оптимального рівня рухової активності учнів, профілактику захворювань, розвиток фізичних якостей і формування ціннісного ставлення до власного здоров'я [8; 10].

Важливо підкреслити, що ефективність такого середовища визначається не лише наявністю сучасної спортивної інфраструктури, а й передусім педагогічно доцільною організацією освітнього процесу, використанням інноваційних методик фізичного виховання та створенням сприятливого психологічного клімату [3].

До ключових характеристик фізкультурно-оздоровчого середовища належать:

- безпечність та доступність фізичної активності;
- варіативність форм організації рухової діяльності;
- урахування індивідуальних особливостей учнів;
- спрямованість на формування стійкої мотивації до занять фізичною культурою;
- інтеграція оздоровчих технологій у навчальний процес.

Отже, фізкультурно-оздоровче середовище виступає важливим чинником гармонійного розвитку особистості школяра та підвищення якості освітнього процесу [1; 6].

Наукове підґрунтя створення фізкультурно-оздоровчого середовища. Теоретичною основою організації фізкультурно-оздоровчого середовища є сукупність наукових підходів, які визначають логіку побудови освітнього процесу та забезпечують його ефективність.

Системний підхід передбачає розгляд фізкультурно-оздоровчого середовища як цілісного утворення, у якому всі компоненти взаємопов'язані та взаємодоповнюють один одного. Узгодженість управлінських рішень, змісту навчання, форм організації занять і матеріально-технічного забезпечення створює передумови для досягнення високого оздоровчого ефекту [7].

Компетентнісний підхід орієнтує освітній процес на формування в учнів здатності самостійно дбати про власне здоров'я, оцінювати рівень фізичного розвитку та свідомо вибирати види рухової активності. У цьому контексті особливого значення набуває формування здоров'язбережувальної компетентності як інтегральної характеристики особистості [1; 5].

Особистісно орієнтований підхід акцентує увагу на врахуванні вікових, психофізіологічних та індивідуальних особливостей школярів. Його реалізація передбачає диференціацію фізичних навантажень, створення ситуацій успіху та підтримку позитивної самооцінки учнів [6; 10].

Середовищний підхід розглядає освітній простір як активний чинник розвитку особистості, здатний впливати на поведінкові установки та життєві цінності. Саме тому організація фізкультурно-оздоровчого середовища повинна сприяти самореалізації учнів і формуванню відповідального ставлення до здоров'я [8].

Структурні компоненти фізкультурно-оздоровчого середовища. Аналіз наукових підходів дає змогу виокремити такі взаємопов'язані компоненти фізкультурно-оздоровчого середовища [4; 10]:

- просторово-предметний компонент – охоплює спортивні зали, майданчики, обладнання та санітарно-гігієнічні умови, що забезпечують безпечну організацію занять;
- організаційно-методичний компонент – передбачає використання сучасних методик фізичного виховання, упровадження інноваційних технологій, варіативність навчальних модулів і раціональне планування фізичних навантажень;
- соціально-комунікативний компонент – відображає характер взаємодії між учасниками освітнього процесу: учнями, педагогами, батьками та медичними працівниками і сприяє формуванню позитивного мікроклімату;
- мотиваційно-ціннісний компонент – спрямований на розвиток внутрішньої мотивації школярів до фізичної активності та усвідомлення здоров'я як важливої життєвої цінності.

Комплексна взаємодія зазначених компонентів забезпечує цілісність фізкультурно-оздоровчого середовища та підвищує ефективність фізичного виховання.

Особливості створення фізкультурно-оздоровчого середовища на уроках фізичної культури. Урок фізичної культури є провідною формою організації рухової діяльності учнів і водночас ефективним засобом реалізації оздоровчих завдань освіти. Його потенціал значно зростає за умов цілеспрямованого створення фізкультурно-оздоровчого середовища.

Ефективність цього процесу залежить від низки педагогічних умов, серед яких [2; 3]:

- упровадження здоров'язберезувальних технологій;
- індивідуалізація та диференціація фізичних навантажень;
- поєднання урочних і позаурочних форм фізкультурно-оздоровчої роботи;
- створення позитивного емоційного фону занять;
- стимулювання внутрішньої мотивації до систематичної рухової активності.

Важливим є також формування в учнів навичок самоконтролю, здатності регулювати фізичні навантаження та відповідально ставитися до власного здоров'я.

Практика свідчить, що цілісно організоване фізкультурно-оздоровче середовище сприяє не лише підвищенню рівня фізичної підготовленості школярів, а й розвитку їхніх когнітивних здібностей, зниженню рівня тривожності, покращенню соціальної адаптації та підвищенню навчальної працездатності [11; 12].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що створення фізкультурно-оздоровчого середовища в закладах загальної середньої освіти є необхідною умовою забезпечення гармонійного розвитку особистості учня та підвищення ефективності фізичного виховання. Уточнено зміст поняття «фізкультурно-оздоровче середовище», яке розглядається як інтегративна педагогічна система, що об'єднує організаційні, змістові, методичні, соціальні та матеріально-технічні компоненти, спрямовані на збереження і зміцнення здоров'я школярів.

Обґрунтовано, що науковою основою його організації виступають системний, компетентнісний, особистісно орієнтований та середовищний підходи, які забезпечують цілісність освітніх впливів, урахування індивідуальних особливостей учнів та формування здоров'язберезувальної компетентності. Установлено, що ефективність функціонування фізкультурно-оздоровчого середовища визначається взаємодією його структурних компонентів: просторово-предметного, організаційно-методичного, соціально-комунікативного та мотиваційно-ціннісного.

Доведено, що уроки фізичної культури є ключовим механізмом реалізації потенціалу фізкультурно-оздоровчого середовища, оскільки забезпечують систематичну рухову активність учнів, сприяють формуванню позитивної мотивації до занять фізичною культурою та розвитку відповідального ставлення до власного здоров'я. Цілісна організація такого середовища сприяє підвищенню рівня фізичного та психічного здоров'я школярів, розвитку їхніх адаптаційних можливостей, соціальної активності та культури здорового способу життя.

Отже, фізкультурно-оздоровче середовище виступає не лише складовою частиною освітнього простору, а й важливим ресурсом модернізації сучасної загальної середньої освіти, орієнтованої на формування фізично активної, соціально відповідальної та здорової особистості.

Перспективу подальших досліджень убачаємо у розробленні структурно-функціональної моделі фізкультурно-оздоровчого середовища, визначенні критеріїв та показників оцінювання його ефективності, а також у проведенні експериментальної перевірки результативності впровадження відповідних педагогічних умов у практику закладів загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Базильчук В., Базильчук О., Мозолюк О. Формування культури здоров'я у школярів засобами фізичної культури як пріоритетний напрям в освітньому середовищі. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2023. № 2. С. 130–134. <https://doi.org/10.31891/pcs.2023.2.18>
2. Белкова Т. О. Здоров'язберігаючі технології в контексті освітнього середовища. *Health & Education*. 2023. № 4. С. 235–239. <https://doi.org/10.32782/health2023.4.33>
3. Гордеева К. Сучасні фізкультурно-оздоровчі технології у науковому просторі. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2023. № 19. С. 43–52. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.19.2023.285664>
4. Григоренко Г., Григоренко Д. Фізкультурно-оздоровча робота з учнями в структурі діяльності загальноосвітнього закладу. *Педагогічні науки*. 2020. № 93. С. 32–37. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-93-4>

5. Дудаш Г. В., Брич В. В. Фактори, що впливають на формування культури здоров'я підлітків. *Україна. Здоров'я нації*. 2023. № 3. С. 47–52. <https://doi.org/10.32782/2077-6594/2023.3/07>
6. Дудіцька С. П., Гуліна Л. В. Формування культури здоров'я молодших школярів. *Вісник Прикарпатського університету. Фізична культура*. 2023. Вип. 41. С. 12–18. <https://doi.org/10.15330/fcult.41.12-18>
7. Носко М. О., Архипов О. А., Гаркуша С. В., Воеділова О. М., Носко Ю. М. Удосконалення здоров'язбережувальної системи позакласної та позаурочної роботи з фізичного виховання. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2017. Вип. 143. С. 291–299.
8. Рибалко П. Ф. Трансформація освітнього простору в Україні в напрямі організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладів загальної середньої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 19(2). С. 67–70. <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-14>
9. Танасійчук Ю. М. Проблеми та перспективи фізичного виховання в українських школах: аналіз сучасного стану та напрями розвитку. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2024. № 3. <https://doi.org/10.57125/pedacademy.2024.02.29.02>
10. Шукатка О. В. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70(4). С. 223–226. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-4.41>
11. Kirschner M., Golsteijn R. H., Kikkert R., Savelberg H. H., & de Groot R. H.. Effects of an in-school physical activity-based lifestyle intervention on mental well-being. *Health Education Journal*. 2025. № 84(7), P. 776–790. <https://doi.org/10.1177/00178969251352401>
12. Viskari T., Koivumäki T., Appelqvist-Schmidlechner K., Ståhl T., Ruiz-Ariza A., Fröjd S. The Effectiveness of School-Based Physical Activity Promotion on Mental Health Among Children and Adolescents: A Systematic Review. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*. 2025. № 35(10). e70150. <https://doi.org/10.1111/sms.70150>.

Korol Ye. V.

*Postgraduate Student at the Department
of Theory and Methodology of Physical Education
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
E-mail: sofkdj23.korol@kpnu.edu.ua
ORCID: 0009-0001-6848-6604*

Zubal M. V.

*Candidate of Sciences in Physical Culture and Sports (Ph. D.), Associate Professor;
Associate Professor at the Department of Sport and Sport Games,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
E-mail: zubal@kpnu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-8145-5263*

THEORETICAL FOUNDATIONS OF A PHYSICAL CULTURE AND HEALTH-PROMOTING ENVIRONMENT IN GENERAL SECONDARY EDUCATION

Abstract

The article provides a theoretical analysis of the problem of creating a physical culture and health-promoting environment in general secondary education institutions as an important factor in preserving and strengthening students' health. The relevance of the study is determined by current trends toward decreased physical activity among schoolchildren, deterioration of their physical condition, and increased psycho-emotional stress, which necessitate the modernization of educational approaches based on health-preserving principles.

The essence of the key research definitions is revealed, and the concept of a «physical culture and health-promoting environment» is clarified as an integrative pedagogical system that combines organizational, methodological, social, and material-technical conditions aimed at ensuring optimal motor activity, developing physical qualities, and fostering a value-based attitude toward personal health. The study substantiates the expediency of applying systemic, competency-based, personality-oriented, and environmental approaches, which ensure the integrity of educational influences and enhance the effectiveness of physical education.

The structural components of the physical culture and health-promoting environment are identified, including spatial-subject, organizational-methodological, socio-communicative, and motivational-value components. The pedagogical conditions for its effective functioning are characterized, with particular emphasis placed on the implementation of health-preserving technologies, individualization of physical loads, and the formation of positive motivation for physical activity.

It is proven that physical education lessons serve as a key mechanism for developing students' health-preserving competence and responsible attitudes toward their own health. A comprehensively organized physical culture and health-promoting environment contributes to the harmonious development of the student's personality, improves physical and mental health indicators, and promotes the formation of a healthy lifestyle culture. Prospects for further research are associated with the development of structural and functional models of such an environment and the experimental verification of their effectiveness in educational practice.

Key words: *physical culture and health-promoting environment, health preservation, physical education, educational environment, students, healthy lifestyle, physical activity, competency-based approach.*

References

1. Bazylchuk, V., Bazylchuk, O., Mozoliyk, O. (2023). Formuvannia kultury zdorovia u shkoliariv zasobamy fizychnoi kultury yak pryorytetnyi napriamok v osvithomu seredovyshchi [Formation of a Culture of Health in School Students through Physical Culture as a Priority Direction in the Educational Environment]. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*, 2, 130–134. <https://doi.org/10.31891/pcs.2023.2.18> [in Ukrainian].
2. Bielkova, T. (2023). Zdoroviazberihaiuchi tekhnologii v konteksti osvithnoho seredovyshcha [Health-Preserving Technologies in the Context of the Educational Environment]. *Health & Education*, (4), 235–239. <https://doi.org/10.32782/health2023.4.33> [in Ukrainian].
3. Gordeeva, K. (2023). Suchasni fizkulturno-ozdorovchi tekhnologii v naukovomu prostori [Modern Physical Culture and Health Technologies in the Scientific Space]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty – Professionalism of the Teacher: Theoretical and Methodological Aspects*, (19), 43–52. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.19.2023.285664> [in Ukrainian].
4. Hryhorenko, H., Hryhorenko, D. (2020). Fizkulturno-ozdorovcha robota z uchniamy v strukturi diialnosti zahalnoosvithnoho zakladu [Physical Culture and Recreation Work with Pupils in the Activity Structure of a General Education Institution]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky» – Collection of scientific works «Pedagogical Sciences»*, (93), 32–37. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-93-4> [in Ukrainian].
5. Dudash, H., Brych, V. (2023). Faktory, shcho vplyvaiut na formuvannia kultury zdorovia pidlitkiv [Factors affecting the adolescents health culture formation]. *Ukraina. Zdorovia natsii – Ukraine. Nation's Health*, 47–52. <https://doi.org/10.32782/2077-6594/2023.3/07> [in Ukrainian].
6. Duditska, S., Hulina, L. (2023). Formuvannia kultury zdorovia molodshykh shkoliariv [Formation of a health culture among younger schoolchildren]. *Visnyk Prykarpatskoho universytetu. Fizychna kultura – Newsletter of Precarpathian University. Physical culture*, (41), 12–18. <https://doi.org/10.15330/fcult.41.12-18>. [in Ukrainian].
7. Nosko, M., Arkhypov, O., Harkusha, S., Voiedilova, O., Nosko, Yu. (2017). Udoskonalennia zdoroviazberezhualnoi systemy pozaklasnoi ta pozaurochnoi roboty z fizychnoho vykhovannia [Improvement of the Health-Saving System of Out-of-School and Out-of-Class Physical Education Activities]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriiia : Pedahohichni nauky – Bulletin of the T. H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»*. Series: *Pedagogical Sciences*, (143), 291–299. [in Ukrainian].
8. Rybalko, P. (2019). Transformatsiia osvithnoho prostoru v Ukraini v napriami orhanizatsii fizkulturno-ozdorovchoho seredovyshcha zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Transformation of the Educational Space in Ukraine in the Direction of Organizing the Physical and Fitness Environment of General Secondary Education Institutions]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 19(2), 67–70. <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-14> [in Ukrainian].
9. Tanasiichuk, Yu. (2024). Problemy ta perspektyvy fizychnoho vykhovannia v ukraiinskykh shkolakh: analiz suchasnoho stanu ta napriamy rozvytku [Problems and prospects of physical education in Ukrainian schools: analysis of the current state and directions of development]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes*, (3), <https://doi.org/10.57125/pedacademy.2024.02.29.02> [in Ukrainian].
10. Shukatka, O. (2020). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do orhanizatsii fizkulturno-ozdorovchoho seredovyshcha zakladu zahalnoi serednoi osvity [Training of future physical education teachers for the organization of physical culture and health environment of general secondary education institution]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvithnii shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and general academic schools*, 70(4), 223–226. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-4.41> [in Ukrainian].
11. Kirschner, M., Golsteijn, R. H., Kikkert, R., Savelberg, H. H., & de Groot, R. H. (2025). Effects of an in-school physical activity-based lifestyle intervention on mental well-being. *Health Education Journal*, 84(7), 776–790. <https://doi.org/10.1177/00178969251352401> [in English].
12. Viskari, T., Koivumäki, T., Appelqvist-Schmidlechner, K., Ståhl, T., Ruiz-Ariza, A., & Fröjd, S. (2025). The Effectiveness of School-Based Physical Activity Promotion on Mental Health Among Children and Adolescents: A Systematic Review. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 35(10), e70150. <https://doi.org/10.1111/sms.70150> [in English].



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 03.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 17.04.2026

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-13>
УДК 377.3:37.091.313:[502.171:620.9]:69

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

ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЕНЕРГОЕФЕКТИВНОГО БУДІВНИЦТВА

Анотація

У статті висвітлено актуальні аспекти застосування освітніх технологій у професійно-практичній підготовці майбутніх фахівців з енергоефективного будівництва в умовах трансформації системи професійної освіти та повоєнного відновлення України. Обґрунтовано необхідність оновлення змісту, форм і методів професійної підготовки з урахуванням сучасних вимог будівельної галузі, орієнтованої на принципи енергозбереження, сталого розвитку та екологічної безпеки. У дослідженні використано методи аналізу й узагальнення наукових джерел, порівняльний аналіз освітніх практик та прогнозування.

Проаналізовано ключові виклики підготовки фахівців з енергоефективного будівництва, зумовлені цифровізацією виробничих процесів, впровадженням європейських стандартів енергоефективності та потребами відновлення зруйнованої інфраструктури. Особливу увагу приділено потенціалу інноваційних освітніх технологій як засобу формування професійних компетентностей, здатності до проєктної діяльності, критичного мислення та практичного застосування знань у реальних виробничих умовах.

Охарактеризовано ефективні освітні технології, зокрема проєктне та проблемно-орієнтоване навчання, кейс-метод, використання цифрових симуляторів, елементів дуальної освіти та міждисциплінарної інтеграції. Обґрунтовано доцільність їх системного впровадження у професійно-практичну підготовку майбутніх фахівців з енергоефективного будівництва як умови підвищення якості освіти та відповідності підготовки запитам сучасного ринку праці. Практична значущість дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів у діяльності закладів професійної освіти.

Окреслено перспективи вдосконалення професійної освіти в контексті формування конкурентоспроможних фахівців, які будуть здатні забезпечувати стратегічно виважені та результативні рішення у процесі повоєнного відновлення та сталого розвитку будівельної галузі України.

Ключові слова: освітні технології, професійна освіта, енергоефективне будівництво, професійно-практична підготовка, повоєнне відновлення України, сталий розвиток.

Вступ. Підготовка висококваліфікованих фахівців з енергоефективного будівництва в сучасних умовах трансформації професійної освіти та повоєнного відновлення України стає стратегічним завданням національної політики освіти і галузі будівництва. Це зумовлено не лише загальносвітовими тенденціями сталого розвитку, кліматичної політики та енергозбереження, а й конкретними викликами, пов'язаними з руйнуванням інфраструктури та необхідністю відновлення міст і сіл на принципах енергоефективності та екологічної безпеки.

За таких умов система професійної освіти має оперативно реагувати на запити ринку праці та потреби повоєнної економіки, забезпечуючи підготовку фахівців, здатних працювати із сучасними енергоефективними технологіями, матеріалами та будівельними рішеннями. Це, своєю чергою, потребує оновлення змісту, форм і методів професійно-практичної підготовки, орієнтованих на практикоорієнтоване навчання, інтеграцію цифрових інструментів та розвиток прикладних компетентностей. Водночас сучасні професійні стандарти забудови вимагають від фахівців не лише знань традиційного інженерного профілю, а й компетентностей у сфері аналізу енергоефективних рішень, цифрових технологій та міждисциплінарної взаємодії з іншими спеціальностями.

Метою статті є обґрунтування та аналіз інноваційних освітніх технологій, що забезпечують ефективність професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців з енергоефективного будівництва в умовах модернізації та повоєнного відновлення будівельної галузі України.

Виклад основного матеріалу. У наукових дослідженнях останніх років посилюється увага до ролі освіти у формуванні компетентностей, що забезпечують професійну готовність фахівців до реалізації енергоефективних проєктів. Так, М. А. Санджар та Х. А. Ель-Діріні [9] у систематичному огляді підкреслюють потенціал віртуальної реальності та симуляційних технологій у навчанні спеціалістів будівельної галузі, що сприяє глибшому розумінню складних процесів і практичних ситуацій у будівництві та реконструкції об'єктів – від планування до впровадження технологічних рішень у реальному середовищі. Це особливо важливо для підготовки фахівців, які будуть здатні працювати із цифровими інструментами, що інтегрують BIM-моделювання, аналіз життєвого циклу будівель та оптимізацію енергоспоживання.

В Україні однією з перших спроб розкрити зміст професійної підготовки з урахуванням енергоефективності була праця О. Радкевича, який акцентував увагу на оновленні змісту й засобів підготовки майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю з огляду на вимоги сучасного високотехнологічного виробництва та енергоощадних матеріалів [6]. Схожі підходи можемо зустріти й у сучасних працях, зокрема Т. Пятничук [5] досліджує роль проблематики енергоефективності будівель у змісті професійної освіти в контексті глобальних енергетичних викликів та необхідності формування практичних навичок у здобувачів професійної освіти.

Також є тематичні наукові доробки, у яких увагу приділено розвідкам, спрямованим на аналіз енергоефективної компетентності майбутніх будівельників. Розглядаючи її як цілісну систему знань про енергозбереження, практичних умінь із впровадження енергоефективних заходів та сталих ціннісних орієнтацій, автори підтверджують об'єктивну необхідність упровадження інтегрованого підходу в освітній процес. Це зумовлено трансформацією будівельної галузі, яка сьогодні потребує не просто виконавців, а фахівців із високим рівнем професійної свідомості та готовністю до вирішення складних міждисциплінарних завдань у сфері енергоаудиту та енергоменеджменту [1].

Дана стаття є логічним продовженням серії наших попередніх публікацій, у яких було закладено теоретико-методологічне підґрунтя підготовки сучасних кадрів. Зокрема, у попередніх розвідках нами розглядалися загальні аспекти управління підготовкою фахівців у закладах професійної освіти [3], а також специфіка розвитку їхніх м'яких навичок (soft skills) через інструменти проєктної діяльності в контексті міжнародного досвіду [7]. Окрему увагу було приділено практичному складнику навчання, зокрема механізмам удосконалення підготовки здобувачів на базі навчально-практичних центрів [4], що є критично важливим для формування прикладних професійних компетенцій. Ураховуючи сучасні реалії, нами також було проаналізовано виклики та стратегічні перспективи розвитку будівельної галузі в умовах воєнного стану [2].

Сьогоднішнє дослідження інтегрує ці напрацювання, фокусуючи увагу на впровадженні інноваційних освітніх технологій, що дають змогу трансформувати професійно-практичну підготовку фахівців саме з енергоефективного будівництва. Це зумовлено необхідністю поєднання управлінських підходів, soft skills та високотехнологічної практичної бази для вирішення завдань повоєнного відновлення України на засадах сталого розвитку.

Сучасний етап розвитку будівельної галузі України характеризується поєднанням глобальних викликів сталого розвитку та специфічних національних завдань, зумовлених повоєнним відновленням зруйнованої інфраструктури. У цьому контексті професійна підготовка фахівців з енергоефективного будівництва набуває особливого значення, адже саме від рівня сформованості їхніх професійних компетентностей залежать якість, економічність та енергетична ефективність відбудови житлових і промислових об'єктів. Серед ключових викликів професійної освіти варто виокремити швидку зміну будівельних технологій, упровадження європейських стандартів енергоефективності, цифровізацію проєктно-виробничих процесів, а також дефіцит фахівців, здатних працювати із сучасними програмними та інженерними рішеннями.

Традиційна система професійно-практичної підготовки не завжди встигає адекватно реагувати на ці виклики, оскільки часто орієнтується на відтворення усталених технологій та фрагментарне засвоєння знань. А сьогодні в умовах глобального переходу до сталого розвитку просте володіння технологічними навичками є недостатнім. У зв'язку із цим актуалізується потреба впровадження інноваційних освітніх технологій, що забезпечують інтеграцію теоретичної та практичної підготовки, розвиток критичного мислення та формування здатності застосовувати знання в реальних виробничих умовах. Оновлення змісту професійної освіти має відбуватися з урахуванням сучасних вимог енергоефективного будівництва та використання високотехнологічних матеріалів і процесів. Саме тому використання інтегрованого підходу у навчанні, який дає змогу поєднати фундаментальну теоретичну підготовку з формуванням етичного ставлення до енергоресурсів, є сьогодні актуальним. Такий підхід забезпечує підготовку конкурентоспроможних фахівців, здатних упроваджувати інноваційні енергоощадні рішення на всіх етапах життєвого циклу будівельних об'єктів.

Сутність інноваційних освітніх технологій у професійно-практичній підготовці фахівців з енергоефективного будівництва полягає у зміщенні акценту з репродуктивного навчання на діяльнісний та компетентнісний підходи. Вони передбачають активну участь здобувачів освіти у проєктуванні, аналізі та розв'язанні практичних виробничих завдань, наближених до реальних умов професійної діяльності. Зокрема, Т. В. Пятничук наголошує, що включення проблематики енергоефективності будівель у зміст професійної освіти сприяє формуванню практичних навичок і професійної відповідальності майбутніх фахівців [5].

Важливо також зазначити, що сучасні підходи до підготовки майбутніх фахівців з енергоефективного будівництва все частіше включають цифрові симулятори, ВІМ-технології, кейс-методи, проблемно-орієнтоване навчання та дуальну освіту, завдяки яким здобувачі отримують не лише теоретичні знання, а й практичний досвід, який відповідає вимогам ринку праці та реаліям будівельної галузі.

Проєктне навчання дає змогу інтегрувати знання з будівельних дисциплін, енергоменеджменту та екологічної безпеки у процесі розроблення комплексних проєктів енергоефективних об'єктів. Воно сприяє розвитку soft skills, зокрема командної роботи, комунікації та відповідальності за прийняті рішення, що підтверджується результатами досліджень Л. М. Сергеевої та співавторів [7].

Ці технології навчання сприяють розвитку критичного мислення, проєктної діяльності та здатності адаптуватися до динамічних змін у професійній сфері.

Кейс-метод забезпечує аналіз реальних або змодельованих виробничих ситуацій, пов'язаних із проектуванням, утепленням, реконструкцією та експлуатацією будівель. Завдяки цьому здобувачі освіти навчаються оцінювати енергоефективність рішень, порівнювати альтернативні технології та прогнозувати наслідки їх запровадження. Важливу роль у професійно-практичній підготовці відіграють також цифрові симуляції та віртуальні моделі, які дають змогу безпечно й економічно відпрацювати складні технологічні процеси. Зарубіжні дослідження доводять, що використання цифрових двійників, BIM – і VR-технологій суттєво підвищує рівень професійної підготовленості майбутніх будівельників та інженерів [9].

Аналіз європейського досвіду свідчить, що підготовка фахівців для реалізації енергоефективних проєктів базується на багаторічних традиціях інтеграції науки та практики. Особливої ваги у цьому контексті набувають результати міжнародної ініціативи IDEAS-EDU (Intelligent Design for Energy Efficiency Buildings – Education), що фінансувалася програмою «Intelligent Energy Europe». Досвід проєкту переконливо доводить, що ключовим викликом сучасної галузевої освіти є подолання «професійної ізоляції» (professional silos), коли архітектори, інженери та будівельники працюють відірвано один від одного.

Автори дослідження [8] наголошують на критичній важливості міждисциплінарного підходу, що передбачає формування у майбутніх фахівців здатності функціонувати у складі мультидисциплінарних команд. Такий формат підготовки дає змогу реалізувати цілісний підхід до проектування та зведення об'єктів (Integrated Design Process), що є наріжним каменем Директиви ЄС про енергетичну ефективність будівель (EPBD). Упровадження навчальних програм, орієнтованих на спільну роботу фахівців різних профілів, дає змогу значно мінімізувати втрати енергії ще на стадії концептуального планування та забезпечити досягнення стандартів будівель із майже нульовим споживанням енергії. Таким чином, європейський досвід підтверджує, що ефективна професійно-практична підготовка в секторі енергоефективного будівництва неможлива без застосування інтегрованих освітніх моделей, які поєднують глибокі технічні знання з навичками командної взаємодії.

Цей досвід є цінним орієнтиром для адаптації професійних стандартів та освітніх програм в Україні, де інтеграція європейських вимог та практик навчання вже реалізується в рамках міжнародних проєктів і партнерств, зокрема через Erasmus+ UKRENERGY, що сприяє обміну методиками, створенню магістерських програм і стажуванню викладачів у провідних європейських університетах.

Доцільність запровадження зазначених інноваційних технологій у закладах професійної освіти обґрунтовується їхньою здатністю забезпечити відповідність підготовки фахівців актуальним потребам ринку праці та завданням повоєнного відновлення України. Практика функціонування навчально-практичних центрів засвідчує, що поєднання сучасної матеріально-технічної бази з інноваційними методами навчання суттєво підвищує якість професійно-практичної підготовки [4]. Водночас ефективність таких змін значною мірою залежить від управлінських рішень і готовності педагогічних кадрів до інноваційної діяльності [3].

Перспективи вдосконалення професійно-практичної підготовки фахівців з енергоефективного будівництва пов'язані з подальшою цифровізацією освітнього процесу, розвитком дуальної освіти, розширенням співпраці зі стейкхолдерами та інтеграцією міжнародного досвіду. Умови війни та післявоєнної відбудови актуалізують необхідність підготовки фахівців нового типу, вони мають бути мобільні, інноваційні і здатні приймати стратегічно виважені рішення у сфері енергоефективного будівництва [2]. Саме системне впровадження інноваційних освітніх технологій може стати ключовим чинником забезпечення якості професійної освіти та сталого розвитку будівельної галузі України.

Розвиток професійної підготовки у сфері енергоефективного будівництва передбачає не лише модернізацію змісту навчальних програм, а й інтеграцію передових освітніх технологій та міжнародного досвіду, що забезпечує формування конкурентоспроможних фахівців у контексті сучасних вимог сталого розвитку та повоєнного відновлення України.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного дослідження встановлено, що професійно-практична підготовка майбутніх фахівців з енергоефективного будівництва в умовах модернізації системи професійної освіти та повоєнного відновлення України потребує системного оновлення на засадах компетентнісного, діяльнісного та інтегрованого підходів. Доведено, що традиційні форми навчання не забезпечують належного рівня готовності здобувачів освіти до впровадження сучасних енергоефективних рішень, що актуалізує необхідність використання інноваційних освітніх технологій.

Аналіз наукових джерел і освітніх практик засвідчив, що проєктне та проблемно-орієнтоване навчання, кейс-метод, цифрові симуляції, BIM-технології, елементи дуальної освіти та міждисциплінарна інтеграція є ефективними інструментами формування професійних і надпрофесійних компетентностей майбутніх фахівців. Їх системне впровадження сприяє розвитку критичного мислення, професійної відповідальності, здатності до командної роботи та прийняття обґрунтованих рішень у сфері енергоефективного будівництва. Інноваційні освітні технології виступають важливим чинником підвищення якості професійної освіти та забезпечення відповідності підготовки фахівців актуальним запитам ринку праці й завданням сталого розвитку будівельної галузі України. Особливого значення набуває поєднання сучасної матеріально-технічної бази навчально-практичних центрів з інноваційними методами навчання та управлінською підтримкою освітніх змін.

Перспектива подальших досліджень убацькається у розробленні моделей інтеграції цифрових і дуальних форм навчання у професійну освіту, визначенні критеріїв оцінювання рівня сформованості енергоефективної компе-

тентності здобувачів освіти, а також у вивченні механізмів адаптації європейського досвіду підготовки фахівців до умов повоєнного відновлення України. Подальші наукові розвідки у цьому напрямі сприятимуть формуванню конкурентоспроможних фахівців, здатних забезпечувати енергоефективну та стійку відбудову країни.

Список використаних джерел

1. Інноваційна професійна освіта. *Розвиток професійної освіти в умовах війни, повоєнного відновлення та євроінтеграції України* : матеріали XIX Всеукраїнської наук.-практ. (звітної) конф. Інституту професійної освіти НАПН України, м. Київ, 27–28 березня 2025 р. Київ : ІПО НАПН України, 2025. Вип. 1 (22). 825 с. URL: <https://conference.ivet.edu.ua/index.php/1/issue/view/24>
2. Купрієвич В. О. Виклики та перспективи професійної підготовки фахівців будівельної галузі в умовах війни. *Професійно-прикладні дидактики*. 2025. № 2. С. 28–32. DOI: <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-2-4>
3. Купрієвич В. О. Управління підготовкою фахівців у закладах професійно-технічної освіти. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 8(14). С. 586–597. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-8\(14\)-586-597](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-8(14)-586-597)
4. Олійник В. В., Купрієвич В. О., Рожнова Т. Є. Удосконалення практичної підготовки здобувачів освіти у навчально-практичних центрах закладів професійної (професійно-технічної) освіти. Педагогічна академія: наукові записки. 2024. № 9. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13383904>
5. Пятничук Т. В. Забезпечення досліджень енергетичної ефективності будівель у закладах освіти. *Інноваційна професійна освіта. Розвиток професійної освіти в умовах війни, повоєнного відновлення та євроінтеграції України* : матеріали XIX Всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ, 2025 р. Київ : ІПО НАПН України, 2025. С. 276–279. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745225/>
6. Радкевич В. О. Енергоефективність у професійній підготовці майбутніх фахівців будівельного профілю. Новітні комп'ютерні технології : матеріали наук.-практ. конф., м. Сімферополь, 2010 р. Київ : Мінрегіонбуд України, 2010. С. 58–61. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/4382/>
7. Сергєєва Л. М., Муранова Н. П., Купрієвич В. О. Розвиток м'яких навичок майбутніх фахівців у проєктній діяльності: міжнародний досвід. *Професійна педагогіка*. 2023. Т. 1. № 26. С. 103–109. DOI: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2023.26.103-109>
8. Brunsgaard C. Integrated energy design – Education and training in cross-disciplinary teams implementing Energy Performance of Buildings Directive (EPBD) Building and Environment. 2014. Vol. 72. P. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2013.10.011>
9. Sanjar M. A., El-Dirini H. A systematic review on digital twin applications for construction, operation, and maintenance of infrastructure. arXiv. 2024. arXiv: 2408.01450 [cs.NI]. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2408.01450>

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

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL AND PRACTICAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN ENERGY-EFFICIENT CONSTRUCTION

Abstract

The article focuses on current aspects of using educational technologies in the professional and practical training of future specialists in energy-efficient construction under the conditions of the transformation of the vocational education system and Ukraine's post-war recovery. The necessity of updating the content, forms, and methods of professional training has been substantiated, given the modern requirements of the construction industry, which align with the principles of energy efficiency, sustainable development, and environmental safety. The research employs methods of scientific analysis and synthesis, comparative analysis of educational practices, and prediction.

Key challenges in training specialists in energy-efficient construction, arising from the digitalization of production processes, the implementation of European energy efficiency standards, and the need to restore destroyed infrastructure, have been analyzed. The potential of innovative educational technologies is emphasized as a means of developing professional competencies, project-based skills, and critical thinking to put knowledge into real-world practice.

The article outlines effective educational technologies, including project-based and problem-oriented learning, the case method, digital simulators, elements of dual education, and interdisciplinary integration. The expediency of systematically implementing these methods in the training of future energy-efficient construction specialists is substantiated as a key factor for improving educational quality and meeting modern labour market demands. The practical significance of the study lies in the potential to implement these results within vocational education institutions.

This study outlines prospects for improving vocational education, with a focus on training specialists capable of implementing strategic solutions for Ukraine's post-war recovery and sustainable construction development.

Key words: *educational technologies, vocational education, energy-efficient construction, professional and practical training, Ukraine's post-war recovery, sustainable development.*

References

1. Radkevych, V. O., & Pryhodii, M. A. (Eds.). (2025). *Innovatsiina profesiina osvita. Rozvytok profesiinoi osvity v umovakh viiny, povoiennoho vidnovlennia ta yevrointehratsii Ukrainy* [Innovative vocational education. Development of vocational education in the context of war, post-war recovery and European integration of Ukraine]. Kyiv: Institute of Vocational Education of the NAES of Ukraine. Retrieved from <https://conference.ivet.edu.ua/index.php/1/issue/view/24> [in Ukrainian].
2. Kuprievych, V. O. (2025). Vyklyky ta perspektyvy profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv budivelnoi haluzi v umovakh viiny [Challenges and prospects of professional training of construction specialists in wartime conditions]. *Profesiino-prykladni dydaktyky*, 2, 28–32. <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-2-4> [in Ukrainian].
3. Kuprievych, V. O. (2023). Upravlinnia pidhotovkoiu fakhivtsiv u zakladakh profesiino-tekhnichnoi osvity [Management of specialists' training in vocational education institutions]. *Visnyk nauky ta osvity*, 8(14), 568–597. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-8\(14\)-586-597](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-8(14)-586-597) [in Ukrainian].
4. Oliinyk, V. V., Kuprievych, V. O., & Rozhnova, T. Ye. (2024). Vdoskonalennia praktychnoi pidhotovky zdoभवачив osvity u navchalno-praktychnykh tsestrakh zakladiv profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity [Improvement of practical training of learners in training and practical centers of vocational education institutions]. *Pedahohichna akademiia: naukovy zapysky*, 9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13383904> [in Ukrainian].
5. Piatnychuk, T. V. (2025). Zabezpechennia doslidzhen enerhetychnoi efektyvnosti budivel u zakladakh osvity [Ensuring research on energy efficiency of buildings in educational institutions]. *Innovatsiina profesiina osvita. Rozvytok profesiinoi osvity v umovakh viiny, povoiennoho vidnovlennia ta yevrointehratsii Ukrainy: Proceedings of the 19th All-Ukrainian Scientific and Practical Conference* (pp. 276–279). Kyiv: Institute of Vocational Education of the NAES of Ukraine. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745225/> [in Ukrainian].
6. Radkevych, V. O. (2010). Enerhoefektyvnist u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv budivelnogo profilu [Energy efficiency in professional training of future construction specialists]. *Novitni kompiuterni tekhnologii: Proceedings of the Scientific and Practical Conference* (pp. 58–61). Simferopol: Minrehionbud Ukrainy. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/4382/> [in Ukrainian].
7. Serheieva, L. M., Muranova, N. P., & Kuprievych, V. O. (2023). Rozvytok miakyykh navychok maibutnikh fakhivtsiv u proiektnii diialnosti: mizhnarodnyi dosvid [Development of soft skills of future specialists in project activities: international experience]. *Profesiina pedahohika*, 1(26), 103–109. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2023.26.103-109> [in Ukrainian].
8. Brunsgaard, C., Jensen, R. L., & Heiselberg, P. (2014). Integrated energy design – Education and training in cross-disciplinary teams implementing Energy Performance of Buildings Directive (EPBD). *Building and Environment*, 72, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2013.10.011> [in English].
9. Sanjar, M. A., & El-Dirini, H. A. (2024). A systematic review on digital twin applications for construction, operation, and maintenance of infrastructure. arXiv. arXiv:2408.01450. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2408.01450> [in English].



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
(CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 05.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 17.04.2026

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-14>
УДК 001.891:613/614-057.87

Лагоржевський І. А.

аспірант кафедри теорії і методики фізичного виховання
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Кам'янець-Подільський, Україна
E-mail: sofkdf23.lahorzhevskiy@kpnpu.edu.ua
ORCID: 0009-0001-8594-0645

Алексєєв О. О.

доктор педагогічних наук, професор,
доцент кафедри спорту і спортивних ігор
Кам'янець-Подільський національний університету імені Івана Огієнка
Кам'янець-Подільський, Україна
E-mail: aliekseiiev@kpnpu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-6950-4413

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я ШКОЛЯРІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ: ОГЛЯД СВІТОВИХ І НАЦІОНАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Анотація

У статті здійснено комплексний аналіз світових і національних наукових підходів до формування культури здоров'я школярів у загальноосвітній школі. Актуальність проблеми зумовлена зростанням психоемоційних навантажень на дітей і підлітків, зниженням рівня їхньої рухової активності, поширенням шкідливих звичок, а також загальними соціальними ризиками, що впливають на фізичне, психічне та соціальне благополуччя учнівської молоді. У сучасній освітній політиці збереження і зміцнення здоров'я дітей визначається одним із пріоритетних напрямів державної стратегії та міжнародних ініціатив, що передбачає оновлення змісту навчання, упровадження здоров'язбережувальних технологій і створення безпечного освітнього середовища.

У статті розкрито сутність понять «здоров'я» та «культура здоров'я», яку трактовано як інтегральну характеристику особистості, що охоплює знання про здоров'я, систему ціннісних орієнтацій, мотиваційні установки та практичні вміння, спрямовані на збереження й зміцнення фізичного, психічного, соціального й духовного благополуччя. Наголошено, що формування культури здоров'я є цілеспрямованим педагогічним процесом, спрямованим на становлення відповідальної позиції школяра щодо власного здоров'я, розвиток здоров'язбережувальної компетентності та набуття особистого досвіду здорової поведінки.

Визначено основні завдання цього процесу: формування системи знань про здоровий спосіб життя і безпечну поведінку, розвиток мотивації до фізичної активності та самовдосконалення, набуття здоров'язбережувального досвіду з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, а також застосування набутих знань і навичок у повсякденному житті. Особливу увагу приділено ролі фізичної культури як важливого чинника зміцнення здоров'я, підвищення фізичної працездатності й формування позитивної мотивації до активного способу життя.

У межах дослідження охарактеризовано провідні методологічні підходи до формування культури здоров'я школярів, зокрема системний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, культурологічний, аксіологічний, антрополого-гуманістичний, історіографічний та історико-педагогічний. Підкреслено значення холістичного підходу, що передбачає інтеграцію здоров'язбережувальної діяльності в усі сфери функціонування школи та партнерську взаємодію з родиною і громадою. Також акцентовано на важливості розвитку здоров'язбережувальної грамотності як чинника усвідомленого прийняття рішень у сфері здоров'я.

Узагальнення результатів аналізу засвідчило, що ефективність формування культури здоров'я школярів забезпечується системною інтеграцією педагогічних підходів, створенням сприятливого освітнього середовища, підготовкою вчителя до реалізації здоров'язбережувальних технологій та впровадженням інноваційних форм і методів навчання.

Ключові слова: наукові підходи, культура здоров'я, школярі, загальноосвітні школи, Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю.

Вступ. Проблема формування культури здоров'я школярів набуває особливої актуальності в умовах зростання психоемоційних навантажень, зниження рухової активності та поширення шкідливих звичок серед дітей та підлітків. Національні педагогічні дослідження в Україні підтверджують важливість створення здоров'язбережувального освітнього середовища, що поєднує організаційні, психолого-педагогічні та соціальні умови. Вітчизняні науковці наголошують на необхідності інтеграції змісту здоров'я до різних навчальних дисциплін, підготовки педагогів до впровадження здоров'язбережувальних технологій та розвитку партнерської взаємодії між школою і родиною. Особливе значення надається фізичній культурі як важливому засобу формування позитивної мотивації до збереження здоров'я та розвитку рухової активності.

У сучасній освіті збереження і зміцнення здоров'я учнів визначається як один із пріоритетних напрямів державної освітньої політики та міжнародних стратегій. Задля досягнення окресленої мети потрібно виконати такі завдання:

- сформуванню в учнів необхідні знання про здоров'я, здоровий спосіб життя, безпечну поведінку, фізичну культуру, фізичні вправи, вплив навколишнього середовища на організм людини;
- розвинути у школярів постійну мотивацію до дбайливої опіки про власне здоров'я і занять фізичною активністю, удосконалення фізичного, соціального, психічного й духовного аспектів здоров'я;
- набути власний здоров'язбережувальний досвід з урахуванням стану здоров'я учнів;
- використовувати у повсякденному житті досвід, що стосується здоров'язбережувальної діяльності [10, с. 12].

Формування культури здоров'я розглядається як педагогічний процес, спрямований на становлення відповідальної позиції школяра щодо власного здоров'я, засвоєння ціннісних орієнтацій та розвиток практичних умінь здорового способу життя.

Мета статті є аналіз світових та вітчизняних наукових підходів до формування культури здоров'я школярів у загальноосвітній школі.

Виклад основного матеріалу. Формування культури здоров'я школярів є одним із пріоритетних напрямів сучасної освіти, що зумовлено зростанням психоемоційного навантаження на дітей, зниженням рівня їхньої рухової активності, поширенням шкідливих звичок та зростанням соціальних ризиків. У міжнародному освітньому просторі проблема здоров'я учнів розглядається як комплексний соціально-педагогічний феномен, що потребує системного вирішення на рівні освітньої політики, змісту навчання та організації шкільного середовища [16].

Здоров'я – це гармонійне поєднання фізичного, емоційного, ментального, соціального і душевного компонентів, що становлять цілісність школяра. Поняття «культура здоров'я» у наукових дослідженнях трактується як інтегральна характеристика особистості, що включає сукупність знань про здоров'я, ціннісних орієнтацій, мотивів і практичних умінь, спрямованих на збереження та зміцнення фізичного, психічного й соціального благополуччя [9].

Фізична культура як складова частина системи виховання відіграє важливу роль у формуванні й зміцненні здоров'я учнів, підвищенні фізичної працездатності. Результати щорічних звітів МОЗ України показують, що з кожним роком захворюваність серед школярів поступово збільшується, зростає рівень інвалідності дітей у країні. Тому для запобігання цьому в сучасній системі освіти в Україні започатковано новий педагогічний напрям із формування культури здоров'я та активізації рухової активності учні в режимі навчального дня, позакласній та позашкільній роботі [1, с. 131].

На національному рівні дослідження українських учених та практичні напрацювання підкреслюють необхідність створення здоров'язбережувального освітнього середовища та підготовки вчителя як ключового чинника реалізації здоров'язбережувальної освіти. Зокрема, вагомий внесок має підготовка майбутніх педагогів із готовністю формувати культуру здоров'я учнів відповідно до вимог Нової української школи, що забезпечить цілісний розвиток здатності школярів відповідати за власне здоров'я [1]. В умовах економічної, демографічної, екологічної та інших криз в Україні на багатьох наукових майданчиках, у наукових школах багаторазово підтверджувався необхідність викладання предмету «Фізична культура», а також суміжної дисципліни «Основи здоров'я» для підвищення рівня культури здоров'я, результатом якого повинні бути сформованість здорового способу життя у індивіда, вихованість, яка забезпечує певний рівень знань, умінь і навичок формування, відтворення та зміцнення здоров'я й характеризується високим рівнем культури поведінки стосовно власного здоров'я [4, с. 39].

Важливим напрямом міжнародних досліджень є концепція health literacy (здоров'язбережувальної грамотності), яка підкреслює необхідність розвитку у школярів здатності отримувати, аналізувати та критично оцінювати інформацію про здоров'я. Такі навички позитивно впливають на формування культури здорових поведінкових практик у підлітків та підвищення рівня усвідомленості у виборі здорового способу життя. Підвищення рівня здоров'язбережувальної грамотності корелює зі зниженням ризикової поведінки та формуванням відповідального ставлення до власного здоров'я [15].

Так, зарубіжні й вітчизняні вчені розглядають ефективність різних підходів до вирішення поставлених завдань стосовно формування культури здоров'я у Європейській мережі шкіл сприяння здоров'ю, на котрих базуються концептуальні засади діяльності ЄМШСЗ. Методологічним підґрунтям дослідження проблеми є системний підхід, що передбачає розгляд формування культури здоров'я школярів як цілісного педагогічного процесу, у якому взаємодіють усі суб'єкти освітнього середовища (учні, учителі, адміністрація школи, батьки). У цьому контексті школа постає відкритою системою, де результати виховання здорової особистості залежать від узгодженості навчальних програм, педагогічних технологій та соціально-психологічного клімату.

Одним із важливих підходів, покладених в основу діяльності ЄМШСЗ стосовно формування культури здоров'я, є особистісно орієнтований, який висуває у центр виховної системи особистість, зосереджуючи увагу на необхідності створення комфортних, безконфліктних і безпечних умов для розвитку, реалізації її природних потенціалів [8, с. 66]. При цьому увага акцентується на формуванні в учня позитивного ставлення до власного здоров'я як базової життєвої цінності. У такому разі культура здоров'я формуватиметься через розвиток самосвідомості,

відповідальності, здатності до саморегуляції та усвідомленого вибору способу життя, а здоров'я розглядатиметься не лише як біологічна категорія, а й як соціально значуща цінність, інтегрована у систему життєвих пріоритетів особистості. Метою застосування особистісно орієнтованого підходу є розвиток особистості учня як суб'єкта здоров'яспрямованої діяльності і соціальних стосунків, що забезпечує право на свободу вибору ціннісної позиції, на ціннісне ставлення до власного здоров'я і здоров'я інших за подолання дисгармонії у поведінці, спілкуванні, діяльності [6].

Діяльнісний підхід передбачає активне залучення школярів до практичної діяльності, спрямованої на формування здорових звичок, навичок самоконтролю та організації режиму дня. Його логічним продовженням є компетентнісний підхід, що орієнтує освітній процес на формування здоров'язбережувальної компетентності – здатності застосовувати знання про здоров'я у повсякденному житті, оцінювати ризики, приймати відповідальні рішення та здійснювати безпечну поведінку, що залежить від здоров'яспрямованої діяльності учнів. Він відіграє провідну роль у діяльності Європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю, його використання передбачає спрямування зусиль педагогів у навчально-виховній роботі на формування здоров'язбережувальної компетентності [5, с. 65–66].

Діяльність ЄМШСЗ ґрунтується також на застосуванні холистичного підходу «whole school approach to health», який передбачає цілісний підхід до превентивної освіти в рамках навчальних програм, прийняття власного погляду учнів на здоров'я, створення стратегії школи сприяння здоров'ю стосовно фізичного і соціального середовища життєдіяльності учнів у школі, формування здоров'язбережувальних компетенцій, а також розвиток ефективних відносин із сім'єю і громадськістю [11; 12, с. 10]. Попри те що більшість інтервенцій, включених до цього огляду, спрямовано переважно на формальний навчальний компонент, значно менша їхня частина охоплює усі три важливі елементи [15].

Системний аналіз наукових джерел дає підстави розглядати проблему формування культури здоров'я школярів і з різних теоретичних позицій, що забезпечує її комплексне й багатовимірне осмислення. Серед світових методологічних підходів до дослідження окресленої проблеми також виокремлюємо історіографічний, історико-педагогічний, антрополого-гуманістичний, культурологічний, аксіологічний підходи [7, с. 92–103].

Історіографічний підхід дає змогу з'ясувати ступінь наукової розробленості проблеми формування культури здоров'я школярів, простежити еволюцію поглядів учених і визначити основні напрями досліджень у цій сфері. Він спрямований на ідентифікацію джерел, які формували наукову думку, оцінювання рівня опрацювання проблеми в різні періоди та виявлення прогалин у науковому знанні. Застосування цього підходу дає змогу розкрити еволюцію поглядів на культуру здоров'я, починаючи від ранніх педагогічних концепцій ХХ ст. до сучасних концептуальних моделей, що активно розвивалися в останні десятиліття в умовах глобальних викликів охорони здоров'я. Еволюція теоретичних уявлень про здоров'я пройшла шлях від біомедичної моделі (акцент на відсутності хвороб) до біопсихосоціальної й холистичної концепцій, що інтегрують соціальні, психологічні та культурні чинники. У другій половині ХХ ст. розпочався процес інституалізації шкільної здоров'язбережувальної освіти, що було пов'язано з діяльністю міжнародних організацій у сфері охорони здоров'я та освіти [2; 16].

Історико-педагогічний підхід уможлиблює встановлення послідовності, етапності та специфіки розвитку проблеми формування культури здоров'я учнів у певний досліджуваний період з урахуванням її зумовленості політичними, соціально-економічними та культурно-освітніми трансформаціями суспільства, а також впливом провідних педагогічних ідей і діяльності визначних особистостей. Історико-педагогічний аналіз сприяє осмисленню як позитивних педагогічних практик, що сприяли зміцненню здоров'я учнів, так і тих, що потребували вдосконалення чи заміни в різні історичні періоди. Історико-педагогічний підхід дає змогу встановити закономірності інтеграції здоров'язбережувального компонента в освітній процес. Дослідження свідчать, що становлення системи формування культури здоров'я школярів відбувалося паралельно з розвитком ідей гуманізації освіти, особистісно орієнтованого навчання та компетентнісного підходу [3]. В історичній ретроспективі предмети фізичного виховання й основ здоров'я поступово трансформувалися від суто нормативного до особистісно-розвивального формату, спрямованого на формування мотивації до активного способу життя та усвідомленої відповідальності за власне здоров'я.

Антрополого-гуманістичний підхід розглядає людину як унікальну, неповторну істоту з необмеженим потенціалом особистісного зростання, самовдосконалення та розвитку власного здоров'я, акцентує увагу на гуманістичній сутності культури здоров'я та її спрямованості на гармонійний розвиток особистості. Згідно із цим підходом, формування культури здоров'я полягає у розвитку в школярів власних внутрішніх мотивів та ціннісних орієнтацій, що забезпечують гармонійний розвиток і здатність до саморегуляції (самообслуговування, ухвалення відповідальних рішень щодо здоров'я). Формування культури здоров'я в межах цього підходу передбачає:

- розвиток позитивної «Я-концепції»;
- формування відповідальної позиції щодо власного здоров'я;
- стимулювання внутрішньої мотивації до фізичної активності;
- розвиток саморегуляції та рефлексії [13].

Культурологічний підхід передбачає розкриття взаємозв'язку і взаємовпливу культури та здоров'я, культури й освіти, а також створює можливості для формування культури здоров'я школярів на засадах загальнолюдських цінностей, універсальних способів пізнання і самопізнання та гуманістичних технологій розвитку й саморозвитку особистості. У межах культурологічного підходу здоров'я розглядається не лише як фізичний стан, а й як

соціокультурний конструкт, який формується під впливом культурних практик, соціальних уявлень і культурних орієнтирів (наприклад, спортивні традиції, культурні норми харчування, поведінкові моделі тощо) [14]. Школа постає культурним простором трансляції здоров'язбережувальних цінностей, де освітній процес стає механізмом соціалізації учнів через формування відповідних норм поведінки, світоглядних орієнтирів і способу життя.

Аксіологічний підхід визначає людину та її здоров'я як найвищі соціальні цінності, відповідно, процес формування культури здоров'я орієнтується на свідомий і обґрунтований вибір світоглядних, загальнолюдських і національних ціннісних орієнтирів із їх інтеграцією в особистісну структуру школяра. У межах цього підходу досягнення здорового стану тіла та психіки взаємопов'язане з розвитком морально-етичних, світоглядних і гуманістичних цінностей, що формують здатність школяра відповідально ставитися до власного здоров'я та здоров'я інших людей [2]. Аксіологічний підхід доповнює культурологічний, акцентуючи на формуванні ціннісного ставлення до здоров'я як до стратегічного життєвого ресурсу. Інтеріоризація цінностей здорового способу життя відбувається через:

- системну інтеграцію тематики здоров'я в різні навчальні дисципліни;
- створення здоров'язбережувального освітнього середовища;
- педагогічну підтримку особистісного вибору школяра [11].

Із позицій аксіології саме внутрішня прийнятність цінності здоров'я визначає стабільність поведінкових моделей школярів у довготривалій перспективі.

Сучасні дослідження також підкреслюють ефективність інноваційних технологій, зокрема інтерактивних методів навчання, тренінгових програм, цифрових ресурсів та гейміфікації, що сприяють підвищенню мотивації школярів і закріпленню здорових поведінкових моделей.

Таким чином, окреслені методологічні підходи забезпечують цілісне теоретичне підґрунтя для дослідження й практичної реалізації процесу формування культури здоров'я школярів

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз світових та національних наукових джерел засвідчує, що формування культури здоров'я школярів є багатокомпонентним процесом, який потребує системної інтеграції педагогічних підходів, створення сприятливого освітнього середовища та розвитку здоров'язбережувальної компетентності. Ефективність цього процесу забезпечується поєднанням системного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів, а також упровадженням цілісних шкільних програм, орієнтованих на формування відповідального ставлення учнів до власного здоров'я.

Перспектива подальших досліджень пов'язана з розробленням інструментарію моніторингу рівня сформованості культури здоров'я школярів, удосконаленням моделей міжсекторальної взаємодії та експериментальною перевіркою ефективності комплексних здоров'язбережувальних програм у закладах загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Базильчук В., Базильчук О., Мозолюк О. Формування культури здоров'я у школярів засобами фізичної культури як пріоритетний напрям в освітньому середовищі. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2023. № 2. С. 130–134. <https://doi.org/10.31891/pcs.2023.2.18>
2. Білик, Н. І., Ярошенко, Т. І. Здорова школа – здорова родина громади у рамках реалізації Україно-швейцарського проєкту «Діємо для здоров'я». *Міждж сучасного педагога*. 2025. № 4(223). С. 50–58. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4\(223\)-50-58](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4(223)-50-58)
3. Бровко І. І. Особливості формування культури здоров'я учнів у сучасних умовах. Кривий Ріг : КДПУ, 2023. 66 с.
4. Галій А. І. Актуальні питання методики викладання дисципліни «Основи здоров'я» в загальноосвітній школі. *Європа єднеє здорове майбутнє* : крос-форум в межах програми Президента України «Здорова Україна». Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2022. С. 39–43.
5. Єжова О. О., Беседіна А. А., Бережна Т. І. Школи здоров'я у країнах Східної Європи: теорія і практика : монографія / за заг. ред. О. О. Єжової. Суми : Сумський державний університет, 2016. 288 с.
6. Єжова О. О. Формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів : монографія. Суми : МакДен, 2011. 412 с.
7. Єрмакова Т. С. Формування культури здоров'я школярів у Польщі: теорія і практика : монографія. Харків : Printhouse, 2016. 464 с.
8. Кириленко С. В., Михайлов О. М., Сергієнко В. П. Школа культури здоров'я: від сьогодення до майбутнього : навчально-методичний посібник. Київ ; Чернівці : Букрек, 2012. 384 с.
9. Ляхова І. М. Формування культури здоров'я учнів (теоретичний і здоров'яформувальний аспекти). *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15*. 2019. Вип. 7. С. 54–59.
10. Шаповалова Т. Г. Методика навчання валеології, основ здоров'я та безпеки життєдіяльності в початковій школі : навчально-методичний посібник. Бердянськ : БДПУ, 2012. 180 с.
11. Bentley T., Hopkins D., Jackson D. Developing a network perspective. Establishing a Network of Schools. *Networked Learning Communities*. 2005. 12 p.
12. Better schools through health: learning from practice. Case studies of practice presented during the Third European Conference on Health Promoting Schools / G. Buijs et al. Vilnius: Kriventa, 2009. 119 p.
13. Biruny D. H., Salsabila I. The application of a Humanistic approach to health care and education. *Amca Journal of Community Development*. 2021. Vol 1, No 1. P. 9–12. <https://doi.org/10.51773/ajcd.v1i1.22>
14. Montenegro, C., Green, J. Engagement and qualitative sociology in health research: proximal, but incongruent. *Social Theory & Health*. 2025. Vol. 23. <https://doi.org/10.1057/s41285-025-00231-y>

15. Smith C., Goss H. R., Issartel J., Belton S. Health literacy in schools? A systematic review of health-related interventions aimed at disadvantaged adolescents. *Children*. 2021. Vol. 8, № 3. Art. 176. <https://doi.org/10.3390/children8030176>

16. World Health Organization; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Making every school a health-promoting school: global standards and indicators. Geneva, 2021. URL: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240025059>

Lahorzhevskiy I. A.

*Postgraduate Student at the Department of Theory and Methodology
of Physical Education*

*Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University
Kamianets-Podilskiy, Ukraine*

E-mail: sofkd23.lahorzhevskiy@kpnu.edu.ua

ORCID: 0009-0001-8594-0645

Aliexsieiev O. O.

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor,

*Associate Professor at the Department of Sport and Sport Games
Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University*

Kamianets-Podilskiy, Ukraine

E-mail: alieksieiev@kpnu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-6950-4413

SCIENTIFIC APPROACHES TO THE FORMATION OF HEALTH CULTURE AMONG SCHOOLCHILDREN IN GENERAL SECONDARY SCHOOLS: A REVIEW OF GLOBAL AND NATIONAL RESEARCH

Abstract

The article presents a comprehensive analysis of global and national scholarly approaches to the formation of health culture among schoolchildren in general secondary education institutions. The relevance of the issue is caused by the growing psycho-emotional burden on children and adolescents, the decline in their level of physical activity, the spread of harmful habits, as well as general social risks affecting the physical, mental, and social well-being of young people. In contemporary educational policy, the preservation and strengthening of children's health are defined as key priorities of state strategies and international initiatives, which entail updating educational content, implementing health-preserving technologies, and creating a safe educational environment.

The article elucidates the essence of the concepts of «health» and «health culture», the latter being interpreted as an integral personal characteristic that encompasses knowledge about health, a system of value orientations, motivational attitudes, and practical skills aimed at maintaining and enhancing physical, mental, social, and spiritual well-being. It is emphasized that the formation of health culture constitutes a purposeful pedagogical process directed at developing a responsible attitude of students toward their own health, fostering health-preserving competence, and acquiring personal experience of healthy behavior.

The main objectives of this process are identified as follows: the development of a system of knowledge regarding healthy lifestyles and safe behavior; the cultivation of motivation for physical activity and self-improvement; the acquisition of health-preserving experience with consideration of students' individual characteristics; and the application of acquired knowledge and skills in everyday life. Particular attention is paid to the role of physical education as a significant factor in strengthening health, increasing physical capacity, and shaping positive motivation toward an active lifestyle.

Within the scope of the study, leading methodological approaches to the formation of health culture among schoolchildren are characterized, including systemic, personality-oriented, activity-based, competence-based, cultural, axiological, anthropological-humanistic, historiographical, and historical-pedagogical approaches. The importance of the holistic approach, which involves integrating health-preserving activities into all spheres of school functioning and fostering partnership interaction with families and communities, is highlighted. The study also emphasizes the significance of developing health literacy as a factor in informed health-related decision-making.

The synthesis of the analytical findings demonstrates that the effectiveness of forming schoolchildren's health culture is ensured by the systematic integration of pedagogical approaches, the creation of a supportive educational environment, the preparation of teachers for implementing health-preserving technologies, and the introduction of innovative forms and methods of instruction.

***Key words:** scientific approaches, health culture, schoolchildren, general secondary schools, European Network of Health Promoting Schools.*

References

1. Bazylchuk, V., Bazylchuk, O., & Mozoliuk, O. (2023). Formuvannia kultury zdorovia u shkoliariv zasobamy fizychnoi kultury yak pryoritetnyi napriamok v osvithnomu seredovyshchi [Formation of health culture among school students by means of physical culture as a priority direction in the educational environment]. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*, 2, 130–134. <https://doi.org/10.31891/pcs.2023.2.18> [in Ukrainian].

2. Bilyk, N. I., & Yaroshenko, T. I. (2025). Zdorova shkola – zdorova rodyna hromady u ramkakh realizatsii Ukraino-shveitsarskoho proiektu «Diiemo dlia zdorovia» [Healthy school – healthy community family within the framework of the Ukrainian-Swiss project «Act for Health»]. *Image of the Modern Educator*, 4 (223), 50–58. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4\(223\)-50-58](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4(223)-50-58) [in Ukrainian].

3. Brovko, I. I. (2023). Osoblyvosti formuvannia kultury zdorovia uchniv u suchasnykh umovakh [Peculiarities of forming students' health culture in modern conditions]. Kryvyi Rih: KDPU [in Ukrainian].
4. Hali, A. I. (2022). Aktualni pytannia metodyky vykladannia dystsypliny «Osnovy zdorovia» v zahalnoosvitnii shkoli [Current issues of teaching the discipline «Fundamentals of Health» in secondary school]. In Yu. D. Boichuk (Ed.). *Europe united by a healthy future: Cross-forum within the program of the President of Ukraine «Healthy Ukraine»* (pp. 39–43). Kharkiv: KhNPU im. H. S. Skovorody [in Ukrainian].
5. Yezhova, O. O., Biesiedina, A. A., & Berezhna, T. I. (2016). Shkoly zdorovia u krainakh Skhidnoi Yevropy: teoriia i praktyka [Health-promoting schools in Eastern Europe: Theory and practice]. Ed. O. O. Yezhova. Sumy: Sumy State University [in Ukrainian].
6. Yezhova, O. O. (2011). Formuvannia tsinnisnoho stavlennia do zdorovia v uchniv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv [Formation of value attitude toward health among students of vocational education institutions]. Sumy: MakDen [in Ukrainian].
7. Yermakova, T. S. (2016). Formuvannia kultury zdorovia shkolariv u Polshchi: teoriia i praktyka [Formation of school students' health culture in Poland: Theory and practice]. Kharkiv: Printhouse [in Ukrainian].
8. Kyrylenko, S. V., Mykhailov, O. M., & Serhiienko, V. P. (2012). Shkola kultury zdorovia: vid sohodennia do maibutnoho [School of health culture: From present to future]. Kyiv; Chernivtsi: Bukrek [in Ukrainian].
9. Liakhova, I. M. (2019). Formuvannia kultury zdorovia uchniv (teoretychni i zdoroviaformuvalnyi aspekty) [Formation of students' health culture (theoretical and health-forming aspects)]. *Scientific Journal of Drahomanov National Pedagogical University. Series 15: Scientific and Pedagogical Problems of Physical Culture*, 7, 54–59 [in Ukrainian].
10. Shapovalova, T. H. (2012). Metodyka navchannia valeolohii, osnov zdorovia ta bezpeky zhyttiediialnosti v pochatkovii shkoli [Methods of teaching valeology, fundamentals of health and life safety in primary school]. Berdiansk: BDPU [in Ukrainian].
11. Bentley, T., Hopkins, D., & Jackson, D. (2005). Developing a network perspective. *Networked Learning Communities*, 12 p. [in English].
12. Buijs, G., Jociutė, A., Paulus, P., & Simovska, V. (2009). Better schools through health: Learning from practice. Case studies of practice presented during the Third European Conference on Health Promoting Schools. Vilnius: Kriventa [in English].
13. Biruny, D. H., & Salsabila, I. (2021). The application of a humanistic approach to health care and education. *Amca Journal of Community Development*, 1 (1), 9–12. <https://doi.org/10.51773/ajcd.v1i1.22> [in English].
14. Montenegro, C., & Green, J. (2025). Engagement and qualitative sociology in health research: Proximal, but incongruent. *Social Theory & Health*, 23. <https://doi.org/10.1057/s41285-025-00231-y> [in English].
15. Smith, C., Goss, H. R., Issartel, J., & Belton, S. (2021). Health literacy in schools? A systematic review of health-related interventions aimed at disadvantaged adolescents. *Children*, 8(3), Article 176. <https://doi.org/10.3390/children8030176> [in English].
16. World Health Organization, & United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). Making every school a health-promoting school: Global standards and indicators. Geneva: WHO. Retrieved from <https://www.who.int/publications/item/9789240025059> [in English].



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
(CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 02.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 17.04.2026

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-15>
УДК 378.147.091.31-059.1:811.111]:794.1

Мосієвич Л. В.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування
Запорізький національний університет
Запоріжжя, Україна
E-mail: larisamosiyevich1977@gmail.com
ORCID: 0000-0003-3576-9736

Бистра М. О.

кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри соціогуманітарних дисциплін
Київська державна академія декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука
Київ, Україна
E-mail: b_m_2013@ukr.net
ORCID: 0000-0002-3473-1755

АНГЛОМОВНІ ШАХОВІ ЗАСТОСУНКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО ВИВЧЕННЯ МОВИ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анотація

Статтю присвячено дослідженню ефективності вивчення англійської мови через хобі, зокрема через англомовні мобільні шахові застосунки, у позааудиторний час. Такий підхід базується на принципах гейміфікації та автономного навчання, де студенти самостійно застосовують англійську мову у своєму хобі. Окрім вивчення спеціалізованої шахової лексики, студенти опановують прикметники, прислівники та ідіоматичні вирази, що застосовуються в контексті гри. Окремо вдосконалюються граматичні конструкції, які є характерними у шахових застосунках. Систематичне засвоєння лексики та граматики через повторення у різних ситуаціях є перевагою використання шахових застосунків. Психологічний аспект, зокрема мотивація через гейміфікацію та змагальність, також визнається важливим чинником, що сприяє зацікавленості студентів. Стаття висвітлює переваги методу, такі як розширення словникового запасу та розвиток практичних мовних навичок, але також зазначає його обмеження: недостатнє охоплення граматики, неуніверсальність, гендерна обмеженість, автономність і складність оцінювання. Автори пропонують деякі завдання для підсумкового контролю. Дослідження підкреслює потенціал шахових застосунків як доступного й цікавого інструменту для вивчення англійської мови, поєднуючи інтелектуальну діяльність із мовною практикою. Автори пропонують використовувати їх як індивідуальні завдання в контексті неформальної освіти або як можливість набрати додаткові бали. Такий підхід також сприяє персоналізації навчання з урахуванням інтересів та потреб студентів. Інтеграція хобі у навчальний процес допомагає формувати позитивне ставлення до іноземної мови, покращує концентрацію та заохочує до самостійного пошуку інформації. Таким чином, використання шахових застосунків у вивченні англійської мови сприяє формуванню іншомовних компетентностей: лексичних, граматичних, комунікативних навичок, читанню та розумінню тексту (інструкцій, форумів), перекладу.

Ключові слова: автономність, мотивація, гейміфікація, мобільний застосунок, позааудиторна робота, оцінювання.

Вступ. Традиційні методи вивчення англійської мови часто не враховують індивідуальних інтересів студентів, що знижує їхню мотивацію. Водночас інтеграція хобі у процес навчання через мобільні застосунки відкриває нові можливості для природного засвоєння англійської мови. Проте цей неформальний підхід потребує подальшого аналізу його ефективності у контексті самостійного навчання.

Серед іноземних учених, які досліджували тему гейміфікації у навчанні іноземних мов, – А. Аріп, Х. Хашим [11], М. Чен [12], О. В. Жукова [15]. Сучасні принципи гейміфікації розробляли О. В. Ярошенко, Л. М. Кокоріна [14], Г. А. [3], Карпенко, В. В. Ліхощерстова [6]. Вплив гейміфікації на мотивацію студентів вивчали Л. М. Кібенко, [4], В. В. Панченко [7], В. В. Шабуніна [9], С. Б. Шелудченко [10]. Проблемою оцінювання інструментів гейміфікації займалися Г. А. Кутасевич, Н. В. Якубовська. [5]. Слід також відзначити О. Л. Пасічник, яка визначила низку підходів до реалізації принципів гейміфікованого навчання під час університетського курсу вивчення іноземної мови [8]. Проте у сучасному науково-освітньому просторі відсутні ґрунтовні дослідження, безпосередньо присвячені використанню шахів як позааудиторному інструменту вивчення іноземної мови.

Метою статті є дослідження ефективності використання шахових мобільних застосунків як засобу вивчення англійської мови у позааудиторний час і визначення його потенціалу та обмежень. Мета корелює з такими завданнями:

- 1) оцінити психологічний вплив використання шахових застосунків на мотивацію студентів;
- 2) визначити переваги та недоліки самостійного вивчення мови через шахові застосунки;

3) проаналізувати, як шахова термінологія та контекст гри сприяють розширенню лексичного запасу та засвоєнню граматичних конструкцій.

Виклад основного матеріалу. На думку Б. М. Качан, гейміфікація є цікавим методом викладання іноземної мови, бо сприяє розвитку ігрового рефлексу, активності студентів на заняттях, комунікативних навичок, можливостей налагоджувати співпрацю, будувати здорову конкурентну взаємодію [2, с. 2017]. К. М. Галацін розуміє гейміфікацію як метод оптимізації процесу формування у майбутніх фахівців технічних спеціальностей англійської мовної компетентності через застосування ігрових елементів [1, с. 248]. Уважаємо, що ідеї гейміфікації можуть бути реалізовані не лише через навчальні ігри, а й через залучення хобі до вивчення англійської мови. Студенти природно опановують спеціалізовану лексику, граматику в контексті. У шахах гравці аналізують позиції, читають англійські коментарі та взаємодіють із суперниками з різних країн. Розглянемо, яким чином студенти можуть засвоїти лексику та граматику під час використання шахових застосунків.

Відомо, що шахи містять усталену термінологію: «pawn» (пішак), «knight» (кінь), «bishop» (слон), «rook» (тура), «queen» (ферзь), «king» (король), «check» (шах) і «checkmate» (мат) та ін. Вивчення цих термінів у процесі гри сприяють їх довготривалому запам'ятовуванню, оскільки вони пов'язані з діями та рішеннями гравця. Окрім спеціалізованої термінології, шахові застосунки допомагають вивчати загальноживані англійські слова, які описують стратегії, темп гри та стиль гравця. Наприклад, у шахових коментарях часто зустрічаються такі прикметники, як «strategic» (стратегічний), «decisive» (рішучий), «bold» (сміливий), «defensive» (захисний), що характеризують стиль гри. Прислівники, такі як «quickly» (швидко), «carefully» (обережно), «deliberately» (навмисно), «precisely» (точно) та «sharply» (різко), використовуються для опису темпу гри та манери мислення шахіста. Контекстуальне багаторазове використання цих слів у шахових аналізах і рекомендаціях сприяє їх кращому засвоєнню. Таким чином, шахи можуть бути дієвим інструментом для розширення словникового запасу.

Англійські шахові застосунки часто містять ідіоми. Наприклад, вислів «in a tight spot» (у складному становищі) використовується, коли гравець перебуває у скрутному положенні на шахівниці. Водночас вираз «playing it safe» (грати обережно) характеризує стиль гри, заснований на захисній стратегії. Наведемо приклади інших ідіом, які часто зустрічаються в шаховій лексиці:

- «make a move» (зробити хід) – прийняти рішення або зробити вибір;
- «a game changer» (щось, що змінює гру) – подія чи рішення, яке радикально змінює ситуацію;
- «cornered» (загнаний у кут) – бути у безвихідному становищі;
- «think ahead» (думати наперед) – планувати наступні кроки;
- «checkmate situation» (ситуація мату) – безвихідне становище;
- «mirror one's strategy» (дзеркально повторити стратегію).

Засвоєння ідіом через шахові партії дає студентам змогу не лише вивчати їхні значення, а й розуміти, як вони використовуються в ширшому контексті.

Гра в шахи англійською мовою сприяє не лише розширенню лексичного запасу, а й засвоєнню граматичних конструкцій. У шахових описах і коментарях активно використовуються часові форми Present Simple і Past Simple, оскільки вони найчастіше застосовуються для опису регулярних дій (e.g., «The knight moves in an L-shape», «He sacrificed his bishop to gain an advantage»). Past Perfect також може зустрічатися в аналітичних оглядах, пояснюючи послідовність подій (e.g., «He had already planned the checkmate before moving the queen»). Команди та поради в шахових застосунках часто подаються у наказовому способі (e.g., «Protect your king!», «Think ahead!»). Використання пасивного стану дає змогу гравцю зосередитися на ходах (e.g., «The queen was captured», «A strong move was played»). Герундій часто зустрічається в аналізі стратегії та гри (e.g., «Thinking ahead is crucial in chess», «Mastering openings takes time»).

Зазначимо, що систематичне засвоєння лексики та граматики через повторення у різних ситуаціях є перевагою використання шахових застосунків. Окрім лексики та граматики, шахи можуть допомогти у розвитку аудіювання або читання. Під час перегляду відеоаналізу партій, коментарів та пояснень англійських тренерів студент розвиває навички сприйняття на слух англійської мови. Аналіз шахових статей, форумів та коментарів у застосунках сприяє розвитку навичок читання англійських текстів.

Гра в шахи має сильний психологічний чинник, який стимулює студентів до вивчення нових термінів, аналізу шахових партій англійською мовою та читання професійних коментарів. Додатково, елемент змагання також підвищує мотивацію: учасники шахових онлайн-турнірів часто взаємодіють з іншими гравцями англійською мовою, що дає змогу застосовувати вивчену лексику та граматику у реальному спілкуванні. Саме ця взаємодія з міжнародною шаховою спільнотою підвищує упевненість у своїх мовних навичках. Таким чином, шахи створюють природне та мотивуюче середовище для засвоєння англійської мови, поєднуючи гру, навчання та спілкування в одному процесі. Проте вивчення англійської мови через хобі, зокрема шахи, має певні недоліки:

1. Обмежені граматичні конструкції. Мовлення у шаховому середовищі зосереджене навколо опису дій і стратегій, тому вживаються переважно однакові граматичні моделі. Інші граматичні конструкції, наприклад непряма мова, умовні речення, не зустрічаються в ігровому контексті.

2. Неуніверсальність. Хоча гра в шахи може бути ефективним методом для певної групи студентів, вона може не відповідати інтересам інших. Окрім цього, цей підхід є гендерно обмеженим, бо шахами частіше захоплюються

чоловіки. Таким студентам можна запропонувати або іншу самостійну роботу, або залишити можливість отримання балів через формальне аудиторне навчання.

3. Автономність. Цей підхід часто передбачає самостійне вивчення матеріалу, що може бути складним для студентів із низькою мотивацією або слабкими навичками самостійного навчання. Засобом заохочення до позааудиторної діяльності в такому разі може стати додатковий бал оцінювання.

На нашу думку, процес самостійного використання шахових мобільних застосунків під час вивчення англійської мови передбачає кілька етапів:

1) підготовчий (інструктаж і постановка цілей). Наприклад, викладач може запропонувати такі завдання для автономної позааудиторної роботи з мобільними шаховими застосунками:

- переглянути три англійські відеоаналізи партій і написати відгук;
- грати у шахи онлайн із суперниками з різних країн, читати англійські коментарі до партій та брати участь у чаті;

- вести щоденник, де записувати декілька речень після гри про свій досвід;
- виписувати цікаві слова, вирази;

2) підсумковий контроль може складатися зі звіту «Як шахові мобільні застосунки допомогли мені покращити мої мовні навички» (150–200 слів) та складання глосарію шахових термінів та виразів. Студенту також можна запропонувати подивитися фільм англійською мовою «The Queen's Gambit» і виконати такі завдання:

- під час перегляду виписувати англійські шахові терміни в контексті;
- вибрати одну з партій, показаних у фільмі, відтворити її на шахівниці та обговорити англійською, які ходи були ключовими (цей аналіз можна записати на відео);
- висловити власну думку: шахи – це талант чи години тренувань і важка праця?

Підсумовуючи принципи позааудиторного хобі-орієнтованого вивчення мови, варто згадати п'ятикрокову модель застосування освітньої гейміфікації, яку запропонував Дж. Фігероа: 1) розуміння мети аудиторії та контексту навчання; 2) визначення освітніх завдань; 3) структурування досвіду; 4) визначення ресурсів; 5) створення елементів гейміфікації [13, с. 43]. Аналізуючи цю модель, варто сказати, що позааудиторний формат самостійного вивчення англійської через шахові мобільні застосунки має свої обмеження, зокрема кроки 3, 5 потребують адаптації: викладач не завжди контролює процес та миттєво оцінює активність студента. Проте інші кроки цілком дієві.

Слід сказати про особливості оцінювання результатів вивчення англійської мови через хобі. У позааудиторній діяльності воно часто має підсумковий, а не поточний характер. Через індивідуальний темп роботи студентів, різний рівень залученості та автономності складно відстежувати проміжні результати та систематично контролювати засвоєння матеріалу. Окрім того, викладачеві важко визначити, якою мірою ігрова діяльність дійсно сприяє формуванню мовних компетентностей, адже значна частина навчального процесу відбувається поза межами аудиторії. Важливо враховувати не лише лінгвістичний результат (засвоєння лексики та граматики), а й мотиваційні та когнітивні аспекти: рівень зацікавленості, автономності, здатність до самостійного пошуку мовного матеріалу. За роботу з шаховими мобільними застосунками та виконання пов'язаних із ними мовних завдань ми пропонуємо нараховувати бали наприкінці семестру в межах індивідуального завдання, передбаченого навчальною програмою, або як можливість набрати додаткові бали.

Нижче наведемо порівняльну таблицю переваг та недоліків використання шахових застосунків як інструменту хобі-орієнтованого вивчення англійської мови (табл. 1).

Таблиця 1

Використання шахових застосунків як інструменту хобі-орієнтованого вивчення англійської мови

Критерії	Переваги	Недоліки
Мотивація та гейміфікація	Змагальність, рейтинги, досягнення стимулюють тривале використання застосунку	–
Автономність навчання	Формування навичок самостійного навчання	Відсутність зовнішнього контролю може призвести до поверхневого засвоєння матеріалу
Персоналізація	Навчання з урахуванням інтересів студента	Не універсальний підхід: не всі студенти поділяють інтерес до шахів
Засвоєння лексики	Контекстне засвоєння термінології, прикметників, прислівників, ідіом; багаторазове повторення; автентичний матеріал	Лексика має вузьку тематичну спрямованість
Засвоєння граматики	Багаторазове повторення; автентичний матеріал	ГраMATика подається імпліцитно; відсутність системного пояснення правил
Комунікативні навички	Розвиток читання (інструкції, коментарі), письма (чати, форуми)	Усне мовлення майже не розвивається без додаткових завдань
Інтеграція в освітній процес	Може використовуватися як додаткові бали або елемент неформальної освіти	Не може повністю замінити аудиторне навчання
Оцінювання	Можливість альтернативного оцінювання (індивідуальне завдання, додаткові бали)	Складність об'єктивного вимірювання мовного прогресу

Висновки та перспективи подальших досліджень. Запропонований підхід до вивчення англійської через хобі може бути альтернативною формою отримання додаткових балів або виконання індивідуального завдання у позааудиторний час. Хобі-орієнтоване вивчення іноземної мови сприяє індивідуальному підходу та автентичному вивченню мови. Шахові застосунки є ефективним методом розширення лексичного запасу та вдосконалення граматичних навичок англійської мови під час автономного навчання. Інтеграція шахів у мовне навчання демонструє значний потенціал для розвитку комунікативної компетентності. Проте метод має недоліки, зокрема неуніверсальність, залежність від рівня самостійності студентів. Оцінювання такого типу роботи також створює труднощі для викладача. Подальші дослідження полягають у розширенні кола хобі-орієнтованих цифрових застосунків (шахи, стратегічні ігри, симулятори, інженерні ігри) та емпіричний перевірки їх ефективності у формуванні іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей.

Список використаних джерел

1. Галацин К. М. Гейміфікація як метод оптимізації викладання англійської мови студентам технічних спеціальностей. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27. Т. 1. С. 246–251. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203426>
2. Качан Б. М. Гейміфікація у системі новітніх технологій навчання іншомовної компетентності студентів медичних вищих навчальних закладів. *Народна освіта*. 2017. № 2(32). С. 55–59.
3. Карпенко Г. М. Педагогічні умови застосування гри на уроці англійської мови. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Германістика та міжкультурна комунікація»*. 2022. № 1. С. 49–54. <https://doi.org/10.32999/ksu2663-3426/2022-1-8>
4. Кібенко Л. М., Глуховська Н. А., Кравчук О. В. Використання гейміфікації у навчанні іноземних мов в умовах сучасного освітнього простору. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. № 7(47). С. 1702–1710. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-7\(47\)-1702-1710](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-7(47)-1702-1710)
5. Кутасевич Г. А., Якубовська Н. В. Гейміфікація оцінювання на уроках французької мови. *Актуальні питання суспільних наук та історії медицини. АПСНІМ*. 2021. № 1(29). С. 78–81. <https://doi.org/10.24061/2411-6181.1.2021.247>
6. Ліхошерстова В. Г. Гейміфікація у навчанні англійської мови: аналіз онлайн-сервісів та практичні можливості. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Вип. 92. Т. 1. С. 349–361. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/92-1-48>
7. Панченко В. В., Радавська О. М., Онищенко І. А. Гейміфікація як інструмент підвищення мотивації студентів природничо-математичних спеціальностей у вивченні іноземних мов. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2025. Вип. 22. С. 43–51. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17188084>
8. Пасічник О. Гейміфікація процесу навчання іноземної мови студентів закладів вищої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2018. Вип. 24(1). Ч. 2. С. 344–349.
9. Шабуніна В. В., Лабенко О. В., Горбаченко А. Л. Гейміфікація у викладанні англійської мови як засіб підвищення мотивації в академічному середовищі. *Закарпатські філологічні студії*. 2025. Вип. 41. Т. 2. С. 147–154. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.41.2.24>
10. Шелудченко С. Б., Корень А. М. Інструменти гейміфікації як мотиватор під час навчання англійської мови. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»* 2024. Вип. 2. С. 44–50. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.2.7>
11. Arip A. J., Hashim H. Gamification in English as Second Language (ESL) Learning: A Systematic Review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. 2024. Vol. 13. Issue 4. P. 2837–2863. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v13-i4/24069>
12. Chen M., Tan W. H., Lee S. S., Sun J. A systematic review of gamified learning motivation for English language learners. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*. 2025. Vol. 14. No. 6. P. 5187–5196. <http://doi.org/10.11591/ijere.v14i6.34101>.
13. Figueroa J. Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Education Review*. 2015. No 21. P. 32–54. URL: <http://greav.ub.edu/der>
14. Yaroshenko O., Kokorina L., Shymanovych I., Naumovska N., Shchaslyva N., Serdiuk N. The Modern Principles of Gamification in the Teaching of English as a Foreign Language. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2022. Vol. 14 Issue 1. Sup1. P. 437–452. <https://doi.org/10.18662/rrem/14.1Sup1/560>
15. Zhukova O., Mandragelia V., Aliksieienko T., Semenenko A., Skibina E. Digital technologies for introducing gamification into the education system in the context of the development of industry 4.0. *Ingénierie des Systèmes d'Information*. 2023. Vol. 28, No. 1. P. 141–147. <https://doi.org/10.18280/isi.280114>

Mosiyevych L. V.

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Professional Purposes
Zaporizhzhia National University
Zaporizhzhia, Ukraine
E-mail: larisamosiyevich1977@gmail.com
ORCID: 0000-0003-3576-9736*

Bystra M. O.

*Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian Disciplines
Mykhailo Boichuk Kyiv State Academy of Decorative and Applied Arts and Design
Kyiv, Ukraine
E-mail: b_m_2013@ukr.net
ORCID:0000-0002-3473-1755*

ENGLISH-LANGUAGE CHESS APPLICATIONS AS A TOOL FOR PERSONALIZED LANGUAGE LEARNING BY STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

Abstract

The article is devoted to the study of the effectiveness of learning English through hobbies, in particular, through English-language mobile chess applications in extracurricular time. This approach is based on the principles of gamification and autonomous learning, where students independently use English within their hobbies. In addition to learning specialised chess vocabulary, students acquire adjectives, adverbs, and idiomatic expressions used in the context of the game. Grammatical structures typical of chess applications are also improved. Systematic acquisition of vocabulary and grammar through repetition in various situations is an advantage of using chess applications. The psychological aspect, in particular, motivation through gamification and competitiveness, is also recognised as an important factor contributing to student engagement. The article highlights the advantages of the method, such as vocabulary expansion and the development of practical language skills, but also notes its limitations: insufficient grammar coverage, lack of universality, gender limitations, autonomy, and the difficulty of assessment. The author proposes several tasks for the final assessment. The study emphasises the potential of chess applications as an accessible and engaging tool for learning English, combining intellectual activity with language practice. The author suggests using them as individual tasks within the context of non-formal education or as an opportunity to earn additional points. This approach also contributes to the personalisation of learning, taking into account students' interests and needs. Integrating hobbies into the educational process helps form a positive attitude toward a foreign language, improves concentration, and encourages independent information-seeking. Thus, the use of chess applications in learning English contributes to the development of foreign language competencies: lexical, grammatical, and communicative skills, reading and text comprehension (instructions, forums), and translation.

Key words: *autonomy, motivation, gamification, mobile application, extracurricular work, assessment.*

References

- Halatsyn, K. (2020). Heimifikatsiia yak metod optymizatsii vykladannia anhliiskoi movy studentam tekhnichnykh spetsialnostei [Gamification as a method of optimising English language teaching for technical students]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka*, 27(1), 246–251. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203426> [in Ukrainian].
- Kachan, B. M. (2017). Heimifikatsiia v systemi novitnikh tekhnolohii navchannia inshomovnoi kompetentnosti studentiv medychnykh vyshchykh navchalnykh zakladiv [Gamification in the system of modern technologies of foreign language competence teaching for medical university students]. *Narodna osvita*, 2(32). [in Ukrainian].
- Karpenko H., (2022). Pedahohichni umovy zastosuvannia hry na urotsi anhliiskoi movy. [Pedagogical conditions of the use of a game at the English lesson]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriya: Hermanistyka ta mizhkulturna komunikatsiia*, 1, 49–54. doi: doi.org/10.32999/ksu2663-3426/2022-1-8 [in Ukrainian].
- Kibenko, L., Hlukhivska, N., & Kravchuk, O. (2025). Vykorystannia heimifikatsii u navchanni inozemnykh mov v umovakh suchasnoho osvithnoho prostoru [The use of gamification in foreign language teaching in the modern educational environment]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii*, 7(47), 1702–1710. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-7\(47\)-1702-1710](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-7(47)-1702-1710) [in Ukrainian].
- Kutasevych, H., & Yakubovska, N. (2021). Heimifikatsiia otsiniuvannia na urokakh frantsuzkoi movy [Gamification of assessment in French language lessons]. *Aktualni pytannia suspilnykh nauk ta istorii medytsyny (APSNIM)*, 1(29), 78–81. <https://doi.org/10.24061/2411-6181.1.2021.247> [in Ukrainian].
- Likhosherstova, V. (2025). Heimifikatsiia u navchanni anhliiskoi movy: analiz onlain-servisiv ta praktychni mozhlyvosti [Gamification in English language teaching: Analysis of online services and practical opportunities]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 92(1), 349–361. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/92-1-48> [in Ukrainian].
- Panchenko V. V., Radavska O. M., & Onyshchenko I. A. (2025). Heimifikatsiia yak instrument pidvyshchennia motyvatsii studentiv pryrodnychno-matematychnykh spetsialnostei u vvychnni inozemnykh mov [Gamification as a tool to increase motivation of students in natural-science and mathematics majors in foreign language learning]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, (22). <https://doi.org/10.5281/zenodo.17188084> [in Ukrainian].

8. Pasichnyk, O. (2018). Heimifikatsiia protsesu navchannia inozemnoi movy studentiv zakladiv vyshchoi osvity [Gamification of the foreign language learning process of higher education students]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, 24(1), Part 2, 344–349. [in Ukrainian].
9. Shabunina, V., Labenko, O., & Horbachenko, A. (2025). Heimifikatsiia u vykladanni anhliiskoi movy yak zasib pidvyshchennia motyvatsii v akademichnomu seredovyshchi [Gamification in teaching English as a means of increasing motivation in the academic environment]. *Zakarpatski filolohichni studii*, 41(2), 147–154. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.41.2.24> [in Ukrainian].
10. Sheludchenko, S. B., & Koren, A. M. (2024). Instrumenty heimifikatsii yak motyvator pry navchanni anhliiskoi movy [Gamification tools as a motivator in teaching English]. *Akademichni studii. Seriya «Pedahohika»*, (2), 44–50. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.2.7> [in Ukrainian].
11. Arip, A. J., & Hashim, H. (2024). Gamification in English as a Second Language (ESL) Learning: A Systematic Review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 13(4). <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v13-i4/24069> [in English].
12. Chen, M., Tan, W. H., Lee, S. S., Sun, J., (2025). A systematic review of gamified learning motivation for English language learners. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 14(6), 34101. <http://doi.org/10.11591/ijere.v14i6.34101> [in English].
13. Figueroa, J. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Education Review*, 21, 32–54. Retrieved from <http://greav.ub.edu/der> [in English].
14. Yaroshenko, O., Kokorina, L., Shymanovych, I., Naumovska, N., Shchaslyva, N. & Serdiuk, N. (2022). The Modern Principles of Gamification in the Teaching of English as a Foreign Language. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 14 (1Sup1), 437–452. <https://doi.org/10.18662/rrem/14.1Sup1/560> [in English].
15. Zhukova, O., Mandragelia, V., Aliksieienko, T., Semenenko, A., Skibina, E. (2023). Digital technologies for introducing gamification into the education system in the context of the development of industry 4.0. *Ingénierie des Systèmes d'Information*, 28(1), 141–147. <https://doi.org/10.18280/isi.280114> [in English].



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
(CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 12.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 09.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 17.04.2026

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-16>
УДК 373.5.091.33-027.31:796

Нагологений М. В.

