Комунальний заклад вищої освіти
«Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради

АКАДЕМІЧНІ СТУДІЇ

СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА»

Випуск 1

Видавничий дім
«Гельветика»
2026

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР:

Фаст Ольга Леонідівна, кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи та міжнародної співпраці, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради, Україна

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Атабек Огужан (Atabek Oğuzhan), Ph.D. (комп'ютерна освіта та навчальні технології), доцент, доцент кафедри освітніх програм та викладання, Університет Акдениз, Туреччина

Бойчук Петро Микитович, кандидат педагогічних наук, доцент, Заслужений працівник освіти України, ректор, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради, Україна

Грона Наталія Вікторівна, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української мови, літератури та журналістики, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Україна

Демешкант Наталія (Demeshkant Nataliia), д-р хаб., професор, професор факультету педагогіки та психології, Університет Національної комісії з освіти у Кракові, Краків, Республіка Польща

Дишко Олеся Леонідівна, кандидат педагогічних наук, доцент,доцент кафедри теорії фізичного виховання та рекреації, Волинський національний університет імені Лесі Українки, Україна

Крутій Катерина Леонідівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної освіти, Маріупольський державний університет, Україна

Мартинюк Алла Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземної та української філології, Луцький національний технічний університет, Україна

Минбаєва Айгерім (Mynbayeva Aigerim), доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної та прикладної психології, Казахський національний університет імені аль-Фарабі, Республіка Казахстан

Семеног Олена Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Україна

Цюняк Оксана Петрівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової освіти та освітніх інновацій, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, Україна

Ілюстрація на обкладинці – картина із серії «Квіти – радість життя»
луцької художниці Світлани Костукевич (використана за згодою автора).

Журнал ухвалено до друку Вченою радою
Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради
від 25 березня 2026 р., протокол № 6

Науковий журнал «Академічні студії. Серія «Педагогіка» зареєстровано суб'єктом у сфері друкованих медіа Національною радою України з питань телебачення і радіомовлення (Рішення № 1195 від 11.04.2024 року. Ідентифікатор медіа: R30-03856)

Суб'єкт у сфері друкованих медіа – Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради (просп. Волі, буд. 36, м. Луцьк, Волинська обл., 43010, lpk@ua.fm, тел. (0332) 77-06-59).

Фахова реєстрація (категорія «Б»): Наказ МОН України № 735 від 29 червня 2021 року (додаток 4) зі спеціальностей А1 – Освітні науки; А2 – Дошкільна освіта; А3 – Початкова освіта; А5 – Професійна освіта (за спеціалізаціями); А7 – Фізична культура і спорт

Мови видання: українська, англійська, німецька, польська, болгарська.
Офіційний сайт видання: www.academstudies.volyn.ua/index.php/pedagogy

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

ISSN 2786-4758 (Print)
ISSN 2786-4766 (Online)

© Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради, 2026

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИЩОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

УДК 37.013.77:796.011.3:374.7
DOI https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.1.1

О. В. БАНІТ
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
професор кафедри менеджменту,
Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана;
старший науковий співробітник відділу андрагогіки,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна
Електронна пошта: olgabanit@gmail.com
http://orcid.org/0000-0001-9002-6439

В. А. БОНДАР
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна
Електронна пошта: bondarvitalii0207@gmail.com
http://orcid.org/0009-0002-5913-9034

ПРОФЕСІЙНИЙ ТА ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито особливості професійного та особистісного розвитку вчителів фізичної культури в умовах неформальної та інформальної освіти. Обґрунтовано, що в умовах сучасних суспільних трансформацій традиційна формальна освіта має доповнюватися гнучкими траєкторіями саморозвитку. Визначено суть неформальної та інформальної освіти вчителя фізичної культури як безперервного процесу самовдосконалення через індивідуальну пізнавальну діяльність та накопичення практичного досвіду в професійному середовищі.

Особливу увагу приділено визначенню педагогічних умов, що сприяють ефективності цього процесу: науково-організаційному супроводу, демократичному стилю керівництва, участі в експериментально-дослідницькій діяльності. У дослідженні з'ясовано, що особистісний розвиток, який базується на рефлексії, самомотивації та позитивній «Я-концепції», є фундаментом для зростання професійної майстерності. Охарактеризовано ключові професійні здібності (дидактичні, академічні, перцептивні, мовні, авторитарні), що формуються у вчителя в процесі неформального навчання. Зроблено висновок, що синергія різних форм освіти забезпечує цілісну ідентифікацію особистості з професією та високу результативність фізкультурно-педагогічної діяльності.

У контексті системного підходу умови неформальної та інформальної освіти, що сприяють професійному й особистісному розвитку вчителів фізичної культури, розглядаємо як багаторівневу систему взаємодії об'єкта, суб'єкта, середовища, в якому формується, розвивається потреба в саморозвитку. Стимулювання саморозвитку, як одна з таких умов, характеризується єдністю мети, змісту, форм, методів, прийомів, засобів діяльності керівника та інших суб'єктів, відповідно до психологічних, вікових особливостей, індивідуального стилю діяльності, досвіду, статевих відмінностей та специфіки інноваційної діяльності.

Ключові слова: неформальна освіта, інформальна освіта, вчитель фізичної культури, професійний розвиток, особистісний саморозвиток.

Поставлення проблеми. Актуальність дослідження професійного й особистісного розвитку вчителя фізичної культури зумовлена необхідністю виходити за межі формального навчання, трансформуючись у безперервний процес навчання впродовж життя. Ефективність педагогічної діяльності сьогодні залежить не лише від дидактичних навичок, а й від внутрішньої мотивації, рефлективності та здатності вчителя самостійно проектувати

свій розвиток. Найважливішим завданням цього процесу стає гармонізація неформальної та інформальної освіти. В умовах сучасної освітньої парадигми такий підхід дозволяє компенсувати недоліки традиційної освіти й оперативно адаптуватися до запитів сучасного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичне підґрунтя для вивчення проблем професійної підготовки вчителів фізичної культури та тренерів закладено у працях відомих українських вчених: Ю. Лляного, І. Ляхової, Л. Романишиної, Т. Ротерс, В. Сидоренка та О. Тимошенка. Концептуальні засади формування фахівців цієї галузі ґрунтовно досліджували О. Архіпов, Л. Безкоровайна, Е. Вільчковський, М. Носко, В. Платонов, Л. Сущенко, Б. Шиян та інші. У своїх роботах науковці одностайно наголошують, що стан фізичного виховання молоді та здоров'я населення є стратегічним показником оборонного й економічного потенціалу держави. Водночас вони вказують на те, що однією з причин сучасних кризових тенденцій у цій сфері є певні недоліки у класичній системі підготовки кадрів, що не завжди встигає за стрімкими змінами соціуму.

Попри значний науковий доробок, питання професійного та особистісного розвитку вчителя фізичної культури саме в умовах неформальної та інформальної освіти залишається недостатньо розкритим. Результати вивчення реального стану готовності вчителів до саморозвитку свідчать про те, що механізми, які б пояснювали зв'язок між індивідуальною пізнавальною діяльністю педагога та його професійною ефективністю в нових соціально-економічних і культурних умовах, потребують глибшого теоретичного обґрунтування. Це зумовлює необхідність переосмислення ролі неформальної та інформальної як ключових чинників модернізації фізкультурної освіти.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та визначенні педагогічних умов професійного й особистісного розвитку вчителів фізичної культури в просторі неформальної та інформальної освіти.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження та обґрунтування визначених умов було використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження. Теоретичні методи охоплювали системний та порівняльний аналіз науково-педагогічної літератури, нормативно-правових актів (зокрема Закону України «Про освіту») та концептуальних засад освіти дорослих для уточнення сутності неформальної та інформальної освіти. Емпіричні методи включали вивчення та узагальнення педагогічного досвіду, спостереження за професійною діяльністю вчителів у природних умовах (уроків, тренувань, змагань). Методи самоаналізу та рефлексивної оцінки дозволили виявити внутрішні ціннісно-смислові чинники професійного й особистісного вдосконалення вчителів фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. Найголовніше завдання системи освіти в сучасному суспільстві – це забезпечення вільного й відкритого доступу до освіти всім, хто бажає, з урахуванням здібностей, інтересів і потреб кожної людини. Реалії сьогодення вимагають додатково навчатися або перенавчатися навіть тим фахівцям, які вже здобули вищу освіту. Таке додаткове навчання може продовжуватися в умовах неформальної та інформальної освіти. Неформальна освіта розглядається як організована, структурована та цілеспрямована освітня діяльність, що здійснюється за межами закладів традиційної формальної освіти й спрямована на задоволення різноманітних освітніх потреб людини. Неформальна освіта є важливою складовою Концепції освіти дорослих. Як зазначає Л. Лук'янова, неформальна освіта уможливлює набуття знань, умінь і навичок дорослими людьми, сприяє їхній адаптації до постійних змін у соціальному середовищі, компенсує недоліки й суперечності формальної освіти, формує здатність до подальшого психологічного, особистісного та соціального розвитку людини [умови, що створюються в процесі навчально-пізнавальної діяльності для творчої самореалізації вчителів фізичної культури; ключовою серед них є науково-організаційний супровід, що забезпечує процесуальну обґрунтованість етапів саморозвитку вчителів фізичної культури, впровадження, достовірність моніторингових даних, можливість відтворення нових освітніх ідей в різних соціально-педагогічних

обставинах [демократичний стиль керівництва роботою фахівців у галузі фізичної культури і спорту, основними ознаками якого є колегіальність, заохочення ініціативи; вчителі фізичної культури за демократичного стилю керівництва є не просто виконавцями рішень керівника, а сприймають цілі своєї роботи як власні цінності та інтереси. Цей стиль активізує ініціативність педагогів, є передумовою нестандартних рішень, сприяє поліпшенню морально-психологічного клімату та загальної задоволеності вчителів. За таких умов учителі фізичної культури мають змогу навчатися один у одного, бути джерелом інформації, а у своєму саморозвитку враховувати індивідуально-психологічні властивості, потреби, інтереси колег, обирати адекватно ситуації для саморозвитку в умовах неформальної та інформальної освіти;

– систематичне підвищення кваліфікації фахівців у галузі фізичної культури і спорту в таких напрямах: інтеграція формальних, неформальних та інформальних умов саморозвитку з використанням онлайн технологій; персоналізація (здатність створювати освітнє середовище, яке дає змогу вчителям реалізувати власні цілі, темп, способи саморозвитку); онлайн-взаємодія (здатність налагодити ефективне спілкування з колегами з інших закладів освіти щодо вирішення проблем саморозвитку); використання даних (здатність використовувати цифрові інструменти для контролю активності та ефективності саморозвитку);

– експериментально-дослідницька діяльність, пріоритетними напрямами якої є моніторинг професійного й особистісного розвитку, поширення творчих ідей, обмін досвідом упровадження інноваційних педагогічних технологій у процес саморозвитку вчителя фізичної культури, формування спрямованості на професійне самовдосконалення, опанування активних форм самоосвіти, впровадження інноваційних технологій професійного й особистісного розвитку та вдосконалення педагогічної майстерності, самоаналіз власного рівня професійного саморозвитку;

– активна участь у науково-практичних конференціях надає платформу для обміну знаннями та досвідом між науковцями, дослідниками, педагогами; на таких заходах вчені та дослідники з різних країн мають можливість представити результати своїх досліджень, обговорити новітні наукові досягнення, а також обмінятися ідеями та поглядами на майбутні напрями розвитку науки збагачувати власний досвід, бути в курсі сучасних технологій, трендів та тенденцій у науковій сфері та її окремих галузях; участь у науково-практичних конференціях відкриває перед вчителем фізичної культури нові перспективи для саморозвитку;

– самоосвіта – це форма оволодіння знаннями на високому рівні з ініціативи самого вчителя фізичної культури, встановлення тривалості й часу проведення занять, обсягу й джерел пізнання, а також вибору форми задоволення пізнавальних інтересів і потреб;

Завданнями успішного професійного й особистісного розвитку вчителів фізичної культури є формування професійних здібностей, які класифікують на:

– дидактичні – це здібності передавати адаптований навчальний матеріал, роблячи його доступним; ці здібності полягають в умінні реконструювати навчальний матеріал, «важке робити легким, складне – простим, незрозуміле – зрозумілим» [академічні – для вчителів фізичної культури це здатність вдосконалювати теоретичні основи фізичної культури і педагогіки, анатомії і фізіології, а також прагнути до набуття низки інших знань, передбачених індивідуальною програмою професійного саморозвитку;

– перцептивні – це здатність проникати у внутрішній світ учня, психологічна спостережливість, пов’язана з тонким розумінням особистості школяра і його психічного стану (B. Birte von Haaren-Mack, A. Schaefer, F. Pels, J. Kleinert);

– мовні – це здібності зрозуміло й чітко висловлювати свої думки і почуття за допомогою мови, міміки, пантоміміки;

– авторитарні – це здатність, що характеризується емоційно-вольовим впливом на учнів.

Особистісний та професійний саморозвиток взаємно детерміновані й взаємозумовлені рівнем рефлексивності суб’єктів освіти в умовах неформального та інформального освітнього простору. Продуктивність активізації такого розвитку пов’язана зі зростанням показників рефлексивності: рівнем самопізнання,

самооцінки й самомотивації; самоорганізації, самоконтролю та самореалізації суб'єктів фізкультурно-педагогічної освіти. Рефлексія є процесом і результатом самоаналізу суб'єктом власної свідомості, поведінки, внутрішніх психічних активів і станів, власного досвіду, особистісних якостей. Рівень розвитку вчителя фізичної культури, відображається внутрішньою спрямованістю, самостійно поставленими цілями, ступенем залученості у спільну діяльність, що супроводжуються позитивними, нейтральними або негативними емоціями. Застосування показника самомотивації, як критерію розвитку рефлексивності вчителя фізичної культури, сприяє правильному визначенню місця й рівня сформованості пізнавальних мотивів у процесі саморозвитку. У наукових дослідженнях розроблені основні критерії та показники оцінки результативності та ефективності організації професійного розвитку вчителя фізичної культури, в яких закладені певні відмінності між розвитком і саморозвитком його особистості.

Висновки. Підсумовуючи викладене вище можемо констатувати, що професійний і особистісний розвиток учителів фізичної культури в умовах неформальної та інформальної освіти має свої особливості. По-перше, мета професійного й особистісного розвитку вчителів фізичної культури в умовах неформальної та інформальної освіти полягає в розвитку і стимулюванні позитивної мотивації до професійної діяльності, підвищення своєї майстерності та самореалізації. По-друге, суть професійного й особистісного розвитку вчителів фізичної культури в умовах неформальної та інформальної освіти розкривається в закономірних змінах індивіда й особистості в ході професійної діяльності, зокрема в умовах неформальної та інформальної освіти. По-третє, цей процес характеризується кількісними, якісними і структурними перетвореннями, що забезпечують успішну педагогічну діяльність вчителя фізичної культури, як суб'єкта праці. З огляду на означене, зміст професійного й особистісного розвитку вчителя фізичної культури в умовах неформальної та інформальної фізкультурної освіти має враховувати особливості специфічної спрямованості професійної діяльності.

Актуальним напрямом у перспективі є вивчення механізмів цифрової трансформації самоосвіти, зокрема використання штучного інтелекту та спеціалізованих онлайн-платформ (наприклад, тестової платформи «Вектор») для персоналізації професійного зростання вчителів фізичної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баніт, О. В. Інтеграційні процеси формальної та неформальної освіти в Україні. В *1st international scientific and practical conference «Integration of New Knowledge, Research and Innovation Across Europe»,* 2020. (с. 2–4). ДУТ. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720261/

2. Бех, І. Д. *Особистісно зорієнтоване виховання: науково-методичний посібник*. ІЗМН. 1998.

3. Ващенко, Л. М. Інноваційна політика як динамічна система управління освітою. *Педагогічні інновації столичної освіти: теорія і практика: науково-методичний щорічник*, 2021. 277–289.

4. Закон України Про освіту № 2145-VIII. 2017. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

5. Курнишев, Ю. А. *Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутніх учителів фізичної культури* (Дисертація кандидата педагогічних наук). Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. 2011.

6. Лук'янова, Л. Б. *Концепція освіти дорослих в Україні*. ПП Лисенко М. М. 2011.

7. Лук'янова, Л. Б., & Аніщенко, О. В. *Освіта дорослих: короткий термінологічний словник*. Видавець ПП Лисенко М.М. 2014.

8. Синявський, В. В., Сергєєнкова, О. П., & Побірченко, Н. А. (Ред.). *Психологічний словник*. МОН України. 2007.

9. Birte von Haaren-Mack, B., Schaefer, A., Pels, F., & Kleinert, J. Stress in Physical Education Teachers: A Systematic Review of Sources, Consequences, and Moderators of Stress. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 2020. 91(2), 279–297. https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1662878

REFERENCES

1. Banit, O. V. (2020). Intehratsiini protsesy formalnoi ta neformalnoi osvity v Ukraini [Integration processes of formal and non-formal education in Ukraine]. In *1st International Scientific and Practical Conference «Integration of New Knowledge, Research and Innovation Across Europe»* (pp. 2–4). DUT. (In Ukrainian).

2. Bekh, I. D. (1998). *Osobystisno oriientovane vykhovannia: naukovo-metodychnyi posibnyk* [Person-centered upbringing: A scientific and methodological manual]. IZMN. (In Ukrainian).

3. Vashchenko, L. M. (2021). Innovatsiina polityka yak dynamichna systema upravlinnia osvitoiu [Innovation policy as a dynamic system of education management]. *Pedahohichni innovatsii stolychnoi osvity: teoriia i praktyka: naukovo-metodychnyi shchorichnyk* [Pedagogical Innovations of Metropolitan Education: Theory and Practice: Scientific and Methodological Yearbook], 277–289. (In Ukrainian).

4. Law of Ukraine. (2017). *Pro osvitu* [On education] No. 2145-VIII. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (In Ukrainian).

5. Kurnyshev, Yu. A. (2011). *Pedahohichni umovy profesiinoho samorozvytku maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury* [Pedagogical conditions for the professional self-development of future physical education teachers] (Doctoral dissertation). Kharkiv State Pedagogical University named after G. S. Skovoroda. (In Ukrainian).

6. Luk'ianova, L. B. (2011). *Kontseptsiia osvity doroslykh v Ukraini* [The concept of adult education in Ukraine]. PE Lysenko M. M. (In Ukrainian).

7. Luk'ianova, L. B., & Anishchenko, O. V. (2014). *Osvita doroslykh: korotkyi terminolohichnyi slovnyk* [Adult education: A short terminological dictionary]. Publisher PE Lysenko M. M. (In Ukrainian).

8. Syniavskyi, V. V., Serhiienkova, O. P., & Pobirchenko, N. A. (Eds.). (2007). *Psykholohichnyi slovnyk* [Psychological dictionary]. Ministry of Education and Science of Ukraine. (in Ukrainian).

9. Birte von Haaren-Mack, B., Schaefer, A., Pels, F., & Kleinert, J. (2020). Stress in Physical Education Teachers: A Systematic Review of Sources, Consequences, and Moderators of Stress. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *91*(2), 279–297. https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1662878 (in English).

O. V. BANIT
Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher,
Professor at the Department of Management,
Vadym Hetman Kyiv National Economic University;
Senior Research Fellow at the Department of Andragogy,
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine
E-mail: olgabanit@gmail.com
http://orcid.org/0000-0001-9002-6439

V. A. BONDAR
Postgraduate Student, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine
E-mail: bondarvitalii0207@gmail.com
http://orcid.org/0009-0002-5913-9034

PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF A PHYSICAL EDUCATION TEACHER IN THE CONTEXT OF NON-FORMAL AND INFORMAL EDUCATION

The article reveals the peculiarities of professional and personal development of physical education teachers in the context of non-formal and informal education. It is substantiated that under the conditions of modern social transformations, traditional formal education must be complemented by flexible trajectories of self-development. The essence of non-formal and informal education for a physical education teacher is a continuous process of self-improvement through individual cognitive activity and the accumulation of practical experience within the professional environment.

Particular attention is paid to identifying the pedagogical conditions that contribute to the effectiveness of this process: scientific and organizational support, a democratic management style, and participation in experimental research. The study finds that personal development grounded in reflection, self-motivation, and a positive «Self-concept» serves as the foundation for the development of professional mastery. The key professional abilities (didactic, academic, perceptive, linguistic, and authoritative) that are developed through non-formal learning are characterized. It is concluded that the synergy of various forms of education ensures the holistic identification of the individual with the profession and the high efficiency of physical education and pedagogical activity.

In the context of a systemic approach, the conditions of non-formal and informal education that contribute to the professional and personal development of physical education teachers are considered as a multi-level system

of interaction of the object, subject, and environment in which the need for self-development is formed and develops. Stimulation of self-development, as one of such conditions, is characterized by the unity of purpose, content, forms, methods, techniques, and means of activity of the leader and other subjects, in accordance with psychological and age characteristics, individual style of activity, experience, gender differences, and the specifics of innovative activity.

Key words: non-formal education, informal education, physical education teacher, professional development, personal self-development.

Дата першого надходження статті до видання: 11.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 373.5.016:[811.111’272:005.336.2]:795
DOI https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.1.2

О. В. БОЙКО
вчитель англійської мови, Запорізька гімназія № 42 Запорізької міської ради,
асистент кафедри джерелознавчих студій та суспільних комунікацій,
Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна
Електронна пошта: oli4kaboyko@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-7217-1704

К. А. ПЕТРОВА
кандидат історичних наук,
старший викладач кафедри новітньої історії України,
Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна
Електронна пошта: kpetrova@znu.edu.ua
https://orcid.org/0009-0007-4589-5150

ВПЛИВ ОНЛАЙН-ВІДЕОІГОР НА РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ (ЯК ESL) У ШКОЛЯРІВ

Стаття присвячена дослідженню впливу онлайн-відеоігор на процес формування та розвитку комунікативної компетенції в англійській мові (ESL) серед школярів середньої та старшої ланки. Актуальність теми зумовлена глибокими трансформаціями освітнього середовища та необхідністю пошуку інноваційних методів навчання, що відповідають інтересам сучасного покоління. У роботі проаналізовано генезис поняття «комунікативна компетенція», і підкреслено її багатогранність, що охоплює лінгвістичний, соціолінгвістичний, стратегічний та дискурсивний аспекти. Особливу увагу приділено механізмам гейміфікації в межах Нової української школи (НУШ), що дозволяють створити безпечне та захопливе середовище для мовної практики. У роботі розглядаються масові багатокористувацькі онлайн-рольові ігри (MMORPG) як унікальний «мікросвіт», де англійська мова виступає не об’єктом вивчення, а практичним інструментом для досягнення ігрових цілей, координації командних дій та соціальної взаємодії. У статті висунуто та обґрунтовано гіпотезу про нейробіологічну та поведінкову основу навчання в іграх, де система винагород стимулює вибіркову увагу до мовних стимулів. Практична частина дослідження ґрунтується на результатах опитування 72 респондентів віком 12–16 років. Статистичні дані підтверджують високий рівень залученості підлітків в англомовне ігрове середовище: 85,9% опитаних є активними геймерами, а понад дві третини мають прямий контакт із носіями мови на серверах США, Великої Британії та Канади. Детально проаналізовано процес інтеграції геймерського сленгу (англіцизмів) у повсякденний та шкільний дискурс підлітків. Виявлено, що такі терміни, як «левл», «скіл», «адмін» та «фарм», стають метафоричними засобами для опису навчального процесу. Водночас висвітлено ризики, пов’язані з фонетичною та морфологічною деформацією слів, що може призводити до закріплення мовних помилок. Визначено необхідну роль вчителя у методичному супроводі для трансформації стихійного ігрового досвіду в академічні знання.

Ключові слова: комунікативна компетенція, Нова українська школа, онлайн-відеоігри, MMORPG, гейміфікація, геймерський сленг, неформальне освітнє середовище.