*аспірант кафедри теорії і методики фізичного виховання
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Кам'янець-Подільський, Україна
E-mail: sofkd23.natolochenyi@kpmi.edu.ua
ORCID: 0009-0003-9318-6747*

ІННОВАТИЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ: ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація

У статті розглянуто організаційно-дидактичні засади інноватизації освітнього середовища на уроках фізичної культури в закладах загальної середньої освіти. Підкреслено, що сучасні трансформації в освіті зумовлюють необхідність оновлення підходів до фізичного виховання, яке має відповідати компетентнісній парадигмі та орієнтуватися на формування в учнів умінь самостійно організовувати рухову активність, аналізувати власний фізичний стан і приймати відповідальні рішення щодо здоров'язбереження. Визначено ключові напрями інноватизації змісту фізкультурної освіти, зокрема інтеграцію сучасних видів рухової активності, впровадження теоретичних знань про здоров'я та міжпредметних зв'язків, що сприяють формуванню цілісного уявлення про здоровий спосіб життя.

Особливу увагу приділено інноваційним методам і технологіям навчання, серед яких – інтерактивні, ігрові, проєктні та коучингові підходи, а також цифрові інструменти: фітнес-трекери, мобільні додатки, відеоаналіз техніки рухів. Показано, що використання цифрових технологій забезпечує індивідуалізацію навчання, підвищує мотивацію учнів і дає змогу здійснювати систематичний моніторинг їхнього фізичного розвитку. Розкрито організаційні аспекти створення інноваційного освітнього середовища, зокрема модернізацію матеріально-технічної бази, гнучке планування уроків, забезпечення безпечних умов та підвищення професійної компетентності педагогів.

Окреслено дидактичні умови ефективного впровадження інновацій: поєднання традиційних і сучасних методів, орієнтація на індивідуальні особливості учнів, застосування мотиваційних стратегій та організація рефлексії. Зазначено, що успішність інноватизації значною мірою залежить від готовності вчителя до змін, його здатності адаптувати інноваційні технології до конкретних умов навчального закладу та створювати сприятливий психологічний клімат на уроці. Результати дослідження підкреслюють важливість комплексного підходу до модернізації уроків фізичної культури, що сприятиме підвищенню якості фізкультурної освіти та формуванню в учнів стійкої мотивації до здорового способу життя.

Ключові слова: *інноватизація, організаційно-дидактичний аспект, фізична культура, заклади загальної середньої освіти.*

Вступ. Процес інноватизації сучасної освіти є одним із ключових чинників підвищення її якості та відповідності потребам суспільства, котрі постійно змінюються. Уроки фізичної культури в закладах загальної середньої освіти традиційно асоціюються з руховою активністю, однак сьогодні вони дедалі частіше стають простором для впровадження нових технологій, методик і форм організації освітнього процесу. Інноваційні підходи підвищують мотивацію учнів, забезпечують індивідуалізацію навчання, розвивають ключові компетентності та формують ціннісне ставлення до ведення здорового способу життя. Організаційно-дидактичний аспект інноватизації уроків фізичної культури охоплює оновлення змісту, методів, засобів і форм навчання, а також створення сприятливого освітнього середовища, що стимулює активність і саморозвиток учнів.

Питання інноватизації освітнього середовища та модернізації уроків фізичної культури активно аналізується у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі. Значний внесок у теоретичне обґрунтування інновацій у фізичному вихованні зробила О. Андрєєва, яка розглядає інноваційні технології як ключовий чинник підвищення ефективності фізкультурної освіти та формування мотивації учнів до рухової активності [1]. У працях А. Афанасьєва акцентовано увагу на особливостях використання інтерактивних методів, котрі сприяють активізації пізнавальної діяльності старшокласників і підвищують якість засвоєння навчального матеріалу [2].

Важливим теоретичним підґрунтям для інноватизації фізичного виховання є особистісно орієнтований підхід, описаний у роботах І. Беґа, який наголошує на необхідності врахування індивідуальних потреб, здібностей та інтересів учнів у процесі підготовки і школі [3]. Комплексний аналіз змісту та методики фізичного виховання школярів подано у дослідженні Т. Круцевич і Н. Пангелової [4].

Сучасні тенденції викладання фізичної культури, зокрема цифровізація, оновлення методів і зміна ролі вчителя, висвітлено у дослідженні Н. Москаленко, яка наголошує на необхідності адаптації уроків до вимог Нової української школи [5]. І. Луценко зображає сучасну типологію інновацій і вказує на основні проблеми, що виникають у процесі впровадження цифрових технологій у фізичну культуру [9]. Інноваційні підходи до організації

уроків фізичної культури також розглядають М. Носко, акцентуючи увагу на модернізації змісту, використанні інтерактивних форм і створенні мотиваційного середовища [6], а питання створення інноваційного освітнього середовища в умовах Нової української школи розкрито у праці М. Оліяр та колег, які наголошують на важливості партнерської взаємодії, гнучких форм навчання та розвитку творчого потенціалу учнів [10].

Теоретико-методичні засади фізичного виховання як основа для впровадження інновацій описано у праці Б. Шияна, де визначено структуру уроку, принципи добору вправ та педагогічні умови ефективного навчання [7]. Окремий напрям досліджень стосується інновацій у фізичній підготовці молодших школярів. Так, Т. Чижик аналізує можливості використання сучасних технологій для розвитку рухових якостей дітей молодшого шкільного віку, підкреслюючи важливість індивідуалізації та інтеграції цифрових засобів навчання [8].

Метою статті є аналіз процесу інноватизації освітнього середовища на уроках фізичної культури в закладах загальної середньої освіти з огляду на організаційно-дидактичні умови навчання.

Вклад основного матеріалу. Інноватизація освітнього середовища на уроках фізичної культури охоплює системні зміни в організації навчального процесу, доборі змісту, методів, засобів та форм навчання. Вона спрямована на підвищення ефективності фізичного виховання, розвиток ключових компетентностей учнів та формування стійкої мотивації до рухової активності. Науковці підкреслюють, що інновації у фізичному вихованні мають не лише технологічний, а й педагогічний характер, оскільки змінюють взаємодію між учителем й учнем, структуру уроку та підходи до оцінювання результатів навчання [1; 4].

Побудова сучасного уроку є складним і багатовимірним процесом, що вимагає від учителя не лише ґрунтовного знання новітніх педагогічних підходів, а й уміння ефективно впроваджувати їх у практичну діяльність. Особливої уваги потребує формування в педагога компетентностей, пов'язаних із використанням інноваційних технологій у фізичному вихованні, адже саме вони здатні суттєво підвищити результативність освітнього процесу та зробити його більш динамічним і мотивувальним для учнів. У професійній діяльності вчителя фізичної культури важливе місце займає якісне виконання вимог, які стосуються проведення сучасного уроку. До таких вимог належать оновлення змісту, застосування ефективних методів навчання, створення сприятливого освітнього середовища та забезпечення умов для всебічного розвитку кожного учня. Саме успішність реалізації цих положень визначає рівень інноваційності уроку та його відповідність сучасним освітнім стандартам.

Сучасні методисти визначають такі вимоги до сучасного уроку:

1) Забезпечення індивідуального підходу до кожного учня з урахуванням стану здоров'я, рівня фізичного розвитку, сформованості фізичних якостей та статевих особливостей.

2) Оптимізація освітнього процесу шляхом упровадження інноваційних методів навчання й виховання, що підвищують його ефективність.

3) Реалізація інтегрованого підходу у фізичному вихованні, який поєднує знання з різних освітніх галузей.

4) Формування в учнів умінь і навичок самостійно організовувати заняття фізичними вправами та підтримувати власну рухову активність.

5) Забезпечення оздоровчої, освітньої, виховної, розвивальної та інструктивної спрямованості уроку через комплексне вирішення його завдань.

6) Досягнення достатнього рівня рухової активності кожного учня протягом усього заняття.

7) Створення раціональних умов для проведення уроків, що відповідають матеріальним, гігієнічним, естетичним і морально-психологічним вимогам.

8) Урахування інтересів, потреб і мотиваційних чинників учнів щодо занять фізичними вправами.

9) Реалізація компетентнісного підходу, спрямованого на формування ключових і предметних компетентностей.

10) Забезпечення гнучкості уроку та відкритості до впровадження нових педагогічних рішень і технологій [5].

Своєю чергою, дидактичні умови визначають якість реалізації інновацій у навчальному процесі. До них належать:

– поєднання традиційних і сучасних методів навчання, що забезпечує поступовий перехід до інноваційної моделі уроку;

– орієнтація на індивідуальні особливості учнів, їхні інтереси та рівень підготовленості [4];

– систематичний моніторинг результатів навчання з використанням цифрових інструментів;

– застосування мотиваційних стратегій, таких як рейтинги, індивідуальні досягнення, змагальні елементи;

– організація рефлексії, під час якої учні аналізують власний прогрес, визначають цілі та шляхи їх досягнення.

Беручи до уваги вказані аспекти, проаналізуємо деякі організаційно-дидактичні засади інноватизації освітнього середовища на уроках фізичної культури в закладах загальної середньої освіти.

Інноваційні методи навчання сприяють підвищенню активності учнів, розвитку їхньої самостійності та відповідальності. Серед найбільш ефективних методів, які рекомендують сучасні дослідники, виділяють інтерактивні, ігрові, проєктні та коучингові технології [1; 6]. Організаційний складник інноватизації передбачає створення умов, які забезпечують ефективне використання інноваційних технологій. До таких умов належать модернізація спортивної інфраструктури, забезпечення доступу до цифрових ресурсів, гнучке планування уроків, а також підвищення кваліфікації педагогів [6].

Учені вважають, що застосування інтерактивних технологій на уроках фізичної культури є одним із нетрадиційних підходів до вивчення техніки фізичних вправ та збільшення обсягу засвоєного матеріалу [1; 6].

Інтерактивні методи (робота в парах, групах, командні завдання) забезпечують розвиток комунікативних умінь, навичок співпраці та взаємодопомоги. На думку А. Афанасьєва [2], широкий набір методів інтерактивного навчання фізичної культури забезпечує динамічність перебігу уроків, варіативність у реалізації освітніх, оздоровчих і виховних завдань, що підвищує мотиваційний складник та ефективність педагогічного впливу. Застосування ігрових технологій створює позитивний емоційний настрій на уроці та сприяє активному залученню учнів із різним рівнем фізичної підготовленості. Ігрова діяльність допомагає урізноманітнити вправи, роблячи їх більш цікавими, а також сприяє розвитку психологічної гнучкості, розкутості, комунікативних умінь. Вона виступає ефективним засобом формування емоційно-вольових якостей, уяви, пізнавальних здібностей та вміння контролювати власні емоції. Використання ігрових прийомів стимулює прояв творчості та індивідуальності учнів. Як і інші інноваційні технології, ігрові форми навчання активізують різні види мотивації: пізнавальну, соціальну, моральну, що підсилює інтерес школярів до занять [8, с. 415–416]. Згідно з проведеним аналізом дослідження, визначаємо мотиви:

а) соціальної взаємодії:

– під час виконання ігрових завдань та дотримання умов гри діти вчаться взаємодіяти, висловлювати власні думки й ураховувати позицію інших учасників;

– спільні емоції, пережиті в процесі гри, сприяють зміцненню дружніх стосунків і покращують атмосферу в колективі;

б) моральні: чітко визначені правила гри дають можливість кожному учневі проявити свої знання, уміння, риси характеру, силу волі та ставлення до діяльності, людей і встановлених норм;

в) пізнавальні:

– змагальний елемент, притаманний будь-якій грі, природно приваблює дітей і підтримує їхню активність;

– у грі завжди присутній елемент загадковості – невідома відповідь чи розв'язання, що активізує мислення та спонукає до пошуку;

– мислення учня спрямовується на розв'язання пізнавальних завдань, що підсилює інтелектуальну активність і бажання дізнатися більше.

Важливою тенденцією є інтеграція теоретичних знань у практичну діяльність. Учні отримують інформацію про вплив фізичних вправ на організм, принципи безпечного тренування, основи раціонального харчування, що сприяє формуванню цілісного уявлення про здоровий спосіб життя [3]. Такий підхід забезпечує міжпредметні зв'язки з біологією, основами здоров'я, інформатикою, психологією, що підсилює освітній ефект.

Сучасні освітні стандарти орієнтують учителя на компетентнісний підхід, що передбачає формування в учнів умінь самостійно організувати рухову активність, аналізувати власний фізичний стан, приймати рішення щодо здоров'язбереження. У зв'язку із цим зміст уроків фізичної культури зазнає суттєвого оновлення. До традиційних видів рухової діяльності додаються сучасні фітнес-напрями, елементи функціонального тренінгу, вправи на розвиток координації, мобільності та витривалості, що відповідають віковим особливостям школярів [4]. Технології змішаного навчання поєднують онлайн-ресурси з практичною діяльністю. Учні можуть переглядати відеоінструкції, виконувати теоретичні завдання, проходити онлайн-тести, що підсилює ефективність засвоєння матеріалу та економить час на уроці.

Цифровізація освіти відкриває нові можливості для фізичного виховання. Використання фітнес-трекерів, мобільних додатків, відеоаналізу техніки рухів дає змогу здійснювати індивідуальний моніторинг фізичної активності, формувати персональні траєкторії розвитку, підвищувати мотивацію учнів через елементи гейміфікації [1]. Учитель отримує можливість оперативно аналізувати результати, коригувати навантаження, надавати зворотний зв'язок.

Сьогодні існують різні типи цифрових інновацій, які активно застосовуються у фізичному вихованні. Насамперед ідеться про так звані носимі технології: різноманітні смартгодинники, фітнес-трекери та інші сенсори, що дають змогу учням і вчителям відстежувати частоту серцевих скорочень, кількість кроків, витрату калорій, а також тривалість і інтенсивність занять. Мобільні додатки для тренувань, навчальні відео та фітнес-програми також відіграють важливу роль у сучасному цифровому освітньому середовищі. Освітні платформи та мережі використовуються для надання різноманітних завдань і забезпечення зворотного зв'язку. Важливою тенденцією, що останнім часом набула популярності в академічному середовищі, є використання віртуальної та доповненої реальності. Такі технології дали змогу створювати інтерактивні простори для занять, а AR-технології можуть у режимі реального часу візуалізувати правильну техніку виконання вправ. Помітним напрямом, який активно впроваджується у фізичне виховання впродовж останніх років, є гейміфікація, що підвищує рівень мотивації учнів до занять спортом. Окрему сферу в сучасному науковому просторі становлять аналітичні системи та технології штучного інтелекту, оскільки вони автоматизують оцінювання та надають персоналізовані рекомендації [9, с. 270–271].

Модернізація матеріально-технічної бази включає використання мобільного спортивного обладнання, сучасного інвентарю, мультимедійних засобів. Це дає змогу урізноманітнити уроки, зробити їх більш динамічними та цікавими. Гнучке планування уроків передбачає варіативність змісту та форм роботи, можливість адаптації завдань до індивідуальних потреб учнів. Такий підхід відповідає принципам особистісно орієнтованого навчання, які, за І. Бехом, є ключовими для сучасної освіти [3].

Психологічний клімат також відіграє важливу роль. Учитель має створити атмосферу підтримки, довіри та партнерства, що сприяє залученню всіх учнів включно з тими, хто має низький рівень фізичної підготовленості або відчуває невпевненість у своїх силах.

Науковці підкреслюють, що ефективність інновацій залежить від готовності учителя до їх упровадження, його професійної компетентності та здатності адаптувати інноваційні технології до конкретних умов навчального закладу [6; 7]. Інноваційне мислення педагога та творче інноваційне середовище є ключовими умовами для «народження» інновацій, розгортання інноваційного процесу та здійснення інноваційної діяльності. В інноваційному процесі відбувається зміна явищ і станів інновації: виникнення нової ідеї або формування концепції інновації, створення нововведення, його поширення в освітньому просторі або зменшення масштабів його застосування. В інноваційній діяльності простежується взаємодія учасників освітніх відносин щодо опанування інновації. Таким чином, інновації у вихованні є кінцевим результатом інноваційної діяльності, що реалізується у вигляді нового або вдосконаленого освітнього процесу, освітнього продукту чи освітньої послуги, які використовуються у практичній діяльності.

Інтерес учня до участі в освітньому процесі посилюється завдяки можливості реалізувати сильні боки своєї особистості, а також усвідомленню відповідальності за власну творчу й дослідницьку активність. У сучасному інноваційному освітньому середовищі відбувається формування персоналізованих життєвих компетентностей учнів, зростає їхня мотивація до творчої діяльності та соціальної активності. Інноваційна освітня взаємодія, зорієнтована на учасників освітніх відносин і практику соціального виховання, спрямована на розвиток їхніх інтересів, посилення здібностей та вдосконалення стилів комунікації в діяльності. Вона дає змогу групам дітей і дорослих, об'єднаних спільними інтересами, брати участь у спільній діяльності через дослідницьку та творчу участь у різних шкільних ситуаціях соціального виховання. Інноваційний освітній процес реалізується в різних інтеграційних форматах педагогічних соціальних практик [10, с. 104].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Інновацізація освітнього середовища на уроках фізичної культури є важливим напрямом модернізації сучасної школи. Вона сприяє підвищенню якості фізкультурної освіти, розвитку ключових компетентностей учнів, формуванню позитивної мотивації до рухової активності та здорового способу життя. Ефективність інновацій залежить від комплексного підходу, що охоплює оновлення змісту, методів, засобів і форм організації навчання, а також створення сприятливих умов для активної участі учнів.

Перспектива подальших досліджень полягає у вивченні впливу цифрових технологій на фізичний розвиток школярів, розробленні моделей індивідуалізованого фізичного виховання, а також у дослідженні педагогічних умов формування мотивації до систематичної рухової активності в умовах інноваційного освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Андреева О., Степанюк В. Сучасні підходи до індивідуалізації та персоналізації освітнього процесу з фізичного виховання у закладах вищої освіти: виклики, можливості та перспективи впровадження *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини*. 2024. № 29(4). С. 182–189. DOI: [https://doi.org/10.32626/2309-8082.2024-29\(4\).182-189](https://doi.org/10.32626/2309-8082.2024-29(4).182-189)
2. Афанасьев А. В. Можливості застосування інтерактивних методів у процесі навчання фізичної культури старшокласників. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2021. Вип. 2(130). С. 16–18. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-пс.series15.2021.2\(130\).03](https://doi.org/10.31392/NPU-пс.series15.2021.2(130).03)
3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науково-методичний посібник. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
4. Круцевич Т. Ю., Пангелова Н. Є. Теорія і методика фізичного виховання. *Загальні основи теорії і методики фізичного виховання* : підручник / за ред. Т. Ю. Круцевич. Київ : Олімпійська література, 2012. Т. 1. 392 с.
5. Москаленко Н., Сидорчук Т., Кошелева О., Демідова О. Сучасні аспекти викладання уроку фізичної культури. *Sport Science Spectrum*. 2024. № 1. С. 90–96. DOI: <https://doi.org/10.32782/spectrum/2024-1-14>
6. Носко М., Мехед О. Упровадження інноваційних освітніх технологій для учнів з особливими освітніми потребами. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2022. № 22(178). С. 32–36. DOI: <https://doi.org/10.58407/232206>
7. Шиян Б. М., Омеляненко І. О. Теорія і методика фізичного виховання школярів : навчальний посібник : у 2-х ч. Ч. 2. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2012. 304 с.
8. Чижик Т. Інноваційні технології у фізичній підготовці дітей молодшого шкільного віку. *Contemporary innovative and information technologies of social development: educational and legal aspects* / edited by A Ostenda., I. Ostopolets Katowice: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach, 2019. С. 413–420.
9. Lutsenko I., Leshchenko H., Prots T., Gvozdetska S., Omok H. Classification of innovations and challenges in teaching physical education in the digital age. *Revista Eduweb*. 2025. Vol. 19, No. 2. P. 266–279. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2025.19.02.18>
10. Oliiar M., Kopchak L., Dovgyi O. Ways of organizing an innovative educational environment in the New Ukrainian School. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 2024. № 30. P. 101–105. DOI: <https://doi.org/10.15330/msuc.2024.30.101-105>

Natolochenyi M. V.

*Postgraduate Student at the Department of Theory and Methodology
of Physical Education*

*Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine*

E-mail: sofkdf23.natolochenyi@kpnu.edu.ua

ORCID: 0009-0003-9318-6747

INNOVATIZATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS DURING PHYSICAL EDUCATION LESSONS: ORGANIZATIONAL AND DIDACTIC ASPECT

Abstract

The article examines the organizational and didactic foundations of the innovatization of the educational environment in physical education lessons in general secondary education institutions. It is emphasized that current transformations in education necessitate updating approaches to physical education, which must align with the competency-based paradigm and focus on developing students' abilities to independently organize physical activity, analyze their own physical condition, and make responsible health-related decisions. The article identifies key directions of innovating the content of physical education, including the integration of modern types of physical activity, the introduction of theoretical knowledge about health, and the use of interdisciplinary connections that contribute to forming a holistic understanding of a healthy lifestyle.

Special attention is given to innovative teaching methods and technologies, including interactive, game-based, project-based, and coaching approaches, as well as digital tools such as fitness trackers, mobile applications, and video analysis of movement techniques. It is shown that the use of digital technologies ensures individualized learning, increases students' motivation, and enables systematic monitoring of their physical development. The article highlights organizational aspects of creating an innovative educational environment, such as modernizing the material and technical base, flexible lesson planning, ensuring safe conditions, and enhancing teachers' professional competence.

The didactic conditions for effective implementation of innovations are outlined: combining traditional and modern teaching methods, focusing on students' individual characteristics, applying motivational strategies, and organizing reflection. It is noted that the success of innovatization largely depends on the teacher's readiness for change, their ability to adapt innovative technologies to the specific conditions of the educational institution, and their capacity to create a supportive psychological climate during lessons. The research results emphasize the importance of a comprehensive approach to modernizing physical education lessons, which will contribute to improving the quality of physical education and fostering students' sustainable motivation for a healthy lifestyle.

Key words: innovatization, organizational and didactic aspect, physical education, general secondary education institutions.

References

1. Andrieieva, O., & Stepaniuk, V. (2024). Suchasni pidkhody do indyvidualizatsii ta personalizatsii osvithnoho protsesu z fizychnoho vykhovannia u zakladakh vyshchoi osvity: vyklyky, mozhlyvosti ta perspektyvy vprovadzhenia [Modern approaches to individualization and personalization of physical education in higher education institutions: challenges, opportunities and prospects]. *Visnyk Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka. Fizychno vykhovannia, sport i zdorovia liudyny – Bulletin of the Kamianets-Podilskiy Ivan Ohiiienko National University. Physical education, Sport and Human Health*, 29(4), 182–189. [https://doi.org/10.32626/2309-8082.2024-29\(4\).182-18](https://doi.org/10.32626/2309-8082.2024-29(4).182-18) [in Ukrainian].
2. Afanasiev, A. V. (2021). Mozhlyvosti zastosuvannia interaktyvnykh metodiv u protsesi navchannia fizychnoi kultury starshoklasnykiv [Possibilities of using interactive methods in teaching physical education to high school students]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 15. Naukovo pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport) – Scientific Journal of M. P. Drahomanov National Pedagogical University. Series 15: Scientific and Pedagogical Problems of Physical Culture*, 2 (130), 16–18. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.2\(130\).03](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.2(130).03) [in Ukrainian].
3. Bekh, I. D. (1998). *Osobystisno oriientovane vykhovannia* [Personality-oriented education]. Kyiv: IZMN [in Ukrainian].
4. Krutsevych, T. Yu., & Panhelova, N. Ye. (2012). *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia. Zahalni osnovy teorii i metodyky fizychnoho vykhovannia* [Theory and methodology of physical education. General foundations of theory and methodology of physical education] (Vol. 1). Kyiv: Olimpiiska literatura [in Ukrainian].
5. Moskalenko, N., Sydorhuk, T., Kosheleva, O., & Demidova, O. (2024). Suchasni aspekty vykladannia uroku fizychnoi kultury [Modern aspects of teaching physical education lessons]. *Sport Science Spectrum*, 1, 90–96. <https://doi.org/10.32782/spectrum/2024-1-14> [in Ukrainian].
6. Nosko, M., & Mekhed, O. (2022). Vprovadzhenia innovatsiinykh osvithnikh tekhnolohii dlia uchniv z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy [Implementation of innovative educational technologies for students with special educational needs]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» im. T. H. Shevchenka. Seriya: Pedahohichni nauky – Bulletin of the National University «Chernihiv Collegium» named after T. H. Shevchenko. Pedagogical Sciences Series*, 22 (178), 32–36. <https://doi.org/10.58407/232206> [in Ukrainian].
7. Shyian, B. M., & Omelianenko, I. O. (2012). *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia shkoliariv* [Theory and methodology of physical education of schoolchildren] (Part 2). Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan [in Ukrainian].
8. Chyzyk, T. (2019). Innovatsiini tekhnolohii u fizychnii pidhotovtsi ditei molodshoho shkilnoho viku [Innovative technologies in physical training of primary school children]. In A. Ostenda & I. Ostopolets (Eds.), *Contemporary innovative and information technologies of social development: educational and legal aspects* (Monograph 24, pp. 413–420). Wydawnictwo Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach [in Ukrainian].
9. Lutsenko, I., Leshchenko, H., Prots, T., Gvozdetska, S., & Omok, H. (2025). Classification of innovations and challenges in teaching physical education in the digital age. *Revista Eduweb*, 19 (2), 266–279. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2025.19.02.18> [in English].
10. Oliiar, M., Kopchak, L., & Dovgyi, O. (2024). Ways of organizing an innovative educational environment in the New Ukrainian School. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*, 30, 101–105. <https://doi.org/10.15330/msuc.2024.30.101-105> [in English].



DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-17>
УДК 004.8:37.091.33

Пасічник В. В.

*доктор технічних наук, професор,
професор кафедри інформаційних систем та мереж
Національний університет «Львівська політехніка»
Львів, Україна
E-mail: vpasichnyk@gmail.com
ORCID: 0000-0002-5231-6395*

Лучкевич М. М.

*кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри інформаційних систем та мереж
Національний університет «Львівська політехніка»
Львів, Україна
E-mail: luchkevychmm@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2196-252X*

Яромич М. В.

*аспірант кафедри прикладної лінгвістики
Національний університет «Львівська політехніка»
Львів, Україна
E-mail: yatax0312@gmail.com
ORCID: 0009-0005-3299-6695*

Орлов М. В.

*аспірант кафедри інформаційних систем та мереж
Національний університет «Львівська політехніка»
Львів, Україна
E-mail: orlov.nv.86@gmail.com
ORCID: 0009-0007-9835-6177*

АВТОМАТИЗОВАНА КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПРЕДМЕТНИХ ОБЛАСТЕЙ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ВЕЛИКИХ МОВНИХ МОДЕЛЕЙ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ

Анотація

Статтю присвячено розробленню та дослідженню інформаційної технології автоматизованої концептуалізації предметних областей із використанням великих мовних моделей та обґрунтуванню можливостей її застосування в педагогічному процесі. Актуальність дослідження зумовлена зростаючою роллю мовних моделей у роботі з великими масивами текстових даних і потребою у формалізованих підходах до структурування знань, здатних забезпечити логічну узгодженість, відтворюваність і наукову коректність результатів, особливо в освітніх і гуманітарних контекстах.

У роботі запропоновано поетапну інформаційну технологію концептуалізації, що охоплює формування первинної множини понять, встановлення семантичних зв'язків, побудову структурованої моделі знань, інтерпретацію прикладних артефактів і експертну валідацію результатів. Показано, що великі мовні моделі доцільно розглядати не як автономні генератори знань, а як інструменти підтримки концептуального аналізу, інтегровані у формалізований методологічний цикл із механізмами контролю якості та експертної оцінки.

Практичну апробацію технології здійснено на прикладі концептуалізації предметної області DevOps як складного, динамічного та багатокомпонентного домену. Проведений експеримент дав змогу порівняти результати роботи кількох мовних моделей на різних етапах концептуалізації та показав, що поєднання автоматизованих і експертних процедур суттєво підвищує стійкість та узгодженість сформованих моделей знань.

Окрему увагу приділено впровадженню результатів дослідження в освітній процес. Обґрунтовано, що запропонована технологія може використовуватись як методичний інструмент для розвитку навичок аналізу текстів, семантичного моделювання, критичної оцінки результатів роботи мовних моделей і формування цифрової гуманітарної компетентності. Отримані результати підтверджують універсальність технології та її перспективність для міждисциплінарних досліджень і педагогічної практики у сфері цифрової освіти.

Ключові слова: великі мовні моделі, автоматизована концептуалізація, організація знань, семантичне моделювання.

Вступ. Стрімкий розвиток великих мовних моделей (LLM) суттєво змінив підходи до організації знань, розширивши їх застосування від генерації текстів до підтримки процесів концептуалізації. Водночас ефективне використання LLM у таких завданнях потребує спеціалізованої інформаційної технології, яка забезпечує послідовність процедур, логічну впорядкованість і перевірюваність результатів [3]. Особливо гостро ця потреба проявляється у динамічних і різномірних предметних областях, зокрема DevOps, де знання формуються з фрагментованих матеріалів різного рівня формалізації та швидко застарівають [15]. Поєднання лінгвістичних і структурних аспектів опису таких доменів зумовлює необхідність інтеграції мовних моделей із формальними засобами організації знань і механізмами логічного контролю, оскільки автоматизована концептуалізація пов'язана з ризиками неповноти та суперечливості знань [4]. Нині відсутня інформаційна технологія, яка б забезпечувала повний цикл автоматизованої концептуалізації предметної області DevOps із використанням LLM та відповідала вимогам відтворюваності, лінгвістичної чіткості й логічної узгодженості; наявні підходи не формують завершеної системної процедури побудови та валідації моделей знань [2].

Сучасні дослідження демонструють стійку тенденцію до поєднання великих мовних моделей з онтологічними, графовими та семантичними підходами до організації знань. Показано, що LLM можуть ефективно виконувати роль початкового рівня концептуалізації, виокремлюючи сутності та встановлюючи змістові зв'язки, однак без формалізованої технології такі результати залишаються фрагментарними й логічно неузгодженими [12]. У роботах з автоматизованого конструювання онтологій наголошується, що, попри високу продуктивність LLM на етапі первинного аналізу корпусів, вони потребують механізмів контролю структурної якості та формальних методів організації знань [17].

Для динамічних предметних областей, зокрема DevOps, підкреслюється обмеженість ручних методів концептуалізації через швидке застарівання моделей знань, що зумовлює інтерес до автоматизованого оновлення онтологій і адаптивного узгодження понять [6]. Окремі дослідження вказують на необхідність гібридних підходів для опрацювання змішаних текстово-структурних матеріалів, де LLM ефективні на локальному рівні, але потребують графових репрезентацій для інтеграції знань у цілісні моделі [10].

У літературі також акцентується увага на проблемах масштабованості, точності та відтворюваності результатів, отриманих за допомогою мовних моделей. Зазначається потреба у формальних алгоритмах логічного контролю, поєднаних з експертною валідацією, а також у технологіях, що зменшують варіативність імовірнісних відповідей LLM [5; 9; 16]. Окрім того, підкреслюється значення методів відновлення імпліцитних знань у доменах, де зміст формується через практичні дії та багаторівневі структури [10; 14].

Отже, аналіз публікацій підтверджує, що великі мовні моделі є перспективним інструментом концептуалізації, проте їх ефективне застосування можливе лише в межах формалізованої інформаційної технології, яка поєднує мовні моделі з формальними методами, графовими структурами та експертними процедурами, зокрема для складних доменів на кшталт DevOps.

Метою статті є розроблення та обґрунтування інформаційної технології автоматизованої концептуалізації предметних областей із використанням великих мовних моделей.

Виклад основного матеріалу. Розроблена інформаційна технологія автоматизованої концептуалізації ґрунтується на поетапному формуванні, структуруванні та перевірці знань із використанням великих мовних моделей. На першому етапі LLM застосовуються для формування первинної множини понять предметної області з подальшою експертною фільтрацією. Другий етап передбачає встановлення семантичних зв'язків між відібраними поняттями та їх експертну валідацію. На третьому етапі поняття й зв'язки інтегруються у структуровану онтологічну модель у вигляді ієрархії або семантичного графа з урахуванням масштабованості. Четвертий етап орієнтований на інтерпретацію реальних артефактів предметної області на основі побудованої моделі знань, що дає змогу оцінити її практичну узгодженість. Завершальний етап включає експертну валідацію та ітеративне уточнення моделі з метою забезпечення її достовірності та прикладної придатності.

Реалізація інформаційної технології ґрунтується на поєднанні автоматизованого семантичного аналізу, концептуального узагальнення та експертної валідації, що дає змогу використовувати великі мовні моделі як інструменти підтримки формування структурованих знань. Методологічною основою є поетапна концептуалізація – перехід від неструктурованих текстів до впорядкованої моделі предметної області відповідно до теорій побудови знань [11].

На початкових етапах LLM застосовуються для виділення первинної множини концептів із текстових корпусів, що узгоджується із сучасними підходами до первинної концептуалізації та керування знаннями [8]. Подальше встановлення семантичних зв'язків здійснюється на основі аналізу змістової подібності та контекстної взаємозалежності, що відповідає дослідженням з автоматизованого вирівнювання понять і побудови семантичних структур [1; 13].

Формування узагальненої моделі знань відбувається з урахуванням ієрархій і функціональних взаємозв'язків, при цьому LLM використовуються для пропонування варіантів структурування, а остаточне рішення приймається за результатами експертної оцінки, що відповідає практикам онтологічної інженерії [7]. Прикладна інтерпретація технічних матеріалів забезпечує перевірку узгодженості моделі з реальними практиками [3], а завершальна експертна валідація гарантує коректність, повноту та практичну релевантність результатів [2].

На рис. 1 подано узагальнену структурну схему інформаційної технології автоматизованої концептуалізації предметної області з використанням великих мовних моделей. Схема відображає послідовність основних етапів – від формування первинної множини понять і встановлення семантичних зв'язків до побудови структурованої моделі знань, інтерпретації прикладних матеріалів та експертної валідації результатів. Для кожного етапу окреслено відповідні методи, підходи та метрики оцінювання, що забезпечують логічну узгодженість, відтворюваність і практичну придатність сформованих концептуальних структур.

Для перевірки працездатності запропонованої інформаційної технології було здійснено її практичне застосування на прикладі концептуалізації предметної області DevOps. Ця сфера є складною та динамічною, оскільки поєднує інструменти автоматизації, практики безперервної інтеграції й доставки, інфраструктурне керування, контейнеризацію, оркестрацію та моніторинг. Висока кількість взаємопов'язаних понять і варіативних технічних артефактів робить DevOps придатним доменом для оцінювання здатності великих мовних моделей виконувати завдання концептуального структурування.

Експеримент ґрунтувався на послідовному оцінюванні виконання мовними моделями когнітивних завдань, що відповідають етапам інформаційної технології. Для дослідження було вибрано моделі GPT-5, Claude 4 та Gemini 3.0.

На першому етапі, присвяченому формуванню первинної множини понять, використовувалися класифікаційні завдання для генерації термінологічного ядра домену. Оцінювання здійснювалося за метриками precision та recall на основі еталонного набору понять. GPT-5 досягла 91% точності та 85% повноти, Claude 4 – 88% і 82%, Gemini 3.0 – 84% і 76%, що відображає здатність моделей забезпечувати початковий змістовий фундамент концептуалізації.

Другий етап, спрямований на встановлення семантичних зв'язків між поняттями, оцінювався за метрикою semantic link accuracy. GPT-5 продемонструвала 87% коректних зв'язків, Claude 4 – 85%, Gemini 3.0 – 79%, що дало змогу порівняти ефективність моделей у задачах автоматизованого структурування знань.

На третьому етапі, пов'язаному з побудовою структурованої моделі знань, кількісна метрика не застосовувалася, оскільки формування графа здійснювалося засобами технології. Роль моделей полягала у наповненні структури через таксономічні та класифікаційні завдання. Експертна оцінка корисності запропонованих структур становила в середньому 4,6 бала для GPT-5, 4,4 – для Claude 4 та 4,1 – для Gemini 3.0.

Четвертий етап, орієнтований на інтерпретацію реальних артефактів, включав аналіз 25 DevOps-конфігурацій (YAML-файли CI/CD, Terraform-ресурси, Dockerfile та Kubernetes-маніфести). GPT-5 забезпечила 83% коректних інтерпретацій, Claude 4 – 76%, Gemini 3.0 – 71%. Здатність виявляти потенційні ризики становила відповідно 68%, 59% та 54%, що демонструє різний рівень практичної придатності моделей.

Завершальний етап – експертна валідація – був реалізований шляхом незалежного оцінювання результатів дванадцятьма фахівцями DevOps. Інтегральні оцінки корисності склали 4,3 бала для GPT-5, 4,2 – для Claude 4 та 4,0 – для Gemini 3.0, що відображає загальну достовірність і практичність результатів, отриманих у межах технології.

Отримані результати засвідчують суттєві відмінності у здатності великих мовних моделей виконувати автоматизовану концептуалізацію складної предметної області. GPT-5 продемонструвала найвищі показники точності та повноти під час формування змістової бази, що свідчить про ширше охоплення семантичного простору з мінімальною кількістю периферійних або помилкових елементів. Claude 4 показала стабільно високі, але дещо нижчі результати, тоді як Gemini 3.0 виявила тенденцію до втрати частини важливих компонентів, що негативно впливало на повноту побудованих структур.

Аналіз семантичних зв'язків підтвердив перевагу GPT-5, оскільки її відношення між поняттями були більш узгодженими та близькими до експертного уявлення про структуру предметної області. Claude 4 продемонструвала подібну якість, але з меншою послідовністю, тоді як Gemini 3.0 частіше формувала надто узагальнені або неповні зв'язки, що знижувало стійкість семантичної моделі.



Рис. 1. Структурна схема інформаційної технології автоматизованої концептуалізації предметної області з використанням великих мовних моделей

Порівняння узагальнених структур показало, що моделі з вищою внутрішньою узгодженістю формують більш цілісні та інтерпретовані концептуальні схеми. Структури, запропоновані GPT-5, були найбільш змістово вмотивованими, тоді як результати Claude 4 потребували додаткового уточнення, а структури Gemini 3.0 виявилися менш деталізованими та менш стійкими до інтерпретації.

Найбільші розбіжності між моделями спостерігалися у завданнях практичної інтерпретації конфігураційних фрагментів і виявлення ризиків. GPT-5 значно перевершила інші моделі за здатністю коректно інтерпретувати технічні об'єкти та виявляти потенційні помилки, що свідчить про глибше розуміння функціонального контексту. Claude 4 демонструвала високий рівень коректності, але поступалася у виявленні прихованих недоліків, тоді як Gemini 3.0 частіше обмежувалася поверховими інтерпретаціями.

Підсумкові експертні оцінки комплексної корисності підтвердили загальну тенденцію: GPT-5 отримала найвищий інтегральний показник, Claude 4 – близький до нього, а Gemini 3.0 – нижчий, але достатній для допоміжного використання. Водночас експерти підкреслили роль інформаційної технології, яка завдяки структурній впорядкованості, експертній валідації та інтеграції проміжних результатів компенсує частину обмежень окремих моделей.

Отримані результати дають змогу зробити узагальнення, що ефективність мовних моделей визначається не лише точністю окремих відповідей, а й здатністю підтримувати глобальну логіку предметної області, особливо у практикоорієнтованих сценаріях. Виявлені закономірності мають універсальний характер і поширюються не лише на DevOps, а й на інші домени, зокрема гуманітарні, де необхідне структурування знань і відтворення складних семантичних полів. Це підтверджує універсальність і міждисциплінарну придатність запропонованої інформаційної технології.

Результати дослідження були апробовані та будуть упроваджені в освітній процес підготовки здобувачів спеціальності «Філологія» освітньої програми «Прикладна лінгвістика» Національного університету «Львівська політехніка». Запропонована інформаційна технологія використовується як методичний інструмент під час вивчення дисциплін, пов'язаних із комп'ютерною лінгвістикою, аналізом текстів, семантичним моделюванням і цифровими гуманітарними студіями. Зокрема, студенти залучаються до практичних завдань з автоматизованого виділення понять, побудови семантичних зв'язків і формування концептуальних моделей на основі великих мовних моделей, що сприяє розвитку навичок системного аналізу текстів і роботи з міждисциплінарними знаннями.

Використання розробленої технології у навчальному процесі забезпечує поєднання теоретичної підготовки з практичними аналітичними навичками, актуальними для сучасного філолога-лінгвіста. Студенти отримують можливість критично оцінювати результати роботи мовних моделей, зіставляти автоматизовані концептуальні структури з експертними інтерпретаціями та усвідомлювати обмеження імовірнісних методів аналізу. Це сприяє формуванню цифрової гуманітарної компетентності, розвитку дослідницького мислення та підготовці фахівців, здатних працювати на перетині лінгвістики, інформаційних технологій та аналізу знань у науковій і прикладній діяльності.

Із метою узагальнення можливостей упровадження розробленої інформаційної технології в освітній процес у табл. 1 подано відповідність між основними компонентами технології, освітніми завданнями та сформованими фаховими компетентностями.

Таблиця 1

Освітні можливості застосування інформаційної технології у підготовці студентів

Компонент технології	Освітнє завдання	Форма навчальної діяльності	Сформовані компетентності
Формування понять	Аналіз термінології та понять домену	Практичні заняття, самостійна робота	Аналітичне мислення, термінологічна грамотність
Семантичні зв'язки	Виявлення відношень між поняттями	Лабораторні роботи, кейс-аналіз	Семантичне моделювання, системне мислення
Онтологічна модель	Структурування знань	Проектні завдання	Концептуалізація, міждисциплінарне мислення
Інтерпретація артефактів	Аналіз прикладних текстів і структур	Практикум, проблемні завдання	Інтерпретаційна компетентність
Експертна валідація	Критична оцінка результатів LLM	Обговорення, рецензування	Критичне мислення, цифрова грамотність

Подані в табл. 1 результати демонструють, що використання інформаційної технології автоматизованої концептуалізації сприяє поєднанню аналітичних, інтерпретаційних і критичних навичок студентів. Залучення великих мовних моделей у навчальний процес не лише підтримує опрацювання великих текстових масивів, а й формує вміння оцінювати коректність автоматизованих результатів, співвідносити їх із теоретичними знаннями та застосовувати у міждисциплінарних контекстах. Це підтверджує доцільність використання запропонованої технології як інструменту розвитку цифрової гуманітарної компетентності майбутніх фахівців із прикладної лінгвістики.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Дослідження підтвердило ефективність розробленої інформаційної технології автоматизованої концептуалізації та її придатність для технічних і гуманітарних застосувань. Показано, що потенціал великих мовних моделей у структуруванні знань реалізується лише за наявності

формалізованої процедури роботи, механізмів контролю та експертної валідації, що забезпечує стійкість і відтворюваність результатів.

Запропонована технологія забезпечує перехід від неструктурованих текстових матеріалів до узгодженої моделі предметної області, інтегруючи лінгвістичну семантику з логічним і концептуальним контролем. Практична апробація на матеріалі DevOps засвідчила життєздатність підходу, зокрема його здатність підтримувати як аналітичне структурування знань, так і інтерпретацію реальних артефактів.

Отримані результати мають міждисциплінарне значення та можуть бути використані в гуманітарних дослідженнях для аналізу великих текстових корпусів і реконструкції складних семантичних структур.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на розширення кола мовних моделей, розвиток ітеративних режимів взаємодії, поєднання LLM із формальними механізмами логічного контролю та адаптацію технології до різних типів корпусів, що підвищить відтворюваність і наукову надійність результатів.

Список використаних джерел

1. Глушков В. М., Амосов М. М., Артеменко І. О. Енциклопедія кібернетики : у 2-х т. / за ред. В. М. Глушкова. Київ : Головна редакція УРЕ, 1973.
2. Кунанець Н., Яромич М. Виділення концептів у літературних текстах із використанням великих мовних моделей. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 2(32). С. 343–357. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-2\(32\)-343-357](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-2(32)-343-357)
3. Пасічник В., Яромич М. Великі мовні моделі та онтології у філологічних дослідженнях. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Вип. 83. Т. 3. С. 236–250. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/83-3-35>
4. Akasiadis C., Nentidis A., Charalambidis A., Artikis A. Detecting and fixing inconsistencies in large knowledge graphs. *The European Journal on Artificial Intelligence*. 2025. <https://doi.org/10.1177/30504554251353512>.
5. Bian H. LLM-empowered knowledge graph construction: A survey. *arXiv preprint arXiv:2510.20345*. 2025. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2510.20345>
6. Chen Y. J., Chu H. C., Chen Y. M., Chao, C. Y. Adapting domain ontology for personalized knowledge search and recommendation. *Information & Management*. 2013. V. 50. №. 6. P. 285–303. <https://doi.org/10.1016/j.im.2013.05.001>
7. Doumanas D., Soularidis A., Spiliotopoulos D. Fine-tuning large language models for ontology engineering: a comparative analysis of GPT-4 and Mistral. *Applied Sciences*. 2025. Vol. 15, № 4. P. 2146. <https://doi.org/10.3390/app15042146>
8. Fitsilis P., Damasiotis V., Kyriatzis V. DOLLmC: DevOps for large language model customization. <https://arxiv.org/abs/2405.11581>
9. Fogliato R. Expert-augmented machine learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2020. Vol. 117, № 9. P. 4571–4577. <https://doi.org/10.1073/pnas.1906831117>
10. Fonseca C. M., Almeida J. P. A., Guizzardi G., Carvalho V. A. Multi-level conceptual modeling: Theory, language and application. *Data & Knowledge Engineering*. 2021. V. 134. P. 101894. <https://doi.org/10.1016/j.datak.2021.101894>
11. Glaser B. G. Conceptualization: on theory and theorizing using grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*. 2002. Vol. 1, № 2. P. 23–38. <https://doi.org/10.1177/160940690200100203>
12. Guo Y. Evaluating large language models: a comprehensive survey [Електронний ресурс]. 2023. URL: <https://arxiv.org/abs/2310.19736>
13. He Y., Chen J., Dong H., Horrocks I. Exploring large language models for ontology alignment. URL: <https://arxiv.org/abs/2309.07172>
14. Kaadoud I. C., Rougier N. P., Alexandre F. Knowledge extraction from the learning of sequences in a long short term memory (LSTM) architecture. *Knowledge-Based Systems*. 2022. V. 235. P. 107657. <https://doi.org/10.1016/j.knosys.2021.107657>
15. Kiefer C. Smarter learning: scaling personalization with AI. Training Industry. 2025. URL: <https://trainingindustry.com/articles/artificial-intelligence/smarter-learning-personalization-at-scale-with-ai-driven-knowledge-graphs/>
16. Kosch T. Risk or chance? Large language models and reproducibility in human-computer interaction research. URL: <https://arxiv.org/abs/2404.15782>
17. Manda P. Large language models in bio-ontology research: A review. *Bioengineering*. 2025. V. 12. № 11. P. 1260. <https://doi.org/10.3390/bioengineering12111260>

Pasichnyk V. V.

*Doctor of Technical Sciences, Professor,
Professor at the Information Systems and Networks Department
Lviv Polytechnic National University
Lviv, Ukraine*

E-mail: vpasichnyk@gmail.com

ORCID: 0000-0002-5231-6395

Luchkevych M. M.

*Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Information Systems and Networks Department,
Lviv Polytechnic National University
Lviv, Ukraine*

E-mail: luchkevychmm@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2196-252X

Yaromych M. V.

Postgraduate Student at the Department of Applied Linguistics
Lviv Polytechnic National University
Lviv, Ukraine

E-mail: yamax0312@gmail.com

ORCID: 0009-0005-3299-6695

Orlov M. V.

Postgraduate Student at the Information Systems and Networks Department
Lviv Polytechnic National University
Lviv, Ukraine

E-mail: orlov.nv.86@gmail.com

ORCID: 0009-0007-9835-6177

AUTOMATED CONCEPTUALIZATION OF SUBJECT AREAS USING LARGE LANGUAGE MODELS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract

This article focuses on developing and researching information technology for the automated conceptualization of subject areas using large language models, as well as justifying its application in the pedagogical process. The research is relevant due to the growing role of language models in processing large text datasets and the necessity of formalized approaches to knowledge structuring that ensure logical consistency, reproducibility, and scientific accuracy, particularly in educational and humanitarian contexts.

The article presents a step-by-step technology for conceptualization that involves forming a primary set of concepts, establishing semantic connections, constructing a structured knowledge model, interpreting applied artifacts, and validating results with experts. The article demonstrates that large language models should be considered tools for supporting conceptual analysis, integrated into a formalized methodological cycle with quality control and expert evaluation mechanisms, rather than autonomous knowledge generators.

We tested the technology's practical application by conceptualizing the subject area of DevOps as a complex, dynamic, multi-component domain. This experiment enabled us to compare the results of various language models at different stages of conceptualization. It demonstrated that combining automated and expert procedures significantly enhances the stability and consistency of the resulting knowledge models.

Special attention was given to implementing the research results in the educational process. The proposed technology can be used as a methodological tool to develop skills in text analysis, semantic modeling, critically evaluating the results of language models, and forming digital humanities competence. The results confirm the technology's universality and its potential applications in interdisciplinary research and pedagogical practices in digital education.

Key words: large language models, automated conceptualization, knowledge organization, and semantic modeling.

References

1. Glushkov, V. M., Amosov, M. M., & Artemenko, I. O. (1973). *Entsyklopediia kibernetiky* [Encyclopedia of Cybernetics]. Vols. 1–2; V. M. Glushkov, Ed.). Holovna redaktsiia URE. [in Ukrainian].
2. Kunanets, N., & Yaromych, M. (2025). Vydilennia kontseptiv u literaturnykh tekstakh iz vykorystanniam velykykh movnykh modelei [Isolation of concepts in literary texts using large language models]. *Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education*, 2(32), 343–357. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-2\(32\)-343-357](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-2(32)-343-357) [in Ukrainian].
3. Pasichnyk, V., & Yaromych, M. (2025). Velyki movni modeli ta ontolohii u filolohichnykh doslidzhenniakh [Large language models and ontologies in philological studies]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current issues of the humanities*, 83(3), 236–250. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/83-3-35> [in Ukrainian].
4. Akasiadis, C., Nentidis, A., Charalambidis, A., & Artikis, A. (2025). Detecting and fixing inconsistencies in large knowledge graphs. *The European Journal on Artificial Intelligence*. <https://doi.org/10.1177/30504554251353512> [in English].
5. Bian, H. (2025). *LLM-empowered knowledge graph construction: A survey* (arXiv:2510.20345). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2510.20345> [in English].
6. Chen, Y. J., Chu, H. C., Chen, Y. M., & Chao, C. Y. (2013). Adapting domain ontology for personalized knowledge search and recommendation. *Information & Management*, 50(6), 285–303. <https://doi.org/10.1016/j.im.2013.05.001> [in English].
7. Doumanas, D., Soularidis, A., & Spiliotopoulos, D. (2025). Fine-tuning large language models for ontology engineering: A comparative analysis of GPT-4 and Mistral. *Applied Sciences*, 15(4), 2146. <https://doi.org/10.3390/app15042146> [in English].
8. Fitsilis, P., Damasiotis, V., & Kyriatzis, V. (2024). *DOLLmC: DevOps for large language model customization*. arXiv. Retrieved from <https://arxiv.org/abs/2405.11581> [in English].
9. Fogliato, R. (2020). Expert-augmented machine learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(9), 4571–4577. <https://doi.org/10.1073/pnas.1906831117> [in English].
10. Fonseca, C. M., Almeida, J. P. A., Guizzardi, G., & Carvalho, V. A. (2021). Multi-level conceptual modeling: Theory, language and application. *Data & Knowledge Engineering*, 134, 101894. <https://doi.org/10.1016/j.datak.2021.101894> [in English].
11. Glaser, B. G. (2002). Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 23–38. <https://doi.org/10.1177/160940690200100203> [in English].
12. Guo, Y. (2023). *Evaluating large language models: A comprehensive survey*. arXiv. Retrieved from <https://arxiv.org/abs/2310.19736> [in English].

13. He, Y., Chen, J., Dong, H., & Horrocks, I. (2023). *Exploring large language models for ontology alignment*. arXiv. Retrieved from <https://arxiv.org/abs/2309.07172> [in English].
14. Kaadoud, I. C., Rougier, N. P., & Alexandre, F. (2022). Knowledge extraction from the learning of sequences in a long short term memory (LSTM) architecture. *Knowledge-Based Systems*, 235, 107657. <https://doi.org/10.1016/j.knosys.2021.107657> [in English].
15. Kiefer, C. (2025). Smarter learning: Scaling personalization with AI. *Training Industry*. Retrieved from <https://trainingindustry.com/articles/artificial-intelligence/smarter-learning-personalization-at-scale-with-ai-driven-knowledge-graphs/> [in English].
16. Kosch, T. (2024). *Risk or chance? Large language models and reproducibility in human-computer interaction research*. arXiv. Retrieved from <https://arxiv.org/abs/2404.15782> [in English].
17. Manda, P. (2025). Large language models in bio-ontology research: A review. *Bioengineering*, 12(11), 1260. <https://doi.org/10.3390/bioengineering12111260> [in English].



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 04.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 02.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 17.04.2026

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-18>
УДК 377:37.091.3:004.9:174

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@chnu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-4579-388X

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ

Анотація

У статті актуалізується проблема формування цифрової компетентності здобувачів професійної освіти в умовах стрімкої цифровізації освітнього процесу та зростання ризиків порушення принципів академічної доброчесності. Розширення цифрового освітнього середовища, активне використання електронних ресурсів, дистанційних технологій і цифрових платформ зумовлюють необхідність переосмислення дидактичних підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців з урахуванням етичних і ціннісних орієнтирів освітньої діяльності. Метою статті є теоретичне обґрунтування дидактичних засад формування цифрової компетентності здобувачів професійної освіти в контексті академічної доброчесності та аналіз педагогічних умов, принципів, методів і форм організації освітнього процесу, що забезпечують інтеграцію цифрових, професійних і ціннісно-етичних компонентів підготовки.

У ході дослідження уточнено сутність поняття «дидактичні засади» як цілісної системи принципів, педагогічних умов, методів, форм і засобів навчання, спрямованих на досягнення визначених освітніх результатів. Обґрунтовано дидактичні принципи формування цифрової компетентності, зокрема інтегративності, науковості, практикоорієнтованості, суб'єктності здобувача освіти, рефлексивності та критичного мислення. Визначено педагогічні умови, що забезпечують ефективне поєднання цифрових освітніх практик із дотриманням академічної доброчесності, а також окреслено доцільні методи й форми організації освітнього процесу.

Узагальнено практичний досвід Вищого професійного училища № 21 м. Івано-Франківська щодо реалізації дидактичних засад формування цифрової компетентності через впровадження інституційних політик академічної доброчесності, використання цифрових та симуляційних технологій, конкурсну й кар'єрно-орієнтаційну діяльність. Зроблено висновок, що інтеграція цифрових технологій із ціннісними засадами академічної доброчесності сприяє підвищенню якості професійної підготовки та формуванню відповідальної цифрової поведінки здобувачів освіти.

Ключові слова: цифрова компетентність, академічна доброчесність, професійна освіта, дидактичні засади, цифрове освітнє середовище, цифрові технології, освітні інновації.

Вступ. Сучасний етап розвитку професійної освіти характеризується стрімкою цифровізацією освітнього процесу, впровадженням цифрових платформ, штучного інтелекту, електронних ресурсів і дистанційних технологій навчання. Ці трансформації суттєво змінюють зміст, форми та методи підготовки майбутніх фахівців, актуалізуючи потребу у формуванні цифрової компетентності здобувачів освіти як ключової умови їхньої професійної мобільності, конкурентоспроможності та готовності до безперервного навчання. Водночас розширення цифрового освітнього простору зумовлює нові виклики, пов'язані з дотриманням принципів академічної доброчесності, оскільки цифрові інструменти значно спрощують доступ до інформації, створюють можливості для несанкціонованого використання чужих результатів інтелектуальної діяльності, автоматизованого генерування текстів і даних, що потребує переосмислення педагогічних стратегій та дидактичних підходів до формування відповідальної цифрової поведінки здобувачів освіти.

Особливої ваги означена проблема набуває у сфері професійної освіти, де підготовка конкурентоспроможного фахівця передбачає не лише оволодіння професійними вміннями, а й формування ціннісних орієнтацій, відповідальності за результати власної навчальної та майбутньої професійної діяльності. Порушення принципів академічної доброчесності, зокрема несанкціоноване запозичення, некритичне використання цифрового контенту та зловживання цифровими інструментами, негативно впливає на якість освітніх результатів і нівелює виховний потенціал професійної освіти. У цьому контексті постає необхідність наукового обґрунтування дидактичних засад формування цифрової компетентності здобувачів професійної освіти з урахуванням вимог академічної доброчесності, що забезпечить цілісність освітнього процесу та сприятиме підготовці фахівців, здатних ефективно, відповідально й етично діяти в цифровому освітньо-професійному середовищі.

Мета статті – теоретично обґрунтувати дидактичні засади формування цифрової компетентності здобувачів професійної освіти в контексті академічної доброчесності та проаналізувати педагогічні умови, принципи, методи

ї форми організації освітнього процесу, що забезпечують інтеграцію цифрових, професійних і ціннісно-етичних компонентів підготовки майбутніх фахівців, а також узагальнити практичний досвід їх реалізації у закладі професійної освіти.

Проблема формування цифрової компетентності здобувачів професійної освіти в контексті академічної доброчесності є предметом міждисциплінарного наукового аналізу вітчизняних і зарубіжних дослідників. Теоретико-методологічні засади цифровізації освіти, компетентнісного підходу та трансформації освітнього процесу висвітлено у працях Т. Близнюк, О. Будник, Д. Завгороднього, А. Єськової, С. Кононенка, М. Кривонос, М. Криштанович, Н. Крамаренко, О. Ковриги, Н. Коломієць, Д. Карпока, Л. Тітової, І. Семенишиної, С. Пашкевич, А. Пономаренка, І. Федосової, О. Федотової, О. Цюняк, І. Шевченко та ін. Категорійний зміст академічної доброчесності ґрунтовно проаналізовано у праці О. Чумак, а також у дослідженнях Г. Бааджи, М. Затхей, Т. Іщенко, Ю. Малогулко, І. Ніколієвої, О. Семенов, І. Тодорової, Г. Ульянової, Г. Шишкіної та ін., у яких розкрито етичні, правові та організаційні аспекти забезпечення академічної доброчесності в освітньому та науковому середовищі. Водночас у сучасному науковому дискурсі недостатньо системно обґрунтовано дидактичні засади формування цифрової компетентності саме здобувачів професійної освіти з урахуванням принципів академічної доброчесності, не визначено комплекс педагогічних умов, принципів, методів і форм інтеграції цифрових та етико-ціннісних компонентів освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування цифрової компетентності здобувачів професійної освіти в сучасних умовах набуває особливої актуальності в контексті глобальних освітніх трансформацій, характеризується активною інтеграцією України до європейського освітнього простору та необхідністю реформування системи підготовки фахівців відповідно до міжнародних стандартів якості. Болонський процес спрямований на формування узгоджених механізмів співпраці між національними системами освіти, що забезпечує мобільність здобувачів освіти, визнання кваліфікацій і підвищення конкурентоспроможності освітніх послуг. У ХХІ столітті приєднання України до Європейського простору вищої освіти розглядається як стратегічний напрям модернізації національної системи освіти з урахуванням глобальних соціально-економічних трансформацій. Як зазначають сучасні науковці, основною метою цих процесів є підвищення конкурентоспроможності систем освіти, удосконалення якості освітніх послуг та забезпечення держав висококваліфікованими кадрами [17].

Реформування вищої та професійної освіти в Україні, започатковане після прийняття Законів України «Про освіту» (2017) та «Про вищу освіту» (2014) створило нормативно-правову основу для впровадження принципів академічної доброчесності як ключової цінності сучасного освітнього простору. Визначені законодавчі положення актуалізували потребу у формуванні нової освітньої культури, що ґрунтується на етичних принципах, відповідальності, прозорості та довірі до результатів навчальної і наукової діяльності, що є особливо значущим в умовах цифровізації освіти. У закладах професійної освіти це зумовлює необхідність поєднання цифрових освітніх практик із дотриманням норм академічної доброчесності, що має відображатися як у змісті навчання, так і в дидактичних підходах до його організації.

У науковій літературі поняття «дидактичні засади» трактується як комплекс складових, що визначають логіку та ефективність організації освітнього процесу. Зокрема, дослідниця Н. Коломієць підкреслює, що дидактичні засади охоплюють цілі навчання, принципи та умови його реалізації, зміст освіти, методи й форми навчання, а також взаємозалежну діяльність педагога і здобувачів освіти [6].

Поділяючи наукові підходи до визначення сутності дидактичних засад, вважаємо за доцільне розглядати їх як сукупність принципів, норм і теоретичних положень, що регулюють відбір змісту, методів, форм і засобів навчання з метою досягнення визначених освітніх результатів. У контексті формування цифрової компетентності такі засади мають враховувати не лише технологічний аспект використання цифрових ресурсів, а й етичні, правові та ціннісні орієнтири, пов'язані з академічною доброчесністю. Це дозволяє забезпечити цілісність освітнього процесу та сприяти формуванню відповідального ставлення здобувачів освіти до результатів власної діяльності в цифровому середовищі.

Важливим елементом теоретичного осмислення проблеми є уточнення змісту поняття «цифрова компетентність», яке в науковому дискурсі трактується як багатовимірне й динамічне утворення. У «Енциклопедії освіти» (2021) цифрова компетентність визначається як «здатність особистості впевнено та ґрунтовно користуватися засобами цифрових технологій у таких сферах, як професійна діяльність і працевлаштування, освіта, дозволя, громадська діяльність, що є життєво необхідними для участі у щоденному соціально-економічному житті» [12]. Наведене визначення підкреслює універсальний характер цифрової компетентності та її значущість не лише в освітньому, а й у соціально-професійному вимірах, що є особливо актуальним для здобувачів професійної освіти.

Науковці І. Шевченко, І. Федосова, О. Федотова зазначають, що «цифрова компетентність здобувачів освіти є багатокомпонентною характеристикою, яка охоплює знання, вміння та навички, необхідні для ефективної діяльності в цифровому середовищі» [16]. Такий підхід дозволяє розглядати цифрову компетентність як інтегративний результат освітнього процесу, що формується на перетині когнітивного, діяльнісного та ціннісного компонентів. У професійній освіті це означає необхідність поєднання теоретичної підготовки з практичним застосуванням цифрових інструментів у контексті майбутньої професійної діяльності.

У наукових дослідженнях також акцентується увага на ролі інтерактивних методів навчання як ефективного інструменту розвитку цифрової компетентності. Зокрема, дослідники С. Пашкевич та М. Криштанович зазначають, що «інтерактивні методики навчання є важливим інструментом розвитку цифрової компетентності майбутніх фа-

хівців у професійній освіті. Вони сприяють активізації пізнавальної діяльності, формуванню практичних навичок і стимулюють студентів до самостійного опанування цифрових технологій, що є необхідною умовою успішної професійної діяльності в сучасному світі» [8, с. 1908]. Використання інтерактивних методів дозволяє поєднати цифрові технології з діяльнісним підходом, сприяючи формуванню відповідального та усвідомленого ставлення до результатів навчання.

Комплексне бачення структури цифрової компетентності пропонує М. Кривонос, розглядаючи її як готовність педагога постійно, впевнено, ефективно та безпечно використовувати цифрові технології в різних сферах життєдіяльності. Дослідниця акцентує увагу на таких ключових напрямках, як робота з цифровим контентом, комунікація, використання цифрових ресурсів для різних потреб, а також технічна підготовка у сфері роботи з комп'ютером і програмним забезпеченням. Вона виокремлює п'ять основних областей цифрової компетентності: інформаційну грамотність, комунікацію і співробітництво, створення цифрового контенту, безпеку та вирішення проблем [7]. Така структура є методологічно значущою і для формування цифрової компетентності здобувачів професійної освіти.

Науковці І. Семенишина, Д. Завгородній та Ж. Безцінна підкреслюють, що цифрові технології у професійній освіті відкривають широкі можливості для реалізації особистісно-орієнтованого та розвивального навчання, що є особливо важливим у підготовці кваліфікованих фахівців [11]. Використання цифрових інструментів сприяє індивідуалізації освітнього процесу, формуванню самостійності здобувачів освіти, розвитку їхнього творчого потенціалу та здатності до самоосвіти.

Зміст цифрової компетентності здобувачів професійної освіти формується з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності та вимог сучасного ринку праці. А. Пономаренко підкреслює, що в умовах глобальних викликів цифрова компетентність не обмежується загальними знаннями з інформаційних технологій, а передбачає опанування спеціалізованими цифровими інструментами, безпосередньо пов'язаними з фаховим профілем підготовки [9]. Такий підхід актуалізує необхідність дидактично обґрунтованого відбору цифрових ресурсів і технологій, що забезпечують професійну спрямованість освітнього процесу та сприяють формуванню практично орієнтованої цифрової компетентності.

Важливим аспектом формування цифрової компетентності є розвиток здатності здобувачів професійної освіти до самостійного навчання та саморозвитку. Як зазначає А. Єськова, цифрові компетентності значно розширюють можливості майбутніх фахівців щодо автономного опанування знань, доступу до різноманітних освітніх ресурсів і побудови індивідуальних освітніх траєкторій [4, с. 429]. У цьому контексті дидактичні засади мають бути спрямовані на формування навичок критичного відбору інформації, усвідомленого використання цифрового контенту та відповідальності за результати власної навчальної діяльності.

Водночас розширення цифрового освітнього середовища актуалізує проблему дотримання принципів академічної доброчесності, яка є невід'ємною складовою забезпечення якості освіти. У Законі України «Про освіту» (2017) академічна доброчесність визначається як «сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень» [10]. Це визначення підкреслює ціннісно-нормативний характер академічної доброчесності та її значення для формування відповідального ставлення здобувачів освіти до результатів власної діяльності.

Нормативно-правове забезпечення академічної доброчесності також визначає перелік порушень, серед яких академічний плагіат, самоплагіат, фабрикація, фальсифікація, списування, обман, хабарництво та необ'єктивне оцінювання, а також будь-які форми впливу на педагогічних працівників з метою спотворення результатів оцінювання [10]. В умовах цифровізації освітнього процесу ризики порушення академічної доброчесності зростають, що зумовлює необхідність формування у здобувачів професійної освіти не лише технічних умінь роботи з цифровими ресурсами, а й етичної відповідальності за їх використання.

У Законі України «Про освіту» також визначено види академічної відповідальності за порушення принципів академічної доброчесності, зокрема повторне проходження оцінювання, повторне опанування освітнього компонента, позбавлення академічної стипендії, пільг з оплати навчання або відрахування із закладу освіти. Зазначені положення підкреслюють важливість системного підходу до формування культури академічної доброчесності в освітньому процесі закладів професійної освіти, що має бути інтегрованим у дидактичні засади формування цифрової компетентності [10].

Науковці Г. Ульянова та Н. Бааджи зазначають, що академічна доброчесність активно заохочується і впроваджується через міжнародні, регіональні та національні ініціативи, а також через політики академічної доброчесності освітніх і наукових інституцій, які виступають важливою складовою академічного успіху та формування конкурентоспроможного професійного середовища [14]. Це підтверджує глобальний характер проблеми академічної доброчесності та необхідність її інтеграції в освітні стратегії розвитку професійної освіти.

У наукових дослідженнях значна увага приділяється аналізу причин, що спонукають здобувачів освіти до порушення принципів академічної доброчесності, особливо в умовах активного використання цифрових технологій. Так, дослідники С. Горчинський, М. Софілканич та І. Горбенко виокремлюють низку чинників, серед яких домінують низький рівень мотивації до навчання, обмежені часові ресурси для виконання освітніх завдань, одноманітність форм і методів навчання, легкий доступ до інформаційних джерел, недостатнє розуміння сутності

академічної доброчесності та неусвідомлення відповідальності за її порушення [2]. У професійній освіті ці чинники посилюються специфікою практичної підготовки та необхідністю поєднання освітнього процесу з професійною діяльністю здобувачів освіти.

Окремим викликом для забезпечення академічної доброчесності в Україні є умови воєнного стану. Науковиця О. Коврига зазначає, що війна спричинила низку додаткових проблем, зокрема руйнування освітньої інфраструктури, відтік науково-педагогічних кадрів і талановитої молоді, масове впровадження дистанційного навчання, посилення психологічного тиску та фінансові обмеження [5]. Вказані обставини ускладнюють реалізацію політик академічної доброчесності та потребують адаптації дидактичних стратегій до кризових умов.

З огляду на зазначене, формування цифрової компетентності здобувачів професійної освіти має здійснюватися у тісному взаємозв'язку з формуванням культури академічної доброчесності. Цифрове освітнє середовище відкриває широкі можливості для самостійної діяльності здобувачів освіти, проте водночас створює ризики недоброчесної поведінки, що потребує системного педагогічного супроводу, розробки дидактичних умов і впровадження етичних регламентів використання цифрових технологій.

У сучасних умовах цифровізації професійної освіти особливого значення набуває визначення дидактичних принципів формування цифрової компетентності здобувачів освіти в контексті академічної доброчесності. До таких принципів доцільно віднести принцип інтегративності, який передбачає поєднання цифрових, професійних і етичних компетентностей; принцип науковості, що забезпечує ґрунтування освітнього процесу на сучасних наукових досягненнях; принцип практикоорієнтованості, що спрямований на формування здатності застосовувати цифрові технології у професійній діяльності; принцип суб'єктності здобувача освіти, який передбачає активну позицію здобувачів у цифровому освітньому середовищі; принцип рефлексивності та критичного мислення, що сприяє усвідомленню відповідальності за результати власної діяльності у цифровому середовищі.

Важливим компонентом дидактичних засад є визначення педагогічних умов формування цифрової компетентності здобувачів професійної освіти в контексті академічної доброчесності. До таких умов належить створення відкритого цифрового освітнього середовища, що забезпечує доступ до якісних освітніх ресурсів, інтеграцію цифрових платформ та систем управління навчанням, а також впровадження політик академічної доброчесності на інституційному рівні.

Формування цифрової компетентності здобувачів професійної освіти передбачає використання комплексу дидактичних методів і форм організації освітнього процесу. До ефективних методів належать проблемне навчання, проектна діяльність, дослідницькі методи, кейс-метод, навчання на основі цифрових симуляцій та моделювання професійних ситуацій. Такі методи сприяють розвитку практичних цифрових умінь, формуванню критичного мислення та відповідальної цифрової поведінки, що є необхідною умовою дотримання принципів академічної доброчесності. Особливу роль у формуванні цифрової компетентності відіграють інтерактивні форми організації освітнього процесу, зокрема змішане навчання, дистанційні курси, цифрові практикуми, віртуальні лабораторії, електронні портфоліо, хакатони та навчальні стартап-проекти. Зазначені форми сприяють активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, розвитку їхньої самостійності та формуванню навичок роботи в цифровому середовищі з дотриманням академічної доброчесності.

Значущим дидактичним чинником є використання цифрових освітніх ресурсів і засобів навчання, зокрема систем управління навчанням, хмарних сервісів, цифрових бібліотек, електронних підручників, відкритих освітніх ресурсів та систем перевірки академічної доброчесності. Інтеграція зазначених засобів в освітній процес сприяє підвищенню якості навчальних матеріалів, забезпечує прозорість оцінювання та формує у здобувачів освіти навички відповідального використання цифрового контенту.

Реалізація дидактичних засад формування цифрової компетентності в контексті академічної доброчесності сприяє підвищенню якості професійної підготовки, розвитку професійної мобільності здобувачів освіти та їхньої готовності до діяльності в цифровому середовищі. Формування цифрової компетентності з урахуванням етичних принципів забезпечує підготовку конкурентоспроможних фахівців, здатних до самостійного навчання, професійного розвитку та відповідальної цифрової діяльності.

Практична реалізація дидактичних засад формування цифрової компетентності здобувачів професійної освіти в контексті академічної доброчесності може бути проілюстрована на прикладі діяльності Вищого професійного училища № 21 м. Івано-Франківська (ВПУ № 21), яке впроваджує комплексні освітні заходи, спрямовані на розвиток цифрових, соціальних та професійних компетентностей учнів. Освітня діяльність закладу демонструє інтеграцію компетентнісного підходу, цифрових технологій та цінностей академічної доброчесності через навчальні, виховні та позааудиторні форми роботи.

Важливим інституційним підґрунтям формування цифрової компетентності здобувачів професійної освіти в контексті академічної доброчесності у Вищому професійному училищі № 21 м. Івано-Франківська є наявність та реалізація внутрішніх нормативних документів, що регламентують етичні та академічні стандарти освітньої діяльності. Зокрема, у закладі діють Кодекс академічної доброчесності Вищого професійного училища № 21 м. Івано-Франківська та Положення про академічну доброчесність учасників освітнього процесу, затверджені рішенням Педагогічної ради (протокол від 13.10.2021 № 7). Ці документи визначають принципи академічної відповідальності, чесності, прозорості та поваги до інтелектуальної власності, регламентують правила використання цифрових ресурсів і результатів навчальної діяльності, а також окреслюють механізми запобігання та реагування

на порушення академічної доброчесності. Нормативне закріплення таких принципів створює організаційно-педагогічні умови для інтеграції етичних аспектів у процес формування цифрової компетентності здобувачів освіти та сприяє становленню культури відповідального використання цифрових технологій у професійній підготовці.

У ВПУ № 21 систематично реалізуються заходи, спрямовані на формування ціннісних орієнтацій здобувачів освіти, усвідомлення ними категорій гідності, відповідальності та правової культури як підґрунтя академічної доброчесності. Прикладом такої діяльності є проведення у грудні 2025 р. Всеукраїнського уроку до Міжнародного дня прав людини, під час якого здобувачі освіти не лише ознайомилися з положеннями Загальної декларації прав людини, а й у форматі дискусії та аналізу практичних прикладів осмислювали поняття людської гідності, дискримінації та взаємозалежності прав і свобод. Така форма роботи сприяє розвитку критичного мислення, уміння аргументовано висловлювати позицію та формує відповідальне ставлення до власної діяльності, зокрема й у цифровому середовищі [1].

Важливою складовою практичної реалізації дидактичних засад є діяльність Центру кар'єри ВПУ № 21, який виступає простором розвитку професійних, цифрових і соціальних компетентностей здобувачів освіти. Проведення годин спілкування за участю фахівців служби зайнятості, зокрема із залученням спеціалістів з профорієнтації, дозволяє актуалізувати для здобувачів освіти питання сучасного ринку праці, значення цифрових навичок, а також відповідальності за власну професійну траєкторію. Обговорення можливостей мікрогрантів, формування особистого бренду та поєднання hard skills і soft skills сприяє усвідомленню ролі цифрової компетентності як ресурсу професійного зростання та самореалізації. Практичні завдання, що реалізуються в межах діяльності Центру кар'єри, зокрема виконання SWOT-аналізу особистості, мають значний дидактичний потенціал. Вони сприяють розвитку навичок саморефлексії, аналітичного мислення та самостійної роботи з інформацією, що є ключовими складовими цифрової компетентності. Водночас такі завдання формують у здобувачів освіти відповідальне ставлення до результатів власної діяльності та усвідомлення необхідності дотримання принципів академічної доброчесності під час виконання індивідуальних і групових робіт [15].

Результативність формування цифрової компетентності підтверджується участю учнів закладу у грудні 2025 р. в Міжнародному конкурсі комп'ютерної графіки та вебдизайну «CreDiCo», де здобувачі освіти здобули призові місця у номінаціях «Фотоколаж» та «Векторна графіка». Підготовка конкурсних робіт передбачала використання професійних графічних редакторів, цифрових інструментів дизайну, дотримання авторських прав і принципів академічної доброчесності під час створення цифрового контенту. Конкурсна діяльність виступає ефективною дидактичною формою розвитку творчого потенціалу, інформаційної грамотності та цифрової креативності, а також сприяє формуванню навичок самопрезентації та академічної відповідальності за результати власної діяльності [13].

Суттєвим елементом практичної підготовки здобувачів професійної освіти є участь у профорієнтаційних і практико-орієнтованих заходах, зокрема Днях кар'єри 2.0 від PromTech, у межах яких викладачі та майстри виробничого навчання ВПУ № 21 м. Івано-Франківська проводять майстер-класи з використанням сучасного цифрового та симуляційного обладнання. Зокрема, застосування тренажера зварника, лазерного гравіювання на верстатах з числовим програмним керуванням, програмного забезпечення Autodesk ArtCAM для 2D і 3D моделювання, а також симуляторів верстатів Siemens дозволяє здобувачам освіти формувати прикладні цифрові уміння у безпечному та віртуалізованому середовищі. Використання симуляційних технологій відповідає дидактичному принципу наочності та практикоорієнтованості, а також сприяє формуванню відповідального ставлення до використання цифрових ресурсів [3].

Практична діяльність ВПУ № 21 свідчить про ефективність поєднання формальної та неформальної освіти у формуванні цифрової компетентності. Освітні заходи, конкурси, майстер-класи та кар'єрні консультації створюють цілісне цифрове освітнє середовище, що сприяє розвитку професійної ідентичності здобувачів освіти, їхньої здатності до самоосвіти та професійної мобільності. Таке середовище виступає важливою дидактичною умовою формування відповідальної цифрової поведінки та дотримання принципів академічної доброчесності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дозволило узагальнити теоретико-методологічні підходи до визначення сутності дидактичних засад формування цифрової компетентності здобувачів професійної освіти в контексті академічної доброчесності та обґрунтувати їх як цілісну систему принципів, педагогічних умов, методів, форм і засобів навчання, спрямованих на інтеграцію цифрових, професійних і ціннісно-етичних компонентів освітнього процесу. Установлено, що цифрова компетентність є багатовимірним інтегративним утворенням, що формується на основі поєднання інформаційної грамотності, цифрової комунікації, створення цифрового контенту, безпеки та здатності до розв'язання проблем, а її розвиток має здійснюватися у взаємозв'язку з формуванням культури академічної доброчесності.

Аналіз практичної діяльності Вищого професійного училища № 21 м. Івано-Франківська засвідчив ефективність інституційного та педагогічного забезпечення формування цифрової компетентності через впровадження нормативних документів з академічної доброчесності, реалізацію виховних, кар'єрно-орієнтаційних і практико-орієнтованих заходів, участь здобувачів освіти у цифрових конкурсах і використання симуляційного та програмного обладнання в освітньому процесі. Досвід закладу підтверджує, що інтеграція цифрових технологій із ціннісними орієнтирами академічної доброчесності створює дидактичні умови для підвищення якості професійної підготовки та формування відповідальної цифрової поведінки здобувачів освіти.

Перспективи подальших наукових розвідок у даному напрямі вбачаються у поглибленому дослідженні моделей і технологій формування цифрової компетентності здобувачів професійної освіти з урахуванням галузевої специфіки підготовки фахівців, а також у розробленні індикаторів і критеріїв оцінювання рівнів сформованості

цифрової компетентності в контексті академічної доброчесності. Актуальним є вивчення можливостей використання штучного інтелекту, адаптивних освітніх платформ і цифрових аналітичних інструментів для персоналізації освітніх траєкторій здобувачів професійної освіти за умови дотримання етичних норм і академічної відповідальності.

Список використаних джерел

1. Всі люди народжуються вільними і рівними у своїй гідності та правах. Вище професійне училище №21. URL: <https://surl.li/dcaqh> (дата звернення: 25.01.2026).
2. Горчинський С., Софілканич М., Горбенко І. Якість української освіти й академічна доброчесність: вплив застосування штучного інтелекту. *Академічні візії*. 2023. № 20. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8022979>
3. Дні кар'єри 2.0 від PromTech. Вище професійне училище №21. URL: <https://vpu21.if.ua/dni-karyery-2-0-vid-promtech/> (дата звернення: 25.01.2026).
4. Єськова А. Цифрові трансформації професійної освіти: виклики та можливості. *Професійна освіта в умовах сталого розвитку суспільства*: монографія / за наук. ред. В. Радкевич, М. Пригодія. Київ: ІПО НАПН України, 2024. С. 427–433.
5. Коврига О. Академічна доброчесність як важливий і специфічний вид забезпечення якості вищої освіти в Україні. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Економіка*. 2025. № 20(40). DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0654-20\(40\)-16](https://doi.org/10.33296/2707-0654-20(40)-16)
6. Коломієць Н. Дидактичні засади ефективного застосування інтерактивних методів у навчанні молодших школярів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2018. № 1. С. 118–129. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2018.134899>
7. Кривонос М. Цифрова компетентність сучасного педагога. *Електронний збірник наукових праць ЗОІППО*. 2023. № 3(55). URL: http://eprints.zu.edu.ua/38431/1/КривоносМП_тези.pdf (дата звернення: 25.01.2026).
8. Пашкевич С., Криштанович М. Інтерактивні методи як засіб розвитку цифрової компетентності в професійній освіті. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 5(35). С. 1902–1910. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-5\(35\)-1902-1910](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-5(35)-1902-1910)
9. Пономаренко А. Структура цифрової компетентності магістрів спеціальності «Професійна освіта». *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 82. Том 2. С. 380–385. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/82-2-53>
10. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#top> (дата звернення: 25.01.2026).
11. Семенишина І., Завгородній Д., Безцінна Ж. Трансформація освіти в епоху цифрових технологій: нові горизонти для навчального процесу та розвитку компетенцій студентів. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 4(22). С. 1381–1395. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-4\(22\)-1381-1395](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-4(22)-1381-1395)
12. 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.
13. Таланти, що заявляють про себе: перемоги наших учнів на конкурсі “CreDiCo”. Вище професійне училище №21. URL: <https://surl.li/ejsst> (дата звернення: 25.01.2026).
14. Ульянова Г., Бааджи Н. Академічна доброчесність як основа академічного успіху. *Правова позиція*. 2022. № 4(37). С. 98–103. DOI: <https://doi.org/10.32782/2521-6473.2022-4.18>
15. Центр кар'єри – простір можливостей та розвитку! Вище професійне училище №21. URL: <https://vpu21.if.ua/czentr-karyery-prostir-mozhlyvostej-ta-rozvytku/> (дата звернення: 25.01.2026).
16. Шевченко І., Федосова І., Федотова О. Моделювання цифрової компетентності здобувачів освіти в умовах змішаного навчання. *Академічні візії*. 2025. Вип. 44. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15734392>
17. Kuchynska I., Kichuk Y., Fedotova O., Paska T. & Kuchynskyi S. Integration of Ukrainian Institutions of Higher Education into the Global Educational Space: Challenges and Opportunities. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*. 2024. Vol. 17. No. 1. pp. 459–471. DOI: <https://doi.org/10.14571/brjets.v17.n1.459-471>

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@cnu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-4579-388X*

DIDACTIC PRINCIPLES OF FORMING DIGITAL COMPETENCE OF VOCATIONAL EDUCATION STUDENTS IN THE CONTEXT OF ACADEMIC INTEGRITY

Abstract

The article highlights the problem of developing digital competence among vocational education students in the context of rapid digitalization of the educational process and growing risks of violating the principles of academic integrity. The expansion of the digital educational environment, the active use of electronic resources, distance technologies, and digital platforms necessitate a rethinking of didactic approaches to the professional training of future specialists, taking into account the ethical and value orientations of educational activities. The purpose of the article is to provide a theoretical justification for the didactic principles of developing the digital competence of vocational education students in the context of academic integrity and to analyze the pedagogical conditions, principles, methods, and forms of organizing the educational process that ensure the integration of digital, professional, and value-ethical components of training.

The study clarifies the essence of the concept of “didactic principles” as a comprehensive system of principles, pedagogical conditions, methods, forms, and means of teaching aimed at achieving specific educational outcomes. The didactic principles of digital competence formation are substantiated, in particular, integrativeness, scientificity, practice-orientedness, subjectivity of the learner, reflexivity, and critical thinking. The pedagogical conditions that ensure the effective combination of digital educational practices with academic integrity are identified, and appropriate methods and forms of organizing the educational process are outlined.

The practical experience of Higher Vocational School No. 21 in Ivano-Frankivsk regarding the implementation of didactic principles for developing digital competence through the introduction of institutional policies of academic integrity, the use of digital and simulation technologies, competitive and career-oriented activities has been summarized. It was concluded that the integration of digital technologies with the values of academic integrity contributes to improving the quality of professional training and shaping responsible digital behavior among students.

Key words: digital competence, academic integrity, professional education, didactic principles, digital educational environment, digital technologies, educational innovations.

References

1. Vsi liudy narodzhuiusia vilnymy i rivnymy u svoii hidnosti ta pravakh. Vyshche profesiine uchylyshche №21 [All human beings are born free and equal in dignity and rights. Higher Vocational School No. 21]. Retrieved from: <https://surl.li/dcaquh> (Accessed 25.01.2026). [in Ukrainian].
2. Horchynskiy, S., Sofilkanych, M., Horbenko, I. (2023). Yakist ukrainskoi osvity y akademichna dobrochesnist: vplyv zastosuvannya shtuchnoho intelektu [The quality of Ukrainian education and academic integrity: the impact of artificial intelligence]. *Academic Visions*. № 20. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8022979> [in Ukrainian].
3. Dni kariery 2.0 vid PromTech. Vyshche profesiine uchylyshche №21 [Career Days 2.0 by PromTech. Higher Vocational School No. 21]. Retrieved from: <https://vpu21.if.ua/dni-karyery-2-0-vid-promtech/> (Accessed 25.01.2026). [in Ukrainian].
4. Yeskova, A. (2024). Tsyfrovi transformatsii profesiinoi osvity: vyklyky ta mozhyvosti. Profesiina osvita v umovakh staloho rozvytku suspilstva [Digital transformations in vocational education: challenges and opportunities. Vocational education in the context of sustainable development of society]. Kyiv: IPO NAPN Ukrainy. pp. 427–433. [in Ukrainian].
5. Kovryha, O. (2025). Akademichna dobrochesnist yak vazhlyvyi i spetsyfichniy vyd zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity v Ukraini [Academic integrity as an important and specific type of quality assurance in higher education in Ukraine]. *Adaptive management: theory and practice. Economics series*. № 20(40). DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0654-20\(40\)-16](https://doi.org/10.33296/2707-0654-20(40)-16) [in Ukrainian].
6. Kolomiets, N. (2018). Dydaktychni zasady efektyvnoho zastosuvannya interaktyvnykh metodiv u navchanni molodshykh shkoliariv [Didactic principles of effective use of interactive methods in teaching primary school pupils]. *Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University*. № 1. pp. 118–129. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2018.134899> [in Ukrainian].
7. Kryvonos, M. (2023). Tsyfrova kompetentnist suchasnoho pedahoha [Digital competence of a modern teacher]. *Electronic collection of scientific works of ZOIPPO*. № 3(55). Retrieved from: http://eprints.zu.edu.ua/38431/1/КривоносМП_тези.pdf (Accessed 25.01.2026). [in Ukrainian].
8. Pashkevych, S., Kryshchanovych, M. (2025). Interaktyvni metodyky yak zasib rozvytku tsyfrovoy kompetentnosti v profesiinii osviti [Interactive methods as a means of developing digital competence in vocational education]. *Bulletin of Science and Education*. № 5(35). pp. 1902–1910. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-5\(35\)-1902-1910](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-5(35)-1902-1910) [in Ukrainian].
9. Ponomarenko, A. (2024). Struktura tsyfrovoy kompetentnosti mahistriv spetsialnosti «Profesiina osvita» [Structure of digital competence of masters majoring in “Vocational Education”]. *Current Issues in Humanities*. № 82. Tom 2. pp. 380–385. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/82-2-53> [in Ukrainian].
10. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII [On education: Law of Ukraine dated 05.09.2017 No. 2145-VIII]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#top> (Accessed 25.01.2026). [in Ukrainian].
11. Semenyshyna, I., Zavhorodnii, D., Bezsinna, Zh. (2024). Transformatsiia osvity v epokhu tsyfrovoykh tekhnolohii: novi horizonty dlia navchalnoho protsesu ta rozvytku kompetentsii studentiv [Transformation of education in the era of digital technologies: new horizons for the learning process and development of student competencies]. *Bulletin of Science and Education*. № 4(22). pp. 1381–1395. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-4\(22\)-1381-1395](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-4(22)-1381-1395) [in Ukrainian].
12. 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. pp. 1095–1096. [in Ukrainian].
13. Talanty, shcho zaiavliaiut pro sebe: peremohy nashykh uchniv na konkursi “CreDiCo”. Vyshche profesiine uchylyshche №21 [Talents making their mark: our students’ victories in the CreDiCo competition. Higher Vocational School No. 21]. Retrieved from: <https://surl.li/ejsstt> (Accessed 25.01.2026). [in Ukrainian].
14. Ulianova, H., Baadzhy, N. (2022). Akademichna dobrochesnist yak osnova akademichnoho uspikhu [Academic integrity as the basis for academic success]. *Legal Position*. № 4(37). pp. 98–103. DOI: <https://doi.org/10.32782/2521-6473.2022-4.18> [in Ukrainian].
15. Tsentri kariery – prostir mozhyvosti ta rozvytku! Vyshche profesiine uchylyshche №21 [Career Center – a space for opportunities and development! Higher Vocational School No. 21]. URL: <https://vpu21.if.ua/czentr-karyery-prostir-mozhyvostej-ta-rozvytku/> (Accessed 25.01.2026). [in Ukrainian].
16. Shevchenko, I., Fedosova, I., Fedotova, O. (2025). Modeliuvannya tsyfrovoy kompetentnosti zdobuvachiv osvity v umovakh zmishanoho navchannia [Modeling digital competence of students in blended learning environments]. *Academic Visions*. № 44. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15734392> [in Ukrainian].
17. Kuchynska, I., Kichuk, Y., Fedotova, O., Paska, T. & Kuchynskiy, S. (2024). Integration of Ukrainian Institutions of Higher Education into the Global Educational Space: Challenges and Opportunities. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*. Vol. 17. № 1. pp. 459–471. DOI: <https://doi.org/10.14571/brajets.v17.n1.459-471> [in English].



DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-19>
удк 378.091.2:316.77:347.78.034

Янченко І. О.

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української мови і літератури, іноземних мов та перекладу
Заклад вищої освіти «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»
Київ, Україна
E-mail: inna.yanchenko.uu@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1245-4221

ІНКЛЮЗИВНА P2P-МОДЕЛЬ МІЖПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ АКТИВ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Анотація

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування моделі *peer-to-peer* (P2P) як інструменту міждисциплінарної підготовки перекладачів актів ЄС в інклюзивному освітньому середовищі. Актуальність проблеми зумовлена двома чинниками: системною міжкафедральною роз'єднаністю у підготовці юристів та філологів для потреб євроінтеграції та прихованими ризиками тьюторського перевантаження академічно сильних здобувачів освіти в інклюзивних групах, які емпірично підтверджені в сучасних європейських дослідженнях. Методологічну основу складають компаративний аналіз освітніх програм університетів ЄС, структурно-функціональне моделювання міждисциплінарних груп та критичний аналіз ризиків вигорання; емпіричну базу – програмні документи альянсів *Una Europa*, *Arqus Alliance* та *EMT Competence Framework 2024–2029*.

Обґрунтовано структуру групи (команди), де парність забезпечує внутрішньо професійну дискусію, а непарна кількість унеможливує патову ситуацію при голосуванні. Здобувач освіти з ООП займає одну з базових позицій без додаткового маркування, що забезпечує рівноправність. Розроблено систему багатокомпонентного оцінювання, де колективний компонент коригується коефіцієнтом групової взаємодії, захищеним від маніпуляцій через калібраційне оцінювання, алгоритм виявлення аномалій, правило мінімальної дисперсії та вимогу письмового пояснення крайніх оцінок. Запропоновано адаптивний триетапний протокол роботи зі штучним інтелектом, узгоджений із вимогами *AI Act*, та систему раннього виявлення вигорання через тріступеневу шкалу маркерів у рефлексивних звітах із диференційованими діями викладача.