Поставлення проблеми. Наше суспільство перебуває у процесі глибоких трансформацій в освітньому та соціокультурному середовищі. У сучасному світі, де англійська мова виступає основним інструментом міжкультурної та міжрегіональної комунікації, традиційні методи викладання часто не можуть забезпечити практичну мотивацію та створити автентичні умови для мовної практики. Водночас, онлайн-ігри стали невід’ємною частиною життя школярів по всьому світу, перетворившись на одну з найпопулярніших форм дозвілля та соціальної взаємодії. Тож актуальність цієї теми є надзвичайно високою, оскільки вона відображає динамічні зміни в освітньому процесі та повсякденному житті сучасної молоді. По-перше, онлайн-відеоігри вважаються потужним, але недостатньо вивченим освітнім середовищем. По-друге, на тлі потреби в інноваційних підходах до викладання іноземних мов, які б відповідали інтересам учнів, дослідження неформальних методів, таких як гейміфікація, стає критично важливим. Зокрема, ігри створюють унікальне середовище, де

англійська мова використовується як практичний інструмент для спілкування та досягнення мети, що підвищує мотивацію та долає психологічний бар'єр, який часто виникає в класі. По-третє, міждисциплінарний характер теми, що поєднує лінгвістику, педагогіку, психологію та медіа-дослідження, робить її цінною для широкого кола науковців і практиків.

Метою цього дослідження є аналіз механізмів, за допомогою яких участь школярів в онлайн-відеоіграх сприяє розвитку їхньої комунікативної компетенції в англійській мові, а також визначення педагогічного потенціалу цих середовищ як доповнення до традиційної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом останніх двох десятиліть вітчизняна історіографія активно поповнюється доробками з вивчення феномену відеоігор, їхнього освітнього, культурного потенціалу та як інструмента soft-power у гібридній новітній російсько-українській війні. Формується потужний пласт досліджень впливу відеоігор на мову, переважно школярів та студентів, як найбільшої геймерської аудиторії. Зокрема, формуванню молодіжного геймерського сленгу присвячені роботи О. Черняк та О Круглій [Черняк], А. Косенко та Т. Татариної [Косенко], К. Петрової та Д. Осадця [Петрова]. У ряді інформаційних технологій, що сприяють засвоєнню англійської мови, відеоігри розглядають М. Конєва [Конєва], Г. Максимів та А. Микитюк [Максимів]. Окремо застосуванню відеоігор на уроках іноземної мови присвячені дослідження М. Муж, Т. Шевчук [Муж] та А. Солодчук [Солодчук]. Таким чином, на сьогодні накопичено певний доробок щодо впливу відеоігор на засвоєння здобувачами освіти іноземної мови, проте зростання популярності онлайн відеоігор в молодіжному середовищі потребує подальшого детального вивчення задля ефективного їх застосування як інструмента розвитку комунікативної компетенції

Результати та дискусії. Комунікативна компетенція є багатогранним поняттям, що означає не лише знання мови, а й здатність ефективно використовувати її в різноманітних соціальних контекстах. У лінгвістиці та педагогіці це поняття розглядається як ключова мета вивчення мови, що виходить за межі суто лінгвістичних правил. Термін «комунікативна компетенція» був уведений Деллом Хаймсом [Hymes] у 1970-х рр., як відповідь на концепцію «мовної компетенції» Ноама Хомського [Chomsky]. Якщо Н. Хомський розглядав мовну компетенцію як внутрішнє знання граматичних правил мови, що відображаються в підсвідомих уявленнях індивіда, то Д. Хаймс розширив це поняття. Він визначив комунікативну компетенцію як внутрішнє знання ситуаційної доречності мови, підкреслюючи, що вона охоплює не лише граматику, а й уміння ефективно використовувати мову в різноманітних соціальних контекстах. Цей термін виник в американській соціолінгвістиці як реакція на дихотомію «мовна компетенція – мовне використання» і згодом став однією з ключових компетенцій.

Розвиток комунікативної компетентності у вивченні іноземної мови базується на активній розмовній участі (усні вправи) та інтерактивній постановці завдань. Такий комплексний підхід дозволяє перенести теоретичні знання в конкретну комунікативну навичку. Набуття лінгвістичних та дискурсивних аспектів комунікативної компетентності досягається через участь у дискусіях та розвиток здатності висловлювати аргументовано обґрунтовану позицію, а також через монологічне та діалогічне мовлення (інтерв'ю та командні завдання). Поєднуючи різні типи мовлення та лінгвістичні аспекти, учні можуть підвищити ступінь зв'язності та цілісності висловлювань.

У формуванні комунікативної компетенції також важливу роль відіграє вчитель, який має створювати невимушену атмосферу, де учні не бояться помилок і активно спілкуються. Під час занять він не лише контролює процес, а й виступає учасником спілкування, допомагає уникати рідної мови, практикувати новий матеріал, пояснювати незнайомі слова, залучати всіх до роботи та розвивати творчість. Вчитель водночас є менеджером, радником і співрозмовником, спрямовуючи навчання так, щоб здобувачі освіти спілкувалися між собою, а не лише з ним.

Варто зазначити, що комунікативна компетенція охоплює соціолінгвістичну доціль-

ність – вміння адаптувати мову до ситуації – співрозмовника та культурних норм. Це також включає дискурсивну компетенцію (здатність будувати зв'язні та логічні висловлювання) і стратегічну компетенцію (уміння долати комунікативні труднощі, наприклад, використовуючи перифраз або невербальні засоби). У контексті викладання іноземних мов, розвиток комунікативної компетенції є центральною метою, оскільки це дає змогу учням не тільки розуміти граматику та словниковий запас, але й успішно взаємодіяти з іншими людьми у реальному житті.

Варто відзначити, що сучасне покоління здобувачів освіти надає перевагу комунікації через мережу Інтернет. Ігрові сервери та соціальні мережі стають основними майданчиками для комунікації, тому розвиток цієї компетенції неможливий без занурення в автентичне середовище. Саме через використання живого сленгу, спеціалізованої термінології та безпосередню взаємодію з носіями мови з різних країн формується здатність не просто «говорити англійською», а ефективно досягати комунікативної мети, долаючи психологічні бар'єри та інтегруючись у світове цифрове співтовариство.

Цифрові мережі вже тривалий час є невід'ємною частиною дозвілля сучасної молоді, виступаючи потужним майданчиком для соціалізації, емоційного розвантаження та здобуття унікального досвіду комунікації. Стрімкий технологічний прогрес забезпечує високу реалістичність геймплею, що робить відеоігри надзвичайно привабливими для підлітків. Оскільки левова частка ігрового контенту створюється англомовними розробниками, інтерфейси та внутрішня комунікація базуються на англійській мові, що стимулює активну появу специфічного геймерського сленгу. Цей сленг не просто доповнює ігровий процес, а створює автентичне комунікативне середовище. Через те, що ігрові сценарії часто моделюють реальні життєві ситуації, лексика гравців легко інтегрується у щоденний побут школярів, інколи несвідомо. Таким чином, англіцизми перетворюються на звичний елемент шкільного дискурсу.

У нашому аспекті дослідження варто взяти до уваги, що у рамках Нової української школи (НУШ) комунікативна складова, гейміфікація та навчання англійської мови в ігровій формі спрямовані на підвищення мотивації учнів, активізацію їхньої пізнавальної діяльності та розвиток ключових компетентностей таких, як комунікація, креативність і співпраця [Нова]. Гейміфікація передбачає використання ігрових елементів (балів, рівнів, нагород, інтерактивних завдань та рольових ігор) у навчальному процесі, що дозволяє створити захопливе та безпечне середовище для практики англійської мови.

Такий підхід поєднує діяльнісний та комунікативний методи навчання: учні виконують завдання у групах, взаємодіють між собою, обмінюються інформацією та вирішують проблемні ситуації, що максимально наближено до реального мовного середовища. Крім того, гейміфікація підтримує індивідуальний прогрес учнів, дозволяє застосовувати різні стратегії вирішення завдань та забезпечує постійний зворотний зв'язок, що сприяє розвитку як мовних, так і соціально-комунікативних навичок у дітей молодшого шкільного віку.

На сьогоднішній день, реформа НУШ досягла 8 (9) класу у закладах освіти, а це саме той вік 12–15 років – період, коли підлітки активно цікавляться комп'ютерними іграми та проводять багато часу у віртуальному середовищі. У цей період діти набувають високого рівня цифрової грамотності, швидко освоюють нові технології та здатні ефективно взаємодіяти у багатокористувацьких онлайн-іграх. Саме це відкриває можливості для навчання англійської мови через інтерактивні платформи та ігрові середовища, де підлітки можуть застосовувати мову у спілкуванні з однолітками з різних країн, виконуючи завдання, плануючи стратегії та розв'язуючи проблемні ситуації, що максимально наближено до реальних комунікативних контекстів, що у свою чергу зміцнює комунікативну компетенцію учнів.

Одним із найбільш ефективних та захоплюючих інструментів є масові багатокористувацькі онлайн-рольові ігри (Massive Multiple Online Role-Playing Games – MMORPG), які природно поєднують елементи спілкування, співпраці та змагальності. Такі ігри створюють автентичне іншомовне середовище, у якому гравці змушені взаємодіяти, планувати страте-

гії та обмінюватися інформацією англійською мовою. На сьогодні здійснено огляд актуальних макроскопічних та мікроскопічних досліджень, які демонструють, що загальний рівень володіння мовою або окремі мовні навички гравців можуть бути покращені завдяки взаємодії з іншими гравцями в реальному часі, а також завдяки ігровим наративам та інструкціям. Головною перевагою MMORPG для вивчення мови є занурення в інтерактивне середовище та можливість автентичного спілкування через аудіювання, говоріння, читання та письмо [Zhang].

Дослідники висувають гіпотезу, що навчання мови в онлайн-відеоіграх відбувається завдяки поєднанню поведінкових і нейронних механізмів. На поведінковому рівні ключовим чинником є вибіркова увага, що виникає внаслідок системи винагород, яка змушує гравців концентруватися на мовних стимулах, необхідних для виконання завдань. Це може бути як усвідомлене, так і автоматичне спрямування когнітивних ресурсів. На нейронному рівні, автори припускають, що постійна комунікативна взаємодія в іграх посилює зв'язок між різними ділянками мозку, що відповідають за обробку мови. Цей процес посилюється завдяки активації системи винагороди в мозку, що робить процес навчання більш мотивованим і приємним. Таким чином, MMORPG забезпечують унікальне середовище, де вивчення мови є органічною частиною ігрового процесу, а його ефективність підкріплюється нейробіологічними механізмами, які ще потребують подальшого вивчення.

Сучасні онлайн-відеоігри, зокрема такі жанри, як масові багатокористувацькі онлайн-рольові ігри (MMORPG), кооперативні шутери та соціальні платформи на кшталт Roblox чи Minecraft, створюють унікальні та множинні комунікативні контексти. На відміну від традиційного навчання, де комунікація часто є імітованою, ігрові середовища пропонують автентичні комунікативні завдання.

У цих віртуальних світах гравці залучені до різноманітних мовленнєвих ситуацій: від швидкої координації дій у команді та планування спільних стратегій до ведення переговорів під час торгівлі та обговорення тактики з іншими учасниками. Ці взаємодії реалізуються через різні канали, включаючи голосові та текстові чати, що вимагає від учнів постійної активної мовленнєвої практики. Таким чином, гравці виконують реальні (у межах гри) соціальні та завданнєві ролі, що стимулює природне та невимушене використання мови.

MMORPG можуть слугувати своєрідним «мікросвітом», де формується комунікативна практика. Це середовище вимагає від гравця не лише швидкої мовленнєвої реакції, а й здатності до аргументації, переконання та стратегічного використання мови для досягнення бажаного результату. Як наслідок, учні розвивають не лише лексичні та граматичні навички, а й стратегічну та соціолінгвістичну компетенції, які є ключовими для ефективного спілкування в реальному світі.

Інтеграція відеоігор в освітній процес або їх використання поза ним, має потужний вплив на розвиток ключових компонентів мовної компетенції. Насамперед, ігрові середовища ефективно сприяють набору та закріпленню лексики. Учні постійно стикаються з новими словами та фразами в природному, контекстно-наповненому середовищі. Інструкції, діалоги з персонажами, назви предметів та ігрових дій створюють необхідне підґрунтя для багаторазового повторення, що значно покращує запам'ятовування та автоматизацію. Ця гіпотеза підтверджується численними емпіричними дослідженнями, які демонструють статистично значущі прирости в словниковому запасі учасників після використання ігор у навчанні [Gunel : 336–337].

Крім того, онлайн-ігри є потужним стимулом для розвитку навичок аудіювання та усного мовлення. Комунікація в реальному часі через голосові та текстові чати вимагає від учнів швидкої реакції та активного використання мови, що допомагає подолати так званий «мовний бар'єр». Дослідження, проведені в середовищі MMORPG, виявили, що гравці частіше ініціюють розмову, використовують стратегії перефразування та ведення переговорів для узгодження значення, що є критично важливими для реального спілкування [Zhang : 3].

Нарешті, одним із найважливіших механізмів є мотивація. Ігри перетворюють рутинне навчання на захопливу розвагу, спонукаючи

учнів до збільшення часу взаємодії з мовою та формування позитивного ставлення до процесу навчання. Це дозволяє зробити висновок, що мотивація є ключовим рушієм, за допомогою якого ігри покращують результати навчання. Також, відеоігри можуть слугувати потужним інструментом для покращення як когнітивних, так і афективних аспектів вивчення іноземної мови [Hwang : 20].

Попри значний потенціал, який онлайн-ігри мають для вивчення іноземної мови, наукові дослідження також вказують на суттєві обмеження та потенційні ризики, які вимагають обережного підходу. Насамперед, важливо враховувати, що не всі ігри є однаково корисними. Наприклад, у багатьох комерційних продуктах мовна взаємодія зведена до обміну короткими командами, що не сприяє розвитку розгорнутих дискурсивних форм. У такому середовищі мовний прогрес може бути обмеженим [Rajendran].

Крім того, відкритість онлайн-спільнот створює ризик отримання непередбачуваного мовного вводу. Учні можуть стикатися з ненормативною лексикою, сленгом, а також грубими чи нетолерантними виразами. Це вимагає від вчителів та батьків ретельного моніторингу та методичного супроводу, щоб мінімізувати негативний вплив і забезпечити безпечне освітнє середовище.

Особливу увагу слід приділити впливу надмірного екранного часу, особливо для молодших дітей. Існують дослідження, що вказують на зв'язок між великим обсягом екранного часу та гіршими результатами в ранньому мовному розвитку, зокрема у формуванні словникового запасу та граматичних навичок [Tulviste]. Це підкреслює необхідність обережної та дозованої інтеграції ігор в освітній процес для наймолодших школярів, що має враховувати вікові особливості. Ці обмеження не применшують потенціалу ігор, але вимагають від педагогів та батьків усвідомленого й зваженого підходу.

Наступним етапом нашого дослідження є аналіз реальної практики, що включає збір первинних даних. З цією метою було проведено опитування серед школярів віком від 12 до 16 років, щоб дослідити їхній ігровий досвід і пов'язану з ним мовну практику. Основна увага була приділена з'ясуванню того, в які ігри вони грають, як часто використовують англійську мову для спілкування та як самі оцінюють вплив цього процесу на свій словниковий запас та загальні комунікативні навички. Результати цього опитування дозволять нам конкретизувати висновки теоретичного огляду та обґрунтувати практичний потенціал відеоігор як інструменту для вивчення англійської мови.

Нами було проведено опитування серед учнів середньої та старшої ланки шкіл. Участь в опитуванні взяли 72 респонденти, серед них 61 (85,9%) особа, що грають у відеоігри; 50 осіб – використовують англійську мову граючи в ігри (71,5% від загальної кількості опитаних), а 29 осіб використовують програми для перекладу та спілкуються з гравцями (41,4% від загальної кількості опитаних). Загальні статево-гендерні показники осіб від всіх граючих: жіноча стать – 43,1%, чоловіча – 52,4%, не побажали вказати – 2,8 %. Вікові категорії респондентів: учні 8 класу – 58,6%, учні 9 класу – 25%, учні 10–11 класів – 16,4%.

Дослідження географічної взаємодії гравців довела домінування англомовного середовища. Найвищий показник взаємодії саме з користувачами з Польщі (72,2%) та зі Сполучених Штатів (66,7%). Це означає, що понад дві третини опитаних мають прямий контакт із носіями мови або перебувають на американських серверах, де англійська є єдиним засобом спілкування. Також, значна частина гравців взаємодіє з британцями (29,6%) та канадцями (27,8%). Отже, учні не просто вивчають теорію, вони перебувають у живому мовному середовищі, де стикаються з різними акцентами та регіональним сленгом. А також гра по мережі з представниками різних країн змушує учнів швидко підбирати слова, щоб скоординувати дії. Це розвиває навичку Fluency (швидкість мовлення) понад Accuracy (граматичну правильність), що є критично важливим для подолання мовного бар'єру.

Дослідження технічних засобів респондентів показало, що більшість гравців використовує кілька типів пристроїв одночасно. Найпопулярнішими серед загальної вибірки є персональні комп'ютери та ноутбуки (77%), а також мобільні девайси на базі

iOS та Android (67,3%), тоді як ігрові консолі займають лише 19,7%. Таке домінування комп'ютерів та гаджетів зумовлене їхньою багатофункціональністю та вищою ціновою доступністю порівняно з спеціалізованими ігральними приставками.

Серед опитаних 89% чули геймерський сленг і 87% використовують його у повсякденному спілкуванні. Найбільш поширеними є *ава* (картинка, яку обирає гравець в якості «обличчя»), *адмін* (системний адміністратор), *АФК* (гравець недоступний), *бан* (блокування гравця), *баг* (помилка у коді програми), *бот* (суперник-ШІ, що імітує дії «живого» гравця), *го/гоу* (заклик перед початком гри), *крафт/зкрафтити* (створити, зробити), *нік* (псевдонім), *рандом* (випадковість), *таймінг* (час, коли потрібно застосувати певну здібність), *чітер* (гравець, який шахраює й грає нечесно), *фарм (*одноманітне повторення певних дій у грі задля отримання ігрової вигоди).

Емоційна залученість та гостра потреба в ігровій комунікації стимулюють школярів до активного вивчення англійської лексики. Однак результати опитування показують, що англіцизми часто інтегруються у мовлення через калькування або фонетичну деформацію – наприклад, додавання українських афіксів до слів «фармити» (71,4%) чи «крафтити» (70%). Нехтування правилами транскрипції та буквальна транслітерація, як у випадку з термінами «юзати» (65,7%) чи «рандом» (74,3%), можуть створювати стійкі мовні помилки та заважати академічному засвоєнню мови.

Процес асиміляції іншомовних термінів у повсякденне життя є незворотним. Багато термінів настільки легко інтегруються в повсякдення, що школярі перестають сприймати їх як «чужу» мову. У опитуванні були запропоновані слова та терміни, які мають прямі аналоги в шкільному житті, тому їх упізнаваність була найвища. До прикладу: Level / Левл (89,2% з опитаних знають значення слова) – у школі це асоціюється з рівнем складності контрольної або переходом з класу в клас; Skill / Скіл (68,6%) – легко ототожнюється з навичками (вмінням малювати, розв'язувати задачі); Admin / Адмін (87,1%) – у повсякденні це староста класу або модератор шкільного чату; Nick / Нік (76,9% упізнаваність англійського слова; 78,6% упізнаваність українського слова) – пряма паралель із прізвиськом або іменем профілю в соцмережах.

Школярі часто використовують ігрові терміни для опису свого стану в школі, вживаючи їх у значенні метафори. До прикладу: AFK / АФК (81,4%) – використовується, коли хтось фізично присутній на уроці, але думками десь далеко (відсутність включеності); Upgrade / Апгрейд (62,9%) – покращення оцінок або купівля нового канцелярського приладдя; Farm / Фарм (71,4%) – одноманітне виконання домашніх завдань або «зубріння» слів заради оцінки.

Однак, варто відзначити, що деякі терміни важче інтегрувати в школу через їх вузьку ігрову специфіку. Наприклад: Easter egg / Пасхалка (55,7% упізнаваність англійського слова; 29,2% упізнаваність українського слова) – хоча учні знають це слово, у шкільному житті «приховані секрети» зустрічаються рідше, ніж технічні збої; Spawn / Спавн (72,3% упізнаваність англійського слова; 75,7% упізнаваність українського слова) – важче ототожнити з реальністю, хоча іноді вживається як «з'явитися в школі першим уроком».

Висновки. Результати дослідження свідчать про глибоку інтеграцію геймерського сленгу в повсякденне та освітнє середовище школярів. Англомовні терміни стають зручним інструментом для метафоричного опису навчального процесу та станів. Високий рівень упізнаваності таких слів, як «левл» (89,2%) та «адмін» (87,1%), підтверджує легкість ототожнення ігрових понять із реальними шкільними аналогами. Водночас емоційна потреба в комунікації, хоча й стимулює вивчення лексики, часто призводить до фонетичної та морфологічної деформації англійських коренів через транслітерацію чи калькування. Це створює суперечливу ситуацію: з одного боку, учні перестають сприймати англійську як «чужу» мову, а з іншого – виникає ризик закріплення викривлених знань. Це вимагає методичної уваги з боку вчителя для переведення стихійного сленгу в академічне русло.

ЛІТЕРАТУРА

1. Конєва М. Використання інформаційних технологій у процесі навчання англійської мови студентами. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 57, том 1. 2022. С. 303–308.

2. Косенко А. В., Татарин Т. В. Семантика та функції сучасних англійських неологізмів у відеоіграх. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія».* Острог : Вид-во НаУОА, 2024. Вип. 22(90). С. 42–47.

3. Максимів Г., Микитюк А. Сучасні та ефективні методи вивчення англійської мови. *Філологічні дискусії та перекладознавчий дискурс* : матеріали ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції (м. Івано-Франківськ, 13 листопада 2024 р.). Івано-Франківськ: Редакційно-видавничий відділ ЗВО «Університет Короля Данила», 2024. С. 178–180.

4. Муж М. Я., Шевчук Т. Р. Лінгвістика та відеоігри: аналіз наративного потенціалу гри «ELDEN RING» як інструменту викладання англійської мови для студентів комп'ютерних спеціальностей. *Академічні студії. Серія «гуманітарні науки»*. 2025. Вип. 1. С. 44–49. DOI: https://doi.org/10.52726/as.humanities/2025.1.7 (дата звернення: 26.02.2026).

5. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої освіти. URL: https://www.researchgate.net/publication/347510048_Nova_ukrainska_skola_Konceptualni_zasadi_reformuvanna_serednoi_skoli (дата звернення: 26.02.2026).

6. Петрова К. А., Осадець Д. В. Відеоігри: вплив на мову та розуміння історії у школярів. *Актуальні проблеми теорії і методики навчання історії, географії та громадянознавства* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 20 березня 2025 р. Запоріжжя : ЗНУ, 2025. С. 170–176.

7. Солодчук А. В. Розвиток мовних навичок за допомогою відеоігор на уроці іноземної мови: переваги та виклики. Педагогічна Академія: наукові записки. 2024. Вип. 7. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.12684434 (дата звернення: 26.02.2026).

8. Стахова М., Стахова О. Іншомовна комунікативна компетенція як основа вивчення іноземних мов. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2022. Вип. 54. С. 81–84. URL: https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5182/4608 (дата звернення: 26.02.2026).

9. Черняк О., Круглій О. Формування молодіжного сленгу під впливом комп'ютерних ігор. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2023. Т. 3, № 65. С. 199–205.

10. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Boston: MIT Press, 1965. URL: https://shotam.github.io/LING611_papers/Chomsky_1965.pdf (date of access: 26.02.2026).