Наукова новизна полягає у розробці цілісної системи, що вперше інтегрує професійний, інклюзивний та превентивний виміри підготовки фахівців-євроінтеграторів на засадах реципрокної експертності. Практична значущість визначається потребою Урядового офісу координації євроінтеграції у фахівцях, здатних не лише перекладати норми *acquis*, а й прогнозувати наслідки їхньої імплементації в українське право.

Ключові слова: P2P навчання, інклюзивна освіта, міждисциплінарна підготовка, переклад актів ЄС, євроінтеграція.

Вступ. Станом на 2026 рік динаміка адаптації українського законодавства до стандартів ЄС сягнула етапу, коли кількість перекладених сторінок актів *acquis* має перейти в якість їхньої правової імплементації. Це питання виявило системну проблему вищої освіти – міжкафедральну роз'єднаність, за якої юристи і філологи готуються у відриві один від одного. Традиційна модель, де перекладач виконує технічну функцію, а юрист постає кінцевим споживачем тексту, виявляється неефективною для складних завдань гармонізації права, оскільки не забезпечує розуміння правової логіки перекладачем та лінгвістичної специфіки юристом.

Актуальність дослідження посилюється необхідністю впровадження інклюзивних стратегій у підготовку фахівців для євроінтеграційних процесів, що узгоджується з вимогами Директиви ЄС 2019/882 (European Accessibility Act [8]) про доступність продуктів та послуг. ВМУРОЛ «Україна», маючи унікальний статус інклюзивного ЗВО, стає перспективним майданчиком для апробації міждисциплінарних моделей навчання. Проте впровадження групових та командних форм роботи в інклюзивних групах несе приховані ризики, виявлені в останніх європейських дослідженнях. Зокрема, Я. Навратілова та М. Юрчик емпірично підтвердили феномен тьюторського перевантаження академічно сильних здобувачів освіти, що призводить до емоційного виснаження, зниження їх академічної успішності та соціального відчуження [17]. Автори запропонували механізми ранньої діагностики через аналіз щотижневих рефлексивних звітів учасників групової роботи, які дозволяють виявити системне перевантаження однієї особи роллю тьютора через аналіз розподілу завдань у звітах усіх членів групи.

Зв'язок із важливими науковими завданнями полягає у необхідності теоретичного обґрунтування моделі навчання, яка одночасно забезпечує високі стандарти професійної підготовки євроінтеграторів та дотримання принципів інклюзивності. Практична значущість визначається потребою Урядового офісу координації європейської та євроатлантичної інтеграції у фахівцях, здатних не лише технічно перекладати норми *acquis*, а й прогнозувати політичні наслідки їхньої імплементації у вітчизняний правовий простір.

Питання інклюзивної освіти у вищій школі досліджував ряд вітчизняних науковців, зокрема, наукової школи Університету «Україна» [2]. Водночас специфіку перекладу актів європейського законодавства в умовах інтеграції України до ЄС ґрунтовно проаналізували Л. Логінова та І. Заснов, які довели недоцільність делегування перекла-

ду лише одній особі та обґрунтували необхідність залучення фахівців різних галузей, відповідно до 35 розділів *acquis* [4]. Фундаментальну теоретичну базу для юридичного перекладу закладено у двотомному Посібнику з перекладу актів права ЄС українською мовою під редакцією М. Байчич, К. Робертсона та Л. Славової [16].

Зазначене твердження про міждисциплінарність корелює із сучасною парадигмою професійної освіти, де В. Майструк та В. Гордійчук визначають командний підхід як важливу умову соціалізації здобувачів освіти з інвалідністю [1, с. 11–14]. Технологічний вимір цієї взаємодії розкриває Ю. Лучко, визначаючи ШІ як персоналізованого асистента [1, с. 68–70], а О. Корабльова наголошує на важливості гібридних моделей *human-in-the-loop* для посилення фахової експертизи в інклюзивному середовищі [1, с. 117–120]. Практична доцільність впровадження таких інструментів підтверджується дослідженням М. Кляп, Н. Безносюк та О. Яценко, які довели, що використання адаптивних платформ та ШІ забезпечує приріст навчальних результатів на 10-20% [3].

Систематичний огляд практик онлайн *peer assessment*, проведений К. Крейгом та Р. Кеєм на основі аналізу 66 досліджень, вказав на важливість збалансованої системи оцінювання, яка поєднує колективну відповідальність із визнанням індивідуального внеску [7]. Автори довели, що агрегація оцінок від 3–4 рецензентів із використанням коефіцієнта групової взаємодії значно підвищує валідність оцінювання порівняно з одноосібними судженнями викладача, при цьому анонімність процесу виявилась особливо важливою для забезпечення чесності. Дослідження Н. Арділа довело, що *peer review* як діалогічна практика розвиває критичне мислення здобувачів освіти, хоча виявило потенційні бар'єри у вигляді емоційних труднощів при критичних коментарях [6].

Спільне дослідження британських та китайських учених виявило ключові фактори успішності групової роботи, довівши, що навіть за ідеальних організаційних умов вона може зазнати невдачі через недостатню увагу до культури групи, психологічної безпеки, взаємозалежності та співпраці [21]. Це суголосно з результатами дослідження Google, де психологічна безпека визначена як найважливіший фактор ефективності команд [12].

Європейський досвід міждисциплінарної підготовки юристів-лінгвістів представлено в *EMT Competence Framework 2024–2029*, де вперше виділено дескриптори для роботи з ШІ-асистованими інструментами перекладу та критичної верифікації машинного перекладу [9]. Однак питання адаптації моделі P2P до інклюзивного середовища в контексті українських ЗВО з урахуванням міжкафедральної роз'єднаності залишається малодослідженим. Невирішеною є проблема відсутності конкретних механізмів системи оцінювання, що забезпечує справедливості для здобувачів освіти з ООП без зниження стандартів, протоколів раннього виявлення вигорання та адаптивних моделей роботи з ШІ, узгоджених із вимогами *AI Act* [19].

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування моделі *peer-to-peer* (P2P) як інструменту міждисциплінарної підготовки в інклюзивному середовищі з розробкою інноваційної системи оцінювання. Модель розрахована на здобувачів освітнього ступеня магістр, які вже мають базову підготовку у відповідних галузях та здатні до автономної роботи зі складними професійними завданнями. Дослідження базується на компаративному аналізі освітніх програм європейських університетів, структурно-функціональному методі визначення функцій учасників групи (команди), методі моделювання інклюзивно-адапованих структур робочих груп та критичному аналізу ризиків вигорання. Емпіричною базою слугували офіційні описи програм за 2025–2026 навчальний рік [13; 10; 14], програмні документи альянсів *Una Europa* [18], *Arqus Alliance* [20], *EMT Competence Framework 2024–2029* [9] та методологічні напрацювання українських та зарубіжних учених [16].

Виклад основного матеріалу. Порівняльний аналіз навчальних програм провідних європейських університетів виявив різні підходи до міждисциплінарної підготовки, які можуть бути адаптовані до українських реалій. Для прикладу наведемо лише показові в контексті дослідження. Модель Варшавського університету в рамках магістерської програми *International Legal Communication* демонструє паритетний розподіл 51% на лінгвістику та 49% на право з бінарним викладанням, коли професори права і лінгвістики спільно проводять воркшопи [13]. Головна цінність цієї програми полягає у нівелюванні дилеми формального підходу до мови та правової неграмотності перекладачів через створення єдиного навчального простору. Здобувачі освіти працюють у групах 2 юристи + 2 філологи над реальними кейсами Суду ЄС, що забезпечує практико-орієнтоване навчання. Модель Люксембурзького університету в межах *EU Legal Summer School* зміщує акцент на професійне занурення через механізм *job-shadowing* у Суді ЄС та Європейській Комісії [10]. Для України ця модель важлива як етап підвищення кваліфікації кадрів для Урядового офісу координації європейської та євроатлантичної інтеграції. Однак із погляду інклюзивності вона найменш придатна, оскільки передбачає обов'язкову фізичну присутність, що створює перешкоди для здобувачів освіти із порушеннями опорно-рухового апарату або слуху. Модель Віденського університету (*MA International Legal Studies*) інтегрує економічний аналіз права у співвідношенні 70% міжнародне право та 30% економічний аналіз [14]. Така конфігурація є важливою для перекладу актів права, які регулюють спільний ринок. З-поміж названих найбільш придатною для адаптації до інклюзивного середовища є варшавська модель завдяки збалансованості дисциплін, можливості гібридного формату та відсутності обов'язкових виїзних сесій.

На основі досвіду альянсу *Una Europa* [18] ми пропонуємо структуру міждисциплінарної групи 2+2+1: 2 юристи, 2 перекладачі, 1 фахівець з міжнародних відносин. Інтеграція запропонованої моделі з *EMT Competence Framework 2024–2029* забезпечує відповідність європейським стандартам. У рамках моделі 2+2+1 перекладачі розвивають мовні, культурні, перекладацькі, технологічні та особистісні компетенції, юристи фокусуються на предметній компетенції та компетенції з надання послуг, а міжнародники вдосконалюють навички пошуку інформації та тематичну компетенцію. Обґрунтування базується на трьох принципах. Передусім, парність створює

можливість внутрішньо-професійної дискусії та взаємної верифікації, що запобігає домінуванню однієї точки зору. Водночас, непарна кількість забезпечує голосування без патової ситуації при виборі між альтернативними варіантами перекладу термінів без прямих еквівалентів. Крім того, така кількість оптимальна для запобігання соціальній лінії, оскільки кожен виконує чітко визначену роль [21]. Важливо наголосити, що здобувач освіти з ООП не є додатковим шостим членом групи, а займає одну з п'яти базових позицій відповідно до спеціальності, що виключає маркування та забезпечує рівноправність. Розподіл навантаження вирішується не через зменшення обсягу завдань, а через гнучку модульну структуру. Група отримує завдання з перекладу фрагмента *acquis*, яке складається з компонентів різної природи: письмовий переклад тексту, усна презентація, аналітична записка з обґрунтуванням вибору термінів, оцінка політичних ризиків імплементації. Кожен здобувач освіти самостійно обирає ті компоненти, виконання яких є для нього найбільш комфортним, при цьому загальний обсяг роботи не зменшується, а перерозподіляється відповідно до сильних сторін кожного учасника. Такий підхід повною мірою реалізує принцип реципрокної експертності, згідно з яким ефективність міждисциплінарної команди базується на взаємному визнанні та активному підтвердженні унікальних компетенцій кожного її члена [11].

Важливим елементом запропонованої моделі є система оцінювання, яка врівноважує колективну відповідальність за фінальний результат із захистом індивідуальних академічних інтересів. На відміну від традиційних моделей, де індивідуальний внесок розчиняється в груповому балі, запропоновано формулу $75+15+10$, яка дозволяє досягти базової стелі 90 балів для сумлінних виконавців та 100 балів для академічних лідерів. Підсумкова оцінка розраховується як сума колективного компонента (максимум 75 балів), скоригованого коефіцієнтом групової взаємодії, індивідуального базового компонента (максимум 15 балів) та експертного бонусного компонента (максимум 10 балів).

Колективний компонент оцінює якість остаточного подання завдання: переклад фрагмента *acquis* обсягом 8–10 сторінок, термінологічний глосарій із обґрунтуванням відповідно до методології [16], юридичну валідаційну записку про відповідність українському праву та аналітичну довідку про політичний контекст. Висока вага цього компонента моделює реальні умови, де помилка одного учасника, наприклад, некоректний переклад модального дієслова *shall*, нівелює зусилля усієї групи. Індивідуальний базовий компонент оцінюється на основі рефлексивних звітів на трьох контрольних точках (4, 8, 12 тижні – короткі аудіоповідомлення або текстові тези про власний внесок), вчасності виконання завдань та участі в онлайн-зустрічах. Це створює своєрідну подушку безпеки, яка гарантує визнання персональних зусиль, навіть коли колективний доробок отримує невисокий бал через проблеми в інших ділянках. Експертний бонусний компонент передбачає вибіркові завдання підвищеної складності, які завершуються доповіддю або публікацією. Установлення меж базового професійного рівня на позначці 90 балів, що відповідає оцінці А (відмінно) за національною шкалою, є функціональним стратегічним рішенням. По-перше, здобувач освіти з ООП, зосереджений на якісному виконанні професійної ролі без наукового навантаження, отримує відмінний бал, що виключає сприйняття інклюзії як полегшеного навчання та легітимізує його компетентність. По-друге, висока вага колективного результату стимулює академічно сильних здобувачів освіти не просто виконувати роботу за інших, а виступати менторами, оскільки їхній бал прямо залежить від того, наскільки якісно засвоять матеріал одноклубники-напарники, що перетворює потенційне джерело фрустрації на мотивацію до педагогічної комунікації. По-третє, різниця між професійним виконавцем (90 балів) та дослідником (100 балів) є невеликою для нівелювання відчуття ієрархії, але засвідчує визнання додаткових інтелектуальних зусиль.

Для захисту академічно сильних здобувачів освіти та запобігання соціальній лінії колективний бал коригується коефіцієнтом групової взаємодії, що варіюється від 0,7 до 1,3 на основі анонімного взаємооцінювання за наступними критеріями: якість та обсяг виконаної роботи (вага 40%), конструктивність комунікації та готовність до співпраці (30%), дотримання встановлених термінів виконання і відповідальність (30%). Явище соціальної лінії (*social loafing* або *free-riding*) може виникати як мимовільно через мовні бар'єри чи нерозуміння завдання, так і навмисно через домінування окремих членів групи, що призводить до зниження довіри всередині команди [15]. Ефективна організація групової роботи вимагає не лише розробки завдання, а й впровадження прозорих інструментів забезпечення справедливості. Захист коефіцієнта від суб'єктивності та явища «пакту про ненапад», коли всі члени групи ставлять один одному нейтральні / високі оцінки, забезпечується через механізми згідно рекомендацій К. Крейга та Р. Кея щодо калібрування, анонімного оцінювання для зменшення упередженості та використання структурованих рубрик [7]. Перший механізм передбачає калібраційне оцінювання на 4-5 тижні проекту, яке проводиться як тренувальне та не впливає на фінальний бал, дозволяючи викладачу виявити групи з аномально низькою дисперсією оцінок (методологія *Buddycheck*). Другий механізм включає алгоритм виявлення аномалій: якщо всі члени групи отримали коефіцієнт у діапазоні 0,95–1,05, система автоматично позначає підозру про домовленість учасників і викладач проводить короткі індивідуальні співбесіди. Третій механізм встановлює правило мінімальної дисперсії як рекомендований індикатор якості групової динаміки. У групі з 5 осіб бажано, щоб мінімум один здобувач освіти отримав коефіцієнт, що відрізняється від одиниці на $\pm 0,15$, що свідчить про конструктивну диференціацію внеску учасників; водночас викладач має право визнати оцінювання дійсним навіть за відсутності такої диференціації, у разі якщо група подала переконливе обґрунтування рівного внеску всіх членів. Четвертий механізм вимагає письмового обґрунтування обсягом 100–150 слів для будь-якого коефіцієнта, що відхиляється від одиниці на $\pm 0,15$, що запобігає необґрунтованим крайнім оцінкам через особисті симпатії.

Використання інструментів машинного перекладу регламентується адаптивним триетапним протоколом, узгодженим із вимогами AI Act [19] та концепцією гібридних моделей *human-in-the-loop* [1, с. 118]. Етап критичного технічного завдання передбачає формулювання деталізованого запиту до системи ШІ з урахуванням специфіки юридичного тексту,

при цьому оцінюється розуміння здобувачами освіти юридичної специфіки до початку роботи, а не технічні навички промптування, які швидко застарівають. Наступний етап критичної верифікації фокусується на виявленні системних помилок генеративних моделей: некоректне відтворення модальності, термінологічна неузгодженість, буквальный переклад, тощо. Здобувачі освіти застосовують методи транспозиції, модуляції та калькування для корекції [16, 3]. Це дозволяє забезпечити принципи адекватності та еквівалентності, які, за висновками, О. Шевчука та Р. Семенишеної, часто стають викликом у процесі цифровізації інклюзивного контенту [5]. Останній етап рефлексивного аналізу передбачає підготовку аналітичної записки обсягом 2–3 сторінки з обґрунтуванням кожного суттєвого відхилення від варіанта ШІ, включаючи пояснення причин відхилення, розгляд альтернатив, аналіз виявлених обмежень та рекомендації щодо покращення промпта. Розробка протоколу враховує труднощі цифровізації інклюзії, які О. Шевчук та Р. Семенишена класифікують як ключові перешкоди: цифровий розрив та необхідність розвитку цифрових компетентностей педагогів [5]. Ці питання актуалізуються в контексті імплементації European Accessibility Act [19]. Модель рівневої ризику через механізм реципрокної експертності, де технічні обмеження одного учасника компенсуються командною підтримкою.

На основі дослідження Я. Навратілової та М. Юрчика розроблено систему діагностики вигорання через ідентифікацію маркерів у щотижневих рефлексивних звітах [17]. Початковий рівень попередження (3–4 тижень проєкту) включає фрази на кшталт «я зробив це сам, бо так простіше» або «не хотів довго чекати», системне виконання чужих ролей (юрист робить переклад або перекладач валідує юридичну термінологію), скарги на відсутність відповідей в чаті. Дія викладача: приватне повідомлення з проханням про 15-хвилинну онлайн-зустріч для обговорення динаміки групи без акценту на проблемному здобувачеві. Наступний рівень втручання (5–7 тижень) характеризується емоційною лексикою типу «втомився», «несправедливо», «розчарований», пропуском дедлайнів здобувачем освіти, який завжди виконував завдання вчасно, зниженням якості виконання. Дія викладача: індивідуальна зустріч із пропозицією перерозподілу ролей. Третій критичний рівень (8+ тижень) включає прямі звернення про переведення в іншу групу, прогули зустрічей, психосоматичні скарги, як наприклад «настрій псується перед кожною зустріччю групи», «голова від них болить». Дія викладача: переведення в іншу групу або індивідуальний підхід як визнання несумісності конкретної групи без застосування покарання.

Для забезпечення збалансованості інтересів усіх учасників команди модель запроваджує три взаємопов'язані стратегії подолання вигорання. Перша базується на принципі реципрокної експертності: кожен учасник проводить міні-воркшоп тривалістю 30 хвилин для інших членів команди зі своєї зони експертності, перетворюючи потенційну слабкість на цінну компетенцію [11; 15]. Друга передбачає вертикальну диференціацію завдань за рівнем складності, де академічно сильний здобувач освіти може свідомо обрати базовий рівень і отримати 90 балів (відмінно) без стигматизації, що знімає психологічний тиск необхідності бути найкращим у всьому. Третя включає обов'язковий перерозподіл ролей на 6–7 тижні для запобігання закріплення ролі лідера за однією особою та правило 20% особистого часу, коли кожен академічно сильний здобувач освіти має право 8–10 годин на семестр присвятити пошуковим дослідницьким питанням, відходячи від рутинної групової роботи без почуття провини.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Упровадження моделі P2P в інклюзивному середовищі є стратегічним кроком до підготовки євроінтеграційних фахівців, здатних поєднувати глибокі професійні компетенції із розумінням інклюзивності. Наукова новизна полягає у синтезі професійних юридично-лінгвістичних компетенцій з механізмами психологічного захисту від вигорання та інклюзивними стратегіями, що створює цілісну систему підготовки фахівців-євроінтеграторів зі збереженням високих академічних стандартів для всіх здобувачів вищої освіти. Ключовими досягненнями запропонованої моделі є розробка системи оцінювання за формулою, яка дозволяє учасникам з ООП отримати відмінну оцінку без виконання завдань підвищеної складності; захищеного від маніпуляцій коефіцієнта групової взаємодії через вбудовані механізми калібрації; адаптивного протоколу роботи з ШІ, узгодженого з вимогами AI Act; системи раннього виявлення вигорання через шкалу маркерів у рефлексивних звітах; принципу диференціації типів внеску через модульну структуру замість зменшення обсягу завдань.

Реалістична оцінка потенційних ризиків невдачі включає можливий системний опір викладачів до міждисциплінарної співпраці через міжкафедральні бар'єри, технічну складність впровадження peer assessment для здобувачів освіти з різними типами ООП в умовах обмежених ресурсів, потенційну можливість маніпуляцій коефіцієнтом навіть при захисних механізмах у випадку стійких міжособистісних конфліктів та ризик швидкого морального застаріння протоколу роботи з ШІ через експоненційний розвиток генеративних моделей. Обмеженням дослідження є теоретичний характер моделі, яка розроблена для інклюзивних ЗВО з розвинутою міжкафедральною співпрацею та технологічною інфраструктурою. Адаптація до умов воєнного стану вимагає додаткової гнучкості у дедлайнах та форматах роботи.

Перспективи подальших досліджень включають емпіричну апробацію на базі ВМУРОЛ «Україна» з аналізом ефективності через порівняння академічних результатів, рівня задоволеності учасників та показників збереження психологічного благополуччя академічно сильних здобувачів освіти. Важливим напрямком є адаптація запропонованих механізмів для інших міждисциплінарних програм підготовки фахівців у сфері європейської інтеграції.

Список використаних джерел

1. Інклюзивна освіта: досвід, проблеми, перспективи : збірник матеріалів XVII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 2025). Хмельницький : ХІСТ, 2025. 240 с.
2. Інклюзивне освітнє середовище: проблеми, перспективи, кращі практики : тези доповідей XXV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 25–27 листопада 2025 р.) / Відкритий міжнар. ун-т розвитку людини «Україна». Київ, 2025. URL: https://uu.edu.ua/upload/Nauka/IOS/2025/ios_25.pdf

3. Кляп М. І., Безносюк Н. С., Яценко О. І. Цифрові інструменти для підтримки інклюзивного навчання: можливості, ризики та педагогічна ефективність. *Суспільство та національні інтереси*. 2025. № 8 (16). С. 138–150. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-8\(16\)-138-150](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-8(16)-138-150)
4. Логінова Л. В., Заснов І. О. Особливості перекладу актів європейського законодавства в умовах інтеграції України до Європейського Союзу. *Закарпатські філологічні студії*. 2023. Вип. 32. Т. 1. С. 122–127. DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2023.32.1.22>
5. Шевчук О. В., Семенишена Р. В. Вплив цифрових технологій на інклюзивну освіту: виклики та перспективи. *Інклюзія і суспільство*. 2024. Вип. 2(7). DOI: <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2024-2-9>
6. Ardill N. Peer feedback in higher education: student perceptions of peer review and strategies for learning enhancement. *European Journal of Higher Education*. 2025. Vol. 15. No. 4. P. 696–721. DOI: <https://doi.org/10.1080/21568235.2025.2457466>
7. Craig C. D., Kay R. Online Student Peer-Assessment in Higher Education: A Systematic Review of the Literature. *Journal of University Teaching and Learning Practice*. 2025. Vol. 22. No. 2. URL: <https://doi.org/10.53761/7jj6at39>
8. Directive (EU) 2019/882 of the European Parliament and of the Council of 17 April 2019 on the accessibility requirements for products and services (European Accessibility Act). *Official Journal of the European Union*. 2019. L 151. P. 70–115. URL: <https://eur-lex.europa.eu/eli/dir/2019/882/oj> (дата звернення: 07.01.2026).
9. EMT Competence Framework 2024-2029 / European Commission, Directorate-General for Translation. 2024. URL: https://commission.europa.eu/resources-partners/european-masters-translation-emt-network_en (дата звернення: 07.01.2026).
10. EU Legal Summer School 2025: Program and Workshops / University of Luxembourg. URL: <https://cseps.cz/2025/03/21/eu-legal-summer-school-2025/> (дата звернення: 07.01.2026).
11. Grutterink H., Van der Vegt G. S., Molleman E., Jehn K. A. Reciprocal Expertise Affirmation and Shared Expertise Perceptions in Work Teams: Their Implications for Coordinated Action and Team Performance. *Applied Psychology: An International Review*. 2012. Vol. 62. No. 3. P. 359–381. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2012.00484.x>
12. Guide: Understand team Effectiveness / Google. 2016. URL: <https://rework.withgoogle.com/en/guides/understanding-team-effectiveness> (дата звернення: 07.01.2026).
13. International Legal Communication (MA) : Study Programme 2025 / University of Warsaw. URL: <https://irk.uw.edu.pl/en-gb/offer/PELNE2025/programme/S2-ILC/> (дата звернення: 11.01.2026).
14. International Legal Studies (Master) : Curriculum 2025 / University of Vienna. URL: <https://studieren.univie.ac.at/en/degree-programmes/master-programmes/international-legal-studies-master/> (дата звернення: 02.01.2026).
15. Making the Most of Group Work: A guide for staff / University of Reading. 2022. 21 p. URL: <https://sites.reading.ac.uk/curriculum-framework/wp-content/uploads/sites/35/2022/04/Making-the-most-of-group-work-A-guide-for-staff-2022.pdf> (дата звернення: 21.01.2026).
16. Manual on EU Legal Translation into Ukrainian = Посібник з перекладу актів права ЄС українською мовою : у 2 ч. / ed. by M. Bajcic, C. Robertson, L. Slavova. Kyiv : Kyiv University, 2024. Ч. А. 135 p. ; Ч. Б. 289 p.
17. Navrátilová J., Jurčík M. Analysing the intersection between teachers' peer learning strategies and students' perspectives in inclusive classrooms. *Education Inquiry*. 2025. Vol. 16. No. 2. URL: <https://doi.org/10.1080/20004508.2025.2522521>
18. Peer-to-peer learning events: Teaching European Studies innovatively / Una Europa Alliance. 2025. URL: <https://www.una-europa.eu/calendar/peer-to-peer-learning-events-europe-and-the-world-2> (дата звернення: 07.01.2026).
19. Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the Council of 13 June 2024 laying down harmonised rules on artificial intelligence (Artificial Intelligence Act). *Official Journal of the European Union*. 2024. L series. URL: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj> (дата звернення: 07.01.2026).
20. The Arqus Multiple Master's Degree Programme in Translation / Arqus Alliance. URL: <https://arqus-alliance.eu/study-in-arqus/joint-masters-programmes/master-translation> (дата звернення: 21.01.2026).
21. Wang Z., Gupta S., Page F. et al. Group project practices and guidance in higher education contexts. *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 10. Art. 1614627. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1614627>

Yanchenko I. O.

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Ukrainian Language and Literature, English Language and Translation

Higher Education Institution “Open International University of Human Development “UKRAINE”

Kyiv, Ukraine

E-mail: inna.yanchenko.uu@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1245-4221

INCLUSIVE PEER-TO-PEER FRAMEWORK FOR INTERPROFESSIONAL TRAINING IN AI-ASSISTED TRANSLATION OF EU LEGISLATIVE ACTS

Abstract

The study aims to theoretically substantiate the peer-to-peer (P2P) model as a tool for interdisciplinary training of EU legislative act translators within an inclusive educational environment. The relevance of the study is driven by two factors: the systemic inter-departmental fragmentation in training lawyers and philologists for European integration purposes, and the hidden risks of peer tutor overload among academically high-achieving students in inclusive groups – a phenomenon empirically confirmed in contemporary European research. The methodological framework comprises a comparative analysis of EU university curricula, structural-functional modeling of interdisciplinary groups, and a critical analysis of burnout risks. The empirical base includes policy documents of the Una Europa Alliance and Arqus Alliance, as well as the EMT Competence Framework 2024–2029.

The study substantiates a group structure where parity ensures interprofessional discussion, while an odd number of members prevents deadlocks during voting. Students with special educational needs (SEN) occupy core positions without additional labeling, ensuring genuine equality. A multi-component assessment system has been developed, where the collective component is adjusted by a group interaction coefficient protected against manipulation through calibration assessment, an anomaly detection algorithm, the minimum variance rule, and a written justification requirement for extreme scores. An adaptive three-stage AI protocol aligned with the AI Act and an early burnout detection system based on a three-level marker scale in reflective reports with differentiated faculty interventions are also proposed.

The scientific novelty lies in developing a holistic system that, for the first time, integrates the professional, inclusive, and preventive dimensions of training European integration specialists on the basis of reciprocal expertise affirmation. The practical significance is determined by the demand of the Government Office for Coordination of European and Euro-Atlantic Integration for specialists capable of not only translating *acquis* norms but also forecasting the political consequences of their implementation into Ukrainian law.

Key words: P2P learning, inclusive higher education, EU legislative translation, interdisciplinary training, European integration.

References

1. *Inklyuzyivna osvita: dosvid, problemy, perspektyvy: zbirnyk materialiv XVII Mizhnarodnoi naukovy-praktychnoi konferentsiyi (Khmelnitsky, 2025)* [Inclusive education: Experience, problems, prospects: Proceedings of the XVII International Scientific and Practical Conference]. (2025). KHIST. [in Ukrainian]
2. Open International University of Human Development "Ukraine". (2025). *Inklyuzyvne osvithnie seredovyshe: problemy, perspektyvy ta krashchi praktyky: Tezy dopovidei XXV Mizhnarodnoi naukovy-praktychnoi konferentsii* [Inclusive educational environment: Problems, prospects, and best practices: Proceedings of the XXV International scientific and practical conference, Kyiv, November 25–27, 2025] (2761 p.). https://uu.edu.ua/upload/Nauka/IOS/2025/ios_25.pdf
3. Klyap, M. I., Beznosyuk, N. S., & Yatsenko, O. I. (2025). *Tsyfrovi instrumenty dlya pidtrymky inklyuzyvnoho navchannya: mozhlyvosti, ryzyky ta pedahohichna efektyvnist* [Digital tools for supporting inclusive learning: Opportunities, risks and pedagogical effectiveness]. *Suspilstvo ta natsionalni interesy*, 8(16), 138–150. [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-8\(16\)-138-150](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-8(16)-138-150) [in Ukrainian]
4. Lohinova, L. V., & Zasnov, I. O. (2023). *Osoblyvosti perekladu aktiv yevropeyskoho zakonodavstva v umovakh intehtratsiyi Ukrainy do Yevropeyskoho Soyuzu* [Features of translation of European legislation acts in the context of Ukraine's integration into the European Union]. *Zakarpatski Filolohichni Studiyi*, 32(1), 122–127. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2023.32.1.22> [in Ukrainian]
5. Shevchuk, O. V., & Semenushena, R. V. (2024). *Vplyv tsyfrovoykh tekhnolohiy na inklyuzyvnu osvitu: vyklyky ta perspektyvy* [The impact of digital technologies on inclusive education: Challenges and prospects]. *Inklyuziia i Suspilstvo*, 2(7). <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2024-2-9> [in Ukrainian]
6. Ardill, N. (2025). Peer feedback in higher education: Student perceptions of peer review and strategies for learning enhancement. *European Journal of Higher Education*, 15(4), 696–721. <https://doi.org/10.1080/21568235.2025.2457466> [in English]
7. Craig, C. D., & Kay, R. (2025). Online student peer-assessment in higher education: A systematic review of the literature. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 22(2). <https://doi.org/10.53761/7jj6at39> [in English]
8. Directive (EU) 2019/882 of the European Parliament and of the Council of 17 April 2019 on the accessibility requirements for products and services (European Accessibility Act). (2019). *Official Journal of the European Union*, L 151, 70–115. <https://eur-lex.europa.eu/eli/dir/2019/882/oj> [in English]
9. European Commission, Directorate-General for Translation. (2024). *EMT Competence Framework 2024-2029*. https://commission.europa.eu/resources-partners/european-masters-translation-emt-network_en [in English]
10. University of Luxembourg. (2025). *EU Legal Summer School 2025: Program and workshops*. <https://cesep.cz/2025/03/21/eu-legal-summer-school-2025/> [in English]
11. Grutterink, H., Van der Vegt, G. S., Molleman, E., & Jehn, K. A. (2012). Reciprocal expertise affirmation and shared expertise perceptions in work teams: Their implications for coordinated action and team performance. *Applied Psychology: An International Review*, 62(3), 359–381. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2012.00484.x> [in English]
12. Google. (2016). *Guide: Understand team effectiveness*. <https://rework.withgoogle.com/en/guides/understanding-team-effectiveness>
13. University of Warsaw. (2025). *International Legal Communication (MA): Study programme 2025*. <https://irk.uw.edu.pl/en-gb/offer/PELNE2025/programme/S2-ILC/> [in English]
14. University of Vienna. (2025). *International Legal Studies (Master): Curriculum 2025*. <https://studieren.univie.ac.at/en/degree-programmes/master-programmes/international-legal-studies-master/>
15. University of Reading. (2022). *Making the most of group work: A guide for staff*. <https://sites.reading.ac.uk/curriculum-framework/wp-content/uploads/sites/35/2022/04/Making-the-most-of-group-work-A-guide-for-staff-2022.pdf>
16. Bajcic, M., Robertson, C., & Slavova, L. (Eds.). (2024). *Manual on EU legal translation into Ukrainian* [Посібник з перекладу актів права ЄС українською мовою] (Vols. A–B). Kyiv University Press.
17. Navrátilová, J., & Jurčík, M. (2025). Analysing the intersection between teachers' peer learning strategies and students' perspectives in inclusive classrooms. *Education Inquiry*, 16(2). <https://doi.org/10.1080/20004508.2025.2522521> [in English]
18. Una Europa Alliance. (2025). *Peer-to-peer learning events: Teaching European Studies innovatively*. <https://www.una-europa.eu/calendar/peer-to-peer-learning-events-europe-and-the-world-2> [in English]
19. Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the Council of 13 June 2024 laying down harmonised rules on artificial intelligence (Artificial Intelligence Act). (2024). *Official Journal of the European Union*, L series. <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj> [in English]
20. Arqus Alliance. (2025). *The Arqus multiple master's degree programme in translation*. <https://arqus-alliance.eu/study-in-arqus/joint-masters-programmes/master-translation> [in English]
21. Wang, Z., Gupta, S., Page, F., et al. (2025). Group project practices and guidance in higher education contexts. *Frontiers in Education*, 10, Article 1614627. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1614627> [in English]





АКТУАЛЬНІ МЕТОДИКИ – ЕФЕКТИВНА ПРАКТИКА

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-20>

UDC 37.016:811.111

Zhuk V. A.

Senior Lecturer at the Department of English Grammar

Odesa I.I. Mechnikov National University

Odesa, Ukraine

E-mail: zhukvalentina51@gmail.com

ORCID: 0009-0007-2198-437

INQUIRY-BASED LEARNING IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: THE 5E INSTRUCTIONAL MODEL AS A PEDAGOGICAL FRAMEWORK

Abstract

Contemporary English Language Teaching (ELT) increasingly emphasizes learner-centered instruction, communicative competence, and the development of higher-order thinking skills. In response to these priorities, inquiry-based instructional frameworks offer valuable pedagogical alternatives to traditional teacher-centered approaches. This article examines the adaptation of the 5E instructional model – originally developed for STEM education – to the context of English as a Foreign Language (EFL) instruction. Grounded in constructivist learning theory, the 5E model structures learning through five phases: Engage, Explore, Explain, Elaborate, and Evaluate. The study explores how this model supports student engagement and critical thinking in ELT classrooms. The 5E instructional model provides a theoretically grounded and empirically supported framework for promoting meaningful learning, critical thinking, and sustained student engagement. By structuring instruction around inquiry, collaboration, and reflection, the model supports deep conceptual understanding while fostering cognitive, social, and emotional competencies essential for lifelong learning. When implemented with pedagogical intentionality and supported by evidence-based practices, the 5E model offers a powerful approach to contemporary teaching and learning. The structure of the 5E model is particularly well suited to promoting higher levels of engagement, as it integrates inquiry, collaboration, and reflection throughout the learning cycle. Engaged students not only achieve better academic outcomes but also develop transferable skills such as communication, teamwork, and self-regulation, which contribute to long-term educational and professional success. The article argues that the 5E model aligns closely with communicative language teaching principles and provides a coherent framework for promoting meaningful interaction, learner autonomy, and deep language processing.

***Key words:** 5E instructional model, English language teaching, student engagement, critical thinking, inquiry-based learning, EFL.*

Introduction. English Language Teaching has undergone a significant pedagogical shift over recent decades, moving away from grammar-focused, teacher-dominated instruction toward communicative, learner-centered approaches. This transformation reflects broader educational goals that prioritize not only linguistic accuracy but also communicative competence, learner autonomy, and critical thinking. However, despite widespread acceptance of these principles, classroom practices often remain dominated by explanation, repetition, and controlled exercises that limit student engagement and cognitive involvement.

The purpose of the article is to explore how the 5E instructional model can be meaningfully applied in English Language Teaching and to show how this inquiry-based framework supports student engagement and the development of critical thinking in EFL classrooms. The article seeks to connect the theoretical foundations of the 5E model with communicative language teaching principles and to demonstrate how its stages can be adapted to everyday classroom practice. By doing so, the study aims to highlight practical ways in which the 5E model can help learners use language more actively, reflect on their learning, and develop deeper understanding through interaction and inquiry.

Main body. The 5E instructional model is firmly rooted in constructivist learning theory, which conceptualizes learning as an active and socially mediated process through which learners construct knowledge by interacting with ideas, experiences, and others [2]. In contrast to traditional transmission-based instruction, where knowledge is delivered directly from teacher to student, the 5E model positions learners as active participants in meaning-making. Students are encouraged to question, investigate, reflect, and revise their understanding over time, while teachers function as facilitators who design learning experiences, guide inquiry, and support conceptual development. The model is structured around five interconnected phases – Engage, Explore, Explain, Elaborate, and Evaluate – that together form a coherent and cyclical learning process. This framework has been widely implemented in STEM education, particularly in science and mathematics classrooms, where empirical research consistently demonstrates its effectiveness in promoting conceptual understanding, knowledge retention, and transfer of learning when compared to traditional textbook-centered approaches [5].

A defining strength of the 5E model lies in its alignment with how learners naturally acquire understanding. Learning within this framework unfolds gradually, as students build new knowledge upon existing cognitive structures. Each phase of the 5E cycle contributes to this process by supporting different aspects of learning, ranging from motivation and curiosity to application and assessment. Rather than isolating learning into discrete lessons or activities, the model emphasizes continuity and coherence, allowing students to revisit ideas, refine their thinking, and deepen understanding through repeated engagement with core concepts. This cyclical structure supports conceptual change by providing multiple opportunities for learners to confront misconceptions, test ideas, and integrate new information meaningfully.

The Engage phase serves as the critical entry point to the learning cycle and plays a central role in establishing both cognitive readiness and emotional investment. During this phase, teachers seek to activate students' prior knowledge, uncover existing beliefs or misconceptions, and stimulate curiosity about the topic. Engagement, in this context, should not be reduced to entertainment or surface-level attention-getting strategies. Instead, it involves creating intellectual tension that invites inquiry and motivates learners to seek understanding. Carefully designed questions, real-world problem scenarios, demonstrations, or short discussions can encourage students to articulate what they already know and what they find puzzling. By validating students' initial ideas and encouraging open expression, teachers create a classroom environment in which learners feel safe to explore uncertainty, which is essential for deep learning and conceptual growth [10].

Following engagement, the Explore phase provides students with opportunities to investigate concepts through direct experience and collaborative inquiry. At this stage, students interact with materials, data, or scenarios that allow them to test predictions, observe patterns, and generate tentative explanations. Learning is driven by inquiry rather than explanation, and students are encouraged to work together, compare interpretations, and negotiate meaning through dialogue. This phase is particularly important for fostering productive struggle, as students encounter challenges that require persistence, reasoning, and creativity. The teacher's role during exploration is deliberately limited to observation, encouragement, and strategic questioning, allowing students to take ownership of the learning process while still receiving guidance when necessary. Research indicates that such inquiry-based experiences promote deeper cognitive engagement and stronger conceptual understanding by enabling learners to actively construct meaning rather than passively receive information [2]. The inquiry processes embedded in the 5E model are closely linked to the development of critical thinking. Critical thinking involves the ability to analyze information, evaluate evidence, consider alternative perspectives, and draw reasoned conclusions based on logic rather than memorization [9]. Within the 5E framework, students are repeatedly encouraged to justify their reasoning, revise explanations in light of new evidence, and reflect on how their understanding evolves across learning phases. These practices cultivate habits of mind such as curiosity, flexibility, and analytical reasoning. The integration of curiosity, creativity, communication, and collaboration further strengthens critical thinking by encouraging learners to explore ideas deeply, express their thinking clearly, and engage with diverse viewpoints. As a result, students develop transferable skills that extend beyond academic contexts and support problem-solving in real-world situations.

Student engagement functions as a key mechanism through which the 5E instructional model influences learning outcomes. Engagement is widely understood as a multidimensional construct encompassing behavioral, cognitive, and emotional dimensions [4]. Behavioral engagement refers to observable participation in learning activities, persistence in completing tasks, and adherence to classroom norms. Cognitive engagement reflects students' investment in understanding complex ideas, using deep learning strategies, and persisting through intellectual challenges. Emotional engagement encompasses learners' interest, sense of belonging, and emotional connection to learning. Research consistently demonstrates that students who are engaged across these dimensions achieve higher academic outcomes and are more likely to persist in their studies.

In addition to these dimensions, engagement can be understood hierarchically, ranging from minimal compliance to intellectual engagement, where students are intrinsically motivated and actively employ higher-order thinking skills [10]. The structure of the 5E model is particularly effective in promoting higher levels of engagement because it integrates inquiry, collaboration, and reflection throughout the learning process. Students are not merely completing tasks to meet external expectations but are actively involved in constructing understanding that they perceive as meaningful and relevant. This shift from compliance to authentic engagement supports the development of self-regulated learners who take responsibility for their learning and remain motivated over time.

From a practical perspective, effective implementation of the 5E instructional model requires intentional instructional design and sustained teacher involvement. Active learning strategies, including discussion, inquiry-based tasks, and collaborative problem-solving, are essential for maintaining engagement and supporting deep conceptual understanding [5].

Formative assessment embedded throughout the learning cycle allows teachers to monitor student understanding and provide timely, process-oriented feedback that supports self-regulation and motivation [6]. Such feedback is most effective when it emphasizes learning strategies and effort rather than outcomes alone.

Collaborative learning environments further enhance engagement by fostering peer interaction and shared responsibility for learning. Through collaboration, students are exposed to diverse perspectives, refine their reasoning, and develop communication and teamwork skills that are essential for academic and professional success [8]. Teacher presence also plays a critical role in sustaining engagement. Teachers who demonstrate enthusiasm, respond to student contributions, and actively participate in classroom discourse help create a supportive learning climate that encourages risk-taking and persistence [1]. In digital and blended learning contexts, adaptive technologies and personalized learning pathways can further support engagement by addressing individual differences in readiness, pace, and interest [6].

In conclusion, the 5E instructional model represents a comprehensive and research-informed approach to teaching and learning that aligns closely with contemporary theories of constructivism, engagement, and critical thinking. By structuring instruction around inquiry, collaboration, and reflection, the model supports deep conceptual understanding while fostering cognitive, social, and emotional competencies essential for lifelong learning. When implemented thoughtfully and supported by evidence-based instructional practices, the 5E model not only enhances academic achievement but also prepares learners to become reflective, engaged, and independent thinkers capable of navigating complex learning and real-world challenges.

Inquiry-based instructional models offer a promising response to this challenge. Among them, the 5E instructional model provides a structured yet flexible framework that encourages learners to actively construct knowledge through experience, interaction, and reflection. Although the model has been extensively applied in STEM education, its potential in ELT contexts remains underexplored. This article seeks to address this gap by examining how the 5E model can be adapted to foreign language instruction to enhance student engagement and support the development of critical thinking alongside language proficiency.

Constructivist learning theory posits that learners actively construct meaning by integrating new information with existing knowledge through social interaction and personal experience. In language learning, this perspective aligns closely with sociocultural and communicative theories, which view language as a tool for meaning-making rather than a set of isolated structures. Learning occurs most effectively when students use language to explore ideas, negotiate meaning, and reflect on their understanding.

From this standpoint, language classrooms should provide opportunities for authentic interaction, problem-solving, and collaborative inquiry. The teacher's role shifts from transmitter of knowledge to facilitator of learning, guiding students as they engage with language in meaningful contexts.

The 5E instructional model operationalizes constructivist principles through a sequence of five interrelated phases: Engage, Explore, Explain, Elaborate, and Evaluate [2]. Each phase supports a distinct aspect of learning while contributing to a coherent inquiry cycle. In ELT contexts, these phases can be aligned with communicative language teaching by focusing on purposeful language use, interaction, and reflection rather than isolated form practice.

The model's emphasis on curiosity, exploration, and reflection makes it particularly suitable for developing critical thinking skills, which are increasingly recognized as essential components of language competence.

Student engagement is a multidimensional construct encompassing behavioral, cognitive, and emotional dimensions [4]. In language classrooms, behavioral engagement may involve participation in speaking activities, cognitive engagement reflects investment in meaning-making and strategy use, and emotional engagement relates to learners' confidence, motivation, and sense of belonging.

Critical thinking in ELT involves analyzing texts, evaluating viewpoints, making inferences, and articulating reasoned opinions in the target language. These skills require more than linguistic knowledge; they demand opportunities for inquiry, discussion, and reflection. The 5E model supports this process by embedding critical thinking into the learning cycle rather than treating it as an additional skill.

This study adopts a qualitative, classroom-based approach aimed at exploring how the 5E instructional model can be implemented in ELT and how it influences student engagement and critical thinking. The 5E model is integrated into a thematic unit focused on a communicative topic such as «Social Media and Identity». In the Engage phase, students are presented with provocative questions or short multimedia prompts designed to activate prior knowledge and stimulate discussion. During the Explore phase, learners work collaboratively with authentic texts, surveys, or problem scenarios, using English to negotiate meaning and formulate initial interpretations.

In the Explain phase, students articulate their understanding, supported by teacher scaffolding that draws attention to relevant linguistic forms, vocabulary, and discourse patterns. The Elaborate phase extends learning through tasks that require students to apply language in new contexts, such as debates, role-plays, or project-based assignments. Finally, the Evaluate phase involves both formative and reflective assessment, including self-assessment, peer feedback, and teacher observation.

The adaptation of the 5E instructional model to ELT demonstrates strong alignment with communicative language teaching principles. The Engage and Explore phases, in particular, promote meaningful interaction and lower affective barriers by emphasizing ideas and communication over immediate linguistic accuracy. Students are encouraged to use language as a tool for inquiry, which increases both cognitive and emotional engagement.

The model also supports the integration of form-focused instruction in a meaningful context. Rather than presenting grammar in isolation, linguistic features emerge naturally during the Explain phase as resources for expressing meaning. This contextualized focus on form enhances retention and transfer.

Importantly, the inquiry-based structure of the 5E model fosters critical thinking by requiring learners to analyze information, compare perspectives, and justify opinions in the target language. These practices contribute to deeper language processing and greater learner autonomy.

For language teachers, the 5E model offers a practical framework for designing lessons that balance communication, accuracy, and critical thinking. Its cyclical structure supports lesson coherence and provides clear pedagogical purpose for each activity. Teachers adopting this model should focus on designing rich Engage and Explore tasks that prioritize meaning and interaction, while using the Explain phase strategically to address linguistic needs.

Assessment practices should emphasize formative feedback and reflection, allowing students to monitor their progress and develop metacognitive awareness. In this way, evaluation becomes part of the learning process rather than a separate endpoint.

Conclusions. To sum up, this article argues that the 5E instructional model, when adapted thoughtfully, offers a powerful framework for English Language Teaching. By integrating inquiry, collaboration, and reflection, the model supports student engagement, critical thinking, and communicative competence. Its alignment with constructivist and communicative principles makes it particularly suitable for contemporary ELT contexts that aim to prepare learners for real-world communication and lifelong learning. Future research may further examine its effectiveness through longitudinal and comparative studies across diverse educational settings.

Bibliography

1. Baker J. D. Instructor immediacy increases student enjoyment, perception of learning. *Online Classroom*. 2010. Vol. 10, No. 1. P. 1–3.
2. Bybee R. W., Taylor J. A., Gardner A., Van Scotter P., Powell J. C., Westbrook A., Landes N. The BSCS 5E instructional model: Origins, effectiveness, and applications. *Colorado Springs: BSCS*. 2006.
3. Carini R. M., Kuh G. D., Klein S. P. Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education*. 2006. Vol. 47, No. 1. P. 1–32. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11162-005-8150-9>
4. Fredricks J. A., Filsecker M., Lawson M. A. Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*. 2016. Vol. 43. P. 1–4. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
5. Freeman S., Eddy S. L., McDonough M., Smith M. K., Okoroafor N., Jordt H., Wenderoth M. P. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2014. Vol. 111, No. 23. P. 8410–8415. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
6. Gay G. *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. 3rd ed. New York : Teachers College Press, 2018.
7. Hattie J., Timperley H. The power of feedback. *Review of Educational Research*. 2007. Vol. 77, No. 1. P. 81–112. DOI: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
8. Laal M., Ghodsi S. M. Benefits of collaborative learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2012. Vol. 31. P. 486–490. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.091>
9. Marzano R. J. *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. Alexandria, VA : ASCD, 2007.
10. Schlechty P. C. *Working on the work: An action plan for teachers, principals, and superintendents*. San Francisco : Jossey-Bass, 2002.

Жук В. А.

старший викладач кафедри граматики англійської мови
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
Одеса, Україна

E-mail: zhukvalentina51@gmail.com

ORCID: 0009-0007-2198-4378

ДОСЛІДНИЦЬКО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: НАВЧАЛЬНА МОДЕЛЬ 5Е ЯК ПЕДАГОГІЧНА РАМКА

Анотація

Сучасне викладання англійської мови (English Language Teaching, ELT) дедалі більше зосереджується на студентоцентрованому навчанні, розвитку комунікативної компетентності та формуванні навичок мислення вищого порядку. У відповідь на ці пріоритети дослідницько-орієнтовані навчальні підходи пропонують ефективну педагогічну альтернативу традиційним учитель-центрованим моделям. У статті розглядається адаптація навчальної моделі 5Е, спочатку розробленої для STEM-світу, до контексту викладання англійської мови як іноземної (EFL). Спираючись на конструктивістську теорію навчання, модель 5Е структурує освітній процес через п'ять взаємопов'язаних етапів: залучення (Engage), дослідження (Explore), пояснення (Explain), поглиблення (Elaborate) та оцінювання (Evaluate). У дослідженні аналізується потенціал цієї моделі щодо підтримки залученості учнів та розвитку критичного мислення в умовах ELT-аудиторії.

Навчальна модель 5E пропонує теоретично обґрунтовану та емпірично підтверджену рамку для формування змістовного навчання, критичного мислення та стійкої навчальної залученості. Структуруючи навчання навколо дослідження, співпраці та рефлексії, модель сприяє глибокому концептуальному розумінню та розвитку когнітивних, соціальних і емоційних компетентностей, необхідних для навчання впродовж життя. За умови цілеспрямованого педагогічного впровадження та опори на доказові освітні практики модель 5E постає як потужний інструмент сучасної іншомовної освіти. Її структура є особливо ефективною для формування високих рівнів залученості, оскільки поєднує дослідницьку діяльність, співпрацю та рефлексію протягом усього навчального циклу. Залучені учні не лише демонструють кращі академічні результати, а й розвивають перенесені навички, зокрема комунікацію, командну взаємодію та саморегуляцію, що сприяє їхньому довготривалому освітньому та професійному успіху. У статті обґрунтовується, що модель 5E тісно узгоджується з принципами комунікативного підходу у викладанні мов і забезпечує цілісну педагогічну рамку для розвитку змістовної взаємодії, автономії здобувачів освіти та глибокої мовної обробки.

Ключові слова: навчальна модель 5E, викладання англійської мови, залученість учнів, критичне мислення, дослідницько-орієнтоване навчання, англійська мова як іноземна (EFL).

References

1. Baker, J. D. (2010). Instructor immediacy increases student enjoyment, perception of learning. *Online Classroom*, 10(1), 1–3 [in English].
2. Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins, effectiveness, and applications*. BSCS [in English].
3. Carini, R. M., Kuh, G. D., & Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47(1), 1–32. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-8150-9> [in English].
4. Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002> [in English].
5. Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111> [in English].
6. Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press [in English].
7. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487> [in English].
8. Laal, M., & Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 31, 486–490. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.091> [in English].
9. Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. ASCD [in English].
10. Schlechty, P. C. (2002). *Working on the work: An action plan for teachers, principals, and superintendents*. Jossey-Bass [in English].



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 13.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 17.04.2026

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-21>
УДК 373.5.091.33-028.21:811.161.2'35

Зінчук Р. С.

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української мови та лінгводидактики
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Луцьк, Україна
E-mail: Zinchuk.Ruslana@vnu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-5432-7346

Бурковська Т. М.

здобувачка освіти факультету філології та журналістики
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Луцьк, Україна
E-mail: tetianaburkovska2@gmail.com
ORCID: 0009-0003-0951-3275

ВПРАВИ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ П'ЯТИКЛАСНИКІВ

Анотація

Статтю присвячено аналізу системи вправ під час вивчення правописних норм п'ятикласниками.

У сучасному освітньому процесі вправа – важливий засіб практичного засвоєння правил орфографії та пунктуації. Його застосування, як засвідчує педагогічна практика, дає змогу ефективно закріпити набуті навички, що є вагомим умовою формування мовної особистості. У модельних навчальних програмах широкий спектр орфографічних і пунктуаційних тем зосереджено в 5-му класі, що актуалізує необхідність створення системи вправ, урахувавши вікові та індивідуальні потреби здобувачів освіти.

Мета публікації – охарактеризувати особливості методу вправ у процесі формування правописної компетентності у 5-му класі; представити власні методичні розробки відповідно до укладеної науковцями поетапної системи роботи з орфографії та пунктуації. Джерельною базою матеріалів для створення вправ слугували твори волинських письменників, речення, дібрані з видань Дубеницини.

Представлено зміст основних теоретичних понять «вправа», «вправа орфографічна», «вправа пунктуаційна». Розроблено систему вправ, спрямованих на формування правописної компетентності здобувачів освіти 5-го класу з урахуванням чотирьох етапів роботи. Узятю до уваги вікові особливості школярів, специфіку компетентнісного підходу Нової української школи. На підготовчому етапі подано вправи на визначення орфограми в текстах письменників Волині. Діяльнісний етап репрезентовано конструктивними й продуктивними вправами. Закцентовано на дидактичному потенціалі вправ «Редакторська майстерня», пов'язаних із редагуванням правописних аномалій у мові медіа. Комунікативно-творчий етап виразнено написанням творчих робіт на основі поданих ситуацій із урахуванням орфографічних та пунктуаційних умов. Окреслено роль контрольної-корекційної етапу в оцінюванні рівня правописних знань школярів. Наголошено на можливості вчителя урізноманітнити традиційний метод вправ інтерактивними прийомами й формами роботи.

Ключові слова: метод вправ, правописна компетентність, орфограма, пунктограма, Нова українська школа.

Вступ. Традиційно в освітньому процесі вчителі застосовують метод вправ, яким прагнуть практично закріпити вивчені теоретичні відомості, сформувати у здобувачів освіти відповідні вміння й навички. Під час опрацювання орфографічних і пунктуаційних норм вправа – важливий засіб набуття правописної компетентності, необхідної у контексті розвитку мовної особистості. Значний обсяг матеріалу з правопису в модельних навчальних програмах представлено у 5-му класі, що актуалізує потребу розроблення ефективних вправ, які б відповідали віковим особливостям здобувачів освіти, втілювали основні зміни компетентнісного виміру Нової української школи.

Специфіка вправ в освітньому процесі неодноразово була об'єктом наукових досліджень. О. Антончук пояснив особливості застосування цього методу на уроках вивчення орфографії [1]. Роль вправ під час опанування правил правопису з'ясував І. Хом'як [11]. Теоретичне підґрунтя методу викладено в монографіях науковців [5; 8]. Приклади використання вправ у контексті компетентнісно орієнтованого навчання запропоновано в наукових студіях Н. Голуб, О. Горошкіної [4], Н. Павлюк, В. Вітюк [10], Л. Деркач, Р. Зінчук, Л. Мірошниченко, О. Похилук, О. Гузар [12].

Попри велику кількість лінгводидактичних праць, доцільним залишається висвітлення специфіки практичного застосування методу вправ, що визначає **актуальність** нашої розвідки.

Мета статті – проаналізувати особливості методу вправ під час вивчення правописних норм; укласти систему вправ для опрацювання правил правопису у 5-му класі.

Відповідно до поставленої мети, визначено такі **завдання**: проаналізувати зміст понятійно-категорійного апарату дослідження; розробити вправи для формування правописної компетентності; структурувати методичні напрацювання в поетапну систему.

Різноманітні вправи розроблено на основі мовного матеріалу, вилученого з творів волинських письменників та журналістських текстів газет Дубенщини.

Виклад основного матеріалу. У сучасній лінгводидактиці існує чимало потрактувань методу вправ. Ґрунтовне пояснення цього терміна подають Н. Голуб та О. Горошкіна: «Вправа – практичний метод навчання, в основі якого покладено цілеспрямовані повторювані дії, пропонувані для засвоєння знань, формування конкретних умінь і навичок. Метод систематичного застосування знань у процесі виконання тренувальних завдань: усних, письмових, орфоепічних, графічних, лексичних та ін.» [9, с. 26]. Дослідниці акцентують на класифікаціях вправ, створених за різними ознаками. Оскільки цей метод активно використовують під час формування правописної компетентності, Н. Голуб та О. Горошкіна виділяють вправу орфографічну як «вид вправи, спрямованої на вироблення в учнів умінь і навичок грамотного письма, свідомого дотримання орфографічних правил» [9, с. 28–29], а також вправу пунктуаційну, пояснюючи її як «вид вправи, що передбачає спостереження над уживанням розділових знаків у реченнях і текстах, пояснення особливостей уживання їх; інтонуювання речень відповідно до вжитих у них розділових знаків; пояснення смислової ролі розділових знаків, пунктуаційне коментування тощо» [9, с. 29].

Н. Павлюк та В. Вітюк створили систему вправ для здобувачів освіти 5–9-х класів, урахувавши етапи роботи з орфографії та пунктуації. Дослідниці пропонують на I (підготовчому) етапі визначити орфограми й пунктограми в реченнях тексту. На II (діяльнісному) етапі школярі застосовують теоретичний матеріал під час закріплення правописних умінь із використанням продуктивних, конструктивних вправ. III (комунікативно-творчий) етап передбачає практичне втілення набутих знань під час написання творчих робіт. На IV (контрольно-корекційному) етапі вчителі перевіряють та оцінюють правописні знання учнів [10, с. 119].

Керуючись цією системою, на підготовчому етапі пропонуємо п'ятикласникам виконати розроблені за матеріалами творів волинських письменників вправи на розпізнавання орфограми та пунктограми під час зорового сприймання тексту [Ант, с. 18; ГН, с. 146].

Тема: «Складне речення»

Вправа. Запишіть вірш Віктора Вербича. Укажіть, які речення є простими, а які – складними. Проаналізуйте розділові знаки у складних реченнях.

ПОРА ПРОЩАНЬ

Сяйлива світла золотавість
Утомлено здивованих беріз.
Йдемо. Вдихаю світ прадавній,
Що журавліє-кличе ізгори.
Вертають голоси у тишу,
Осінь усміхнено печаль.
Прощальні барви найтепліші,
А найщемливіша пора прощань.

I. Визначте, якими частинами мови виражено граматичні основи у виділеному реченні.

Тема: «Милозвучність української мови. Правила милозвучності (чергування у–в, і–й, з–із–зі)»

Вправа. Прочитайте вірш Надії Гуменюк. Простежте, як чергування у–в, і–й впливає на ритміку поезії.

Коти ніколи зграями не ходять,
У кожного – свій тракт і манівці,
Свого життя свої таємні коди
Випишують вусаті мудреці.

І кожен з них – єдиний і столикий,
І кожен з них – і цезар, і вожак.
Під музику філософа-мурлики
Якось і я постановила так:

За будь-якого розкладу погоди
Сама собі ходи і не нявчи!
Чи то і я з котячої породи,
Чи так мене мій мудрий кіт навчив...

I. Зверніть увагу на виділене речення. Із якою метою авторка порушила правило милозвучності?

Зауважимо, що проблемне питання допоможе здобувачам освіти самостійно переконатися в можливих відхиленнях від правил милозвучності в художньому тексті, які виникають через особливості ритміки вірша чи мовні вподобання автора.

На другому етапі науковці пропонують застосовувати продуктивні та конструктивні вправи. Н. Бондаренко зазначає: «Розробляючи систему конструктивних вправ, перевагу слід надавати таким функціональним одиницям мовленнєвої комунікації, як речення і зв'язні тексти з урахуванням специфіки вивчуваного рівня чи аспекту мови» [2, с. 65]. Важливо, щоб школярі працювали з відповідним їхньому віку матеріалом текстів, різних за стилем, жанром і тематикою, що дасть змогу розвинути у п'ятикласників необхідні суспільні цінності. Наводимо приклади вправ, розроблених на основі художніх творів волинських письменників [Ант].

Тема: «Позначення на письмі ненаголошених [e], [u] в коренях слів»

Вправа. Запишіть речення, уставляючи на місці пропуску e чи u.

1. Вже сутінки зб..ралися в одно (Н. Горик). 2. Та стугонить у зав'язі коріння трави з..л..на невмируща кров (Н. Гуменюк). 3. Той чов..н ще живе при б..р..зі крутому... (П. Коробчук). 4. Хрущі в..селим роєм над вишнями гудуть у пахощах в..сни (О. Криштальська). 5. Де твоє кр..ло? (Ю. Фінковська). 6. Йде за обрії років ч..р..да, в дал..ч дивляться очі замріяно... (І. Чернецький).

I. Що ви уявляєте, прочитавши третє речення? Продовжте розповідь (2–3 речення), уживаючи слова з орфограмою «Букви e, u на позначення ненаголошених голосних у коренях слів».

Тема: «Подвоєння букв на позначення збігу однакових приголосних»

Вправа. Прочитайте речення. Запишіть, уставляючи в словах, де потрібно, необхідну букву. Поясніть написання.

1. Осін..ій сум росою кришталевою із парасолі скапував до пліч (Н. Гуменюк). 2. У кронах буду хмару колихаги і слухати пташин..ий полонез (С. Назарук). 3. Там наші храми і поля, дідів і прадідів земля, і солов'їн..і голоси в гаях предивної краси (М. Онуфрійчук). 4. Все те, що від..аляє нас, – печаль (В. Простопчук). 5. Вітер гойдав на вікні сон..і крила фіранок (Р. Харитонюк).

I. Визначте орфограми у виділених словах.

Тема: «Подвоєння букв на позначення подовжених приголосних»

Вправа. Запишіть речення, уставляючи в словах необхідну букву. Поясніть написання.

1. Час в осяян..і Божого Слова благодать невимовну таїть (В. Вербич). 2. У кожній шибіці сонце засвічу і квіти звесело попідвікон..ю (Н. Горик). 3. Лець лине тихе суголос..я, й те, що збулось і не збулося, переливає у жит..я, яке дано не всім збагнути аж до останньої минути, до вселюдського каят..я (В. Місюра). 4. Зрозумій: мені треба натхнен..я, а сказати простіш – насолоди (С. Назарук). 5. Коли забувають минуле, воно вимагає повторен..я (Ю. Хвас). 6. Як іній покриє нам сріблом гіл..я-волос..я, спілестися в обіймах, як в жмені тепле колос..я (Н. Шульська).

I. Поясніть орфограму у виділеному слові. Розберіть його за будовою.

Тема: «Звертання»

Вправа. Запишіть речення, розставляючи пропущені розділові знаки.

1. Не доведи нас земле пожинаць біду... (О. Криштальська). 2. Дзвени гітаро подруго вірна! (О. Криштальська). 3. Молю тебе моя сучасна еро лиши хоч краплю справжньої любові! (С. Назарук). 4. Чому до нього мамо вертаємо лиш в снах? (М. Онуфрійчук). 5. Лети наша пісне над краєм по всій Україні лунай могутнім дзвени водограєм народ наш гуртуй та єднай... (М. Онуфрійчук). 6. Пригорни мене Світязю! (В. Штинько).

I. Яку ще пунктограму можна виділити у п'ятому реченні?

На цьому етапі також застосовують вправи на редагування орфографічних та пунктуаційних помилок. На нашу думку, під час створення таких завдань доцільно послуговуватися матеріалом медіатекстів, правописна культура яких часто не відповідає нормам. Джерельною базою для розроблених вправ на редагування правописних помилок стали речення, дібрані з газет Дубенщини [ВіДем; ГіК], помилконебезпечні місця яких проаналізовано в наших розвідках [3; 6; 7]. Під час проведення уроку задля зацікавлення учнів пропонуємо називати ці вправи «Редакторська майстерня».

Тема: «Вживання м'якого знака»

Вправа. Виправте помилки на вживання м'якого знака в поданих реченнях.

1. Проекти будуть спрямовані на розвиток ресторанного бізнесу, переробку сільськогосподарської продукції, будівництво («Вісник Демидівщини»). 2. Важко уявити, як тяжко доводилося жєнцю літнього дня збирати по жменці стебла жита і класти в снопи. 3. Кам'янець-Подільський – дуже гарне місто, зелена перлина Поділля. 4. Часопис постійно порушує важливу тему про братів наших меньших. 5. Незаперечними і унікальними є заслуги А. Кримського у вивченні і розвитку української мови (з видання «Гомін і К»).

I. Зверніть увагу на третє речення. Які ще міста України, в назві яких ужито м'який знак, ви знаєте? Запишіть.

Тема: «Вживання апострофа»

Вправа. Зредагуйте помилки на вживання апострофа в поданих реченнях.

1. Кожної зими зростала кількість читачів книг, тому на зимові св'ята книги повністю розбирали. 2. Память не гасне. 3. Мяч був досить важкий і незручний. 4. Мабуть, цей напис і є для тієї сім'ї вельми важливим у родинних зв'язках. 5. Як не бур'яки, то ферма. 6. Любов до музики та медицини об'єднувала нас (*З видання «Гомін і К»*).

I. Запишіть виправлені слова фонетичною транскрипцією.

Тема: «Кома між однорідними членами»

Вправа. Виправте помилки в журналістських матеріалах. Поясніть їх.

1. Самі і сценарій написали і самі ж героїв майстерно зіграли. 2. Ми повинні жити працювати, розвиватися. 3. Вже і Введення і Катерини, а мороз ще десь гуля. 4. Господь нехай завжди із небес оберігає, й зігриває в холоди. 5. Як потрібно, запрошують, і пропонують допомогу (*Із видання «Вісник Демидівщини»*).

I. До чого нас спонукає автор у другому реченні? Наведіть аргументи, які б підтверджували/спростували його думку, використовуючи однорідні члени речення.

Тема: «Пряма мова»

Вправа. Відредагуйте речення з прямою мовою.

1. «Мої пацієнти – люди різного віку, робота і колектив мені до вподоби» – розповідає Юрій. 2. А тепер он який парубок, – жартує. 3. Зробив добре, – погодився я але чи *обов'язково* було вам телефонувати? 4. «Нехай тепло наших рук зігриває серця, а *обереги* всюди захищають!», – кажуть учасники заходу. 5. На Херсонщині ми завжди старались допомогти іншим, – розповідає Ірина. 6. «Однак я був завжди оптимістом і думаю, що ми витримаємо, перемаємо і будемо жити в нашій славній Україні!», – такими словами підсумував нашу розмову чоловік (*Із видання «Вісник Демидівщини»*).

I. Поясніть орфограми у виділених словах.

Тема: «Пунктуаційна помилка»

Вправа. Зредагуйте пунктуаційні помилки в поданих реченнях. Поясніть виправлення.

1. Я чекала до ранку, і тільки при світлі дня рушила знову у свої мандри (*«Гомін і К»*). 2. Я можу говорити з вами тільки українською мовою, або іспанською (*«Гомін і К»*). 3. Також варто зазначити що в овочах, фруктах та ягодах міститься дуже багато *антиоксидантів* (*«Вісник Демидівщини»*). 4. А власники обійстя теж мають звернутися до лікаря аби впевнитися, що загрози здоров'ю та життю немає (*«Вісник Демидівщини»*). 5. «Ми прагнули створити простір, де люди відпочиватимуть і тілом, і душею» – каже Катя (*«Гомін і К»*). 6. Настрій чудовий і погода панувала справді золотоосіння (*«Гомін і К»*).

I. З'ясуйте лексичне значення виділеного слова. Чому важливо дбати про своє харчування? Запишіть два аргументи на користь цієї думки.

Зауважимо, що виконання поданих вправ на уроці можна урізноманітнити інтерактивними прийомами і формами роботи. Доцільно, на нашу думку, змодельовати таку ситуацію: школярі працюють у групах, кожна з яких – окрема редакція, яка має виправити поданий матеріал, представити й пояснити корективи.

На третьому етапі «сформовані у школярів правописні вміння доводяться до автоматизму, учні створюють зв'язні висловлювання в певному стилі залежно від типу мовлення, дотримуючись правил орфографії та пунктуації» [10, с. 121]. Традиційно цей етап представлено написанням творчих робіт. Н. Бондаренко акцентує на вправах ситуативного характеру, комунікативна мета яких виходить на передній план [2, с. 70], що стимулює мовленнєву діяльність здобувачів освіти. Наведемо приклади таких вправ.

Тема: «Написання апострофа в словах іншомовного походження»

Вправа. Уявіть, що ви зустріли улюблену творчу особистість. Напишіть, про що би ви з нею поговорили, які поставили б запитання, використовуючи два-три слова іншомовного походження з апострофом. Поясніть написання таких слів.

Тема: «Вставні слова та сполучення слів»

Вправа. Напишіть висловлення про свої плани на вихідні, використовуючи три-чотири вставні слова чи сполучення слів. Укажіть, на що вони вказують. Обґрунтуйте вживання розділових знаків.

Під час контрольної-корекційної етапу вчителі дізнаються рівень засвоєння здобувачами освіти правописного матеріалу у процесі написання діагностувальних робіт, опісля проводять із п'ятикласниками аналіз допущених помилок.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, метод вправ має значний дидактичний потенціал під час вивчення правописних норм української мови у 5-му класі. Важливо враховувати поетапне засвоєння правил орфографії та пунктуації, вікові особливості здобувачів освіти. Новації сучасного освітнього процесу визначають акцент на розвитку комунікативної компетентності, життєвих цінностей, що втілено в репрезентованій системі вправ. Подані методичні розробки сприятимуть ефективному вивченню правопису у 5-му класі, де зосереджено значний обсяг відповідного мовного матеріалу в модельних навчальних програмах. Важлива роль в організації

уроку відведена вчителю, який може урізноманітнити цей традиційний метод інтерактивними прийомами й формами роботи.

Перспективу подальших досліджень може становити розроблення правописних вправ для інших класів Нової української школи, реалізація представлених напрацювань в освітньому процесі.

Джерела ілюстративного матеріалу

Ант – Антологія літератури письменників Волині : Під Лесиним небом / упор. О. Л. Лясяк. Луцьк : Твердиня, 2019. 400 с.

ВіДем – Вісник Демидівщини : районна газета. 2022. № 1–50.

ГіК – Гомін і К : районна газета. 2023. № 1–52.

ГН – Гуменюк Н. Ворожіння на мальві. Київ : Ярославів Вал, 2024. 152 с.

Список використаних джерел

1. Антончук О. М. Метод вправ у навчанні орфографії учнів 6–7 класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2009. 177 с.
2. Бондаренко Н. В. Формування правописної компетентності учнів 5–7 класів на уроках української мови. Київ : Сам, 2017. 112 с.
3. Бурковська Т., Зінчук Р. Типи пунктуаційних помилок на сторінках районної газети «Вісник Демидівщини». *Scripta tapent: молодіжний науковий вісник факультету філології та журналістики*. 2024. Вип. 11. С. 9–13.
4. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М. Вправа як важливий складник компетентнісно орієнтованих методик. *Українська мова і література в школі*. 2022. Вип. 4. С. 2–7.
5. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М., Бондаренко Н. В., Новосьолова В. І., Попова Л. О. Методи навчання української мови учнів гімназії та ліцею : монографія. Київ : Освіта, 2023. 230 с.
6. Зінчук Р., Бурковська Т. Орфографічна культура видань Дубенщини. *Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філологічні науки (мовознавство)»*. 2025. № 23. С. 59–63. <https://doi.org/10.24919/2663-6042.23.2025.9>
7. Зінчук Р., Бурковська Т. Пунктуаційна культура районної газети «Вісник Демидівщини» на рівні складних речень. *Волинь філологічна: текст і контекст*. 2024. Вип. 37. С. 256–268. <https://doi.org/10.29038/2304-9383.2025-39.zin>
8. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : монографія. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 420 с.
9. Методика навчання української мови. Термінологічний словник / за ред. О. Горошкіної. Київ : Освіта, 2024. 150 с.
10. Павлюк Н., Віток В. Формування правописної компетентності учнів основної школи. *Нова педагогічна думка*. 2019. Вип. 2. С. 117–122.
11. Хом'як І. Метод вправ у досягненні правописної компетенції. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2015. Вип. 2(14). С. 319–326.
12. Derkach L., Zinchuk R., Miroshnichenko L., Pokhyliuk O., Huzar O. Formation of Subject Competence of Future Pedagogues in the Process of Studying the Syntax of the Ukrainian Language. *AD ALTA : Journal of Interdisciplinary Research*. 2023. Vol. 13. Issue 1. Special Issue XXXIV. P. 114–122.

Zinchuk R. S.

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Ukrainian Language and Linguistic Didactics

Lesya Ukrainka Volyn National University

Lutsk, Ukraine

E-mail: Zinchuk.Ruslana@vnu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-5432-7346

Burkovska T. M.

Student of the Faculty of Philology and Journalism

Lesya Ukrainka Volyn National University

Lutsk, Ukraine

E-mail: tetianaburkovska2@gmail.com

ORCID: 0009-0003-0951-3275

EXERCISES AS A METHOD OF DEVELOPING SPELLING COMPETENCE OF FIFTH-GRADERS

Abstract

This article is devoted to the analysis of a system of exercises used in teaching spelling rules to fifth-graders.

In the modern educational process, exercises are an important means of practical mastery of spelling and punctuation rules. Their use, as pedagogical practice shows, allows for the effective consolidation of acquired skills, which is an important condition for the formation of a linguistic personality. In model curricula, a wide range of spelling and punctuation themes are concentrated in the 5th grade, which highlights the need to create a system of exercises that takes into account the age and individual needs of students.

The purpose of this publication is to describe the features of the exercise method in the process of developing spelling competence in the 5th grade and to present our own methodological techniques in accordance with the step-by-step system of work on spelling and punctuation developed by scientists. The source base for the creation of exercises was the works of Volyn writers and sentences selected from the publications of the Dubno region.

The scientific study presents the content of the basic theoretical concepts of «exercise», «spelling exercise», and «punctuation exercise». A system of exercises has been developed aimed at developing the spelling competence of 5th grade students, taking into account four stages of work. The age characteristics of schoolchildren and the specifics of the competence-based approach of the New Ukrainian School have been taken into account. At the preparatory stage, exercises are presented to identify orthograms in the texts of Volyn writers. The activity stage is represented by constructive and productive exercises. The focus is on the didactic potential of the «Editorial Workshop» exercises related to editing spelling irregularities in the language of the media. The communicative-creative stage is emphasized by writing creative works based on the situations presented, taking into account spelling and punctuation rules. The role of the control and correction stage in assessing the level of spelling knowledge of schoolchildren is outlined. The possibility for teachers to diversify traditional exercise methods with interactive techniques and forms of work is emphasized.

Key words: exercise method, spelling competence, spelling rule, punctuation mark, New Ukrainian School.

Sources of illustrative material

АНТ – Antolohiia literary pysmennykiv Volyni : Pid Lesynym nebom [Anthology of Literature by Volyn Writers: Under Lesya's Sky] / upor. O. L. Liasniuk. Lutsk : PVD «Tverdynia», 2019. 400 s. [in Ukrainian].

БiДeм – Visnyk Demudivshchyny [Herald of Demidovshchyna] : district newspaper. 2022. No. 1–50 [in Ukrainian].

ГiК – Homin and K [Homin & Co] : district newspaper. 2023. No. 1–52 [in Ukrainian].

ГН – Humeniuk N. Vorozhinnia na malvi [Fortune telling on mallow]. Kyiv : Yaroslaviv Val, 2024. 152 s. [in Ukrainian].

References

1. Antonchuk, O. M. (2009). Metod vprav u navchanni orfohrafii uchniv 6–7 klasiv [Exercise method in teaching spelling to students in grades 6–7]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
2. Bondarenko, N. V. (2017). Formuvannia pravopysnoi kompetentnosti uchniv 5–7 klasiv na urokakh ukrainskoi movy [Formation of spelling competence of students in grades 5–7 in Ukrainian language lessons]. Kyiv : Vydavnychi dim «Sam» [in Ukrainian].
3. Burkovska, T., & Zinchuk, R. (2024). Typy punktuatsiinykh pomylok na storinkakh raionnoi hazety «Visnyk Demydivshchyny» [Types of punctuation errors on the pages of the district newspaper «Visnyk Demydivshchyny»]. *Scripta manent: molodizhnyi naukovyi visnyk fakultetu filolohii ta zhurnalistyky*, 11, 9–13 [in Ukrainian].
4. Holub, N. B., & Horoshkina, O. M. (2022). Vprava yak vazhlyvyi skladnyk kompetentnisno oriientovanykh metodyk [Exercise as an important component of competency-based methods]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*, 4, 2–7 [in Ukrainian].
5. Holub, N. B., Horoshkina, O. M., Bondarenko, N. V., Novosolova, V. I., & Popova, L. O. (2023). Metody navchannia ukrainskoi movy uchniv himnazii ta litseiu [Methods of teaching the Ukrainian language to gymnasium and lyceum students: monograph]. Kyiv : Vydavnychi dim «Osvita» [in Ukrainian].
6. Zinchuk, R., & Burkovska, T. (2025). Orfohrafichna kultura vydan Dubenshchyny [Orthographic culture in Dubno Area Press]. *Naukovyi visnyk Drohobyt'skoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Ivana Franka. Seriiia : Filolohichni nauky (movoznavstvo)*, 23, 59–63. <https://doi.org/10.24919/2663-6042.23.2025.9> [in Ukrainian].
7. Zinchuk, R., & Burkovska, T. (2024). Punktuatsiina kultura raionnoi hazety «Visnyk Demydivshchyny» na rivni skladnykh rechen [Punctuation culture in the district newspaper «Visnyk Demudivshchyny» at the level of complex sentences]. *Volyn filolohichna : tekst i kontekst*, 37, 256–268. <https://doi.org/10.29038/2304-9383.2025-39.zin> [in Ukrainian].
8. Kucheruk, O. A. (2011). Systema metody navchannia ukrainskoi movy v osnovnii shkoli: teoriia i praktyka [System of methods for teaching the Ukrainian language in primary school: theory and practice]. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU imeni I. Franka [in Ukrainian].
9. Horoshkina, O. M. (Red.). (2024). Metodyka navchannia ukrainskoi movy. Terminolohichni slovnyk [Methodology of teaching the Ukrainian language. Terminological dictionary]. Kyiv : Vydavnychi dim «Osvita» [in Ukrainian].
10. Pavliuk, N., & Vitiuk, V. (2019). Formuvannia pravopysnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly [Formation of spelling competence of primary school students]. *Nova pedahohichna dumka*, 2, 117–122 [in Ukrainian].
11. Khomiak, I. (2015). Metod vprav u dosiahnenni pravopysnoi kompetentsii [Exercise method in achieving spelling competence]. *Psykhologo-pedahohichni osnovy humanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v shkoli ta VNZ*, 2 (14), 319–326 [in Ukrainian].
12. Derkach, L., Zinchuk, R., Miroshnichenko, L., Pokhyliuk, O., & Huzar, O. (2023). Formation of Subject Competence of Future Pedagogues in the Process of Studying the Syntax of the Ukrainian Language. *AD ALTA : Journal of Interdisciplinary Research*, 13, 1, XXXIV, 114–122 [in English].



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 30.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 17.04.2026

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-22>
УДК 378.091.3:004.8:81'23

Ільченко О. А.

кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри філології, перекладу та стратегічних комунікацій
Національна академія Національної гвардії України
Харків, Україна
E-mail: o.ilchenko@ukr.net
ORCID: 0000-0002-5467-8883

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ДИДАКТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ В УМОВАХ НЕЛІНІЙНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСВІТНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Анотація

У статті представлено психолінгвістичне обґрунтування інтеграції штучного інтелекту в освітній простір вищої школи як відповідь на виклики трансформації когнітивної сфери сучасних здобувачів. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю адаптації дидактичних підходів до нелінійного (ризоматичного) мислення молоді, що характеризується фрагментарністю сприйняття, асоціативністю та високою швидкістю перемикання між різними модальностями інформації. Доведено, що використання генеративних моделей штучного інтелекту дає змогу перетворити «кліповість» сприйняття на дидактичну перевагу, забезпечуючи індивідуалізацію освітніх траєкторій та активізацію смислопородження.

У межах дослідження проаналізовано трансформацію мовленнєвої взаємодії у системі «викладач – штучний інтелект – студент», де штучний інтелект виконує роль «когнітивного навігатора» та медіатора. Висвітлено психолінгвістичні аспекти комунікації «людина – машина», зокрема значення промпт-інжинірингу як інструменту структурування нелінійного мислення. Особливу увагу приділено практичному досвіду впровадження інтерактивних методів навчання в Національній академії Національної гвардії України.

У роботі деталізовано систему вправ для різних рівнів підготовки та спеціальностей – від курсантів-психологів, які використовують штучний інтелект для первинної психодіагностики й аналізу вербальних маркерів, до ад'юнктів, які відпрацьовують стратегії протидії контрпропаганді та психологічного впливу. Для магістрів педагогічного профілю запропоновано методіку рефлексивного аналізу етичних меж використання штучного інтелекту, що сприяє формуванню професійної відповідальності. Результати апробації підтверджують підвищення рівня когнітивної залученості здобувачів на 35–40% та суттєве зниження комунікативної тривожності.

Доведено, що інтеграція штучного інтелекту в освітні компоненти комунікативного спрямування сприяє розвитку критичної медіаграмотності та «цифрової резильєнтності» майбутніх офіцерів і психологів, що є критично важливим в умовах сучасної гібридної агресії. Стаття підсумовує, що стратегічне поєднання технологічних можливостей штучного інтелекту з психолінгвістичним розумінням природи нелінійного мислення відкриває нові перспективи для підвищення якості фахової підготовки у секторі безпеки й оборони.

Ключові слова: штучний інтелект, нелінійне мислення, психолінгвістика, вища освіта, професійна комунікація, дидактика, Національна гвардія України.

Вступ. Сучасний етап розвитку вищої школи характеризується стрімкою інвазією технологій штучного інтелекту (ШІ) в освітній простір, що зумовлює фундаментальну трансформацію дидактичних підходів. Як зазначають Л. Гуназа та А. Литвинов, ШІ стає не просто допоміжним технічним засобом, а повноцінним учасником освітньої взаємодії, що потребує перегляду традиційних ролей викладача та студента [1; 7]. Цифрова трансформація освіти, що підтримується на державному рівні Міністерством цифрової трансформації України [12], вимагає від здобувачів не лише технічних навичок, а й розвитку мовнокомунікативних компетентностей у новому технологічному контексті. Особливої гостроти ця проблема набуває у філологічній і психолого-педагогічній освіті, де ШІ постає водночас і як потужний інструмент персоналізації навчання, і як виклик академічній доброчесності та якості знань [6].

Аналіз ступеня вивченості проблеми свідчить про багатоаспектність наукових пошуків у цій царині. Зокрема, теоретико-методологічні засади інтеграції ШІ у вищу освіту та статистичні показники цього процесу висвітлено у працях А. Литвинова та в аналітичних звітах Освітнього омбудсмена України [7; 11]. Питання використання ШІ як інноваційного дидактичного засобу досліджували Г. Розлуцька, С. Гайович і В. Назаров [9]. Психолого-педагогічні аспекти адаптивного навчання й емоційний підхід до взаємодії з цифровими технологіями стали об'єктом уваги О. Сисоєва [10]. Роль ШІ у трансформації іншомовної освіти та критерії вибору відповідних інструментів проаналізовано А. Лісниченко [8]. Проблеми формування медіаграмотності, інформаційної безпеки та розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців (зокрема, офіцерів і психологів Національної гвардії України (НГУ)) в умовах цифровізації представлені у наших попередніх розвідках [3–5]. Зарубіжний досвід і загальний стан упровадження ШІ у глобальному освітньому просторі ґрунтовно узагальнено у дослідженні Г. Кромптон і Д. Берк [13].

Попри наявність значної кількості праць, психолінгвістичний аспект взаємодії ШІ з нелінійним мисленням сучасного студента залишається недостатньо висвітленим, що й зумовлює актуальність цієї статті.

Психолого-педагогічна парадигма сьогодення фіксує перехід від лінійного сприйняття інформації до ризоматичного (нелінійного) мислення здобувачів вищої освіти. Це зумовлено інтенсивністю інформаційних потоків і «кліповістю» сприйняття, що вимагає нових форм візуалізації та структурування знань. ШІ у цьому процесі виступає як адаптивний дидактичний засіб, що відповідає нелінійній природі пізнання сучасного студента, даючи змогу вибудовувати індивідуальні освітні траєкторії [9; 10]. Водночас виникає нова психолінгвістична реальність – опосередкована комунікація «людина – машина», де алгоритми ШІ впливають на процеси текстотворення та смислопородження. Від точності мовного формулювання запитів (промпт-інжинірингу) сьогодні безпосередньо залежить якість отриманого знання, що потребує глибокого лінгвокогнітивного аналізу такої взаємодії [8; 11; 13].

Метою статті є психолінгвістичне обґрунтування використання ШІ як дидактичного інструменту, що адаптований до нелінійного мислення здобувачів вищої освіти, й аналіз трансформації мовленнєвої взаємодії у системі «викладач – ШІ – студент» для підвищення якості фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Трансформація когнітивної сфери сучасного студента зумовлена переходом від текстоцентричної культури (лінійної) до візуально-цифрової (нелінійної). У психолінгвістичному аспекті лінійне мислення базується на послідовному логічному розгортанні думки, що корелює з класичною структурою тексту. Натомість нелінійне, або ризоматичне, мислення функціонує за принципом мережі, де смислові зв'язки встановлюються не ієрархічно, а асоціативно.

Для сучасних здобувачів вищої освіти характерна «кліповість» сприйняття, яку в межах цього дослідження розглядаємо не як дегенитивну деградацію, а як адаптивну реакцію на надлишок інформації. Психолінгвістичний аналіз свідчить, що нелінійне мислення має такі ключові характеристики: висока швидкість перемикання когнітивних кодів: здатність одночасно оперувати текстовими, аудіальними та візуальними модальностями; фрагментарність смислопородження: текст сприймається не як цілісне полотно, а як набір семантичних блоків (вузлів), що можуть бути рекомбіновані; пріоритет асоціативних зв'язків над причинно-наслідковими: це зближує мислення студента з гіпертекстовою структурою мережі Інтернет.

У цьому контексті ШІ виступає як ідеальний дидактичний партнер. Якщо традиційний підручник нав'язує студенту жорстку лінійну траєкторію (від розділу 1 до розділу 10), то взаємодія зі ШІ (наприклад, через чат-боти) дає змогу реалізувати запит у будь-якій точці інформаційного поля. Як зазначають Г. Розлуцька та колеги, ШІ стає інструментом, що «дзеркально» відображає нелінійність людського пізнання, забезпечуючи миттєвий зворотний зв'язок [9].

Ба більше, ШІ виконує функцію когнітивної навігації. Для студента з нелінійним мисленням часто проблемою є синтез фрагментарних знань у цілісну систему. Психолінгвістичний потенціал ШІ полягає у тому, що він здатний структурувати хаотичні запити користувача, перетворюючи їх на логічні текстові структури. Таким чином, відбувається своєрідна конвергенція: нелінійний запит студента – алгоритмічна обробка ШІ – структурований дидактичний результат. Такий підхід дає змогу персоналізувати навчання, про що згадується в рекомендаціях щодо використання ШІ у закладах вищої освіти [12].

Особливого значення набуває розвиток критичної медіаграмотності в умовах такої взаємодії. Нелінійне мислення робить здобувача уразливим до маніпуляцій і дезінформації, оскільки увага розпорошується між багатьма джерелами. Тому використання ШІ як дидактичного інструменту має супроводжуватися формуванням навичок верифікації інформації, що є невід'ємною частиною професійної комунікації у секторі безпеки й оборони [5].

Розгляд нелінійної природи мислення дає змогу стверджувати, що ШІ у сучасному освітньому процесі виступає не лише як зовнішній інформаційний ресурс, а й як своєрідний «когнітивний протез», що компенсує фрагментарність сприйняття та структурує інтелектуальний пошук. У межах психолінгвістичного аналізу розглядаємо ШІ як медіатора, що трансформує суб'єкт-суб'єктну взаємодію «викладач – студент» у складнішу систему «викладач – ШІ – студент», де алгоритми допомагають адаптувати складний навчальний контент до індивідуальних когнітивних запитів здобувачів. Практична реалізація цього підходу в Національній академії Національної гвардії України дала змогу розробити низку інтерактивних вправ, де ШІ інтегровано в дидактичне середовище як активного агента комунікації.

Системне впровадження цих технологій реалізується відповідно до рівня підготовки та професійної специфіки здобувачів. Так, особливе місце у системі практичної підготовки посідає робота з курсантами (бакалаврський рівень, спеціальність С4 «Психологія»/053 «Психологія», ОПП «Психологічне забезпечення службово-бойової діяльності підрозділів НГУ») у межах дисципліни «Комунікативні аспекти діяльності офіцера». Для цієї категорії здобувачів ШІ стає інструментом об'єктивації внутрішнього мовлення та тренажером для первинної психодіагностики. Нами впроваджено вправу «Аналітик вербальних маркерів», де курсанти використовують ШІ для швидкого аналізу текстових повідомлень (наприклад, постів у соціальних мережах або листів підлеглих) із метою виявлення ознак депресивних станів, посттравматичного стресового розладу або схильності до девіантної поведінки. Такий підхід дає змогу курсанту в умовах нелінійного інформаційного середовища миттєво структурувати хаотичні дані та формулювати гіпотези для подальшої індивідуальної роботи. У цій же дисципліні курсанти-психологи відпрацьовують алгоритми надання первинної психологічної підтримки, використовуючи ШІ як джерело швидкої верифікації психолінгвістичного інструментарію.

Наступним щаблем є підготовка військових психологів на рівні магістратури (спеціальність С4 «Психологія»/053 «Психологія», ОПП «Організація психологічного забезпечення у підрозділах Національної гвардії України»). Під час вивчення дисципліни «Комунікативні аспекти діяльності офіцера» для цієї групи розроблено рольову гру «Діалог з анонімним профілем», де ШІ імітує різні психотипи підлеглих у стресових ситуаціях. Магістри-психологи фокусуються на виявленні прихованих смислів і деструктивних наративів у відповідях ШІ, що вимагає глибшого психолінгвістичного аналізу та сформованої професійної інтуїції.

Інший вектор застосування ШІ реалізується у роботі з магістрами (спеціальність 011 «Освітні науки»/А1 «Освітні науки», ОПП «Педагогіка вищої школи») у межах компонента «Комунікативні аспекти діяльності викладача вищої школи». Тут нами застосовується метод «Професійна дискусія з алгоритмом». Магістри як майбутні науково-педагогічні працівники отримують завдання змодельовати відповіді ШІ на складні етичні запитання студентів, а потім провести критичний лінгвістичний аналіз отриманих текстів на предмет їх педагогічної доцільності та емпатійності. Це дає змогу майбутнім викладачам усвідомити межі використання автоматизованих систем у педагогічній взаємодії, акцентуючи увагу на дидактичних та етичних аспектах.