11. Gunel E., Top E. Effects of educational video games on English vocabulary learning and retention. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*. 2022. Vol. 5(2). P. 333–350. DOI: https://doi.org/10.46328/ijte.225 (date of access: 26.02.2026)..

12. Hwang G., Chen P., Chu S., Chuang W., Juan C., Chen H. Game-Based Language Learning in Technological Contexts. *Integrated Systematic Review and Bibliometric Analysis. International Journal of Online Pedagogy and Course Design (IJOPCD)*. 2023. Vol. 13(1). P. 1–25. DOI: 10.4018/IJOPCD.316184 (date of access: 26.02.2026).

13. Hymes D., Holmes J. On Communicative Competence. Sociolinguistics. Harmondsworth : Penguin, 2002. P. 269–293.

14. Rajendran M., Ray M., Ilangovan A., Chokkalingam V. K., Singh A. B. Commercial games for developing English language skills: A systematic literature review. *Language Teaching Research Quarterly*. 2024. Vol. 45. P. 57–85. DOI: https://doi.org/10.32038/ltrq.2024.45.04 (date of access: 26.02.2026).

15. Tulviste T., Tulviste J. Weekend screen use of parents and children associates with child language skills. *Front. Dev. Psychol*. 2024. DOI: https://doi.org/10.3389/fdpys.2024.1404235 (date of access: 26.02.2026).

16. Zhang Y., Song H., Liu X., Tang D., Chen Y-e and Zhang X. Language Learning Enhanced by Massive Multiple Online Role-Playing Games (MMORPGs) and the Underlying Behavioral and Neural Mechanisms. *Front. Hum. Neurosci*. 2017. DOI: https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00095 (date of access: 26.02.2026).

REFERENCES

1. Konieva, M. (2022). Vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii u protsesi navchannia anhliiskoi movy studentamy. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk* [The use of information technologies in the process of teaching English to students. Current issues in the humanities]. (57, 1), 303–308.

2. Kosenko, A. V., & Tataryn, T. V. (2024). Semantyka ta funktsii suchasnykh anhliiskykh neolohizmiv u videoihrakh. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»: seriia «Filolohiia»*. Ostroh : Vyd-vo NaUOA [Semantics and functions of modern English neologisms in video games. Scientific notes of the National University «Ostroh Academy»], (22(90)), 42–47.

3. Maksymiv, H., & Mykytiuk, A. (2024). Suchasni ta efektyvni metody vyvchennia anhliiskoi movy. *Filolohichni dyskusii ta perekladoznavchyi dyskurs* : materialy III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (m. Ivano-

Frankivsk, 13 lystopada 2024 r.). Ivano-Frankivsk: Redaktsiino-vydavnychyi viddil ZVO «Universytet Korolia Danyla» [Modern and effective methods of learning English. Philological discussions and translation studies discourse], 178–180.

4. Muzh, M. Ya., & Shevchuk, T. R. (2025). Linhvistyka ta videoihry: analiz naratyvnoho potentsialu hry «ELDEN RING» yak instrumentu vykladannia anhliiskoi movy dlia studentiv kompiuternykh spetsialnostei. *Akademichni studii. Seriia «humanitarni nauky».* [Linguistics and video games: an analysis of the narrative potential of the game «ELDEN RING» as a tool for teaching English to computer science students. Academic Studies. Humanities Series], (1), 44–49. DOI: https://doi.org/10.52726/as.humanities/2025.1.7 (date of access: 26.02.2026).

5. Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi osvity. [New Ukrainian School: Conceptual Principles of Secondary Education Reform] URL: https://www.researchgate.net/publication/347510048_Nova_ukrainska_skola_Konceptualni_zasadi_reformuvanna_serednoi_skoli (date of access: 26.02.2026).

6. Petrova, K. A., & Osadets, D. V. (2025). Videoihry: vplyv na movu ta rozuminnia istorii u shkoliariv. *Aktualni problemy teorii i metodyky navchannia istorii, heohrafii ta hromadianoznavstva* : materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, m. Zaporizhzhia, 20 bereznia 2025 r. Zaporizhzhia : ZNU, [Video games: impact on language and understanding of history in schoolchildren. Current problems of theory and methodology of teaching history, geography and civics], 170–176.

7. Solodchuk, A. V. (2024). Rozvytok movnykh navychok za dopomohoiu videoihor na urotsi inozemnoi movy: perevahy ta vyklyky. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky* [Developing language skills using video games in a foreign language lesson: benefits and challenges. Pedagogical Academy: scientific notes], (7). DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.12684434 (date of access: 26.02.2026).

8. Stakhova, M., & Stakhova, O. (2022). Inshomovna komunikatyvna kompetentsiia yak osnova vyvchennia inozemnykh mov [Foreign language communicative competence as the basis for learning foreign languages]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, (54), 81–84. URL: https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5182/4608 (date of access: 26.02.2026).

9. Cherniak, O., & Kruhlii, O. (2023). Formuvannia molodizhnoho slenhu pid vplyvom kompiuternykh ihor. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk* [Formation of youth slang under the influence of computer games. Current issues in the humanities], (3, 65), 199–205.

10. Chomsky N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Boston: MIT Press, URL: https://shotam.github.io/LING611_papers/Chomsky_1965.pdf (date of access: 26.02.2026).

11. Gunel, E., & Top, E. (2022). Effects of educational video games on English vocabulary learning and retention. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, (5(2)), 333–350. DOI: https://doi.org/10.46328/ijte.225 (date of access: 26.02.2026)..

12. Hwang, G., Chen, P., Chu, S., Chuang, W., Juan, C., & Chen, H. (2023). Game-Based Language Learning in Technological Contexts. *Integrated Systematic Review and Bibliometric Analysis. International Journal of Online Pedagogy and Course Design (IJOPCD)*, (13(1)), 1–25. DOI: 10.4018/IJOPCD.316184 (date of access: 26.02.2026).

13. Hymes, D., & Holmes, J. (2022). On Communicative Competence. Sociolinguistics. Harmondsworth : Penguin, 269–293.

14. Rajendran, M., Ray, M., Ilangovan, A., Chokkalingam, V. K., & Singh, A. B. (2024). Commercial games for developing English language skills: A systematic literature review. *Language Teaching Research Quarterly*, (45), 57–85. DOI: https://doi.org/10.32038/ltrq.2024.45.04 (date of access: 26.02.2026).

15. Tulviste, T., & Tulviste, J. (2024). Weekend screen use of parents and children associates with child language skills. *Front. Dev. Psychol*. DOI: https://doi.org/10.3389/fdpys.2024.1404235 (date of access: 26.02.2026).

16. Zhang, Y., Song, H., Liu, X., Tang, D., Chen, Y-e & Zhang, X. (2017). Language Learning Enhanced by Massive Multiple Online Role-Playing Games (MMORPGs) and the Underlying Behavioral and Neural Mechanisms. *Front. Hum. Neurosci*. DOI: https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00095 (date of access: 26.02.2026).

O. V. BOYKO
English Teacher, Zaporizhzhia Gymnasium No. 42 of Zaporizhzhia City Council,
Assistant at the Department of Source Studies and Public Communications,
Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine
E-mail: oli4kaboyko@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-7217-1704

K. A. PETROVA
Candidate of Historical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Modern History of Ukraine,
Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine
E-mail: kpetrova@znu.edu.ua
https://orcid.org/0009-0007-4589-5150

THE IMPACT OF ONLINE VIDEO GAMES ON THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE ENGLISH LANGUAGE (AS ESL) IN SCHOOLCHILDREN

The article is devoted to the study of the influence of online video games on the process of formation and development of communicative competence in the English language (ESL) among middle and senior schoolchildren. The relevance of the topic is due to deep transformations of the educational environment and the need to find innovative teaching methods that meet the interests of the modern generation. The work analyses the genesis of the concept of «communicative competence», and emphasises its multifacetedness, which covers linguistic, sociolinguistic, strategic and discursive aspects. Special attention is paid to the gamification mechanisms within the New Ukrainian School (NUSH), which allow creating a safe and exciting environment for language practice. The work considers massively multiplayer online role-playing games (MMORPG) as a unique «microcosm», where the English language is not an object of study, but a practical tool for achieving game goals, coordinating team actions and social interaction. The article proposes and substantiates a hypothesis about the neurobiological and behavioural basis of learning in games, where the reward system stimulates selective attention to language stimuli. The practical part of the study is based on the results of a survey of 72 respondents aged 12–16. Statistics confirm the high level of involvement of teenagers in the English-speaking gaming environment: 85.9% of respondents are active gamers, and more than two-thirds have direct contact with native speakers on servers in the USA, Great Britain and Canada. The process of integration of gaming slang (anglicisms) into the everyday and school discourse of teenagers is analysed in detail. Terms such as «level», «skill», «admin», and «pharm» have been found to become metaphorical means for describing the learning process. At the same time, the risks associated with phonetic and morphological deformation of words, which can lead to the consolidation of language errors, are highlighted. The necessary role of the teacher in methodical support for the transformation of spontaneous game experience into academic knowledge is determined.

Key words: communicative competence, New Ukrainian School, online video games, MMORPG, gamification, gaming slang, informal educational environment.

Дата першого надходження статті до видання: 09.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 12.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 811.111
DOI https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.1.3

А. А. ВІЦЮК
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін,
Київський медичний університет, м. Київ, Україна
Електронна пошта: al_vi87@ukr.net
https://orcid.org/0000-0003-2216-8536

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

У статті висвітлено питання використання тестів на заняттях з англійської мови професійного спрямування для студентів закладів вищої медичної освіти України. Проаналізовано такі основні параметрами якості тестових завдань, як валідність і надійність, подано їх коротку характеристику. Визначено, що тести бувають різноманітними за цілями (навчальні, екзаменаційні, діагностичні, особистісні), за форматом (відкриті, закриті, множинного вибору) та призначаються для оцінки знань, умінь чи навичок слухача певної навчальної дисципліни.

Тестові завдання відкритої форми формулюються у вигляді твердження, поряд з яким готові відповіді з вибором не наводяться. Студент самостійно повинен дописати у відведеному для цього місці свою відповідь. Вони можуть бути на доповнення (для перевірки знання назв, імен, фактів, властивостей, ознак тощо), з короткою відповіддю або з розгорнутою відповіддю. Тести із вибором однієї правильної відповіді – це найпростіший вид тестування, в яких правильна відповідь вже міститься, і завдання студента полягає в її знаходженні. Завдання студента – вибрати правильний варіант відповіді, використовуючи знання, отримані під час вивчення курсу. Їх зміст повинен бути таким, щоб для вибору правильної відповіді було достатньо пригадати і застосувати лише почуте на заняттях і прочитане в рекомендованій для вивчення літературі. До завдань із вибором декількох правильних відповідей можна застосовувати ті самі принципи, що і до завдань із вибором однієї правильної відповіді. Правильною може бути одна відповідь або декілька. Студент повинен самостійно визначити кількість правильних відповідей. Завдання, де елементи однієї множини потрібно поставити у відповідність до елементів іншої множини, називають завданнями на встановлення відповідності. Тести на встановлення відповідності ефективні для самоконтролю і поточного контролю знань. За їх допомогою перевіряють так звані асоціативні знання, тобто знання про зв'язок форми і змісту, суті і явища, про співвідношення між різними об'єктами, властивостями, законами. Студент повинен скласти відповідь з елементів списку лівої і відповідних їм елементів правої колонки. Якщо потрібно встановити правильну послідовність дій або слів (варіантів відповідей), використовуються тести на встановлення правильної послідовності. Це складніший різновид тестових завдань, під час виконання якого студент формує відповідь із запропонованої неврегульованої послідовності слів.

Ключова слова: тестування, завдання відкритої та закритої форм, навчальні та контрольні тести, альтернативна відповідь, самоконтроль.

Поставлення проблеми. Сучасна система вищої освіти все більше вимагає від науково-педагогічних працівників інноваційних методів та підходів, які будуть сприяти ефективному засвоєнню студентами теми та в подальшому впровадженню знань на практиці. Це стосується і підготовки кваліфікованих фахівців у галузі вищої медичної освіти зокрема. Тому викладачі впроваджують в освітній процес різноманітні види завдань, у тому числі і тести під час вивчення англійської мови професійного спрямування, які будуть найбільш сприятливими для свідомого вивчення навчального матеріалу та використання його у професійному житті.

Мета статті. Проаналізувати різні види тестових завдань, які використовуються на заняттях з англійської мови професійного спрямування та з'ясувати, які з них, є найбільш поширеними та ефективними.

Результати та дискусії. Як відомо, тестове завдання – це складова тесту, що відповідає рекомендаціям до формування тестових завдань, з якими студент виконує певну дію, а його результат реєструється у формі окремої відповіді, що оцінюється встановленою кількістю балів.

Основними параметрами якості тестів в цілому вважають валідність і надійність. Валідність тесту визначається, насамперед,

тим, наскільки повно і точно тест охоплює матеріал навчальної програми (окремої або одночасно декількох тем), наскільки він відповідає навчальним планам. Звичайно у підсумковому тесті з дисципліни (теми) застосовують 5–7 запитань з кожної теми (кожного питання теми). Якщо при цьому загальна кількість тестів буде надмірною, тести розподіляють на декілька рівнозначних варіантів. У тестах не має бути жодного позапрограмного питання. Під валідністю також розуміють відповідність того, що проектувалося перевірити, і того, що було перевірено насправді. Інколи замість знань з конкретної дисципліни дидактичний тест перевіряє загальний кругозір, ерудицію. Неправильна організація дидактичного тестування, що обумовлює несамостійність виконання тесту, можливість списування відповідей призводить до того, що остаточна оцінка знову ж таки відображає не рівень знань слухача, а його кмітливість, винахідливість, вміння оперативно здобути інформацію у складних умовах тощо.

Для перевірки валідності тесту отримані за допомогою цього тесту дані порівнюються з аналогічними даними, отриманими іншим способом (наприклад, відповіді на тестові запитання порівнюються з наданими відповідями на аналогічні запитання в усній доповіді). Висока кореляція між цими показниками свідчить про валідність тесту. Інколи валідність тесту для оцінки якості професійної підготовки визначається також через значну кореляцію результатів тесту і подальшої успішної діяльності за фахом.

Надійність тесту полягає в тому, наскільки точно він може визначити знання. Ефективний тест повинен показувати однакові або близькі результати при повторному обстеженні, в аналогічних групах. При потворному обстеженні тест повинний надавати аналогічні результати для сильних, посередніх і слабких за успішністю учнів. Крім того, надійний тест надає можливість максимально наблизити оцінки різних викладачів стосовно одного і того ж студента (відповідати середній оцінці). Інколи надійність тесту перевіряється також його розчепленням на дві частини (наприклад, за кратними і некратними номерами завдань) і перевіркою кореляції між ними – чим вищою буде кореляція, тим надійніший тест.

В оцінюванні якості педагогічного тесту проводять не тільки перевірку якості тесту в цілому, а також роблять якісний аналіз окремих тестових завдань. Для цього часто розраховують коефіцієнти складності і дискримінативності [Пращенко 2006 : 73].

У тестології виділяються різні види тестів. Як правило, їх класифікують за цільовими, функціональними, смисловими та формальними ознаками. За призначенням вони поділяються на:

1) навчальні (для відстеження рівня засвоєння матеріалу на етапі його опрацювання, повторення чи закріплення);

2) контрольні (проводяться як певний підсумок роботи над вивченням матеріалу і мають за мету оцінити знання і вміння студентів у межах одного чи кількох тематичних блоків чи змістових модулів);

3) для самоконтролю (для самостійного контролю студентів за процесом і результатами свого навчання).

Контрольні тести в свою чергу бувають таких видів:

– Модульні (для здійснення модульного контролю і охоплюють ту частину матеріалу з навчальної дисципліни, який був опрацьований до моменту модульного контролю);

– Екзаменаційні (для екзаменаційного контролю і охоплюють увесь обсяг матеріалу з навчальної дисципліни);

– Для проведення державної атестації (для екзаменаційного контролю і охоплюють увесь обсяг матеріалу з навчальної дисципліни);

– Для конкурсного відбору (для екзаменаційного контролю і охоплюють увесь обсяг матеріалу з навчальної дисципліни);

– Для оцінювання залишкових знань студентів (для екзаменаційного контролю і охоплюють увесь обсяг матеріалу з навчальної дисципліни).

Тестові завдання бувають чотирьох форм. Перша форма – завдання з вибором однієї або кількох правильних відповідей. Тестове завдання цієї форми складається з двох частин: умови, яка описує певну проблему та ставить завдання перед екзаменованим; варіантів відповідей, серед яких, як мінімум, одна є правильною чи найкращою відповіддю, а решта – дистрактори – є неправильними відповідями [Сергієнко 2011 : 19].

Завдання 1. She often... the piano.
A. is playing
B. will play
C. plays
D. did play
Завдання 2. It ... snow last Sunday.
A. didn't
B. wasn't
C. isn't
D. won't
Завдання 3. The boys must do everything ... .
A. himself
B. yourself
C. yourselves
D. themselves
Завдання 4. This is ... friend.
A. he
B. my
C. is
D. we
Завдання 5. She ... taken the bag.
A. have
B. has
C. is
D. –
Завдання 6. We ... children.
A. is
B. are
C. am
D. –
Завдання 7. In England telephone boxes ... red.
A. is
B. are
C. am
D. –
Завдання 8. ... often visit their friends.
A. The Browns
B. Browns
C. Browns'
D. The Browns'
Завдання 9. His daughter ... a computer.
A. have got
B. has got
C. have
D. has
Завдання10. There is ... orange in the box.
A. a
B. some
C. an
D. –

Завдання 11. I thought you .....
A. will come to the party.
B. were coming to the party.
C. come to the party.
D. have come to the party.

Завдання 12. They ..... last night, but I'm not sure.
A. may come
B. might come
C. should come
D. may have come

Завдання 13. We ..... better hurry up or we'll be late.
A. would
B. should
C. had
D. ought

Завдання 14. As I didn't have time to do my hair myself, I.....at the hairdresser's
A. had it done
B. had it did
C. did it did
D. had done it

Завдання 15. I wish I ..... a million dollars, I'm tired of being poor.
A. have
B. would have
C. had
D. had had

Завдання 16. …..in telling me these lies, because you know I don't believe you.
A. There is no use
B. It is no point
C. It is no use
D. It is usefulness

Завдання 17. What an amazing holiday! We should have done this...
A. years back
B. for years
C. since years
D. in years

Завдання 18. By this time tomorrow I ….. my tooth out, and no more pain!.
A. will have
B. will have had
C. are having
D. will had had

Завдання 19. Although it was very late, she..... book two tickets to Greece
A. should

B. can
C. was able to
D. would can

Завдання 20. If I ..... going to enter the competition, I would have done by now.

A. am
B. were
C. would be
D. would been

Друга форма – завдання відкритої форми. У завданнях відкритої форми не даються готові відповіді, випробуваному потрібно вписати правильну відповідь у відведеному місці. Завдання відкритої форми вимагають від тестованого самостійно сформулювати правильну відповідь на поставлене запитання та відповідно її оформити (записати одним словом, цифрою, буквою, словосполученням або підготувати розгорнуту відповідь на кілька сторінок). До завдань відкритого типу належать: 1) завдання з пропусками; 2) завдання на доповнення; 3) завдання з короткою відповіддю; 4) завдання з розгорнутою відповіддю. Завдання з короткою відповіддю відзначаються високим ступенем регулювання відповіді. Результати навчання, які оцінюються – знання та навички обчислення, знання фактів, правил, термінів тощо. Завдання з розгорнутою відповіддю характеризують високий ступінь вільності у відповідях, оцінювальні результати навчання – розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання [Сергієнко 2011 : 28].

Завдання 1. A 47 y.o. woman complains of having paroxysmal headaches for the last 5 years. The pain is one-sided, intense, localized in frontal region of head, accompanied by nausea and stomach discomfort, begins one of a sudden. Onset is usually preceded by vision reduction. Anamnesis gives evidence of periodical AP rise, but at the moment the woman doesn't take any medicines. In between the onsets of headache her state is satisfactory. Objectively: high-calorie diet (body weight index – 29), AP- 170/95 mm Hg. Neurologic state has no peculiarities. What is the most probable diagnosis?

A. Migraine
B. Chronic subdural hematoma
C. Epilepsy
D. Benign intracranial hypertension
E. Hypertensive encephalopathy

Завдання 2. On the 3rd day after the acute anterior myocardial infarction a 55 y.o. patient complains of dull ache behind his breast bone, that can be reduced by bending forward, and of dyspnea. Objectively: AP- 140/180 mm Hg, heart sounds are dull. ECG results: atrial fibrillation with frequence of ventricular contractions at the rate of 110/min, pathological Q wave and S-T segment raising in the right chest leads. The patient refused from thrombolysis. What is the most probable diagnosis?

A. Acute pericarditis
B. Pulmonary embolism
C. Tietze's syndrome
D. Dissecting aortic aneurysm
E. Dressler's syndrome

Завдання 3. The physician must undertake measures for primary prophylaxis of iron deficiency anemia. Which of the following categories of patient are subject to such primary prophylactic measures?

A. Pregnant women
B. Patients after 60
C. All children
D. Patients after operation
E. Workers of industrial enterprises

Завдання 4. The 28 y.o. woman applied to doctor because of limited loss of the hair. In the anamnesis – she had frequent headache indisposition, arthromyalgia, fever, irregular casual sexual life, drug user. RW is negative. What examination must be done first?

A. Examination for HIV
B. Examination for neuropathology
C. Examination for gonorrhea
D. Examination for fungi
E. Examination for trichomoniasis

Завдання 5. A 48-year-old patient complains of heaviness in the right hypochondrium, itching of the skin. He had been treated in infectious diseases hospital repeatedly due to icterus and itch. On physical exam: meteorism, ascites, dilation of abdominal wall veins, protruded umbilicus, spleen enlargement. What can be diagnosed in this case?

A. Liver cirrhosis
B. Cancer of the liver
C. Cancer of the head of pancreas
D. Gallstones
E. Viral hepatitis B

Третя форма – завдання на встановлення відповідності. У завданнях цієї форми встановлюється відповідність елементів одного стовпця елементам іншого. Цей формат належить до категорії логічних пар і називається ще форматом розширеного вибору. Завдання цього типу складається з інструкції-завдання та двох колонок. Одна колонка (ліворуч) – це перелік вихідних умов (слів, словосполучень, речень, дат, формул, термінів тощо), до яких тестований має відшукати відповідь у другій колонці (праворуч), яку називають списком відповідей. Тестований має порівняти матеріал лівої й правої колонок та утворити правильні логічні пари. Перед основою записують інструкцію. Визначають дві модифікації завдання: завдання, у яких відповідь можна обирати тільки один раз; завдання, у яких відповідь можна обирати кілька разів. Завдання можуть бути складені у формі вибору відповідей і у формі вписування відповідей (до умови в лівій колонці самостійно вписати відповідь, утворивши логічну пару). Такі завдання використовуються при поточному, тематичному контролі і самоконтролі. У відповідях завдань можуть бути не одна, а дві, три правильні відповіді [Сергієнко 2011 : 31].

Завдання 1. Read the texts below. Match choices A–H to texts 1–5. There are three choices you do not need to use. Write your answers on the separate answer sheet.

How to keep fit and healthy

1. In our fast-paced world, there can be a tendency to eat while distracted. Many of us will benefit from eating mindfully. Some things to think about here are avoiding eating when distracted, eating more slowly, and taking time to taste food properly. One particular thing to focus on is chewing your food thoroughly.

2. Exercise does more than burn calories. Engaging in physical activity helps keep the heart and lungs strong and produces endorphins – chemicals that improve mood. A well-balanced exercise routine includes aerobic exercise, strength training and flexibility training, such as yoga or pilates. According to the Kids Health, a website presented by the Nemours Foundation, teens should engage in at least 60 minutes of exercise every day.