Найвищий рівень складності передбачено для ад'юнктів (спеціальність 053 «Психологія»/С4 «Психологія», ОПП «Психологія») у курсі «Комунікативний вплив у професійній діяльності». Тут ефективним виявився метод кейс-стаді з використанням генеративних моделей для симуляції кризових комунікацій. Здобувачі третього рівня вищої освіти аналізують психолінгвістичні маркери маніпулятивного впливу в текстах, створених ШІ, та розробляють контрстратегії мовленнєвого впливу. ШІ тут слугує тренажером для розвитку навичок психологічної стійкості, стратегічного впливу та швидкої вербальної реакції в умовах інформаційного тиску й необхідності протидії контрпропаганді.

Результати апробації описаних методів у Національній академії Національної гвардії України продемонстрували якісні зміни в освітній взаємодії. По-перше, на основі результатів вхідного та вихідного тестування, а також анкетування здобувачів спостерігається підвищення рівня когнітивної залученості на 35–40% порівняно з традиційними формами навчання; такий показник досягнуто за рахунок персоналізації темпів опанування матеріалу й інтеграції ігрового компонента взаємодії зі ШІ. По-друге, використання ШІ як «критичного опонента» сприяло розвитку рефлексивних навичок: здобувачі вчать не просто споживати готові відповіді, а критично їх оцінювати, що безпосередньо впливає на якість формування їхніх професійно-комунікативних компетентностей [4; 5]. Психолінгвістичний аналіз зворотного зв'язку від здобувачів засвідчив, що нелінійність мислення, яка раніше сприймалася як перешкода, за умов використання ШІ стає рушієм для творчого синтезу знань. Здобувачі відзначають, що можливість «тестувати» мовленнєві стратегії на нейромережі знижує комунікативну тривожність і підвищує упевненість у власних силах перед реальною взаємодією [10].

Така організація взаємодії ураховує нелінійність мислення: замість заучування сталих фраз вони вступають у динамічний діалог із технологією. Як зазначає О. Сисоєв, такий емоційно-адаптивний підхід дає змогу створювати умови для глибокого занурення у навчальний контекст [10]. Окрім того, робота зі ШІ сприяє розвитку критичної медіаграмотності офіцерів, що є стратегічно важливим для інформаційної безпеки НГУ в умовах сучасної гібридної агресії [5]. Інтеграція ШІ дає змогу сформувати у здобувачів «цифрову резильєнтність» – здатність критично оцінювати й ефективно використовувати технологічні інструменти у професійній діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнення результатів проведеного дослідження дає змогу дійти висновку, що інтеграція ШІ в освітній простір вищої школи є не лише технічною необхідністю, а й стратегічним дидактичним рішенням, що відповідає психолінгвістичним особливостям сучасних здобувачів. Проведений аналіз підтвердив, що нелінійне (ризоматичне) мислення молоді, яке раніше розглядалося як дефіцитарне через фрагментарність сприйняття, за умов використання ШІ трансформується у когнітивну гнучкість і здатність до швидкого синтезу знань.

Психолінгвістичне обґрунтування використання ШІ як дидактичного інструменту дало змогу виявити його роль як «когнітивного навігатора», що структурує нелінійні запити здобувачів і сприяє переходу від пасивного споживання інформації до активного смислопородження. Установлено, що трансформація мовленнєвої взаємодії у системі «викладач – ШІ – студент» забезпечує високий рівень персоналізації навчання, знижує комунікативну тривожність і сприяє формуванню «цифрової резильєнтності».

Апробація розроблених інтерактивних вправ (дискусій, кейсів і рольових ігор) для різних категорій здобувачів Національної академії НГУ засвідчила їх високу ефективність: для курсантів-психологів ШІ став незамінним тренажером первинної діагностики й об'єктивації внутрішнього мовлення; для магістрів-психологів – інструментом деконструкції прихованих смислів і моделювання складних професійних ситуацій; для магістрів-педагогів – середовищем для рефлексії над етичними та дидактичними межами цифровізації; для ад'юнктів – полігоном для відпрацювання стратегій психологічного впливу та контрпропаганди.

Перспектива подальших досліджень полягає у детальнішому вивченні тривалого впливу генеративних моделей на розвиток академічного письма здобувачів і розробленні галузевих стандартів використання ШІ у підготовці офіцерських кадрів, що дасть змогу посилити інформаційну безпеку та професійну спроможність майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Гуназа Л. М. Штучний інтелект у сучасній освіті: трансформація ролі вчителя, підвищення якості навчання та нові можливості для учнів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 90. С. 46–53. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.8>
2. Льченко О. А. Інтеграція штучного інтелекту у закладах вищої освіти: перспективи та виклики для мовної підготовки магістрів освітньої програми «Педагогіка вищої школи». *Сучасні тенденції викладання іноземних мов: актуальні питання та методики* : тези доповідей II Міжвузівського науково-методичного семінару. 2025. С. 66–68.
3. Льченко О. А. Інтеграція медіаграмотності у мовнокомунікативній підготовці майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2025. Вип. 99. С. 135–139. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.99.19>
4. Льченко О. А. ШІ у цифровій трансформації мовнокомунікативних компетентностей військових психологів Національної гвардії України. *Цифрова трансформація освіти: традиційні інструменти та штучний інтелект* : матеріали Всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 26 травня – 6 липня 2025 р. Львів ; Торунь : Liha-Pres, 2025. С. 38–42.
5. Льченко О. А. Штучний інтелект як інструмент інформаційної безпеки: розвиток критичної медіаграмотності здобувачів вищої освіти у контексті професійної комунікації. *Проблеми ефективності професійної мовної комунікації в умовах інформаційної агресії* : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, м. Київ, 28 листопада 2025 р. Київ : КІ НГУ, 2025. С. 78–80.
6. Льченко О. Штучний інтелект як виклик академічній доброчесності та якості філологічної освіти. *Освіта без кордонів: глобальні тренди у викладанні мов* : збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції. 2025. С. 51–52. URL: <https://surl.li/zdfnsq>
7. Литвинов А. Штучний інтелект у системі підготовки здобувачів вищої освіти. *Проблеми освіти*. 2025. Вип. 1(102). С. 46–60. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-102.2025.03>
8. Лісниченко А. П. Інструменти штучного інтелекту у вищій іншомовній освіті: роль, підходи та критерії вибору. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2025. Вип. 22. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17291242>
9. Розлуцька Г. М., Гайович Є. Ф., Назаров В. С. Штучний інтелект як інноваційний дидактичний засіб. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 63. Т. 2. С. 203–206. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.41>
10. Сисоєв О. Штучний інтелект та освітні технології: емоційний підхід до адаптивного навчання. *Education: Modern Discourses*. 2024. № 7. С. 114–120. DOI: <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2024-7-11>
11. Штучний інтелект в освіті: статистика використання, рекомендації щодо застосування та як обрати безпечний інструмент. *Освітній омбудсмен України*. 2025. URL: <https://eo.gov.ua/shtuchnyy-intelekt-v-osviti-statystyka-vykorystannia-rekomendatsii-shchodo-zastosuvannia-ta-iak-obraty-bezpechnyy-instrument/2025/10/16/>
12. Штучний інтелект у закладах вищої освіти – ознайомлюйтеся з рекомендаціями для викладачів, студентів і працівників ЗВО. *Міністерство цифрової трансформації України*. URL: <https://thedigital.gov.ua/news/education/shtuchniy-intelekt-u-zakladakh-vishchoi-osviti-oznayomlyuytesya-z-rekomendatsiyami-dlya-vikladachiv-studentiv-i-pratsivnikiv-zvo>
13. Crompton H., Burke D. Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. Vol. 20. No. 22. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>

Ilchenko O. A.

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Philology, Translation, and Strategic Communications
National Academy of the National Guard of Ukraine
Kharkiv, Ukraine*

E-mail: o.ilchenko@ukr.net
ORCID: 0000-0002-5467-8883

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A DIDACTIC TOOL IN THE CONTEXT OF NON-LINEAR THINKING OF HIGHER EDUCATION STUDENTS: A PSYCHOLINGUISTIC ANALYSIS OF EDUCATIONAL INTERACTION

Abstract

The article provides a psycholinguistic justification for the integration of artificial intelligence (AI) into the educational space of higher education as a response to the challenges of transforming the cognitive sphere of modern students. The relevance of the study is due to the need to adapt didactic approaches to the non-linear (rhizomatic) thinking of young people, characterized by fragmented perception, associativity, and high speed of switching between different information modalities. The authors prove that the use of generative AI models allows for the transformation of «clip» perception into a didactic advantage, ensuring the individualization of educational trajectories and the activation of meaning-making.

Within the framework of the study, the transformation of speech interaction in the «teacher – AI – student» system is analyzed, where artificial intelligence acts as a «cognitive navigator» and mediator. The psycholinguistic aspects of «human – machine» communication are highlighted, in particular, the importance of prompt engineering as a tool for structuring non-linear thinking. Special attention is paid to the practical experience of implementing interactive teaching methods at the National Academy of the National Guard of Ukraine.

The paper details a system of exercises for different levels of training and specialties: from cadets-psychologists who use AI for primary psychodiagnostics and analysis of verbal markers, to adjuncts who practice strategies for countering counter-propaganda and psychological influence. For masters of the pedagogical profile, a methodology for reflexive analysis of the ethical boundaries of AI use

is proposed, which contributes to the formation of professional responsibility. The results of the approbation confirm an increase in the level of cognitive engagement of students by 35–40% and a significant reduction in communicative anxiety.

It is proved that the integration of AI into communication-oriented educational components contributes to the development of critical media literacy and «digital resilience» of future officers and psychologists, which is crucial in the context of modern hybrid aggression. The article concludes that the strategic combination of AI technological capabilities with a psycholinguistic understanding of the nature of non-linear thinking opens up new prospects for improving the quality of professional training in the security and defense sector.

Key words: artificial intelligence, non-linear thinking, psycholinguistics, higher education, professional communication, didactics, National Guard of Ukraine.

References

1. Hunaza, L. M. (2023). Shtuchnyi intelekt u suchasni osviti: transformatsiia roli vchytelia, pidvyshchennia yakosti navchannia ta novi mozhyvosti dlia uchniv [Artificial intelligence in modern education: transformation of the teacher's role, increasing the quality of learning and new opportunities for students]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools*, (90), 46–53. <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.8> [in Ukrainian].
2. Ilchenko, O. A. (2025). Intehratsiia shtuchnoho intelektu u zakladakh vyshchoi osvity: perspektyvy ta vyklyky dlia movnoi pidhotovky mahistriv osvitnoi prohramy «Pedahohika vyshchoi shkoly» [Integration of artificial intelligence in higher education institutions: perspectives and challenges for language training of masters of the educational program «Pedagogy of Higher Education»]. *Suchasni tendentsii vykladannia inozemnykh mov: aktualni pytannia ta metodyky – Modern trends in teaching foreign languages: current issues and methods: Proceedings of the II Inter-University Scientific and Methodological Seminar*, 66–68 [in Ukrainian].
3. Ilchenko, O. A. (2025). Intehratsiia mediahramotnosti u movnokomunikatyvni pidhotovtsi maibutnikh ofitseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy [Integration of media literacy in language and communication training of future officers of the National Guard of Ukraine]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools*, (99), 135–139. <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.99.19> [in Ukrainian].
4. Ilchenko, O. A. (2025). Shl v tsyfrovii transformatsii movnokomunikatyvnykh kompetentnosti viiskovykh psikhologiv Natsionalnoi hvardii Ukrainy [AI in the digital transformation of language and communication competencies of military psychologists of the National Guard of Ukraine]. *Tsyfrova transformatsiia osvity: tradytsiini instrumenty ta shtuchnyi intelekt – Digital transformation of education: traditional tools and artificial intelligence*, 38–42 [in Ukrainian].
5. Ilchenko, O. A. (2025). Shtuchnyi intelekt yak instrument informatsiinoi bezpeky: rozvytok krytychnoi mediahramotnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity u konteksti profesiinoi komunikatsii [Artificial intelligence as a tool for information security: development of critical media literacy of higher education students in the context of professional communication]. *Problemy efektyvnosti profesiinoi movnoi komunikatsii v umovakh informatsiinoi ahrestii – Problems of the efficiency of professional language communication in conditions of information aggression*, 78–80 [in Ukrainian].
6. Ilchenko, O. (2025). Shtuchnyi intelekt yak vyklyk akademichnii dobrochesnosti ta yakosti filolohichnoi osvity [Artificial intelligence as a challenge to academic integrity and the quality of philological education]. *Osvita bez kordoniv: hlobalni trendy u vykladanni mov – Education without borders: global trends in language teaching*, 51–52. Retrieved from <https://surl.li/zdfnsq> [in Ukrainian].
7. Lytvynov, A. (2025). Shtuchnyi intelekt u systemi pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity [Artificial intelligence in the system of training higher education students]. *Problemy osvity – Problems of Education*, 1(102), 46–60. <https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-102.2025.03> [in Ukrainian].
8. Lisnychenko, A. P. (2025). Instrumenty shtuchnoho intelektu u vyshchii inshomovni osviti: rol, pidkhody ta kryterii vybory [Artificial intelligence tools in higher foreign language education: role, approaches and selection criteria]. *Pedahohichna Akademiia: naukovyi zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes*, (22). <https://doi.org/10.5281/zenodo.17291242> [in Ukrainian].
9. Rozlutska, H. M., Haiovych, Ye. F., & Nazarov, V. S. (2023). Shtuchnyi intelekt yak innovatsiinyi dydaktychnyi zasib [Artificial intelligence as an innovative didactic tool]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 63(2), 203–206. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.2.41> [in Ukrainian].
10. Sysoiev, O. (2024). Shtuchnyi intelekt ra osviti tekhnolohii: emotsiinyi pidkhid do adaptivnoho navchannia [Artificial intelligence and educational technologies: an emotional approach to adaptive learning]. *Education: Modern Discourses*, (7), 114–120. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2024-7-11> [in Ukrainian].
11. Education Ombudsman of Ukraine. (2025, October 16). *Shtuchnyi intelekt v osviti: statystyka vykorystannia, rekomendatsii shchodo zastosuvannia ta yak obraty bezpechnyi instrument* [Artificial intelligence in education: usage statistics, recommendations for use and how to choose a safe tool]. Retrieved from <https://eo.gov.ua/shtuchnyy-intelekt-v-osviti-statystyka-vykorystannia-rekomendatsii-shchodo-zastosuvannia-ta-iak-obraty-bezpechnyy-instrument/2025/10/16/> [in Ukrainian].
12. Ministry of Digital Transformation of Ukraine. (n.d.). *Shtuchnyi intelekt u zakladakh vyshchoi osvity – oznaiomliuitiesia z rekomendatsiiami dlia vykladachiv, studentiv i pratsivnykiv ZVO* [Artificial intelligence in higher education institutions – get acquainted with recommendations for teachers, students and employees of HEIs]. Retrieved from <https://thedigital.gov.ua/news/education/shtuchniy-intelekt-u-zakladakh-vishchoi-osviti-oznayomlyuyetesya-z-rekomendatsiyami-dlya-vikladachiv-studentiv-i-pratsivnykiv-zvo> [in Ukrainian].
13. Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(22). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8> [in English].



DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-23>
УДК 811.161.2'06-26:373.5.09.02.016.011.3-052-047.22

Костів О. М.

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української мови імені професора Івана Ковалика
Львівський національний університет імені Івана Франка
Львів, Україна
E-mail: oksana.kostiv@lnu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-1878-2675

Сколоздра-Шепітко О. Р.

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української мови імені професора Івана Ковалика
Львівський національний університет імені Івана Франка
Львів, Україна
E-mail: olesya.skolozdra-shepitko@lnu.edu.ua
ORCID: 0009-0002-8274-8559

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (НА МАТЕРІАЛІ ОЦІНЮВАЛЬНИХ МОВЛЕННЄВИХ ЖАНРІВ)

Анотація

У статті обґрунтовано актуальність дослідження оцінювальних мовленнєвих жанрів у контексті впровадження концепції Нової української школи (НУШ), що ґрунтується на компетентнісній парадигмі. Розкрито роль цих жанрів як фундаментального інструменту для ефективною взаємодії учнів у реальних комунікативних ситуаціях, підтримки гідності особистості та створення позитивної атмосфери спілкування. Автори зазначають, що в сучасному освітньому просторі особливого значення набуває здатність не лише правильно формулювати позитивну оцінку, а й розпізнавати маніпулятивні впливи та уникати деструктивних форм комунікації. Проаналізовано лінгводидактичний напрям дослідження мовленнєвих жанрів, представлений у працях провідних науковців, та висвітлено необхідність модернізації навчальних програм через посилення їх прагматичного спрямування й орієнтацію на комунікативну майстерність. Метою статті є комплексний аналіз теоретичних і практичних аспектів функціонування оцінювальних жанрів у модельних програмах з української мови для 5–9-х класів, а також визначення методичних підходів до формування етичних навичок спілкування.

У роботі детально схарактеризовано позитивні оцінювальні жанри – комплімент і похвалу, акцентовано увагу на їхніх визначальних ознаках, зокрема щирості, доречності та влучності. Особливу увагу приділено розкриттю маніпулятивної природи лестощів, виокремленню їхніх словесних маркерів, таких як надмірність, самоприпинення мовця та вживання перебільшених епітетів. Досліджено природу деструктивних жанрів (осуд, дорікання, висміювання) як інструментів психологічного тиску та визначено методичні шляхи їх трансформації у конструктивні зауваження або нейтральні поради. На основі аналізу сучасних підручників висвітлено методичний інструментарій для засвоєння цих жанрів: вправи на диференціацію понять, соціальну адаптацію через добір компліментів за статусною ознакою та аналіз комунікативних намірів у художніх чи медіатекстах. Доведено, що зміщення акценту з теорії на практичне застосування сприяє розвитку навичок тактовності та етикету спілкування в учнів. У висновках окреслено перспективи подальших розвідок, пов'язаних із вивченням інформаційних, фатичних та етикетних жанрів у шкільній мовній освіті.

Ключові слова: українська мова, Нова українська школа (НУШ), модельні навчальні програми, мовленнєві жанри, оцінювальні жанри, комплімент, похвала, лестощі, осуд, дорікання, лінгводидактика, комунікативна компетентність.

Вступ. Концепція НУШ, що є основою для сучасної освіти в Україні, базується на компетентнісній парадигмі, яка орієнтована на здатність учнів ефективно діяти в реальних комунікативних ситуаціях.

Дослідження оцінювальних мовленнєвих жанрів зумовлене їх вирішальним значенням для формування комунікативної та практичної компетентності учнів базової середньої освіти. Ці жанри є тими одиницями, що слугують фундаментальним інструментом для практичного застосування мови та дають змогу ефективно взаємодіяти в реальних комунікативних ситуаціях. В умовах модернізації освітнього процесу науковці наголошують, що компетентнісна модель навчання вчителя спрямована на «формування здатності майбутніх педагогів творчо застосовувати набуті досвід і знання та інноваційно діяти в практичній діяльності» [22]. У сучасних наукових студіях також проаналізовано вплив «активних і комунікативних методів на розвиток мовних навичок, культурної свідомості та критичного мислення» [21, с. 183] у здобувачів освіти.

Актуальність теми зумовлена активною інтеграцією вивчення мовленнєвих жанрів у сучасні модельні навчальні програми з української мови для 5–9-х класів. Уміння оперувати оцінювальними жанрами є важливим

інструментом для ефективної взаємодії у реальних комунікативних ситуаціях. У сучасному суспільстві особливого значення набуває здатність учасників освітнього процесу не лише правильно формулювати позитивну оцінку (комплімент, похвала), а й розпізнавати маніпулятивні лестоці, а також уникати або трансформувати деструктивні форми спілкування, такі як осуд, дорікання та висміювання. Дослідження оцінювальних жанрів дає змогу глибше зрозуміти механізми підтримки гідності особистості та створення позитивної атмосфери під час міжособистісної взаємодії.

Мовленнєві жанри були об'єктом наукових студій Ф. Бацевича, Л. Галаєвської, Н. Голуб, О. Горошкіної, О. Когутюк, О. Компаній, О. Малікової, Л. Мацько, Н. Скрипник, О. Трумко, С. Турлюк, С. Форманової та ін.

Ф. Бацевич зазначає, що комунікативна компетенція мовця складається з певного набору мовленнєвих жанрів [1]. Досліджуючи поліаспектну природу мовленнєвих жанрів, С. Форманова виокремлює низку ключових векторів аналізу: інтенціональний, риторичний, когнітивний, соціолінгвістичний та інші [19, с. 79]. Проте, з огляду на сучасні освітні тенденції, цей перелік доцільно доповнити лінгводидактичним напрямом. Останній активно розвивається у працях таких науковців, як Л. Галаєвська [2], Н. Голуб [3; 10], О. Горошкіна [5] та О. Трумко [19].

Обґрунтовуючи важливість опанування мовленнєвих жанрів у школі, Н. Голуб [3] указує на потребу в оновленні змісту навчання. Дослідниця пропонує посилити прагматизм програм, зосередившись на комунікативній майстерності, критичному опрацюванні інформації та мовній стійкості на засадах принципу функційності. Практичним утіленням цих ідей став методичний посібник для ліцеїв [10]. Схожий підхід поділяють О. Горошкіна і Т. Яценко [5], розглядаючи вивчення жанрів як «дієвий механізм перетворення мовних знань і набутих умінь на ефективне володіння ними» [5, с. 4]. Такої ж думки дотримується і А. Попович [17].

Мета статті – здійснити комплексний аналіз теоретичних і практичних аспектів функціонування оцінювальних мовленнєвих жанрів у межах модельних програм НУШ з української мови для закладів загальної середньої освіти, а також визначити методичні підходи до формування в учнів навичок етичного й доцільного використання позитивних та нейтралізації негативних оцінних висловлювань.

Для досягнення поставленої мети необхідно виконати такі завдання:

1. Схарактеризувати сутність оцінювальних жанрів, що передбачають вираження позитивної або негативної оцінки об'єкта мовлення.
2. Визначити особливості позитивних жанрів (компліменту та похвали), акцентуючи увагу на таких їхніх ознаках, як щирість, доречність та влучність.
3. Розкрити маніпулятивну природу лестоців, виокремивши їхні словесні маркери (надмірність, самоприпущення мовця, перебільшені епітети) для навчання учнів розпізнавати нещирість у спілкуванні.
4. Проаналізувати деструктивні оцінювальні жанри (осуд, дорікання, висміювання) як інструменти психологічного тиску та соціального контролю, а також розглянути способи їх уникнення або перетворення на конструктивні зауваження.
5. Дослідити методичний інструментарій, представлений у сучасних підручниках, зокрема вправи на диференціацію понять, соціальну адаптацію через добір компліментів за статусною ознакою та аналіз комунікативних намірів у художніх чи медіатекстах.
6. Обґрунтувати важливість практичного застосування отриманих знань для розвитку навичок аналізу тактовності й етикету спілкування в учнів.

Виклад основного матеріалу. Вивчення мовленнєвих жанрів активно інтегровано в сучасні модельні навчальні програми з української мови для 5–9-х класів. Оцінювальні мовленнєві жанри передбачають висловлення позитивної або негативної оцінки щодо об'єкта мовлення.

У закладах загальної середньої освіти передбачено вивчення таких оцінювальних мовленнєвих жанрів: *комплімент, похвала, лестоці, осуд, дорікання, висміювання*. Завдання вчителя – навчити учасників освітнього процесу правильно робити компліменти, формулювати похвалу, бачити ознаки лестоців, нещирості, розпізнавати осуд, дорікання, висміювання з метою їх уникнення в повсякденному житті.

Комплімент – один із жанрів мовлення, який передає похвалу людині, виражає захоплення її внутрішніми рисами чи зовнішністю, досягненнями та іншими позитивними якостями. Компліменти є важливими у спілкуванні, оскільки сприяють встановленню позитивних стосунків, піднімають самооцінку та настрій, налаштовують на позитивну атмосферу спілкування. Основними складниками компліменту є щирість, доречність, влучність, недвозначність, ввічливість, позитивна оцінка, природність, невимушеність.

Компліменти можуть бути вдалимими та невдалимими, тому під час вивчення жанру компліменту в закладах загальної середньої освіти варто зацентувати увагу учасників освітнього процесу на таких моментах щодо правильного формулювання компліментів: зосередження на конкретних рисах чи досягненнях, уникання надмірності та лестоців, щирість у висловленні, зазначення переваги, яка справді сподобалася; використання простих та зрозумілих слів, урахування контексту спілкування. Невдалий комплімент містить елементи критики, недовіри, стереотипи, тому треба навчити учасників освітнього процесу уникати таких компонентів у формулюванні компліменту.

Потрібно звернути увагу і на формулювання відповіді на комплімент, зокрема слід подякувати за комплімент, уникати зайвих виправдань, не треба применшувати власних заслуг.

Похвала – мовленнєвий жанр, що передає позитивну оцінку, схвалення або захоплення людиною, її здобутками, особливостями. Тому похвала може бути за досягнення, дії, спосіб вирішення завдання (креативність, нестандартний підхід, використання нових методів, логіка міркувань тощо). До ознак похвали належать: щирість, конкретність, доречність, позитивна оцінка. Похвала є важливою у спілкуванні, оскільки підвищує самооцінку, мотивує до подальших досягнень, створює позитивну мовленнєву ситуацію.

Лестоці – мовленнєвий жанр, що презентує удавану похвалу, щоб викликати прихильне ставлення до себе, добитися вигоди або навіть впливати на іншу людину. Лестоці містять такі небезпечні моменти у спілкуванні, як маніпуляції, часткове применшення власних здобутків, фальшивість у спілкуванні. До основних ознак лестоців належать: нещирість, підлабузництво, надмірне вихваляння, перебільшення, корисливість. Важливо навчити учасників освітнього процесу розпізнавати лестоці. Для цього потрібно: 1) зрозуміти, чи похвала є щирою; 2) усвідомити, чи людина під час вихваляння адресата лестоців не принижує себе; 3) збагнути, чи за лестоцями часом не криються корисливі мотиви. Лестоці можуть негативно впливати і на того, хто їх говорить (приниження власних здобутків, рис, якостей; звичка до фальшивих слів, маніпулювання тощо), і на того, кому вони адресовані (утрата довіри, формування завищеної самооцінки, небажання бачити недоліки). До словесних маркерів лестоців належать: надмірне використання загальних фраз і відсутність посилань на конкретні дії та досягнення, уживання перебільшених епітетів (*найкращий, геніальний, незрівнянний, неймовірний, неперевершений*), приниження себе (*я і близько так не зможу, мені далеко до вас...*), виокремлення адресата лестоців з-поміж інших із метою подальшої вигоди (*ви єдиний, хто мене розуміє; тільки така неймовірна людина може мені допомогти...*).

Осуд – оцінювальний мовленнєвий жанр, який має на меті висловити несхвалення, негативну оцінку стосовно вчинків, поведінки, поглядів, що суперечать моральним, соціальним чи правовим нормам. Учасникам освітнього процесу варто пояснити, коли доречно використовувати цей жанр, а коли його вживання категорично заборонене, щоб не образити чести та гідності особи. Мовними засобами вираження осуду є дієслова *засуджую, не схвалюю*, оцінні слова *недостойно, ганебно, безвідповідально, аморально, неприйнятно, жахливо, обурливо* та ін., риторичні запитання та оклики, обурлива інтонація тощо.

Дорікання – оцінювальний мовленнєвий жанр, який має на меті висловити докір, змусити адресата усвідомити свою провину, викликати почуття провини або сорому за завдану адресантові шкоду, образу тощо. Оцінний компонент цього жанру – вираження негативного ставлення мовця до події.

Висміювання – мовленнєвий жанр, що на відміну від дорікання, яке апелює до почуття провини, використовує сміх як інструмент соціального контролю або психологічного тиску. Основна мета мовця – дискредитувати об'єкт, виявити його невідповідність нормі (етичній, інтелектуальній, соціальній) і виставити його в кумедному чи безглуздому світлі. Висміювання реалізується через низку стилістичних фігур: іронію, гіперболу, порівняння чи сарказм.

У модельних навчальних програмах з української мови для 5–9-х класів завдання, що стосуються оцінювальних жанрів, загалом інтегровані в практичну мовленнєву діяльність.

Теоретичні аспекти вивчення оцінювальних мовленнєвих жанрів подано в модельній навчальній програмі та підручнику Н. Голуб та О. Горошкіної [4; с. 11]. Комплімент, лестоці, похвалу вивчають в 5-му класі в межах метапредметного блоку (мовленнєва змістова лінія) у темі «Жанри мовлення». Під час вивчення теми про комплімент (§ 69 «Комплімент, лестоці, похвала») автори підручника [4] пропонують розглянути теоретичні питання, зокрема визначення компліменту (характеризується як простий, доступний і надійний спосіб зробити людині добро, подарувати радість, підтримати у стані розгубленості та допомогти повірити в себе), суть і значення компліменту (теоретичний матеріал пояснює, що комплімент є свідченням того, що людину помічають, вона є важливою й цікавою для співрозмовника), розмежування подібних жанрів (учні вивчають відмінності між щирим компліментом та іншими оцінювальними жанрами). У книзі також розкрито зміст понять «лестоці» (лицемірне, нещире та догідливе вихваляння), «похвала» (добрий, позитивний відгук про когось чи що-небудь). Автори пропонують такі типи завдань: складання речень-компліментів (учні повинні створювати речення-компліменти, використовуючи слова з префіксом *пре* – (наприклад, для привітання з днем народження), вираження захоплення (передбачено створення діалогів, де вжито вигуки, які передають почуття захоплення, радості, подиву та інших позитивних емоцій (наприклад, під час обговорення вражень від концерту), вітальні тексти (складання текстів листівок або електронних листів до вчителів, рідних чи друзів до свят, що передбачає використання звертань та вставних слів для вираження поваги та похвали).

У підручниках подано ознаки справжнього компліменту, а теоретичні відомості допомагають відрізнити щире схвалення від критики чи нетактовних зауважень (наприклад, розпізнати, чи є висловлення «Ти надто добра, а цим усі користуються» компліментом). Загалом тема спрямована на розуміння компліменту як інструменту підтримки гідності та створення позитивної атмосфери під час взаємодії.

Теоретичні відомості про жанрові особливості компліменту, похвали, лестоців містять також інші підручники з української мови для закладів загальної середньої освіти. Наприклад, у підручниках за редакцією Г. Панчук [16], І. Літвінової [7] запропоновано визначення компліменту, похвали, лестоців та подано завдання щодо розрізнення похвали й лестоців, укладання словничка слів, за допомогою яких можна висловити похвалу, вправи на розрізнення вдалих та невдалих компліментів (невдалими вважаються ті, що містять приховану критику, стереотипи

або недовіру), обговорення «Чи любите ви, коли вам говорять компліменти? Чи варто говорити компліменти людям, із якими спілкуємося?», аналіз лестощів на прикладі байки Езопа «Лисиця та Ворона» (учні мають пояснити, чому слова Лисиці є лестощами) чи «Кайдашевої сім'ї» І. Нечуя-Левицького (характеристика Марусі).

Автори підручників пропонують завдання, які передбачають роботу з медіатекстами. Зокрема, у підручнику І. Літвінової у вправі 331 учням потрібно прочитати речення, узяті з чату класу, назвати спочатку розповідні речення, потім питальні і спонукальні та поміркувати, як змінити ці фрази, щоб вони відповідали нормам; у вправі 391 (завдання 8) необхідно зробити комплімент кому-небудь зі своїх однокласників та однокласниць і записати текст у формі смс-повідомлення [7]. А. Онатій та Т. Ткачук, укладачі підручника з української мови для 5-го класу, у вправі 423 пропонують роботу над коміксом, одним із завдань є оцінка якості компліменту [15].

Також вважаємо, що під час вивчення оцінювальних жанрів можна використовувати медіатексти, які містять компліменти, лестощі, похвалу, зокрема тексти новин, репортажів, реклами, дописів у соцмережах та коментарів до них, відеоінтерв'ю з відомими людьми, блогів, навіть мемів, адже саме в медіатекстах оцінювальні жанри посідають особливе місце, оскільки медіа не лише інформують, а й формують ставлення аудиторії до подій, товарів чи особистостей, а робота з ними вимагає балансу між суб'єктивною думкою автора та етичними стандартами.

Отже, для опанування оцінювальних жанрів рекомендують різні види завдань. Вправи часто пов'язують із диференціацією понять, адже учням пропонують завдання на визначення відмінностей між компліментом і лестощами. Це допомагає розрізнити щире висловлення приємних слів від маніпулятивного. Завдання також передбачають соціальну адаптацію – добір компліментів за віковою та статусною ознаками особи. Це вчить школярів урахувати ситуацію спілкування та те, кому саме вони адресують свої слова (одноліткові, вчителю чи людині старшого віку). Програма також містить завдання з аналізу компліментів, що передбачає розгляд їхньої структури та доречності. Окрему увагу приділено взаємодії, зокрема добору відповідей на комплімент, що є важливою частиною етикету спілкування.

У підручниках для 5-го класу закладів загальної середньої освіти подано практичні завдання, в основі яких – робота з різними видами оцінювальних жанрів.

Науковий підхід до аналізу жанрів спілкування передбачає чітке розмежування компліменту, похвали та лестощів, де комплімент розглядають як інструмент підтримки та створення радості, похвали – як позитивний відгук про досягнення, а лестощі – як нещире, лицемірне вихваляння з корисливою метою. Учням пропонують вправи на розпізнавання справжніх компліментів (прочитати речення й визначити, які з них є компліментами, а які – ні (наприклад, відрізнити щире підтримку від критики)), аналіз реакції на комплімент (необхідно прочитати діалоги та подумати, як правильно відреагувати на приємні слова, щоб спілкування було гармонійним) та завдання на виправлення невдалих або некоректних компліментів. Можна також запропонувати учням заповнити таблицю: спільне та відмінне між компліментом, похвалою та лестощами.

У навчальному процесі акцент зміщується з теоретичних визначень на практичне застосування: школярі вчаться складати компліменти для членів родини та однокласників, використовуючи специфічні словотворчі засоби, зокрема префікс *пре-*, переносне значення слів для вираження схвалення вчинків. Важливим аспектом є розвиток навичок аналізу тактовності, що дає учням змогу диференціювати вдалі висловлювання від тих, що містять приховану критику, гендерні стереотипи або недовіру.

Паралельно з позитивними жанрами розглядають і деструктивні форми комунікації, такі як осуд та дорікання, висміювання, які вивчають шляхом аналізу конфліктних ситуацій та намірів мовців. Методика роботи із цими поняттями включає виявлення в мовленні образливих слів, пояснення недоречності їх використання та заміну на синоніми, що сприяють порозумінню.

Оцінювальні мовленнєві жанри «осуд», «дорікання» та «висміювання» у теоретичному і практичному аспектах вивчають у 7–9-х класах. Для формування вмінь у межах цих жанрів модельні програми для 7–9-х класів [12; с. 13] пропонують комплекс завдань, що охоплюють аналітичну, дослідницьку та творчу діяльність. Учні, зокрема, мають навчитися розпізнавати ці жанри в текстах різних стилів, наприклад у медіатекстах та художніх творах. Поширені також такі види робіт, як визначення комунікативного наміру автора та адресата висловлення, аналіз мовних засобів (лексичних, фразеологічних, граматичних), що допомагають виразити осуд чи дорікання, дослідження інтонаційних засобів та невербальних компонентів (міміки, жестів), які супроводжують ці жанри в усному мовленні, порівняння змісту повідомлень різних осіб для виявлення прихованої інформації (підтексту). Практичне засвоєння жанрів відбувається через створення власних висловлень, складання діалогів (учням пропонують розігрувати ситуації, де необхідно висловити пораду або прохання про допомогу, уникаючи агресивного осуду), завдання на перетворення дорікання в конструктивне зауваження або нейтральну пораду, а також створення постів для соцмереж або коментарів, де оцінка висловлюється з дотриманням етичних норм [12; с. 13].

Під час вивчення оцінювальних мовленнєвих жанрів відбувається реалізація ключових компетентностей, передбачених Державним стандартом базової середньої освіти та модельними програмами. Наприклад, аналізуючи текст «Мистецтво компліменту» у підручнику А. Онатій та Т. Ткачука [15; с. 103–104], здобувачі базової середньої освіти розвивають ключові компетентності «загальнокультурна грамотність» та «навчання упродовж життя». Процес моделювання та створення діалогів, що містять похвалу, комплімент, лестощі, осуд або дорікання, інтенсифікує розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності учнів у контексті вербалізації оцінювальних суджень.

Із метою реалізації компетентності «підприємливість та фінансова грамотність» доцільним є залучення учнів до проєктної діяльності, зокрема створення рекламних текстів. Використання елементів похвали та компліментів у таких текстах дає змогу опанувати механізми переконувальної комунікації та маркетингового впливу. Тут до речі запропонувати школярам метод креативного проєктування, відповідно до якого учні розробляють рекламу продукту, використовуючи похвалу (якостей товару) та комплімент (майбутньому споживачеві).

Для посилення компетентнісного підходу НУШ оцінювальні жанри інтегруються з іншими предметами, зокрема літературою та фольклором. Наприклад, для ілюстрації лестоців запропоновано порівняти облесливих людей та облесливі міражі у поемі І. Драча «Міражі» [16, с. 160] або проаналізувати характеристику Кайдашихи з «Кайдашевої сім'ї» І. Нечуя-Левицького. Зв'язок із фольклором простежується через використання великої кількості прислів'їв та приказок, а також народних казок («Про дідову дочку і бабину дочку», «Котик і півник» та ін.). У завданнях, які передбачають створення похвали та компліментів улюбленій тварині (наприклад, завдання «Розгляньте світліну. Поміркуйте, за що можна похвалити цього песика. Запишіть похвалу» або «Поясніть, чи потребують тварини похвали. Чи хвалите ви тварин?») [16; с. 153], презентовано інтеграцію з природознавством та екологією.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, вивчення оцінювальних мовленнєвих жанрів є важливим складником сучасних модельних програм НУШ з української мови для 5–9-х класів закладів загальної середньої освіти. Ці жанри виступають інструментом для ефективної взаємодії у реальних комунікативних ситуаціях, даючи учням змогу не лише засвоювати мовні норми, а й опанувати навички етичного спілкування. Сучасні підручники пропонують перехід від теоретичних визначень до практичного застосування через систему вправ, зокрема складання діалогів, соціальну адаптацію (добір компліментів за статусною ознакою), аналіз медіатекстів та творів художньої літератури. Особливу увагу приділено розвитку навичок тактовності та етикету, зокрема вмінню правильно реагувати на компліменти.

Оцінювальні жанри є лише частиною широкого спектра комунікативних засобів. Подальші дослідження доцільно спрямувати на аналіз інформаційних, фатичних та етикетних мовленнєвих жанрів, що дасть змогу створити цілісну методичну систему формування комунікативної компетентності учнів.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. С. Лінгвістична генологія: проблеми і перспективи Львів : ПАІС, 2005. 264 с.
2. Галасвська Л. В. Проблема вивчення мовленнєвих жанрів на уроках української мови в старшій школі. *Наукові записки. Серія «Психопедагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*. 2018. № 4. С. 14–19.
3. Голуб Н. Б. Мовленнєві жанри на уроках української мови у 8–9-х класах. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 1. С. 13–19.
4. Голуб Н., Горошкіна О. Українська мова : підручник для 5-го класу закладів загальної середньої освіти. Київ : Освіта, 2022.
5. Горошкіна О. М., Яценко Т. О. Про результати дослідження в Інституті педагогіки НАПН України проблем компетентнісно орієнтованої мовно-літературної освіти в ліцеї. *Вісник НАПН України*. 2021. № 3(1). С. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-1-2-6>
6. Компаній О. Мовленнєвий жанр: лінгвостилістичний аспект. *Збірник наукових праць*. 2016. Вип. 2. С. 157–164. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpu2016_2_20
7. Літвінова І. Українська мова. Підручник для 5-го класу закладів загальної середньої освіти. Харків, 2022. 278 с.
8. Малікова О. В. Сучасні методи дослідження мовленнєвих жанрів. *Мовні і концептуальні картини світу*. 2010. Вип. 29. С. 71–76.
9. Методика навчання української мови. Термінологічний словник / за ред. О. Горошкіної. Київ : Освіта, 2024. С. 107. URL: <https://undip.org.ua/library/metodyka-navchannia-ukrainskoi-movy-terminologichnyy-slovyk-slovyk-dovidnyk/>
10. Голуб Н. Б., Новосолова В. І., Галасвська Л. В. Мовленнєві жанри на уроках української мови в ліцеї (рівень стандарту) : практичний посібник. Київ : КОНВІ ПРИНТ, 2020.
11. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М. Модельна навчальна програма «Українська мова. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти». URL: <https://surl.cc/famfkh>
12. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М. Модельна навчальна програма «Українська мова. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. <https://surl.cc/glcbye>
13. Модельна навчальна програма «Українська мова. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти / О. В. Заболотний та ін. URL: <https://surl.cc/zkbbzy>
14. Новосолова В. Актуалізація мовленнєвих жанрів засобами компетентнісно спрямованого підручника української мови. *Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи*. Київ : Педагогічна думка, 2019. С. 93–96. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717401/> (дата звернення: 26.01.2026).
15. Онатій А., Ткачук Т. Українська мова. Підручник для 5-го класу закладів загальної середньої освіти. Тернопіль, 2022. 287 с.
16. Панчук, Г. Близнюк, Б. Приведа, О. Українська мова. Підручник для 5-го класу закладів загальної середньої освіти. Тернопіль. 2022. 304 с.
17. Попович А. Особливості модельних навчальних програм з української мови для 5–6-х класів. *Проблеми сучасного підручника*. 2021. Вип. 27. С. 195–205. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-195-204>
18. Скрипник Н., Когутюк О., Турлюк С. Мовленнєвий жанр як особливий складник комунікативної компетенції. *Молодий вчений*. 2024. № 1.1 (125.1). С. 73–77. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2024-1.1-125.1-18>

19. Трумко О. Інформативні мовленнєві жанри на заняттях з української мови як іноземної. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія»*. 2018. Т. 2. Вип. 69. С. 197–199. DOI: 10.25264/2519-2558-2018-1(69)/2-197-199
20. Форманова С. Коментар у соціальних мережах як мовленнєвий жанр. *Вісник Львівського університету. Серія «Філологічна»*. 2019. Вип. 70. С. 78–90. URL: <https://surli.cc/ukkggi>
21. Stadnichenko O., Stasyk M., Shulha O., Nazarenko I. Interaction of cultural and linguistic aspects of Ukrainian philology: modern vectors of scientific discourse. *Synesis. Brasil. Rio de Janeiro : Universidade Católica de Petrópolis*. 2024. V. 16, n. 3. P. 169–188. URL: <https://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/article/view/3129/3808>
22. 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. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.04.4> [in English].

Kostiv O. M.

*Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Ivan Kovalyk Department of Ukrainian Language
Ivan Franko National University of Lviv
Lviv, Ukraine
E-mail: oksana.kostiv@lnu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-1878-2675*

Skolozdra-Shepitko O. R.

*Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Ivan Kovalyk Department of Ukrainian Language
Ivan Franko National University of Lviv
Lviv, Ukraine
E-mail: olesya.skolozdra-shepitko@lnu.edu.ua
ORCID: 0009-0002-8274-8559*

FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS (BASED ON EVALUATIVE SPEECH GENRES)

Abstract

The article substantiates the relevance of researching evaluative speech genres in the context of implementing the New Ukrainian School (NUS) concept, which is based on a competency-based paradigm. It reveals the role of these genres as a fundamental tool for effective interaction between students in real communicative situations, supporting personal dignity, and creating a positive atmosphere for communication. The authors note that in the modern educational space, the ability not only to correctly formulate a positive assessment, but also to recognize manipulative influences and avoid destructive forms of communication is of particular importance. The linguistic and pedagogical direction of research into speech genres, presented in the works of leading scientists, is analyzed, and the need to modernize educational programs by strengthening their pragmatic focus and orientation towards communicative skills is highlighted. The purpose of the article is to provide a comprehensive analysis of the theoretical and practical aspects of the functioning of evaluative genres in model programs in the Ukrainian language for grades 5–9, as well as to determine methodological approaches to the formation of ethical communication skills.

The work provides a detailed description of positive evaluative genres – compliments and praise – and focuses on their defining characteristics, in particular sincerity, appropriateness, and accuracy. Particular attention is paid to revealing the manipulative nature of flattery, identifying its verbal markers, such as excessiveness, self-deprecation of the speaker, and the use of exaggerated epithets. The nature of destructive genres (condemnation, reproach, ridicule) as instruments of psychological pressure is examined, and methodological ways of transforming them into constructive comments or neutral advice are identified. Based on an analysis of modern textbooks, methodological tools for mastering these genres are highlighted: exercises for differentiating concepts, social adaptation through the selection of compliments based on status, and analysis of communicative intentions in literary or media texts. It has been proven that shifting the emphasis from theory to practical application contributes to the development of tact and communication etiquette skills in students. The conclusions outline prospects for further research related to the study of informational, phatic, and etiquette genres in school language education.

Key words: Ukrainian language, New Ukrainian School (NUS), model curricula, speech genres, evaluative genres, compliment, praise, flattery, condemnation, reproach, linguodidactics, communicative competence.

References

1. Batsevych, F. S. (2005). Linhvistychna henolohiia: problemy i perspektyvy [Linguistic genology: problems and perspectives]. PAIS. [in Ukrainian].
2. Halaievskaya, L. V. (2018). Problema vyvchennia movlennievkykh zhanriv na urokakh ukrainskoi movy v starshii shkoli [The problem of studying speech genres at Ukrainian language lessons in high school]. *Naukovi zapysky. Seriya «Psykho-pedahohichni nauky» (Nizhynskiy derzhavnyi universytet imeni Mykoly Hoholia)*, (4), 14–19. [in Ukrainian].
3. Holub, N. B. (2015). Movlennievi zhanry na urokakh ukrainskoi movy u 8–9 klasakh [Speech genres at Ukrainian language lessons in grades 8–9]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*, (1), 13–19. [in Ukrainian].

4. Holub, N., & Horoshkina, O. (2022). *Ukrainska mova: pidruchnyk dlia 5 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Ukrainian language: textbook for the 5th grade of general secondary education institutions]. Vydavnychi dim «Osvita». [in Ukrainian].
5. Horoshkina, O. M., & Yatsenko, T. O. (2021). Pro rezultaty doslidzhennia v Instytuti pedahohiky NAPN Ukrainy problem kompetentnisno oriientovanoi movno-literaturnoi osvity v litsei [On the results of research at the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine on the problems of competence-oriented language and literature education in the lyceum]. *Visnyk NAPN Ukrainy*, 3(1), 1–7. DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-1-2-6> [in Ukrainian].
6. Kompanii, O. (2016). Movlenniievi zhanr: linhvostylistychnyi aspekt [Speech genre: linguostylistic aspect]. *Zbirnyk naukovykh prats*, (2), 157–164. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2016_2_20 [in Ukrainian].
7. Litvinova, I. (2022). *Ukrainska mova. Pidruchnyk dlia 5 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Ukrainian language. Textbook for the 5th grade of general secondary education institutions]. [in Ukrainian].
8. Malikova, O. V. (2010). Suchasni metody doslidzhennia movlenniievi zhanriv [Modern methods of researching speech genres]. *Movni i kontseptualni kartyny svitu*, (29), 71–76. [in Ukrainian].
9. Horoshkina, O. (Ed.). (2024). *Metodyka navchannia ukraïnskoi movy. Terminolohichni slovnyk* [Methods of teaching the Ukrainian language. Terminological dictionary]. Vydavnychi dim «Osvita». Retrieved from [https://undip.org.ua/library/metodyka-navchannia-ukraïnskoi-movy-terminolohichni-slovnyk-slovdidnyk/](https://undip.org.ua/library/metodyka-navchannia-ukraïnskoi-movy-terminolohichni-slovnyk-slovnyk-slovdidnyk/) [in Ukrainian].
10. Holub, N. B., Novosolova, V. I., & Halaievsk, L. V. (2020). *Movlenniievi zhanry na urokakh ukraïnskoi movy v litsei (riven standartu): praktychnyi posibnyk* [Speech genres at Ukrainian language lessons in the lyceum (standard level): a practical guide]. KONVI PRINT. [in Ukrainian].
11. Holub, N. B., & Horoshkina, O. M. *Modelna navchalna prohrama «Ukrainska mova. 5–6 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Model curriculum «Ukrainian language. 5–6 grades» for general secondary education institutions]. Retrieved from: <https://surli.cc/famfkh> [in Ukrainian].
12. Holub, N. B., & Horoshkina, O. M. *Modelna navchalna prohrama «Ukrainska mova. 7–9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Model curriculum «Ukrainian language. 7–9 grades» for general secondary education institutions]. Retrieved from <https://surli.cc/glbye> [in Ukrainian].
13. Zabolotnyi, O. V., Zabolotnyi, V. V., Lavrynychuk, V. P., Plivachuk, K. V., & Popova, T. D. *Modelna navchalna prohrama «Ukrainska mova. 7–9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Model curriculum «Ukrainian language. 7–9 grades» for general secondary education institutions]. Retrieved from <https://surli.cc/zkbbzy> [in Ukrainian].
14. Novosolova, V. (2019). Aktualizatsiia movlenniievi zhanriv zasobamy kompetentnisno spriamovanoho pidruchnyka ukraïnskoi movy [Actualization of speech genres by means of a competence-oriented Ukrainian language textbook]. *Kompetentnisno oriientovane navchannia: vykyky ta perspektyvy*, 93–96. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717401/> [in Ukrainian].
15. Onatii A., Tkachuk, T. (2022). *Ukrainska mova. Pidruchnyk dlia 5 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Ukrainian language. Textbook for the 5th grade of general secondary education institutions]. Ternopil, 287 p. [in Ukrainian].
16. Panchuk, H., Blyzniuk, B. & Pryveda, O. (2022). *Ukrainska mova. Pidruchnyk dlia 5 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Ukrainian language. Textbook for the 5th grade of general secondary education institutions]. [in Ukrainian].
17. Popovych, A. (2021). Osoblyvosti modelnykh navchalnykh program z ukraïnskoi movy dlia 5–6 klasiv [Features of model curricula for the Ukrainian language for grades 5–6]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, (27), 195–205. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-195-204> [in Ukrainian].
18. Skrypnyk, N., Kohutiuk, O., & Turluk, S. (2024). Movlenniievi zhanr yak osoblyva skladova komunikativnoi kompetentsii [Speech genre as a specific component of communicative competence]. *Molodyi vchenyi*, 1.1(125.1), 73–77. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2024-1.1-125.1-18> [in Ukrainian].
19. Trumko, O. (2018). Informatyvni movlenniievi zhanry na zanniattiakh z ukraïnskoi movy yak inozemnoi [Informative speech genres in Ukrainian as a foreign language classes]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»: Seriia «Filolohiia»*, 2(69), 197–199. [https://doi.org/10.25264/2519-2558-2018-1\(69\)/2-197-199](https://doi.org/10.25264/2519-2558-2018-1(69)/2-197-199) [in Ukrainian].
20. Formanova, S. (2019). Komentar u sotsialnykh merezhakh yak movlenniievi zhanr [Comment in social networks as a speech genre]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia filolohichna*, (70), 78–90. Retrieved from <https://surli.cc/ukkggi> [in Ukrainian].
21. Stadnichenko, O., Stasyk, M., Shulha, O., & Nazarenko, I. (2024). Interaction of cultural and linguistic aspects of Ukrainian philology: modern vectors of scientific discourse. *Synesis. Brasil. Rio de Janeiro : Universidade Católica de Petrópolis*, 16(3), 169–188. Retrieved from <https://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/issue/view/146> [in English].
22. Tovkanets, O., Popova, L., Ivanytska, N., Kmit, O., & Paska, T. (2024). Innovative technologies in the development of teachers' professional competence. *Revista Eduweb*, 18(4), 49–67. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.04.4> [in English].



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 30.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 17.04.2026

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-24>
УДК 378.016:81'24:003

Назаренко І. О.

кандидат філологічних наук,
асистент кафедри української мови
Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»
Кам'янець-Подільський, Україна
E-mail: nazarenko.mr@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1830-9706

МУЛЬТИМОДАЛЬНА ТРАНСФОРМАЦІЯ МОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ВІД ЛІНІЙНОГО ТЕКСТУ ДО «ДИЗАЙНУ ЗНАЧЕНЬ»

Анотація

У статті обґрунтовано необхідність інтеграції концепцій мультимодальності та цифрової риторики в освітній процес нефілологічних спеціальностей (зокрема, аграрного, економічного та ветеринарного профілів). В умовах цифрової детермінованості та «економіки уваги» традиційна лінгвістична компетенція трансформується у здатність проєктувати складні семіотичні простори. Автор розглядає мультимодальність як «нову грамотність», де мова виступає лише одним із багатьох ресурсів у межах цілісного «дизайну значень». У статті подано тлумачення поняття «мультимодальність» у мовному, соціальному та педагогічному аспектах, а також презентовано дидактичний інструментарій, що ґрунтується на активних методах навчання з інтеграцією мультимодальних платформ та технологічно опосередкованих форматів професійної взаємодії.

Особливу увагу приділено функційно-діяльнісному підходу до викладання дисциплін «Українська мова за професійним спрямуванням», «Ділові комунікації», «Академічне письмо та доброчесність» та «Академічне письмо та риторика» на прикладі роботи з таким мовно-візуальним явищем, як графодеривати. Доведено, що створення здобувачами освіти креолізованих текстів стимулює критичне мислення, розвиває навички риторичної гнучкості та стратегічного планування комунікації. Проаналізовано перехід від рафінованої науковості академічного письма до стратегій наукової популяризації, де мультимодальність стає ключовим інструментом взаємодії в умовах трансформації класичної комунікативної культури.

Автор доходить висновку, що формування мультимодальної грамотності перетворює мовну підготовку на стратегічний актив майбутнього фахівця, здатного конструювати знаки соціальної дії в інноваційному цифровому середовищі.

Ключові слова: мультимодальність, комунікація, цифрова риторика, академічне письмо, академічна доброчесність, українська мова за професійним спілкуванням, функційно-діяльнісний підхід, інформаційно-комунікаційні технології.

Вступ. Сучасні вимоги до системних змін у вищій школі диктуються потребою у фахівцях, чії мовні компетенції виходять за межі спеціалізованих знань і адаптуються до вимог технологічно опосередкованої діяльності. Сьогодні успішна професійна реалізація неможлива без опанування цифрової риторики та мультимодальної комунікації. Здобувач освіти має набути навички універсального комунікатора, здатного фахово виконувати ролі спікера, модератора традиційних та віртуальних дискусій, медіатора в умовах гібридних ділових взаємин тощо. Це вимагає розроблення оновленого науково-методичного супроводу, який би інтегрував інструменти цифрової риторики в чинні навчальні програми та забезпечував практичне втілення сучасних дидактичних принципів.

Тепер володіння мовою не обмежується писемною та усною грамотністю – сучасний фахівець повинен уміти ефективно взаємодіяти у цифровому середовищі, де текст конкурує з відео, а увага аудиторії вимірюється секундами, традиційне розуміння лінгвістичної компетенції (читання, письмо, говоріння, слухання) зазнає фундаментальних змін, зокрема під тиском цифровізації усіх галузей професійної діяльності. В епоху панування економіки уваги сучасний комунікатор часто не просто передає інформацію, а «продукує контент», тому важливо демонструвати здобувачам освіти, як змінюються стратегії риторичного переконання в Інтернеті й як вербальний код зливається з невербальним (зображення, звук, дизайн, небуквені елементи письма, т. зв. графіксати, тощо), створюючи нові смисли та інформаційні посилання. Такий функційно-діяльнісний підхід у викладанні лежить на перетині класичної філології, медіаграмотності, психології сприйняття та ІТ.

Мета статті – теоретично обґрунтувати мультимодальний підхід як основу трансформації мовних компетенцій здобувачів нефілологічних спеціальностей та презентувати методіку формування навичок цифрової риторики через аналіз і конструювання креолізованих текстів (графіксатів) у професійному дискурсі.

Виклад основного матеріалу. Поняття «мультимодальність» у цій статті розглядається як іманентна риса комунікативних ситуацій, що виявляється в комбінуванні різноманітних форм комунікації, т. зв. мод, які конструюють значення. Мультимодальність виокремили з площини семіотики та почали використовувати як потужний інструмент лінгвістики й педагогіки з 1996 р., після виходу фундаментальної праці Гюнтера Кресса (Gunther Kress) і Тео ван Леувена (Theo van Leeuwen) «Reading Images: The Grammar of Visual Design» та маніфесту Лондонської

групи (The New London Group) «Педагогіка мультиграмотностей». Дослідники продемонстрували, що мова більше не є центральним або єдиним способом комунікації – вона є одним із багатьох ресурсів, і саме тому сучасна освіта не може обмежуватися лише читанням та письмом: студенти мають оволодіти «мультиграмотністю» – здатністю розуміти та створювати повідомлення, що поєднують текст, аудіо, відео та графіку. В епоху мультимодальності усні й писемні тексти не просто створюються, а режисуються: компетентний мовець не обмежується компонуванням слів у речення, а керує різними потоками інформації: «Сьогодні ми не просто користувачі мови, ми – дизайнери смислів. Мультимодальна комунікація вимагає від нас вибору між різними модальностями для досягнення найбільшої ефективності вислову» [8, с. 165].

Гюнтер Кресс і Тео ван Леувен розглядали мультимодальність не просто як наявність картинок у тексті, піктограм тощо, а як систему залучення різних ресурсів для створення сенсу, а точніше «використання декількох семіотичних мод у розробленні семіотичного продукту або події таким чином, що ці моди поєднуються для посилення, доповнення або впорядкування значень одна одної» [10, с. 20]. Автори звернули увагу, що на зміну «старої» візуальної грамотності приходить «нова». Якщо для першої властиве використання підпорядкованих тексту зображень, які лише копіюють реальність, дублюють зміст написаного, то друга передбачає співіснування текстової та візуальної репрезентації, їх взаємодоповнення, поглиблення сенсів, створення кількох семіотичних площин, зокрема завдяки використанню символів (у найширшому значенні цього слова), тощо.

Дослідники звертають увагу, що символи в сучасній візуальній комунікації бувають двох типів: відкриті (*open*) та приховані (*disguised*) [10]. Перші є помітними навіть для тих реципієнтів, які не розуміють їх значення, оскільки вони чіткі, виокремлюються із загального полотна креолізованого тексту, утвореного поєднанням мовних одиниць з іконічними засобами: зображеннями, схемами, символами, цифрами тощо. Відкриті символи сприймаються як навмисно створені для того, щоб їх легко було інтерпретувати як такі, що потребують декодування (і легко цьому піддаються). Приховані символи на перший погляд здаються неприродними, перебільшеними, гротескними, ніби зайвими в контексті повідомлення. Вони вимагають більш прискіпливої уваги, глибоких міркувань, виведення з площини буквального розуміння і, безумовно, певного культурного досвіду реципієнта. Звісно, усе це робить візуальну репрезентацію набагато складнішою, об'ємнішою, мультисенсовою порівняно з реченнями, оформленими традиційними вербальними засобами, оскільки писемність передбачає лінійність.

Отже, в умовах цифрової детермінованості сучасного світу особливої актуальності набуває переосмислення традиційних мовних дисциплін, оскільки технологічне середовище визначає перехід від лінійного тексту до мультимодальних моделей транслювання знань. Ураховуючи медіатизованість практично всіх сфер діяльності сучасної людини, зміни у її здатності сприймати інформацію та фокусуватися на ній, агресивну боротьбу за увагу споживача, необхідно розробити освітній фундамент для виховання мовної особистості, яка впевнено оперує мультимодальними засобами у професійній діяльності, уміє їх зчитувати і протистояти їм у разі потреби. Тому важливим є створення такого науково-методичного забезпечення, яке б не лише відповідало програмам, а й давало змогу практично впроваджувати інноваційні дидактичні моделі в освітній процес.

Навчаючи майбутніх фахівців як ефективних комунікаторів, слід доносити їм важливу думку: основою комунікації є соціальна база: сенси, які виражають мовці, є насамперед соціальними сенсами, а будь-які нарративні репрезентації – це конструювання знаків соціальної дії [10]. Ми спостерігаємо за тим, що нині мова як ніколи «віддзеркалює не тільки загострення суспільно-політичних подій, а й підвищення або зниження попиту на розваги, науково-технічні новинки, «моду на молодість», поширення споживацької ідеології та боротьбу з нею, тяжіння до глобалізації й водночас зацікавлення мультикультурністю тощо» [3, с. 143]. Саме тому «експерти рекомендують ураховувати особливості культури цільової аудиторії» [6] під час створення або оновлення навчальних курсів.

Мультимодальність як освітню стратегію фахівці ще називають «глибоким навчанням» [7, с.1], яке «ґрунтується на використанні різних інструментів для навчання та сприйняття інформації» [6]. Ідеться насамперед про різноманіття дидактичного контенту: відео, візуальну та аудіоінформацію. Такі інструменти є не лише трансляторами теоретичного матеріалу, а й використовуються для виконання практичних завдань, що підвищує ефективність навчання. Проте варто звернути увагу, що педагоги-практики як у середній школі, так і у вищій рекомендують бути обережнішими з дозуванням мультимедійного контенту в навчальному процесі, оскільки здобувачі освіти гірше фокусуються на змісті матеріалу та його запам'ятовуванні, якщо екран перевантажений візуальними, аудіальними елементами. Таке явище називають «перевантаженням модальностями», що шкодить ефективності навчання [там само].

Розробляючи дидактичну стратегію викладання кожного з вищенаведених навчальних курсів для здобувачів освіти за спеціальностями «Агрономія», «Ветеринарна медицина», «Екологія», «Економіка» тощо, слід ураховувати, що сьогодні аграрний сектор України трансформується в інноваційну цифрову індустрію (Precision Agriculture, використання дронів, IT-платформ для моніторингу посівів). Відповідно, аграрій перестає бути лише технологом поля, а ветеринарний лікар – лише фахівцем, що спеціалізується на роботі з тваринами, вони стають комунікаторами, які працюють із великими масивами даних, міжнародними грантами та цифровими звітами, комунікують зі стейкхолдерами, рекламодавцями на нарадах або клієнтами у соціальних мережах. Саме тому традиційні навички «правильного мовлення» вже не задовольняють запити ринку: виникає розрив між класичною підготовкою (паперове діловодство) та реальністю, де панують цифрова риторика (уміння переконувати в месенджерах, відеодзвінках, презентаціях) та мультимодальність (поєднання тексту, графіків, інфографіки та відео).

Тому, вивчаючи окремі теми з української мови за професійним спрямуванням, варто змістити акцент із суто текстових документів на створення мультимодальних продуктів. Наприклад, навчити здобувачів освіти грамотно оформлювати резюме на ресурсах Інтернету, використовуючи візуально-змістові можливості шрифту, кольору, композиції та дотримуючись стильової економності й виразності водночас. Або спонукати студентів створювати цифрові звіти, де текст доповнює візуальні дані, забезпечуючи максимальну точність та лаконічність, адже «грамотність сьогодні – це не просто здатність читати й писати тексти, а здатність оперувати мультимодальними ресурсами, де значення створюється через поєднання мови, зображення, звуку та простору» [13, с. 4].

Із метою реалізації освітньої стратегії, спрямованої на формування у здобувачів освіти навичок мультимодальної комунікації, використовуємо різноманітний інструментарій «активних і комунікативних методів на розвиток мовних навичок, культурної свідомості та критичного мислення» [12, с. 183] у здобувачів освіти. Зокрема, на практичних заняттях з української мови за професійним спрямуванням та ділових комунікацій ми аналізуємо використання графіксатів у брендингу або неймінгу як риторичного прийому привернення уваги, наголошення на цінностях компанії та її меседжах. Наприклад, у назвах підприємств, культурно-розважальних заходів, телепрограм, блогів, рекламних гаслах, у яких поєднуються кирилиця та латиниця, буквені й цифрові символи, піктографічні елементи, гра з розміром та кольором шрифту тощо (журнал «Ягідник»: піротехнічна фірма «R@keti», КіберПошта®, магазин Єврокнига, БЕЗЛІМітний Internet, МЕГАЗнижки, розважальний центр «Mi100», провайдер про100тв, напис на машині курсів водіїв: АВТОритет для всіх, хто має авто). Окрім аналізу вже наявних кейсів, студенти створюють власні, використовуючи сучасні мультимодальні інструменти; беруть участь у дискусіях: діляться асоціаціями, які підтверджують вдалий чи некоректний вибір певного символу чи графіксата, підсвічують можливі варіанти тлумачення, які автор не врахував. Підсумковою роботою такого циклу завдань є написання есе в публіцистичному чи науковому стилі, з якими здобувачі освіти беруть участь у науково-практичних конференціях, засіданнях студентських круглих столів (до прикладу, теми робит: «Графодеривація як маркетинговий хід в агрономічній сфері», «Графіксати як інструмент маркетингу та засіб впливу на споживача», «Гра слів у заголовках публіцистичних статей», «Вербально-візуальні інструменти сучасної реклами»). Такий функційно-діяльнісний підхід, підсилений мультимодальними ресурсами, дає змогу продемонструвати майбутнім фахівцям не лише цілісність та взаємозумовленість вербального і невербального складників професійної комунікації, а й пропонує «різні способи сприйняття контенту ... можливість створення багатосторонніх зв'язків між предметами і явищами та поняттями, розвиток концептуального мислення, посилення залученості та позитивного ставлення до навчання у цілому» [2, с. 203].

Така робота з графіксатами та мультимодальними кейсами перетворює вивчення мови із запам'ятовування теорії на інженерію сенсів. Тобто здобувачі освіти починають сприймати мовну норму не як перешкоду та низку правил, а як фундамент, на якому будується творчий експеримент. Окрім того, дискусії навколо асоціацій розвивають критичне мислення та здатність до децентрації – уміння подивитися на власне повідомлення очима реципієнта з іншим культурним чи соціальним досвідом (на чому наголошували Гюнтер Кресс і Тео ван Леувен). Тому вважаємо одним зі своїх педагогічних завдань продемонструвати студентам «неузалежне словотворення» [1], яким є, зокрема, графодеривація, гра зі словом, що є «незмінно цікавим соціолінгвальним явищем, оскільки є індикатором громадських настроїв, маркером суспільно-політичних процесів, засобом іронії, сатири, критики, виявом реакції громадян на актуальні події сьогодення» [4, с. 72].

За термінологією Лондонської групи, студенти на прикладі графікованих текстів опановують роль «дизайнера значень» [13], що є критично важливим для сучасного ринку праці, адже так відбувається навчання риторичній гнучкості: підбір засобу (колір, шрифт, символ) відповідно до мети свого меседжу – привернути увагу, наголосити на інноваційності, «трендовості» чи підкреслити традиціоналізм, виявити свої цінності або причетність до певної культурної чи соціальної групи тощо. Така різнорівнева робота демонструє здобувачам освіти, що креолізовані тексти спонукають «реципієнта до співтворчості, спільної словесної гри з автором оказіоналізму, до пошуку нових сенсів у вербально-візуальній інформації» [4, с. 72]. До того ж створення власних кейсів розвиває стратегічне мислення – уміння прораховувати ризики (некоректне тлумачення символів), що є основою репутаційного менеджменту в сучасних ділових комунікаціях. Безумовно, на практичних заняттях здобувачі освіти розглядають і ситуації, коли використання графодериватів (як і багатьох інших одиниць комунікування: емодзі, словесних скорочень, сленгізмів, гіфок тощо) є недоречним або порушує офіційну атмосферу чи діловий етикет.

Написання есе та участь у наукових заходах замикають цикл навчання та дають змогу якнайефективніше здійснити інтеграцію дисциплін, адже здатність описати креативний процес науковою мовою з дотриманням етики використання візуальних запозичень свідчить про високий рівень академічного письма та слідування принципам академічної доброчесності. А риторичні компетенції виявляють у вмінні публічно захистити своє дослідження.

На нашу думку, такий підхід забезпечує формування цілісної комунікативної особистості, здатної не лише оперувати лінійним текстом, а й проектувати складні семіотичні простори, що є критично важливим в умовах цифрової детермінованості сучасного професійного середовища. Це перетворює мовну підготовку з допоміжного інструменту на стратегічний актив майбутнього фахівця.

Коли йдеться про такі дисципліни, як «Академічне письмо та доброчесність» й «Академічне письмо та риторика», то розглядалий інструмент візуально-семіотичного впливу – графіксати – презентується здобувачам освіти як те, чого слід уникати для дотримання стандарту, або те, що потребує особливого цитування, наприклад для аналізу медіатекстів. Адже завданнями, які вирішуються у процесі вивчення цих курсів, є, зокрема, такі: «сфор-

мувати навички написання наукових текстів завдяки професійному володінню інструментарієм наукового письма; виробити навички грамотного, логічного та переконливого монологічного й полілогічного наукового мовлення» [5, с. 307]. Проте ми переконані, що принципи академічного письма в Україні зазнаватимуть змін від рафінованої науковості до доступності. Майбутньому науковцеві «справді необхідно є навичка презентувати результати своїх досліджень за межами вузького кола фахівців широкому загалові, до того ж у різних формах: у вигляді допису в Інтернет-виданні, експертного коментаря у соціальних мережах або на запит мас-медіа, доповіді для популяризації певних питань, виступу перед різними аудиторіями» [там само]. Мультиmodalність – це місток для наукової популяризації (т. зв. Science Communication), що зараз є світовим трендом серед учених. А для цього, зокрема, треба вміти працювати з креолізованими текстами і створювати їх – ставати дизайнерами значень.

Безумовно, робота з графікатами та креолізованими текстами є лише одним із багатьох дидактичних напрямів з-поміж інших, які демонструють можливості мови, з одного боку, та можливості мультиmodalних стратегій в освітньому середовищі – з іншого. Завдання навчальних дисциплін, тематичні блоки, професійна спеціалізація майбутніх фахівців передусім визначають мовний інструментарій, за допомогою якого педагог може демонструвати стильові, комунікативні, виражальні можливості мови, зокрема у діловій та академічній сферах.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що в умовах цифрової детермінованості сучасного світу володіння мовою трансформується у складну мультиmodalну компетенцію. Перехід від лінійного вербального тексту до «режисури» семіотичних потоків вимагає від вищої школи впровадження нових дидактичних моделей. Як бачимо, мультиmodalність не є технічним додатком до мови, а постає іманентною рисою сучасної комунікації, а розуміння тексту як «дизайну значень» (за Лондонською групою) дає змогу студентам усвідомити соціальну базу будь-якого повідомлення, де кожен вибір modalності (кольору, символу чи графодеривата) є усвідомленою мовно-соціальною дією.

Аналіз та самоаналіз результатів вибраної стратегії навіть на прикладі одного інструменту – графікації – демонструє ефективність функційно-діяльнісного підходу в поєднанні з різними мультиmodalними засобами. Така робота стимулює критичне мислення здобувачів освіти, розвиває навички «децентрації» та стратегічного планування комунікації, де мовна норма стає не обмеженням, а фундаментом для професійного креативу. Для майбутніх фахівців нефілологічного профілю мультиmodalна грамотність є стратегічним активом: вона забезпечує здатність ефективно комунікувати у високотехнологічному середовищі, презентувати складні дані у формі доступних креолізованих текстів та успішно здійснювати наукову популяризацію, дотримуючись принципів академічної доброчесності.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення ролі штучного інтелекту в автоматизації створення професійних мультиmodalних продуктів та оцінку ризиків «семіотичного перевантаження» в академічному середовищі; використання прийомів цифрової риторики як мистецтва соціальної та професійної навігації.

Список використаних джерел

1. Колоїз Ж. В. Неузуальне словотворення : монографія. Кривий Ріг : НПП Астерікс, 2015. 156 с.
2. Лебедева С. Л., Лебедев М. К. Мультиmodalні аспекти викладання у сфері сучасної дистанційної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 56. Т. 2. С. 201–205. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/56.2.43>
3. Назаренко І. О. Графодеривація як соціолінгвальний маркер сучасної української мови. *Dialog der Sprachen Dialog der Kulturen. Die Ukraine aus globaler Sicht. Діалог мов – діалог культур. Україна і світ*. Мюнхен, Open Publishing LMU. 2015. С. 142–148. URL: https://epub.ub.uni-muenchen.de/34748/7/slawistik_virtuelle-konferenz_2014_web.pdf
4. Назаренко І. О. Капіталізація як засіб графо-орфографічної гри зі словом у сучасному суспільно-політичному дискурсі. *Запорізькі філологічні читання* : матеріали Всеукраїнської 3-332 наукової конференції, 16–17 листопада 2023 р. Львів ; Торунь : Liha-Pres, 2023. С. 68–73. DOI: <https://doi.org/10.36059/978-966-397-372-2-19>
5. Назаренко І. О. Функціонально-діяльнісний підхід під час викладання дисципліни «Академічне письмо та риторика» здобувачам ступеня доктора філософії. *Сучасна освіта України: проблеми, досвід, перспективи* : монографія / за заг. ред. В. В. Іванишин. Кам'янець-Подільський : Подільський державний університет; Рига : Baltija Publishing, 2024. С. 81–85. URL: <https://journals.pdu.khmelnitkiy.ua/index.php/pad/article/download/504/458/985>
6. Сірський Л. Що таке мультиmodalне навчання та як використовувати його в онлайн-курсах. *Блог Л. Сірського*. 2023. URL: <https://kwiga.com/ua/blog/sho-take-multimodalne-navchannya-ta-yak-vikoristovuvati-jogo-v-onlajn-kursah>
7. Ткач М. М., Ларікова Л. А. Мультиmodalні методи навчання у фаховій підготовці студентів мистецьких спеціальностей. *Академічні візії*. 2024. Вип. 36. С. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14065901>
8. Cope B., Kalantzis M. «Multiliteracies»: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*. 2009. Vol. 4, No. 3. P. 164–195.
9. Kress G. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London : Routledge, 2010. 212 p.
10. Kress G., Van Leeuwen T. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London : Edward Arnold, 2001.
11. Kress G., Van Leeuwen T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. 3d ed. London : Routledge, 2021. 310 p.
12. Interaction of cultural and linguistic aspects of Ukrainian philology: modern vectors of scientific discourse / O. Stadnichenko et al. *Synesis*. v. 16, n.3. Brasil. Rio de Janeiro : Universidade Catolica de Petropolis. 2024. P. 169–188. URL: <https://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/issue/view/146>
13. The New London Group. *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. *Harvard Educational Review*. 1996. Vol. 66. № 1. URL: http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm

Nazarenko I. O.

Candidate of Philological Sciences,
Assistant at the Department of Ukrainian Language
Higher educational institution «Podillia State University»
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
E-mail: nazarenko.mr@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1830-9706

MULTIMODAL TRANSFORMATION OF LANGUAGE COMPETENCES IN HIGHER EDUCATION: FROM LINEAR TEXT TO “DESIGN OF MEANING”

Abstract

The article justifies the necessity of integrating the concepts of multimodality and digital rhetoric into the educational process of non-philological specialties (agricultural, economic, and veterinary profiles). In the conditions of digital determinism and the «attention economy», traditional linguistic competence is transformed into the ability to design complex semiotic spaces. The author considers multimodality as a «new literacy», where language acts as only one of many resources within a holistic «meaning design».

Special attention is paid to the functional-action approach in teaching disciplines such as «Ukrainian Language for Professional Purposes», «Business Communications», and «Academic Writing». A practical methodology for working with graphoderivates and graphixates (a combination of Cyrillic, Latin, and symbols) in branding and professional naming is described. It is proven that the creation of creolized texts by students stimulates critical thinking, develops skills of rhetorical flexibility, and strategic communication planning. The transition from the «refined scholarship» of academic writing to science communication strategies is analyzed, where multimodality becomes a key tool for interaction with stakeholders. The author concludes that the formation of multimodal literacy transforms language training into a strategic asset for a future specialist capable of constructing signs of social action in an innovative digital environment.

Key words: multimodality, communication, digital rhetoric, academic writing, academic integrity, Ukrainian language in professional communication, functional-activity approach, information and communication technologies.

References

1. Koloiz, Zh. V. (2015). Neuzualne slovotvorennia: monohrafiia [Unusual word formation: a monograph]. Kryvyi Rih: NPP Asteriks. 156 p. [in Ukrainian].
2. Lebedieva, S. L., & Lebediev, M. K. (2023). Multymodalni aspekty vykladannia u sferi suchasnoi dystantsiinoi osvity [Multimodal aspects of teaching in the field of modern distance education]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 56(2), 201–205. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/56.2.43> [in Ukrainian].
3. Nazarenko, I. O. (2015). Hrafoderyvatsiia yak sotsiolingvalnyi marker suchasnoi ukrainskoi movy [Graphoderivation as a sociolinguistic marker of the modern Ukrainian language]. *Dialog der Sprachen – Dialog der Kulturen. Die Ukraine aus globaler Sicht – Dialogue of Languages – Dialogue of Cultures. Ukraine from a Global Perspective*. Munich, Open Publishing LMU, 142–148. Retrieved from https://epub.ub.uni-muenchen.de/34748/7/slawistik_virtuelle-konferenz_2014_web.pdf [in Ukrainian].
4. Nazarenko, I. O. (2023). Kapitalizatsiia yak zasib hrafo-orfohrafičnoi hry zi slovom u suchasnomu suspilno-politychnomu dyskursi [Capitalization as a means of grapho-orthographic wordplay in modern socio-political discourse]. *Zaporizki filolohichni chytannia: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific Conference*. Lviv-Torun: Liha-Pres, 68–73. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-372-2-19> [in Ukrainian].
5. Nazarenko, I. O. (2024). Funktsionalno-diialnisnyi pidkhid pry vykladanni dystsypliny «Akademichne pysmo ta rytoryka» zdobuvacham stupenia doktora filosofii [Functional-activity approach in teaching the discipline «Academic Writing and Rhetoric» to PhD students]. *Suchasna osvita Ukrainy: problemy, dosvid, perspektyvy: Monograph*. Riga, Latvia: Baltija Publishing, 81–85. Retrieved from <https://journals.pdu.khmelnytskyi.ua/index.php/pad/article/download/504/458/985> [in Ukrainian].
6. Sirskyi, L. (2023). Shcho take multymodalne navchannia ta yak vykorystovuvaty yoho v onlain-kursakh [What is multimodal learning and how to use it in online courses]. Blog of L. Sirskyi. Retrieved from <https://kwiga.com/ua/blog/sho-take-multymodalne-navchannia-ta-yak-vikorystovuvati-jogo-v-onlajn-kursah> [in Ukrainian].
7. Tkach, M. M., & Larikova, L. A. (2024). Multymodalni metody navchannia u fakhovii pidhotovtsi studentiv mystetskykh spetsialnostei [Multimodal teaching methods in the professional training of arts students]. *Akademichni vizii – Academic Visions*, 36, 1–9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14065901> [in Ukrainian].
8. Cope B., Kalantzis, M. (2009). «Multiliteracies»: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164–195 [in English].
9. Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London : Routledge, 212 p. [in English].
10. Kress, G., Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London : Edward Arnold, 142 p. [in English].
11. Kress, G., Van Leeuwen, T. (2021). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. 3d ed. London : Routledge, 310 p. [in English].
12. Stadnichenko, O. (2024). Interaction of cultural and linguistic aspects of Ukrainian philology: modern vectors of scientific discourse / O. Stadnichenko, M. Stasyk, O. Shulha, I. Nazarenko, U. Chaikovska. *Synesis*. v. 16, n.3. Brasil. Rio de Janeiro : Universidade Catolica de Petropolis, 169–188. Retrieved from <https://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/issue/view/146> [in English].
13. The New London Group (1996). *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Harvard Educational Review, 66(1). Retrieved from http://www.static.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm [in English].



DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-25>
УДК 159.9:378.091.3

Потюк С. В.

доктор філософії з педагогіки,
асистент кафедри фізичної терапії, реабілітації, спеціальної та інклюзивної освіти
Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет»
Ужгород, Україна
E-mail: sofia.potiuk@uzhnu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-8920-9358

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ» У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Анотація

У статті зосереджено увагу на теоретичних та методичних засадах навчальної дисципліни «Основи психологічного тренінгу» у підготовці здобувачів освіти за психологічним спрямуванням. Окреслено мету, завдання, обсяг навчального навантаження та структуру курсу, представлено тематику лекційного матеріалу та навчальні види діяльності, передбачені під час практичних занять («Створюємо мапу часу», «Дух групи», «Колесо життєвого балансу», «Групова скульптура», «Принципи на практиці») і для самостійної роботи здобувачів освіти. Акцент зроблено на аналізі сучасних підходів до викладання дисципліни, зокрема діяльнісного, компетентнісного та аксіологічного, які забезпечують інтеграцію теоретичної підготовки й практичного досвіду студентів. Розкрито принципи проведення психологічних тренінгів з опорою на наукові напрацювання вітчизняних і зарубіжних дослідників.

Наведено результати анонімного опитування 40 здобувачів вищої освіти, проведеного після звершення курсу «Основи психологічного тренінгу». Опитування охоплювало питання, спрямовані на виявлення труднощів засвоєння тренерських умінь, розуміння ключових етапів тренінгової роботи, особливостей формування професійної ідентичності та оцінки практичної цінності різних форм навчальної діяльності. Отримані результати засвідчили, що найбільш складним аспектом тренерської діяльності для студентів є керування груповою динамікою, водночас шерінг усвідомлюється ними як важливий інструмент рефлексії власного досвіду. Відстежено перевагу у визначенні професійної ідентичності тренера серед студентської молоді таких якостей, як автентичність і екологічність.

Доведено, що застосування діяльнісного, компетентнісного та аксіологічного підходів до викладання дисципліни забезпечує орієнтацію навчального процесу на активну позицію студента, розвиток професійно значущих умінь і навичок, а також формування ціннісного ставлення до особистості учасників тренінгу та етичних засад роботи тренера. Визначено перспективний напрям дослідження – вивчення механізмів формування навичок тренера щодо керування груповою динамікою.

Ключові слова: психологічний тренінг, навчальна дисципліна, діяльнісний підхід, компетентнісний підхід, аксіологічний підхід, професійна підготовка.

Вступ. Сучасні умови розвитку психологічної науки та практики висувають підвищені вимоги до рівня професійної підготовки майбутніх психологів, оскільки це не тільки про оволодіння ґрунтовними теоретичними знаннями, а й передусім про сформовані практичні вміння, здатність ефективно взаємодіяти з клієнтами, організувати групову роботу та здійснювати рефлексію [7, с. 27–28; 8]. У зв'язку з вищесказаним особливої уваги набуває підбір методів і форм навчання, які уможливають інтеграцію теоретичної підготовки з практичним досвідом.

У цьому ракурсі передбачаємо розгляд навчальної дисципліни «Основи психологічного тренінгу» як такої, що здатна моделювати реальні умови професійної діяльності психолога, забезпечувати засвоєння здобувачами освіти не лише змісту психологічних знань, а й способів їх практичного застосування.

Студіювання наукових доробків засвідчують актуальність проблематики, зокрема: дослідниці Н. Волкова та І. Олійник висвітлили теоретичні аспекти соціально-психологічного тренінгу як методу інтерактивного навчання у процесі підготовки майбутніх психологів до соціально-психологічної підтримки громадян в умовах війни [1]; Л. Мазай та С. Діхтяренко в рамках дослідження психологічних особливостей ресурсного забезпечення професійного становлення майбутніх психологів довели значущість компонентів професійної ресурсності (емоційний інтелект та його складники, конструктивні копінг-стратегії «активне подолання» та «планування» тощо) [4, с. 23–27]; Л. Мороз та М. Міщенко розкрили особливості професійно-психологічного тренінгу як засобу становлення майбутніх психологів [5]; В. Лагодзінська розробила зміст та структуру тренінгу, присвяченого розвитку креативного потенціалу, із метою забезпечення психічного здоров'я в умовах війни та післявоєнного відновлення [3, с. 45–49]. Л. Бенуто та Дж. Касас опублікували дослідження щодо підготовки культурно компетентних психологів і дійшли висновку, що «тренінги з культурної компетентності розширили знання, тоді як результати щодо змін у ставленні, обізнаності та навичках були неоднозначними» [9]. Водночас, попри зростання інтересу до використання психологічного тренінгу у системі вищої освіти, проблема його викладання як навчальної дисципліни потребує ґрун-

товного теоретико-методологічного осмислення, оскільки недостатньо систематизованими залишаються питання методологічних підходів та умов ефективного впровадження психологічного тренінгу у професійну підготовку майбутніх психологів, що й зумовлює актуальність даного дослідження.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та систематизація теоретико-методологічних засад викладання психологічного тренінгу як навчальної дисципліни у професійній підготовці майбутніх психологів.

Виклад основного матеріалу. «Основи психологічного тренінгу» – це навчальна дисципліна, яка спрямована на формування у здобувачів вищої освіти розуміння значимості психологічного тренінгу як інструменту в розв'язанні практичних та теоретичних проблем психологічної практики. Водночас мета курсу полягає у засвоєнні теоретико-методологічних і організаційно-методичних засад організації та формування умінь та навичок, необхідних для проведення психологічного тренінгу. Основними завданнями навчальної дисципліни «Основи психологічного тренінгу» є ознайомлення з організаційними аспектами психологічного тренінгу; розширення та поглиблення теоретичних знання здобувачів освіти стосовно технік та прийомів психологічних тренінгів; формування внутрішньої професійної мотивації, навичок професійного спілкування.

Навчальна дисципліна «Основи психологічного тренінгу» розрахована на 120 годин, у тому числі аудиторних занять – 60, із них лекційних – 20, практичних – 40. На самостійну роботу здобувачів відведено 60 годин. Курс лекцій із дисципліни «Основи психологічного тренінгу» включає 10 лекцій, у яких розкриваються такі теми, як: вступ до основ психологічного тренінгу в клінічній психології; теоретико-методичні засади психологічного тренінгу; тренінгові групи та їхні функціональні особливості; тренер як провідний суб'єкт і організатор психологічного тренінгу; структурні елементи тренінгової програми; основні етапи організації та реалізації психологічного тренінгу; сучасні методи організації психологічного тренінгу.

Лекційні заняття дисципліни підкріплюються практичними заняттями з відповідною тематикою, як-от: психологічний тренінг: понятійні засади, історичний розвиток та принципи функціонування; практичні підходи до організації та проведення психологічного тренінгу; інтерактивна майстерня: планування та ведення психологічного тренінгу; структурно-функціональна характеристика тренінгових груп; діагностика та аналіз динаміки тренінгової групи; практикум із вивчення функціональних особливостей тренінгових груп; професійна позиція тренера в системі психологічного тренінгу; психологічний тренінг крізь призму професійної діяльності тренера; проектування структури тренінгового заняття; аналіз послідовності етапів психологічного тренінгу; проектування вступного етапу тренінгового заняття; розроблення основного етапу психологічного тренінгу; побудова заключного етапу та рефлексії психологічного тренінгу; основні методи психологічного тренінгу; вплив психологічних чинників на ефективність роботи тренінгової групи: практичні вправи; моделювання тренінгових ситуацій із використанням різних методів психологічного впливу.

У ході проведення практичних занять використовуються такі інтерактивні техніки: робота в малих групах, аналіз проблемних ситуацій, розроблення чек-листа, групові дискусії, моделювання ситуацій, «мозкові штурми», творчі завдання, шеринг, арттерапевтичні техніки та ін.

Більш детально зосередимо увагу на окремих завданнях:

1) Творче завдання «Створюємо мапу часу». Методичні вказівки. На аркуші А4 «мапі» здобувачі освіти прописують хронологічну послідовність подій, додаючи короткі пояснення, чому подія важлива для розвитку тренінгу. Після створення кожна група представляє версію мапи.

2) Вправа «Дух групи». Методичні вказівки. Студенти уявляють, що на пустому стільці всередині кола сидить «дух групи», який супроводжує заняття. Учасники закривають очі та намагаються уявити, як він виглядає. Коли це уявили, один із них сідає на стілець «духу групи», приймає його позу і як груповий «дух» розмовляє з групою: розповідає про себе, про те, якою він бачить групу. Вправу доцільно впроваджувати, коли виконано більшу частину вправ, може виявитися «застій» у роботі, що може дестабілізувати робочу атмосферу.

3) Завдання «Колесо життєвого балансу». Здобувачі отримують шаблон кола, розділеного на 6–8 секторів (кар'єра, сім'я, здоров'я, хобі тощо), оцінюють рівень задоволеності кожною сферою за шкалою від 1 до 10 і заштриховують поле, проявляють, які сфери умовно «западають», і обмірковують способи вирішити проблемні моменти.

4) Творче завдання «Групова скульптура». Методичні вказівки. У групі здобувачам освіти необхідно створити скульптуру (матеріал на вибір: папір, фольга, солоне тісто, пластилін тощо), що символізує згуртованість групи. Після побудови скульптури переходимо до обговорення у колі. Отже, виконання завдання розвиває навички командної взаємодії, рефлексії та відповідальності за психологічний вплив на учасників групи.

Лекційне та практичне заняття передбачає самостійну роботу здобувача. Нами представлено завдання для самостійної роботи, а саме: провести порівняльний аналіз ефективності тренінгів та індивідуального консультування, використовуючи метод самоспостереження та інтерв'ювання; проаналізувати літературу та зробити доповідь за темою (на вибір): гештальт-теорія та її вплив на тренінгову роботу; групи підтримки; теорія та практика психодрами; охарактеризувати загальну мету та завдання групових психологічних тренінгів; описати види тренінгів за Б. Д. Карвасарським; охарактеризувати види тренінгів за І. М. Матійків; проаналізувати суть основних блоків тренінгових методів за І. Вачковим; охарактеризувати фази розвитку тренінгової групи; розкрити особливості роботи з критично налаштованими тренінговими групами; описати зміст і вимоги до таких видів тренінгових груп: групи танцювальної терапії; Т-групи; групи зустрічей; групи тілесно орієнтованої терапії; групи, що використовують

психодраму; гештальт-групи; групи, що використовують трансактний аналіз; на основі аналізу науково-методичної літератури розкрити основні аспекти індивідуального стилю тренера; розмежувати сфери відповідальності між тренером та учасниками тренінгу; охарактеризувати емоційну компетентність як інструмент управління групою; проаналізувати етичні вимоги до діяльності тренера; у зошиті для практичних занять описати знання, навички та особистісні якості, необхідні для тренера; проаналізувати приклад готової тренінгової програми та виділити її основні структурні елементи; скласти приклад правил роботи групи як одного з елементів тренінгової програми; створити інфографіку «Структурні елементи тренінгової програми»; скласти схему, що відображає логіку послідовності етапів тренінгу; розробити орієнтовний план організаційного етапу; написати рекомендації для тренера-початківця: на що звернути увагу на кожному етапі тренінгу; проаналізувати опис реального тренінгу (відео/статтю) та визначити, які методи були використані; написати есе на тему: «Які методи тренінгу найбільш ефективні для розвитку комунікативних навичок?»; розробити власний варіант інтерактивної гри, яку можна використати під час тренінгу; скласти презентацію про сучасні методи організації тренінгу.

Виокремимо методологічні підходи до викладання дисципліни, які забезпечують оптимізацію процесу, а саме: діяльнісний, компетентнісний, аксіологічний. Насамперед більш детально розглянемо ключові аспекти діяльнісного підходу. Отже, діяльнісний підхід в організації освітнього процесу орієнтований на розвиток самостійності здобувача вищої освіти, ефективного розв'язання професійних ситуацій. На думку Н. Онищенко, «діяльнісний підхід проявляється у мобільності майбутніх фахівців, їхніх активності та ініціативності; включення студентів в активну діяльність під час вивчення дисциплін сприяє збільшенню цієї ініціативності і мобільності». Тож у контексті дисципліни підхід реалізується через моделювання професійної діяльності тренера, опанування алгоритмів підготовки, проведення та аналізу тренінгів, самостійного проєктування фрагментів тренінгових занять [6, с. 154].