3. Our body is almost two-thirds water, so staying hydrated is important. Teenagers should aim to drink six to eight glasses of water per day, according to the British Nutrition Foundation. That number increases for teens who engage in sports or are especially active. Sugary and caffeinated beverages should be limited as they provide excess sugar and empty calories.

4. According to Cleveland Clinic, teenagers need at least nine hours of sleep each night to function at their best during the day. It sounds easy enough, but with early school start times, late afternoon practices and hours of homework, getting enough sleep can be a challenge. Set a regular bedtime time that allows for nine hours of sleep, have at least an hour of “quiet time” prior to bedtime. Quiet time may involve listening to soothing music or reading a book.

5. Beyond just making you a happier and more pleasant person to be around, showing gratitude can also add to long-term well-being, according to the research published in the journal «Applied Psychology: Health and Wellbeing». So go ahead.

A. Let your body rest
B. Learn to be thankful
C. Eat more fruits and veggies
D. Get enough liquid
E. Exercise in the morning
F. Make a workout your habit
G. Have unhurried meals
H. Start your bedtime at nine

Четверта форма – завдання на встановлення правильної послідовності. У цьому тестовому завданні тестований має встановити правильну послідовність елементів, дій, подій, операцій тощо. У зарубіжній класифікації цю форму не виокремлюють, а розглядають як варіант завдання з вибором правильної відповіді або як завдання відкритого типу, коли тестований сам має вписати правильну, на його думку, послідовність. Завдання четвертої форми застосовуються для реалізації обох функцій тестів – контролюючої та навчальної, призначена насамперед для перевірки сформованості алгоритмічного мислення та алгоритмічних знань і умінь, навичок пізнавальної діяльності. Цей формат завдань природніший для гуманітарних дисциплін, наприклад, історії. У завданнях четвертої форми також може бути використаний прийом фасета. Відповіді в завданнях позначаються прямокутниками, в яких піддослідні проставляють цифри, що

позначають послідовність процесу, подій, дій тощо [Сергієнко 2011 : 36].

Висновки. В сучасних умовах все частіше використовуються різні види тестових завдань на заняттях з професійної англійської мови, що сприяє кращому засвоєнню студентами закладів вищої медичної освіти необхідного дидактичного матеріалу та перевірки знань наприкінці навчального курсу. Найбільш популярними та ефективними з-поміж них залишаються завдання з вибором однієї або кількох правильних відповідей та завдання відкритої форми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоусова Л. І. Потенціал комп'ютерного тестування. *Вісник* ТІМО. 2008. № 10. С. 40–44.
2. Кремень В. Г. Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Сергієнко В.П., Кухар Л.О. Методичні рекомендації зі складання тестових завдань. Київ, НПУ, 2011. 41 с.
4. Болюбаш Я. Я., Булах І. Є., Мруга М. Р., Філончук І. В. Педагогічне оцінювання і тестування. Правила, стандарти, відповідність. Київ: Майстер-клас, 2007. 272 с.
5. Пращенко Л.І. Тестові технології у навчальному закладі. Київ: ИРВ «Майстерня книги», 2006. С. 73.

REFERENCES

1. Bilousova L. I. (2008) Potentsial kompiuternoho testuvannia [*The potential of computer-based testing*]. Visnyk TIMO. № 10. S. 40 – 44. [in Ukrainian].
2. Kremen V. H. (2008) Entsyklopediia osvity [*Encyclopedia of Education*]. Kyiv: Yurinkom Inter, 1040 s. [in Ukrainian].
3. Serhiienko V.P., Kukhar L.O. (2011) Metodychni rekomendatsii zi skladannia testovykh zavdan [*Methodological recommendations for writing test tasks*]. Kyiv, NPU, 41 s. [in Ukrainian].
4. Boliubash Ya. Ya., Bulakh I. Ye., Mruha M. R., Filonchuk I. V. (2007) Pedahohichne otsiniuvannia i testuvannia. Pravyla, standarty, vidpovidnist [*Pedagogical assessment and testing. Rules, standards, compliance*]. Kyiv: Maister-klas, 272 s. [in Ukrainian].
5. Prashchenko L.I. (2006) Testovi tekhnolohii u navchalnomu zakladi [*Testing technologies in an educational institution*].Kyiv: YRV «Maisternia knyhy», S. 73. [in Ukrainian].

A. A. VITSIUK
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian Disciplines,
Kyiv Medical University, Kyiv, Ukraine
E-mail: al_vi87@ukr.net
https://orcid.org/0000-0003-2216-8536

FEATURES OF USING TEST QUESTIONS IN PROFESSIONAL ENGLISH LANGUAGE CLASSES FOR MEDICAL STUDENTS

The article describes the issue of using tests in English classes of professional orientation for students of higher medical education institutions of Ukraine. The main parameters of the quality of test tasks, such as validity and reliability, are analyzed, and their brief characteristics are given. It is determined that tests are diverse in purpose (educational, examination, diagnostic, personal), in format (open, closed, multiple choice) and are intended to assess the knowledge, skills or abilities of a student of a certain academic discipline.

Open-form test tasks are formulated in the form of a statement, next to which ready-made answers with a choice are not given. The student must independently write his answer in the space provided for this. They can be supplementary (to check knowledge of names, names, facts, properties, signs, etc.), with a short answer or with a detailed answer. Tests with a choice of one correct answer are the simplest type of testing, in which the correct answer is already contained, and the student's task is to find it. The student's task is to choose the correct answer using the knowledge gained during the course. Their content should be such that in order to choose the correct answer, it is enough to recall and apply only what was heard in class and read in the literature recommended for study. The same principles can be applied to tasks with a choice of several correct answers as to tasks with a choice of one correct answer. One or more answers can be correct. The student must independently determine the number of correct answers. Tasks where the elements of one set must be matched to the elements of another set are called matching tasks. Matching tests are effective for self-control and current control of knowledge. They are used to test the so-called associative knowledge, that is, knowledge about the relationship between form and content, essence and phenomenon, about the relationship between various objects, properties, and laws. The student must compose an answer from the elements of the list in the left column and the corresponding elements

in the right column. If it is necessary to establish the correct sequence of actions or words (answer options), tests for establishing the correct sequence are used. This is a more complex type of test tasks, during the performance of which the student forms an answer from the proposed unregulated sequence of words.

Key words: testing, open and closed-form tasks, training and control tests, alternative answer, self-control.

Дата першого надходження статті до видання: 20.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 377.8:134
DOI https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.1.4

О. Н. ДЕМ'ЯНЧУК
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри мистецьких дисциплін та методик їх навчання,
Кременецька обласна гуматірно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка, м. Кременець,
Тернопільська область, Україна
Електронна пошта: demianchukoleksandr@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-6530-5759

ІННОВАЦІЙНІ ОСНОВИ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ

У статті здійснено ґрунтовне осмислення теоретико-методологічних засад застосування компетентнісного підходу в системі професійної підготовки майбутніх дизайнерів у закладах вищої освіти. Обґрунтовано актуальність упровадження компетентнісної парадигми як провідного орієнтиру модернізації сучасної дизайн-освіти в умовах інтеграції у європейський та світовий освітній простір. Проаналізовано концептуальні положення компетентнісного підходу, зокрема його спрямованість на формування інтегральних, загальних і фахових компетентностей, здатності до творчої діяльності, професійного саморозвитку та адаптації до динамічних змін соціокультурного середовища, що становить фундаментальне підґрунтя даного дослідження.

Особливу увагу приділено проблемам розвитку дизайн-освіти крізь призму наукових досліджень вітчизняних учених, які розглядають дизайн-освіту як самостійну сферу науково-педагогічної діяльності. У цьому контексті проаналізовано підходи до обґрунтування та систематизації наукових знань щодо використання педагогічного потенціалу дизайн-освіти у процесі формування професійної та особистісної ідентичності дизайнера. Визначено потенційні можливості дизайну як міждисциплінарного феномена у вдосконаленні змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх фахівців.

Автор статті здійснює та уточнює формулювання провідних понять і категорій дослідження, проаналізовано структуру та зміст культурно-освітнього простору дизайн-освіти, а також окреслено основні напрями її розвитку з урахуванням компетентнісних орієнтирів. Доведено, що реалізація компетентнісного підходу сприяє підвищенню якості професійної підготовки дизайнерів, забезпечує цілісність освітнього процесу та його відповідність сучасним вимогам ринку праці й суспільства.

Автор порушує у публікації питання сучасних процесів інтеграції України до світового співтовариства, акцентуючи увагу на їх впливі на трансформацію національної системи освіти. Наголошується, що євроінтеграційні та глобалізаційні тенденції зумовлюють необхідність оновлення змісту, форм і методів професійної підготовки фахівців, зокрема у сфері дизайн-освіти. У цьому контексті інтеграція України розглядається як чинник гармонізації освітніх стандартів із міжнародними вимогами, упровадження інноваційних педагогічних підходів та забезпечення академічної мобільності, що сприяє підвищенню конкурентоспроможності вітчизняних випускників на світовому ринку праці.

Ключові слова: професійна компетентність, майбутній дизайнер, компетентнісний підхід, тенденції розвитку дизайн-освіти, навчально творча діяльність.

Вступ. В умовах становлення ринкових відносин постала необхідність у підготовці значної кількості фахівців, спроможних зробити вітчизняну продукцію конкурентоздатною, внаслідок удосконалення її естетичних якостей. Від забезпеченості провідних галузей народного господарства висококваліфікованими кадрами істотно залежить успішність вирішення цього надважливого завдання. Відтак загострюється увага до професійної підготовки дизайнерів, її структури, змісту й організації.

Особливої актуальності на сучасному етапі набуває проблема виявлення та характеристики тенденцій розвитку системи професійної підготовки дизайнерів в Україні як невід'ємної складової загальної системи вищої освіти та дієвого фактора розвитку проектної культури суспільства. Наукові інтереси сучасних дослідників зосереджено у розрізі проблеми формування професійної компетентності фахівців різних професій, зокрема педагога-дизайнера. Нині вимоги до випускників вищих навчальних закладів, сформульовано не тільки

у форматі «знань» студентів, а й у способах майбутньої професійної діяльності («вміння», «здатність», «готовність»). У проекції ж на майбутнього педагога-дизайнера йдеться про такі особливі результати в системі його професійної підготовки, у межах яких знання є необхідною, але недостатньою умовою досягнення високої якості освіти

Поставлення проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства особистісно зорієнтована парадигма освіти висуває нові вимоги до здійснення освітнього процесу. Значна увага звертається на розкриття потенціалу кожної людини, підготовки її до саморозвитку, самовизначення та самореалізації. На професійну діяльність учителя покладена відповідальність за інтелектуальний та морально-естетичний розвиток підростаючого покоління, забезпечення якого залежить від того, наскільки адекватно є його професійна підготовка відповідно до вимог, поставлених суспільством перед системою державної освіти. Професійно компетентний педагог – це нагальна потреба освіти XXI століття, оскільки завданням сучасної освіти є формування компетентнісно підготовленої молоді до життя у суспільстві.

Концептуальні положення сучасної освітньої політики обумовлюються створенням умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні поколінь людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом усього життя, оберігати й примножувати цінності національної культури і громадянського суспільства, розвивати й зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну і правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти.

Актуальним і вкрай важливим питанням сьогодні є інтеграція України до світового співтовариства, де широкі можливості міжнародного спілкування і співробітництва сприятимуть підвищенню інтересу щодо обміну духовними цінностями з країнами Європи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням і впровадженням компетентнісного підходу в систему освіти займаються протягом кількох десятиліть. Серед них – В. Бурзанова, С. Вітлицька, С. Горбенко, І. Зимня, В. Ковальчук, Н. Лисенко, Лі Чуньпен, В. Луговий, Г. Назаренко, О. Олексюк, Л. Пастушенко, В. Радкевич, О. Савченко, Цзян Хепін, О. Фурса, Е. Фромм, M. Boman, C. Rogersta ін. При цьому вітчизняні та зарубіжні вчені пропонують власне бачення сутності й особливостей компетентнісного підходу.