У рамках нашої наукової праці доречно висвітлити компетентнісний підхід, який передбачає спрямування освітнього процесу не лише засвоєння теоретичного матеріалу, а й на формування інтегральних, загальних та фахових компетентностей, необхідних для майбутньої професійної діяльності психолога. Ураховуючи це, вважаємо за необхідне підсилити думку напрацюванням Н. Онищенко, що «компетентнісний підхід передбачає зміщення акценту з кількісного інформаційного накопичення знань, умінь і навичок до розвитку у студентів здатності діяти практично, застосовувати навички та досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики» [2, с. 155]. Як показує практика, у межах навчальної дисципліни компетентнісний підхід реалізовано через наближення навчального процесу до реальних умов професійної діяльності, через виконання практико-орієнтованих завдань, розроблення тренінгових програм та завдань, аналіз проблемних ситуацій.

Слід відзначити наукову роботу А. Тангірова та Д. Тангірової, де описано аксіологічний (або ціннісний) підхід. Автори зазначають, що підхід «функціонує як своєрідний «міст» між теорією і практикою» [10], тобто ґрунтується на усвідомленні ціннісних засад професійної діяльності та формуванні особистісно-орієнтованої позиції щодо учасників тренінгової групи. Уважаємо за доцільне виокремити особливість теоретичного виміру та практичного аспекту реалізації аксіологічного підходу: практичний аспект полягає у включенні здобувачів вищої освіти у тренінгові форми навчання, які сприяють формуванню рефлексії цінностей, установок і професійних позицій; у теоретичному вимірі підхід проявляється через засвоєння базових цінностей психологічної науки і практики, зокрема принципів поваги до гідності особистості, конфіденційності, добровільності участі, відповідальності тренера за психологічну безпеку учасників та етичності професійної взаємодії.

Відповідно до вищесказаного, актуально висвітлити необхідність реалізації принципів. На важливості дотримання принципів у процесі проведення тренінгів серед студентської молоді акцентує увагу дослідник І. Гречух та описує їхню сутність, зокрема: «принцип рівності визначає рівноправні ролі учасників; допомагає створити більш довірливий психологічний клімат у тренінговій групі; принцип конфіденційності – нерозголошеність особистої інформації, яку проговорено час тренінгу; під час тренінгу нові знання базуємо на власному життєвому досвіді – принцип актуалізація життєвого досвіду; принцип активності учасників передбачає часті зміни видів робіт (робота у мікрогрупах, сюжетно-рольові ігри, обговорення та дискусії тощо); принцип наступності, або послідовності, дає змогу пов'язати наступну вправу з попередньою, таким чином забезпечуючи послідовне досягнення мети тренінгового заняття; принцип відповідальності розвиває здатність у студентської молоді приймати самостійні й відповідальні рішення» [2, с. 341].

Із метою конкретизації питання Л. Мороз та М. Міщенко стверджують, що «загальним принципом ефективності будь-якого тренінгу є діяльнісне опосередкування активності учасників навчання, у процесі якого моделюються спеціальні форми і методи предметно орієнтованої взаємодії, які є сприятливими для оволодіння «культурними знаряддями» [5]. У практичному аспекті для засвоєння принципів було запропоновано студентам завдання «Принципи на практиці». Методичні вказівки до завдання. Студенти поділені на групи. Кожна група отримує один принцип тренінгу (активність, зворотний зв'язок, «тут-і-тепер», конфіденційність тощо). Здобувачам освіти необхідно придумати коротку рольову вправу, яка демонструє цей принцип. Учасники інших груп визначають, який принцип продемонстровано. Таким чином, виконання вправи поєднує розкриття принципів психологічного тренінгу з їх практичним відпрацюванням у форматі рольових вправ, підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу та забезпечує аксіологічну спрямованість підготовки здобувачів освіти.

За результатами вивчення курсу «Основи психологічного тренінгу» проведено анонімне опитування та проаналізовано роботу 40 здобувачів вищої освіти, яка стане підґрунтям для подальшого фахового зростання. Зокрема, на питання: «Який аспект роботи тренера був для вас найбільш складним для засвоєння протягом курсу?» отримано такі відповіді: «керування групою динамікою» – 30 здобувачів освіти (75%), «читання лекційного матеріалу» – жоден студент не вибрав варіант відповіді, «підбір технічного обладнання» – 10 здобувачів вищої освіти (25%). Аналіз отриманих відповідей засвідчив, що найбільш складним для студентів аспектом роботи тренера виявилось керування групою динамікою, що свідчить про високий рівень складності цього професійного вміння та його значущість у практиці психологічного тренінгу. Наступне питання розкривало роль етапу «шерингу» (зворотного зв'язку) для студентів під час практичних занять. З'ясовано, що в розумінні здобувачів освіти шеринг – це: «інструмент усвідомлення власного досвіду» (35 здобувачів освіти (87,5%)), «оцінювання роботи викладача» (2 здобувачі освіти (5%)), «проста формальна перерва» (3 студенти (7,5%)). Отже, більшість здобувачів освіти визначили шеринг як інструмент усвідомлення власного досвіду та особистісних змін, що відбуваються в процесі тренінгової взаємодії, відповідно, зазначене підтверджує сформованість базового уявлення про функціональне призначення зворотного зв'язку в тренінговому процесі.

Зміст третього питання стосувався найважливішого показника сформованості професійної ідентичності, на думку здобувачів освіти, як тренера після курсу. Думки розділилися так: «наявність сертифіката про проходження» (1 студент (2,5%)), «відсутність страху перед групою» (3 студенти (7,5%)), «знання великої кількості вправ» (1 студент (2,5%)), «уміння бути автентичним та екологічним» (35 студентів (87,5%)), що відображає аксіологічну орієнтацію майбутніх фахівців та їх усвідомлення етичних засад професійної діяльності.

Щодо четвертого питання: «Яка частина курсу була найбільш корисною для формування ваших практичних навичок?» отримано такі результати: «спостереження за іншими при роботі в групах» – 7 опитуваних (17,5%), «робота в ролі ведучого» – 15 студентів (37,5%), «розроблення етапів тренінгу» – 18 здобувачів освіти (45%). Як бачимо, варіативність відповідей може свідчити про ефективність поєднання різних форматів практичної роботи в межах курсу.

Наостанок запропоновано питання: «Що для вас було найбільш цінним у зворотному зв'язку від студентів?», отримано такі варіанти відповідей: «можливість порівняти, хто кращий», «лише позитивні компліменти» – жодний студент не вибрав дану відповідь, «критика особистих якостей» – 2 опитуваних (5%), «погляд на свої професійні дефіцити збоку» – 38 студентів (95%), що вказує на розвиток рефлексивної позиції та готовність до подальшого фахового зростання.

Таким чином, опитування здобувачів вищої освіти показало, що курс «Основи психологічного тренінгу» є ефективним у формуванні професійних умінь і рефлексивної позиції майбутніх психологів. Усвідомлення складності керування групою динамікою, значущості шерингу та пріоритетності автентичності й екологічності у професійній ідентичності тренера підтверджує доцільність використання діяльнісного, компетентнісного й аксіологічного підходів у викладанні дисципліни.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного аналізу встановлено, що навчальна дисципліна «Основи психологічного тренінгу» відіграє важливу роль у формуванні професійної компетентності майбутніх психологів. Чітко структурований зміст курсу, поєднання лекційних і практичних занять, а також системна організація самостійної роботи здобувачів освіти створюють умови для глибокого засвоєння теоретичних основ і набуття практичних умінь тренінгової діяльності. Констатовано, що застосування діяльнісного, компетентнісного та аксіологічного підходів до викладання дисципліни забезпечує орієнтацію навчального процесу на активну позицію здобувача вищої освіти, розвиток професійно значущих умінь і навичок, а також формування ціннісного ставлення до особистості учасників тренінгу та етичних засад роботи тренера. На завершення, це дослідження показує, що реалізація принципів психологічного тренінгу через практичні завдання й рольові вправи сприяє інтеграції знань і досвіду, розвитку рефлексії та готовності до професійної діяльності.

Подальші наукові розвідки в межах означеної дисципліни доцільно спрямувати на дослідження механізмів формування навичок керування групою динамікою.

Список використаних джерел

1. Волкова Н. П., Олійник І. В. Соціально-психологічний тренінг як метод інтерактивного навчання у процесі підготовки майбутніх психологів до соціально-психологічної підтримки громадян в умовах війни. *Педагогічна академія: наукові записки*, 2025. Вип. 16. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15101894>
2. Гречуха І. А. Особливості роботи над професійно орієнтованими завданнями з курсу *Основи психологічного тренінгу. Професійно-орієнтовані завдання з психології*: навчальний посібник / за ред. О. Л. Музики. 3-є вид., перероб. і доп. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2010. С. 319–346.
3. Лагодзінська В. Тренінг розвитку креативного потенціалу персоналу освітніх організацій як детермінанти забезпечення його психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни й післявоєнного відновлення. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2024. Вип. 33(3–4). С. 42–51. DOI: <https://doi.org/10.31108/2.2024.3.33>
4. Мазай Л., Діхтяренко С. Психологічний тренінг як інструмент розвитку професійної ресурсності майбутніх психологів в умовах війни. *Psychology Travelogs*. 2024. Вип. 1. С. 16–30. DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2024-1-2>
5. Мороз Л. І., Міщенко М. С. Професійно-психологічний тренінг як засіб становлення майбутніх психологів. *Габітус*. 2022. № 34. С. 80–84. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2022.34.12>

6. Онищенко Н. П. Методологічні підходи до викладання педагогічних дисциплін у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75. Т. 2. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.75-2.29>

7. Пантюк Т. І., Ярушак М. І., Прейс Н. І., Потюк С. В. Інноваційні технології як чинник формування здорового способу життя дітей. *Гірська школа українських Карпат*. Івано-Франківськ. 2019. DOI: <https://doi.org/10.15330/msuc.2019.21.25-29>

8. Степаненко О., Потюк С. Інтернаціоналізація системи освіти в Україні: особливості використання зарубіжного досвіду. *Наука і техніка сьогодні*. 2022. Вип. 4(4). С. 298–309. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-4\(4\)-298-309](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-4(4)-298-309)

9. Benuto L. T., Casas J., O'Donohue W. T. Training culturally competent psychologists: A systematic review of the training outcome literature. *Training and Education in Professional Psychology*. 2018. № 12(3). P. 125–134. DOI: <https://doi.org/10.1037/tep0000190>

10. Tangirov A. J., Tangirova D. E. Features of basic methodological approaches in pedagogy. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*. 2019. Vol. 7(12). P. 702–705.

Potiuk S. V.

*Doctor of Philosophy in Pedagogy,
Assistant Professor at the Department of Physical Therapy, Rehabilitation,
Special and Inclusive Education
State University «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine*

E-mail: sofia.potiuk@uzhnu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-8920-9358

METHODOLOGICAL BASIS FOR TEACHING THE DISCIPLINE «BASICS OF PSYCHOLOGICAL TRAINING» IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

Abstract

The article focuses on the theoretical and methodological foundations of the academic discipline «Fundamentals of Psychological Training» in the preparation of students pursuing a degree in psychology. It outlines the objectives, tasks, workload, and structure of the course, presents the topics of the lecture material and the types of educational activities planned for practical classes («Creating a Time Map», «Group Spirit», «Wheel of Life Balance», «Group Sculpture», «Principles in Practice») and for independent work by students. The emphasis is on the analysis of modern approaches to teaching the discipline, in particular, activity-based, competence-based, and axiological approaches, which ensure the integration of theoretical training and practical experience of students. The principles of conducting psychological training based on the scientific achievements of domestic and foreign researchers are revealed.

The results of an anonymous survey of 40 higher education students conducted after completing the course «Fundamentals of Psychological Training» are presented. The survey covered questions aimed at identifying difficulties in acquiring training skills, understanding the key stages of training work, the peculiarities of forming professional identity, and assessing the practical value of various forms of educational activity. The results showed that the most difficult aspect of coaching for students is managing group dynamics, while sharing is perceived by them as an important tool for reflecting on their own experience. The survey revealed that students prefer qualities such as authenticity and environmental friendliness in defining the professional identity of a coach.

It has been proven that the use of activity-based, competency-based, and axiological approaches to teaching the discipline ensures that the educational process is oriented toward an active position of the student, the development of professionally significant skills and abilities, and the formation of a value-based attitude toward the participants in the training and the ethical principles of the trainer's work. A promising direction for research has been identified – the study of mechanisms for forming trainer skills in managing group dynamics.

Key words: *psychological training, academic discipline, activity-based approach, competency-based approach, axiological approach, professional training.*

References

1. Volkova, N. P., Oliinyk, I. V. (2025). Sotsialno-psykholohichniy treninh yak metod interaktyvnoho navchannia u protsesi pidhotovky maibutnix psykholohiv do sotsialno-psykholohichnoi pidtrymky hromadian v umovakh viiny [Social and psychological training as a method of interactive learning in the process of preparing future psychologists to provide social and psychological support to citizens in wartime]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, (16). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15101894> [in Ukrainian].

2. Hrechukha, I. A. (2010). Osoblyvosti roboty nad profesiino-oriientovanyimi zavdanniamy z kursu Osnovy psykholohichnoho treninhu. Profesiino-oriientovani zavdannia z psykholohii [Features of working on professionally-oriented tasks from the course Fundamentals of Psychological Training. Professionally-oriented tasks in psychology]: navchalnyi posibnyk. / Za red. O.L.Muzyky. 3-tie vyd., pererob. i dop. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 319–346. [in Ukrainian].

3. Lahodzinska, V. (2024). Treninh rozvytku kreatyvnoho potentsialu personalu osvितnikh orhanizatsii yak determinanty zabezpechennia yoho psykhychnoho zdorovia ta blahopoluchchia v umovakh viiny y pislivoiennoho vidnovlennia [Training on developing the creative potential of educational organization staff as a determinant of their mental health and well-being in wartime and post-war recovery]. *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia*, 33(3–4), 42–51. <https://doi.org/10.31108/2.2024.3.33> [in Ukrainian].

4. Mazai, L., Dikhtiarenko, S. (2024). Psykholohichniy treninh yak instrument rozvytku profesiinoi resursnosti maibutnix psykholohiv v umovakh viiny [Psychological training as a tool for developing the professional resources of future psychologists in wartime conditions]. *Psychology Travelogs*, (1), 16–30. <https://doi.org/10.31891/PT-2024-1-2> [in Ukrainian].

5. Moroz, L. I., Mishchenko, M. S. (2022). Profesiino-psykholohichniy treninh yak zasib stanovlennia maibutnikh psykholohiv [Professional psychological training as a means of developing future psychologists]. *Habitus*, 34, 80–84. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2022.34.12> [in Ukrainian].
6. Onyshchenko, N. P. (2021) Metodolohichni pidkhody do vykladannia pedahohichnykh dystsyplin u protsesi profesiinoyi pidhotovky maibutnikh uchyteliv [Methodological approaches to teaching pedagogical disciplines in the process of professional training of future teachers]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 75(2). <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.75-2.29> [in Ukrainian].
7. Pantyuk, T., Yarushak, M., Preys, N., Potiuk, S. (2019). Innovatsiini tekhnolohii yak chynnyk formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia ditei [Innovative technologies as a factor 15 for the formation of a healthy lifestyle of children]. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. Ivano-Frankivsk, 21, 25–29. <https://doi.org/10.15330/msuc.2019.21.25-29> [in Ukrainian].
8. Stepanenko, O., Potiuk, S. (2022). Internatsionalizatsiia systemy osvity v Ukraini: osoblyvosti vykorystannia zarubizhnoho dosvidu [Internationalization of the education system in Ukraine: features of using foreign experience]. *Nauka i tekhnika sohodni*, 4(4), 298–309. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-4\(4\)-298-309](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-4(4)-298-309) [in Ukrainian].
9. Benuto, L. T., Casas, J., & ODonohue, W. T. (2018). Training culturally competent psychologists: A systematic review of the training outcome literature. *Training and Education in Professional Psychology*, 12(3), 125–134. <https://doi.org/10.1037/tep0000190> [in English].
10. Tangirov, A. J., & Tangirova, D. E. (2019). Features of basic methodological approaches in pedagogy. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 7(12), 702–705 [in English].



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
(CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 16.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 17.04.2026

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-26>
УДК 378:54:37.091.3

Придеткевич Ю. О.

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

ГЕЙМІФІКАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ХІМІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ І ПРАКТИКА ВПРОВАДЖЕННЯ

Анотація

У статті висвітлено теоретичні засади та практичні аспекти впровадження гейміфікації в освітній процес із хімії у закладах вищої освіти. Акцентовано увагу на дидактичному потенціалі ігрових методик, як засобу активізації пізнавальної діяльності студентів, підвищення мотивації та розвитку ключових компетентностей. Розкрито поняття гейміфікації в контексті сучасної дидактики, проаналізовано її основні функції, принципи реалізації, дидактичний потенціал та психолого-педагогічні умови ефективного застосування. Проаналізовано основні види, моделі, методи і прийоми її реалізації у навчальному курсі з хімії, зокрема через впровадження цифрових платформ, використання балів, рейтингів, сюжетних завдань, квестів, кейсів. Обґрунтовано педагогічну доцільність диференційованого підходу до добору інструментів гейміфікації з урахуванням змісту навчального модуля, рівня підготовки студентів і технічних можливостей ЗВО. Наведено опис методики інтеграції елементів гейміфікації у традиційну модель викладання хімії. Представлено результати педагогічного експерименту, що свідчать про покращення академічної успішності, зростання частки студентів із високим рівнем знань, розвиток навичок командної взаємодії, самостійності, критичного мислення та рефлексії. Зазначено, що гейміфікація сприяє створенню позитивного навчального середовища, у якому студенти стають більш залученими, відповідальними та відкритими до знань. Визначено напрями подальших досліджень, пов'язані з удосконаленням методичних підходів до використання гейміфікації у професійній підготовці майбутніх фахівців. Підкреслено ефективність гейміфікації як засобу інтенсифікації освітнього процесу та сформульовано перспективи подальших наукових досліджень у напрямі адаптації ігрових технологій до умов цифрової трансформації вищої освіти.

Ключові слова: гейміфікація, хімія, заклад вищої освіти, педагогічні технології, методика викладання.

Вступ. Сучасна система вищої освіти перебуває у стані трансформації, що зумовлюється динамічним розвитком цифрових технологій, зміною освітніх парадигм і зростанням вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців. У контексті цих змін особливо актуальним стає пошук ефективних дидактичних підходів, які здатні забезпечити не лише якісне засвоєння навчального матеріалу, а й розвиток ключових компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності. Проблема недостатньої мотивації студентів до вивчення складних природничих дисциплін, таких як хімія, зумовлює потребу у використанні інтерактивних, гнучких та креативних форм організації освітнього процесу.

Однією з перспективних інноваційних технологій, що активно впроваджується в різних сферах освіти, є гейміфікація – процес використання ігрових технік у неігровому контексті з метою стимулювання активності, підвищення зацікавленості та ефективності навчання. У наукових працях провідних педагогів і дослідників зазначається, що гейміфікація сприяє формуванню позитивного емоційного фону, покращує запам'ятовування матеріалу, активізує мислення та комунікативну взаємодію студентів.

Педагогічна практика свідчить, що традиційні методи викладання часто не враховують індивідуальних освітніх потреб студентів, не забезпечують достатнього рівня залученості та не сприяють розвитку аналітичного й критичного мислення. Тому вивчення та розробка моделей гейміфікованого навчання з хімії, які б поєднували когнітивні, мотиваційні та технологічні компоненти, є актуальним і своєчасним завданням для викладачів і науковців.

Мета наукового дослідження – проаналізувати педагогічний потенціал гейміфікації у вищій освіті на прикладі хімії, обґрунтувати дидактичні умови та методика її впровадження у навчальний процес, а також на основі результатів педагогічного експерименту виявити ефективність використання гейміфікованих підходів у формуванні знань, мотивації та професійних компетентностей студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних педагогічних дослідженнях все більшої уваги набуває питання використання гейміфікації як інноваційного підходу до організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. У працях М. Імерідзе, І. Бикова та Д. Величка обґрунтовано, що гейміфікація сприяє підвищенню мотивації студентів, формуванню позитивного емоційного фону та розвитку ключових компетентностей. Автори зазначають, що включення ігрових елементів до традиційного навчання дозволяє зробити освітній процес динамічнішим та інтерактивнішим, що позитивно впливає на академічні результати [3].

Огляд практичного досвіду впровадження гейміфікаційних методик у ЗВО наводить Д. Вербовецький, аналізуючи конкретні кейси, засновані на сюжетному навчанні, використанні цифрових платформ, балів, бейджів та ігрових рейтингів. Автор зазначає, що системне використання гейміфікації дозволяє підвищити ефективність засвоєння знань і забезпечити активну взаємодію між студентами та викладачами [2].

Особливий акцент на дистанційній формі навчання робить О. Макаревич, вказуючи на гейміфікацію як дієвий інструмент подолання пасивності й ізоляції студентів в онлайн-середовищі. Застосування віртуальних ігор, інтерактивних симуляцій і гейміфікованих платформ дозволяє зробити дистанційне навчання більш залучаючим та ефективним [6].

Н. Кравець пропонує структуровану модель створення гейміфікованих систем, яка охоплює етапи цілепокладання, підбору інструментів, технічної реалізації та аналізу результатів. Такий системний підхід забезпечує якісну інтеграцію гейміфікації в навчальний процес [5].

У монографії О. Коваленка та Є. Паламарчука досліджуються моделі гейміфікації в системах управління навчанням, що особливо актуально в умовах цифровізації освітнього середовища ЗВО [4].

К. Мехед розглядає гейміфікацію як засіб реалізації компетентнісного підходу в освіті, що дозволяє формувати не лише знання, а й практико-орієнтовані навички [7].

У роботі Ю. Олійника концептуалізується термін «ігрофікація» як більш широке поняття, яке охоплює не лише ігрові елементи, а й зміни освітньої логіки, структури та взаємодії. Це поглиблює розуміння гейміфікації як культурно-педагогічного феномена [9].

Н. Саєнко та Є. Новікова підкреслюють, що гейміфікація здатна забезпечити індивідуалізацію навчання, активізацію когнітивної діяльності та підвищення академічної автономії студентів [10].

Ще раніше П. Щербань піднімав тему педагогічних ігор як засобу формування практичних навичок, що сьогодні трансформується в цифрову гейміфікацію з додатковими можливостями для студентської активності [11].

Узагальнюючи вивчені джерела, можна стверджувати, що гейміфікація у викладанні хімії у ЗВО розглядається як перспективний інструмент підвищення мотивації, формування ключових компетентностей та глибшого засвоєння складного теоретичного матеріалу. Водночас науковці підкреслюють, що ефективно впровадження гейміфікації потребує наявності чіткої методичної моделі, комплексної оцінки результативності та врахування особливостей цільової аудиторії студентів.

Практичне впровадження гейміфікації в освітній процес з хімії у ЗВО відбувалося через поетапну розробку та реалізацію гейміфікованих елементів в межах навчальних дисциплін. Основну увагу було зосереджено на поєднанні традиційних форм подання матеріалу з інтерактивними ігровими практиками, такими як: хімічні квести, рольові ігри, балівна система, рейтинги, використання віртуальних платформ (Kahoot, Quizizz, Classcraft), створення кейсів.

Необхідно здійснити діагностику навчальних потреб студентів і визначити найбільш ефективні методи гейміфікації відповідно до навчального контексту. Обрати стратегії, які поєднують когнітивні, мотиваційні та емоційно-психологічні компоненти навчання. Розробка гейміфікованого контенту здійснюється із врахуванням принципів доступності, наочності, інтерактивності та варіативності [12].

У процесі добору інструментів гейміфікації важливу роль відіграє визначення цілей навчального модуля та можливостей інтеграції цифрових технологій. Для ефективного засвоєння складного теоретичного матеріалу використовуються мобільні застосунки. Для контролю знань залучаються платформи з гнучким формуванням тестових сесій та миттєвим зворотним зв'язком. Розроблялися завдання з багаторівневою складністю, що відповідали індивідуальним навчальним траєкторіям студентів.

Особливу увагу було приділено розробці внутрішньої мотиваційної системи – введенню елементів гри з чіткою структурою досягнень, місій, нагород і рівнів. Наприклад, за виконання практичного завдання студент отримував бали, які могли бути обміняні на додаткові підказки або «віртуальні інструменти» під час виконання лабораторних робіт. Система зворотного зв'язку включала не лише автоматичне оцінювання, а й самооцінювання, взаємооцінювання в команді та рефлексію за результатами кожного етапу [1].

У навчальному курсі було виокремлено теми, що добре піддаються гейміфікації, зокрема: «Окисно-відновні реакції», «Будова атома», «Розчини та електроліти». Для кожної теми було розроблено завдання ігрового типу з чітко визначеними критеріями оцінювання. Студенти були розділені на команди з урахуванням індивідуального рівня підготовки, що дозволило створити конкурентне середовище з елементами співпраці.

Гейміфіковані завдання реалізовувалися як в аудиторних умовах, так і в позааудиторний час (у формі онлайн-нових турнірів або домашніх кейсів з винагородою у формі балів за активність). Основною особливістю обраної моделі впровадження стала наявність зворотного зв'язку, який дозволяв студентам оперативного бачити результати своєї роботи та прагнути до підвищення особистого рейтингу.

У процесі формування ефективної моделі гейміфікації навчального процесу з хімії у закладах вищої освіти першочергово постає питання типології гейміфікаційних практик, їх методичного інструментарію та алгоритму добору відповідно до навчального контексту. Гейміфікація як дидактична технологія передбачає інтеграцію елементів гри у педагогічну взаємодію, проте ця інтеграція має бути педагогічно обґрунтованою і структуровано реалізованою. Залежно від глибини залучення ігрових технік розрізняють повну, часткову та епізодичну гейміфікацію. Повна реалізація передбачає наскрізну ігрову структуру, що охоплює весь курс або семестр, має чітко вибудований сюжет,

механізм досягнень, рівнів і нагород. Часткова гейміфікація охоплює окремі теми або модулі, де ігрові елементи використовуються для підвищення мотивації чи актуалізації знань. Епізодичний формат реалізується у вигляді разових активностей – інтерактивних вікторин, турнірів, квестів – переважно з метою урізноманітнення традиційної структури заняття. Відповідно до дидактичної мети доцільно застосовувати певні методи гейміфікації: змагальні (турніри, рейтинги), кооперативно-ігрові (командні місії, групові виклики), наративні (сюжетні ігри з послідовною логікою подій), симуляційні (рольові моделі професійної діяльності у хімічній лабораторії), а також системи досягнень і накопичення балів [13]. Обрання моделі гейміфікації потребує цілісного аналізу навчальної ситуації, діагностику навчальних потреб студентів, визначення рівня їхньої мотивації, базових знань і стилів навчання. Наступним етапом є постановка чітких навчальних цілей, які мають досягатися за допомогою гейміфікації: підвищення результативності, розвиток аналітичного мислення, посилення інтересу до дисципліни. Потім проводиться вибір відповідної цифрової платформи або технічних засобів з урахуванням можливостей закладу освіти. Значущим є і аналіз навчального контенту – виокремлення тем, які добре піддаються гейміфікації, мають проблемний або абстрактний характер, викликають складнощі у засвоєнні традиційними методами. Після цього відбувається проектування структури гейміфікації [8].

Особливу увагу приділяють розробці методів, або форм зворотного зв'язку, балів, рейтингу, рівнів, нагород, командної взаємодії. Такий послідовний підхід забезпечує адаптацію гейміфікованої моделі до потреб студентів і викладачів, а також інтегрує гру як інструмент глибшого осмислення та ефективного засвоєння складних хімічних понять.

Експериментальна перевірка ефективності гейміфікованого підходу проводилася упродовж одного навчального семестру серед студентів першого курсу спеціальності 201 «Н1 Агрономія». Було сформовано експериментальну та контрольну групи. У першій навчання здійснювалося із застосуванням гейміфікованих елементів, у другій – за традиційною методикою. До та після експерименту було проведено діагностування рівня засвоєння знань, мотивації до навчання та сформованості ключових компетентностей.

Результати показали статистично значуще підвищення рівня успішності студентів експериментальної групи. Зокрема, частка студентів із високим рівнем знань зросла з 24% до 53%, тоді як у контрольній групі – з 25% до 31%. Аналіз середніх показників також свідчить про зростання середнього бала з 72,6 до 85,4 у експериментальній групі, у той час як у контрольній – з 73,1 до 76,2.

Порівняльний аналіз результатів до та після проведення педагогічного експерименту дозволяє об'єктивно оцінити вплив гейміфікації на рівень навчальних досягнень студентів. На початковому етапі обидві групи демонстрували співставні результати: у контрольній групі високий рівень знань спостерігався у 25% студентів, середній – у 51%, низький – у 24%; у експериментальній – відповідно 24%, 49% і 27%. Після впровадження гейміфікованих технологій кількість студентів із високим рівнем у експериментальній групі зросла до 53%, із середнім – зменшилась до 39%, а з низьким – до 8%, що свідчить про значне зменшення групи ризику. У контрольній групі спостерігалось менш виражене зростання: частка студентів із високим рівнем збільшилась лише до 31%, тоді як середній рівень залишився практично без змін – 50%, а низький зменшився незначно – до 19%.

Також порівняльна динаміка середнього бала продемонструвала істотну перевагу гейміфікованого підходу: середній бал у експериментальній групі зріс з 72,6 до 85,4, що на 12,8 бала вище початкового показника, у той час як у контрольній групі приріст становив лише 3,1 бала (з 73,1 до 76,2). Ці зміни підтверджують не лише кількісне покращення результатів, а й якісне – зниження варіативності показників, що свідчить про більшу навчальну стабільність. Отже, отримані результати подано у табл. 1, обґрунтовано свідчать про ефективність гейміфікації як засобу інтенсифікації навчального процесу та формування стійких академічних досягнень.

Така позитивна динаміка спостерігалася не лише у кількісних, а й у поведінкових показниках – активність студентів на заняттях, рівень ініціативи, частота взаємодії в групах істотно зросли, що підтверджує загальний розвиток навчальної мотивації та компетентнісного потенціалу.

Анкетування виявило зростання інтересу до навчання хімії: 87% студентів експериментальної групи зазначили, що гейміфікація підвищила їхню мотивацію, у порівнянні з 46% у контрольній групі. Крім того, студенти, які брали участь у гейміфікованому навчанні, частіше відзначали підвищення впевненості у власних силах, зменшення тривожності під час контрольних заходів та загальне підвищення зацікавленості у професійній діяльності, пов'язаній з хімією. На заняттях студенти демонстрували більшу ініціативність, активність у дискусіях, відповідальність у виконанні колективних завдань. У результаті експерименту було зроблено висновок про ефективність гейміфікації як дидактичного інструменту, що сприяє не лише підвищенню академічних результатів, але й розвитку міжособистісних та когнітивних компетентностей студентів.

Таблиця 1

Рівні засвоєння знань у контрольній та експериментальній групах

Рівень засвоєння знань	Контрольна група (до)	Контрольна група (після)	Експериментальна група (до)	Експериментальна група (після)
Високий	25 %	31 %	24 %	53 %
Середній	51 %	50 %	49 %	39 %
Низький	24 %	19 %	27 %	8 %
Середній бал	73,1	76,2	72,6	85,4

Висновки та перспективи подальших досліджень У результаті проведеного теоретико-методичного аналізу та педагогічного експерименту було підтверджено ефективність гейміфікації як інноваційної освітньої технології у вищій хімічній освіті. Запровадження елементів гейміфікації в освітній процес сприяє не лише зростанню мотивації студентів, а й покращенню якості засвоєння складного теоретичного матеріалу, формуванню ключових компетентностей, розвитку аналітичного та критичного мислення. Порівняльний аналіз до і після експериментальних результатів підтвердив статистичне покращення навчальних досягнень, та підвищення самостійності студентів.

Застосування гейміфікації в хімії як дидактичної технології потребує науково обґрунтованого підходу до добору змісту, методів, форм і засобів, орієнтованих на особливості дисципліни, цілі підготовки та когнітивні характеристики студентів. Створення збалансованої гейміфікованої моделі навчання потребує врахування типології гейміфікаційних практик, ефективної структури зворотного зв'язку та можливості індивідуалізації навчання.

У подальших дослідженнях доцільно зосередитися на розробці комплексної методики впровадження гейміфікації в межах міждисциплінарних курсів хімії, а також на створенні адаптивних цифрових інструментів, що дозволяють реалізовувати персоналізоване навчання. Крім того, актуальним є порівняльний аналіз ефективності гейміфікації у формальній та неформальній освіті, а також вивчення психолого-педагогічних чинників впливу гейміфікованого навчання на академічну успішність і внутрішню мотивацію здобувачів освіти.

Список використаних джерел

1. Бугайчук К.Л. Гейміфікація у навчанні : сутність, переваги, недоліки. *Дистанційна освіта України 2015* : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 19-20 листопада 2015 р.). Харків : ХАДІ, 2015. С. 39–43.
2. Вербовацький Д.В. Аналіз досвіду впровадження гейміфікації в освітній процес. *Освітній дискурс* : збірник наукових праць. 2023. 43 (1–3). С. 95–102.
3. Імерідзе Максим., Биков Іван., Величко Дмитро. Використання гейміфікації в освітньому середовищі закладів вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2020. № 2. С. 81–86. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.211897>
4. Коваленко О.О., Паламарчук Є.А. Моделі гейміфікації в системах управління навчанням : монографія. Вінниця : ВНТУ, 2023. 85 с.
5. Кравець Н.С. Етапи створення гейміфікованої системи для використання в навчальному процесі ВНЗ. *Вісник ХДАК*. 2017. Вип. 50. С. 198–206.
6. Макаревич О. Гейміфікація як невід'ємний чинник підвищення ефективності елементів дистанційного навчання. *Молодий вчений*. 2015. Вип. 2 (17). С. 275–278.
7. Мехед К.М. Гейміфікація навчання як інноваційний засіб реалізації компетентнісного підходу у закладах вищої освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. Серія : Педагогічні науки. Нац. ун-т «Черн. колегіум» ім. Т.Г. Шевченка. Чернігів : НУЧК, 2020. Вип. 7 (163) С. 19–22.
8. Михайлова Л.М., Семенишина І.В., Краснощок І.П., Ступеньков С.О. Гейміфікація як інноваційний кейс професійної підготовки педагогічних працівників ЗВО в умовах дистанційного навчання. *Академічні візії*. 2023. Вип. 18. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7795391>
9. Олійник Ю.П. Ігрофікація в освіті : до питання про визначення поняття. *Сучасні проблеми науки і освіти*. 2015. № 3. С. 476.
10. Саєнко Н.В., Новікова С.Б. Потенціал гейміфікації як сучасної освітньої технології в умовах ЗВО. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. Серія : Педагогічні науки. Чернігів : НУЧК, 2019. Вип. 5 (161). С. 187–191.
11. Щербань П. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2004. 207 с.
12. Berezinska O. Gamification and its role in the educational process. *Interdisciplinary research : scientific horizons and perspectives* : collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the III International Scientific and Theoretical Conference (Vol. 2), May 6, 2022. Vilnius : European Scientific Platform, 2022. PP. 89–91.
13. Martín-Lara M.A., Altmajer D., Vicaria J.M., Muñoz-Batista M.J. Boosting engagement and learning in the economic analysis of chemical processes through gamification. *Education for Chemical Engineers*. 2025. Vol. 51. P. 79–86. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2025.02.004>

Prydetkevych Yu. O.

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

Kamianets-Podilskyi, Ukraine

E-mail: pridetkeviculia@pdatu.edu.ua

ORCID: 0009-0008-4037-5436

GAMIFICATION OF THE CHEMISTRY EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: PEDAGOGICAL POTENTIAL AND IMPLEMENTATION PRACTICES

Abstract

The article highlights the theoretical foundations and practical aspects of implementing gamification in the chemistry educational process in higher education institutions. Special attention is paid to the didactic potential of game-based methods as a means of enhancing students' cognitive activity, increasing motivation, and developing key competencies. The concept of gamification is examined

within the context of modern didactics, and its main functions, principles of application, educational potential, and psychological and pedagogical conditions for effective use are analyzed. The study considers the main types, models, methods, and techniques of gamification in chemistry courses, particularly through the integration of digital platforms, points and ranking systems, storyline-based tasks, quests, and case studies. The pedagogical relevance of a differentiated approach to selecting gamification tools is substantiated, taking into account the content of the learning module, students' level of preparation, and the technical capabilities of higher education institutions. The article provides a description of the methodology for integrating gamification elements into the traditional model of chemistry teaching. The results of a pedagogical experiment are presented, demonstrating improved academic performance, an increased proportion of students with a high level of knowledge, and the development of teamwork skills, autonomy, critical thinking, and reflection. It is emphasized that gamification contributes to creating a positive learning environment in which students become more engaged, responsible, and open to acquiring knowledge. Directions for further research are identified, particularly those related to improving methodological approaches to the use of gamification in the professional training of future specialists. The effectiveness of gamification as a means of intensifying the educational process is underlined, and перспективи for дальнейших scientific investigations are outlined in the context of adapting game technologies to the conditions of digital transformation in higher education.

Keywords: gamification, chemistry, higher education institution, pedagogical technologies, teaching methodology.

References

1. Buhaichuk, K. L. (2015). *Heimifikatsiia u navchanni: sutnist, perevahy, nedoliky* [Gamification in education: Essence, advantages, and disadvantages]. In *Dystantsiina osvita Ukrainy 2015* [Distance education of Ukraine 2015]: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (PP. 39–43). Kharkiv Automobile and Highway University. [in Ukrainian].
2. Verbovetskyi, D. V. (2023). Analiz dosvidu vprovadzhennia heimifikatsii v osvitnii protses [Analysis of the experience of implementing gamification in the educational process]. *Osvitnii dyskurs*, 43(1–3), PP. 95–102. [in Ukrainian].
3. Imeridze, M., Bykov, I., & Velychko, D. (2020). Vykorystannia heimifikatsii v osvitnomu seredovyshchi zakladiv vyshchoi osvity [The use of gamification in the educational environment of higher education institutions]. *Molod i rynek*, (2), PP. 81–86. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.211897>
4. Kovalenko, O. O., & Palamarchuk, Ye. A. (2023). *Modeli heimifikatsii v sistemakh upravlinnia navchanniam* [Gamification models in learning management systems]. Vinnytsia National Technical University. [in Ukrainian].
5. Kravets, N. S. (2017). Etapy stvorennia heimifikovanoi systemy dlia vykorystannia v navchalnomu protsesi VNZ [Stages of creating a gamified system for use in the educational process of higher education institutions]. *Visnyk KhDAK*, (50), PP. 198–206. [in Ukrainian].
6. Makarevych, O. (2015). Heimifikatsiia yak nevidiemnyi chynnyk pidvyshchennia efektyvnosti elementiv dystantsiinoho navchannia [Gamification as an integral factor in increasing the effectiveness of distance learning elements]. *Young Scientist*, 2(17), PP. 275–278. [in Ukrainian].
7. Mekhed, K. M. (2020). Heimifikatsiia navchannia yak innovatsiinyi zasib realizatsii kompetentnisnogo pidkhodu u zakladakh vyshchoi osvity [Gamification of learning as an innovative means of implementing the competence-based approach in higher education institutions]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Chernihivskiy kolehium" imeni T. H. Shevchenka. Seriya: Pedahohichni nauky*, 7(163), PP. 19–22. [in Ukrainian].
8. Mykhailova, L. M., Semenyshyna, I. V., Krasnoshchok, I. P., & Stupenkov, S. O. (2023). Heimifikatsiia yak innovatsiinyi keis profesiinoi pidhotovky pedahohichnykh pratsivnykiv ZVO v umovakh dystantsiinoho navchannia [Gamification as an innovative case of professional training of higher education teachers in distance learning conditions]. *Akademichni vizii*, (18). <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7795391> [in Ukrainian].
9. Oliinyk, Yu. P. (2015). Ihrofikatsiia v osviti: do pytannia pro vyznachennia poniattia [Gamification in education: On the issue of defining the concept]. *Suchasni problemy nauky i osvity*, (3), P. 476. [in Ukrainian].
10. Saienko, N. V., & Novikova, Ye. B. (2019). Potentsial heimifikatsii yak suchasnoi osvitnoi tekhnolohii v umovakh ZVO [The potential of gamification as a modern educational technology in higher education institutions]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Chernihivskiy kolehium" imeni T. H. Shevchenka. Seriya: Pedahohichni nauky*, 5(161), PP. 187–191. [in Ukrainian].
11. Shcherban, P. (2004). *Navchalno-pedahohichni ihry u vyshchykh navchalnykh zakladakh* [Educational and pedagogical games in higher education institutions]. Vyscha shkola. [in Ukrainian].
12. Berezinska, O. (2022). Gamification and its role in the educational process. In *Interdisciplinary research: Scientific horizons and perspectives* (Vol. 2, PP. 89–91). European Scientific Platform. [in English].
13. Martín-Lara, M. A., Altmajer, D., Vicaria, J. M., & Muñoz-Batista, M. J. (2025). Boosting engagement and learning in the economic analysis of chemical processes through gamification. *Education for Chemical Engineers*, 51, PP. 79–86. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2025.02.004> [in English].



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 05.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 17.04.2026

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-27>
УДК 37.01:7]”364”

Сеньовська Н. Л.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Тернопіль, Україна
E-mail: ipp56@tntu.edu.ua
ORCID: 0000-0003-2220-1498

Скуратко Т. М.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української та зарубіжної літератур і методик їх навчання
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Тернопіль, Україна
E-mail: tanyabidov@gmail.com
ORCID: 0000-0001-7196-987X

Нестайко І. М.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Тернопіль, Україна
E-mail: nestajko_irena@ukr.net
ORCID: 0000-0002-7022-0573

МИСТЕЦЬКІ ТВОРИ ПРО ВІЙНУ В СУЧАСНІЙ ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація

У науковій розвідці схарактеризовано особливості й перспективи використання в освітній діяльності (роботі закладів різного типу та рівня) сучасного мистецтва війни. Структуровано науково-методичну літературу, що має стосунок до національно-патріотичного виховання сучасних українців в умовах воєнного стану. Описано класифікацію художніх напрямів мистецтва війни (зображальне мистецтво, музичне (аудіовізуальне) мистецтво, хореографічне мистецтво, кіномистецтво, театральне мистецтво, фотомистецтво, архітектурно-меморіальне мистецтво, декоративно-прикладне мистецтво, «межові» жанри, «цифрове» мистецтво, словесне мистецтво). Окреслено загальні перспективи використання мистецьких творів і проєктів в освітній діяльності. Виокремлено конкретні приклади застосування феноменів сучасного мистецтва війни як засобів навчання та виховання; як окремих інноваційних методів, методик та освітніх технологій (залежно від специфікації певного мистецького проєкту). Узагальнено, що всі варіації сучасного мистецтва війни є дієвими в освітньому процесі. Узято до уваги напрацювання освітніх і волонтерських проєктів («Патріотичні й небайдужі» (м. Тернопіль), «Діалоги про війну» (м. Київ), «Україні потрібен кожен» (м. Тернопіль) тощо). Наголошено, що сьогодні є нагальна потреба у спеціалізованих методичних посібниках, які розкривали б різноаспектне використання творів мистецтва війни в освітньому процесі, адже якісна реалізація пізнавальних, розвивальних та виховних можливостей культурних феноменів і продуктів (зокрема, це стосується творчості регіональних митців) сприятиме підвищенню якості виховання майбутніх громадян нашої держави та рівня їхньої освіти. Запропоновано рекомендації щодо особливостей використання творів сучасного мистецтва війни в освітньому процесі (брати до уваги вікові особливості та індивідуальний досвід здобувачів освіти; урахувувати різноманітні контексти; застосовувати як традиційні, так й інноваційні методи і форми роботи; залучати здобувачів освіти до дослідницької та проєктної діяльності; сприяти творчим та волонтерським виявам дітей та молоді).

Ключові слова: мистецтво війни, національно-патріотичне виховання, освітній процес в умовах воєнного стану, засоби сучасної освітньої діяльності.

Вступ. Майже 12 років українська нація виборює право на власне існування зі зброєю в руках. За цей час через анексію Криму росією (2014 р.), бої на Донбасі (з 2014 р.), повномасштабне вторгнення (2022 р.) і терор та фізичне знищення мирного населення під час обстрілів тилкових міст усі, хто ідентифікує себе з Україною, отримали власний непростий досвід та спільну колективну травму війни. Усе пережите нашими співгромадянами стало ґрунтом для появи нового феномена – мистецтва війни. Це явище неймовірне за силою проявів й унікальне за формальною і змістовою багатогранністю. Його ключовою функцією є, безумовно, естетична. Водночас мистецтво війни стало важливим засобом документальної й художньої фіксації пережитого громадянами нашої країни,

свідченням їхнього «травматичного зростання», духовного зцілення української спільноти від жахів несправедливої війни. За словами Олени Стяжкіної, «дуже важливо тепер, коли з'явилася можливість, сказати про себе світові, сказати про себе самим собі і сказати про себе своїм дітям. Так, щоб наші діти не залишилися в п'їтмї і в цих лабіринтах таємниць, секретів, невичерпних абсолютно, тому що ми чогось боялися. Із цією війною ми припинили боятися. Ми припинили боятися бути самими собою. Можливо, неідеальними, не завжди смїливими, не завжди розумними, такими, як ми є. Але ми гідні того!» [13].

Безумовно, твори сучасного мистецтва війни можна і треба використовувати в закладах освіти України різних рівнів як засоби навчання та виховання. Залучення ж здобувачів освіти до багатоформатних мистецьких проєктів варто трактувати як застосування окремих інноваційних методів, методик та освітніх технологій (залежно від специфікації проєкту).

За загальною спрямованістю вся діяльність, пов'язана з використанням «продуктів» мистецтва війни, має стосунок до національно-патріотичного виховання і регламентується низкою законодавчих актів: законами України «Про освіту» (від 05.09.2017) [5], «Про засади державної політики національної пам'яті Українського народу» (від 21.08.2025) [4], «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» (від 01.01.2025) [6]; Концепцією громадянської освіти в Україні (від 03.10.2018) [10]; Концепцією національно-патріотичного виховання в системі освіти України (від 06.06.2022) [11] тощо.

Низка сучасних українських дослідників розглядає важливі аспекти національно-патріотичного виховання у закладах освіти різних рівнів (І. Бех, Г. Білавич, Н. Бондаренко, Н. Волошина, О. Діденко, М. Зубалій, В. Івашковський, О. Кириченко, О. Кіян, В. Коваль, С. Косянчук, Я. Марченко, В. Мокан, Н. Сеньовська, Т. Скуратко, Б. Степанишин, Г. Токмань, І. Устименко, Т. Яценко та ін.). «Національно-патріотичне виховання покликане сформувати в учнів такі якості, як національна самоідентифікація, усвідомлення своєї належності до Нації Героїв – модерного українства, недекларативний патріотизм, дієва любов до України, готовність до подвигу й самопожертви в ім'я Батьківщини, до виконання свого патріотичного обов'язку, мужність, стійкість, відвага» [2, с. 7].

Велике значення також мають методичні матеріали й посібники, призначені педагогам-предметникам та вихователям: «Методичні рекомендації щодо організації волонтерської діяльності у закладах загальної середньої освіти» (М. Славінська, 2021 р.) [24]; «Не ретравмувати дітей: рекомендації щодо використання контенту в підручниках» (С. Ройз, 2023 р.) [19]; «Революція гідності 2013–2014 рр. та агресія росії проти України» (О. Палій та ін., 2015 р.) [18]; «Патріотичне виховання: перезавантаження» (Н. Сеньовська, 2023 р.) [20]; «Як говорити про російсько-українську війну у школі? Уроки стійкості, боротьби та перемог» (А. Макаревич, О. Панарін, О. Охріменко, 2023 р.) [26] тощо.

Не викликає сумнівів також те, що сучасний освітній процес в Україні потребує ознайомлення здобувачів та педагогів зі специфікою спілкування між цивільними та військовими, посиленого залучення дітей до різних добродійних та волонтерських ініціатив, які є основою нашої сили як спільноти. «Російсько-українська війна стократно помножила виклики, що стояли перед нашою країною. Вона різко змінила парадигму й орбіту національно-патріотичного виховання – від словесно-споглядально-абстрактного до активного, дієвого, співпричетного» [2, с. 8]. У цьому аспекті корисними можуть бути тематичні посібники («Тактична комунікація для закладів освіти: як спілкуватися з учнями та їхніми батьками під час війни» (А. Семенов та ін., 2024 р.) [25]; «Мова єдності: діалоги порозуміння» (Н. Райниш, О. Гусаров та ін., 2025 р.) [14]) та напрацювання освітніх і волонтерських проєктів («Патріотичні й небайдужі» (2021 р., м. Тернопіль [16]); «Діалоги про війну» (2021 р., м. Київ [17]); «Україні потрібен кожен» (2024 р., м. Тернопіль [21]) тощо).

Актуальні оновлення поступово отримуватимуть зміст навчальних програм із конкретних предметів: історії України [6; 7; 11], української мови [1], української літератури [3], мистецтва [8], захисту України [14].

Однак сьогодні ще є потреба у спеціалізованих методичних посібниках, які розкривали б різноаспектне використання творів мистецтва війни в освітньому процесі, адже якісна реалізація пізнавальних, розвивальних та виховних можливостей культурних феноменів і продуктів (зокрема, це стосується творчості регіональних митців) сприятиме, на наше переконання, підвищенню якості виховання майбутніх громадян нашої героїчної держави та рівня їхньої освіти загалом.

Мета статті – схарактеризувати особливості й перспективи використання в освітній діяльності (роботі закладів різного типу та рівня) сучасного мистецтва війни.

Виклад основного матеріалу. Уважаємо доцільним навести узагальнену класифікацію художніх напрямів мистецтва війни та окреслити перспективи використання таких творів в освітній діяльності.

Артефакти чи репродукції **зображального мистецтва** традиційно рекомендується застосовувати як засоби навчання (уроки мистецтва, української літератури, української мови, історії України) та виховання (оздоблення закладу освіти, «ілюстрування» тематичних виховних заходів, «матеріал» для квестів та вікторин тощо). Зокрема, можна використати ті твори зображального мистецтва, які мали значний суспільний резонанс: *стїнопис* «Захисники світла» на бульварі Миколи Міхновського 3А у Києві, присвячений силам ППО та енергетикам (2023; авторка ілюстрації Дарця Зіронька, художники Андрій Ковтун, Антон Кондрашов та Вікторія Лайм); *мурал* у столиці на вулиці Межигірській, 3/7, присвячений легендарному «Привиду Києва» – збірному образу льотчиків, які боронили небо від початку російського вторгнення (2022; художник Андрій Ковтун); *фреску* «Страшний суд» у храмі святого Йосафата в Червонограді, на якій путін горить у пеклі разом із гербом срср і багатьма іншими символами зла

(2017); **колажі** Сергія Пуценка («Художник») з книги «Фронтовий кобзар» (2020) та французької художниці Фанні Лешевальє (Fanny Lechevalier), де поєднані герої і сюжети відомих картин та українські фотографії нинішнього воєнного часу (2022); **картини** Сергія Захарова, Віктора Олійника, Володимира Реброва, Марти Пінчук, Олега Шупляка та ін.; **роботи** Маргарити Половінко, **написані** її власною **кров'ю**, отриманою під час селфгарму «Сон у посадці» (2022), «Без назви» (2022); **лістівки** «Щоденники Заї та Коті» художниці Лесі Бельдїй; **плакати** Нікити Тітова, Андрія Єрмоленка; **мозаїку** «Боривітер», сучасні митці відтворили її за знаменитою роботою художниці Алли Горської, котру в тимчасово окупованому Маріуполі росіяни зруйнували обстрілами (2025; до відтворення долучилися 15 художників-монументалістів під керівництвом Олени Зарецької – онуки Алли Горської). За нагоди доцільно відвідувати зі здобувачами освіти **художні виставки**, заходити на сайти мистецьких **платформ** (наприклад, «Ukraine War Art Collection» (2022) – велика медіатека творів зображального мистецтва, пов'язаних із російсько-українською війною).

Одним із наймасовіших сьогодні, безумовно, є **музичне (аудіовізуальне) мистецтво**. Його твори вражають різноманіттям і є очевидним засобом навчання/виховання у закладах освіти всіх рівнів (від дошкільного до вищого). Можемо виділити такі актуальні сьогодні групи музичних композицій: уже відомі **давні пісні**, котрі отримали «нове дихання» (переспів гімну січових стрільців «Ой у лузі червона калина похилилася» від Андрія Хливнюка з київського Майдану у перші дні вторгнення; гімн Організації українських націоналістів «Зродились ми великої години» від Олесея Бабія, сучасний варіант якого «Марш Нової Армії» представили у 2017 р. за ініціативи музиканта Олега Скрипки; благодійні концерти різдвяних турів Україною та світом Ірини Федішин «Україна колядує» тощо); **нові музичні твори** (трек «Доброго вечора, ми з України» від PROBASS Δ HARDI; пісня Енджі Крейда «Враже» на слова Людмили Горової) тощо; **композиції, що перемогли** на пісенному конкурсі «Євробачення» чи інших музичних подіях світового рівня («1944» кримськотатарської співачки Джамали (2016) та «Стефанія» українського фольк-реп-гурту «Kalush Orchestra» (2022) тощо); **діяльність Культурного десанту (КД) ЗСУ** – неформального об'єднання військовослужбовців творчих професій (музикантів, артистів, письменників тощо), метою якого є підтримка морально-психологічного духу бійців ЗСУ через культурно-мистецькі заходи; «музичний продукт» тих **українських гуртів**, чия творчість тривалий час (навіть ще до початку війни у 2014 р.) базується на засадах патріотизму («БЕЗ ОБМЕЖЕНЬ», «ВПЕРШЕ ЧУЮ», «Гайдамаки», «Громадянин Топінамбур», «Жадан і Собаки», «Карна», «МУР», «Мері», «Океан Ельзи», «Пікардійська терція», «Тінь Сонця», «Kozak System» тощо); найрізноманітніші **музичні проекти** (наприклад, цикл «Музика воїнів» Олександра Ткачука тощо); сучасна українська **класична музика**, котра під час російсько-української війни набула нового значення – перестала бути «розвагою для обраних», а стала зброєю культури, актом спротиву (наприклад, твір «Музика війни» (2023) композитора Євгена Станковича; хорівий цикл сучасного українського композитора Івана Небесного «Згадуючи» (2024), присвячений усім, хто втратив своїх рідних під час війни в Україні; опера-кабаре Золтана Алмаші «ГПШ. Подорож у часі» (2024); балет-феєрія Вікторії Польової по «Лісовій пісні» Лесі Українки «Мавка» (2025); спеціальна програма з колядками та щедрівками Львівського муніципального хору «Гомін» (2025) тощо); **перформанси**, присвячені сучасним героям, жертвам окупації, дітям війни (наприклад, ініціатива Богдана Сегіна – серія цифрових концертів «Україна–2022. Музи не мовчать» на YouTube-каналі Львівської національної філармонії Мирослава Скорика на підтримку українських музикантів, які залишилися в Україні під час російської воєнної агресії). Доречно не лише прослуховувати такі записи зі здобувачами освіти, а й розповсюджувати їх у соцмережах, інтерпретувати, долучатися до масових музичних акцій.

Видається, що **хореографічне мистецтво** має технічні, організаційні обмеження у застосуванні в закладі освіти (потрібні відповідне місце, умови...). Водночас елементи танцю можна вводити залежно від певних освітніх цілей (як руханку, повноцінний урок, фрагмент виховного заходу, мистецької імпрези, флешмобу, тік-ток ролика для різних потреб тощо), що є також цінним терапевтичним засобом. Рекомендуємо знайомити здобувачів освіти із такими сучасними хореографічними феноменами: **проект перформенсів** «Танець у зоні війни» (2024); **танцювальний проект для реабілітації військових** «Поверни мене з війни» (був розпочатий ще до повномасштабного вторгнення у Києві, потім діяв на Заході України); **танці військових, котрі отримали на війні травми, втратили кінцівки** (виступи Олега Сливара з дрогибицьким ансамблем «Верховинка» (2024 р.), Олександра Будько («Терен») з балетною трупною United Ukrainian Ballet на сцені Каліфорнійського театру, США (2023 р.), Артема Мороза з хореографинею Поліною Іщенко на Віденському Балі (2025 р.) тощо).

Використання в освітньому процесі творів **кіномистецтва** має інші труднощі: обмеження у часі (повнометражний фільм не можна переглянути за заняття), потреба методично правильно вибрати й подати цей матеріал, ураховуючи вік здобувачів освіти, мету заняття, їх володіння контекстами та ін. Водночас саме кіномистецтво пропонує актуальні продукти для різного віку й потреб: **документалки** («Невидимий Батальйон» (2017; Аліна Горлова, Ірина Цілик, Світлана Ліщинська; Україна), «20 днів у Маріуполі» (2023; Мстислав Чернов; Україна), «Хаммер» (2025; Олексій Кочергін; Україна) тощо); **художні фільми** («Кіборги. Герої не вмирають» (2017; Ахтем Сеїтаблаєв; Україна), «Наші котики, або Як ми полюбили лопати в умовах обмеженої антитерористичної операції з елементами тимчасового воєнного стану» (2020; Володимир Тихий; Україна), «Шлях покоління» (2023; Володимир Сидько, Україна) тощо); **дитячу анімацію** («Козаки. Футбол» (2016); «Микита Кожум'яка» (2016); «Козаки. Навколо світу» (2018); «Віктор Робот» (2020); «Мавка. Лісова пісня» (2023); «Пес Патрон» (2023) тощо); **анімаційні фільми для дорослих** («Глибока вода» (2021) Анни Дудко, сатиричний комедійний ситком «Університет Чупар-

ського» (2022–2024) тощо); **терапевтичні мультфільми**, котрі пояснюють і допомагають маленьким українцям проживати складну реальність («Добро завжди перемагає» (2022), анімаційний кліп Світлани Ройз та музикантів гурту «ТНМК» «Крокуй до укриття» (2022), стрічки команди волонтерського проекту «Графічний батальйон» (ініціатор – Сашко Даниленко) – «Що робити, коли лунає сирена» (2022), «Що робити, коли тобі нудно» (2022), «PE (2022) «Гімнастика для тих, кому важко сидіти на одному місці» (2022) та «Що робити, коли страшно» (2022) та ін.). Доречно також знайомити здобувачів освіти з інформацією про сучасні українські кінофестивалі, які відбуваються в умовах війни (міжнародний кінофестиваль, Київський міжнародний кінофестиваль «Молодість», Харківський міжнародний фестиваль «Kharkiv MeetDocs», «Нове українське кіно» на Луганщині, «Дні українського кіно» у Львові, міжнародний фестиваль показів авторської анімації «Linoleum» у Києві тощо) і навіть спонукати їх до принагідного відвідування таких потужних митецьких подій.

Театральне мистецтво завжди було присутнє у закладах освіти різного рівня (у вигляді інсценізацій, імпровізацій, творчих читань, фрагментів та повноцінних вистав). Як на навчальних заняттях, так і в контексті виховної роботи театралізація пробуджує інтерес до розкритих тем, різноманітні емоції, розвиває творчі здібності здобувачів освіти, хоч і потребує зазвичай часу на підготовку і певних режисерських навичок організаторів, місця проведення дійства та зацікавлених глядачів. Радимо звернути увагу на такі варіанти сучасного театрального мистецтва, до яких можна залучати дітей та молодь у закладі освіти та за його межами: **перформативні читання**, у яких творчо переосмислено російсько-українську війну; **моновистави** («Ненароджені для війни» (2024; Євген Авдєєнко), «Хтось такі як я» (2024; Ніна Хижна) тощо); **вистави** («Я норм» (2022; режисерка Оксана Дмитрієва; Харківський державний академічний театр ляльок імені В. А. Афанасьєва), «Скалічені і сильні» (2023; режисерка Світлана Ємець; Запорізький дитячий театр «СВІЯ»), «Нехай щастить!» (2025; режисер Степан Пасічник; Харківський академічний український драматичний театр ім. Т. Г. Шевченка «Березіль») тощо); **театральні проєкти** (наприклад, із кінця 2015 р. діє «Театр переселенця / Theatre of Displaced People», де акторами є люди, які змушені були змінити місце проживання внаслідок війни); **театральні фестивалі** («Стус-Фест» (Київ), «Січеславна» (Дніпро), «Золотий Лев» (Львів) тощо); сучасна **сміхова культура** («Стендап в укритті» тощо); **народні карнавальні дійства** (Хола звіздарів «Спалах різдвяної звідзи» у Львові, щорічні колядницькі партії у селі Криворівня Верховинського району Івано-Франківської області, свято Маланки з «водінням кози» у селах Устя та Горошова Чортківського району Тернопільської області, обряд «Засівання з конем» у селі Вістря Чортківського району Тернопільської області тощо).

Фотомистецтво сьогодні завдяки камерам у мобільних телефонах набуло масового поширення. І освітній процес тут не виняток: наочність для навчальних занять, ілюстрації для виховної роботи, фіксація життя закладу освіти, основа для різноманітних проєктів – усе це передбачає використання світлин, переважно у цифровому форматі. У контексті мистецтва війни та його використання в освітньому процесі можемо говорити про такі феномени: **роботи фотографів-любителів, фотохудожників та фотокореспондентів** (Віктора Гурняка, Віталія Запеки, Євгена Малолетки тощо); **українські мистецькі та документальні фотопроєкти** (наприклад, «Якби не війна» (2016; Андрій Дубчак та ін.), «Життя після поранення» (2017; Олексій Фурман), «Маріуполь: 86 днів оборони» або «M86» (2024; псевдо головного автора – «Сектор Маріуполь»); **фотоальбоми** («Мінливий краєвид: Українське мистецтво між революцією та війною» (2015; видавництво «Родовід»; Наталія Чермалих), «Аеропорт у фотографіях і текстах» (2016; Київ: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА; Сергій Лойко), «Добровольці. Доба героїв / Volunteers. The age of heroes» (2019; Київ: Мистецтво; Андрій Котлярчук) тощо); **звіти-фотовиставки**, що супроводжують чимало ініціатив та проєктів, як творчих, так і волонтерських, освітніх тощо.

У закладах освіти зазвичай не так багато можливостей безпосередньо ознайомити своїх здобувачів із витворами **скульптури** на власній території, переважно йдеться про фото – та відеоматеріали, репродукції, у крайньому разі – екскурсії. Та все ж сучасна скульптура як прояв наших традицій чи реакція на сучасну воєнну дійсність може бути дуже промовистим і корисним засобом як навчання, так і виховання малих і юних українців: **меморіальні дошки** (Василеві Сліпаку («Міф»), оперному співаку й воїну, на фасаді Львівського ліцею № 46 ім. В'ячеслава Чорновола (2016); Сергію Коновалу («Норд»), лейтенанту ЗСУ, командиру «Сталевої сотні» 67-ї окремої механізованої бригади, на фасаді Дому ветерана в Тернополі (2024) тощо); **скульптури** («Крилата ракета» (2023; Харків; Ілля Чорномаз – використано частину ракети, що влучила в Харківську ОВА 1 березня 2022 р.; «Крізь втрату» (2019; Данііл Ровенчин) тощо); **меморіали** (українським розвідникам, які загинули в російсько-українській війні (2025; Назар Білик; Київ) тощо); **пам'ятні знаки** («Дзвін пам'яті» за загиблими героями (наприклад, на Алеї почесних поховань Далекосхідного кладовища у Кропивницькому (2022) тощо); **горельєфи** (Сергію Коновалу («Норд») у Холодному Яру на Меморіалі добровольцям (2025; скульптор Ігор Семак, архітектор Олександр Буцацький) тощо). Особливу увагу, на нашу думку, варто звернути на залучення здобувачів освіти до відкриттів меморіальних дошок та інших пам'ятних знаків випускникам відповідних освітніх закладів; сформуванню у них почуття обов'язку щодо підтримки належного стану цих мистецьких об'єктів.

Уважаємо, що за кілька років велике значення матимуть екскурсії від закладів освіти до **меморіальних комплексів**, призначених для увічнення пам'яті Героїв та жертв російсько-української війни. На проєкти таких зразків **архітектурно-меморіального мистецтва** зараз активно проводяться конкурси.

Традиційним засобом навчання на виховання є твори **декоративно-прикладного мистецтва**. Їх поширення залежить від кількох чинників: освітньої програми (наприклад, із трудового навчання або технологій), традицій регіону чи закладу, наявності майстрів-ентузіастів тощо. Це саме той вид діяльності, до якого заклад освіти може

централізовано залучити здобувачів і зробити це своєю «фішкою». Сьогодні актуалізувалося чимало різновидів декоративно-прикладного мистецтва, і кожен із них має власну художню цінність та свої унікальні характеристики й перспективи: **вишивка** (оздоблення одягу, рушників, скатертин, які можуть містити військові мотиви, особливо це стосується шевронів); **плетіння** (вироби з гілля верби, соломи тощо; особливе значення має плетіння маскувальних сіток для військових, кікімор (маскувальних костюмів) для снайперів та розвідників, а також каверів (нашоломників) тощо); **в'язання** – крафтове виготовлення теплих речей для Захисників та Захисниць (шкарпетки, шарфи, балаклави, рукавиці тощо); **ткацтво та килимарство** (зокрема, **гобелен**, де поєднано традиційні техніки із сучасними мотивами, стаючи потужними носіями національних символів та воєнних історій – своєрідні картини війни з ниток); **виготовлення ляльок** (перш за все – **мотанок**; їх створюють на честь Героїв-Захисників та Героїнь-Захисниць України; часто такі вироби є своєрідними талісманами, оберегами); **виготовлення іграшок** із дерева (калатала, вітрячки, пташки і коники на коліщатках, свищики, іграшкові музичні інструменти), із соломи (бички, коники, баранці, ляльки, янголи), з глини (свищики), із кукурудзяного лушпиння, осоки, рогази, сіна, трави та інших матеріалів; **витинанка** (декорації до свят, сучасний арт-об'єкт, об'єкт, наприклад витинанки-ангели передають Захисникам і Захисницям на передову; паперові Ангели пам'яті є символом всесвітньої тихої акції вшанування Героїв Небесної сотні тощо); **різьблення по дереву** (новітні ікони із зображенням Воїна світла, Богородиці, яка своїм омофором захищає оборонців своєї країни, тощо; малі й більші предмети побуту з українською символікою); народне **писанкарство** (традиційні християнські символи доповнюються патріотичними: національний прапор, герб; синьо-жовта кольористика; гасла-послання: «Слава Україні!», «Слава ЗСУ!», «Христос Воскрес! Воскресне Україна!» «Україна понад усе!» тощо); **свічкарство** (створення свічок із патріотичними мотивами; виготовлення окопних свічок); **мосязництво** – художня обробка металу (розпис гільз, створення прикрас – згарди, браслети, сережки та ін.); **виготовлення та прикрашання одягу** (керсетки, плахти, свити, каптани, додільні сорочки, пояси-крайки, хустки, сумки тощо) з використанням етноелементів (вишивка, мереживо, натуральні тканини та орнаменти); **виготовлення прикрас** у народному стилі (віночки, гердани, намиста, силянки, плетенки, браслети, брошки тощо); **гончарство** (народні образи-символи на сувенірних глиняних виробах, **кераміка** з етно – та військовими мотивами – посуд, декоративні плитки, вази тощо). Корисно долучати дітей та молодь до відвідування **виставок** сучасних майстрів, які працюють у різних жанрах декоративно-прикладного мистецтва (виставки авторської ляльки, наприклад «Ті, хто нас захищають» (2024; Черкаси; автор ідеї Тетяна Григоренко), «Лялькове диво» (2025; Тернопіль; Олена Хмельницька); проєкт «Ляльки у камуфляжі» (2024; Черкаси; автор ідеї Тетяна Григоренко); витинанки тернопільської мисткині Галини Дудар; роботи по дереву ветерана-різьбяря Василя Семка з Перегінська тощо).

Використання в освітньому процесі творів **«межових» жанрів** залежить, на нашу думку, від ерудиції та фантазії конкретного педагога. Ідеться про мистецькі феномени, начебто не пов'язані між собою, для яких характерний особливий зображальний, виражальний та утилітарний синкретизм: **відеопоезія**, без якої в сучасній Україні не мислить себе жоден відомий митець слова (Павло Вишебаба, Дмитро Лазуткін, Мальва Кржанівська, проєкт «Поетичний фронт», ініційований військовим телебаченням України, тощо); **комікси та графічні романи** на межі літератури та зображального мистецтва («Кіборги. Початок. Том І» (2017; Левко Квіт); «Привид Києва» (2022; Мацуда Джюко); **меми та фотожаби** (Чмоня, Бавовнятко, Чорнобаїти тощо); **мотивуючі поезії на стінах** як мистецький феномен, що поєднує архітектуру, літературу й графіку.

Припускаємо, що особливо цікавим для сучасних українських здобувачів освіти буде комплекс культурних феноменів із застосуванням новітніх технологій (**цифрове мистецтво**). Дітям та молоді легко стати співавторами чи одноосібними творцями таких продуктів, адже у цифровому форматі їм експериментувати захопливо й нестресово. Пропонуємо використовувати завдання, які передбачають індивідуальне й колективне формування власних, а також використання чужих (шануючи авторське право) відповідних мистецьких новотворів у курсі технологій, а також у процесі виховної роботи. Ідеться про такі різновиди цифрового мистецтва війни: **«нет-арт»**, або **«мистецтво мережі»**, – вид медіамистецтва, який використовує Інтернет як основне середовище для створення, демонстрації та взаємодії з творами мистецтва (наприклад, «Шевченко мобілізує» (2015; радіомарафон із публікацією артпортретів Кобзаря в мережі), «Поезія Вільних» (2022; національний портал із можливістю демонструвати та обговорювати вірші) тощо); **відеоігри**, котрі пропонують контент різного естетичного рівня й глибини закладених сенсів-ідей («Ukraine War Stories» – добірка візуальних новел про російське вторгнення в Україну в 2022 р.; «THREEDAYS» – тактичний шутер, натхнений реальними подіями війни в Україні; «Putinist Slayer, або Винищувач путіністів» – дає можливість стати воїном і захищати добро; «Фермери крадуть танки» – гра про повномасштабне вторгнення росіян тощо); технології віртуальної реальності (**VR-технології**) – цифрові колажі («Українська Голгофа» (2022; Оксана Чепелик), цифрові твори за ескізами штучного інтелекту («Думки про звільнення Херсона» (2022; Марія Шарлай) тощо).

На нашу думку, найповніше відображає багатоаспектний досвід воєнного буття Української нації **словесне мистецтво**: «художні тексти, особливо ті, які творяться буквально на лінії фронту, фіксують війну як свідчення, сприяють формуванню та усвідомленню ціннісних орієнтирів, допомагають подолати колективну травму війни, вчать не бути духовними сліпцями» [22, с. 135]. Зараз педагоги та здобувачі закладів освіти мають вільний доступ майже до всіх творів сучасних письменників. Пропонуємо виокремлювати для опрацювання в процесі освітньої діяльності ті, що належать до масиву літератури рідного краю (підбирати тексти письменників-земляків здобувачів

освіти або такі, де персонажами є їхні земляки-військові), адже, як зауважують учасниці освітнього волонтерського проєкту «Патріотичні й небайдужі» [16], – своїх треба знати в першу чергу! «У творах літературного краєзнавства відображені суспільно-політичні перипетії, які є близькими учням, зрозумілими. Дітям цікаво відкривати для себе художньо завуальовані пейзажі рідного міста, села, картини побуту своєї місцевості, портрети важливих суспільних діячів свого краю тощо» [23, с. 94]. У закладах освіти різного рівня доцільно використовувати різножанрові тексти та їхні фрагменти авторства як військових, так і цивільних: **поезію** (вірші Вікторії Амеліної, Гліба Бабіча, Павла Вишебаби, Олени Герасим'юк, Бориса Гуменюка, Артура Дроня, Сергія Жадана, Катерини Калитко, Максима «Далі» Кривцова, Юрія Матевощука, Валерія Пузика, Олени Степаненко, Ярини Черногуз тощо); **художню та документальну прозу** (новелістика й оповідання Тетяни Белімової, Павла Белянського, Ольги Вовк, Олега Германа, Андрія Гуменюка, Лариси Донисенко, Андрія Кириченка, Валерія Пузика, Анни Шили; фронтовий літопис Олександра Хоменка, Артема Чапая; авторські казки Галини Вдовиченко, Олени Лань (Чехія), Ірен Роздобудько; щоденникові нотатки Любові Долик; романи Олександра Вільчинського, Тамари Горіха Зерня, Сергія Жадана, Віталія Запеки, Євгенії Кузнєцової, Анастасії Левкової, Євгенії Сенік тощо; спогади, мемуари, есеї, автобіографії, книги у жанрі нон-фікшн Володимира Вакулєнка, Ірини Вовк, Артура Дроня, Наталії Корнієнко, Богдана Логвиненко, Андрія Любки, Марічки Паплаускайте, Євгена Положія, Надії Сеньовської, Валерії «Нави» Суботіної, Надії Сухорукової, Віктора Черненка, Артема Чеха тощо); **драматургію** (І. Бесчетнова, І. Гарець, О. Гапєєва, Н. Захоженко тощо). Природно, що особливу увагу педагога повинні звертати на **літературу для дітей та підлітків** (Віталій Запека «Полінка», «Цуцик»; Андрій Зелінський «Семенові зорі»; Дара Корній «Пасіка Україна та інші казки з війни»; Олександр Михед «Котик, Півник, Шафка»; Олена Мокренчук «Аліска, фронтова лисичка», «Афінка з «Куби», «Україна – мрія»; Лариса Ніцой «Незламні мураші»; Ганна Осадко «Дубочок з війни»; Аліна Отземко «Чому тато не вдома»; Артем Савва «Я – повітряна розвідниця!»; Євген Степаненко та Соломія Степаненко «Абетка війни»; Таня Стус «Темні історії маленьких і великих перемог»; Макс ван Форсайд «Подорож Україною та чарівний дракон» тощо). Дуже важливо сформувати у здобувачів освіти виважене ставлення до реальних (часто непростих для осмислення) фактів, висвітлених у текстах певного формату: «Особливої уваги потребує робота з реальними історіями, документалістикою, фронтовими щоденниками, листами, інтерв'ю як додатком до художніх текстів» [22, с. 21]. Роботу з ними краще доручати старшим підліткам (наприклад, під час вивчення історії). Тексти ж інших жанрів можна традиційно вводити в заняття з літератури, української мови, різноаспектну виховну роботу (від творчих конкурсів до проєктів).

Отже, усі варіації сучасного мистецтва війни є дієвими в освітньому процесі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи особливості й можливості використання творів сучасного мистецтва війни в освітньому процесі, виокремимо такі ключові рекомендації:

1) передусім брати до уваги вікові особливості й індивідуальний (можливо, травматичний) досвід здобувачів освіти;

2) урахувувати різноманітні контексти;

3) застосовувати як традиційні, так й інноваційні методи і форми роботи;

4) залучати здобувачів до дослідницької та проєктної діяльності;

5) сприяти творчим та волонтерським виявам дітей та молоді.

Перспективним напрямом подальших досліджень бачиться детальна класифікація мистецьких творів про війну відповідно до завдань виховання та потреб освітнього контенту.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Н. В. Інкультурація здобувачів освіти у процесі компетентнісного навчання української мови. *Дивослово*. 2019. № 9 (750). С. 2–6. URL: https://dyvoslovo.com.ua/archive/09_2019/statya_01/
2. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Національно-патріотичне виховання у контексті сучасних викликів : методичні рекомендації. Київ : Фенікс, 2022. 64 с.
3. Живі письменники. Як говорити з дітьми про війну та мир : посібник для освітян і батьків. Київ, 2023. 150 с. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2023/11/ZHyvi-pysmennyky-_SAJT_compressed.pdf
4. Закон України № 4579-IX від 21.08.2025 «Про засади державної політики національної пам'яті Українського народу». *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4579-IX#Text>
5. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
6. Закон України № 2834-IX від 01.01.2025 «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національності та громадянської ідентичності». *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text>
7. Інформаційні матеріали до 5-річчя звільнення від російської окупації міст Східної України «Вертаємо своє». *Український інститут національної пам'яті*. 05.07.2019. URL: <https://uinp.gov.ua/informaciyni-materialy/vchytelyam/metodychni-rekomendaciyi/2163>
8. Інформаційні матеріали до початку російсько-української війни та повномасштабного вторгнення РФ в Україну. *Український інститут національної пам'яті*. 20.02.2025. URL: <https://uinp.gov.ua/informaciyni-materialy/zhurnalistam/informaciyni-materialy-do-pochatku-rosiysko-ukrayinskoji-viynu-ta-povnomasshtabnogo-vtorgnennya-rf-v-ukrayinu>
9. Кіян О. І. Національно-патріотичне виховання засобами художньо-мистецької освіти в умовах воєнного стану: сучасний аспект. *Молодий вчений*. 2023. № 8(120). С. 43–48. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-8-120-10>
10. Концепція громадянської освіти в Україні від 03 жовтня 2018 р. № 710-р. *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#Text>

11. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України від 06 червня 2022 р. № 527. *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22#n12>
12. Майдан: усна історія. *Український інститут національної пам'яті*. 2014–2026. URL: <https://uinp.gov.ua/usna-istoriya/maydan-usna-istoriya>
13. Література 2025 року. Які книги про війну обговорюють найбільше? *Культуримо. Суспільне Культура*. 21.11.2025. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=K09kjMcvIkM>
14. Мова єдності: діалоги порозуміння. Методичний посібник / Н. Райниш та ін. Київ : Видавництво Руслана Халікова, 2025. 47 с.
15. Мокан В. Військово-патріотичне виховання: курс на відродження. *Укрінформ*. 11.05.2021. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-politics/3243419-vijskovopatriotичne-vihovannakurs-na-vidrozdenna.html>
16. Освітній волонтерський проєкт «Патріотичні й небайдужі». Офіційна сторінка. URL: <https://www.facebook.com/profile.php?id=61555874657142>
17. Освітній проєкт «Діалоги про війну» / реалізовано за ініціативи та координації Героя України Володимира Жемчугова. *Український інститут національної пам'яті*. 2021. URL: <https://uinp.gov.ua/informaciyni-materialy/vchytelyam/videolekciyi/osvitniyu-proyekt-dialogy-pro-viynu>
18. Палій О. Революція гідності 2013–2014 рр. та агресія Росії проти України : науково-методичні матеріали / за заг. ред. П. Полянського. Київ : Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2015. 34 с. URL: <https://www.slideshare.net/slideshow/20132014-72101922/72101922>
19. Ройз С. Не ретравмувати дітей: рекомендації щодо використання контенту в підручниках. *Міністерство освіти і науки України*. 2023. URL: <https://mon.gov.ua/news/ne-retravmuvat-ditey-rekomendatsii-shchodo-vikoristannya-kontentu-v-pidruchnikakh>
20. Сеньовська Н. Патріотичне виховання: перезавантаження : методичні рекомендації. Тернопіль : ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2023. 66 с. URL: http://catalog.library.tnpu.edu.ua:8080/e-lib/DocDescription?doc_id=254815
21. Сеньовська Н., Скуратко Т. Діяльність освітнього волонтерського проєкту «Україні потрібен кожен» у контексті патріотичного виховання. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 78. Т. 2. С. 287–293. DOI : <https://doi.org/10.24919/2308-4863/78-2-43>
22. Сеньовська Н., Скуратко Т. Сучасна українська література про війну: тематичні й художні особливості. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Філологія»*. 2025. Вип. 2(54). С. 134–142. DOI: [https://doi.org/10.24144/2663-6840.2025.2.\(54\)](https://doi.org/10.24144/2663-6840.2025.2.(54))
23. Сеньовська Н., Скуратко Т. Особливості вивчення патріотичної повісті Лесі Орляк «Ти зробив усе, що зміг» на уроках літератури рідного краю в навчальних закладах Тернопільщини. *Перехресні стежки та поза ними: розвиток жанрів та стилів у літературі (присвячена 75-річчю з дня народження професора Миколи Ткачука)* : матеріали Всеукраїнської наукової конференції, 07 листопада 2024 р. Тернопіль : ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2024. С. 94–98. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/35229>
24. Славінська М. О. Методичні рекомендації щодо організації волонтерської діяльності у закладах загальної середньої освіти. 2021. URL: <https://kristti.com.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-organizatsiyi-volonterskoyi-diyalnosti-u-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osvity-2/>
25. Тактична комунікація для закладів освіти: як спілкуватися з учнями та їхніми батьками під час війни : посібник / А. Семенов та ін. Київ, 2024. 42 с. URL: <https://yakty.com.ua/shop>
26. Як говорити про російсько-українську війну у школі? *Уроки стійкості, боротьби та перемог* / А. Макаревич та ін. Київ, 2023. 69 с. URL: https://rada.info/upload/users_files/44067111/5517c329e650296e768156f5d862160d.pdf

Senovska N. L.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Education Management
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
Ternopil, Ukraine
E-mail: ipp56@tnpu.edu.ua
ORCID: 0000-0003-2220-1498*

Skuratko T. M.

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Ukrainian and Foreign Literature and Methods of Their Teaching
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
Ternopil, Ukraine
E-mail: tanyabidov@gmail.com
ORCID: 0000-0001-7196-987X*

Nestaiko I. M.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Education Management
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
Ternopil, Ukraine
E-mail: nestajko irena@ukr.net
ORCID: 0000-0002-7022-0573*

THE ART OF WAR IN MODERN EDUCATIONAL ACTIVITIES

Abstract

The scientific research describes the features and prospects for using modern war art in educational activities (in institutions of various types and levels). The scientific and methodological literature related to the national-patriotic upbringing of modern Ukrainians under martial law is structured. The classification of artistic directions of war art is described (fine arts, musical (audiovisual) art, choreographic art, cinematography, theater art, photography, architectural and memorial art, decorative and applied arts, «border» genres, «digital» art, verbal art). The general prospects for the use of artistic works and projects in educational activities are outlined. Specific examples of the application of the phenomena of modern war art as a means of teaching and upbringing are highlighted; as individual innovative methods, techniques and educational technologies (depending on the specification of a particular artistic project). It is generalized that all variations of modern war art are effective in the educational process. The achievements of educational and volunteer projects («Patriotic and Indifferent» (Ternopil); «Dialogues about War» (Kyiv); «Ukraine Needs Everyone» (Ternopil), etc.) are taken into account. It is emphasized that today there is an urgent need for specialized methodological manuals that would reveal the diverse use of war art works in the educational process. After all, the high-quality implementation of the cognitive, developmental and educational opportunities of cultural phenomena and products (in particular, this applies to the work of regional artists) will contribute to improving the quality of education of future citizens of our state and the level of their education. Recommendations are proposed regarding the features of using modern war art works in the educational process (taking into account the age characteristics and individual experience of students; taking into account various contexts; applying both traditional and innovative methods and forms of work; involving students in research and project activities; promoting creative and volunteer expressions of children and youth).

Key words: art of war, national-patriotic upbringing, educational process under martial law, means of modern educational activity.

References

1. Bondarenko, N. V. (2019). Inkulturatsiia zdobuvachiv osvity u protsesi kompetentnisnoho navchannia ukraïnskoi movy [Inculturation of students in the process of competence-based teaching of the Ukrainian language]. *Dyvoslovo*, 9(750), 2–6. Retrieved from https://dyvoslovo.com.ua/archive/09_2019/statya_01/ [in Ukrainian].
2. Bondarenko, N. V., Kosianchuk, S. V. (2022). Natsionalno-patriotychne vykhovannia u konteksti suchasnykh vyklykiv: metodychni rekomendatsii [National-patriotic upbringing in the context of modern challenges: methodological recommendations]. Kyiv: Feniks. 64 p. [in Ukrainian].
3. Zhyvi pysmennyky. Yak hovoryty z ditmy pro viynu ta myr (2023) [Living Writers. How to Talk to Children About War and Peace] : posibnyk dlia osvitan i batkiv. 150 s. Retrieved from https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2023/11/ZHyvi-pysmennyky-_SAJT_compressed.pdf [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy 4579-IX «Pro zasady derzhavnoi polityky natsionalnoi pamiaty Ukraïnskoho narodu» (21.08.2025) [Law of Ukraine 4579-IX «On the Principles of the State Policy of the National Memory of the Ukrainian People»]. Verkhovna Rada Ukrainy. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4579-IX#Text> [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» 2145-VIII (05.09.2017) [Law of Ukraine «On Education» 2145-VIII]. Verkhovna Rada Ukrainy. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
6. Zakon Ukrainy 2834-IX «Pro osnovni zasady derzhavnoi polityky u sferi utverdzhennia ukraïnskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti» (01.01.2025) [Law of Ukraine 2834-IX «On the Basic Principles of State Policy in the Sphere of Promoting Ukrainian National and Civic Identity»]. Verkhovna Rada Ukrainy. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text> [in Ukrainian].
7. Informatsiini materialy do 5-richchia zvilnennia vid rosiiskoi okupatsii mist skhidnoi Ukrainy «Vertaiemo svoie» 5.07.2019) [Information materials for the 5th anniversary of the liberation of the cities of eastern Ukraine from Russian occupation «We are taking back what is ours»]. Ukraïnskyi instytut natsionalnoi pamiaty. Retrieved from <https://uinp.gov.ua/informaciyni-materialy/vchytelyam/metodychni-rekomendaciyi/2163> [in Ukrainian].
8. Informatsiini materialy do pochatku rosiisko-ukraïnskoi viiny ta povnomashtabnoho vtornhennia RF v Ukrainu. (2025) [Information materials before the start of the Russian-Ukrainian war and the full-scale invasion of Ukraine by the Russian Federation]. Ukraïnskyi instytut natsionalnoi pamiaty. Retrieved from <https://uinp.gov.ua/informaciyni-materialy/zhurnalistam/informaciyni-materialy-do-pochatku-rosiysko-ukrayinskoyi-viiny-ta-povnomashtabno-go-vtorgnennya-rf-v-ukrayinu> [in Ukrainian].
9. Kiian, O. I. (2023). Natsionalno-patriotychne vykhovannia zasobamy khudozhno-mystetskoï osvity v umovakh voïennoho stanu: suchasnyi aspekt [National-patriotic upbringing by means of artistic education in conditions of martial law: a modern aspect]. *Molodyi vchenyi*, 8(120), 43–48. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-8-120-10> [in Ukrainian].
10. Kontsepsiia hromadianskoi osvity v Ukraini 710-r (3.10.2018) [Concept of Civic Education in Ukraine 710-r]. Verkhovna Rada Ukrainy. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
11. Kontsepsiia natsionalno-patriotichnoho vykhovannia v systemi osvity Ukrainy (2022) [The concept of national-patriotic upbringing in the education system of Ukraine]. Verkhovna Rada Ukrainy. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22#n12> [in Ukrainian].
12. Maidan: usna istoriia (2014–2026) [Maidan: Oral History]. Ukraïnskyi instytut natsionalnoi pamiaty. Retrieved from <https://uinp.gov.ua/usna-istoriya/maydan-usna-istoriya> [in Ukrainian].
13. Literatura 2025 roku? Yaki knyhy pro viinu obhovoriuiut naibilshe? (21.11.2025) [Literature of 2025? Which books about war are being discussed the most?]. Kulturyimo. Suspilne Kultura. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=K09kjMcvIkM> [in Ukrainian].
14. Mova yednosti: dialohy porozuminnia (2025) [The language of unity: dialogues of understanding] : metodychnyi posibnyk / Nataliia Rainysh, Oleksandr Husarov, Taras Litkovets, Liubava Kazmirchuk, Yevhen Shyshatskyi, Artem Osypian, Pavlo Zurian. Kyiv: Vydavnytstvo Ruslana Khalikova. 47 s. [in Ukrainian].

15. Mogan, V. (11.05.2021). Viiskovo-patriotychnе vykhovannia: kurs na vidrodzhennia [Military-patriotic education: a course for revival]. Ukrinform. Retrieved from <https://www.ukrinform.ua/rubric-politics/3243419-vijskovopatriotичne-vihovannakurs-na-vi-drodzhenna.html> [in Ukrainian].
16. Osvitnii volonterskyi proiekt «Patriotychni y nebaiduzhi» [Educational volunteer project «Patriotic and caring»]. Ofitsiina storinka. Retrieved from <https://www.facebook.com/profile.php?id=61555874657142> [in Ukrainian].
17. Osvitnii proiekt «Dialogy pro viinu» (2021) [Educational project «Dialogues about War»] / realizovano za initsiatyvy ta koordynatsii Heroia Ukrainy Volodymyra Zhemchuhova. Ukrainyskyi instytut natsionalnoi pamiaty. Retrieved from <https://uinp.gov.ua/informaciyni-materialy/vchytelyam/videolekciyi/osvitniy-proyekt-dialogy-pro-viynu> [in Ukrainian].
18. Palii, O. (2015). Revoliutsiia Hidnosti 2013–2014 rr. ta ahresiia Rosii proty Ukrainy [The Revolution of Dignity of 2013–2014 and Russia's aggression against Ukraine] : nauk.-metod. materialy / Holovko Volodymyr, Palii Oleksandr, Cherevko Ok-sana, Yanishevskyi Serhii ; za zah. red. P. Polianskoho. Kyiv: Kyiv. un-t imeni Borysa Hrinchenka. 34 p. Retrieved from: <https://www.slideshare.net/slideshow/20132014-72101922/72101922> [in Ukrainian].
19. Roiz, S. (2023). Ne retravmuvaty ditei [Don't re-traumatize children] : rekomendatsii shchodo vykorystannia kontentu v pidruchnykakh. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Retrieved from <https://mon.gov.ua/news/ne-retravmuvaty-ditey-rekomendat-sii-shchodo-vikorystannya-kontentu-v-pidruchnykakh> [in Ukrainian].
20. Senovska, N. (2023). Patriotychnе vykhovannia: Perezavantzhenia [Patriotic Upbringing: Reboot] : metodychni rekomendatsii z patriotychnoho vykhovannia uchniv dlia zdobuvachiv vyshchoi pedahohichnoi osvity, vykladachiv, uchyteliv ta vykhovateliv. Ternopil : TNPU im. V. Hnatiuka. 66 s. Retrieved from http://catalog.library.tnpu.edu.ua:8080/e-lib/DocDescription?doc_id=254815 [in Ukrainian].
21. Senovska, N., Skuratko, T. (2024). Diialnist osvitnoho volonterskoho proiektu «Ukraini potriben kozhen» u konteksti patriotychnoho vykhovannia [Activities of the educational volunteer project «Ukraine Needs Everyone» in the context of patriotic upbringing]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 78(2), 287–293. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/78-2-43> [in Ukrainian].
22. Senovska, N., Skuratko, T. (2025). Suchasna ukrainska literatura pro viinu: tematychni y khudozhni osoblyvosti [Modern Ukrainian literature about war: thematic and artistic features]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Filolohiia*, 2(54), 134–142. [https://doi.org/10.24144/2663-6840.2025.2.\(54\)](https://doi.org/10.24144/2663-6840.2025.2.(54)) [in Ukrainian].
23. Senovska, N., Skuratko, T. (2024). Osoblyvosti vyvchennia patriotychnoi povisti Lesi Orliak «Ty zrobyv use, shcho zmih» na urokakh literatury ridnoho kraiu v navchalnykh zakladakh Ternopilshchyny [Features of studying Lesya Orlyak's patriotic story «You Did Everything You Could» in native literature lessons in educational institutions of the Ternopil region.]. *Perekhresni stezhky ta poza nymy: rozvytok zhanriv ta styliv u literaturi (prysviachena 75-richchiu z dnia narodzhennia profesora Mykoly Tkachuka): materialy Vseukrainskoi naukovoi konferentsii, 7 lystopada 2024 roku / za zah. red. S. V. Boroditsy*. Ternopil: Ternopilskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni Volodymyra Hnatiuka, 94–98. Retrieved from <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/35229> [in Ukrainian].
24. Slavinska, M. O. (2021). Metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii volonterskoi diialnosti u zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Methodological recommendations for organizing volunteer activities in secondary education institutions]. Retrieved from <https://kristti.com.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shchodo-organizatsiyi-volonterskoyi-diyalnosti-u-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osvity-2/> [in Ukrainian].
25. Taktychna komunikatsiia dlia zakladiv osvity: yak spilkuvatysia z uchniamy ta yikhnyimi batkamy pid chas viiny (2024). [Tactical Communication for Educational Institutions: How to Communicate with Students and Their Parents During War] : posibnyk / Anton Semenov ta inshi. Kyiv. 42 s. Retrieved from <https://yakty.com.ua/shop> [in Ukrainian].
26. Yak hovoryty pro rosiisko-ukrainsku viinu u shkoli? Uroky stiikosti, borotby ta peremoh (2023). [How to talk about the Russian-Ukrainian war at school? Lessons of resilience, struggle and victories]. / Kolektyv avtoriv: A. Makarevych, O. Okhrimenko, O. Panarin, S. Roiz, O. Rud, Yu. Topolnytska ta in. Kyiv. 69 s. Retrieved from https://rada.info/upload/users_files/44067111/5517c329e650296e768156f5d862160d.pdf [in Ukrainian].



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 30.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 02.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 17.04.2026

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-28>
УДК 378.091.3:004.8:81'271

Сергієнко О. І.

*доктор філософії в галузі освіти/педагогіки, доцент,
доцент кафедри іноземної філології і перекладу
Національний університет біоресурсів і природокористування України
Київ, Україна*

*E-mail: o.serhiienko@nubip.edu.ua
ORCID: 0000-0002-5958-750X*

Семак Л. А.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри філології
Дніпровський державний аграрно-економічний університет
Дніпро, Україна*

*E-mail: semak.l.a@dsau.dp.ua
ORCID: 0000-0002-2495-4680*

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація

Статтю присвячено актуальній проблемі трансформації освітнього процесу в умовах стрімкого розвитку технологій генеративного штучного інтелекту. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переходу від стратегії заборони використання штучного інтелекту до розроблення науково обґрунтованої методики його етичної та критичної інтеграції у вищу освіту. Метою роботи є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка модель використання генеративного штучного інтелекту як адаптивного тьютора для формування навичок академічного письма у здобувачів вищої освіти. У дослідженні використано комплекс методів: теоретичний аналіз наукової літератури, класифікація цифрових інструментів, метод моделювання та педагогічний експеримент. У викладі основного матеріалу запропоновано класифікацію сервісів штучного інтелекту за їхнім функціональним призначенням: генеративні моделі, спеціалізовані лінгвістичні інструменти та пошуково-аналітичні системи. Автори запропонували модель взаємодії «студент – штучний інтелект – викладач», що охоплює такі етапи, як підготовчий, структурування, редагування та рефлексія. Особливу увагу приділено стратегії Socratic Prompting, яка стимулює критичне мислення студента через запити-запитання замість отримання готових текстів. Результати експериментального дослідження продемонстрували, що впровадження авторської методики дало змогу підвищити якість логічної побудови текстів та покращити володіння академічним стилем. Доведено, що за дотримання принципів прозорості запитів та декларування використання штучного інтелекту, оригінальність робіт залишається високою, а процес написання стає більш усвідомленим. Запропонована методика дає змогу перетворити штучний інтелект на ефективний інструмент, що сприяє професійному розвитку дослідницьких навичок здобувачів вищої освіти.

***Ключові слова:** генеративний штучний інтелект, академічне письмо, промпт-інжиніринг, вища освіта, критичне мислення, академічна доброчесність, цифрова компетентність.*

Вступ. Стрімкий розвиток технологій генеративного штучного інтелекту, зокрема великих мовних моделей (LLMs), як-от ChatGPT, Claude та Gemini, спричинив фундаментальні зміни в освіті та науці. Особливої трансформації зазнає сфера академічного письма, яка є фундаментом формування дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти. Традиційні підходи до навчання письма стикаються з викликом: з одного боку, існує ризик академічної недоброчесності, з іншого – відкриваються безпрецедентні можливості для персоналізації навчання, структурування думок та подолання страху чистого аркуша. Використання генеративного штучного інтелекту як інтелектуального партнера дає змогу студентам отримувати миттєвий зворотний зв'язок щодо граматики, стилістики та логіки побудови аргументації. Проте відсутність чітко розробленої методики інтеграції цих інструментів у навчальний процес часто призводить до неконтрольованого копіювання контенту замість критичної взаємодії з ним. Таким чином, виникає гостра потреба у розробленні науково обґрунтованої методики, яка б перетворила штучний інтелект з інструменту «заміщення» автора на інструмент «підсилення» його когнітивних та академічних здібностей.

Питання впровадження штучного інтелекту в освіту досліджували такі вчені, як А. Артюхов, І. М. Візнюк, П. Демчук, М. Мар'єнко, В. Коваленко, М. Красношук, О. В. Панухник. Проблематику академічного письма висвітлено у працях В. М. Базилевич, К. В. Максьюм, С. О. Шестакова та ін. Сучасні вітчизняні дослідники також активно

вивчають етичні аспекти використання штучного інтелекту (Т. Я. Гельжинська, О. Р. Кравчик, Н. М. Пилипенко, О. В. Шапаренко), проте методика безпосереднього використання генеративних моделей як дидактичного засобу розвитку навичок академічного письма в закладі вищої освіти потребує глибшого вивчення.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка методики використання генеративного штучного інтелекту для розвитку навичок академічного письма у здобувачів вищої освіти, що базується на принципах академічної доброчесності та критичного мислення. Досягнення поставленої мети включає виконання таких завдань: 1) проаналізувати сучасний стан та тенденції впровадження технологій генеративного штучного інтелекту у вищу освіту, зокрема в контексті навчання академічного письма; 2) з'ясувати лінгводидактичний потенціал конкретних інструментів генеративного штучного інтелекту для формування текстової компетенції студентів; 3) визначити рівні та критерії готовності здобувачів вищої освіти до етичного та ефективного використання інструментів штучного інтелекту в процесі написання наукових текстів; 4) розробити модель взаємодії «студент – штучний інтелект – викладач», де штучний інтелект виступає у ролі адаптивного тьютора на різних етапах створення тексту (підготовка, структурування, редагування, рефлексія); 5) сформулювати алгоритми промпт-інжинірингу (спеціалізованих запитів), орієнтованих на розвиток критичного мислення та уникнення плагіату під час роботи з генеративним штучним інтелектом; 6) експериментально перевірити ефективність запропонованої методики шляхом упровадження її в освітній процес та порівняння результатів контрольної та експериментальної груп.

Виклад основного матеріалу. Упровадження генеративного штучного інтелекту у вищу освіту пройшло шлях від початкового скептицизму та заборон до визнання його як потужного дидактичного інструмента. Сьогодні генеративний штучний інтелект розглядається не як заміна інтелектуальної праці студента, а як помічник, що дає змогу автоматизувати рутинні операції (пошук синонімів, структурування списків) та зосередитися на вищих рівнях мислення – аналізі та синтезі. Нині раціональне функціонування технологій штучного інтелекту в освітньому процесі, науковій та інноваційній діяльності закладів вищої освіти регулюється Рекомендаціями щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти [5], що враховують вимоги чинного законодавства України, Білої книги з регулювання штучного інтелекту та актуальних міжнародних практик [1], зокрема Рамкової конвенції Ради Європи про штучний інтелект, права людини, демократію та верховенство права [7], а також принципів Регламенту ЄС щодо штучного інтелекту (EU AI Act). Ми поділяємо думку О. Панухник, що заклади вищої освіти, «які продукують освітні послуги, повинні здійснювати адаптацію власної стратегії розвитку та зосереджуватися на пропагуванні відповідального, якісного, етичного й прозорого використання інструментів штучного інтелекту своїми співробітниками й студентами відповідно до чинного законодавства з подальшим нівелюванням негативних наслідків його впливу на суспільство, культуру та економіку» [3, с. 205].

Технології штучного інтелекту, зокрема алгоритми машинного навчання, нейронні мережі та системи обробки природної мови, є основними інструментами для автоматизації процесу написання та редагування академічних текстів. Вони здатні аналізувати великі обсяги інформації, допомагаючи виявити граматичні, стилістичні та логічні помилки. Однак ці технології не лише допомагають виправляти помилки, а й стають потужним інструментом для створення нових ідей, структурування думок і формулювання складних наукових концепцій. Ми поділяємо думку К. В. Максьом та В. М. Базилович, що «застосування штучного інтелекту в процесі академічного письма дає змогу значно зменшити час, необхідний для корекції текстів, одночасно підвищуючи рівень їх точності та відповідності науковим вимогам. Наприклад, такі інструменти, як Grammarly або різноманітні сервіси для перевірки плагіату, активно використовуються в освітньому процесі для покращення якості написаних робіт. Вони забезпечують високий рівень перевірки граматики, стилістики та надають зворотний зв'язок стосовно структури тексту, що робить його більш логічним і послідовним» [2, с. 240].

У своїх дослідженнях Л. А. Семак та О. І. Сергієнко назвали особливості використання такого спеціалізованого лінгвістичного інструменту, як QuillBot, для роботи з текстами та розвитку навичок академічного письма [4, с. 29]. У своєму дослідженні С. О. Шестакова пояснює функціонування більшості сучасних систем автоматичного аналізу тексту з філологічного погляду. У їх основі лежить використання методів та алгоритмів, що спрямовані на морфологічний, фонетичний та синтаксичний рівні аналізу. На її думку, кожен із цих рівнів тісно пов'язаний із попереднім та здебільшого використовує результати нижчого рівня [6]. Найвищим рівнем аналізу є логіко-семантичний, який визначає тему, ключові слова та дає експерту змогу оцінити значущість інформації відповідно до вибраних критеріїв. Концепція лексико-семантичного поля являє собою структуровану лексичну мікросистему, де слова згруповані за семантичними принципами й упорядковані ієрархічно. Ця структура характеризується взаємопов'язаністю елементів, відкритістю, асиметрією та взаємодією з іншими мовними полями. Лексико-семантичні поля не мають чітких меж, часто перетинаються з іншими полями та виявляють специфіку в різних мовах. Т. Є. Недашківська та Л. В. Кушмар пояснюють, що така система відображає інтуїтивне розуміння носіями мови й психологічну реальність усередині мовної системи [9].

На нашу думку, для розвитку академічного письма доцільно виокремити такі функціональні групи сервісів:

1. Генеративні моделі загального призначення (ChatGPT, Gemini, Claude): ефективні для мозкового штурму, створення розгорнутих планів та пояснення складних концепцій простими словами.
2. Спеціалізовані лінгвістичні інструменти (Quillbot, Grammarly): орієнтовані на перефразування та корекцію стилістики, що допомагає студентам опанувати академічний реєстр мови.
3. Пошуково-аналітичні системи (Perplexity, Elicit): забезпечують зв'язок генерації тексту з реальною науковою базою даних, мінімізуючи ризик «галюцинацій» штучного інтелекту.

Ефективне використання генеративного штучного інтелекту можливе лише за умови сформованості цифрової компетентності. Ми погоджуємося з думкою групи науковців Ю. Казак, В. Боса, Н. Мойсеєнко, Н. Абабілова, Л. Горболіс, які наголошують на тому, що дуже часто студенти нехтують критичною оцінкою онлайн-контенту, етичним використанням цифрових ресурсів або рефлексивним залученням до цифрових технологій [8, с. 103]. Тому ми виділяємо три рівні готовності до використання генеративного штучного інтелекту: 1) етичний: розуміння меж між допомогою штучного інтелекту та плагіатом; 2) інструментальний: володіння навичками промпт-інжинірингу; 3) критичний: здатність верифікувати згенерований контент.

Для забезпечення академічної доброчесності ми виділили такі критерії: декларування, прозорість запитів та акцент на процесі, а не на результаті. Декларування передбачає, що студенти зобов'язані вказувати у роботі, які саме розділи або процеси було оптимізовано за допомогою штучного інтелекту. Прозорість запитів реалізується через додаток до наукових робіт під назвою «Додаток промптів». Викладач постійно тримає акцент на процесі, а не на результаті, оцінюючи не лише фінальний текст, а й еволюцію чернеток та глибину внесених студентом змін після взаємодії зі штучним інтелектом.

На основі цього ми розробили модель, де штучний інтелект виконує роль адаптивного тьютора. Розроблена модель має чотири етапи: підготовчий, структурування, редагування та рефлексія. На підготовчому етапі студент взаємодіє зі штучним інтелектом для звуження теми дослідження, генерації ідей, створення структури. Роль викладача – затвердження чіткого плану статті. Етап структурування передбачає, що штучний інтелект запропонує варіанти формулювання тексту статті, і студент, працюючи з різними інструментами штучного інтелекту, критично вибере оптимальний. На етапі редагування відбувається перевірка стилістики, виправлення логічних помилок. Таким чином відбувається покращення якості мови. На четвертому етапі штучний інтелект виступає у ролі рецензента, указуючи на логічні прогалини. Студент отримує оцінку від штучного інтелекту, можливі шляхи покращення тексту. Пройшовши ці етапи, студент отримує глибоке розуміння теми дослідження.

Ключовим елементом методики є використання дидактичних промптів, які не видають готову відповідь, а стимулюють мислення. Прикладом є використання стратегії Socratic Prompting, де замість запиту «*Напиши вступ*» використовується запит «*Проаналізуй мою тезу та постав мені три критичні запитання, які допоможуть мені краще обґрунтувати актуальність*». Це змушує студента самостійно формулювати аргументи. Окрім того, науковці наголошують, що така стратегія ціниться за здатність стимулювати критичне мислення та глибоке розуміння.

Розглянемо кожен етап із прикладами готових промптів, де промпт не є способом отримання готового тексту, а є методом інтерактивної взаємодії, що стимулює когнітивну діяльність студента. Під час написання промту до кожного етапу потрібно дотримуватися такого алгоритму: *Роль + Контекст + Завдання + Обмеження*.

Перший етап написання академічного тексту за допомогою штучного інтелекту передбачає структурування хаотичних ідей та виявлення прогалин у логіці. Головною метою цього етапу є перетворення загальної теми на конкретне дослідницьке питання. Приклад промту: «*Я пишу статтю про використання технологій штучного інтелекту в освіті. Виступи в ролі критичного наукового ментора. Я надам тобі свою тезу, а ти знайди в ній три слабкі місця або логічні суперечності, які мені варто врахувати. Не пиши текст за мене, лише постав уточнюючі запитання*».

На другому етапі генеративний штучний інтелект допомагає синтезувати інформацію, але потребує жорсткого контролю через ризик галюцинацій. Мета – побудова логічного ланцюжка доказів. Приклад промту: «*Я маю такий аргумент: [опис аргументу]. Запропонуй два можливі контаргументи, які міг би висунути опонент моєї теорії. Це допоможе мені зробити мій розділ «Виклад основного матеріалу» більш об'єктивним*».

На третьому етапі відбувається редагування. Тут штучний інтелект працює як лінгвістичний інструмент для приведення тексту до академічного стандарту. Мета цього етапу полягає в опануванні наукового стилю (унікнення суб'єктивізму, використання пасивних конструкцій тощо). Приклад промту: «*Я маю остаточний варіант своєї статті. Виступи в ролі редактора. Я надам тобі свій текст, а ти вкажи на основні стилістичні або логічні помилки, які потрібно виправити. Не переписуй текст, лише вкажи на проблеми*».

Четвертий етап – це фінальні дії перед перевіркою викладачем. Мета – це самокритика та фінальна шліфовка. Приклад промту: «*Прочитай мій вступ та висновки. Чи відповідають висновки поставленій меті? Укажи, які результати, згадані у висновках, недостатньо обґрунтовані в основній частині тексту*».

Модель взаємодії «студент – штучний інтелект – викладач» дає змогу студенту залишатися центральним суб'єктом пізнання, а штучний інтелект виконує функцію інтелектуального дзеркала. Ключовими правилами правильного промптингу для здобувачів вищої освіти є: 1) ітеративність: ніколи не зупинятися на першій відповіді штучного інтелекту, потрібно уточнювати, перепитувати та просити альтернативи; 2) верифікація: кожен факт, цифру або цитату, що надана штучним інтелектом, здобувач зобов'язаний перевірити в першоджерелах; 3) результат як скелет: сприймати відповідь штучного інтелекту лише як структуру або чернетку, яку необхідно наповнити власним дослідницьким досвідом.

Отже, у межах дослідження було проведено експеримент на базі двох закладів вищої освіти – Національного університету біоресурсів і природокористування України та Дніпровського державного аграрно-економічного університету. Контрольна група (25 осіб) працювала над есе традиційним методом, експериментальна (25 осіб) – за розробленою методикою з використанням генеративного штучного інтелекту. Порівняльний аналіз показав, що в експериментальній групі якість логічної структури тексту зросла на 25%, рівень використання академічної лексики підвищився на 18%, водночас рівень оригінальності (за даними антиплагіатних систем) залишився в межах норми завдяки акценту на перефразуванні та критичному доопрацюванні ідей штучного інтелекту.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного дослідження теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено методику використання генеративного штучного інтелекту як дидактичного засобу розвитку навичок академічного письма. Доведено, що сучасний етап розвитку LLM (ChatGPT, Gemini, Claude) вимагає переходу від стратегії ігнорування або заборони штучного інтелекту до моделі підсилення когнітивних здібностей студента. Генеративний штучний інтелект визначено не як заміну автору, а як інтелектуального партнера, що дає змогу автоматизувати рутинні операції та зосередитися на вищих рівнях мисленнєвої діяльності – аналізі та синтезі. Результати експерименту підтвердили ефективність методики: в експериментальній групі зафіксовано зростання якості логічної структури тексту та підвищення рівня володіння академічною лексикою. При цьому показники оригінальності текстів залишилися високими, що свідчить про успішну інтеграцію штучного інтелекту без порушення принципів академічної доброчесності.

Перспектива подальших досліджень полягає у вивченні особливостей використання штучного інтелекту для написання наукових праць іноземними мовами.

Список використаних джерел

1. Біла книга з регулювання ШІ в Україні: бачення Мінцифри (Версія для консультацій) : аналітичний матеріал / Міністерство цифрової трансформації України ; відп. за розробку Г. Румянцев. Київ, 2024. 30 с. URL: <https://storage.thedigital.gov.ua/files/a/ba/d5da75c2613e331bb89258f950adcbac.pdf> (дата звернення: 06.01.2026).
2. Максџом К. В., Базилевич В. М. Основи академічного письма в епоху ШІ: від генерації ідей до розвитку критичного мислення. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 79. Т. 2. С. 239–242. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.2.46>
3. Панухник О. В. Штучний інтелект в освітньому процесі та наукових дослідженнях здобувачів вищої освіти: відповідальні межі вмісту ШІ. *Галицький економічний вісник*. 2023. № 83. С. 202–211. DOI: https://doi.org/10.33108/galicianvisnyk_tntu2023.04.202
4. Сергієнко О. І., Семак Л. А. Навчальний потенціал штучного інтелекту під час мовної підготовки в аграрних закладах вищої освіти. *Професійно-прикладні дидактики*. 2025. № 1. С. 28–33. DOI: <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-1-4>
5. Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти / М-во освіти і науки України, М-во цифр. трансформації України. Київ, 2024. 18 с. URL: <https://storage.thedigital.gov.ua/files/5/b5/1de422b38985d037d9ba8f9f6cb2ab58.pdf> (дата звернення: 07.01.2026).
6. Шестакова С. О. Використання штучного інтелекту в академічному письмі як інструменту покращення якості текстів. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2024. № 12. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14187288>
7. Council of Europe Framework Convention on Artificial Intelligence and Human Rights, Democracy and the Rule of Law. Council of Europe Treaty Series No. 225. Strasbourg, 2024. URL: <https://www.coe.int/en/web/artificial-intelligence/the-framework-convention-on-artificial-intelligence> (дата звернення: 06.01.2026).
8. Kazak Y., Bosa V., Moiseienko, N., Ababilova N., Horbolis. L. Framework for enhancing digital competence among philology students. *Eduweb-Revista de tecnologia de informacion y comunicacion en educacion*, 2025. Vol. 19. Is. 4. P. 99–124. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2025.19.04.7>
9. Nedashkivska T., Kushmar L. Associative Way from Perception to Understanding: Associative Field vs Lexical – Semantic Field. *Journal of Modern Education Review*. 2017. No 7 (1). P. 44–50. DOI: [https://doi.org/10.15341/jmer\(2155-7993\)/01.07.2017/005](https://doi.org/10.15341/jmer(2155-7993)/01.07.2017/005)

Serhiienko O. I.

*Doctor of Philosophy in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Philology and Translation
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine*

E-mail: o.serhiienko@mubip.edu.ua

ORCID: 0000-0002-5958-750X

Semak L. A.

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Philology
Dnipro State University of Agriculture and Economics
Dnipro, Ukraine*

E-mail: semak.l.a@dsau.dp.ua

ORCID: 0000-0002-2495-4680

METHODOLOGY FOR USING GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE TO DEVELOP ACADEMIC WRITING SKILLS OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

Abstract

The article is devoted to the urgent problem of transforming the educational process in the context of the rapid development of generative artificial intelligence technologies. The relevance of the study is driven by the necessity to shift from a strategy of banning AI to developing a scientifically grounded methodology for its ethical and critical integration into higher education. The purpose

of the work is the theoretical substantiation and experimental verification of a model for using generative AI as an adaptive tutor for developing academic writing skills in higher education students. The study employs a comprehensive set of methods: theoretical analysis of scientific literature, classification of digital tools, modeling, and a pedagogical experiment. In the main body of the paper, a classification of AI services based on their functional purpose is proposed: generative models, specialized linguistic tools, and search-analytical systems. The authors develop a «Student – Artificial Intelligence – Teacher» interaction model that encompasses stages such as preparation, structuring, editing, and reflection. Particular attention is paid to the Socratic Prompting strategy, which stimulates the student's critical thinking through query-based questioning instead of obtaining ready-made texts. The results of the experimental study demonstrated that the implementation of the authors' methodology improved the quality of logical text construction and enhanced mastery of the academic style. It is proven that when the principles of query transparency and declaration of AI use are followed, the originality of the work remains high, and the writing process becomes more intentional. The proposed methodology allows for the transformation of artificial intelligence into an effective tool that promotes the professional development of research skills in higher education students.

Key words: generative artificial intelligence, academic writing, prompt engineering, higher education, critical thinking, academic integrity, digital competence.

References

1. Ministry of Digital Transformation of Ukraine. (2024). *Bila knyha z rehulivannia ShI v Ukraini: bachennia Mintsyfry (Versiia dlia konsultatsii)* [White paper on AI regulation in Ukraine: The vision of the Ministry of Digital Transformation (Consultation version)] (Analytical material; H. Rumyantsev, Ed.). <https://storage.thedigital.gov.ua/files/a/ba/d5da75c2613e331bb89258f950adcbac.pdf> [in Ukrainian].
2. Maksiom, K. V., & Bazylevych, V. M. (2025). Osnovy akademichnogo pysma v epokhu ShI: vid heneratsii idei do rozvytku krytychnoho myslennia [Basics of academic writing in the era of AI: From idea generation to the development of critical thinking]. *Innovatsiina pedahohika [Innovative Pedagogy]*, 79(2), 239–242. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.2.46> [in Ukrainian].
3. Panukhnyk, O. V. (2023). Shtuchnyi intelekt v osvithomu protsesi ta naukovykh doslidzhenniakh zdobuvachiv vyshchoi osvity: vidpovidalni mezhi vmistu ShI [Artificial intelligence in the educational process and scientific research of higher education students: Responsible limits of AI content]. *Halytskyi ekonomichnyi visnyk – Galician Economic Bulletin*, 83(4), 202–211. https://doi.org/10.33108/galicianvisnyk_tntu2023.04.202 [in Ukrainian].
4. Serhienko, O. I., & Semak, L. A. (2025). Navchalnyi potentsial shtuchnogo intelektu pid chas movnoi pidhotovky v ahrarykh zakladakh vyshchoi osvity [Educational potential of artificial intelligence during language training in agricultural higher education institutions]. *Profesiino-prykladni dydaktyky – Professional and Applied Didactics*, 1, 28–33. <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-1-4> [in Ukrainian].
5. Ministry of Education and Science of Ukraine & Ministry of Digital Transformation of Ukraine. (2024). *Rekomendatsii shcho do vidpovidalnoho vprovadzhennia ta vykorystannia tekhnologii shtuchnogo intelektu v zakladakh vyshchoi osvity* [Recommendations on the responsible implementation and use of artificial intelligence technologies in higher education institutions]. Retrieved from <https://storage.thedigital.gov.ua/files/5/b5/1de422b38985d037d9ba8f9f6cb2ab58.pdf> [in Ukrainian].
6. Shestakova, S. O. (2024). Vykorystannia shtuchnogo intelektu v akademichnomu pysmi yak instrumentu pokrashchennia yakosti tekstiv [Using artificial intelligence in academic writing as a tool for improving text quality]. *Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes*, 12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14187288> [in Ukrainian].
7. Council of Europe. (2024). *Framework convention on artificial intelligence and human rights, democracy and the rule of law* (Council of Europe Treaty Series No. 225). Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/artificial-intelligence/the-framework-convention-on-artificial-intelligence> [in English].
8. Kazak, Y., Bosa, V., Moiseienko, N., Ababilova, N., & Horbolis, L. (2025). Framework for enhancing digital competence among philology students. *Eduweb-Revista de tecnologia de informacion y comunicacion en educacion*, 19 (4), 99–124. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2025.19.04.7> [in English].
9. Nedashkivska, T., & Kushmar, L. (2017). Associative Way from Perception to Understanding: Associative Field vs Lexical-Semantic Field. *Journal of Modern Education Review*, 7(1), 44–50. [https://doi.org/10.15341/jmer\(2155-7993\)/01.07.2017/005](https://doi.org/10.15341/jmer(2155-7993)/01.07.2017/005) [in English].



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 28.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 17.04.2026

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-29>
УДК 378.14:619–05(430)

Стукало О. А.

доктор філософії в галузі знань «Освіта/Педагогіка», доцент,
доцент кафедри філології

Дніпровський державний аграрно-економічний університет
Дніпро, Україна

E-mail: helenstukalo@gmail.com

ORCID: 0000-0003-2432-8468

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ФАХІВЦІВ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація

У статті розкрито зміст поняття «комунікація», показано ефективність професійної комунікації та комунікаційного простору фахівців сільськогосподарських спеціальностей у закладах вищої освіти. Розглянуто питання сутності професійної комунікації, її роль у формуванні професійної та загальної культури майбутніх фахівців сільськогосподарських спеціальностей, вплив педагогічно-професійного спілкування на студентську аудиторію у процесі навчання.

З'ясовано, що професійне спілкування фахівців аграрної галузі полягає у формуванні умінь та навичок професійного спілкування, грамотності письмової мови, яка є важливою у діловому листуванні; в обміні інформацією між викладачем та студентом у навчальному процесі; у змісті самої інформації, яка є головним чинником отримання і формування знань та вмінь здобувачів вищої освіти.

У ході дослідження було встановлено, що професійна комунікація – це міжособистісна, рівноправна взаємодія, заснована на співпраці та діалозі, спрямована на об'єднання спільних зусиль суб'єктів та їх координацію з метою індивідуального задоволення кожного здобувача вищої освіти та підвищення рівня його активності у спільній колективній діяльності у закладі вищої освіти.

Виявлено, що формування професійно значущих комунікативних навичок та вмінь у майбутніх спеціалістів є однією з основних тенденцій удосконалення освітнього процесу. З'ясовано, що сучасний випускник закладу вищої аграрної освіти є людиною, яка, крім спеціальної підготовки, володіє на високому рівні комунікативними вміннями. Це не лише фахівець у своїй галузі з обмеженим колом інтересів і знань, а й високоосвічена людина, яка здатна спілкуватися у будь-якій ситуації і на вузькопрофесійні, і на більш загальні теми. Професіоналізм спеціаліста залежить, перш за все, від його стилю спілкування, комунікативних якостей, цілісної чутливості до об'єкта спілкування, сили впливу на поведінку інших людей, процесу та результату професійної діяльності.

Ключові слова: професійна комунікація, професійна діяльність, комунікаційні технології, компетентність, грамотність, заклади вищої освіти.

Вступ. Функціональна роль комунікації набуває особливої та необхідної соціально-практичної та теоретико-методологічної актуальності на сучасному етапі соціально-економічного та політичного розвитку, що зумовлено її повним проникненням у всі сфери суспільного життя. Це призвело до встановлення нових комунікативних процесів, структур та форм, що забезпечили якісну зміну соціально-комунікативного середовища в сучасному світі [3].

Завдяки тенденціям розвитку людства та запитам суспільства професійна освіта зазнає інноваційних та постійних змін. Комунікативна компетентність фахівців набула особливого значення в сучасному інформаційно-суспільстві та забезпечує надзвичайно важливу здатність домовлятися, співпрацювати та вирішувати складні соціально-культурні та науково-технічні проблеми. Комунікативна компетентність майбутніх фахівців у цьому контексті є ключем до реалізації їхнього потенціалу [4].

Основою цілей освіти є комунікативні вимоги до особистості, особливо у закладах вищої освіти. Саме в освітньому середовищі цих закладів відбувається формування педагогічної освітньої системи ставлення студента вищої освіти до себе, довкілля, здатності до самовизначення в різних життєвих та педагогічних ситуаціях.

Сучасний заклад вищої освіти прагне створювати принципово нові моделі комунікації як базовий інститут. Заклади вищої освіти інтенсивно утворюють єдину комунікаційну систему суспільства, яка, своєю чергою, динамічно взаємодіє із соціокультурним глобальним середовищем. У суспільстві комунікаційні процеси призводять до створення соціального та комунікаційного простору в університетах. Водночас сучасний стан функціонування закладів вищої освіти характеризується постійним інтенсивним збільшенням соціального та комунікаційного власного простору, який може характеризувати сукупність комунікаційної інфраструктури, інтелектуальних ресурсів, інформації та інформаційних технологій та включає різні категорії суб'єктів. Водночас соціально-комунікаційний простір закладу вищої освіти є складовою частиною комунікаційного простору [1].

Мета статті – експериментально дослідити для уточнення існуючого рівня сформованості професійної комунікації фахівців сільськогосподарських спеціальностей у закладах вищої освіти та показати шляхи формування їхньої комунікативної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Комунікативна свідомість майбутніх фахівців, на думку вчених, включає сукупність комунікативних знань та комунікативних механізмів, що забезпечують увесь комплекс людської комунікативної діяльності та комунікативної поведінки. Кожне із цих понять передбачає процес людської діяльності та дотримання соціально прийнятих норм і правил спілкування. Водночас сюди також входять мовні норми та правила, що є частиною життя та діяльності даної особистості (групи, суспільства).

Численні соціальні, психологічні та лінгвістичні дослідження досліджували комунікативні навички майбутнього фахівця з різних поглядів. Науковці пов'язують це з розвитком навичок соціально-психологічного прогнозу комунікативної ситуації, програмуванням цього процесу, акліматизацією до атмосфери комунікативної ситуації та управлінням процесом комунікації групи, колективу чи команди.

Найважливішим аспектом надання загальної освіти та професійної підготовки здобувачам технічних, сільськогосподарських, педагогічних, медичних та інших закладів вищої освіти є підтримка їхнього загального розвитку, підвищення їхніх мовних та комунікативних навичок, а також допомога їм у досягненні рівня ділового мовлення, достатнього для активної та плідної участі у професійній діяльності як майбутніх фахівців [8, с. 100].

Процес формування професійного спілкування майбутніх фахівців-аграріїв у закладах вищої освіти має суттєві недоліки: відсутність сприйняття професійного спілкування як цінності, відсутність мотивації більшості студентів сільськогосподарських спеціальностей до професійного оволодіння спілкуванням, ігнорування комунікативного потенціалу навчальних фахових дисциплін, невідповідність змісту комунікаційно-орієнтованих дисциплін, відсутність методології комплексного формування структурних компонентів професійного спілкування майбутніх фахівців.

Проблема навчання комунікації привернула увагу вчених ще наприкінці ХХ ст. Витоки її досліджень зазвичай пов'язують із роботами А. Саймона, Е. Стоунза, Н. Фландерса та ін. Наукові проблеми професійної комунікації висвітлено у працях Н. Бабич, Л. Барановської, Н. Бутенко, Л. Паламар, Н. Тоцької та ін. Однак робіт, що висвітлюють професійну комунікацію з погляду специфіки майбутньої професії, досі небагато.

Дослідження проблеми формування професійного спілкування фахівців у закладах вищої освіти вимагає визначення педагогічних умов ефективності зазначеного процесу та розгляду цього актуального питання з урахуванням сучасних тенденцій розвитку інформаційного суспільства. Системотворчий характер професійного спілкування майбутніх фахівців як явища, що є основою соціального життя людини, повністю визначає спроби систематичних досліджень різних науковців.

Отже, спираючись на комплексний підхід до формування професійного спілкування фахівців немовної галузі у закладах вищої освіти, теорія комунікації може розраховувати на отримання бажаних результатів: успішно розвиватися, відображати всю складність і різноманітність комунікативної реальності, постійно збагачуватися та вдосконалюватися новими знаннями. О. Біличенко [1] у своєму дослідженні висвітлює місце цифрової стратегії у функціонуванні соціально-комунікаційного простору закладу вищої освіти, обґрунтовуючи необхідність використання цифрових інструментів, перехід до нових моделей навчання в освітньому процесі університету, розкриває особливості соціально-комунікаційного простору закладу вищої освіти.

Своєю чергою, науковці А. Цанг, А. Паран та В. Лау [9] у своїх статтях розглядають проблему мовних та немовних переваг літератури в іншомовній освіті.

Таким чином, науковці дослідили стан формування професійно-педагогічної комунікації, з'ясували шляхи формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців, а також розглянули необхідність сприятливого соціального та комунікативного простору для якісної освіти загалом у закладі вищої освіти.

На думку М. Васильєвої, «комунікація під час виконання професійних функцій представниками певних професійних груп здобуває особливої значущості, підвищуючи вимоги до тих суб'єктів, хто її використовує як основний засіб професійної діяльності. Особливістю професій, що належать до типу «людина – людина», є постійна комунікація між фахівцями та іншими суб'єктами їхньої професійної діяльності. Це зумовлює пошук шляхів забезпечення ефективності виконання професійної діяльності через удосконалення здатності її фахівців до ефективного використання комунікативної функції» [2, с. 133].

Вивчення проблеми формування професійної комунікації фахівців сільськогосподарських спеціальностей у закладах вищої освіти вимагає розгляду цього актуального питання з урахуванням сучасних тенденцій оновлення методології комплексного формування структурних компонентів професійної комунікації майбутніх фахівців, визначення педагогічних умов ефективності зазначеного процесу.

Найпоширенішим є розуміння поняття комунікації, яке «походить від латинського *communicatio* – єдність, передача, зв'язок, повідомлення, спорідненого з латинським дієсловом *communico* – робити спільним, спілкуватися, з'єднувати, що походить від латинського *communis* – спільний і використовується сьогодні для позначення зв'язку будь-яких об'єктів матеріального та духовного світу.

Як соціальне явище комунікація будь-якого суб'єкта з об'єктом виражає однолінійну спрямованість інформаційного впливу, реакція або зворотний зв'язок об'єкта на вплив не очікується. Тому визначення поняття «комунікація» можна згрупувати за трьома ознаками: по-перше, комунікація розглядається як зв'язок між різними

об'єктами. Таке визначення характерне переважно для повсякденного розуміння комунікації; по-друге, комунікація розуміється як аналог спілкування; по-третє, комунікація розуміється як аналог впливу.

За спрямованістю комунікації вона поділяється на побутову, ділову, професійну, політичну, інформаційну та комунікативну. Сьогодні немає чіткого визначення поняття професійної комунікації. Як зазначалося вище, більшість дослідників проблеми підготовки майбутніх спеціалістів до професійної комунікації розглядали її вид як педагогічну комунікацію. Ми погоджуємося з тезою, що саме педагогічна та професійна комунікація має найбільший вплив на студента. Це відбувається, коли викладач установлює контакт зі студентом і сприяє не лише засвоєнню ним професійних знань, а й формуванню навичок та вмінь спілкування. Досвідчені викладачі налаштовують студентів на рівень професійної та мовленнєвої культури, яким вони самі володіють. Викладач, який викладає професійні дисципліни вузької спеціалізації, має особливий вплив на підготовку претендентів на професійну комунікацію, оскільки під час їх навчання доводиться вивчати велику кількість слів, що належать до професійної лексики [6, с. 242].

Метою професійної комунікації є передача необхідної інформації, що безпосередньо стосується спільної діяльності під час роботи або навчання. У сучасному інформаційному суспільстві інформація швидко змінюється і оновлюється. Це пов'язано з багатьма чинниками, такими як розвиток технологій, швидкість обміну інформацією через Інтернет. Технологічний прогрес, зокрема у сфері інформаційних технологій, дає змогу швидше збирати, обробляти і розповсюджувати інформацію. Робиться багато відкриттів у галузі науки і техніки, застарілі теорії змінюються новими, тому сьогодні дуже важливо слідкувати за своєчасністю інформації. Особливо важлива своєчасність інформації у навчальному процесі. Якщо інформація не є своєчасною, то вона може бути або запізнілою, або випереджальною. Ці обидва типи інформації є однаково негативними, тому що запізнена інформація не дає можливості повноцінно засвоювати знання, інтерес випереджає надходження нового матеріалу, зникає зацікавленість студентської аудиторії; і навпаки, випереджальна інформація не може бути засвоєною, тому що здобувач вищої освіти повинен її отримати, зрозуміти, запам'ятати і вміти користуватися у майбутньому. Великий обсяг випереджальної інформації також призводить до втрати зацікавленості через накопичення зайвих термінів і понять, якими людина не може користуватися.

Велике значення в освітньому процесі має достовірність інформації. Протилежністю достовірної інформації може бути перебільшення або недостатність інформації. Під час занять викладач може з високою майстерністю подавати матеріал, що у студента не виникає сумніву щодо її достовірності, вона сприймається як щось усталене і не дає можливості для пошуку нових рішень. Знання повною мірою можуть передаватися, бути корисними і викликати подальшу зацікавленість студентів до дисципліни лише за наявності достовірної інформації. Зрозумілість інформації – це один із головних чинників навчання і подальшого розвитку особистості як фахівця.

Загальною метою є покращення рівня професійної підготовки студентів та їх ефективності в аграрній галузі за допомогою якісного професійного спілкування. Розвиток цих аспектів допоможе створити сприятливу обстановку для ефективного обміну інформацією та підвищення рівня знань та вмінь учасників галузі. Професійне спілкування має включати певний обсяг корисної, своєчасної, повної, зрозумілої та достовірної інформації.

На нашу думку, мовна підготовка майбутніх фахівців сільськогосподарських спеціальностей у закладі вищої освіти має посідати особливе місце. Часто люди, у свідомості яких мова фаху асоціюється зі знаковою системою, до складу якої входять цифри, числа, різні символи, формули, інші графічні одиниці, та великою кількістю термінів, вербальну мову як знакову систему не сприймають очевидною частиною професії. Проте об'єктивно хоча мову й відносять до систем знакових, дещо символічних, вона не відокремлюється від безпосереднього досвіду і не реалізується паралельно з ним, а тісно переплітається.

Професійне спілкування фахівців сільськогосподарських спеціальностей у закладах вищої освіти висуває вимоги до якостей особистості викладача, які є специфічними. Найважливішою вимогою є комунікативність як необхідна передумова активної та успішної роботи з педагогічною інформацією фахівців із немовних спеціальностей у вищих навчальних закладах: інформацією, спрямованою на навчання та підготовку студентів вищих навчальних закладів [7].

Ефективна професійна комунікація фахівців сільськогосподарських спеціальностей у вищих навчальних закладах – це та, що є продуктивною в педагогічній комунікації. Професійна комунікація – це міжособистісна, рівноправна взаємодія, заснована на співпраці та діалозі, спрямована на об'єднання спільних зусиль суб'єктів та їх координацію з метою індивідуального задоволення кожного здобувача вищої освіти та підвищення рівня його активності у спільній колективній діяльності у закладі вищої освіти.

Одним з основних завдань, що стоять перед закладами вищої освіти, є забезпечення держави конкурентоспроможними фахівцями, які мають високий рівень професійної підготовки, а формування професійно значущих комунікативних навичок та вмінь у майбутніх спеціалістів є однією з основних тенденцій удосконалення освітнього процесу. Важко переоцінити роль комунікації у професійній діяльності фахівців сільськогосподарських спеціальностей. Ефективне професійне спілкування майбутнього фахівця є основою успішної діяльності сучасної людини. Професіоналізм спеціаліста залежить, перш за все, від його стилю спілкування, комунікативних якостей, цілісної чутливості до об'єкта спілкування, сили впливу на поведінку інших людей, процесу та результату професійної діяльності.

Через дії особистості проявляється комунікативна сторона спілкування, саме через дії відбувається свідомо орієнтація на їх осмислене сприйняття іншими людьми. У комунікативному процесі відбувається не просто рух інформації, а активний обмін нею, у якому головну роль відіграє значення того чи іншого повідомлення. У підготовці спеціаліста важливим є формування компетентних комунікативних навичок.

Професійна або наукова грамотність спеціаліста неминує відображатися на ставленні до нього всіх, хто з ним спілкується. І майбутнє спеціаліста залежить від уміння спілкуватися в професійному середовищі. Важливою також є академічна грамотність, яка досягається за допомогою всебічного розвитку системи певних навичок у процесі навчання. Рівень академічної грамотності слугує критерієм, що визначає готовність спеціаліста до навчання, підвищення кваліфікації та наукової роботи.

Завданням закладів вищої освіти щодо формування професійного спілкування фахівців аграрного профілю є забезпечення майбутнього спеціаліста інструментами для роботи з літературою, швидкого розуміння її структури, правильного запису та оцінювання у зручній формі всього, що видається необхідним та цікавим для проведення наукового дослідження.

Структура професійного спілкування фахівців сільськогосподарських професій у закладах вищої освіти включає два основні компоненти: освітній простір та комунікаційне середовище, у межах яких цифрові структури та комунікаційні процеси забезпечують цілеспрямовану циркуляцію професійних знань та соціальної інформації у просторово-часовому континуумі суспільства.

Дослідження цифрового складника між елементами системи у вищому навчальному закладі виявляє такі функціональні властивості: забезпечення процесу обміну та передачі навчальної наукової інформації; існування матеріального носія, що впливає на процес передачі навчальної інформації у просторі та часі; здатність бути результатом та засобом навчальної діяльності; підтримка та забезпечення процесів соціалізації; спрямування інформації з метою забезпечення використання інформаційно-комунікаційних технологій. У комунікативному просторі вищого навчального закладу функціонують чотири основні суб'єкти зі своїм статусом, цінностями та інтересами: держава, адміністрація вищого навчального закладу, студенти вищого навчального закладу та викладачі [1].

Складниками педагогічної оптимальної комунікації у вищих навчальних закладах є:

- високий авторитет викладача, його повага та любов до здобувачів вищої освіти, а також взаємна віддача студента, що є найважливішою умовою успіху педагогічної комунікації всього освітнього процесу вищої школи;
- техніки комунікації та людська психіка, викладач повинен бути підготовлений як практичний психолог;
- досвід, накопичений у повсякденній практиці, що включає майстерність [10].

Отже, оптимальною є професійно-педагогічна комунікація, яка створює найкращі умови для розвитку мотивації здобувачів, творчого характеру діяльності розвитку особистості, забезпечує сприятливий психологічний клімат, запобігає створенню психологічних бар'єрів, дає змогу максимально використовувати в освітньому процесі особистісно-професійну майстерність майбутніх фахівців [5, с. 83].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Дане дослідження розкриває значення поняття «комунікація» у науковій літературі, а також показує ефективність професійної комунікації та комунікативного простору фахівців сільськогосподарських спеціальностей у закладах вищої освіти.

Розглянуто питання сутності професійної комунікації, її роль у формуванні професійної та загальної культури майбутніх фахівців сільськогосподарських спеціальностей. Професійна комунікація фахівців сільськогосподарських спеціальностей полягає у формуванні вмінь та навичок професійного спілкування, грамотності письмової мови, в обміні інформацією між викладачем та здобувачем у навчальному процесі, у змісті самої інформації, яка є головним чинником отримання і формування знань та вмінь майбутніх фахівців. Комунікативний простір фахівців сільськогосподарських спеціальностей у закладах вищої освіти розглядається як освітня сфера, освітній простір, система численних комунікативних зв'язків між різними агентами комунікації. Виокремлено етапи та чинники вивчення наукових джерел інформації, проведено поділ комунікацій на рівні вищого навчального закладу та розкрито структуру професійної комунікації фахівців у закладах вищої освіти.

Проблема формування готовності майбутніх фахівців аграрних спеціальностей до професійної комунікації є складною й багатоаспектною, тому проведене дослідження не вичерпує усіх шляхів її вирішення. Перспектива подальшого дослідження полягає у вивченні питань мотивації студентів до підвищення власного рівня готовності до професійної комунікації, розвитку комунікативних умінь, розробленні навчально-методичного забезпечення процесу формування готовності майбутніх фахівців сільськогосподарських спеціальностей до професійної комунікації.

Список використаних джерел

1. Біличенко О. Цифрова стратегія як складник соціально-комунікаційного простору закладу вищої освіти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти* 2021. № 15. С. 37–46. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.15.2021.242936>
2. Васильєва М. П. Роль комунікативної компетентності в професійній діяльності фахівців освітньої галузі. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2017. № 56–57. С. 132–137.
3. Козаков В. М. Державно-громадянська комунікація: шлях від кризи до взаємодії : монографія. Київ : Персонал, 2017. 288 с.
4. Красівська О. Д. Методика формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв: особливості експериментальної перевірки. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. 2014. Вип. 8(51). С. 12–17.

5. Маслова В. А. Професійно-педагогічна комунікація як умова розвитку комунікативних можливостей педагога. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Психологія»*. 2021. Вип. 3. С. 81–85. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.3.16>
6. Стукало О. А. Особливості професійного спілкування фахівців сільськогосподарських спеціальностей. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 89. С. 240–243. DOI: <https://doi.org/10.32782/ip/89.46>
7. Álvarez Valencia, J. A., & Michelson, K. A design perspective on intercultural communication in second/foreign language education. *Journal of International and Intercultural Communication*. 2023. № 16(4). P. 399–418. DOI: <https://doi.org/10.1080/17513057.2022.2066152>
8. Stukalo O., Pogrebnaya V., Valuieva I., Chumak T., Yeskova K. Communication aspect of language and professional training of specialists. *AD ALTA: Journal of interdisciplinary research*. The Czech Republic. 2024. Vol. 14. № 2. P. 99–103. <https://www.magnanimitas.cz/ADALTA/140243/PDF/140243.pdf>
9. Tsang, A., Paran, A., & Lau, W. W. F. The language and non-language benefits of literature in foreign language education: An exploratory study of learners' views. *Language Teaching Research*. 2023. № 27(5). P. 1120–1141. <https://doi.org/10.1177/1362168820972345>
10. Vakulyk I., Koval V., Lukiianchuk I., Romanenko N., Grygorenko T., Balalaieva O., Oros I. Formation of a Professional Communication Culture Among the Students Using Information Technologies. *International Journal of Computer Science and Network Security*. 2022. Vol. 22. № 9. P. 75–82. <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.9.12>

Stukalo O. A.

*Doctor of Philosophy in Pedagogical Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Philology
Dnipro State Agrarian and Economic University
Dnipro, Ukraine
E-mail: helenstukalo@gmail.com
ORCID: 0000-0003-2432-8468*

FORMATION OF PROFESSIONAL COMMUNICATION OF AGRICULTURAL SPECIALISTS IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Abstract

The article reveals the meaning of the concept of «communication», shows the effectiveness of professional communication and communication space of specialists in agricultural specialties in higher education institutions. The issues of the essence of professional communication, its role in the formation of professional and general culture of future specialists in agricultural specialties, the influence of pedagogical and professional communication on the student audience in the learning process are considered.

It is found that professional communication of specialists in the agricultural sphere consists in the formation of skills and abilities of professional communication, literacy of written language, which is important in business correspondence; in the exchange of information between a teacher and a student in the educational process; in the content of the information itself, which is the main factor in obtaining and forming knowledge and skills of higher education applicants.

During the study, it was established that professional communication is an interpersonal, equal interaction based on cooperation and dialogue, aimed at uniting the joint efforts of subjects and their coordination in order to individually satisfy each higher education seeker and increase the level of his activity in joint collective activities in a higher education institution.

It was found that the formation of professionally significant communication skills and abilities in future specialists is one of the main trends in improving the educational process. It was found that a modern graduate of a higher agricultural education institution is a person who, in addition to special training, possesses high-level communication skills. This is not only a specialist in his field with a limited range of interests and knowledge, but a highly educated person who is able to communicate in any situation both on narrowly professional and more general topics. The professionalism of a specialist depends, first of all, on his communication style, communicative qualities, holistic sensitivity to the object of communication, the power of influence on the behavior of other people, the process and result of professional activity.

Key words: *professional communication, professional activity, professional communication technologies, competence, literacy, higher education institutions.*

References

1. Bilychenko, O. (2021). Tsyfrova stratehiia yak skladnyk sotsialno-komunikatsiinoho prostoru zakladu vyshchoi osvity [Digital strategy as a component of the social and communication space of higher education institutions]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty*, 15, 37–46. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.15.2021.242936> [in Ukrainian].
2. Vasyliieva, M. P. (2017). Rol komunikatyvnoi kompetentnosti v profesiinii diialnosti fakhivtsiv osvitnoi haluzi [The role of communication competence in the professional activities of specialists in the educational field]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*, 56–57, 132–137. [in Ukrainian].
3. Kozakov, V. M. (2017). Derzhavno-hromadianska komunikatsiia: shliakh vid kryzy do vzaiemodii: monohrafiia [State-civil communication: ways and means of interaction: monograph]. Kyiv: DP «Vyd. dim «Personal», 288 s. [in Ukrainian].
4. Kraievskaya, O. D. (2014). Metodyka formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh menedzheriv-ahraryiv: osoblyvosti eksperimentalnoi perevirky [Methodology of forming communicative competence of future managers-employees: features of experimental verification]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka*, 8(51), 12–17. [in Ukrainian].

5. Maslova, V. A. (2021). Profesiino-pedahohichna komunikatsiia yak umova rozvytku komunikatyvnykh mozhlyvostei pedahoha [Professional-pedagogical communication as a condition for the development of communicative abilities of a teacher]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriya: Psykholohiia*, 3, 81–85. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.3.16> [in Ukrainian].
6. Stukalo, O. A. (2025). Osoblyvosti profesiinoho spilkuvannia fakhivtsiv silskohospodarskykh spetsialnostei. [Peculiarities of professional association of specialists in agricultural sciences]. *Inovatsiina pedahohika*, 89, 240–243. <https://doi.org/10.32782/ip/89.46> [in Ukrainian].
7. Álvarez Valencia, J. A., & Michelson, K. (2023). A design perspective on intercultural communication in second/foreign language education. *Journal of International and Intercultural Communication*. 16(4), 399–418. <https://doi.org/10.1080/17513057.2022.2066152> [in English].
8. Stukalo, O., Pogrebnyaya, V., Valuieva, I., Chumak, T., Yeskova, K. (2024). Communication aspect of language and professional training of specialists. *AD ALTA: Journal of interdisciplinary research*, 14(2), 99–103. Retrieved from <https://www.magnanimitas.cz/ADALTA/140243/PDF/140243.pdf> [in English].
9. Tsang, A., Paran, A., & Lau, W. W. F. (2023). The language and non-language benefits of literature in foreign language education: An exploratory study of learners' views. *Language Teaching Research*, 27(5), 1120–1141. <https://doi.org/10.1177/1362168820972345> [in English].
10. Vakulyk, I., Koval, V., Lukiianchuk, I., Romanenko, N., Grygorenko, T., Balalaieva, O., & Oros, I. (2022). Formation of a Professional Communication Culture Among the Students Using Information Technologies. *International Journal of Computer Science and Network Security* 22(9), 75–82. <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.9.12> [in English].



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 30.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 17.04.2026

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-30>
УДК 378.147.227

Судук І. І.

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри філології та перекладу
Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу
Івано-Франківськ, Україна
E-mail: sudukiryana@ukr.net
ORCID: 0000-0002-0058-9041

ЕФЕКТИВНІСТЬ ТЕСТУВАННЯ ЯК ЗАСОБУ КОНТРОЛЮ У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА»

Анотація

В умовах розвитку інструментів штучного інтелекту постає питання про ефективність традиційних засобів контролю знань під час викладання багатьох дисциплін у закладах вищої освіти. У нашій роботі аналізуємо доцільність проведення онлайн-тестувань як засобу поточного контролю та діагностики знань із дисципліни «Основи академічного письма». Зокрема, обґрунтовуємо можливість застосування тестового контролю для перевірки ступеня засвоєння пройдені теми та виявлення питань, які потребують повторної актуалізації на практичних заняттях. Описано переваги онлайн-платформи Classtime для проведення таких тестувань: простота опанування специфіки роботи з указаним сервісом, можливість створення різних типів завдань як відкритого, так і закритого типу, можливість перевіряння завдань відкритого типу як вручну викладачем, так і автоматично, запобігання проявам академічної нечесності за допомогою низки налаштувань, таких як перемішування питань та варіантів відповіді на питання, обмеження на один вхід з одного акаунту, встановлення жорстких часових меж проходження сесії тестування тощо. Зауважено, що останній із указаних способів запобігання проявам академічної нечесності може суперечити положенню про врахування індивідуальних психологічних особливостей здобувачів освіти під час навчання, адже кожен тестований може сприймати й обробляти інформацію з різною швидкістю. Відповідно, студенти, яким потрібно більше часу, щоб зрозуміти питання та обдумати правильну відповідь, можуть не встигнути виконати тестові завдання і через це отримати меншу кількість балів, що спричиняє порушення об'єктивності оцінювання. У зв'язку із цим висловлено думку, що тестування сьогодні найдоцільніше використовувати як засіб індивідуального контролю знань здобувачів освіти під час відпрацювання пропущених занять.

Ключові слова: онлайн-тестування, Classtime, засоби контролю знань, об'єктивність оцінювання, академічна доброчесність, поточний контроль, індивідуальний контроль.

Вступ. В умовах цифровізації навчального процесу актуальним є питання вибору засобів контролю знань студентів. Сьогодні чимало дослідників приділяє увагу вивченню переваг та недоліків тестування та методиці розроблення ефективних онлайн-тестів. Найчастіше це питання висвітлюють викладачі медичних закладів вищої освіти. Так, дослідниця Г. Мороховець докладно розглядає види тестових завдань, переваги та недоліки різних методів контролю знань, подає систему методологічних вимог і принципів, яких слід дотримуватися науково-педагогічному працівникові під час конструювання питань тесту, описує ситуації, за яких доцільно проводити тестову перевірку знань, та досвід проведення комп'ютерних тестувань із біоінформатики для студентів-медиків [5, с. 11–15].

Також проблемі моніторингу якості навчальних та розвивальних процесів у закладах вищої освіти за допомогою тестових завдань, зокрема у цифровому форматі, присвятили розвідки Н. Якимець [10], С. Юткало [9], І. Адамова [1], І. Донець [7], М. Зоря [4], Ю. Тихолаз [8], І. Гевлич [2], Г. Нітченко [6], Ю. Деркач [3] та ін. Проблема ж засобів контролю знань під час викладання дисциплін у закладах вищої освіти стала предметом досліджень переважно іноземних науковців. Так, питанням впливу засобів генеративного штучного інтелекту на оцінювання присвятила розвідку група науковців із різних країн, які зазначають, що «...штучний інтелект викликає серйозні занепокоєння щодо достовірності широко використовуваних практик оцінювання, особливо щодо академічної доброчесності...» [11, с. 1].

Більшість названих українських дослідників висловлює схожі міркування про те, що тестовий контроль знань має низку суттєвих переваг:

- можливість застосування як засобу всіх видів контролю, а саме: базового та початкового, поточного та тематичного, рубіжного та залікового, підсумкового та екзаменаційного, а також самоконтролю;
- можливість детальної перевірки засвоєння кожного змістового модуля дисципліни;
- наявність чіткої однозначної відповіді, стандартне оцінювання на основі розробленої заздалегідь шкали оцінювання;
- економія навчального часу під час здійснення поточного контролю знань;
- мінімізація емоційного впливу викладача на студента;

– індивідуальний характер контролю, можливість здійснення контролю за роботою кожного студента, його особистою навчальною діяльністю, а також можливість отримати результати успішності групи, що допоможе викладачеві оцінити ефективність методів та прийомів, які застосовують на заняттях;

- можливість поєднання його з іншими традиційними формами педагогічного контролю;
- об'єктивність тестового контролю, що виключає суб'єктивні оцінні судження й висновки викладача;
- можливість проведення комп'ютеризованого у локальній мережі, онлайн та паперового варіанта тестування;
- висока змістовна обґрунтованість тестового контролю, заснована на включенні дидактичних одиниць програми навчання в завдання тесту [1, с. 4].

Проте поряд із переліченими перевагами, тестовий контроль має також і низку недоліків. Деякі з них зумовлені дедалі інтенсивнішим розвитком інструментів штучного інтелекту, що унеможлиблює ефективну перевірку знань студентів за допомогою тестових завдань, особливо у великих групах, де важко простежити за дотриманням академічної доброчесності. Додатковий усний контроль забиратиме час, потрібний для пояснення й закріплення нового матеріалу, виконання творчих завдань, що актуально за обмеженої кількості аудиторних годин, відведених на вивчення дисципліни «Основи академічного письма».

Метою статті є визначення способів запобігання проявам академічної нечесності під час проведення тестового контролю з дисципліни «Основи академічного письма» та обґрунтування твердження про те, що у зв'язку з розвитком інструментів штучного інтелекту найбільш ефективним є тестування як засіб індивідуального контролю знань студентів під час відпрацювань пропущених занять.

Виклад основного матеріалу. Насамперед зазначимо, що положення, висловлені у статті, ґрунтуються на проведенні нами онлайн-тестувань як засобу поточного контролю знань студентів із дисципліни «Основи академічного письма» з 2023 р. і дотепер. За цей період участь у тестуваннях брали 502 студенти. Ми використовували онлайн-тестування як засіб перевірки рівня засвоєння кожної із тем дисципліни, а також для визначення теоретичних положень і практичних завдань, які виявилися особливо складними та потребують повторної актуалізації на подальших практичних заняттях. Для цього застосовували платформу для онлайн-тестувань Classtime (рис. 1), яка має низку значних переваг порівняно з іншими засобами й програмами, призначеними для проведення комп'ютерних тестувань [4], зокрема:

– це простий та зручний сервіс, де легко створювати тестові завдання й опанувати специфіку роботи з яким можна інтуїтивно без спеціального навчання;

– за допомогою цього сервісу можна створювати різні типи завдань і поєднувати їх в одному тесті. Це можуть бути завдання з однією правильною відповіддю, з кількома правильними відповідями, альтернативним вибором (True/False), на встановлення відповідності, відкритого типу, відповідь на які студент друкує у спеціально відведеному полі, завдання на встановлення послідовності елементів (наприклад, «Розташуйте в правильній послідовності подані елементи вступу до наукової роботи»), а також останнім часом додано завдання, які передбачають написання есе з перевіркою за допомогою штучного інтелекту або вручну викладачем; до тестових питань можна додавати зображення, аудіо – або відеофайли. Приклади тестових завдань різних типів, створених у сервісі Classtime із дисципліни «Основи академічного письма» наведено на рис. 2;

– викладач сам установлює відповідну кількість балів за кожне питання;

– запобігти проявам академічної нечесності можна за допомогою налаштувань сесій, які пропонує цей онлайн-сервіс, зокрема: перемішати питання і показувати кожному студентові питання в різному порядку, перемішати варіанти відповідей, один вхід з одного акаунту тощо. Найефективнішим способом запобігти проявам академічної нечесності є виставлення чітких часових обмежень, таких, щоб студенти встигали лише пройти тест самостійно і не мали часу звертатися до сторонніх джерел інформації. Указані налаштування проілюстровано на рис. 3;

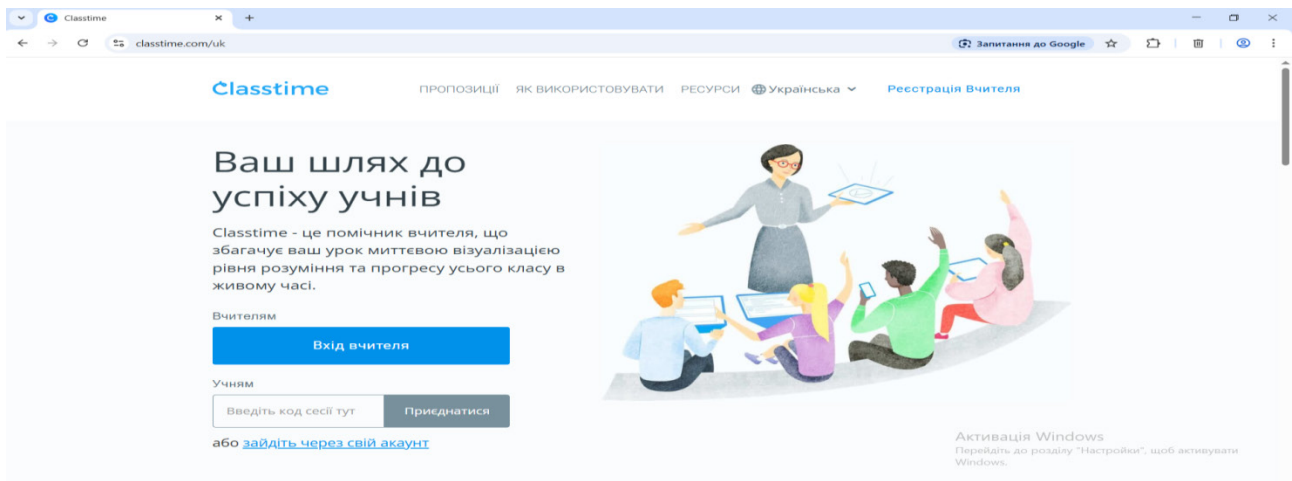


Рис. 1. Сторінка реєстрації онлайн-платформи Classtime

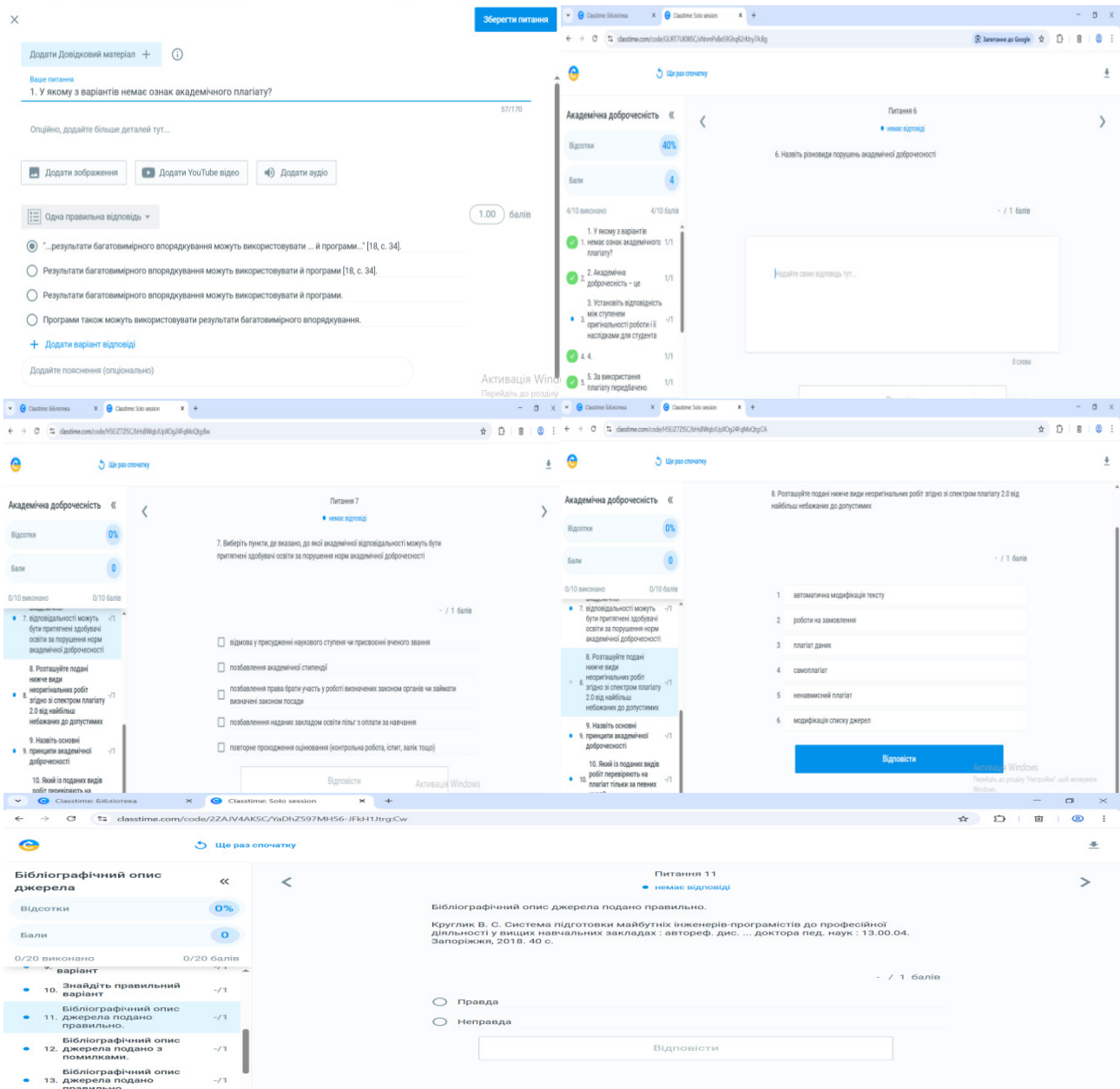


Рис. 2. Приклади тестових завдань різних типів, створених у сервісі Classtime із дисципліни «Основи академічного письма»

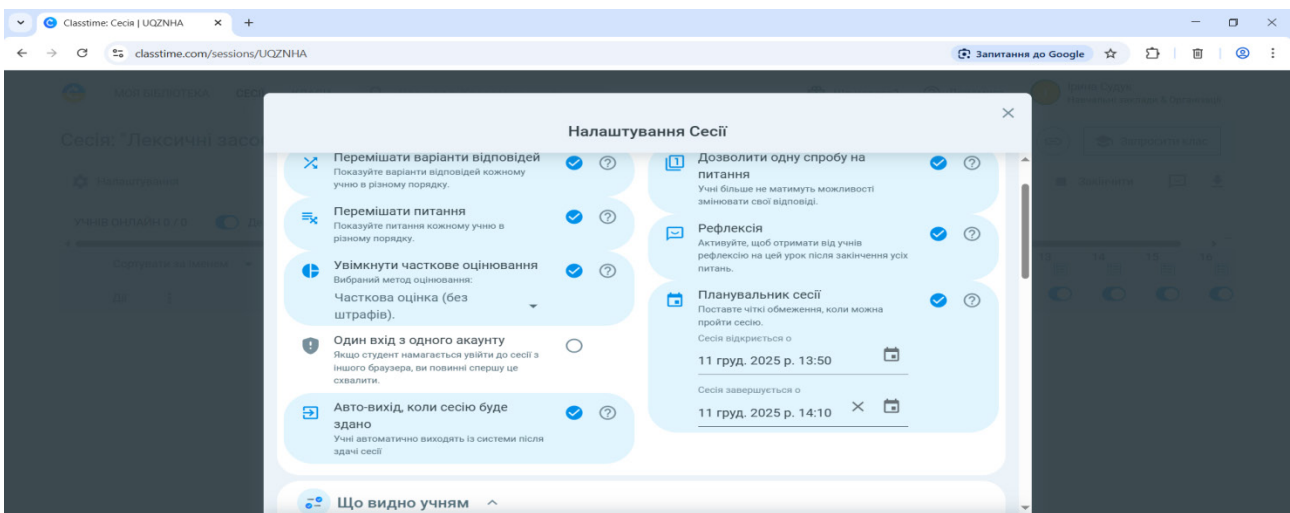


Рис. 3. Налаштування сесії тестування у сервісі Classtime

- також Classtime зручний тим, що після того, як тест розроблений і внесений на сайт, викладач має змогу попередньо переглянути, який вигляд матиме сесія у студентів, і самому його пройти, а під час проходження помітити й виправити помилки, яких він міг припуститися під час набирання чи укладання тестових завдань;
- окрім того, укладений тест можна роздрукувати і подавати для виконання роздрукований варіант;
- після завершення сесії є можливість експорту результатів у форматі PDF, щоб студенти могли побачити, у яких питаннях вони припустилися помилок, і виправити їх;
- викладач бачить хід виконання тестування в режимі онлайн, а після його завершення бачить результат складання тесту всієї групи, що допомагає визначити, які теми чи окремі питання виявилися для студентів складними і потребують додаткового опрацювання, а які засвоєні добре (результати складання тесту на добре засвоєну тему і тему, яка потребує у певній групі додаткового опрацювання, показано на рис. 4; також на рисунку видно питання, у якому більшість студентів припустилися помилки, а отже, воно також потребує додаткової актуалізації на подальших практичних заняттях);
- на останок зазначимо, що перевагою сервісу є, зокрема, й те, що, як стверджує Ю. Тихолаз, «не існує, мабуть, студента, який не користувався б гаджетами. Він може забути взяти на заняття будь-що: підручник, зошит, ручку, але не мобільний телефон!» [8], отже, у будь-якому разі зможе пройти тестування.

Проте всі ці переваги нівелюються сьогодні наявністю певної кількості студентів (особливо тих, які навчаються за спеціальностями, що входять до галузі знань «Інформаційні технології»), що для виконання усіх завдань використовують засоби штучного інтелекту. Це підтверджується випадком у нашій практиці, коли студент вставив



Рис. 4. Результати складання тестів у різних групах

Рис. 5. Фрагменти відповіді студента на відкрите питання тесту, де він вставив у поле для відповіді всі запити, які робив у чаті GPT за певний період, включно з відповіддю на питання тесту

у поле для відповіді на завдання відкритого типу відповідь на всі запити з усіх предметів, які він робив до чату GPT за певний період, навіть не намагаючись це приховати. Фрагменти цієї відповіді подано на рис. 5.

У зв'язку із цим прецедентом із 2025 р. ми почали проводити тестування у великих групах (20 і більше здобувачів освіти у групі (4 групи)) із застосуванням жорстких часових обмежень для сесії тестування – 10–20 хвилин залежно від кількості питань у тесті. У кожній із груп було від одного до чотирьох студентів, які не встигали виконати тестування вчасно і, як наслідок, отримували за тест нижчий бал, аніж їхні поточні оцінки за заняття (це відображено в табл. 1), що серйозно впливає на об'єктивність оцінювання рівня знань таких здобувачів освіти.

Таблиця 1

Результати застосування жорстких часових обмежень під час проведення тестувань у великих групах

Група	Кількість студентів	Кількість студентів, які не встигали завершити тестування вчасно	Кількість студентів, які не встигали завершити тестування вчасно, %	Різниця між поточними оцінками студента та балами за тестування
Група 1	29	3	10,34%	Середня поточна оцінка 5 (4) / Оцінка за тестування 4 (3)
Група 2	22	2	9,09%	Середня поточна оцінка 5 (4) / Оцінка за тестування 4 (3)
Група 3	22	4	18,18%	Середня поточна оцінка 5 (4) / Оцінка за тестування 4 (3)
Група 4	20	1	5%	Середня поточна оцінка 5 (4) / Оцінка за тестування 4 (3)

Водночас у малих групах (5 груп із кількістю студентів від 3 до 17) ми не застосовували налаштування «Планувальник сесії», проте результати тестувань часто виявлялися набагато вищими, ніж поточні бали здобувачів освіти (оцінювання проводилося з 5 – або 10-бальною шкалою).

Як свідчить практика, легко виявити відповіді інструментів ШІ на багато завдань відкритого типу, наприклад на питання «Назвіть принципи академічної доброчесності» ШІ дає або занадто розгорнуту відповідь або таку, що не базується на актуальному законодавстві про академічну доброчесність. Також легко виявити відповіді ШІ на завдання, де треба висловити свою думку, наприклад щодо того, чи впливає порушення норм академічної доброчесності під час навчання в університеті (купівля робіт, списування тощо), на існування корупції у судах, лікарнях тощо. Такі відповіді зазвичай містять загальні стандартні фрази без конкретних прикладів та бездоганно грамотні, за них студент отримує негативну оцінку. Під час відповіді на закриті питання онлайн-тесту виявити звертання до зовнішніх джерел інформації, зокрема інструментів ШІ, дуже важко; таким чином, результати оцінювання будуть недостовірними, а саме оцінювання необ'єктивним. Запобіжним заходом проти таких випадків може бути проведення тестування у паперовій формі, при цьому студенти повинні залишати телефони у спеціально відведеному місці. Також можна проводити тестування за допомогою комп'ютерної програми, яка працює офлайн. Проте не кожна аудиторія обладнана комп'ютерами для всіх студентів, а перший спосіб вимагає значних витрат ресурсів.

Зважаючи на вказані вище причини, онлайн-тестування під час викладання дисципліни «Основи академічного письма», на нашу думку, найбільш доцільно використовувати для індивідуальної перевірки знань студентів під час відпрацювання пропущених занять за умови, що студент попередньо опрацює матеріал, який він пропустив, за винятком тих тем, де здобувач має висловити думку щодо певної проблеми (наприклад, щодо способів запобігання академічній нечесності) або виконати творче завдання (наприклад, написати академічне есе). Оскільки кожен тест охоплює усі найважливіші питання з тієї чи тієї теми, онлайн-тестування у Classtime дасть змогу викладачеві швидко й ефективно проводити відпрацювання пропущених занять і не витратити додатково час на перевірку робіт студентів, яких не було на занятті, а здобувачі освіти змушені будуть опрацювати всю пропущену тему, щоб мати змогу відповісти на запитання тесту. Так само студенти зможуть покращувати загальний бал із дисципліни.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, в умовах розвитку інструментів штучного інтелекту онлайн-тестування є малоефективним засобом поточного контролю знань, оскільки багато студентів допускають порушення норм академічної доброчесності, звертаючись, зокрема, до чату GPT для відповіді на питання тесту і не намагаючись запам'ятати інформацію. Для дотримання норм академічної доброчесності можна застосовувати низку налаштувань до сесій тестувань, які пропонує, наприклад, платформа для проведення онлайн-тестувань Classtime, таких як перемішування питань, варіантів відповідей, один вхід з одного акаунту, чіткі часові межі для виконання тесту (наприклад, 20 хвилин) тощо. Проте частина здобувачів освіти потребує більше часу для того, щоб опрацювати завдання самостійно та обдумати правильну відповідь, і, як наслідок, не встигає завершити тестування, що знижує об'єктивність оцінювання. Однак доцільно використовувати комплексні тестування з багатьох тем для індивідуальних відпрацювань студентами пропущених занять або негативних оцінок, зокрема зручно проводити таку перевірку знань саме на платформі Classtime, оскільки тут можна розробляти завдання різних типів, і є автоматичне оцінювання навіть завдань відкритого типу.

Перспективою подальших досліджень у цьому напрямі є визначення оптимальних способів контролю знань під час викладання дисципліни «Основи академічного письма», зважаючи на розвиток інструментів штучного інтелекту.

Список використаних джерел

1. Адамова І., Багрії К. Тестування як форма контролю та діагностики знань студентів. *Витоки педагогічної майстерності*. 2012. Вип. 9. С. 3–5.
2. Гевлич І. Цифрові інструменти в освітньому процесі вітчизняних ЗВО. *Вісник Хмельницького національного університету. Серія «Економічні науки»*. 2024. № 4. С. 35–39. <https://doi.org/10.31891/2307-5740-2024-332-5>
3. Деркач Ю., Романів Т. Тестування як ефективний засіб поточного контролю на уроках іноземної мови. *Молодий вчений*. 2018. № 9(61). С. 400–402.
4. Зоря М. В., Акопян Г. М., Горбунов В. С. Використання цифрових інструментів для моніторингу успішності студентів. *Академічні візії*. 2025. Вип. 44. С. 1–11. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15730089>
5. Мороховець Г. Ю. Тестування як форма контролю та діагностики знань здобувачів вищої освіти. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2018. № 3(70). С. 11–15.
6. Нітченко Г. М. Тестування як ефективний метод проведення підсумкового контролю. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. 2012. Вип. 100. С. 282–284.
7. Тестування як засіб контролю знань студентів-медиків / І. Донець та ін. *Педагогічні науки*. 2023. № 81. С. 54–59. <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2023.81.289371>
8. Тихолаз Ю. В. Classtime як інструмент взаємодії викладача і студентів. URL: <https://www.classtime.com/blog/microlearning-testuvannya-u-universytetah/> (дата звернення: 09.01.2026).
9. Юткало С. Ю. Тестування як форма контролю якості знань студентів на заняттях із німецької мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2020. Вип. 37. С. 117–129. DOI: 10.26565/2073-4379-2020-37-09
10. Якимець Н., Мирончук Н. Тестування як метод оцінювання знань, умінь, навичок студентів. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном* : збірник наукових праць / за заг. ред. С. С. Вітвіцької, Н. М. Мирончук. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 160–162.
11. Kizilcec, R. F., Huber, E., Papanastasiou, E. C., Cram, A., Makridis, Ch. A., Smolansky, A., Zeivots, S., & Radulescu, C. Perceived impact of generative AI on assessments: Comparing educator and student perspectives in Australia, Cyprus, and the United States. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2024. Vol. 7. P. 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100269>
12. Kravchenko, K., Ketsyk-Zinchenko, U., Suduk, I., Nykyporets, S., & Cherednychenko, V. Effectiveness of online platforms in developing language skills of higher education students. *Revista Eduweb*. 2025. Vol. 19 (3). P. 303–314. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2025.19.03>

Suduk I. I.

*Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Philology and Translation
Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas
Ivano-Frankivsk, Ukraine
E-mail: sudukiryyna@ukr.net
ORCID: 0000-0002-0058-9041*

THE EFFECTIVENESS OF TESTING AS A MEANS OF CONTROL IN TEACHING THE DISCIPLINE «FUNDAMENTALS OF ACADEMIC WRITING»

Abstract

With the development of artificial intelligence tools, the question arises about the effectiveness of traditional means of knowledge assessment in teaching many disciplines in higher education institutions. In our work, we analyse the feasibility of online testing as a means of ongoing assessment and diagnosis of knowledge in the discipline «Fundamentals of Academic Writing». In particular, we justify the possibility of using test control to check the degree of mastery of the topic covered and to identify issues that need to be revisited in practical classes. We describe the advantages of the Classtime online platform for conducting such tests: ease of mastering the specifics of working with this service, the ability to create different types of tasks, both open and closed, the ability to check open-ended tasks either manually by the teacher or automatically, the prevention of academic dishonesty through a number of settings, such as shuffling questions and answer options, limiting one login per account, setting strict time limits for the testing session, etc. It should be noted that the last of these methods of preventing academic dishonesty may contradict the provision on taking into account the individual psychological characteristics of students during their studies, as each test taker may perceive and process information at different speeds. Accordingly, students who need more time to understand the questions and think about the correct answers may not be able to complete the test tasks and, as a result, receive fewer points, which leads to a violation of the objectivity of assessment. In this regard, it has been suggested that testing is currently most appropriate as a means of individual assessment of students' knowledge when they are catching up on missed classes.

Key words: *online testing, Classtime, means of knowledge assessment, objectivity of assessment, academic integrity, ongoing assessment, individual assessment.*

References

1. Adamova, I., Bahrii, K. (2012). Testuvannia yak forma kontroliu ta diahnostryky znan studentiv [Testing as a form of control and diagnostics of students' knowledge]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti – Outflows of Pedagogical Mastery*, 9, 3–5 [in Ukrainian].
2. Hevlych, I. (2024). Tsyfrovi instrumenty v osvitnomu protsesi vitchyznianskykh ZVO [Digital tools in the educational process of domestic high schools]. *Visnyk Khmelnytskoho natsionalnoho universyetu. Ekonomichni nauky – Herald of Khmelnytskyi National University. Economic sciences*, 4, 34–39. <https://doi.org/10.31891/2307-5740-2024-332-5> [in Ukrainian].

3. Derkach, Yu., Romaniv, T. (2018). Testuvannia yak efektyvnyi zasib potочноho kontroliu na urokakh inozemnoi movy [Testing as an effective mean of current control in foreign language lesson]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, 9 (61), 400–402 [in Ukrainian].
4. Zoria, M. V., Akopian, H. M., Horbunov, V. S. (2025). Vykorystannia tsyfrovyykh instrumentiv dlia monitorynhu uspishnosti studentiv [Using digital tools to monitor student performance]. *Akademichni vizii – Academic visions*, 44, 1–11. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15730089> [in Ukrainian].
5. Morokhovets, H. Yu. (2018). Testuvannia yak forma kontroliu ta diahnostryky znan zdobuvachiv vyshchoi osvity [Testing as a form of control and diagnostics of university students knowledge]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti – Education and Development of Gifted Personality*, 3 (70), 11–15 [in Ukrainian].
6. Nitchenko, H. M. (2012). Testuvannia yak efektyvnyi metod provedennia pidsumkovoho kontroliu [Testing as an efficient method for final control]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka – Herald of Chernihiv National Pedagogical University named after T.G. Shevchenko*, 100, 282–284 [in Ukrainian].
7. Donets, I., Yeroshenko, H., Vatsenko, A., Shevchenko, K., & Riabushko O. (2023). Testuvannia yak zasib kontroliu znan studentiv-medykiv [Testing as a means of control of knowledge of medical students]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical Sciences*, 81, 54–59 <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2023.81.289371> [in Ukrainian].
8. Tykholaz, Yu. V. Classtime yak instrument vzaiemodii vykladacha i studentiv [Classtime as a tool for interaction between teachers and students]. Retrieved from <https://www.classtime.com/blog/microlearning-testuvannya-v-universytetah/> [in Ukrainian].
9. Yutkalo, S. Yu. (2020). Testuvannia yak forma kontroliu yakosti znan studentiv na zaniattiakh iz nimetskoi movy [Testing as a form of quality control of students' knowledge in German language classes]. *Vyklyadannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky – Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present State. Intersubject Relations*, 37, 117–129. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/vmvn_2020_37_11 [in Ukrainian].
10. Yakymets, N., Myronchuk, N. (2014). Testuvannia yak metod otsiniuvannia znan, umin, navychok studentiv [Testing as a method of assessing students' knowledge, abilities and skills.]. S. S. Vitvitska, N. M. Myronchuk (Eds.), *Modernizatsiia vyshchoi osvity v Ukraini ta za kordonom – Modernisation of higher education in Ukraine and abroad* (pp. 160–162). Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
11. Kizilcec, R. F., Huber, E., Papanastasiou, E. C., Cram, A., Makridis, Ch. A., Smolansky, A., Zeivots, S., & Radulescu, C. (2024). Perceived impact of generative AI on assessments: Comparing educator and student perspectives in Australia, Cyprus, and the United States. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100269> [in English].
12. Kravchenko, K., Ketsyk-Zinchenko, U., Suduk, I., Nykyporets, S., & Cherednychenko, V. (2025). Effectiveness of online platforms in developing language skills of higher education students. *Revista Eduweb*, 19(3), 303–314. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2025.19.03> [in English].



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
(CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 29.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 17.04.2026

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-31>
УДК 372.881.1

Фодор К. Й.

доктор філософії з галузі «Освіта/Педагогіка»,
доцент кафедри філології
Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II
Берегове, Україна
E-mail: fodor.katalin@kmf.org.ua
ORCID: 0000-0002-5086-0944

Гнатик К. Б.

доктор філософії з галузі «Освіта/Педагогіка»,
доцент кафедри філології
Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II
Берегове, Україна
E-mail: hnatik.katalin@kmf.org.ua
ORCID: 0000-0003-4975-6266

Молнар Є. Р.

асистент кафедри філології,
Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II
Берегове, Україна
E-mail: molnar.eva@kmf.org.ua
ORCID: 0009-0009-5785-5214

СВІДОМІ Й ІНТУЇТИВНІ ПРОЦЕСИ В ІНШОМОВНОМУ НАВЧАННІ ТА ЧИННИКИ ЇХ ЕФЕКТИВНОСТІ

Анотація

У статті досліджуються свідомі та інтуїтивні процеси, які в літературі також відомі як експліцитні та імпліцитні й мають ключове значення для ефективного засвоєння іноземної мови, та обговорюється важливість взаємодії цих двох когнітивних процесів у навчанні. Свідомі процеси пов'язані з активним вивченням мовних правил та граматичних структур, а інтуїтивні – із природним засвоєнням мови через мовленнєвий досвід та контекстуальні ситуації. Під час аналізу цих двох важливих процесів підкреслюється, що для досягнення високої мовної компетенції необхідно поєднувати ці два елементи, оскільки вони доповнюють один одного та однозначно сприяють глибшому розумінню та автоматизації мовних навичок.

Одним із центральних аспектів статті є визначення чинників, які впливають чи можуть впливати на ефективність цих процесів у різних груп учнів. Розглядаються основні чинники, які впливають на ефективність свідомого і інтуїтивного навчання мовам. Автори аналізують, як психологічні та когнітивні характеристики учнів, такі як мотивація, вік та здібності, визначають тип навчання. Наприклад, деякі учні краще реагують на свідомі, структуровані методи навчання, тоді як інші схильні до спонтанного, інтуїтивного засвоєння мови через природне її використання.

Освітнє середовище також відіграє важливу роль. Формальні навчальні контексти сприяють використанню свідомих методів навчання, орієнтуючись на граматичні правила та їх роз'яснення, тоді як неформальні середовища зазвичай стимулюють саме імпліцитне навчання.

Зазначається, що методи навчання є важливим елементом, що може забезпечити ефективне поєднання свідомих і інтуїтивних процесів. Використання поєднання експліцитних інструкцій та імпліцитних методів допомагає учням краще засвоювати мовні конструкції. Нарешті, важливу роль відіграє час: із часом експліцитне знання може перетворюватися на імпліцитне через активне використання мови в повсякденному житті.

У підсумку підкреслено, що ефективність мовного навчання залежить від множини чинників, які включають як внутрішні характеристики учнів, так і зовнішні умови, у яких відбувається навчання.

Ключові слова: навчальні методи, засвоєння мови, свідомі процеси, інтуїтивні процеси, мовна компетенція.

Вступ. Дослідження свідомих та інтуїтивних процесів в іншомовному навчанні є одним із ключових напрямів сучасної прикладної лінгвістики. Оволодіння іноземною мовою відбувається за участю різних типів когнітивних механізмів, серед яких особливу роль відіграють експліцитні та імпліцитні процеси. Ефективність мовного навчання значною мірою визначається не лише їх взаємодією, а й сукупністю чинників, які впливають на результат процесу вивчення другої та іноземної мов.

Сучасні наукові підходи підкреслюють, що результативність як свідомого, так і інтуїтивного засвоєння мови залежить від низки умов. Характер навчального середовища, тип мовного ведення, рівня усвідомлення, а також індивідуальні когнітивні відмінності учнів мають суттєве значення у процесі вивчення мови. Ці чинники можуть як посилювати, так і обмежувати ефективність відповідних процесів і визначають швидкість та стійкість сформованого іншомовного знання.

Такі чинники, як вік, мотивація, пам'ять та частота контакту з мовним матеріалом, впливають на те, наскільки імпліцитні та експліцитні процеси сприяють засвоєнню мови. Окрім того, певні мовні компоненти, як-от фонологія та синтаксис, можуть бути більш придатними для імпліцитного навчання, тоді як словниковий запас і морфологія показують кращі результати під час експліцитного навчання [3]. Разом із тим встановлено, що свідоме знання відіграє важливу роль у підвищенні успішності виконання завдання з граматичної оцінки [8].

М. Челсі-Мурсія [2] виокремила декілька чинників, які можуть визначати найбільш доцільний підхід до викладання граматики. Вік було визначено як важливу характеристику учнів, що допомагає вчителям вирішити, якою мірою варто зосереджуватися на мовній формі. Маленьким дітям майже не потрібне експліцитне граматичне пояснення, тоді як підлітки демонструють позитивний ефект за певного свідомого зосередження на граматичних структурах. Рівень володіння мовою та попередній мовний досвід також розглядаються як ключові чинники: початківці зазвичай сприймають граматику цілісно й імпліцитно, тоді як учні середнього та високого рівнів потребують навчання з чітким фокусом на формі. Вибір між цими підходами, за М. Челсі-Мурсією [2], має залежати від віку учнів, рівня володіння мовою та навчального контексту.

Метою статті є комплексний аналіз свідомих та інтуїтивних процесів в іншомовному навчанні з урахуванням чинників, що зумовлюють їх ефективність. Отримані висновки мають велике значення як для теоретичного розуміння механізмів іншомовного засвоєння, так і для оптимізації практик навчання іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Н. С. Еліс [3] указує на важливість балансу між двома типами навчання. Імпліцитне навчання дає змогу людині сприймати й засвоювати мовні структури без свідомого аналізу, тоді як експліцитне навчання передбачає свідоме вивчення граматичних правил та мовних особливостей. На думку дослідника, ефективне навчання можливе, коли ці два підходи перебувають у взаємозв'язку.

Імпліцитне навчання мови, тобто навчання без опори на правила, передбачає насамперед ознайомлення учнів із мовним матеріалом. Засвоєння відбувається через приклади, вживання та ілюстрації без прямого пояснення мовної структури. Натомість експліцитне навчання мови ґрунтується на іншій логіці: замість того щоб спонукати учнів самостійно виводити правила, викладач подає їх у чіткій і доступній формі та забезпечує систематичну практику до моменту, коли студенти опановують відповідне граматичне поняття [6].

У дослідженні С. Андрінга та М. Курчич [1] аналізується вплив експліцитного знання на онлайн-обробку іноземної мови в реальному часі. Автори зосереджуються на тому, якою мірою свідомо засвоєні граматичні знання залучаються під час автоматизованого мовного сприйняття та опрацювання. Результати дослідження свідчать, що експліцитне знання може впливати на мовне опрацювання, проте цей вплив є обмеженим і значною мірою залежить від умов виконання завдання, рівня мовної підготовки та наявності часу для усвідомленого аналізу мовних форм.

Результати експерименту Дж. Роджерс, А. Ревес, і П. Ребуша [10] показують, що учасники здатні швидко формувати знання морфології другої мови за умов імпліцитного навчання навіть за відсутності усвідомлюваних і вербалізованих правил.

На думку Н. С. Еліс [3], характеристики учнів мають значний вплив на те, як працюють імпліцитні та експліцитні процеси навчання. Особисті характеристики, такі як мотивація, здібності, когнітивні стилі або вік, визначають, який підхід до навчання буде найбільш ефективним.

Наприклад, деякі учні краще реагують на свідомі, структуровані методи навчання, тоді як інші більше схильні до інтуїтивного, неусвідомленого засвоєння знань [5; 7].

Тип і складність мови також впливають на те, як учні її вивчають. Якщо мова має складні граматичні структури або правила, які потребують свідомого вивчення, то експліцитне навчання відіграє більшу роль.

Освітнє середовище також є важливим чинником, що впливає на ефективність навчання. Формальні навчальні контексти, такі як школи чи курси, зазвичай орієнтовані на експліцитне навчання, де вчителі свідомо пояснюють граматичні правила та структури. З іншого боку, неформальні середовища, як-от перебування в мовному середовищі, сприяють більш імпліцитному навчанню, де учні вчать мову через реальні мовні ситуації.

Частота та інтенсивність використання мови також відіграють важливу роль у засвоєнні мовних структур. Чим більше учень практикує мову, тим легше йому автоматизувати ті структури та правила, які спочатку вивчав свідомо. Часте використання мови допомагає цим знанням стати частиною його підсвідомого досвіду.

Методи навчання, що застосовуються в процесі навчання, також можуть значно впливати на ефективність обох процесів. Поєднання експліцитних інструкцій, таких як пояснення граматичних правил, з імпліцитними методами, наприклад практичними вправами та навчанням через контекст, допомагає учням краще засвоювати мовні конструкції та інтегрувати різні елементи знань.

Нарешті, час є важливим чинником, оскільки з часом експліцитне знання може перетворюватися на імпліцитне через активне використання мови у повсякденному житті.

Таким чином, ефективність мовного навчання залежить від багатьох чинників, включаючи внутрішні характеристики учнів і зовнішні умови, у яких відбувається навчання.

Дж. Г. Гюльстейн [4] зазначає, що вік є важливим чинником, який впливає на перевагу певного типу навчання. Молодші учні схильні до імпліцитного навчання, оскільки їхній мозок легше засвоює мовні структури без свідомої концентрації, наприклад через гру або інтерактивні ситуації. Своєю чергою, старші учні більше схильні до експліцитного навчання, оскільки вони здатні краще усвідомлювати граматичні правила та структури і застосовувати їх на практиці, тому для них корисними є методи, що сприяють свідомому вивченню правил.

Попередні мовні знання також визначають, який метод навчання буде ефективним. Учні, які вже мають досвід вивчення іншої мови, можуть легше застосовувати експліцитні методи, оскільки вони вже звикли до свідомого осмислення граматичних правил. З іншого боку, учні без попереднього мовного досвіду можуть краще реагувати на імпліцитне навчання, що дає їм змогу природно засвоювати мову через її використання в реальних ситуаціях.

Мотивація є важливим чинником, що впливає на вибір між експліцитним та імпліцитним навчанням. Учні з внутрішньою мотивацією часто віддають перевагу імпліцитному навчання, оскільки їм цікаво вивчати мову через реальні ситуації, не замислюючись про правила. Учні із зовнішньою мотивацією (наприклад, підготовка до екзаменів чи кар'єрні цілі) частіше вибирають експліцитне навчання, оскільки хочуть краще розуміти правила мови для досягнення конкретних результатів [6; 12].

Дж. Г. Гюльстейн [4] наголошує, що формальні навчальні контексти часто орієнтовані на експліцитне навчання, де учні отримують чіткі інструкції та пояснення граматичних правил. Водночас неформальні контексти, як-от перебування в мовному середовищі або спілкування з носіями мови, зазвичай сприяють імпліцитному навчання, оскільки учні засвоюють мову через практику.

Дж. Г. Гюльстейн [4] також підкреслює важливість вибору методів навчання. Формальні інструкції, наприклад пояснення граматичних правил, є основою експліцитного навчання, тоді як контекстуальні методи, наприклад рольові ігри, практичні заняття, підтримують імпліцитне навчання. Поєднання обох підходів може бути найефективнішим, оскільки воно дає учням змогу не лише усвідомлено засвоювати правила, а й автоматизувати їх через практичне застосування.

Частота використання мови в реальних ситуаціях сприяє імпліцитному навчання, оскільки регулярне застосування мови у спілкуванні допомагає автоматизувати граматичні структури і правила. Чим більше учень використовує мову, тим легше йому застосовувати її без свідомого контролю.

Із часом експліцитне знання може перетворюватися на імпліцитне, якщо учень активно використовує мову в реальних ситуаціях. Це особливо вірно, коли учень практикує мову протягом тривалого часу, і правила автоматично стають частиною його мовного досвіду.

Обидва автори погоджуються, що вік, мотивація та мовний досвід, складність мови, частота використання мови є важливими чинниками, які впливають на вибір методу навчання. Проте Н. С. Еліс [3] більше зосереджує увагу на когнітивних стилях та перевагах навчання, а Дж. Г. Гюльстейн [4] більше акцентує увагу на віці та мовному досвіді.

Обидва автори погоджуються, що комбінування експліцитних і імпліцитних методів є найбільш ефективним для досягнення поглибленої мовної компетенції.

У дослідженні Дж. Ма [5] розглядаються чинники, які впливають на ефективність експліцитного навчання в процесі вивчення другої мови. Одним із важливих чинників є характеристики учнів, а саме їхня мотивація та когнітивні здібності, оскільки вони суттєво визначають, наскільки ефективно учні будуть засвоювати граматичні правила через свідоме навчання. Мотивація відіграє ключову роль, оскільки учні з високим рівнем мотивації краще сприймають методи, які вимагають свідомої уваги щодо граматичних аспектів мови. Окрім того, складність мовних структур також є важливим чинником: якщо мова містить складні граматичні правила, їх краще вивчати через експліцитні методи, які дають змогу учням чітко зрозуміти й осмислити ці правила. Також у статті підкреслюється роль формальних навчальних середовищ, таких як школи та курси, де зазвичай застосовуються експліцитні методи, зокрема через надання чітких інструкцій і пояснень щодо граматики.

Наголошується, що раннє освоєння мови та глибша інтеграція в мовне середовище є основними чинниками імпліцитного навчання мови. Учні, які з раннього віку знайомляться із цільовою мовою, значно легше засвоюють її на інтуїтивному рівні. Це пов'язано з тим, що мозок молодших учнів краще справляється з обробкою та інтеграцією нових мовних структур під час реальних комунікативних ситуацій. Окрім того, важливу роль в імпліцитному навчанні відіграє мовне середовище.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз свідчить, що ефективність іншомовного навчання значною мірою залежить від взаємодії експліцитних та імпліцитних процесів. Свідоме навчання сприяє усвідомленому засвоєнню граматичних правил і структуруванню знань, тоді як інтуїтивне навчання дає змогу автоматизувати мовні навички та інтегрувати їх у мовну практику на підсвідомому рівні.

Індивідуальні відмінності учнів, такі як когнітивні здібності, мотивація та стилі навчання, суттєво впливають на ефективність цих процесів. Одні учні краще реагують на експліцитне навчання, оскільки цінують усвідомлене опанування правил і мовних структур. Інші ж більш схильні до імпліцитного навчання, оскільки легше засвоюють мовні зразки через практику та повторення і віддають перевагу автоматичному використанню мови.

Дослідження також підкреслюють значення зовнішніх чинників, таких як тип і складність мови, навчальне середовище, тривалість і частота контакту з мовою, а також поєднання різних методів навчання. Тривала практика сприяє трансформації експліцитних знань у імпліцитні, що дає учням змогу використовувати мову більш автоматично та природно.

Перспектива подальших досліджень полягає у визначенні оптимального поєднання методів навчання для максимального розвитку мовних навичок.

Список використаних джерел

1. Andringa S., Curcic M. How explicit knowledge affects online L2 processing. *Studies in Second Language Acquisition*. 2015. Vol. 37, No. 2. P. 237–268. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263115000017>
2. Celce-Murcia M. Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly*. 1991. Vol. 25, No. 3. P. 459–480. DOI: <https://doi.org/10.2307/3586980>
3. Ellis N. C. Implicit and explicit language learning: Their dynamic interface and complexity. *Implicit and explicit learning of languages/* за ред. P.Rebuschat. Amsterdam, Philadelphia, 2015. P. 3–24. DOI: <https://doi.org/10.1075/sibil.48.01ell>
4. Hulstijn J. H. Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning: Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*. 2005. Vol. 27, No. 2. P. 129–140. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263105050084>
5. Ma J. The effect of explicit instruction in SLA. *Education, Science, Technology, Innovation and Life*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.23977/curtm.2023.060406>
6. Moeller A., Ketsman O. Can we learn a language without rules? *2020 Vision for 2010: developing global capability: selected papers from the 2010 central states conference/* за ред. M. Bloom, C. Gascoigne. Eau Claire, 2010. P. 91–108.
7. Quay S., Kano M. Implicit foreign language learning: How early exposure and immersion affect narrative competence. *Education Sciences*. 2025. Vol. 15, No. 10. P. 1382. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci15101382>
8. Rebuschat P., Williams J. N. Implicit and explicit knowledge in second language acquisition. *Applied Psycholinguistics*. 2012. Vol. 33, No. 4. P. 829–856. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0142716411000580>
9. Robinson P. Aptitude and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2005. Vol. 25. P. 46–73. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190505000036>
10. Rogers J., Révész A., Rebuschat P. Implicit and explicit knowledge of inflectional morphology. *Applied Psycholinguistics*. 2016. Vol. 37, No. 4. P. 781–812. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0142716415000247>
11. Shahinkaya H. A. Explicit vs. implicit grammar teaching in EFL classroom: A literature review. *International Journal of Academic Research in Education*. 2023. Vol. 9, No. 1. P. 14–26. DOI: <https://doi.org/10.17985/ijare.1369773>
12. VanPatten B., Smith M. *Explicit and implicit learning in second language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781009043571>

Fodor K. Y.

*Doctor of Philosophy in Language Pedagogy,
Associate Professor at the Philology Department,
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University
Berehove, Ukraine*

E-mail: fodor.katalin@kmf.org.ua

ORCID: 0000-0002-5086-0944

Hnatyk K. B.

*Doctor of Philosophy in Language Pedagogy,
Associate Professor at the Philology Department,
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University
Berehove, Ukraine*

E-mail: hnatik.katalin@kmf.org.ua

ORCID: 0000-0003-4975-6266

Molnar E. R.

*Assistant at the Department of Philology,
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University
Berehove, Ukraine*

E-mail: molnar.eva@kmf.org.ua

ORCID: 0009-0009-5785-5214

CONSCIOUS AND INTUITIVE PROCESSES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND THE FACTORS INFLUENCING THEIR EFFECTIVENESS

Abstract

The article explores conscious and intuitive processes, which are also known in the literature as explicit and implicit processes, and their key role in the effective acquisition of a foreign language. It discusses the importance of the interaction between these two cognitive processes in learning. Conscious processes are related to the active study of language rules and grammatical structures, while

intuitive processes are associated with natural language acquisition through spoken experience and contextual situations. The analysis of these two important processes emphasizes that to achieve high language competence these two elements must be combined, as they complement each other and undoubtedly contribute to a deeper understanding and automation of language skills.

One of the central aspects of the article is identifying the factors that affect or may affect the effectiveness of these processes in different groups of learners. The article examines the main factors that influence the effectiveness of conscious and intuitive language learning. The authors analyze how learners' psychological and cognitive characteristics, such as motivation, age, and abilities determine the type of learning. For instance, some learners respond better to conscious, structured learning methods, while others are more inclined to spontaneous, intuitive language acquisition through natural use.

The educational environment also plays an important role. Formal learning contexts promote the use of conscious learning methods, focusing on grammatical rules and their explanation, while informal environments usually stimulate implicit learning.

The article notes that teaching methods are an important element that can ensure the effective combination of conscious and intuitive processes. Moreover, the use of both explicit instructions and implicit methods helps learners better assimilate language structures. Finally, time plays an important role — over time, explicit knowledge can transform into implicit knowledge through active use of the language in daily life.

As a result, the article highlights that the effectiveness of language learning depends on a variety of factors, which include both the internal characteristics of learners and the external conditions in which learning takes place.

Key words: learning methods, language acquisition, conscious processes, intuitive processes, language competence.

References

1. Andringa, S., & Curcic, M. (2015). How explicit knowledge affects online L2 processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 37(2), 237–268. <https://doi.org/10.1017/S0272263115000017> [in English].
2. Celce-Murcia, M. (1991). Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 25(3), 459–480. <https://doi.org/10.2307/3586980> [in English].
3. Ellis, N. C. (2015). Implicit and explicit language learning: Their dynamic interface and complexity. In P. Rebuschat (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 3–24). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.48.01ell> [in English].
4. Hulstijn, J. H. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning: Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 129–140. <https://doi.org/10.1017/S0272263105050084> [in English].
5. Ma, J. (2023). The effect of explicit instruction in SLA. *Education, Science, Technology, Innovation and Life*. <https://doi.org/10.23977/curtm.2023.060406> [in English].
6. Moeller, A., & Ketsman, O. (2010). Can we learn a language without rules? In M. Bloom & C. Gascoigne (Eds.), *2020 vision for 2010: Developing global capability: Selected papers from the 2010 Central States Conference* (pp. 91–108). Crown Prints [in English].
7. Quay, S., & Kano, M. (2025). Implicit foreign language learning: How early exposure and immersion affect narrative competence. *Education Sciences*, 15(10), 1382. <https://doi.org/10.3390/educsci15101382> [in English].
8. Rebuschat, P., & Williams, J. N. (2012). Implicit and explicit knowledge in second language acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 33(4), 829–856. <https://doi.org/10.1017/S0142716411000580> [in English].
9. Robinson, P. (2005). Aptitude and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 46–73. <https://doi.org/10.1017/S0267190505000036> [in English].
10. Rogers, J., Révész, A., & Rebuschat, P. (2016). Implicit and explicit knowledge of inflectional morphology. *Applied Psycholinguistics*, 37(4), 781–812. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000247> [in English].
11. Shahinkaya, H. A. (2023). Explicit vs. implicit grammar teaching in EFL classroom: A literature review. *International Journal of Academic Research in Education*, 9(1), 14–26. <https://doi.org/10.17985/ijare.1369773> [in English].
12. VanPatten, B., & Smith, M. (2022). *Explicit and implicit learning in second language acquisition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009043571> [in English].



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 30.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 17.04.2026

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-32>
УДК 378.016:811.111'243:316.77:004

Язловицька О. В.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології та методики викладання іноземної мови
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
Харків, Україна
E-mail: olena.yazlovytska@karazin.ua
ORCID: 0000-0001-7326-1234

Власова В. П.

доктор філософії,
доцент кафедри англійської філології та методики викладання іноземної мови
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
Харків, Україна
E-mail: valeriiaaplis@karazin.ua
ORCID: 0000-0001-8922-1093

МЕДІАДИСКУРС ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Анотація

У статті здійснено комплексне теоретичне обґрунтування та розкрито методичний потенціал медіадискурсу як ефективного засобу формування іншомовної дискурсивної компетентності студентів вищих навчальних закладів. Актуальність дослідження зумовлена нагальною методичною потребою у підготовці фахівців, здатних до глибокого критичного аналізу, інтерпретації та продукування складних повідомлень у сучасному глобалізованому інформаційному просторі відповідно до оновлених дескрипторів CEFR (2020). У межах дослідження авторами уточнено концептуальне розмежування понять «мовленнева активність» та «мовленнева діяльність» у контексті лінгводидактики. Доведено, що перехід від репродуктивного використання мовних засобів до свідомого, цілеспрямованого конструювання власних висловлювань реалізується за умови залучення студентів до активної дискурсивної діяльності на базі автентичних матеріалів.

Обґрунтовано, що жанрова варіативність медіадискурсу створює автентичне та динамічне середовище для моделювання різноманітних комунікативних ситуацій. Особливу увагу приділено лінгводидактичному аналізу дискурс-маркерів об'єктивності та суб'єктивності, а також розвитку мультимодальної грамотності як здатності інтерпретувати синтез вербальних і візуальних компонентів медіаповідомлення. Запропоновано та апробовано авторську поетапну модель роботи з медіатекстом, що включає підготовчий, аналітико-інтерпретаційний, продуктивний та рефлексивний етапи. Результати аналізу навчальної діяльності засвідчують, що такий підхід сприяє розвитку аналітичного мислення, навичок аргументації та здатності адаптувати мовленнєву поведінку до соціокультурних і жанрових вимог контексту. Доведено, що медіадискурс є інтегративним інструментом, який поєднує мовну підготовку з формуванням медіаграмотності та стратегічної гнучкості майбутніх фахівців.

Ключові слова: викладання іноземних мов, дискурсивна компетентність, медіадискурс, мовленнева діяльність, мультимодальна грамотність.

Вступ. У сучасному високотехнологічному світі трансформація освітньої парадигми вимагає пошуку нових підходів до викладання іноземних мов, які б виходили за межі суто лінгвістичної підготовки. Динамічний розвиток цифрових медіа та глобалізація інформаційного простору зумовлюють необхідність формування у майбутніх фахівців не просто комунікативних навичок, а цілісної дискурсивної компетентності. Це передбачає здатність критично сприймати, інтерпретувати та самостійно конструювати повідомлення в умовах полікультурного і мультимодального середовища.

Метою статті є комплексне обґрунтування педагогічного потенціалу медіадискурсу як ефективного засобу формування іншомовної дискурсивної компетентності у процесі викладання іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. У сучасній лінгводидактиці спостерігається зростання наукового інтересу до використання медіатекстів у навчанні іноземних мов. Уважається, що «викладання іноземної мови тісно пов'язане з культурою, і цей зв'язок досягається шляхом формування навичок і вмій у міжкультурній комунікації» [3, с. 101]. Дискурсивна культура розглядається як процес і результат мовленнєвої активності, що визначає рівень володіння мовою. Структура іншомовної дискурсивної компетентності включає лінгвістичні й екстралінгвістичні знання, уміння розпізнавати дискурс-маркери, забезпечувати когезію та продукувати зв'язні висловлення [2, с. 118–121].

Оновлені дескриптори Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти (CEFR Companion Volume, 2020) актуалізували поняття медіації та онлайн-взаємодії, що безпосередньо корелює з можливостями використання медіадискурсу в навчальному процесі. Саме в межах категорій *online interaction* та *mediation of text* створюються умови для розвитку у студентів умінь інтерпретувати, трансформувати та продукувати висловлення з урахуванням жанрових і комунікативних характеристик медіатекстів [11, с. 90–97]. Варто зауважити, що робота з неадаптованим медіадискурсом найбільш ефективно реалізується на рівнях B2–C1, де студенти вже володіють достатнім лексичним запасом для аналізу імпліцитних (прихованих) змістів. Для рівнів A2–B1 доцільним є використання методу скафолдингу (*scaffolding*) – створення додаткових опорних схем, словників-глосаріїв та адаптованих медіа-повідомлень. Дослідження підтверджують, що інтеграція медіадискурсу сприяє розвитку аналітичного мислення, оцінці достовірності інформації, подоланню когнітивних упереджень та підвищує готовність до активної дискурсивної діяльності [9; 10; 13, с. 15–17].

Особливої актуальності набувають дослідження, присвячені організації дискурсивної діяльності у дистанційному та змішаному навчальному середовищі [1; 12; 14]. Зокрема, пропонуються моделі застосування відеоконференційних платформ, сесійних залів для дебатів, рольових ігор та «круглих столів», які перетворюють медіатексти на ефективний інструмент розвитку аргументованого іншомовного висловлювання [2, с. 120–121].

Разом із тим ефективна практична реалізація зазначених моделей та інструментів у навчальному процесі потребує розмежування понять «мовленнєва активність» і «мовленнєва діяльність», оскільки вони відображають різні рівні когнітивної, комунікативної та соціокультурної залученості здобувача освіти до мовленнєвого процесу та характеризують поступовий перехід від репродуктивного використання мовних засобів до свідомого організованого формування висловлювань задля досягнення комунікативної мети [4].

Мовленнєва активність трактується як здатність і готовність здобувача освіти здійснювати мовленнєві дії у відповідь на стимули навчального середовища, зокрема виконувати репродуктивні або частково продуктивні завдання [5, с. 145]. Вона передбачає використання мовних одиниць за заданою моделлю, проте не завжди супроводжується усвідомленням комунікативної мети та контексту. Мовленнєва діяльність розуміється як свідомий процес породження й сприйняття висловлювань відповідно до комунікативного завдання, що передбачає самостійний добір мовних засобів і планування структури висловлювання та створює підґрунтя для формування дискурсивної компетентності як здатності ефективно реалізовувати мовлення в різних типах комунікативних ситуацій [7, с. 118; 8, с. 16].

Дискурсивну компетентність розглядаємо як здатність ефективно продукувати та сприймати мовлення в усних і письмових формах, урахуовуючи лексичні, граматичні, синтаксичні та стилістичні норми мови, жанрові, соціокультурні, психологічні та емоційні чинники, а також застосовувати засоби когезії та когерентності для досягнення комунікативної мети й аналізу оригінальних текстів [15, с. 216–217]. Комунікативна компетентність охоплює широке коло мовленнєвих умінь і стратегій взаємодії включно з базовими діалоговими та побутовими формами спілкування, що забезпечує загальну здатність підтримувати комунікацію [6, с. 41–42]. Дискурсивна компетентність, своєю чергою, концентрується на роботі зі зв'язними текстами та висловлюваннями, передбачає розуміння їхньої структури, логіки, жанру, стилю, а також урахування соціокультурного та прагматичного контексту. Таким чином, дискурсивна компетентність включає у себе аналітичні, інтерпретаційні та когнітивні складники, що дає змогу ефективно працювати з автентичними медіатекстами, аналізувати їх, інтерпретувати та продукувати власні висловлювання відповідно до жанрових та соціокультурних вимог.

Медіадискурс розуміємо як тип дискурсу, що функціонує у медіапросторі (новини, статті, інтерв'ю, блоги, соціальні мережі, реклама тощо) та характеризується жанровою і стилістичною варіативністю, ідеологічною спрямованістю, соціальним характером і прагненням до впливу на аудиторію. Саме така різноманітність створює високий дидактичний потенціал для розвитку дискурсивної компетентності, оскільки дає студентам змогу аналізувати структуру текстів, виявляти комунікативні наміри автора, інтерпретувати оцінні судження та створювати власні висловлювання у відповідному жанрі.

Реалізація дидактичного потенціалу медіадискурсу передбачає диференційований підхід до опрацювання різних жанрів, де аналіз лінгвістичних особливостей тексту безпосередньо поєднується з конкретними мовленнєвими завданнями. Зокрема, під час роботи з новинними статтями акцент зміщується на маркери об'єктивності та логічної послідовності («According to...», «Furthermore...», «Evidence suggests...»), що стає підґрунтям для вправ на виділення головної ідеї, аналіз структури абзаців та перефразування. Інтерв'ю дають змогу опрацювати діалогічні форми спілкування та прагматичні засоби переконання через виявлення стратегій відповіді та проведення дебатів. Блогосфера та соціальні мережі, насичені маркерами суб'єктивності та залучення аудиторії («In my experience...», «To be honest...», «Needless to say...»), слугують ідеальним матеріалом для розвитку аналітичного мислення через створення аргументованих коментарів та альтернативних версій тексту. Нарешті, рекламні тексти та мультимодальні фрагменти (відео, подкасти) використовуються для аналізу стратегій емоційного впливу та розвитку візуальної грамотності (*visual literacy*) – здатності інтерпретувати синтез вербальних, візуальних та звукових компонентів як єдиного смислового ансамблю.

Для систематизації зазначених видів роботи та забезпечення послідовного формування дискурсивних умінь нами було розроблено поетапну модель роботи з медіатекстом, що включає:

1) підготовчий етап – актуалізація фонових знань, прогнозування змісту, зняття лексичних труднощів шляхом опрацювання лексико-граматичних елементів;

2) аналітико-інтерпретаційний етап – визначення теми, ідеї, цільової аудиторії, жанру, засобів експресії та безпосередньо текстовий аналіз;

3) продуктивний етап – створення власних усних або письмових висловлювань у відповідному жанрі (коментаря, відгуку, аналітичної замітки, альтернативної новини, блогу тощо);

4) рефлексивний етап – обговорення ефективності власного мовлення, оцінювання та порівняння з іншими зразками.

Для ілюстрації практичної реалізації запропонованої моделі наведемо приклад роботи з відеорепортажем каналу BBC. На підготовчому етапі студенти прогнозують зміст за заголовком та ілюстративним рядом; на аналітичному етапі аналізується використання пасивного стану для створення ефекту об'єктивності; продуктивний етап передбачає написання власного «breaking news» повідомлення у соцмережі X із дотриманням ліміту знаків та жанрових маркерів, а рефлексивний – взаємооцінювання за критеріями переконливості та стилістичної відповідності.

Такий підхід забезпечує поступовий перехід студентів від пасивного сприйняття інформації до активного дискурсивного конструювання висловлювань, що є ключовою умовою формування дискурсивної компетентності. Робота з автентичними медіатекстами сприяє розвитку критичного мислення, медіаграмотності та здатності аналізувати соціокультурний і прагматичний контекст комунікації, готуючи студентів до ефективної участі у реальних комунікативних ситуаціях.

У контексті компетентнісного підходу дискурсивна компетентність розглядається як інтегративна здатність особистості ефективно використовувати мовні ресурси відповідно до ситуації спілкування, комунікативної ролі та соціального статусу співрозмовника. Медіадискурс завдяки своїй різноманітності та наближеності до реального мовного вжитку створює умови для моделювання автентичних комунікативних ситуацій у навчальній аудиторії. Це, своєю чергою, сприяє подоланню штучності навчального спілкування та зменшенню розриву між теоретичними знаннями і практичними навичками.

Результати педагогічних спостережень та аналізу навчальної діяльності студентів свідчать, що систематичне використання медіатекстів підвищує рівень сформованості таких умінь, як логічна організація висловлювання, аргументація власної позиції, дотримання жанрових норм, варіативність мовних засобів, адекватне використання стилістичних ресурсів мови. Студенти демонструють більшу впевненість у спонтанному мовленні, здатність підтримувати дискусію та реагувати на репліки співрозмовників у межах заданого комунікативного контексту.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного дослідження обґрунтовано, що медіадискурс виступає не лише джерелом автентичного мовного матеріалу, а й фундаментальним лінгводидактичним інструментом формування іншомовної дискурсивної компетентності студентів. Уточнено концептуальну різницю між мовленнєвою активністю та діяльністю, що дало змогу довести: інтеграція медіатекстів у навчальний процес забезпечує перехід студента від репродуктивного використання мовних засобів до свідомого конструювання власних висловлювань. Установлено, що жанрова варіативність, мультимодальність та прагматична спрямованість медіадискурсу створюють оптимальні умови для реалізації оновлених вимог Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти (CEFR), зокрема в аспектах медіації та онлайн-взаємодії. Це сприяє подоланню штучності навчальної комунікації та готує здобувачів освіти до ефективного функціонування у глобалізованому інформаційному просторі.

Отже, упровадження поетапної моделі роботи з медіатекстами – від підготовчої актуалізації фонових знань до фінальної рефлексії – забезпечує цілісний розвиток дискурсивних умінь, включаючи здатність до когезії та когерентності, використання специфічних дискурс-маркерів та дотримання жанрових норм. Систематичний аналіз та продукування медіаповідомлень дає студентам змогу не лише вдосконалювати лексико-граматичні навички, а й розвивати критичне мислення та соціокультурну чутливість.

Перспектива подальших наукових розвідок убачається у розширенні бази дослідження через залучення вузькоспеціалізованих типів медіадискурсу для розвитку професійно орієнтованої дискурсивної компетентності майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Безлюдна В., Свиридчук О. Практика змішаного навчання під час викладання іноземної мови у ЗВО Великої Британії. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2023. Вип. 2. № 1. С. 86–92. DOI: <https://doi.org/10.46299/ijel.20230201.09>
2. Гладка О. Особливості формування іншомовної компетентності студентів-філологів в умовах дистанційного навчання. *Наукові записки. Серія «Філологічні науки»*. 2022. Вип. 202. С. 118–123. DOI: <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2022-1-202-118-123>
3. Горобченко Н. В. Сучасні тенденції формування дискурсивної культури старшокласника. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5 «Педагогічні науки: реалії та перспективи»*. 2021. Вип. 79. Т. 1. С. 100–103. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.79.1.20>
4. Калмикова Л. Мовленнєва діяльність як складова частина предмета психолінгвістики. *Східноєвропейський журнал психолінгвістики*. 2015. Т. 2. Ч. 1. С. 59–67.
5. Маліновська Н. В. Навчально-мовленнєва діяльність старших дошкільників: мотиваційний компонент. *Психологія: реальність і перспективи*. 2016. Вип. 7. С. 142–146.

6. Марголін А. Г. Загальна характеристика дискурсивної компетентності як педагогічної проблеми. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2022. № 51. С. 39–46. DOI: <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-05>
7. Олійник І. Мовленнєва діяльність як основа формування комунікативної компетентності молодших школярів. *Нова педагогічна думка*. 2023. Т. 114. № 2. С. 116–120. DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2023-114-2-116-120>
8. Сватко Ю. І. Мовленнєва діяльність і навчальний текст як вторинний інформаційний продукт. *Наукові записки НАУКМА. Серія «Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота»*. 2008. Т. 84. С. 16–22.
9. Bhalla S., Nelson M. R., Spikes M. Classroom contexts: Teachers talk teaching media literacy. *Journal of Media Literacy Education*. 2025. Vol. 17(2). P. 37–52. DOI: <https://doi.org/10.23860/JMLE-2025-17-2-3>
10. Carcamo B., Pino B. Developing EFL students' multimodal literacy with the use of infographics. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*. 2025. Vol. 10. Art. 16. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40862-025-00322-3>
11. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe, 2020. 272 p. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата звернення: 12.01.2026).
12. Mansour N. Students' and facilitators' experiences with synchronous and asynchronous online dialogic discussions and e-facilitation in understanding the Nature of Science. *Education and Information Technologies*. 2024. Vol. 29. P. 15965–15997. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12473-w>
13. National Association for Media Literacy Education (NAMLE). *Snapshot 2024: The State of Media Literacy Education in the U.S.* New York, 2024. 40 p. URL: <https://namle.org/wp-content/uploads/2024/01/Snapshot-2024-State-of-Media-Literacy-FINAL.pdf> (дата звернення: 21.01.2026).
14. Nikolopoulou K., Zacharis G. Blended Learning in a Higher Education Context: Exploring University Students' Learning Behavior. *Education Sciences*. 2023. Vol. 13(5). Art. 514. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13050514>
15. Soloviova N., Salata I., Sorochan L. Literary Discourse in Foreign Language Teaching. *Literary discourse: theoretical and practical aspects* : collective monograph. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2020. P. 214–231. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-009-4>

Yazlovytska O. V.

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of English Philology and
Foreign Language Teaching Methods
V.N. Karazin Kharkiv National University
Kharkiv, Ukraine
E-mail: olena.yazlovytska@karazin.ua
ORCID: 0000-0001-7326-1234*

Vlasova V. P.

*PhD in Pedagogy,
Associate Professor at the Department of English Philology and Foreign Language Teaching Methods
V.N. Karazin Kharkiv National University
Kharkiv, Ukraine
E-mail: valeriiaplis@karazin.ua
ORCID: 0000-0001-8922-1093*

MEDIA DISCOURSE AS A TOOL FOR DEVELOPING DISCURSIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Abstract

The article provides a comprehensive theoretical justification and reveals the methodological potential of media discourse as an effective means of developing foreign-language discursive competence in students of higher education institutions. The relevance of the study is determined by the urgent methodological need to train specialists capable of deep critical analysis, interpretation, and production of complex messages in the contemporary globalized information space in accordance with the updated CEFR descriptors (2020). Within the framework of the research, the authors clarify the conceptual distinction between the notions of speech activity and speech performance in the context of linguodidactics. It is demonstrated that the transition from the reproductive use of language resources to the conscious and purposeful construction of one's own utterances is achieved through engaging students in active discursive activity based on authentic materials.

The authors substantiate that the genre variability of media discourse creates an authentic and dynamic environment for modelling diverse communicative situations. Particular attention is paid to the linguodidactic analysis of discourse markers of objectivity and subjectivity, as well as to the development of multimodal literacy understood as the ability to interpret the synthesis of verbal and visual components of media messages. The article proposes and tests an original stage-based model of working with media texts, which includes preparatory, analytical-interpretative, productive, and reflective stages. The analysis of students' learning activities indicates that this approach contributes to the development of analytical thinking, argumentation skills, and the ability to adapt speech behaviour to the sociocultural and genre-related requirements of the context. It is proven that media discourse functions as an integrative tool that combines language training with the formation of media literacy and strategic flexibility of future professionals.

Key words: *discursive competence, foreign language teaching, media discourse, multimodal literacy, speech activity.*

References

1. Bezliudna, V., & Svyrydiuk, O. (2023). Praktyka zmishanoho navchannia pry vykladanni inozemnoi movy u ZVO Velykobrytanii [The practice of blended learning in foreign language teaching in higher education institutions of Great Britain]. *International Science Journal of Education & Linguistics*, 2(1), 86–92. <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20230201.09> [in Ukrainian].
2. Hladka, O. (2022). Osoblyvosti formuvannia inshomovnoi kompetentnosti studentiv-filolohiv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Features of foreign language competence formation of philology students in the conditions of distance learning]. *Naukovi zapysky. Seriya: Filolohichni nauky*, 202, 118–123. <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2022-1-202-118-123> [in Ukrainian].
3. Horobchenko, N. V. (2021). Suchasni tendentsii formuvannia dyskursyvnoi kultury starshoklasnyka [Modern trends in the formation of discourse culture of high school students]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 79(1), 100–103. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.79.1.20> [in Ukrainian].
4. Kalmykova, L. (2015). Movlenniava diialnist yak skladova chastyna predmeta psikholinhvistyky [Speech activity as a constituent part of the subject of psycholinguistics]. *East European Journal of Psycholinguistics*, 2(1), 59–67. [in Ukrainian].
5. Malinowska, N. V. (2016). Navchalno-movlenniava diialnist starshykh doshkilnykiv: motyvatsiinyi komponent [Educational and speech activity of older preschoolers: Motivational component]. *Psychology: Reality and Perspectives*, 7, 142–146. [in Ukrainian].
6. Marholin, A. H. (2022). Zahalna kharakterystyka dyskursyvnoi kompetentnosti yak pedahohichnoi problemy [General characteristics of discursive competence as a pedagogical problem]. *Scientific Notes of the Department of Pedagogy*, 51, 39–46. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-05> [in Ukrainian].
7. Oliinyk, I. (2023). Movlenniava diialnist yak osnova formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv [Speech activity as a basis for the formation of communicative competence of younger schoolchildren]. *Nova pedahohichna dumka*, 114(2), 116–120. <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2023-114-2-116-120> [in Ukrainian].
8. Svatko, Yu. I. (2008). Movlenniava diialnist i navchalnyi tekst yak vtorynniy informatsiinyi produkt [Speech activity and instructional text as a secondary information product]. *NaUKMA Research Papers. Pedagogy, Psychology and Social Work*, 84, 16–22.
9. Bhalla, S., Nelson, M. R., & Spikes, M. (2025). Classroom contexts: Teachers talk teaching media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 17(2), 37–52. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2025-17-2-3> [in English].
10. Carcamo, B., & Pino, B. (2025). Developing EFL students' multimodal literacy with the use of infographics. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 10, Article 16. <https://doi.org/10.1186/s40862-025-00322-3> [in English].
11. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe Publishing. Retrieved from: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (access date: 12.01.2026)
12. Mansour, N. (2024). Students' and facilitators' experiences with synchronous and asynchronous online dialogic discussions and e-facilitation in understanding the Nature of Science. *Education and Information Technologies*, 29, 15965–15997. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12473-w> [in English].
13. National Association for Media Literacy Education (NAMLE). (2024). *Snapshot 2024: The state of media literacy education in the U.S.* Retrieved from: <https://namle.org/wp-content/uploads/2024/01/Snapshot-2024-State-of-Media-Literacy-FINAL.pdf> (access date: 21.01.2026)
14. Nikolopoulou, K., & Zacharis, G. (2023). Blended learning in a higher education context: Exploring university students' learning behavior. *Education Sciences*, 13(5), Article 514. <https://doi.org/10.3390/educsci13050514> [in English].
15. Soloviova, N., Salata, I., Sorochan, L. (2020). *Literary Discourse in Foreign Language Teaching. Literary discourse: theoretical and practical aspects* : collective monograph. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 214–231. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-009-4> [in English].



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 29.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 17.04.2026



ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-33>
УДК 37(477)"18": 323.15

Боднар А. М.

кандидат історичних наук, доцент,
завідувач кафедри права, професійної та соціально-гуманітарної освіти
Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»
Кам'янець-Подільський, Україна
E-mail: bodnar.alla@ukr.net
ORCID: 0000-0001-6725-3625

ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА РУСИФІКАЦІЇ У ЛІВОБЕРЕЖНІЙ ТА ПРАВОБЕРЕЖНІЙ УКРАЇНІ У ХІХ СТОЛІТТІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Анотація

У статті здійснено комплексний порівняльний аналіз освітньої політики русифікації, яку реалізовувала Російська імперія в Лівобережній та Правобережній Україні у ХІХ ст. Освіта розглядається як один із ключових інструментів імперської національної політики, спрямованої на інтеграцію українських земель до загальноімперського культурного та мовного простору. На основі аналізу нормативно-правових актів, матеріалів Міністерства народної освіти, документів навчальних округів та наукових праць вітчизняних і зарубіжних дослідників визначено основні напрями, форми та механізми впровадження русифікаційних заходів у системі початкової, середньої та вищої освіти.

Обґрунтовано, що за спільної ідеологічної мети – формування лояльного імперського підданого – освітня політика в досліджуваних регіонах мала суттєві відмінності. У Лівобережній Україні русифікація здійснювалася переважно через інституційне закріплення російської мови навчання, централізацію управління освітою та ідеологізацію навчальних програм. Натомість у Правобережній Україні освітня політика була зумовлена протидією польському впливу й супроводжувалася посиленням адміністративним та конфесійним контролем. Зроблено висновок, що регіональна специфіка імперської освітньої політики зумовила різні соціокультурні наслідки русифікації та вплинула на процес формування національної свідомості українського населення.

Ключові слова: русифікація, освіта, Лівобережна Україна, Правобережна Україна, ХІХ століття, мовна політика, національна свідомість.

Вступ. Освіта у ХІХ ст. посідала ключове місце в системі імперської політики Російської держави, виконуючи не лише просвітницьку, а й виразну ідеологічну функцію. Саме через навчальні заклади імперська влада прагнула сформувати лояльного підданого, інтегрованого в загальноімперський культурний та мовний простір. Українські землі, зокрема Лівобережна та Правобережна Україна, розглядалися урядом як території підвищеного контролю, що зумовлювало активне застосування русифікаційних механізмів у сфері освіти. Одним із ключових інструментів було насадження російської мови та культурних норм у навчальних закладах, що призвело до системної русифікації освіти. Політика русифікації мала різний характер у Лівобережній та Правобережній Україні: у Лівобережній вона була централізованою і масштабною, у Правобережжі – частково пов'язана з деполонізацією та контролем місцевих шкільних структур. Вивчення освітньої політики в обох регіонах дає змогу проаналізувати методи імперського впливу та соціокультурні наслідки для українського населення.

Актуальність дослідження визначається потребою комплексного осмислення регіональних відмінностей імперської освітньої політики. У науковій літературі проблема русифікації української освіти традиційно аналізується узагальнено, без достатнього порівняльного розмежування між окремими історико-географічними регіонами. Водночас специфіка історичного розвитку Лівобережжя та Правобережжя зумовила різні форми і темпи впровадження імперських освітніх практик.

Метою статті є порівняльний аналіз освітньої політики русифікації у Лівобережній та Правобережній Україні у XIX ст. та виявлення її особливостей, інструментів і наслідків.

Методологічну основу статті становлять принципи історизму, системності та порівняльного аналізу. Застосування порівняльно-історичного методу дало змогу зіставити механізми реалізації освітньої політики в різних регіонах України в межах єдиного імперського простору.

Важливим є використання інституційного підходу, який дає змогу розглядати освіту як складову частину державного управління, а навчальні заклади – як інструмент реалізації імперської ідеології. Культурно-історичний підхід сприяв аналізу впливу освітньої політики на формування національної свідомості українського населення.

Джерельну базу дослідження становлять законодавчі акти Російської імперії, циркуляри Міністерства народної освіти, матеріали навчальних округів, статистичні дані, а також праці вітчизняних і зарубіжних дослідників.

Виклад основного матеріалу

Освітня політика русифікації у Лівобережній Україні

Лівобережна Україна у XIX ст. була інтегрована в адміністративну систему Російської імперії відносно рано, що визначило особливості імперського впливу на освітню сферу регіону. Освітні реформи початку століття, зокрема створення навчальних округів та університетів, формально сприяли розвитку освіти, однак водночас закладали підґрунтя для поступової русифікації.

Ключовим елементом русифікаційної політики стало запровадження російської мови як єдиної мови навчання. Українська мова системно усувалася з освітнього процесу, спочатку на рівні середньої та вищої школи, а згодом і в початковій освіті. Особливо посилився цей процес у другій половині XIX ст., після прийняття Валувського циркуляру 1863 р. та Емського указу 1876 р., які фактично заборонили використання української мови в освітніх і культурних практиках [1, с. 117–126].

Навчальні програми в Лівобережній Україні були спрямовані на формування імперської ідентичності. Історія України подавалася як складник «загальноросійської історії», що знецінювало самотність українського історичного розвитку. Водночас підготовка педагогічних кадрів перебувала під жорстким контролем держави, що унеможливило альтернативні освітні ініціативи.

Попри це, у Лівобережній Україні зберігалися осередки інтелектуального опору, пов'язані з діяльністю університетської професури, громадських діячів та неформальних освітніх гуртків. Саме тут русифікація мала переважно системний, інституційний характер, поєднуючи адміністративний тиск з ідеологічним впливом.

Освітня політика русифікації у Правобережній Україні

Правобережна Україна у XIX ст. мала специфічний статус у складі Російської імперії, що зумовлювалося історичною спадщиною Речі Посполитої, значною роллю польської шляхти та конфесійною строкатістю регіону. Саме ці чинники визначили підвищену увагу імперської влади до освітньої сфери як інструменту політичної інтеграції та соціального контролю [2, с. 80–83].

На відміну від Лівобережної України, де русифікаційна політика реалізовувалася поступово, на Правобережжі вона мала більш різкий і репресивний характер, особливо після польських повстань 1830–1831 та 1863–1864 рр. [3]. Освіта розглядалася урядом як ключовий засіб нейтралізації польського впливу та водночас як механізм формування лояльності місцевого населення до імперської влади.

Закриття або реорганізація польських навчальних закладів, ліквідація автономії католицьких освітніх інституцій та посилення ролі Православної церкви стали визначальними елементами імперської освітньої політики. Російська мова була запроваджена як обов'язкова мова навчання, а навчальні програми зазнали суттєвих змін у напрямі ідеологічної уніфікації [4, с. 108–110].

Водночас українське населення Правобережжя опинилося у складнішій ситуації порівняно з Лівобережжям. З одного боку, русифікація обмежувала можливості розвитку української культури та мови, з іншого – імперська влада свідомо використовувала український елемент як противагу польському впливу, що створювало суперечливу, часто маніпулятивну освітню політику [5, с. 410–412].

Особливу роль у процесі русифікації відігравали церковно-парафіяльні школи, які поширювалися саме на Правобережжі як найбільш контрольована форма початкової освіти [6]. Через них імперська адміністрація прагнула не лише поширити грамотність, а й закріпити православну ідентичність та імперську лояльність серед селянства.

Порівняльний аналіз освітньої політики русифікації у Лівобережній та Правобережній Україні засвідчує, що освітня політика русифікації в обох регіонах ґрунтувалася на спільних імперських засадах, проте відрізнялася за інструментарієм, інтенсивністю та соціальними наслідками.

Спільні риси включали:

- централізований контроль над навчальними програмами;
- домінування російської мови в освітньому процесі;

- ідеологізацію змісту історичних і гуманітарних дисциплін;
- обмеження діяльності національно орієнтованих освітніх ініціатив.

Відмінності полягали насамперед у мотивації та формах реалізації русифікації. У Лівобережній Україні імперська політика була спрямована на довготривалу культурну асиміляцію українського населення шляхом інституційного впливу. На Правобережжі ж освіта виконувала функцію політичного інструменту боротьби з польським національним рухом, що зумовлювало жорсткіші та швидші заходи [9, с. 51–55].

У Лівобережній Україні університети та гімназії відігравали провідну роль у формуванні освітнього простору, тоді як на Правобережжі ключовим каналом впливу стали початкові та церковно-парафіяльні школи [7, с. 706–707]. Це визначило різний рівень залучення населення до освітнього процесу та відмінні траєкторії формування національної свідомості [10].

Таким чином, русифікаційна освітня політика в обох регіонах була не однорідною, а адаптованою до конкретних соціально-політичних умов, що підтверджує необхідність регіонального підходу до її дослідження.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Освітня політика русифікації, реалізована Російською імперією у Лівобережній та Правобережній Україні у XIX ст., була важливим складником загальної стратегії імперської інтеграції українських земель. Освіта використовувалася не лише як засіб поширення знань, а й передусім як інструмент формування імперської ідентичності та лояльності населення.

Проведений аналіз засвідчив, що, попри спільну ідеологічну мету – уніфікацію освітнього простору та культурну асиміляцію, – механізми русифікації в досліджуваних регіонах суттєво різнилися. У Лівобережній Україні русифікаційна політика мала системний і поступовий характер, реалізуючись через університети, гімназії та централізовані навчальні програми. Вона була спрямована на довготривалу трансформацію культурної та мовної ідентичності українського населення.

У Правобережній Україні освітня політика русифікації відзначалася підвищеною жорсткістю та політичною зумовленістю. Вона була тісно пов'язана з протидією польському національному руху та супроводжувалася активним утручанням держави в діяльність навчальних і конфесійних інституцій. Особливу роль у цьому процесі відігравали церковно-парафіяльні школи як найбільш контрольований канал ідеологічного впливу.

Порівняльний підхід дав змогу виявити регіональну специфіку імперської освітньої політики та довести, що русифікація не була уніфікованим процесом, а адаптувалася до соціально-політичних умов конкретних регіонів. Водночас наслідки цієї політики в обох випадках мали довготривалий характер, позначившись на розвитку української культури, освіти та національної самосвідомості.

Перспектива подальших досліджень полягає у поглибленому вивченні впливу русифікаційної освітньої політики на повсякденні освітні практики та формування національної ідентичності різних соціальних груп населення. Доцільним є також залучення порівняльного аналізу з іншими національними регіонами Російської імперії для виявлення спільних і відмінних рис імперських механізмів культурної та мовної асиміляції. Особливої уваги потребує дослідження ролі освітнього спротиву та неформальних форм збереження української культурної традиції в умовах імперського тиску.

Список використаних джерел

1. Боднар А. М. Шкільництво Подільської губернії в інкорпораційній політиці самодержавства наприкінці XVIII – в першій половині XIX ст. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Історичні науки*. 2016. Вип. 9. С. 117–126.
2. Боднар А. М. Конфесійна зумовленість трансформацій закладів освіти Подільської губернії наприкінці XVIII – в першій половині XIX ст. Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації : матеріали XX Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. Переяслав-Хмельницький, 2016. Вип. 20. С. 80–83.
3. Власов В. С. Історія України (кінець XVIII – XIX ст.) : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2012. 624 с.
4. Павлюк В. В. Стан польської освіти на Правобережній Україні на початку XIX ст. *Національні меншини Правобережної України: історія і сучасність* : науковий збірник. Житомир, 1998. Т. 18. С. 108–110.
5. Про приєднання Польських областей до Росії : маніфест Генерал-аншефа Кречетникова, проголошений за Височайшим повелінням у таборі російських військ у м. Полонному 27 березня 1793 р. *Повне зібрання законів Російської імперії*. Санкт-Петербург, 1830. Зібрання I. Т. XXIII. № 17108. С. 410–412.
6. Про утворення епархій у новопрієднаних польських областях. *Іменний [указ], даний Синоду*. 1793. Квітня 13. ПЗЗРІ. СПб., 1830. Зібрання I. Т. XXIII. №17113. С. 419.
7. Про розподіл границь губерніям: Новоросійській, Київській, Мінській, Волинській, Подільській і Малоросійській, і розподіл їх на уїзди. *Височайший [доклад] Синоду*. ПЗЗРІ-1. Т. 24. СПб., 1830. № 18117. С. 706–707.
8. Хижняк З. І. Освіта в Україні у XIX столітті. Київ : Ін-т історії України НАН України, 2008. 212 с.
9. Філінюк А. Г. Суспільно-політичне становище селян Правобережної України на межі XVIII–XIX ст. *Етнічна історія народів Європи*. 2001. Вип. 10. С. 51–55.
10. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України). Ф. 707. Міністерство народної освіти Російської імперії.

Bodnar A. M.

*Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Law, Professional and Social and Humanitarian Education
Higher educational institution «Podillia State University»*

Kamianets-Podilskyi, Ukraine

E-mail: bodnar.alla@ukr.net

ORCID: 0000-0001-6725-3625

THE EDUCATIONAL POLICY OF RUSSIFICATION IN DNEIPER UKRAINE AND RIGHT-BANK UKRAINE IN THE 19TH CENTURY: A COMPARATIVE STUDY

Abstract

The article provides a comprehensive comparative analysis of the Russification-oriented educational policy implemented by the Russian Empire in Right-Bank and Dnieper Ukraine during the nineteenth century. Education is examined as one of the key instruments of imperial national policy aimed at integrating Ukrainian territories into the unified cultural and linguistic space of the empire. Based on the analysis of legal and regulatory acts, materials of the Ministry of Public Education, documents of educational districts, as well as scholarly works by Ukrainian and foreign researchers, the main directions, forms, and mechanisms of Russification in primary, secondary, and higher education are identified.

It is argued that despite a common ideological objective—namely, the formation of a loyal imperial subject—the educational policy in the analyzed regions exhibited significant differences. In Dnieper Ukraine, Russification was implemented primarily through the institutional consolidation of the Russian language as the language of instruction, the centralization of educational administration, and the ideological regulation of curricula. In contrast, in Right-Bank Ukraine, educational policy was largely shaped by efforts to counter Polish influence and was accompanied by intensified administrative and confessional control. The study concludes that regional specificities of imperial educational policy led to different sociocultural consequences of Russification and significantly influenced the process of forming the national consciousness of the Ukrainian population.

Key words: *Russification, education, Dnieper Ukraine, Right-Bank Ukraine, 19th century, language policy, national consciousness.*

References

1. Bodnar, A. M. (2016). Shkilnytstvo Podilskoi hubernii v inkorporatsiini politytsi samoderzhavstva naprykintsi XVIII – v pershii polovyni XIX st. [Schooling of Podillia Governorate in the incorporation policy of the autocracy in the late 18th and the first half of the 19th centuries]. *Visnyk Kamianets-Podilskogo natsionalnogo universytetu imeni Ivana Ohiiienka. Istorychni nauky*, 9, 117–126 [in Ukrainian].
2. Bodnar, A. M. (2016). Konfesiina zumovlenist transformatsii zakladiv osvity Podilskoi hubernii naprykintsi XVIII – v pershii polovyni XIX st. [Confessional conditioning of transformations of educational institutions of Podillia Governorate in the late 18th and the first half of the 19th centuries]. *Tendentsii ta perspektyvy rozvytku nauky i osvity v umovakh hlobalizatsii: Materialy XX Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii*, 20, 80–83 [in Ukrainian].
3. Vlasov, V. S. (2012). Istoriiia Ukrainy (kinets XVIII – XIX st.) [*History of Ukraine (late 18th–19th centuries)*]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
4. Pavliuk, V. V. (1998). Stan polskoi osvity na Pravoberezhnii Ukraini na pochatku XIX st. [The state of Polish education in Right-Bank Ukraine at the beginning of the 19th century]. *Natsionalni menshyny Pravoberezhnoi Ukrainy: istoriia i suchasnist*, 18, 108–110 [in Ukrainian].
5. Pro pryiednannia Polskykh oblastei do Rosii. (1793/1830). Manifest Heneral-anshefa Krechetnykova, proholosheny za Vysochaiszym povelinniam u tabori rosiiskyykh viisk u m. Polonnomu 27 bereznia 1793 r. [On the annexation of Polish territories to Russia: Manifesto of General-in-Chief Krechetnikov proclaimed by the Highest Order in the camp of Russian troops in Polonne on March 27, 1793]. *Povne zibrannia zakoniv Rosiiskoi imperii, Zibrannia 1, Vol. XXIII, No. 17108, 410–412* [in Ukrainian].
6. Pro utvorennia yeparkhii v novopryiednanykh polskykh oblastiakh. (1793/1830). Imennyi ukaz, danyy Synodu, 13 kvitnia 1793 r. [On the establishment of eparchies in the newly annexed Polish territories: Nominal decree issued to the Synod on April 13, 1793]. *Povne zibrannia zakoniv Rosiiskoi imperii, Zibrannia 1, Vol. XXIII, No. 17113, 419* [in Ukrainian].
7. Pro rozpodil hranyts huberniiam: Novorosiiskii, Kyivskii, Minskii, Volynskii, Podilskii i Malorosiiskii, i rozpodil yikh na uizdy. (1830). Vysochaishyi doklad Synodu. [On the delimitation of borders of the governorates of Novorossiia, Kyiv, Minsk, Volhynia, Podillia, and Little Russia and their division into uyezds: Supreme report of the Synod]. *Povne zibrannia zakoniv Rosiiskoi imperii, Zibrannia 1, Vol. XXIV, No. 18117, 706–707* [in Ukrainian].
8. Khyzhniak, Z. I. (2008). Osvita v Ukraini u XIX stolitti [Education in Ukraine in the 19th century]. Kyiv: Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy [in Ukrainian].
9. Filiniuk, A. H. (2001). Suspilno-politychne stanovyshe selian Pravoberezhnoi Ukrainy na mezhi XVIII–XIX st. [Socio-political status of peasants in Right-Bank Ukraine at the turn of the 18th–19th centuries]. *Etnichna istoriia narodiv Yevropy*, 10, 51–55 [in Ukrainian].
10. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchykh orhaniv vlady ta upravlinnia Ukrainy (TsDAVO Ukrainy). Fond 707: Ministerstvo narodnoi osvity Rosiiskoi imperii [Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine. Fond 707: Ministry of Public Education of the Russian Empire] [in Ukrainian].



DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-34>
УДК 94(477):37:63-004.64"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: akademyuk@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2173-6055

ТРАНСФОРМАЦІЯ АГРАРНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ 90-Х РОКІВ ХХ СТ.

Анотація

У статті досліджено особливості та механізми реорганізації і трансформації освітніх установ аграрного профілю в умовах переходу до ринкової економіки, визначено основні причини, що призвели до корінних змін у системі закладів освіти аграрного спрямування.

Досліджено, що саме призвело до відсутності фахівців у галузях агропромислового комплексу в умовах ринкової економіки. Агропромисловий комплекс пов'язаний з інтересами кожного громадянина. Високий рівень його розвитку є не лише основною умовою продовольчого забезпечення населення, а й важливим чинником політичної стабільності, успішного вирішення проблем державотворення, утвердження нових форм власності та господарювання на принципах ринкової економіки, відродження і соціального розвитку села, формування реального господаря землі, активного учасника суспільного життя, управління державними справами. Вирішення цих завдань значною мірою залежить від рівня, шляхів та форм наукового і кадрового забезпечення агропромислового виробництва.

На основі проведеного дослідження зроблено висновок про те, що в умовах утвердження багатокладності в економіці по-новому вирішуються питання кадрового, наукового та інформаційного забезпечення розвитку сільськогосподарського виробництва. Кадрове забезпечення провадиться у трьох напрямках. Перший напрям передбачає суттєве підвищення рівня підготовки спеціалістів, що опанували комплекс знань для роботи в умовах ринкової економіки. Другий – пов'язаний з удосконаленням системи перепідготовки та підвищення кваліфікації спеціалістів із вищою та середньою спеціальною освітою, які закінчили до початку соціально-економічних перетворень в Україні. Третій напрям – це заходи щодо підготовки і підвищення кваліфікації працівників масових професій для всіх типів господарств аграрного сектору. Розмаїття підходів і пропозицій щодо підвищення якості підготовки фахівців дає змогу визначити стратегію для створення сучасної конкурентоспроможної системи вищої освіти, яка має, насамперед, максимально відповідати інтересам українського суспільства та вітчизняної економіки.

Доведено, що наукове забезпечення передбачає створення сприятливих умов для: а) розроблення й упровадження у сільськогосподарське виробництво дійових науково-технічних розробок і технологій; б) утілення в життя нормативно-методичних рекомендацій щодо реформування форм господарювання в аграрному секторі; в) надання консультаційних послуг, розповсюдження та використання результатів проведених досліджень. Лише історичні зміни, які відбулися на початку 90-х років, відкрили шлях для реалізації сучасних підходів розвитку вітчизняної системи вищої освіти. Заклади вищої освіти отримали реальну самостійність у вирішенні дійсно творчих проблем навчання, виховання та підготовки кадрів. Був узаконений та почав динамічно розвиватися недержавний сектор освіти, відійшов у минуле політичний нагляд за діяльністю учбових закладів. Не викликає сумнівів: культура, держава та суспільство у межах діяльності вищих учбових закладів переживають радикальні зміни. Перш за все це глобалізація, демократизація, масовість, технологізація, гуманізація. Ці корінні зміни вочевидь вплинуть на сферу вищої освіти.

Ключові слова: аграрна освіта, наука, сільське господарство, аграрна реформа.

Вступ. Перехід України до ринкової економіки значною мірою зумовлений станом в її аграрному секторі. Високорозвинене господарство, яке за умов нових соціально-економічних умов його розвитку стало багатокладним, заснованим на різних формах власності, є необхідною умовою успіху всіх реформ, що запроваджуються в Україні. Необхідність трансформації системи аграрної освіти та її реформування, було викликано тим, що спеціалісти, які працювали в аграрному секторі, не мали конкретних знань щодо роботи в нових умовах, тих змін, котрі відбулися внаслідок упровадження ринкових відносин, що призвели до реорганізації усього економічного та суспільного життя. Адже більшість із них закінчили сільськогосподарські навчальні заклади п'ять і більше років тому, коли готувалися спеціалісти широкого профілю, без достатніх знань у галузі економіки, бізнесу та питань управління. Тим більше вони не були підготовлені до роботи в господарствах, де докорінно змінилася форма власності. Це і спонукало до необхідності реорганізації системи сільськогосподарської освіти у підготовці фахівців різних ланок агропромислового виробництва.

Важливі аспекти реформування та розвитку сучасної системи аграрної освіти і науки висвітлюються такими українськими вченими, як Л. Беренштейн [1], С. Коломієць [11], С. Живора [4], С. Білан [2], П. Панченко [13]. У їхніх роботах досліджуються сутність і шляхи реформування системи вищої аграрної освіти України в період трансфор-

мації суспільства впродовж 90-х років ХХ – початку ХХІ ст., проаналізовано державну політику та систему управління вищою аграрною освітою, визначено необхідність перегляду стереотипів у підходах до освіти, у тому числі й аграрної. У дослідженнях науковців професіонали постають як фахівці широкого профілю, для яких не існує поділу між гуманітарними і природничими знаннями, промисловими та сільськогосподарськими науками, між суміжними і, навпаки, зовсім не суміжними дисциплінами. Проблеми вищої аграрної освіти вивчали В. Химинець [17], А. Даниленко [3], Т. Жижко [5], С. Ніколаєнко [12], у роботах яких охарактеризовано зміни в освітньому середовищі та дослідницьких процесах, стан якості освіти, основні тенденції у забезпеченні кваліфікованими кадрами економіки, вплив демографічних змін, проаналізовано функціонування ринку підготовки кадрів за основними галузями аграрного сектору. Автори обґрунтували потребу вдосконалення системи державного замовлення, яка повинна працювати з ретельним аналізом реального сектору економіки, урахування міжнародний ринок праці, та забезпечувати конституційні права громадян на якісну освіту. Наведений аналіз та пропозиції можуть бути корисними для всіх закладів освіти, оскільки мають узагальнений характер і потребують адекватної реакції всього суспільства, уряду, парламенту, науковців, громадськості. Наукові розвідки щодо змін в аграрній освіті містяться в працях науковців самих аграрних закладів вищої освіти Т. Іщенко, М. Хоменко, О. Ляски [7], Н. Журавської [6], які розглядають формування якісного кадрового потенціалу через аналіз головних проблем вищої освіти сьогодення, що турбують суспільство та визначають основні етапи її реформування, їхню мету і наслідки. Швидкі зміни в економіці, науці, виробничих технологіях спонукають звернути увагу на якість підготовки студентів, зокрема практичної, яка має дати змогу адекватно реагувати на вимоги ринку праці. Автори вважають, що важливим завданням системи вищої професійної освіти визнається формування вмінь і навичок, що сприяють якісній підготовці фахівця не лише у стінах університету, а й за його межами, у процесі всієї його професійної трудової діяльності. Наголошується, що успішна професійна підготовка людини повинна мати своїм результатом її успішне працевлаштування. Водночас під час розгляду проблем професійної освіти, безумовно, ураховується, що в сучасному світі не можна підготувати людину до праці раз і назавжди. Здатність до перенавчання і мобільність визнано найважливішими якостями фахівців у будь-якому віці, і ця обставина постає важливим чинником під час розроблення критеріїв ефективності працевлаштування випускників.

Аналіз наукових праць європейських педагогів-теоретиків М. Малдера [25], С. Ціхоня [24] З. Жуковської [26] дав змогу визначити функції системи аграрної освіти з інституціонально-професійних позицій, що характеризують її зв'язки з оточуючим середовищем, із системою суспільно-економічних відносин, із регіональними інституціональними підсистемами: соціально-економічною, адаптивною, координаційною, пропагандистською, виробничою, обробки та накопичення інформації, соціального захисту.

На основі вивчення різноманітної кількості джерел, наукової літератури у статті **поставлена мета** дослідити та висвітлити процес організації підготовки спеціалістів для галузей сільського господарства у перехідний період економіки, зокрема проаналізувати можливість функціонування і завдання сільськогосподарських навчальних та наукових закладів в умовах змін суспільно-економічних відносин.

Виклад основного матеріалу

Передумови реформування аграрної освіти

За період із 1965 по 1994 р. навчальними закладами України було підготовлено 1 252 тис. спеціалістів сільського господарства, із них 368 тис випущено закладами вищої освіти і 884 тис – коледжами. У сільській місцевості у 1995 р. залишилося близько 550 тис випускників. Не існує жодної країни з такою великою кількістю аграрних університетів та коледжів по відношенню до кількості населення. Навіть якщо можливості викладання використовуються максимально та є індикатори того, що достатньо велика кількість студентів бажає навчатися у цих університетах та коледжах, це ще не є доказом існування реального попиту на освіту такого виду. Багато студентів бажають продовжувати своє навчання в інших сферах після закінчення закладу вищої освіти, і лише невелика їх кількість починає працювати у сільському господарстві, аграрному бізнесі чи управлінні в агропромисловому комплексі. Для країни краще надавати освіту цим студентам у тих сферах, де вони насправді бажають навчатися від самого початку. Виходячи із цього, виникає необхідність реструктуризувати систему вищої школи та зменшити освітні потужності закладів вищої освіти у сільськогосподарського спрямування у цілому, забезпечивши при цьому наявність критичної маси у ключовій кількості ЗВО. Рішення щодо організації нової структури має базуватися на критеріях, визначених міжнародними експертами, які оцінюють якість окремих університетів та коледжів, а також на загальному обсязі освітніх потужностей, необхідних для країни. Безпосередньо на виробництві сільськогосподарської продукції працювали 366 тис спеціалістів, із них 266 тис – в апараті управління колективних сільськогосподарських підприємств, майже 90 тис керувало їхніми виробничими підрозділами і трохи більше 10 тис займалися фермерством. Решта 904 тис, або 72%, залишилися працювати в різних органах управління, науково-дослідних установах і навчальних закладах або перейшли в інші галузі народного господарства. Із них чимало спеціалістів опинилося, особливо в останні роки, у комерційних структурах. Окрім того, частина випускників ЗВО і технікумів направлялася в колишні республіки СРСР і залишилася там працювати постійно [16].

Поліпшенню підготовки спеціалістів, у тому числі для агропромислового комплексу України, сприяло створення єдиної структури управління розвитком освіти. Указами Президента України від 12 грудня 1991 р. та 25 лютого 1992 р. «Про зміни в системі центральних органів виконавчої влади України» були ліквідовані Міністерство вищої освіти України і Міністерство народної освіти України та на їх базі створено Міністерство освіти України. У складі Міністерства створювалися головні управління з вищої освіти та загальноосередньої освіти [20].

Після ліквідації Державного комітету профтехосвіти у складі Міносвіти було створено головне управління професійно-технічних закладів. Якщо в 1987 р. в систему Міністерства вищої освіти входили 56 закладів вищої освіти і 77 середніх спеціальних учбових закладів, то в 1992 р. – 71 і 164 технікуми. У структурі Міносвіти – два навчально-методичні кабінети (з вищої освіти та середньої спеціальної освіти), республіканська інспекція вищих та середніх спеціальних учбових закладів, головний інформаційно-обчислювальний центр, навчальний науково-виробничий комплекс «Атлант», виробниче підприємство «Укрвуззабезпечення» та ін. [20].

У 1993 р. в Україні вже діяли 1 176 профтехучилищ, 112 закладів вищої освіти, 170 технікумів, ліцеїв, коледжів, 48 факультетів підвищення кваліфікації, а також державний інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників України [18]. Заклади вищої освіти, що готували кадри для аграрного сектора АПК, залишилися у віданні Міністерства сільського господарства і продовольства України. У його складі існувало головне управління кадрів і навчальних закладів, діяли підрозділи й управління кадрів; управління підготовки і підвищення кваліфікації спеціалістів; управління підготовки виробничих кадрів; управління з питань соціального розвитку [19]. Вони спрямовували навчально-методичну роботу учбових закладів аграрного профілю.

Зокрема, у 1995 р. приватизовано було 2 022 підприємства, або 70,3% від усієї кількості приватизованих у цій сфері підприємств, а в січні 1996 р. ще 256 підприємств. Окрім того, у 1995 р. приватизовано 1 452 переробних, агросервісних та інших несільськогосподарських підприємств агропромислового комплексу. Практично завершено цей процес у консервно-молочній, тютюновій, масложировій, кондитерській та пивобезалкогольній галузях [15].

У нових умовах господарювання значна кількість спеціалістів перестала працювати у колективних сільгоспідприємствах. У серпні 1996 р. в колективних господарствах аграрного сектору (КСП, селянські спілки, агрофірми) працювало на 17% спеціалістів менше, ніж у 1990 р. в колгоспах і радгоспах України. Їх чисельність найбільше зменшилась у Дніпропетровській, Полтавській, Хмельницькій областях – від 17% до 19%, Кіровоградській, Луганській, Херсонській – від 20% до 22% [9].

Станом на 01 травня 1996 р. державні акти на право колективної власності на землю одержали 9 458 господарств (96% від загальної кількості суб'єктів цього права), а паювання земель проведено у 8 706 колективних сільськогосподарських підприємствах, із них у 1 557 господарствах 522 тис громадян одержали сертифікати на право на земельну частку (пай) без виділення у натурі; 6 989 господарств зберегли статус колективних сільськогосподарських підприємств; 494 стали господарствами з пайовими відносинами, 1 238 – селянськими спілками, 327 – акціонерними товариствами, 52 – кооперативами; 297 реформованих господарств набули статусу агрофірм, виробничо-наукових підприємств. До цього часу діяли 37 113 селянських (фермерських) господарств [21].

У цих умовах постало питання про статус спеціалістів у господарствах із різними формами власності та господарювання. Водночас змінився статус спеціалістів, які працювали в органах державної влади та місцевого самоврядування. З урахуванням цього вносилися зміни та доповнення у законодавчі та нормативні акти, у яких визначалися права й обов'язки виробничої та адміністративної інтелігенції.

Відповідно до нових структур та форм господарювання вирішувалося питання про чисельність спеціалістів у певних господарствах, потребу в спеціалістах за фахом, співвідношення спеціалістів за вищою та середньою спеціальною освітою. При цьому враховувалися профіль господарства, їхні фінансові можливості.

У 1993–1995 рр. у колективних і державних сільськогосподарських підприємствах та структурах Міністерства сільського господарства і продовольства, державних науково-дослідних установах працювали майже 366 тис спеціалістів. 38,9% мали вищу освіту, 61,1% – середню спеціальну. 64 тис спеціалістів-аграріїв були у віці до 30-ти років (16,6%), понад 206 тис – у віці від 31 до 49 років (54,2%), 110 тис – у віці 50 і старше років (29,2%). Із числа спеціалістів 12 400 працювали керівниками. 11 289 (91%) мали вищу, 1 111 (9%) – середню освіту. Серед керівників господарств переважали особи у віці 31–49 років – 8318 (67%). 3 795 (30,7%) були у віці 50 і старше років та лише 287 (2,3%) – до 30 років. Головними спеціалістами колективних сільгоспідприємств і радгоспів працювали 67 617 осіб. 41 418 (61,3%) були у віці 31–49 років, 16 061 (23,7%) – 50 і старше років, 10 138 (15%) – до 30 років. 46 952 (69,4%) мали вищу, а 20 655 (30,6%) – середню спеціальну освіту. Водночас на різних посадах у колективних сільгоспідприємствах і радгоспах працювали ще 201 577 спеціалістів, у тому числі 149 912 (74,4%) мали вищу освіту, а 51 665 (25,6%) – середню спеціальну. 41 453 (20,6%) були у віці до 30 років, 117 183 (58,1%) – у віці від 31 до 49 років, 49 941 (21,3%) – 50 і старше років. 30 тис спеціалістів із вищою і майже 70 тис із середньою спеціальною освітою працювали керівниками середньої ланки (бригадири, начальники відділів, ланкові, завідувачі ферм). Серед цієї категорії домінували працівники у віці від 31 до 49 років – 85 938 (86%). 5 993 (5,9%) були у віці 50 і старше років і лише 8 066 (8,1%) – у віці до 30 років [8].

Характерно, що в низці господарств керівники і спеціалісти зараховувалися на певні посади за контрактною системою. За станом на 01 січня 1996 р. за контрактами працювали 1 264 керівники і спеціалісти колективних сільськогосподарських підприємств і радгоспів (0,34% їх загальної кількості), у тому числі 683 керівника господарств (5,5%), 226 керівників середньої ланки (0,2%), 78 головних спеціалістів (0,1%), 184 спеціаліста (0,1%) [22].

Таким чином, у колективних і державних сільськогосподарських підприємствах у 1993–1995 рр. працювало 281 594 спеціаліста. У цей же час в органах державної влади (структурах архів Міністерства сільського господарства і продовольства, обласних і районних державних адміністраціях, дослідних станціях) працювало 72 тис спеціалістів сільського господарства, переважно з вищою освітою. 26 406 спеціалістів працювало у структурах, які виникли в процесі реформування власності та господарювання (асоціаціях фермерів, об'єднаннях кооператорів,

спільних підприємствах із переробки сільгосппродукції, торговельних домах, агробіржах, комерційних структурах, які займалися закупками сільгосппродукції та постачанням сільським виробникам техніки, мінеральних добрив, будівельних матеріалів, палива тощо).

Серед керівників і спеціалістів, які працювали у колективних сільгоспідприємствах, радгоспах, асоціаціях фермерів, кооперативних об'єднаннях, домінували особи, що закінчили ЗВО та технікуми у 70-х роках (понад 70% їх загальної кількості). Дві третини з них після закінчення учбових закладів не підвищували своєї кваліфікації. У 1994–1995 рр. понад 81% керівників колективних сільськогосподарських підприємств, директорів переробних, агросервісних підприємств не володіли знаннями в питаннях господарювання в умовах ринкових відносин, не були достатньою мірою ознайомлені з основними законодавчими та нормативними актами з аграрної реформи. До того ж серед них, по суті, домінували прихильники збереження в аграрному секторі старого укладу [14].

У 1994–1995 рр. різні структури аграрного сектору України поповнювалися випускниками учбових закладів, у яких підготовка спеціалістів проводилася ще за старими навчальними планами, не проводилися заняття про особливості господарювання в умовах ринкових відносин та багатуокладності у сільськогосподарському виробництві. Більшість викладачів не були готові до докорінної перебудови навчальної та наукової роботи відповідно до вимог реформування форм власності та господарювання в агропромисловому комплексі. Більшість керівників сільгоспідприємств і після проголошення незалежності України залишилися прихильниками колективної форми господарювання. І не лише тому, що вони повністю поділяли погляди щодо її ефективності як найбільш виправданої. Нечіткими були й орієнтири владних структур у питаннях суті та шляхів господарювання в умовах ринкової економіки. До того ж серед керівників відбулася диференціація за ідеологічною ознакою. Чимало з них залишилися комуністами. У 1992–1993 рр. низка керівників вступила до Української республіканської партії, Української соціал-демократичної партії, а в 1994–1995 рр. – до Народного Руху України. Це призвело до того, що серед керівників сільгоспідприємств були люди різних політичних орієнтацій: прихильники збереження старої системи, прихильники радикальних змін у форм власності та господарювання в аграрному секторі. Перші не сприймали заходів щодо реформування існуючих колгоспів і радгоспів, другі прагнули до якнайшвидшого його проведення.

Аграрна освіта і наука: реалії та перспективи

Ураховуючи спадщину радянського минулого, основні дослідження в Україні виконувалися Академією аграрних наук та в незначних обсягах невеликою кількістю університетів. Більшість теперішніх університетів в Україні не мали назви «університет». Головним чином, їхня роль зводилася до викладання. Нині продовжується процес розширення дослідницьких можливостей університетів, зокрема шляхом їх розподілу на дослідницькі та освітні університети, з одного боку, та «суто» освітні університети – з іншого. Ця зміна може з часом призвести до структури, що відповідає структурам університетів інших країн. Однак стрімке втілення цих заходів одним змахом буде дорого коштувати, оскільки оновлені університети потребують більше фінансування, щоб розширити свої дослідницькі потужності. Покращення високоякісних досліджень пов'язано не лише з фінансуванням, а й більшою мірою з кваліфікацією та мотивацією персоналу. Додаткові ресурси не будуть використані ефективно, якщо не будуть залучені нові кваліфіковані співробітники. Таким чином, дослідницькі та освітні університети мають розширюватися поступово, базуючись на наявному оновленому персоналі.

В умовах коли, хоча й повільно, провадилася аграрна реформа, вищі та середні спеціальні сільськогосподарські навчальні заклади діяли в рамках застарілих структур, готували спеціалістів широкого профілю. Лише в 1993–1994 рр. в експериментальному плані почалася перебудова системи перепідготовки кадрів для аграрного сектора. В Українській сільськогосподарській академії (нині – Національний університет біоресурсів та природокористування), Дніпропетровському, Луганському, Кам'янець-Подільському сільгоспінститутах почалася підготовка зі спеціальностей «Аграрний менеджер», «Землевпорядник».

Міністерство сільського господарства і продовольства затвердило проект «Агроосвіта». Важливим є розділ інформатизації агроосвіти. Цей процес відбувається на основі діяльності двох систем: Інформаційної комп'ютерної системи, до якої входять: комп'ютерна система обміну інформацією між Міністерством сільського господарства і продовольства і закладами освіти в режимі електронної освіти; локальна обчислювальна мережа; банк даних і база знань по основних галузях сільськогосподарських знань: економіці, землеробству, тваринництву, механізації та електрифікації, переробці сільськогосподарської продукції; Інформаційно-довідкові системи управління учбовими закладами, до якої входять: база даних основних характеристик навчальних закладів та учбово-дослідних господарств; аналіз господарської діяльності навчальних закладів та учоспів; аналіз навчального процесу; аналіз наукових досліджень; контроль виконання наказів; модель спеціаліста на базі штучного інтелекту; формування потреби на підготовку та перепідготовку спеціаліста; система управління учбовими закладами (абітурієнт, прийом вступних іспитів, кадри, бухгалтерія, бібліотека, деканат, кафедра, навчальний процес).

У 1994–1995 навчальному році посилилася робота з реформування структури учбових закладів. По-перше, встановлено категорії вищих навчальних закладів. До III і IV рівнів акредитації віднесено державні університети, академії, інститути, а до I і II рівнів – коледжі, технікуми, радгоспи-технікуми. По-друге, докорінно змінено навчальні плани учбових закладів усіх рівнів: із них виключено дисципліни, у яких питання про шляхи і форми господарювання висвітлюються з позицій державної та колективної власності на землю. По-третє, уведено нові спеціальності, які спрямовані на підготовку кадрів для роботи в умовах ринкової економіки. По-четверте, зменшено набори у виші, особливо за спеціальностями широкого профілю.

У процесі зміни структури та спрямованості навчального процесу відбувається перетворення низки закладів вищої освіти на учбові заклади нового типу зі ступеневою формою підготовки кадрів, на основі інтеграції науково-дослідних і учбових процесів із підготовкою бакалаврів, магістрів, менеджерів, спеціалістів за фахом зовнішньоекономічної діяльності. У низці ЗВО аграрного профілю розширюється підготовка спеціалістів по декількох професіях, зокрема агрономи паралельно оволодівають знаннями зі спеціальності «Менеджер», зоотехніки – «Землепорядник», агрохіміки – «Екологія та охорона навколишнього середовища».

Аналізуючи ситуацію забезпечення агропромислового комплексу фахівцями з вищою освітою, до стратегічних завдань формування його трудового потенціалу поруч зі створенням і вдосконаленням системи освіти належать також розширення й активізація підготовки нового покоління менеджерів, здатних забезпечити функціонування ринкової економіки за допомогою нових методів і засобів управління. Формування кадрового потенціалу менеджерів усіх рівнів нині необхідне для підвищення ефективності агропромислового виробництва з використанням новітніх світових технологій та процесів і передбачає вирішення низки довгострокових і короткострокових завдань, пов'язаних з удосконаленням системи навчання, професійної підготовки, посилення державної підтримки кадрового забезпечення, спрямованих на: зміцнення навчальної та матеріальної бази сільськогосподарських вищих навчальних закладів; створення дієвої системи відбору перспективних фахівців для зарахування до кадрового резерву; створення системи сільськогосподарського консультування оцінки керівників і спеціалістів в аграрній сфері на основі професійних стандартів із формуванням банку даних висококваліфікованих спеціалістів.

Характерним було те, що в аграрних освітніх та наукових установах дослідження у сферах сільського господарства та агробізнесу страждали від стану їх організації в університетах, Національній академії аграрних наук та взаємодії з профільним міністерством, яке успадкувало минулу систему центрального планування. Такий стан справ не давав можливості визначення власних теми та плану досліджень. Поточна процедура, що існувала в Україні на початку 90-х років ХХ ст., не відповідала тим принципам, що приймаються за міжнародний стандарт у відкритих суспільствах. Замість цього в Україні панувала занадто ієрархічна структура в галузі науки й освіти.

Основні недоліки системи аграрної науки та освіти, головним чином, не пов'язані з діяльністю та взаємодією тих, хто працює у системі. Існує велика кількість прикладів індивідуальних дослідників, груп дослідників та викладачів, що демонструють високу ефективність роботи та мотивацію усередині системи. Основні проблеми пов'язані з поточним станом організації та стимулювання, що пропонуються організаціям та індивідуальним діячам. Тому в 2010 р. Інститут економічних досліджень та політичних консультацій (ІЕД) – провідний український аналітичний центр, що спеціалізується на економічних дослідженнях та консультаціях із питань економічної політики, (ІЕД був заснований у жовтні 1999 р. провідними українськими політиками та Німецькою консультативною групою з питань економічних реформ) реалізував проєкт «Німецько-український аграрний діалог». Суть цього проєкту полягала в наданні консультацій представникам державної влади в Україні та представникам бізнес-асоціацій щодо реформування законодавства та аграрної політики, урахуваючи міжнародний досвід Німеччини та інших країн, а також світової спільноти (ЄС, СОТ) згідно з принципами ринкової економіки. Проєкт фінансувався федеральним Міністерством продовольства, сільського господарства та захисту споживачів ФРН у рамках Програми співробітництва та Центром міжнародної міграції. У результаті проведених досліджень фахівцями ІЕД було встановлено, що система науки та освіти у сфері економіки сільського господарства ще не робить максимально можливих внесків у розвиток агроіндустріального комплексу. Вона має вищу частку бюджетних витрат до доданої вартості сільського господарства та ВВП у цілому, ніж у інших країнах. Однак ефективність залишається сумнівною. Дослідження не є конкурентоспроможними на міжнародному рівні; як зафіксовано, є лише невелика кількість публікацій у міжнародних журналах та презентацій на міжнародних конференціях. Окрім того, вони не зосереджені на потребах сільського господарства чи агробізнесу, банківського чи страхового секторів, що інвестують свої кошти у людські ресурси для поповнення своїми інвестиціями сільського господарства України, переробних та харчових підприємств; також вони не відповідають потребам урядовців за умов ринкової економіки, які потребують незалежного аналізу витрат та доходів для оцінки політичних альтернатив. Розрив, що досі існує між низькоефективною роботою та високим потенціалом сільського господарства та харчового сектору, скоротиться скоріше, якщо системи вищої освіти та досліджень будуть реформуватися далекоглядними урядовцями для досягнення максимально можливих стандартів [10].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Реформування форм власності та господарювання в агропромисловому комплексі має не вузькогалузеве, а загальнодержавне значення. По-перше, воно охоплює три блоки народного господарства України: підприємства машинобудівної галузі промисловості, аграрний сектор, підприємства переробної промисловості, передусім легкої та харчової. По-друге, воно призводить до зміни форм власності та господарювання як в аграрній сфері, так і у важливих галузях промисловості. По-третє, указаними процесами охоплені міське й сільське населення, різні за професійною належністю громадяни: робітники, хлібороби, представники виробничої, наукової, творчої інтелігенції, чоловіки та жінки, представники кількох вікових категорій. По-четверте, реформування форм власності та господарювання в агропромисловому комплексі призводить до зміни виробничих відносин і соціального складу не лише сільського, а й значної кількості міського населення, до появи та утвердження нових соціальних груп як в аграрному секторі, так і в промисловості та організаціях, які обслуговують АПК, у тому числі наукових установах, учбових закладах, владних структурах. Реформування системи аграрної науки та вищих сільськогосподарських навчальних закладів відбувається в умовах певних етапів

проведення аграрної реформи в Україні. На першому, який уже здійснено, проведено роздержавлення землі, що передана у власність колективних господарств, фермерств. На другому етапі проведено поділ землі, що передана у власність колективів. На частки (паї) без виділення їх у натурі, видано відповідні документи – сертифікати на право приватної власності на землю. Продовжується третій етап – відбувається формування на базі приватної власності нових за змістом колективних господарств акціонерного типу, розвиваються фермерство, підприємництво.

В умовах утвердження багатуокладності по-новому вирішуються питання кадрового, наукового та інформаційного забезпечення розвитку сільськогосподарського виробництва. Кадрове забезпечення провадиться по трьох напрямках. Перший напрям передбачає суттєве підвищення рівня підготовки спеціалістів, що опанували комплекс знань для роботи в умовах ринкової економіки. Другий – пов'язаний з удосконаленням системи перепідготовки та підвищення кваліфікації спеціалістів із вищою та середньою спеціальною освітою, які навчалися до початку соціально-економічних перетворень в Україні. Третій напрям – це заходи щодо підготовки і підвищення кваліфікації працівників масових професій для всіх типів господарств аграрного сектору.

Лише історичні зміни, які відбулися на початку 90-х років, відкрили шлях для реалізації сучасних підходів до розвитку вітчизняної системи вищої освіти. Заклади вищої освіти отримали реальну самостійність у вирішенні дійсно творчих проблем навчання, виховання та підготовки кадрів. Був узаконений та почав динамічно розвиватися недержавний сектор освіти, відійшов у минуле політичний нагляд за діяльністю учбових закладів. Не викликає сумнівів: культура, держава та суспільство у межах діяльності вищих учбових закладів переживають радикальні зміни. Перш за все це глобалізація, демократизація, масовість, технологізація, гуманізація. Ці корінні зміни вочевидь впливають на сферу вищої освіти.

Таким чином, удосконалення вищої аграрної освіти розглядається як вагоме завдання, що спричиняє активний і різноплановий науковий пошук. Ефективне функціонування аграрних навчальних закладів в Україні стоїть на сьогодні досить гостро, проявляючись не лише у питаннях підготовки фахівця, а і його зацікавленості щодо подальшої роботи за фахом. Найбільш обговорюваними у цій сфері бачаться питання, пов'язані з оновленням підходів до професійної орієнтації майбутніх фахівців сільськогосподарського виробництва та усунення дистанції між теоретичною підготовкою студентів і реальними запитами аграрної галузі, постійне оновлення яких вимагає інноваційних кроків від освіти і досліджень дієвих механізмів для розширення її можливостей. Таким предметом дослідження в розкритті наукової проблеми трансформації аграрної освіти є вивчення перспектив щодо діяльності стейкхолдерів із залучення до процесу підготовки фахівців.

Список використаних джерел

1. Беренштейн Л. Ю., Коломієць С. С. Історія формування української моделі сільського господарства (з найдавніших часів до сьогодення). Ч. 2, 3. Київ : Видавничий відділ НАУ, 2003. 244 с.
2. Білан С. О. Аграрна освіта в Україні: історичний аспект (90-ті роки ХХ – початок ХХІ ст.). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. 20 с.
3. Даниленко А. Ликвідація двоїстості: стан і перспективи розвитку вищої аграрної освіти в Україні. *Освіта України*. 2012. № 5. URL: <http://pedpresa.com.ua/blog/3129-likvidatsiya-dvojistosti-stan-iperspektyvy-rozvytku-vyschoji-aharnoji-osvity-v-ukrajini.html>
4. Живора С. М. Аграрна реформа в Україні (1991–2001 роки) : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01. Київ, 2002. 23 с.
5. Жишко Т. Академічна мобільність – об'єктивна умова розвитку університетської освіти. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія «Філософія. Педагогіка. Психологія»*. 2010. Вип. 10. С. 6–10.
6. Журавська Н. С. Функції системи аграрної освіти. *Педагогічні науки*. 2011. Вип. 96. С. 81–86.
7. Іщенко Т. Д., Хоменко М. П., Ляска О. П. Реформування освіти. Роздуми, підсумки та пропозиції. *Професійно-прикладні дидактики*. 2018. № 5. С. 44–51.
8. Каденюк О. Аграрна історія України. Курс лекцій. Кам'янець Подільський : Абетка, 2005. 300 с.
9. Каденюк О. С. Аграрна реформа в Україні: кадрове забезпечення. Київ ; Кам'янець-Подільський : НАУ, 1996. 144 с.
10. Кьостер У., Шуман К. Інформаційна система та аграрна освіта в Україні – заклик до реформ. Київ, 2010. URL: http://www.ier.com.ua/ua/arhives_papers.php
11. Мельничук Д. О., Зубець М. В., Коломієць С. С. Становлення та розвиток аграрної освіти та науки в Україні. Київ : НАУ, 2004. 144 с.
12. Ніколаєнко С. М., Ніколаєнко М. С. Аграрна освіта в контексті реформування вищої школи України: сучасні виклики та тенденції в аграрному секторі. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2021. № 3(2). С. 1–12. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-17-3>
13. Панченко П., Табенко В. М. Соціальне підприємництво. *Прагматизм у підготовці майбутніх підприємців* : матеріали ІІ науково-практичної конференції, м. Мелітополь, 15 червня 2020 р. Мелітополь, 2020. 176 с.
14. Підраховано за даними Головного управління підготовки молодших спеціалістів і підвищення кваліфікації та післядипломну освіту спеціалістів системи Міністерства аграрної політики та продовольства України. 1996. Січень. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (далі ЦДАВО України). Ф.4621. Оп. 13. Спр. 112. 82 арк.
15. Поточний архів Фонду державного майна. Зведені дані про роздержавлення і приватизацію у агропромисловому комплексі України. 1996. 10 березня.
16. Степаненко І. Х. Кадрові проблеми в аграрній сфері. *Економіка АПК*. 1996. № 1. С. 50.
17. Химинець В. Інноваційна освітня діяльність. Тернопіль : Мандрівець, 2009. 360 с.
18. ЦДАВО України. Міністерства освіти і науки України. Ф.4621. Оп. 13. Спр. 313, 340 (Річний фінансовий звіт Міністерства освіти України за 1993 рік). Арк. 82.

19. ЦДАВО України. Міністерство агрополітики та продовольства України. Ф. Р. 27. Оп. 1. Спр. 1. Арк. 3.
 20. ЦДАВО України. Міністерство освіти і науки України. Ф.4621. Оп. 13. Спр. 8312. Арк. 48; Спр. 8701. Арк. 55; Спр. 8754. Арк. 158.
 21. ЦДАВО України. Зведені дані про роздержавлення і приватизацію у аграрному секторі України. 1996., Травень. Ф.4621. Оп. 13. Спр. 2312. Арк. 36
 22. ЦДАВО України. Довідка Керівні кадри і спеціалісти у аграрному секторі. 1996. Січень. Ф.4621. Оп. 13. Спр. 512. Арк. 40.
 23. ЦДАВО України. Міністерство освіти і науки України. Ф.4621. Оп.13. Спр. 8754. Арк. 91.
 24. Sichoń S. Jakość usługi edukacyjnej a zarządzanie procesowe, E. Skrzypek (red.), Wpływ zarządzania procesowego na jakość i innowacyjność przedsiębiorstwa, Wydawnictwo UMCS, Lublin. 2008. 240 s.
 25. Mulder M. Competentieontwikkeling in organisaties: perspectieven en praktijk. Uitgever: Reed business, 2001. 319 p.
 26. Żukowska, Z. Potrzeba pedagogizacji nauczycieli akademickich w świetle etyki zawodu. *Studia Dydaktyczne*. 2013. № 10. S. 21–36.

Kadeniuk O. S.

Doctor of Historical Sciences, Professor,

Professor at the Department of Law,

Professional and Social-Humanitarian Education

Higher educational institution «Podillia State University»

Kamianets-Podilskiyi, Ukraine

E-mail: akadenyuk@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2173-6055

TRANSFORMATION OF AGRICULTURAL EDUCATION IN UKRAINE IN THE FIRST HALF OF THE 90-S TWENTIETH CENTURY

Abstract

The purpose of the article is to study the peculiarities and mechanisms of reorganisation and transformation of agricultural educational institutions in the context of transition to a market economy, to identify the main reasons that led to fundamental changes in the system of agricultural educational institutions.

Scientific novelty: it has been studied that it was in the branches of the agro-industrial complex that there was a lack of personnel to work in a market economy. The agro-industrial complex is connected with the interests of every citizen. A high level of its development is not only the main condition for food supply of the population, but also an important factor of political stability, successful solution of problems of state building, establishment of new forms of ownership and management on the principles of market economy, revival and social development of rural areas, formation of a real owner of the land, an active participant in public life, and management of public affairs. The solution of these tasks largely depends on the level, ways and forms of scientific and human resources support for agricultural production.

Conclusions. On the basis of the study, it is concluded that in the context of the establishment of a multi-structured economy, the issues of personnel, scientific and information support for the development of agricultural production are being addressed in a new way. Human resources are provided in three directions. The first direction involves a significant increase in the level of training of specialists who have mastered a range of knowledge to work in a market economy. The second is related to improving the system of retraining and advanced training of specialists with higher and secondary specialised education who graduated before the start of socio-economic reforms in Ukraine. The third area is measures to train and upgrade the skills of workers in mass professions for all types of farms in the agricultural sector.

Scientific support involves the creation of favourable conditions: a) for the development and implementation of effective scientific and technical developments and technologies in agricultural production; b) for the implementation of regulatory and methodological recommendations for reforming the forms of management in the agricultural sector; c) for the provision of consulting services, dissemination and use of research results. Only the historical changes that took place in the early 1990s paved the way for the implementation of modern approaches to the development of the national higher education system. Higher education institutions gained real independence in solving truly creative problems of education, upbringing and training. The non-governmental sector of education was legalised and began to develop dynamically, and political supervision of the activities of educational institutions became a thing of the past. There is no doubt that culture, the state and society are undergoing radical changes within the framework of higher education institutions. First and foremost, these are globalisation, democratisation, massification, technologisation, and humanisation. These fundamental changes obviously affect the field of higher education.

Key words: *agrarian education, sciences, agriculture, agrarian reform.*

References

1. Berenshtein, L. Iu. (2003). Istoriiia formuvannia ukraïnskoi modeli silskoho hospodarstva (z naidavnishykh chasiv do sohodennia). Chastyina 2,3. [History of the formation of the Ukrainian model of agriculture (from ancient times to the present)]. (Part 2, 3). Kyiv: Vydavnychi viddil NAU. 244 p. [in Ukrainian].
2. Bilan, S. O. (2005). Ahrarna osvita v Ukraini: istorychnyi aspekt (90 roky XX – pochatok XXI st.) [Agrarian Education in Ukraine: Historical Aspect (90s of the XX – Beginning of the XXI Century)]. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova. 20 p. [in Ukrainian].
3. Danylenko, A. (2012). Likvidacija dvojistosti: stan i perspektyvy rozvytku vyshhoji aghrarnoji osvity v Ukraini [Elimination of duality: state and prospects of higher agricultural education in Ukraine] *Osvita Ukrainy*, 5. Retrieved from: <http://pedpresa.com.ua/blog/3129-likvidatsiya-dvojistosti-stan-iperspektyvy-rozvytku-vyschoji-ahrarnoji-osvity-v-ukrajini.html> [in Ukrainian].

4. Zhyvora, S. M. (2002). Ahrarna reforma v Ukraini (1991-2001 roky) [Agrarian reform in Ukraine (1991–2001)]: *Dys. Kand. ist. Nauk: 07.00.01*. Natsionalnyi ahrarnyi universytet. Kyiv. 23 p. [in Ukrainian].
5. Zhyzhko, T. (2011). Akademichna mobilnistj – objektivna umova rozvytku universytetskoji osvity [Academic mobility is an objective condition for the development of university education]. *Visnyk instytutu rozvytku dytyny. Serija: Filosofija. Pedagoghika. Psykhologhija*, 10, 6–10. [in Ukrainian].
6. Zhuravsjska, N. S. (2011). Funkciji systemy ahrarnoji osvity [Functions of the agricultural education system]. *Pedagoghichni nauky*, 96, 81–86. [in Ukrainian].
7. Ishhenko, T. D., Khomenko, M. P. & Ljaska, O. P. (2018). Reformuavnja osvity. Rozdumy, pidsumky ta propozycji [Reforming education. Reflections, results and suggestions]. *Professional and applied didactics*, 5, 44–51. [in Ukrainian].
8. Kadeniuk, O. (2005). Ahrarna istoriia Ukrainy. Kurs lektsii. [Agricultural History of Ukraine. Lecture Course]. Kamianets Podilskyyi: Abetka. 300 p. [in Ukrainian].
9. Kadeniuk, O. S. (1996). Ahrarna reforma v Ukraini: kadrove zabezpechennia. [Agrarian reform in Ukraine: staffing]. Kyiv-Kamianets-Podilskyyi: NAU. 144 p. [in Ukrainian].
10. Koster, U. & Shuman, K. (2010). Informatsiina systema ta ahrarna osvita v Ukraini – zaklyk do reform [Information system and agricultural education in Ukraine – a call for reform] Kyiv, liutyi. Retrieved from: http://www.ier.com.ua/ua/archives_papers.php [in Ukrainian].
11. Melnychuk, D. O. & Kolomiets, S. S. (2004). Stanovlennia ta rozvytok ahrarnoi osvity ta nauky v Ukraini. [Formation and development of agricultural education and science in Ukraine]. Kyiv: Vdav. Tsentru NAU. 144 p. [in Ukrainian].
12. Nikolajenko, S. M., Nikolajenko, M. S. (2021). Ahrarna osvita v konteksti reformuvannja vyshhoji shkoly Ukrajinu: suchasni vyklyky ta tendenciji v ahrarnomu sektori [Agricultural education in the context of reforming higher education in Ukraine: current challenges and trends in the agricultural sector]. *Visnyk Nacionalnoji akademiji pedagoghichnykh nauk Ukrajinu*, 3(2), 1–12. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-17-3> [in Ukrainian].
13. Panchenko, P. & Tabenko, V. (2020). Sotsialne pidpriemnytstvo. Prahmatyzm u pidhotovtsi maibutnykh pidpriemstiv: materialy II naukovy-praktychnoi konferentsii, m. Melitopol, 15 chervnia 2020 r. [Social Entrepreneurship. Pragmatism in the Training of Future Entrepreneurs: Proceedings of the II Scientific and Practical Conference, Melitopol, 15 June 2020]. Melitopol: Tavriiskyi derzhavnyi ahrotekhnolohichnyi universytet imeni Dmytra Motornoho. 176 p. [in Ukrainian].
14. Pidrakhovano za danymy Holovnoho upravlinnia pidhotovky molodshykh spetsialistiv i pidvyshchennia kvalifikatsii ta pisladyplomnu osvitu spetsialistiv systemy Ministerstva ahrarnoi polityky ta prodovolstva Ukrainy. 1996. Sichen. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchychk orhaniv vlady ta upravlinnia (dali TsDAVO Ukrainy) Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [Calculated based on data from the Main Directorate for Training Junior Specialists and Advanced Training and Postgraduate Education of Specialists of the Ministry of Agrarian Policy and Food of Ukraine. 1996. January. Central State Archives of Higher Authorities and Administration of] (dali TsDAVO Ukrainy). F.4621. Op. 13. Spr. 112. 82 ark. [in Ukrainian].
15. Potochnyi arkhiv Fondu derzhavnoho maina. Zvedeni dani pro rozderzhavlennia i pryvatyzatsiiu u ahropromyslovomu kompleksy Ukrainy. [Current archive of the State Property Fund. Summary data on denationalization and privatization in the agro-industrial complex of Ukraine]. 1996. 10 bereznia. [in Ukrainian].
16. Stepanenko, I. Kh. (1996). Kadrovi problemy v ahrarnii sferi. [Personnel problems in the agrarian sector]. *Ekonomika APK*, 1, 50. [in Ukrainian].
17. Khymynecj, V. (2009). Innovacijna osvithnja dijalnistj [Innovative educational activities]. Ternopil: Mandrivec. 360 p. [in Ukrainian].
18. TsDAVO Ukrainy. Ministerstva osvity i nauky Ukrainy. F.4621. Op. 13. Spr. 313, 340 (Richnyi finansovy zvit Ministerstva osvity Ukrainy za 1993 rik) [Annual financial report of the Ministry of Education of Ukraine for 1993]. Ark.82. [in Ukrainian].
19. TsDAVO Ukrainy. Ministerstvo ahropolityky ta prodovolstva Ukrainy [Central State Archives of Ukraine. Ministry of Agrarian Policy and Food of Ukraine] F. R. 27. Op. 1. Spr. 1. Ark. 3. [in Ukrainian].
20. TsDAVO Ukrainy. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [Central State Archives of Ukraine. Ministry of Education and Science of Ukraine]. F.4621. Op. 13. Spr. 8312. Ark. 48; Spr. 8701. Ark. 55; Spr. 8754. Ark. 158. [in Ukrainian].
21. TsDAVO Ukrainy. Zvedeni dani pro rozderzhavlennia i pryvatyzatsiiu u ahrarnomu sektori Ukrainy. 1996., Traven. [Summary data on denationalization and privatization in the agricultural sector of Ukraine. 1996, May]. F.4621. Op. 13. Spr. 2312. Ark. 36. [in Ukrainian].
22. TsDAVO Ukrainy. Dovidka Kerivni kadry i spetsialisty u ahrarnomu sektori. 1996. Sichen. [Reference: Management personnel and specialists in the agricultural sector. 1996. January]. F.4621. Op. 13. Spr. 512. Ark. 40. [in Ukrainian].
23. TsDAVO Ukrainy. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. [Ministry of Education and Science of Ukraine]. F.4621. Op.13. Spr. 8754. Ark. 91. [in Ukrainian].
24. Cichoń, S. (2008). Jakość usługi edukacyjnej a zarządzanie procesowe, E. Skrzypek (red.), Wpływ zarządzania procesowego na jakość i innowacyjność przedsiębiorstwa Quality of educational service and process management, E. Skrzypek (ed.) [The impact of process management on the quality and innovation of the enterprise]. Wydawnictwo UMCS, Lublin. 240 p. [in Polish].
25. Mulder, M. (2001). Competentieon twikkeling in organisaties: perspectieven en praktijk. Uitgever: Reed business. 319 p.
26. Żukowska, Z. (2013). Potrzeba pedagogizacji nauczycieli akademickich w świetle etyki zawodu [The need to pedagogise university teachers in the light of ethics of the profession]. *Studia Dydaktyczne*, 10, 21–36. [in Polish].



DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-35>
УДК 94:[341.76:339.924:061.1ЄС](560)"1989/..."(045)

Махиня О. М.

кандидат історичних наук,
доцент кафедри археології та спеціальних галузей історичної науки
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
Черкаси, Україна
E-mail: okcana_82@ukr.net
ORCID: 0000-0003-1838-4877

ПЕРЕГОВОРНИЙ ПРОЦЕС МІЖ ТУРЕЧЧИНОЮ ТА ЄВРОПЕЙСЬКИМ СОЮЗОМ: ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ ТА ВИКЛИКИ (1989 Р. – СЬОГОДЕННЯ)

Анотація

Статтю присвячено комплексному аналізу переговорного процесу між Туреччиною та Європейським Союзом у період із 1989 р. до сьогодні. Увагу зосереджено на ключових векторах розвитку, основних викликах і чинниках, що впливали на динаміку та перспективи інтеграції Туреччини до ЄС. Висвітлено еволюцію євроінтеграційного переговорного процесу, визначено ключові моменти на сучасні виклики. Проаналізовано основні етапи, механізми та стратегії, які визначали розвиток взаємин між сторонами. Указано, що дослідження векторів розвитку та викликів переговорного процесу між Туреччиною та ЄС у період із 1989 р. до сьогодні є актуальним для виявлення основних тенденцій, проблемних зон та потенційних шляхів їх вирішення. Виявлено чинники, які сприяли переговорному прогресу, а також обставини, що стримували інтеграційний процес. Підкреслено взаємозалежність Туреччини та ЄС, яка проявляється у стратегічних, економічних та міграційних питаннях. Розглянуто трансформацію внутрішньої та зовнішньої політики Туреччини в контексті зміни її амбіцій щодо членства в ЄС. Аргументовано думку відносно того, що в період 1989–1999 рр. зближення Туреччини та ЄС ускладнювали політичні й економічні ризики, зокрема побоювання щодо впливу сил безпеки та мусульманського чинника в Анкарі, невирішені питання зовнішньої політики Туреччини та конкуренція за членство з іншими країнами. Доведено, що на сучасному етапі розвитку взаємовідносин Туреччини та Європейського Союзу як зміни в міжнародній геополітиці, так і внутрішні трансформації Туреччини значно вплинули на переговорний процес. Таким чином, протягом 1989–1999 рр. існували політичні та економічні ризики, що ускладнювали зближення Туреччини та ЄС. Однак у 1999 р. Туреччині надано статус країни-кандидата, що активізувало політичний діалог і сприяло демократизації під керівництвом проєвропейської Партії справедливості та розвитку. Туреччина продовжувала демонструвати прогрес у галузі економіки, розвитку політичної системи та соціального прогресу. Нині ж, незважаючи на те що Туреччина є стратегічно важливою країною та довгостроковим євроатлантичним альянсом, ЄС не прагне змінити свою політику щодо неї.

Ключові слова: Туреччина, Європейський Союз, переговорний процес, інтеграція, вектори розвитку, виклики.

Вступ. Переговорний процес між Туреччиною та Європейським Союзом, що триває уже не одне десятиліття, є складним і багатовимірним явищем. Починаючи з 1989 р., коли розгляд другої заявки Туреччини на вступ до ЄС було офіційно відкладено, відносини між сторонами розвивалися у контексті значних геополітичних, економічних та соціокультурних трансформацій. Попри те, що Туреччина визнана країною-кандидатом на вступ до ЄС, цей процес супроводжується численними труднощами та викликами, включаючи питання дотримання демократичних стандартів, прав людини, міграційної політики, економічної конвергенції та культурних розбіжностей. Значущість проблеми полягає у тому, що вона відображає не лише двосторонні відносини між Туреччиною та ЄС, а й ширші процеси європейської інтеграції, вплив глобальних змін і регіональної стабільності. Водночас сучасний стан переговорів, які перебувають у стані застою, потребує глибокого аналізу, щоб зрозуміти, які чинники продовжують гальмувати інтеграцію та які перспективи можуть існувати для відновлення конструктивного діалогу.

У сучасних наукових публікаціях та дослідженнях приділено значну увагу аналізу переговорного процесу між Туреччиною та Європейським Союзом, висвітленню як досягнень, так і викликів цього тривалого шляху. Незважаючи на те що вузькопроблемні дослідження, присвячені безпосередньо еволюції переговорного процесу між Туреччиною й ЄС, сьогодні практично відсутні, проте даний спектр питання турецької євроінтеграції знаходить своє висвітлення у значному масиві наукових робіт, присвячених конкретним аспектам складного і багатогранного характеру відносин Туреччини та ЄС. У площині заявленої у науковій статті теми вартими уваги є напрацювання як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників, серед яких – А. Валідова [1], В. Галан, І. О. Волович, М. Воротнок, Є. Габер [2], О. Мавріна [3], Р. Петров [4], О. Стрілюк [5], Р. Чубарова [6] та ін.

Метою статті є здійснити комплексний аналіз переговорного процесу між Туреччиною та Європейським Союзом у період із 1989 р. до сьогодні, зосереджуючись на ключових векторах розвитку, основних викликах і чинниках, що впливали на динаміку та перспективи інтеграції Туреччини до ЄС.

Виклад основного матеріалу. Переговорний процес між Туреччиною та ЄС розпочався у 1959 р. й відзначався складністю та тривалістю. До 1989 р. взаємини пройшли через злети й падіння. У період 1959–1989 рр. основними цілями співпраці було забезпечення стабільності у Східному Середземномор'ї та використання Туреччини як «буферної зони» від СРСР. Погіршення відносин у 1970-х роках спричинило вторгнення турецьких військ на Кіпр. Попри спроби уряду Сулеймана Деміреля покращити діалог із ЄЕС, військове втручання в політику країни у 1980 р. заблокувало інтеграцію. Лише з поверненням до демократії та лібералізації у 1987 р. Туреччина змогла активізувати процес євроінтеграції.

У квітні 1987 р. прем'єр-міністр Туреччини Тургут Озал подав офіційний запит на членство Туреччини до ЄЕС, що не змінило ситуацію на користь Анкари. 18 грудня 1989 р. Європейська комісія визнала за країною право на прийняття, але водночас розглядає заявку відклала [1, с. 383]. Як бачимо, 1989 р. характеризується черговою кризою у відносинах із Брюсселем, оскільки заявка Анкари на вступ до ЄЕС була фактично заморожена. 20 грудня 1989 р. Комісія ЄЕС представила звіт щодо заявки Туреччини на вступ, затверджений Європейською радою. Переговори про приєднання відтермінували до 1993 р. через пріоритети Єдиного європейського акта та труднощі перехідного періоду. Попри позитивні реформи, економічна та політична ситуація в Туреччині не переконала Комісію у її готовності подолати труднощі вступу. Недостатній рівень демократичних свобод, суперечки з Грецією та ситуація на Кіпрі також були серед перешкод. Перший етап відносин ЄЕС та Туреччини завершився без чіткого рішення щодо заявки, що відображало суперечності в позиції ЄЕС.

Рішення ЄЕС відкласти прийняття Туреччини було сприйняте турецькою стороною з розчаруванням та обуренням. Розпад СРСР знизив стратегічну важливість Туреччини для Європейського співтовариства, змістивши акцент із безпеки на політичні, економічні та культурні моменти. У відносинах із ЄЕС пріоритетними стали питання демократії та прав людини, на які турецька влада не встигла належно відреагувати. Економічні реформи, розпочаті з 1980 р., уважалися Туреччиною достатнім аргументом для членства. Однак за пів століття європейські інтеграційні цілі Анкари зазнали змін – від прагнення до Митного союзу до повноправного членства у ЄС.

До середини 1990-х років ЄЕС перетворився на Європейський Союз. Прийнятий 1992 р. Маастрихтський договір замінив Римський договір, який був ухвалений у 1957 р. Проста присутність Туреччини у Митному союзі, формування якого було завершено наприкінці 1995 р., у подальшому перестала повністю задовольняти її інтереси. Однак упродовж тривалого часу Анкара не могла розпочати повноцінний переговорний процес щодо членства у ЄС. Це відбувалося попри ключове геополітичне становище країни, її статус стратегічного партнера атлантичної спільноти та багаторічний внесок у систему колективної безпеки Заходу через членство в НАТО.

Лише наприкінці 1990-х років Туреччина змогла досягти будь-якого прогресу в процесі інтеграції до ЄС. Якщо попередній етап більше характеризувався питаннями економічного співробітництва, то цей – питаннями встановлення та вдосконалення демократії. Але Туреччина діяла проти курдської меншини та представників лівих партій відповідно до своїх власних ідей. Унаслідок відмінностей та різних підходів до цього статус Туреччини у Європейському співтоваристві є невизначеним.

У листопаді 1992 р. на засіданні Ради асоціації було досягнуто згоди про завершення процесу формування митного союзу Туреччини та Європейського Союзу наприкінці 1995 р. 06 березня 1995 р. було досягнуто згоди між Туреччиною та ЄС, які встановили режим митного союзу для торгівлі промисловими товарами. Влада відмовилася від протекціоністської політики щодо європейських товарів. У 1993 р. Євросоюз виділив Копенгагенські критерії, що знову загострило увагу до критичної необхідності проведення структурних реформ для вступу. Серед цих критеріїв виділяють такі групи: у політичній сфері – стійкі демократичні та правові інститути, що забезпечують повагу до прав людини, передбачають права етнічних меншин, викоринення тортур тощо; в економічній сфері – розвинена ринкова економіка, яка передбачає лібералізацію цін та системи внутрішньої торгівлі, а також створення законодавчої бази для захисту власності. І, нарешті, третя група – прихильність до цінностей об'єднаної Європи [6, с. 171].

Створення митного союзу завершило перехідний етап інтеграції країни до цієї організації, а також реальне досягнення другого етапу відносин, результатом якого стало багатоформатне економічне співробітництво між сторонами. Це продемонструвало зацікавленість Європейського Союзу в розвитку відносин із Туреччиною, а також у збереженні прозахідної орієнтації у прагненні забезпечити статус повноцінної європейської держави.

Лише у 1998 р. Європейська рада вирішила підготувати звіт щодо Туреччини – стандартна процедура для країн-кандидатів (примітно, що на той час Туреччина офіційно не мала такого статусу). Водночас Європейська комісія ухвалила Європейську стратегію для Туреччини, яка була прийнята комісією і яка включала ухвалення закону ЄС та розширення Митного союзу для сфери послуг та сільського господарства. У жовтні 1998 р. Європейська комісія представила свою першу щорічну доповідь щодо Туреччини [2, с. 356]. Але ці кроки не змінили загального характеру політики ЄС. Посилення антиєвропейських настроїв у Туреччині, покращення відносин із Грецією, а також зміна уряду в Німеччині призвели до того, що 06 жовтня 1999 р. Європейський парламент ухвалив резолюцію про те, що вступ Туреччини стане важливим внеском у подальший розвиток ЄС, а також зміцнення миру та стабільності у Європі. На саміті Ради Європи, що відбувся 10–11 грудня 1999 р. у Гельсінкі, було ухвалено одностайне рішення про надання Туреччині статусу країни – кандидата у члени ЄС.

Є кілька чинників, які перешкоджали інтеграції Туреччини до Європейського Союзу протягом цього періоду: по-перше, розрив у рівнях соціально-економічного розвитку; по-друге, несприятливі фінансово-економічні показники Туреччини; по-третє, чинники політичної нестабільності у Туреччині; по-четверте, міжнародні проблеми, до яких було залучено Туреччину; по-п'яте, конкуренція за вступ до ЄС із боку найрозвиненіших країн.

Наступний етап, який розпочався з надання Туреччині статусу країни – кандидата на вступ до ЄС у 1999 р., характеризується відновленням активного політичного діалогу і насамперед проблем демократизації. Восени 2002 р. змінилася влада у Туреччині. Після парламентських виборів 03 листопада 2002 р. до влади прийшла помірна Ісламська партія справедливості та розвитку Р. Ердогана, яка сформувала однопартійний уряд. Проевропейські реформи, що почалися одразу після приходу до влади ПСР, стали потужною зброєю у боротьбі з противниками. Дослідники відзначають, що на початку 2000-х років у Туреччині розпочалася широкомасштабна програма добровільної гармонізації національного законодавства із законодавством ЄС [4, с. 154]. Депутати закликали керівництво ЄС розпочати переговори з Туреччиною щодо вступу. Туреччині було рекомендовано продовжити свої політичні реформи, а також вирішити внутрішні проблеми і врегулювати відносини з Вірменією та Республікою Кіпр. До 2005 р. дезорієнтація Європейського Союзу на офіційних переговорах із Туреччиною, а також поведінка європейських лідерів та їхні позиції, які перебували у явній суперечності з усіма попередніми рішеннями та зобов'язаннями ЄС, також перешкоджали низці країн у переговорному процесі. Особливий психологічний ефект полягав в усвідомленні того, що європейці віддали перевагу державам колишнього радянського блоку своєму давньому союзнику по НАТО (Туреччина є членом НАТО з 1952 р.) і не оцінили все більш значні економічні досягнення, політичний розвиток та соціальний прогрес Туреччини. Водночас активні перетворення в країні уможливили початок у 2005 р. переговорів про вступ Туреччини до ЄС, що ознаменувало новий сучасний етап у розвитку взаємодії сторін.

17 грудня 2004 р. саміт Європейської Ради, що проходив у Брюсселі, відповідно до принципу консенсусу односторонньо ухвалив рішення про дату початку переговорів (03 жовтня 2005 р.) та рекомендував Єврокомісії підготувати «Рамки для переговорів із Туреччиною». Соціологічні опитування, проведені восени 2004 р., показали, що більшість жителів країн «старої Європи», зокрема Австрії, Німеччини, Люксембургу та Франції, виступали проти розширення Європейського Союзу за рахунок входження до нього Туреччини. Лише у Великій Британії та Іспанії вступ Туреччини до ЄС розглядався в позитивному ключі. Сумніви громадськості щодо доцільності інтеграції Туреччини стали відображенням характерних для європейського суспільства побоювань щодо зростання міграції, дестабілізації ринку праці, посилення впливу ісламу. Деякі політики висловлювали думку, згідно з якою Туреччина є переважно несередземноморською країною. Наприклад, колишній президент Франції Валері Жискар д'Естен заявив, що «виступає проти членства Туреччини, оскільки в неї інша культура, інший підхід, інший спосіб життя».

Переговори про членство Туреччини у ЄС розпочалися у жовтні 2005 р., проте відразу ж набули непростого характеру, оскільки провідні європейські політики почали робити акцент на їх часовій нелімітованості, непередбачуваності результату тощо, що свідчило про затягування переговорного процесу та спробу перенаправлення його кінцевої мети зі вступу Туреччини до ЄС на вибір різних альтернативних шляхів двостороннього співробітництва. Заміна мети переговорів, якою для Анкари від початку було і є повноправне членство у ЄС, деякими альтернативними домовленостями не могло не позначитися на зростанні євроскепсису всередині Туреччини. Цього ж року відбувається стагнація переговорного процесу з Євросоюзом.

Із кінця 2000-х років рівень впливу ЄС на внутрішньополітичні процеси у Туреччині демонструє низхідну траєкторію. Це виявилось у сфері свободи слова та преси, а також у захисті прав людини. Однією з причин цього була «втома» ЄС від недавньої експансії. Існували також внутрішні причини застою у процесі європейської інтеграції Туреччини. Серед них – трансформація політичного режиму партії Р. Ердогана, чия популярність зростала завдяки економічним успіхам і зміцненню ролі країни як регіональної держави. Однопартійний уряд сприяв формуванню авторитарних тенденцій, хоча Туреччина демонструвала високі темпи економічного зростання. Реформи почали сприйматися вже не як крок до вступу в ЄС, а як засіб покращення рівня життя незалежно від євроінтеграційних перспектив.

Окрім того, у другій половині 2000-х років Туреччина посилила свій вплив на Близькому та Середньому Сході, що разом з економічними успіхами знизило привабливість вступу до ЄС для суспільства й політичної еліти. Лібералізація країни уповільнилася, а реформи торкалися лише сфер, вигідних правлячій еліті. Лібералізація свободи слова та друку була фактично заморожена. Невирішеними залишаються суперечки з Грецією щодо островів і шельфу Егейського моря, де можливі поклади нафти й газу. Афіни сподіваються, що членство Туреччини у ЄС зробить її більш стриманою та відкритою до зовнішнього впливу. Важливим чинником залишається ефективність держави у здійсненні реформ відповідно до вимог ЄС.

«Ефективність держави тісно пов'язана з рівнем внутрішньополітичної напруженості, відповідно, і вартість демократичних змін різко зростає у контексті ескалації терористичних загроз, оскільки терористичні акти, по суті, ставлять під сумнів політичну життєздатність та ефективність нинішнього уряду. Так, у щорічному звіті Європейської комісії про просування Туреччини шляхом реформ на 2012 р. було підкреслено важливість вирішення «курдської проблеми». Було наголошено, що це одна з головних проблем турецької демократії. Окрім того, можна виділити такий фактор, як зниження рівня підтримки самої ідеї вступу до ЄС серед значної частини населення

країни. Якщо на початку 2000-х років Туреччина мала високі показники ідеї вступу до Європейського Союзу, то до кінця 2000-х років спонтанна проєвропейська коаліція розколотися на тлі євроскептицизму, що невпинно зростає. О. Мавріна в аналітичній розвідці, присвяченій питанню стратегічного партнерства в зовнішньополітичній практиці Туреччини, відзначала, що «критерії вступу до ЄС стають усе більш жорсткими, а населення Туреччини поступово втрачає інтерес до цього проєкту» [2, с. 55].

Попри скептицизм до Брюсселя, Європа залишається орієнтиром для реформ і стандартів життя в Туреччині. Переговори тривають без чіткої кінцевої точки, а підтримка євроінтеграції у Європі та Туреччині значно знизилася. Турецькі лідери не змогли переконливо обґрунтувати громадянам важливість вступу до ЄС, а скарги на подвійні стандарти лише посилили громадське розчарування.

На даний момент мало хто з турків вважає, що країна колись вступить до ЄС, і безнадійність цих перспектив практично не є політичною проблемою. Незважаючи на те що Туреччина є стратегічно важливою країною та довгостроковим союзником у Євроатлантичному регіоні, ЄС не мав справжньої політичної волі для прискорення вступу Туреччини до Європейського Союзу. Натомість більшість лідерів ЄС не особливо стурбовані погіршенням відносин із Туреччиною і вважають за краще співпрацювати лише на словах. Також триває процес лібералізації візового режиму у Туреччині та ЄС. Вільне пересування було обіцяно турецькому населенню п'ятдесят років тому, але переговори про безвізовий режим розпочалися лише у 2013 р. [5, с. 70]. На думку політичної еліти Туреччини, ЄС ніколи не сприймав це питання всерйоз. Таким чином, Туреччина є єдиним кандидатом у ЄС, який не має безвізового режиму. ЄС знайшов ключовий компонент у Туреччині у вирішенні цієї «проблеми». Важливо відзначити, що якби не було кризи з біженцями, шанси Туреччини на лібералізацію візового режиму та переговорів були б дуже малі. Гуманітарна криза змусила ЄС запропонувати те, що Туреччина мала отримати давно.

Нова хвиля активізації відносин між Туреччиною та ЄС збіглася у часі з зусиллями Р. Ердогана зміцнити особисту владу та послабити демократичні інститути. Туреччина не планує змінювати антитерористичне законодавство, що ускладнює виконання вимог ЄС щодо лібералізації візового режиму та посилює ризики нової міграційної кризи. 16 квітня 2017 р. референдум закріпив перехід Туреччини до президентської республіки, значно розширивши повноваження Ердогана. Президент отримав право призначати урядовців, розпускати парламент, запроваджувати надзвичайний стан і видавати укази зі статусом закону. Скасовано посаду прем'єр-міністра, а зміни до Конституції дають змогу Ердогану залишатися президентом до 2029 р.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, протягом 1989–1999 рр. існували політичні та економічні ризики, що ускладнювали зближення Туреччини та ЄС: побоювання щодо впливу сил безпеки та мусульманського чинника в Анкарі, невирішені проблеми турецької зовнішньої політики та конкуренція за членство з іншими країнами. Однак у 1999 р. Туреччині надано статус країни-кандидата, що активізувало політичний діалог і сприяло демократизації під керівництвом проєвропейської Партії справедливості та розвитку. Туреччина продовжувала демонструвати прогрес в галузі економіки, розвиток політичної системи та соціальний прогрес. Активні перетворення в країні дали змогу розпочати переговори щодо вступу Туреччини до ЄС у 2005 р., що ознаменувало новий, сучасний етап у розвитку співробітництва між сторонами. Нині ж, незважаючи на те що Туреччина є стратегічно важливою країною та довгостроковим євроатлантичним альянсом, ЄС не прагне змінити свою політику щодо неї. Ураховуючи вищесказане, а також характер економічних відносин та залежність турецької економіки від європейської, можна говорити про існування сьогодні взаємозалежності та взаємозацікавленості між Туреччиною та ЄС.

Список використаних джерел

1. Волович О. О., Воротнюк М. О., Габер Є. В. Туреччина у сучасному світі: пошук нової ідентичності : збірник статей та аналітичних матеріалів. Одеса : Фенікс, 2011. 408 с.
2. Галан В. О., Маринів І. І. Вплив принципу недискримінації на набуття членства в ЄС: довгий шлях Туреччини. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2021. № 3. С. 354–360.
3. Мавріна О. С. Стратегічне партнерство в зовнішньополітичній практиці Туреччини. *Сходознавство*. 2012. № 59. С. 48–81.
4. Петров Р. Угода про асоціацію між ЄС та Туреччиною як приклад транспозиції *acquis* Європейського Союзу до правових систем третіх країн. *Наукові записки Інституту законодавства Верховної Ради України*. 2012. Вип. 6. С. 152–155.
5. Стрілок О. Європейська інтеграція в ідеології та стратегії турецької Партії справедливості та розвитку (2002–2015 рр.). *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія «Історичні науки»*. 2017. Вип. 145 (№ 12). С. 66–72.
6. Чубарова Р. Р. Європейський та євроатлантичний курс Туреччини як чинник реалізації її національної безпеки. *Сходознавство*. 2009. № 45–46. С. 170–181.
7. Memish, O. Kasian, A. Policy of Turkey on «The kurdish issue» settlement in the context of the copenhagen criteria enforcement (the end of the 20th – the beginning of the 21st century). *East European Historical Bulletin*, (28), 2023. 211–222. <https://doi.org/10.24919/2519-058x.28.287553>
8. Rumford C. *Human rights and democratization in Turkey in the context of EU candidature*. *Journal of European Area Studies*, 9(1), 2001. 93–106.
9. Toktas S., Aras B. *The EU and Minority Rights in Turkey*. *Political Science Quarterly*, 124, 2010. 4 Winter 2009–10, 697–720.
10. Turkey in Europe. Second Report of the Independent Commission on Turkey. September 2009. 51 p.

Makhynia O. M.

*Candidate of Historical Sciences,
Associate Professor at the Department of Archaeology and
Special Fields of Historical Science
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy,
Cherkasy, Ukraine*

E-mail: okcana_82@ukr.net
ORCID: 0000-0003-1838-4877

NEGOTIATION PROCESS BETWEEN TURKEY AND THE EUROPEAN UNION: DEVELOPMENT VECTORS AND CHALLENGES (1989 – PRESENT)

Abstract

The article is devoted to a comprehensive analysis of the negotiation process between Turkey and the European Union from 1989 to the present. It focuses on key vectors of development, major challenges and factors that have influenced the dynamics and prospects of Turkey's integration into the EU. It highlights the evolution of the European integration negotiation process and identifies key moments in contemporary challenges. The main stages, mechanisms, and strategies that have determined the development of relations between the parties are analysed. It is noted that the study of the vectors of development and challenges of the negotiation process between Turkey and the EU from 1989 to the present is relevant for identifying the main trends, problem areas, and potential ways to resolve them. The factors that contributed to the progress of negotiations, as well as the circumstances that hindered the integration process, are identified. The interdependence of Turkey and the EU, which manifests itself in strategic, economic and migration issues, is emphasised. The transformation of Turkey's domestic and foreign policy in the context of its changing ambitions for EU membership is considered. The opinion is argued that in the period 1989–1999, the rapprochement between Turkey and the EU was complicated by political and economic risks, in particular fears about the influence of security forces and the Muslim factor in Ankara, unresolved issues of Turkey's foreign policy and competition for membership with other countries. It has been proven that at the current stage of development of relations between Turkey and the European Union, both changes in international geopolitics and internal transformations in Turkey have significantly influenced the negotiation process. Thus, during 1989–1999, there were political and economic risks that complicated the rapprochement between Turkey and the EU. However, in 1999, Turkey was granted candidate country status, which intensified political dialogue and promoted democratisation under the leadership of the pro-European Justice and Development Party. Turkey continued to show progress in the economy, the development of the political system and social progress. Currently, despite the fact that Turkey is a strategically important country and a long-term Euro-Atlantic ally, the EU is not seeking to change its policy towards it.

Key words: Turkey, European Union, negotiation process, integration, vectors of development, challenges.

References

1. Chubarova, R. R. (2009). Yevropeys'kyy ta Yevroatlantychnyy kurs Turechchyny yak chynnyk realizatsiyi yiyi natsional'noyi bezpeky [Turkey's European and Euro-Atlantic course as a factor in realizing its national security]. *Skhodoznavstvo*, 45–46, 170–181 [in Ukrainian].
2. Mavrína, O. S. (2012). Strategichne partnerstvo v zovnishn'opolitichniy praktitsi Turechchini [Strategic partnership in Turkey's foreign policy practice]. *Skhodoznavstvo*, 59, 48–81 [in Ukrainian].
3. Memish, O., Kasian, A. (2023). Policy of Turkey on «The kurdish issue» settlement in the context of the copenhagen criteria enforcement (the end of the 20th – the beginning of the 21st century) [Policy of Turkey on «The kurdish issue» settlement in the context of the copenhagen criteria enforcement (the end of the 20th – the beginning of the 21st century)]. *East European Historical Bulletin*, (28), 211–222 [in English].
4. Halan, V. O., Maryniv, I. I. (2021). Vplyv pryntsyphu nedyskryminatsiyi na nabuttya chlenstva v YES: dovhyy shlyakh Turechchyny [The impact of the principle of non-discrimination on EU membership: Turkey's long journey]. *Yurydychnyy naukovyy elektronnyy zhurnal*, 3, 354–360 [in Ukrainian].
5. Petrov, R. (2012). Uhoda pro asotsiatsiyu mizh YES ta Turechchynoyu yak pryklad transpozysiyi acquis Yevropeys'koho. Soyuzu do pravovykh system tretikh krain [The Association Agreement between the EU and Turkey as an example of the transposition of the European Union acquis into the legal systems of third countries]. *Naukovi zapysky Instytutu zakonodavstva Verkhovnoyi Rady Ukrayiny*, 6, 152–155 [in Ukrainian].
6. Rumford, C. (2001) Human rights and democratization in Turkey in the context of EU candidature. *Journal of European Area Studies*, 9(1), 93–106 [in English].
7. Strilyuk, O. (2017). Yevropeys'ka intehratsiya v ideolohiyi ta stratehiyi turets'koyi Partiyi spravedlyvosti ta rozvytku (2002–2015 rr.) [European integration in the ideology and strategy of the Turkish Justice and Development Party (2002–2015)]. *Visnyk Chernihivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka. Seriya: Istorychni nauky*, 145 (12), 66–72 [in Ukrainian].
8. Toktas, S., Aras, B. (2010). The EU and Minority Rights in Turkey [The EU and Minority Rights in Turkey]. *Political Science Quarterly*, 124, 4 (Winter 2009-10), 697–720 [in English].
9. Volovych, O. O., Vorotnyuk, M. O., Haber, Ye. V. (2011). Turechchyna u suchasnomu sviti: poshuk novoyi identychnosti [Turkey in the Modern World: The Search for a New Identity]. *Zbirnyk statey ta analitychnykh materialiv*. Odesa: Feniks. 408 p. [in Ukrainian].



DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-36>
УДК 378.091.113: 378.4 (477.43/.44) «1920»

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: nesterenkob66@ukr.net
ORCID: 0000-0001-7360-1067

ВИКЛАДАЧІ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО ІНСТИТУТУ НАРОДНОЇ ОСВІТИ: ЇХНЕ ЖИТТЯ ТА ДІЯЛЬНІСТЬ

Анотація

У період утвердження у світі інформаційного суспільства гостро постало питання про сутність та функції сучасної освіти, пошуку інноваційних методів навчання, удосконалення та модернізації традиційних форм педагогічного процесу. Це ж питання вперше виникло ще в період Української національно-демократичної революції 1917–1921 рр., коли почала формуватись українська національна освіта. Її фундатори відкидали ті методи викладання, що були характерні для імперських закладів освіти, творчо намагались використовувати педагогічні теорії та ідеї, створені провідними європейськими педагогами.

Радянська влада на перших порах не заперечувала проти існування українського шкільництва, але надала йому класового характеру. «Боротьбисти», які у 1920-ті роки посідали керівні посади в Наркоматі освіти УСРР, намагались поєднати класові та національні чинники у процесі розбудови комуністичної системи освіти. Це був період творчих експериментів та пошуку найбільш оптимальних методів навчання у закладах освіти республіки.

У цьому контексті важливо дослідити та проаналізувати життєвий шлях та діяльність викладачів вищих закладів освіти, які займались педагогічними дослідженнями, що потім запроваджувались на практиці. При цьому слід врахувати, що українська педагогічна наука у цей час лише почала формуватись, тому педагогічні дисципліни часто викладали особи, які мали історичну, філософську чи психологічну освіту. До того ж майже всі вони практиками в площині розбудови українського шкільництва, тому їхні та погляди часто були відображенням суспільно-політичної ситуації. Вони часто поширювали свої педагогічні ідеї у тогочасних періодичних виданнях.

У даній статті висвітлюється життєвий шлях та діяльність співробітників вищих закладів Поділля, котрі викладали педагогічні дисципліни, писали наукові та науково-популярні праці. Передовсім це були працівники Кам'янець-Подільського Інституту народної освіти (ІНО) – єдиного після закриття у 1924 р. Вінницького ІНО закладу вищої освіти Поділля, який готував вчителів.

Хронологічні рамки роботи охоплюють 1920 – початок 1930-х рр. При написанні праці використовувались як опубліковані наукові і краєзнавчі праці, так і маловідомі для широкого загалу документи Державного архіву Хмельницької області.

Ключові слова: педагогіка, освіта, вчений, навчання, наукове товариство, Інститут народної освіти (ІНО), науково-дослідна кафедра, українізація, викладач.

Вступ. Українська педагогічна наука, незважаючи на всі труднощі та складнощі, в перші роки утвердження радянської влади, продовжувала розвиватись. Багато в чому це пояснюється тим, що керівники СРСР на деякий час передали управління освітою в УСРР колишнім керівникам «боротьбистів» (лівого крила УПСР), котрі наполягали на продовженні започаткованої ще в часи УНР українізації шкільних та культурно-освітніх закладів. До того ж після поразки Західноукраїнської революції 1918–1919 рр. і окупації Галичини польською армією до радянської України емігрувало чимало організаторів українського шкільництва, які вважали, що тільки радянська влада може справедливо вирішити національне питання.

У даній статті висвітлюється життєвий шлях діяльність тих вчених та організаторів української освіти, які на теренах Поділля займались педагогічними дослідженнями, аналізуються їхні наукові праці та погляди.

Ця проблема частково вже знайшла своє відображення у вітчизняній українській історичній науці. Зокрема, О. Новицька висвітлила діяльність науково-дослідних кафедр педагогіки в Україні у 1920-ті роки, проаналізувала праці її наукових співробітників [9]. О. Ситніков у своєму дисертаційному дослідженні про історіографію освіти в УСРР (1920-і роки) прослідкував розвиток наукових педагогічних ідей у зазначений період [10]. О. Завальнюк, Д. Яблонська у своїй ґрунтовній монографії торкнулись питання розвитку педагогічної науки у Кам'янець-Подільському Інституті ІНО та вмістили окремі нариси про її представників [3]. Вони ж була авторами кількох статей на цю тематику [4; 12]. У монографії О. Комарницького розглядається взаємодія студентів ІНО з академічним персоналом ІНО, показано як студенти впливали на роботу викладачів [5]. Ця проблематика також порушується в попередніх працях автора цієї статті [7; 8]. Проте, чимало аспектів цієї тематики залишаються не висвітленими у вітчизняній історіографії.

У своїй праці ми ставимо собі за мету – проаналізувати життєвий та творчий шлях організаторів педагогічного процесу та педагогічних досліджень на Поділлі у 1920-ті роки. Для реалізації цієї мети слід виконати наступні завдання: 1) простежити еволюцію політики вищих та місцевих органів влади УСРР щодо завдань та функцій освіти; 2) прослідкувати стан педагогічних досліджень у подільському краї; 3) висвітлити передумови та причини репресивної політики керівництва СРСР щодо організаторів навчального процесу в Україні на початку 1930-х рр.

Виклад основного матеріалу. Українська педагогічна наука на Поділлі почала формуватись в стінах Кам'янець-Подільського державного українського університету і пов'язано це було в першу чергу з діяльністю визначної української громадської, культурно-освітньої діячки Софії Русової, яка у червні 1919 р. переїжджає до Кам'янця-Подільського [4, с. 61]. Софія Федорівна одразу долучилася до видавництва в місті дитячого журналу «Ранок», брала участь у місцевому літературно-мистецькому житті, а в лютому 1920 р. прочитала 10 лекцій на курсах жінок-педагогів з проблеми виховання дитини. Багато уваги вона приділяла соціальному захисту незаможних українських дітей. Навесні 1920 р. місцеве педагогічне товариство ім. Песталоцці зініціювало перед ректором університету Іваном Огієнком питання про відкриття в закладі кафедри педагогіки. На початку травня 1920 р. Рада професорів університету ухвалила відкрити таку кафедру на історико-філологічному факультеті, яку у жовтні 1920 р. очолила Софія Русова. В «Огляді навчання в Кам'янець-Подільському державному українському університеті за останній семестр 1920–1921 академічному році на історико-філологічному факультеті» зафіксовано, що С. Русова щотижня мала по 4 години занять (по 2 години для читання лекцій і проведення практичних занять). Педагогіка значилася в переліку обов'язкових дисциплін для всіх студентів факультету, якщо вони готувалися до викладацької праці [4, с. 62]. У цей же час вона написала ряд науково-популярних праць, які були надруковані у місцевій періодичній пресі.

З приходом радянської влади, попри всі негаразди, С. Русова продовжувала читати лекції з педагогіки. Їх охоче відвідували не лише студенти і вільні слухачі, а й сільські вчителі. Проте, її діяльність не влаштувала місцевих радянських функціонерів та керівників спеціальних органів. Зокрема, гострий конфлікт відбувся у травні 1921 р. на засіданні з'їзду робітників освіти і соціалістичної культури Кам'янця-Подільського та повіту, на якому С. Русова зробили доповідь «Соціальне виховання і трудова школа», де, зокрема, заявила, що «школа повинна дати дітям не тільки навчання, а й виховання, розвинути в дитині всі здібності. Виховання мусить проводитись на національному ґрунті» [2, ф.5., оп.1, спр.8, арк.23]. У відповідь начальник місцевого ЧК Лавров різко розкритикував позицію українського вчительства, заявив, що «його треба взяти за шиворот» [2, ф.5., оп.1, спр.8, арк.23]. Це викликало обурення з боку присутніх вчителів, а С. Русова заявила проти цих слів різкий протест, зауважила, що українські вчителі не проти радянської влади, але вимагала від місцевих чекістів припинити їх арешти, розстріли та переслідування.

Вона ще деякий час продовжувала працювати у відділі освіти виконкому Кам'янець-Подільської Ради робітничих і червоноармійських депутатів та викладати педагогічні дисципліни в ІНО. Однак, після кількох невдалих спроб виїхала за кордон під час останнього семестру навчального року [2, ф.6., оп.1, спр.120, арк.16]. У списках академічного персоналу ІНО від 11 липня 1922 р. її прізвище вже не значиться. В інституті деякий час була вакансія викладача педагогічних дисциплін. Заняття з педагогіки тимчасово проводив Петро Чалий, а заняття з історії педагогіки – Сергій Іваницький [4, с. 96].

Уродженець м. Жванець, П. Чалий після закінчення Вінницької учительської семінарії працював у різних школах Поділля та Волині. Брав участь у подіях Першої світової війни, а в період Директорії УНР працював комісаром Ольгопільського повіту Подільської губернії. У 1920 р. взяв участь у селянському повстанні проти радянської влади і очолив повстанський загін, що діяв на Вінниччині, але потрапив у полон до червоноармійців. Під тортурами публічно зрікся членства в УПСР, до якої раніше належав, та обіцяв присвятити себе боротьбі з українським буржуазним націоналізмом [4, с. 97]. Згодом його призначили політичним комісаром Кам'янець-Подільського ІНО. Він старанно проводив у життя радянську політику, цькував тих викладачів, які раніше брали участь в українських національно-визвольних змаганнях.

Саме П. Чалий запровадив практику «трудового виховання». Відповідно до неї всі викладачі ІНО, незалежно від віку та стану здоров'я, зобов'язані були працювати на сільськогосподарських роботах. Він провів кілька «соціальних чисток» інституту, внаслідок чого багато студентів та викладачів через політичні причини було звільнено з ІНО. Спеціальних наукових праць у П. Чалого не було, а його педагогічні погляди та переконання простежуються у наказах та інструкціях по інституту. Така його «революційна» діяльність у сфері освіти знайшла схвалення з боку НКО УСРР і у 1923 р. П. Чалий залишив роботу у Кам'янці-Подільському, переїхав до Києва, де наступного року обійняв посаду ректора Київського сільськогосподарського інституту (КСГІ) [4, с. 98].

Зовсім інший життєвий шлях був у Сергія Іваницького. Після закінчення Подільської духовної семінарії та Київської духовної академії він викладав історію та географію у закладах освіти Кам'янця-Подільського. Активно співробітничав з Подільським історико-археологічним товариством, написав ряд статей про Гайдамачину та церковну ситуацію на Поділлі у XVIII ст., що були надруковані в «Київській старовині» та інших тогочасних історичних та літературних часописах [8, с. 185]. Разом із викладачем Подільської семінарії Володимиром Чехівським був одним із лідерів місцевих українофілів. Тому не випадково, що коли на початку 1906 р. було створено Подільську «Просвіту», С. Іваницького обрали заступником голови цієї організації – Костя Солухи. Займався питанням створення українських шкіл, поширював на теренах Поділля українську літературу, за що зазнав переслідувань з боку царської влади і на деякий час залишив Кам'янець-Подільський.

З вибухом революції активно повернувся в громадське життя. Наприкінці 1917 – на початку 1918 рр. саме С. Іваницький, працюючи в центральних земських установах Подільської губернії, організував губернський та повітові учительські курси українознавства для вчителів, які не знали української мови, і написав для них програми. Періодично брав участь у педагогічних з'їздах, що організувала Українська Центральна рада. Багато зробив для розвитку української літературної мови, підготував разом з Федіром Шумлянським «Російсько-український словник», що вийшов друком у Вінниці на початку 1918 р. [8, с. 187].

Проте С. Іваницький дотримувався лівих політичних поглядів, тому вітав прихід радянської влади. Його навіть призначили завідувачем педпедagogічної секції політосвіти Кам'янецьчини. Водночас до середини 1922 р. керував працею педагогічних курсів при ІНО. Неодноразово виступав з науковими та науково-популярними доповідями серед населення. Зокрема, 27 лютого 1927 р. С. Іваницький на засіданні Кам'янець-Подільського при ВУАН наукового товариства виголосив доповідь з нагоди 100-річчя від смерті славетного швейцарського педагога Г. Песталоцці [11, с. 95]. Щоправда, його методи викладання викликали критику з боку студентів-комсомольців, які писали скарги до керівництва ІНО. Внаслідок цього 20 жовтня 1927 р. розпорядженням керівництва профосвіти УСРР С. Іваницького було переведено до Коростенського педтехнікуму [8, с. 188].

Новий поштовх для розвитку педагогічних дисциплін в ІНО надало утворення 10 жовтня 1924 року в інституті педагогічної предметної комісії, яка складалась із кафедр соціального виховання, педології, мистецтвознавства. Головою комісії було призначено Михайла Курневича. З цього часу практика стає важливим елементом діяльності кафедри педагогіки.

Уродженець Могилівської губернії, Михайло Курневич після закінчення духовної семінарії вступив до відділу Санкт-Петербурзької Духовної Академії, спеціалізувався передовсім по психології і написав кілька наукових праць. У 1914 р. його призначили викладачем всесвітньої історії та філософських дисциплін Подільської духовної семінарії. З цього часу майже 20 років він працює у Кам'янці-Подільському. Під час Української національно-демократичної революції 1917–1921 рр. М. Курневич у політичній боротьбі участі не брав, хоч за політичними переконаннями все ж був налаштований прорадянськи, тому у 1920 р. перебував під слідством органів УНР, які звинувачували його у симпатіях до «більшовизму» [7, с. 208].

За радянської влади працював у педагогічних школах І. Франка та М. Драгоманова, які згодом були перетворені в педагогічні курси. Там він викладав історичні, соціальні та педагогічні дисципліни. Займав посаду секретаря Педагогічної Ради, а пізніше – заступника голови педкурсів по педагогічній частині. У 1923 р. після злиття міських педагогічних курсів з ІНО Михайло Васильович був обраний викладачем педології та педагогіки в інституті. 26 лютого 1926 р. його було затверджено професором другої групи ІНО. У 1920-ті рр. в ІНО Михайло Курневич викладав наступні навчальні дисципліни: «Соціальне виховання», «Радянська система освіти», «Історія педагогічної теорії і практики». Підготував також два рукописних курси українською мовою з історії філософії та історії педагогіки.

Поряд із цим керував розробкою навчальних програм для окружних учительських курсів Кам'янецьчини з культурно-просвітницької роботи, займався питаннями створення таборів для юних піонерів. Саме М. Курневича можна вважати одним із фундаторів піонерського руху в регіоні. Він часто виступав із доповідями перед вчителями на таку тематику: «Ленін й освіта», «Дальтон-план в Кам'янець-Подільській трудшкoлі», «Робочий план сучасних педтехнікумів», «Метод проектів в американській школі» тощо [7, с. 208].

Велике навантаження у навчальній та методичній роботі не давало можливості М. Курневичу дуже багато уваги приділяти науковій праці. Однак, ще із студентських років він довгий час працював над монографією про психологічні погляди французького вченого Т. Рібо. Кілька його праць були надруковані в «Записках Кам'янець-Подільського ІНО» [6].

У 1925 р. було створено Кам'янець-Подільське наукове при ВУАН товариство, при якому організовано педагогічну секцію. Її спочатку очолював молодий дослідник Василь Зборовець, а після його виїзду до Харкова – директор Кам'янець-Подільської трудової школи № 2 Федір Заручинський [11, с. 93]. Співробітники секції займалися дослідженням історії та стану селянської освіти Поділля до і після революції, вивчали типи сільських шкіл (державні, приватні (підпільні)). У сферу їхніх досліджень входили також питання матеріально-технічного забезпечення шкіл, постановка навчальної справи в школах, діяльність дитячих організацій в школах, політосвітня робота на селі (просвіта, сельбуди, хати-читальні), дошкільне виховання та дитячі ігри тощо [11, с. 94]. На засіданнях секції обговорювались також практичні питання організації шкіл на Поділлі.

Педагогічні теми стали також предметом дослідження співробітників науково-дослідної кафедри (НДК) природи, сільського господарства й культури Поділля, яка спочатку діяла при Кам'янець-Подільському ІНО, а потім була переведена до міського сільськогосподарського інституту. При кафедрі діяла секція культури, яка мала чотири підсекції: мови та літератури, загальної економіки, виховання, історії та археології [2, ф.302, оп1., спр. 979, арк.5]. Підсекція виховання, яку очолив Михайло Курневич у план своєї роботи включала наступні проблеми: критика традиційної педагогіки, розробка досліджень поведінки особистості й дитячого колективу, вивчення і розробка методів і програм дослідження педагогічного процесу, дитячий рух та колектив.

За кілька років співробітники підсекції на чолі з М. Курневичем підготували до друку такі статті: «Матеріали до історії революційного руху серед шкільної молоді Поділля у 80-ті роки XIX ст.», «Сучасні напрямки в науці про поведінку людини», «До питання про природу педагогічного процесу» та інші. Крім того, у 1927 р. у ювілейно-

му бюлетені Кам'янець-Подільської секції наукових робітників (СНР) була опублікована довідка М. Курневича «Кам'янецька секція СНР за чотири роки її існування (жовтень 1923 – жовтень 1927 рр.)» [1, с. 155–156].

На початку 1929 р. у Кам'янець-Подільському ІНО педагогічні дисципліни разом з М. Курневичем викладали Гаврило Руденко та Григорій Бутко. Г. Руденко закінчив Нікопольський учительський інститут, а з 1922 р. працював викладачем педагогіки у вищих педагогічних школах. З 1925 р. до 1928 р. був директором Нікопольського педагогічного технікуму, а потім обраний викладачем дидактики в ІНО. Водночас був науковим співробітником Українського інституту наукової педагогіки [2, ф.302, оп.4, спр. 37, арк.9].

Г. Будко пройшов аспірантський стаж в Ніжинській НДК по секції педагогіки, після чого був відряджений НКО до Кам'янця-Подільського. Певну роль відіграло те, що він був членом КП(б)У і мав посилити комуністичний вплив на педагогічний процес на Поділлі. Тому його призначили головою Кам'янець-Подільського окружного методичного комітету при відділі освіти. А по сумісництву він викладав в ІНО педологію, методику викладання суспільствознавства, дисципліну «Дитячий комуністичний рух» [2, ф.302, оп.4, спр. 37, арк.6].

Початок 1930-х рр. був суперечливим періодом для розвитку педагогічної освіти та науки на Поділлі. З одного боку, після реорганізації ІНО в Інститут соціального виховання (ІСВ) було організовано кафедру педагогіки у складі шести викладачів на солі з професором М. Курневичем. Більш ґрунтовними стають програми педагогічних дисциплін. З іншого боку, встановлення тоталітарного сталінського режиму негативно позначились на розвитку наукових педагогічних досліджень. Фактично після розпуску місцевого наукового товариства та науково-дослідної кафедри вони були згорнуті. Зникли дискусії щодо сутності та методів організації навчального процесу, вивчення передового зарубіжного досвіду вважалось шкідливим.

Єдиною безальтернативною методологічною базою для шкільної освіти став марксизм-ленінізм, праці Й. Сталіна та його послідовників. Підготовлена М. Курневичем монографія про праці Т. Рібо була розкритикована керівництвом ІСВ начебто «за неправильну методологію» і відкладена у шухляду [7, с. 211]. Зміна політичної ситуації в УСРР змушувала поважного вченого відмовитись від наукових пошуків та створювати такі пропагандистські опуси як «Про партійність педагогіки», «Фашизація педагогіки на Заході» та опрацьовувати тему «Ленін і Сталін про пролетарську культуру» [7, с. 212].

Незважаючи на це, у 1933 р. М. Курневич, Г. Бутко були заарештовані у сфабрикованій каральними органами кримінальній справі так званої «Кам'янецької філії Української військової організації» і отримали кілька років перебування у концтаборах. Наукові педагогічні дослідження були згорнуті остаточно, а після переведення у 1935 р. педагогічного інституту до іншого міста в Кам'янці-Подільському перестала функціонувати і кафедра педагогіки.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, у 1920-ті у Кам'янець-Подільському ІНО викладали педагогічні дисципліни відомі організатори української освіти та науковці. Вони заклали основи розвитку на Поділлі педагогічної теорії та практики. Однак, творили вони в умовах формування в Україні тоталітарної політичної системи, що не могло не відобразитись на їхній діяльності. І якщо С. Русова ще намагалась надати педагогічній сфері українського національного змісту, то вже в період політики «українізації» почало домінувати класове розуміння навчального процесу, хоч національні чинники повністю ще не відкидались. До пори до часу не ігнорувалися праці і західних теоретиків педагогічної думки. Проте після остаточного утвердження сталінізму українська національна педагогічна наука та освіта були знищені остаточно, а її представники стали жертвами політичних репресій. Залишається невідомою подальша доля вчених та викладачів ІНО, зокрема Г. Будка, М. Курневича, П. Чалого.

У подальшому передбачається проведення аналізу змісту тогочасних радянських підручників та посібників з педагогічних дисциплін (зокрема, педології), вияснити причини заборони цієї навчальної дисципліни в СРСР у середині 1930-х рр. Важливо також простежити поступовий процес «радянзації» у міжвоєнний період змісту вищої освіти УСРР та висвітлити ставлення викладачів та студентів до цього. Саме в цьому напрямку будуть проводитись подальші наші дослідження.

Список використаних джерел

1. Баєр М.М. Науково-дослідна кафедра «Природи, Сільського господарства й культури Поділля» при Кам'янецькому СГІ. *Записки сільськогосподарського інституту в Кам'янці на Поділлі*. Кам'янець Подільський, 1927. Вип. 4. С. 146–165.
2. Державний архів Хмельницької області (ДАХМО).
3. Завальнюк О.М., Яблонська Д.Р. Українські вчені та політкомісари в історії Кам'янець-Подільського інституту народної освіти (1921–1930 рр.): персональний вимір. Кам'янець-Подільський :ТОВ «Друкарня Рута», 2022. 408 с.
4. Завальнюк О.М. Софія Русова: кам'янецькі сторінки біографії (1919–1922 рр.). *Етнічна історія Європи, Збірник наукових праць*. 2001. Вип. 8. С. 56–68.
5. Комарницький О.Б. Студенти-педагоги у модернізації вищої освіти радянської України у 1920-1930-х рр.: монографія. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута», 2017, 984 с.
6. Курневич М.В. До питання про систему педагогічної практики на факсоцвиху ІНО. *Записки Кам'янець Подільського інституту народної освіти*. Кам'янець на Поділлі, 1926. Т. 1. С. 1–17.
7. Нестеренко В.А., Совецька Т.Г. Михайло Васильович Курневич. *Освіта, наука і культура на Поділлі. Збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2011. Т. 17. С. 207–212.
8. Нестеренко В.А. Життя та діяльність С.М. Іваницького—складний та тернистий шлях українського інтелігента. *Освіта, наука і культура на Поділлі. Збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський, 2006. Т. 2. С. 184–189.

9. Новицька О. Організація та діяльність науково-дослідних кафедр педагогіки в Україні у 1920-ті роки. *Історико-педагогічний альманах*. 2013. Вип. 1. С. 71–82.

10. Ситніков О.П. Освіта в Українській СРР (1920-і роки): історіографія: автореф ... дис. канд. іст. наук. Інститут історії України НАН України (Київ). 2003. 22 с.

11. Філь Ю.П. До історії Кам'янець-Подільського Наукового при УАН товариства. *Записки Кам'янець-Подільського наукового при УАН товариства*. Кам'янець на Поділля, 1928. Т. 1. С. 91–99.

12. Яблонська Д.Р. Михайло Васильович Курневич: науково-педагогічна і громадська діяльність в Кам'янець-Подільському ІНО. *Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії*, Рівне: РДГУ, 2019. Вип. 31. С. 30–39.

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

TEACHERS OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES OF THE KAMIANETS-PODIL INSTITUTE OF NATIONAL EDUCATION: THEIR LIVES AND ACTIVITIES

Abstract

During the period of the information society's establishment in the world, the question of the essence and functions of modern education, the search for innovative teaching methods, the improvement and modernization of traditional forms of the educational process became acute. This same question first became acute during the Ukrainian National Democratic Revolution of 1917–1921, when Ukrainian national education began to take shape. Its founders rejected the teaching methods that were characteristic of imperial educational institutions, and creatively tried to use pedagogical theories and ideas created by European teachers.

At first, the Soviet government did not deny the existence of Ukrainian schooling, but gave it a class character. "Borotbysts", who in the 1920s held leading positions in the People's Commissariat of Education of the Ukrainian SSR, tried to combine class and national factors in the process of building a communist education system. This was a period of creative experiments and the search for the most optimal teaching methods in the educational institutions of the republic.

In this context, it is important to study and analyze the life path and activities of teachers of higher educational institutions who were engaged in pedagogical scientific research, which were then implemented in practice. It should be noted that Ukrainian pedagogical science at that time was just beginning to form, so pedagogical disciplines were often taught by people who had a historical, philosophical or psychological education. In addition, almost all of them were practitioners in the field of developing Ukrainian schooling, and their views were often a reflection of the socio-political situation. They often disseminated their pedagogical ideas in periodicals of that time. This article highlights the life path and activities of employees of higher educational institutions of Podillia who taught pedagogical disciplines, wrote scientific and popular science works. First of all, these were employees of the Kamianets-Podilskyi Institute of Public Education (INO) – the only higher education institution in Podillia after the closure of the Vinnytsia INO in 1924, which trained teachers.

The chronological framework of the work covers the 1920s – the beginning of the 1930s. 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: pedagogy, education, scientist, training, scientific society, Institute of Public Education (IPE), research department, Ukrainization, teacher.

References

1. Baier, M.M. (1927). Naukovo-doslidna kafedra «Pryrody, Silskoho hospodarstva y kultury Podillia» pry Kam'ianetskomu SHI [Research Department 'Nature, Agriculture, and Culture of Podillia' at Kamianets Agricultural Institute]. *Zapysky silskohospodarskoho instytutu v Kamiantsi na Podilli*. – *Scientific Notes of the Agricultural Institute*. (Vols. 4), (pp. 146–165). Kamianets Podilskyi. [in Ukrainian].

2. Derzhavnyi arkhiv Khmelnytskoi oblasti (DAKhmO) – State Archive of Khmelnytskyi Region. [in Ukrainian].

3. Zavalniuk, O.M., & Yablonska, D.R. (2022), *Ukrainski vcheni ta politkomisary v istorii Kam'ianets-Podilskoho instytutu narodnoi osvity (1921-1930 rr.): personalnyi vymir* [Ukrainian Scientists and Political Commissars in the History of the Kamianets-Podilskyi Institute of Public Education (1921-1930): A Personal Perspective] Kamianets-Podilskyi :TOV «Drukarnia Ruta», 408 pp. [in Ukrainian].

4. Zavalniuk, O.M. (2001). Sofiya Rusova: kamianetski storinky biohrafii (1919–1922 rr.) [Sofiya Rusova: Kamianets Pages of Biography (1919–1922)]. *Etnichna istoriia Yevropy. - Ethnic history of Europe*. (Vols. 8), (pp. 56–64). [in Ukrainian].

5. Komarnitskyi, O.B. (2017). *Studenty-pedahohy u modernizatsii vyshchoi osvity radianskoï Ukrainy u 1920-1930-kh rr.: monohrafiia* [Student teachers in the modernization of higher education in Soviet Ukraine in the 1920s-1930s: monograph]. Kamianets-Podilskyi, 984 p. [in Ukrainian].

6. Kurnevych, M.V. (1926). Do pytannia pro systemu pedahohichnoi praktyky na faksotsvykhu INO [On the issue of the system of pedagogical practice at the Faculty of Social Education, INO]. *Zapysky Kamianets Podilskoho instytutu narodnoi osvity. Kamianets na Podilli*. – *Notes of the Kamianets-Podilskyi Institute of Public Education*, Vol. 1), pp. 1–17 [in Ukrainian].

7. Nesterenko, V.A., & Sovietska, T.H. (2011). Mykhailo Vasylovych Kurnevych [Mykhailo Vasylovych Kurnevych]. *Osvita, nauka i kultura na Podilli. – Education, science and culture in Podillia*. (Vols 17), (pp. 207–212) [in Ukrainian].
8. Nesterenko, V.A. (2006). Zhyttia ta diialnist S.M. Ivanytskoho–skladnyi ta ternystyi shliakh ukrainskoho intelihenta [The life and work of S.M. Ivanytskyi—a complex and thorny path of a Ukrainian intellectual]. *Osvita, nauka i kultura na Podilli. – Education, science and culture in Podillia*, Vol. 2, pp. 184–189 [in Ukrainian].
9. Novytska, O. (2013). Orhanizatsiia ta diialnist naukovo-doslidnykh kafedr pedahohiky v Ukraini u 1920-ti roky [Organization and Activities of Research Departments of Pedagogy in Ukraine in the 1920s]. *Istoryko-pedahohichniy almanakh. - Historical-pedagogical almanac*, Vol. 1, pp. 71–82 [in Ukrainian].
10. Sytnikov, O.P. (2003). Osvita v Ukrainskii SRR (1920-i roky): istoriohrafia [Education in the Ukrainian SSR (1920s): Historiography]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy (Kyiv). 22 p. [in Ukrainian].
11. Fil, Yu.P. (1928). Do istorii Kamianets-Podil'skoho Naukovoho pry UAN tovarystva.[On the history of the Kamianets-Podil'skyi Scientific Society at the UAN]. *Zapysky Kam 'ianets Podil'skoho naukovoho pry UAN tovarystva. – Notes of the Kamianets-Podil'skyi Scientific Society under the UAN*, Vol. 1, pp. 91–99. Kamianets na Podilliu. [in Ukrainian].
12. Yablonska, D.R. (2019). Mykhailo Vasylovych Kurnevych: naukovo-pedahohichna i hromadska diialnist v Kamianets-Podil'skomu INO [Mykhailo Vasylovych Kurnevych: Scientific, Pedagogical, and Public Activities at Kamianets-Podil'skyi INO]. *Aktualni problemy vitchyznanoi ta vsesvitnoi istorii - Current Issues in National and World History*, Vol. 31, pp. 30–39 [in Ukrainian].



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 30.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 02.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 17.04.2026

DOI <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2026-1-37>

УДК 94(437.1+437.6) «1993/1998»:338

Хомич А. В.*аспірант 4-го року навчання (спеціальності 032 – Історія та археологія)
кафедри Історії і культури України та спеціальних історичних дисциплін**Університет Григорія Сковороди в Переяславі**Переяслав, Україна**E-mail: Vohome@ukr.net**ORCID: 0009-0003-6794-6888*

ЕКОНОМІЧНИЙ ВИМІР ДЕРЖАВОТВОРЧИХ ПРОЦЕСІВ У ЧЕСЬКІЙ ТА СЛОВАЦЬКІЙ РЕСПУБЛІКАХ У ПЕРШУ П'ЯТИРІЧКУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Анотація

У статті здійснено порівняльний історичний аналіз економічного виміру державотворчих процесів у Чеській та Словацькій Республіках у першу п'ятирічку незалежності після мирного розпаду Чехословаччини 1 січня 1993 р. Проаналізовано економічну спадщину федеративного періоду, яка сформувала нерівномірні стартові умови для розвитку обох держав. Показано, що Чехія увійшла в період незалежності з більш диверсифікованою промисловою структурою, розвиненим сектором послуг і стабільнішою фінансовою інфраструктурою, тоді як Словаччина характеризувалася значною часткою важкої промисловості, вищою залежністю від міжреспубліканських виробничих зв'язків і потребою глибших структурних трансформацій.

Особливу увагу приділено державній економічній політиці урядів обох республік у 1993–1998 рр. Висвітлено інституційне оформлення економічної державності Чехії, що базувалося на прискореній приватизації, макроекономічній стабілізації, незалежності центрального банку та лібералізації зовнішньої торгівлі, що сприяло швидкій адаптації до ринкових умов і інтеграції у європейський економічний простір. Натомість у Словаччині держава зберігала значний контроль над стратегічними секторами, здійснювала поступову приватизацію та активно регулювала фінансову й соціально-економічну сферу, що дозволило забезпечити стабільність і сформувати інституційні основи економічної незалежності.

Окремо наголошено на значенні економічного чинника як одного з ключових інструментів консолідації нових держав у постсоціалістичний період. Показано, що характер і темпи економічних реформ безпосередньо впливали на формування адміністративної спроможності держави, легітимність владних інститутів та здатність урядів здійснювати самостійну внутрішню й зовнішню політику.

Зроблено висновок, що відмінності у стартових економічних умовах і моделях трансформації зумовили різні траєкторії економічного забезпечення державотворення в Чехії та Словаччині, визначивши особливості їх подальшого політичного й соціально-економічного розвитку.

Ключові слова: державотворення, економічні трансформації, економічна політика, економічна стабілізація, інституційні реформи.

Вступ. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю комплексного осмислення державотворчих процесів у країнах Центрально-Східної Європи після розпаду соціалістичних федеративних утворень, зокрема в Чеській та Словацькій Республіках, які з 1993 року розпочали самостійний шлях інституційного та соціально-економічного розвитку. У першу п'ятирічку незалежності перед обома державами постали завдання формування власних механізмів функціонування економіки, забезпечення фінансової стабільності та створення умов для ефективної діяльності новоутворених державних інститутів.

Економічний вимір державотворення відіграв ключову роль у процесі становлення Чехії та Словаччини як самостійних суб'єктів міжнародних відносин і внутрішньополітичного розвитку. Саме економічна діяльність урядів цих країн у 1993–1998 рр. (перших двох урядів у Чехії 1993–1996 рр. і 1996–1998 рр. на чолі з В. Клаусом, а також у Словаччині – 1993–1994 рр. і 1994–1998 рр. на чолі з В. Мечіаром) значною мірою визначала спроможність державної влади забезпечити соціальну стабільність, легітимність політичних рішень і послідовність реформ, що, у свою чергу, впливало на загальний напрямок державотворчих процесів у кожній із зазначених республік.

Попри наявність наукових праць, присвячених саме політичним та інституційним аспектам трансформації Чехії й Словаччини, економічний вимір державотворення в перші роки незалежності залишається недостатньо систематизованим у межах порівняльно-історичних досліджень. Більшість робіт зосереджується на загальних характеристиках трансформацій або на аналізі окремих національних кейсів, що ускладнює виявлення спільних і відмінних рис економічних моделей державотворення обох країн.

У цьому контексті порівняльний аналіз економічної складової державотворчих процесів у Чехії та Словаччині у першу п'ятирічку незалежності є актуальним з огляду на можливість глибшого розуміння механізмів інституційної адаптації нових держав до умов постсоціалістичної трансформації. Результати дослідження мають значення не лише для розвитку історіографії новітньої історії Центральної Європи, а й для ширшого осмислення закономірностей формування державності в постфедеративних та постсоціалістичних державах.

Так, проблематика державотворчих процесів у Чеській та Словацькій Республіках після «оксамитового розлучення» 1993 року стала предметом зацікавлення таких дослідників: Р. Вінтрова [8; 9; 10]; Й. Свейнар і М. Уваліч [7]; М. Грнцір, Й. Клячек [4] та ін [3; 5]. У науковій літературі вона розглядається переважно в контексті постсоціалістичної трансформації, демократичного транзиту та європейської інтеграції країн Центрально-Східної Європи.

Метою статті є здійснення порівняльно-історичного аналізу економічного виміру державотворчих процесів у Чеській та Словацькій Республіках у першу п'ятирічку незалежності (1993–1998 рр.) та визначення його впливу на формування інституційних основ функціонування новостворених держав.

Методологічну основу дослідження становлять принципи історизму та наукової об'єктивності, що дозволяють розглядати економічну політику урядів Чеської та Словацької Республік у конкретних умовах постсоціалістичної трансформації 1990-х років. Ключовим є порівняльно-історичний метод, застосування якого уможливило зіставлення моделей економічного державотворення обох країн та виявлення спільних і відмінних рис реформ.

Виклад основного матеріалу. Проголошення незалежності Чеської та Словацької Республік 1 січня 1993 р. відбулося внаслідок мирного розпаду Чехословаччини, що створило дві окремі держави з власними економічними та інституційними викликами на початку незалежного існування. Успадкована економічна спадщина була неоднорідною, а саме – Чехія володіла більш диверсифікованою промисловістю та відносно стабільною фінансовою інфраструктурою, тоді як Словаччина мала вагомий частку важкої промисловості й була більш вразливою до розриву міжреспубліканських економічних зв'язків – що вплинуло на стартові умови реформ і темпи їх впровадження [8].

Економічний розвиток обох держав після розділу характеризувався значними відмінностями в рівнях економічного потенціалу. Так у 1993 р. ВВП на душу населення чеський перевищував словацький приблизно в 1,5 раза, що відображало кращі стартові позиції саме Чехії у впровадженні ринкових механізмів і адаптації до нових умов господарювання [3]. При цьому варто зазначити, що після розпаду Чехословаччини реальний ВВП Чехії зупинив падіння саме у 1993 р. і вже з 1994 р. почав помірне зростання, а вже у 1994 р. економіка країни повернулася до позитивної динаміки, хоча темпи були не дуже високі в порівнянні з іншими країнами регіону [7].

У перші роки незалежності уряди обох республік зіткнулися з необхідністю поєднати макроекономічну стабілізацію та структурні реформи. Чехія зосередилася на стабілізації курсу національної валюти та приватизації підприємств, що сприяло відносно швидкій адаптації до ринкових відносин [4]. Натомість економічна політика Словаччини у 1993–1998 рр. була обтяжена повільнішим просуванням трансформацій у поєднанні з політичними і інституційними труднощами, що впливало на загальні темпи зростання.

Так стартові економічні умови формування державності в Чехії та Словаччині поєднували спільну спадщину постсоціалістичної економіки з відмінними структурними характеристиками й різними стартовими можливостями для реалізації економічної політики урядів у першу п'ятирічку незалежності. Ці чинники зумовили різні напрямки економічних реформ та їх вплив на загальний процес державотворення в кожній з республік.

Економічна спадщина Чехословаччини на момент розпаду федерації ще наприкінці кінці 1992 р. істотно вплинула на стартові умови функціонування незалежних ринкових економік Чехії та Словаччини вже після 1 січня 1993 р. Спільна економіка федерації мала значний промисловий потенціал і високий рівень індустріалізації порівняно з іншими країнами Центральної Європи, що створювало базу для подальшого переходу до ринкових відносин, але водночас зберігало суттєві внутрішні диспропорції між окремими регіонами та частинами держави (особливо між чеськими землями і Словаччиною). Ці різниці проявилися й у структурі ВВП на душу населення, що перед розпадом становило близько 75 % рівня чеського у Словаччині та було наслідком значної перерозподільної політики федеративного центру до 1992 р., що зумовило нерівномірні стартові позиції для реформування національних економік обох республік (адже чеська економіка була відносно потужнішою і диверсифікованішою, а словацька – більш залежною від важкої промисловості [8]).

Спадщина федеративного періоду також відобразилась у вузькоспеціалізованих виробничих структурах, а також в розгалужених міжрегіональних виробничих зв'язках, які існували в межах Чехословаччини і були зруйновані при її розпаді, вимагаючи від нових урядів адаптувати виробничі ланцюги та налагоджувати нові торговельні зв'язки в умовах розмежованих національних економік. Особливо це стосувалося Словаччини, де важка промисловість мала більшу частку у ВВП і потребувала гнучкішого підходу до структурних реформ (адже цивілізаційні й ринкові умови дозволяли саме Чехії проводити більш глибоку приватизацію та лібералізацію) [8].

Після розпаду Чехословаччини в 1993 р. незалежні економіки Чехії та Словаччини успадкували суттєво різні структурні особливості, що стали важливою передумовою подальшого їх державотворення. Чехія мала більш диверсифіковану промислову структуру з високою часткою легкої й важкої промисловості, технологічно орієнтованих виробництв та розвиненим сектором послуг, що дозволяло їй легше адаптуватися до умов ринкової економіки та інтегруватися в європейські ринки (у структурі економіки Чехії промисловість становила біля 37 %, а сфера послуг – майже 61 % ВВП) [2].

Для Словаччини ж характерними були вища частка важкої промисловості, включно з металургією та виробництвом обладнання, а також менш розвинений сектор послуг і слабкіша інтеграція у зовнішню торгівлю, що зумовило необхідність інтенсивнішої структурної трансформації під час переходу до ринку [10].

Економічна діяльність урядів Чеської Республіки у 1993–1998 рр. Сукупність структурних трансформацій у Чехії означало те, що вона стартувала з відносно вигіднішою економічною базою, яка полегшувала доступ до експорту, технологічних секторів та іноземних інвестицій – факторів, що сприяли швидшому переходу до ринкової моделі.

Після проголошення незалежності у 1993 р. Чехія продовжила реалізацію комплексних економічних реформ, започаткованих ще на початку 1990-х років, спрямованих на перехід від планової до ринкової економіки та формування конкурентного середовища. Одним із ключових напрямів було макроекономічне оздоровлення та стабілізація фінансів, що передбачало контроль над інфляцією, реструктуризацію бюджетної політики та зміцнення довіри до національних фінансових інститутів [4].

Отримавши у спадок від федеративного періоду значний приватизаційний потенціал, уряд Чехії прискорив масову приватизацію державних підприємств, що сприяло зростанню частки приватного сектору в національному виробництві та створенню передумов для розвитку ринкового середовища. Крім того, уряд приділяв значну увагу валютній політиці й зовнішньоторговельній лібералізації, що сприяло поліпшенню конвертованості чеської крони та розширенню торгових зв'язків із західноєвропейськими партнерами, забезпечуючи основу для інтеграції до світових економічних систем [1]. Завдяки цим реформам Чехії вдалося відносно швидко подолати первинні потрясіння після розпаду федерації та сформуванню економічних основ нової державності, що характеризувалися стабілізованою монетарною ситуацією, зростанням зовнішніх інвестицій та розширеною приватною ініціативою на внутрішньому ринку.

Інституційне оформлення економічної політики Чехії після здобуття незалежності було спрямоване на формування стабільного правового та адміністративного середовища для реалізації ринкових реформ та забезпечення економічної суверенності. Центральним елементом стала структура уряду і спеціалізованих міністерств, що координували ключові напрями економічної діяльності, а саме – Міністерство фінансів відповідало за бюджетну і податкову політику, Міністерство промисловості та торгівлі – за приватизацію та розвиток промислового сектору, Міністерство праці та соціальних справ – за ринкову адаптацію праці і соціальні трансформації [4].

Для забезпечення ефективного виконання економічних реформ було створено комітети та дорадчі органи при уряді, які аналізували наслідки стабілізаційних заходів і пропонували корекції у податковій, валютній та зовнішньоторговельній політиці. Так, у 1994–1995 рр. функціонували урядові робочі групи з приватизації, валютної стабілізації та макроекономічного прогнозування, що дозволило координацію між центральними та регіональними структурами державної влади. Важливим інституційним кроком стало підпорядкування Національного банку Чехії конституційно закріпленій політиці незалежності, що забезпечувало незалежне формування грошово-кредитної політики, контроль над інфляцією та стабільність національної валюти [1]. Це дозволяло поєднати макроекономічну стабілізацію з приватизаційними та структурними реформами, зменшуючи ризики економічної нестабільності.

Завдяки такому інституційному оформленню Чехія змогла забезпечити системний підхід до проведення економічних реформ, інтегрувати фінансові, податкові та промислові заходи у загальну стратегію державотворення та сформуванню стабільні умови для розвитку ринкової економіки, що стало однією з основ економічної незалежності держави в першу п'ятирічку після розпаду федерації.

Економічна діяльність урядів Словачької Республіки у 1993–1998 рр. Після здобуття незалежності у 1993 р. Словачька Республіка опинилася перед завданням термінової економічної трансформації, успадкувавши від федеративного періоду технологічно орієнтовану, але структурно диспропорційну економіку, із сильною залежністю від важкої промисловості та металургії [10].

У перші роки незалежності уряди Словаччини реалізовували макроекономічну стабілізацію через контроль інфляції, обмеження дефіциту державного бюджету та реформування фінансового сектору. На відміну від Чехії, словацькі реформи здійснювалися повільніше та більш консервативно, що було зумовлено політичною нестабільністю і необхідністю балансування між соціальними інтересами та ринковими вимогами [9].

Важливим аспектом у трансформаційному курсі Словаччини було структурне переорієнтування економіки, спрямоване на зменшення залежності від важкої промисловості та стимулювання розвитку малого і середнього бізнесу, фінансових послуг та зовнішньоторговельних зв'язків. Цей процес вимагав одночасного реформування державних інститутів, які забезпечували приватизацію, фінансовий контроль та правове регулювання ринку, що ставало ключовим чинником формування економічної державності [9].

Одним із головних напрямів державної участі Словаччини було збереження контролю над стратегічними підприємствами та регуляція процесів приватизації. Держава проводила приватизацію обережно, намагаючись уникнути соціальних потрясінь та зберегти зайнятість у ключових секторах, що робило уряд головним агентом економічної стабільності та управління ресурсами [10]. Крім того, уряди Словаччини активно здійснювали макроекономічну політику, спрямовану на контроль інфляції, дефіциту бюджету та регулювання фінансових потоків, що було необхідним для формування умов стабільного економічного середовища. Це включало встановлення державних цінних та податкових регуляцій у критично важливих галузях, що стимулювало формування ефективних ринкових механізмів [5].

Важливою була також роль держави у підтримці соціальної стабільності та адаптації населення до ринкових умов, через заходи щодо ринкової реформи праці, соціального захисту та стимулювання малого і середнього бізнесу. Завдяки цьому держава виступала не лише як регулятор, а й як стратегічний координатор економічної трансформації, закладаючи основу для подальшої інтеграції Словаччини у європейські економічні структури [9].

Загалом, економічна політика урядів Словаччини у перші роки незалежності мала прямий вплив на процеси державотворення, формуючи економічні та інституційні основи нової республіки. Перший ефект проявився у консолідації державних інститутів, оскільки управління процесами приватизації, макроекономічної стабілізації та регулювання ключових секторів потребувало ефективної взаємодії між міністерствами фінансів, промисловості та праці, а також спеціалізованими урядовими комітетами [9]. Приватизація та контроль держави над стратегічними підприємствами створили стабільну основу для переходу до ринкової економіки, забезпечуючи баланс між економічним лібералізмом і соціальною стабільністю, що безпосередньо впливало на здатність держави здійснювати самостійну політику розвитку [10]. Крім того, уряди Словаччини активно впроваджували законодавчі та фінансові реформи, що закріплювали правові рамки для ринкових відносин і формували нові інститути контролю, зокрема незалежний Національний банк Словаччини, органи регулювання фінансового сектору та податкові структури. Це дозволило державі ефективно координувати економічні процеси та інтегрувати ринкові механізми у систему державного управління, закладаючи фундамент для подальшої державності [6]. Наслідком цих заходів стало поступове зміцнення економічної незалежності країни, розвиток регуляторних і фінансових інститутів, а також підготовка до інтеграції Словаччини в європейські та міжнародні економічні структури.

Отже, економічна політика урядів, попри певну повільність реформ, сприяла стабілізації державності, формуванню адміністративної здатності держави та закладанню основ для довгострокового економічного розвитку після 1998 р.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, підсумовуючи порівняльний аналіз економічного виміру державотворення в Чехії та Словаччині, варто зазначити, що обидві республіки успадкували від Чехословаччини промисловий потенціал та високий рівень індустріалізації, що стало базою для переходу цих країн до ринкової економіки. Водночас Чехія мала більш диверсифіковану промисловість, розвинений сектор послуг і фінансову інфраструктуру, що полегшувало приватизацію та інтеграцію у зовнішні ринки. Словаччина ж характеризувалася високою часткою важкої промисловості, слабшим сектором послуг і необхідністю глибших структурних реформ, що гальмувало темпи економічної трансформації. Також у Чехії формування економічної державності базувалося на створенні спеціалізованих міністерств та урядових комітетів для координації приватизації, макроекономічної стабілізації та регулювання фінансового сектору. Важливою для Чехії була незалежність Національного банку, що забезпечувала стабільність національної валюти. У Словаччині держава зберігала значний контроль над стратегічними підприємствами, поступово проводила приватизацію, регулювала фінансові та податкові механізми, створювала незалежні інститути контролю, що дозволило координацію економічних процесів та підтримку соціальної стабільності. Окрім того, в Чехії більш вигідні стартові умови і швидка адаптація до ринку сприяли підвищенню зовнішньоторговельної інтеграції, притоку інвестицій та швидкому формуванню економічно стабільної державності. Для Словаччини економічні реформи були повільнішими, проте держава через регуляцію стратегічних секторів і розвиток фінансових інститутів забезпечила закладання основ економічної незалежності, формування адміністративної здатності держави та підготовку до інтеграції в європейські економічні структури.

Перспектива подальших досліджень даної тематики полягає у здійсненні порівняльного аналізу кількісних і якісних показників економічних трансформацій між Чеською і Словацькою республіками після їх вступу до Європейського Союзу. Окрім цього, на нашу думку, доречним буде простежити стан економіки обох держав в умовах ротації політичних еліт, зокрема на рівні урядів протягом наступного етапу державотворення Чехії і Словаччини.

Список використаних джерел

1. Czech Republic: Recent Economic Developments, IMF Country Report 1996. URL: DOI: <https://doi.org/10.5089/9781451810004.002>
2. Economy of the Czech Republic. Wikipedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Economy_of_the_Czech_Republic
3. Horska H., Prega R. 30 years of independence: which country is more successful – the Czech Republic or Slovakia? RBI Insights. URL: <https://www.rbinternational.com/en/raiffeisen/blog/market-trends/30-years-of-independence.html>
4. Hrnčir M., Kláček J. Macroeconomic Policies: Stabilization and Transition in Former Czechoslovakia and in the Czech Republic. CASE Network Studies and Analyses. 1994. URL: <https://ideas.repec.org/p/sec/cnstan/0015.html>
5. Klasová S., Kováč V., Lipták F. Structural Convergence of Economies of Slovak Republic and Czech Republic. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2015. Vol. 6, No. 5. DOI: 10.5901/mjss.2015.v6n5p235
6. Slovak Republic: Recent Economic Developments. IMF, 1997. DOI: <https://doi.org/10.5089/9781451835366.002>
7. Svejnar J., Uvalic M. The Czech Transition: The Importance of Microeconomic Fundamentals. Helsinki, 2013. URL: https://www.researchgate.net/publication/288691581_The_Czech_Transition
8. Vintrová R. Česká a slovenská ekonomika 15 let po rozdělení [The Czech and Slovak economy 15 years after the split]. *Politická ekonomie*, Prague University of Economics and Business. 2008. Vol 4. URL: <https://ideas.repec.org/a/prg/jnlpol/v2008y2008i4id647p449-466.html>
9. Vintrová, R. Lessons from the Czech and Slovak economies split. Prague Economic Papers, 2009. Vol. 18(1). URL: <https://ideas.repec.org/a/prg/jnlpep/v2009y2009i1id338p3-25.html>
10. Vintrová R., Žďárek V. Konvergence České republiky a Slovenské republiky – současný stav a vybrané problémy. *Ekonomický časopis*. 2006. Vol. 54, No. 5. URL: https://www.sav.sk/journals/uploads/050709442006_5_Vintrova.pdf

Khomych A. V.

*Postgraduate Student of the 4nd year of study (specialties 032 – History and archeology)
at the Department of History and Culture of Ukraine and Special Historical Disciplines
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav*

Pereiaslav, Ukraine

E-mail: Vohome@ukr.net

ORCID: 0009-0003-6794-6888

THE ECONOMIC DIMENSION OF STATE-BUILDING PROCESSES IN THE CZECH AND SLOVAK REPUBLICS IN THE FIRST FIVE YEARS OF INDEPENDENCE: A COMPARATIVE ANALYSIS

Abstract

The article provides a comparative historical analysis of the economic dimension of state-building processes in the Czech and Slovak Republics during the first five-year period of independence after the peaceful dissolution of Czechoslovakia on January 1, 1993. The economic legacy of the federal period, which created uneven starting conditions for the development of both states, is analyzed. It is shown that the Czech Republic entered the period of independence with a more diversified industrial structure, a developed service sector, and a more stable financial infrastructure, while Slovakia was characterized by a significant share of heavy industry, a higher dependence on inter-republican production ties, and the need for deeper structural transformations.

Particular attention is paid to the state economic policy of the governments of both republics in 1993–1998. The institutional design of the economic statehood of the Czech Republic is highlighted, which was based on accelerated privatization, macroeconomic stabilization, central bank independence, and foreign trade liberalization, which contributed to faster adaptation to market conditions and integration into the European economic space. In contrast, in Slovakia, the state retained significant control over strategic sectors, carried out gradual privatization, and actively regulated the financial and socio-economic sphere, which allowed to ensure stability and form the institutional foundations of economic independence.

The importance of the economic factor as one of the key instruments of consolidation of new states in the post-socialist period is emphasized. It is shown that the nature and pace of economic reforms directly influenced the formation of the administrative capacity of the state, the legitimacy of power institutions and the ability of governments to implement independent domestic and foreign policies.

It is concluded that differences in the initial economic conditions and models of transformation led to different trajectories of economic support for state formation in the Czech Republic and Slovakia, determining the features of their further political and socio-economic development.

Key words: *state formation, economic transformations, economic policy, economic stabilization, institutional reforms.*

References

1. Czech Republic: Recent Economic Developments, IMF Country Report 1996. DOI: <https://doi.org/10.5089/9781451810004.002> [in English].
2. Economy of the Czech Republic. Retrieved from: https://en.wikipedia.org/wiki/Economy_of_the_Czech_Republic [in English].
3. Horská, H., Prega, R. (2023). 30 years of independence: which country is more successful – the Czech Republic or Slovakia? RBI Insights. Retrieved from: <https://www.rbiinternational.com/en/raiffeisen/blog/market-trends/30-years-of-independence.html> [in English].
4. Hrnčíř, M., & Kláček, J. (1994). Macroeconomic Policies: Stabilization and Transition in Former Czechoslovakia and in the Czech Republic. CASE Network Studies and Analyses. Retrieved from: <https://ideas.repec.org/p/sec/cnstan/0015.html> [in English].
5. Klasová, S., Kováč, V, Lipták, F. (2015). Structural Convergence of Economies of Slovak Republic and Czech Republic. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. Vol. 6, No. 5. DOI: 10.5901/mjss.2015.v6n5p235 [in English].
6. Slovak Republic: Recent Economic Developments. IMF, 1997. DOI: <https://doi.org/10.5089/9781451835366.002> [in English].
7. Svejnar, J., Uvalic, M. (2013). The Czech Transition: The Importance of Microeconomic Fundamentals. Helsinki. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/288691581_The_Czech_Transition [in English].
8. Vintrová, R. (2008). Česká a slovenská ekonomika 15 let po rozdělení [The Czech and Slovak economy 15 years after the split]. *Politická ekonomie*, Prague University of Economics and Business. Vol 4. Retrieved from: <https://ideas.repec.org/a/prg/jnlpol/v2008y2008i4id647p449-466.html> [in English].
9. Vintrová, R. (2009). Lessons from the Czech and Slovak economies split. Prague Economic Papers. Vol. 18(1). Retrieved from: <https://ideas.repec.org/a/prg/jnlpep/v2009y2009i1id338p3-25.html> [in English].
10. Vintrová, R., Žďárek, V. (2006). Konvergence České republiky a Slovenské republiky – současný stav a vybrané problémy [Convergence of the Czech Republic and the Slovak Republic – current status and selected problems]. *Ekonomický časopis*. Vol. 54. Retrieved from: https://www.sav.sk/journals/uploads/050709442006_5_Vintrova.pdf [in Czech].



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 21.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 02.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 17.04.2026

Науково-практичне видання

Scientific-practical edition

Професійно-прикладні дидактики

Professional and Applied Didactics

Випуск 1 2026

Issue 1 2026

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

Дата розміщення онлайн: 17.04.2026.

Дата друку: 24.04.2026.

Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк.

Наклад 100 прим.

Published online: 17.04.2026.

Print date: 24.04.2026.

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