Аналіз наукових досліджень, які стосуються проблеми формування складових професійної компетентності майбутнього дизайнера (С. Алєксєєва, Л. Оружа, В. Сидоренко та ін.), свідчить про недостатнє науково-методологічне обґрунтування використання компетентнісного підходу у дизайнерських школах України. Досвід його впровадження виключно фрагментарний, бо нині в більшості дизайнерських шкіл домінує функціональний підхід – формування здатності студентів до певних видів роботи, а не готовності до якісного виконання функцій майбутньої фахової діяльності як основи професійної компетентності.

Мета статті – визначення базових професійних компетентностей майбутніх дизайнерів, а також перевірка педагогічних умов їх формування у процесі опанування студентами фахових дисциплін. Завдання статті полягає в тому, щоб розробити організаційні основи впровадження компетентнісного підходу у процес професійної підготовки майбутніх дизайнерів.

Результати та дискусії. Внаслідок аналізу досліджень установлено існування як широкого, так і вужчого тлумачення поняття «компетентність». У широкому сенсі поняття «компетентність» тлумачать як ступінь зрілості людини, що допускає певний рівень особистісного розвитку й забезпечує індивіду можливість успішно реалізовуватися в суспільстві. У вузькому ж сенсі *компетентність* тлумачать як діяльнісну характеристику, тобто ступінь залучення людини до діяльності, що передбачає ціннісне ставлення до останньої.

Отже, *компетентність* є готовністю та здатністю людини діяти в будь-якій галузі. Основні групи компетентностей, якими повинна володіти людина для повноцінного існування в умовах сучасного життя, сформульовано Радою Європи 1996 року:

– соціальні – пов'язані з готовністю брати на себе відповідальність, бути активним у прийнятті рішень, у суспільному житті, у вирі-

шенні конфліктів, у функціонуванні та розвитку демократичних інститутів суспільства;

– полікультурні – стосуються розуміння несхожості людей, взаємоповаги до їхньої мови, релігії, культури тощо;

– комунікативні – передбачають опанування важливим у роботі і суспільному житті ефективним усним і писемним спілкуванням, оволодіння кількома мовами;

– інформаційні – зумовлені зростанням ролі інформації а сучасному суспільстві й передбачають оволодіння інформаційними технологіями, уміннями здобувати, критично осмислювати й послуговуватися різноманітною інформацією;

– саморозвитку і самоосвіти – пов'язані з потребою й готовністю постійно навчатися як у професійному плані, так і в особистому й суспільному житті;

– інші – реалізуються у прагненні та здатності до раціональної продуктивної, творчої діяльності.

Підтримуємо міркування О. Власової, що «компетентності є інтегрованим результатом активної діяльності вчителів та учнів. Вони формуються насамперед на основі опанування учнями змістом сучасної освіти під керівництвом педагога. Формування їх в учня доцільно вважати основним показником результативності педагогічної праці вчителя, вихователя, об'єктивним індикатором його професійної компетентності» [Власова: 323].

Отже, на підставі світоглядних позицій і переконань учених, можна дійти до висновку, що компетентність є адекватною орієнтацією людини в різних галузях її діяльності: роботі, навчанні, культурі, політиці, здоров'ї, освіті.

Таким чином, головне завдання дизайн-освіти, за переконаннями дослідників, формування дизайнерської культутри, яка в сучасному суспільстві позиціонується як одна з базових форм сукупної організуючої і перетворювальної діяльності. Тенденції розвитку дизайн-освіти змінюються узв'язку з тим, що виникають нові умови і форми взаємодії людини та проектної культури. Розвиток культури особистості, потреба суспільства в її індивідуальній своєрідності, творчому потенціалі за таких умов, як правило, декларується, але впровадження відповідних програм, методик і педагогічних технологій – гальмується.

Нині найбільш ефективною формою організації навчально-творчої діяльності, яка забезпечує високий рівень ініціативності майбутніх дизайнерів, є органічне поєднання індивідуальної та групової форм занять. Експеременталні дослідження С. Алєксєєвої, Л. Оружої, В. Сидоренка переконують, що важливо забезпечити всебічний характер спілкуваня між студетнтами, можливість емоційно переживати їхні творчі знахідки чи невдачі. Кількісні результати емпіричних досліджень, як вітчизняних, так і зарубіжних учених підтверджують положення про необхідність обов'язкової діяльності майбутніх дизайнерів у малих групах, що сприяє формуванню мотивів саморозвитку ініціативності, творчих амбіцій, уміння інтегровано використовувати власні знання та досягнення одногрупників у розв'язанні певного творчого завдання.

У багатьох сучасних виданнях (M. Davis, J. Gervais) публікуються методичні розробки, статті, в яких представлено розроблений окремими дослідниками чи колективами досвід викладання, висуваються пропозиції щодо використання інноваційних технологій у дизайн-освіті, результати досліджень із проблеми створення оптимальних педагогічних умов професійної підготовки дизайнерів у системі вітчизняної дизайн-освіти (В. Радкевич та ін.).

На важливість формування і розвитку ініціативності майбутнього дизайнера у навчально-творчій діяльності звернув увагу О. Трошкін. Автор наголосив на проблемі створення педагогічних умов розвитку ініціативності, яка посилюється в умовах державного і регіонального замовлення на фахівців-дизайнерів, готивих до активного творчого вдосконалення видів і графічних форм реклами, художнього-естетичного оформлення систем «людина-машина», місць відпочинку людей тощо.

Авторська модель дослідникамає три компоненти:

1) спрямованість особистості на виявлення ініціативності у виконанні образотворчого завдання;

2) активність та енергійність у моделюванні шляхів розв'язання творчого завдання;

3) самостійна реалізація особистісного почину у навчально-творчій діяльності [Трошкін: 12].

Дослідник обгрунтовує вибір цих компонентів необхідністю врахування психологічної та практичної готовності майбутніх дизайнерів до ініціювання варіантів розв'язання творчих завдань. Показники сформованості зазначених компонентів ініціативності були класифіковані ним на інтегративній та функціональній основах.

Висновки. Отже, ініціативність дизайнера проявляється в межах його творчої, зокрема, художньої активності. Художня активність у професійній діяльності митця-дизайнера пов'язана, перш за все, зі сприйняттям ескізу моделі, своєрідного мальовничого образу, і містить потребу його «подвоєння» шляхом відтворення в пластичній структурі матеріалу. Сприймаючи художньо-образну структуру, дизайнер стає співучасником художньо-творчого процесу, вільно долучаючись до художньої цінності моделі, вступаючи з нею в ідеальне (уявне) спілкування. Втілюючи свою творчу енергію у відтворюваний художній образ моделі, дизайнер разом із художником «опредмечує» себе в цій моделі. Така здатність неможлива без розвиненого образно-асоціативного мислення, емпатії, інтуіції, образності сприйняття і пам'яті, багатства уяви, яскравості безпосередніх вражень, розвиненого зорового реалізатора, що створює адекватні відчуття художнього смаку.

Таким чином, розвиток дизайн-освіти прямо залежить від детермінації економічних, художньо-естетичних, психолого-педагогічних проблем, які виникають у процесі розвитку дизайну і системи дизайн-освіти. Така детермінація обумовлює закономірність: чим тісніше стає зв'язок між економічними чинниками розвитку дизайну і психолого-педагогічними умовами реалізації компентнісного підходу в системі професійної підготовки майбутніх дизайнерів, тим виразніше виявляється тенденція до зростання художньо-естетичного рівня дизайнерської продукції і визнання національного дизайнерського продукту на внутрішньому і зовнішньому ринках.

ЛІТЕРАТУРА

1. Власова О.І. Педагогічна психологія: навч. посібн./О. І. Власова. Київ: Либідь, 2005. 400 с.
2. Оружа Л. В. Підготовка майбутніх фахівців з дизайну у вищому навчальному закладі: дис. канд. пед. наук. 13. 00. 04. Київ: 2011. 180 с.
3. Радкевич В. О. Теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладах профтехосвіти художнього профілю: монограф. К.: УкрІНТЕЛ, 2010. 424 с.
4. Трошкін О. В. Педагогічні умови розвитку ініціативності майбутніх дизайнерів у процесі навчально-творчої діяльності: автореф. дис. д-ра. пед. наук: 13.00.04. Луганський нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2004. 20 с.
5. Фурса О. О. Тенденції розвитку дизайн-освіти в Україні: монограф. за наук. Ред. В. Ф. Орлова. Луганськ: Вид-во «Ноулідж», 2012. 448 с.
6. Davis, M. Examining and improving inclusive practice in institutional academic integrity policies, procedures, teaching and support. *International Journal for Educational Integrity.* 2022. Volume 18. https://doi.org/10.1007/s40979-022-00108-x
7. Gervais, J. The operational definition of competency-based education. *The Journal of Competency-Based Education*, 2016. 1(2), 98–106. https://doi.org/10.1002/cbe2.1011

REFERENCES

1. Vlasova O.I. (2005) Pedahohichna psykholohiia: navch. posibn. [Pedagogical Psychology: textbook]. Kyiv: Lybid, 400 p. [in Ukrainian].
2. Oruzha L.V. (2011). Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv z dyzainu u vyshchomu navchalnomu zakladi [Preparation of Future Design Specialists in Higher Education Institution]: Ph.D. thesis in Pedagogical Sciences. 13.00.04. Kyiv: 180 p. [in Ukrainian].
3. Radkevych V.O. (2010) Teoretychni i metodychni zasady profesiinoho navchannia u zakladakh proftekhosvity khudozhnoho profiliu. [Theoretical and Methodological Foundations of professional training in professional educationinstitutions of art profile]: monograph. edited by N.h Nychkalo. Kyiv: UkrINTEL, 424 p. [in Ukrainian].
4. Troshkin, O.V. (2004) Pedahohichni umovy rozvytku initsiatyvnosti maibutnikh dyzaineriv u protsesi navchalno-tvorchoi diialnosti. [Pedagogical conditions for the development of initiative of future designers in the process of

educational and creative activity]: Abstract of doctor of pedagogical sciences dissertation: 13.00.04. Taras Shevchenko Luhansk national Pedagogical University. Luhansk, 20 p. [in Ukrainian].

5. Fursa, O.O. (2012). Tendentsii rozvytku dyzain-osvity v Ukraini. [Trends in the development of design education in Ucraine]: monograph. Luhansk: «Noulidge» Publishing, 448 p. [in Ukrainian].

6. Davis, M. (2022). Examining and improving inclusive practice in institutional academic integrity policies, procedures, teaching and support. *International Journal for Educational Integrity. Volume* 18. https://doi.org/10.1007/s40979-022-00108-x

7. Gervais, J. (2016). The operational definition of competency-based education. *The Journal of Competency-Based Education*, 1(2), 98–106. https://doi.org/10.1002/cbe2.1011

O. N. DEMIANCHUK
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Art Disciplines and Methods of Their Teaching,
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy, Kremenets, Ternopil region, Ukraine
E-mail: demianchukoleksandr@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-6530-5759

INNOVATIVE FOUNDATIONS OF THE COMPETENCE APPROACH IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION FOR FUTURE DESIGNERS

Theoretical and methodological aspects of the usage of competence approach in the systems of professional education of the future designers are reviewed in the article. The main conceptual principles of the competence approach in the system of professional education are analyzed.

The problems of development of design education have been considered in the context of scientific research by representatives of domestic design education as a sphere of scientific activity regarding the substantiation and systematization of scientific knowledge about the use of the pedagogical potential of design education in shaping the personality of a designer and the potential opportunities of design in improving the system of professional training of designers. The formulation of leading concepts and categories has been carried out, the structure and content of the cultural and educational space have been analyzed, as well as the directions of development of design education.

It has been proven that effective solving of these tasks in the preparation of future design professionals is possible only based on the creation of a multilevelmodel of professional training for designers, active implementation of innovative technologies, non-standard forms and methods of work with students in educational institutions, individual approach to each future specialist, who most fully demonstrates creative abilities in design activities. The search for new meaningful aspects of future designers' training, based on innovative ideas of their implementation, is successful due to the close connection between education, science, and industry.

It is worth considering that the step-by-step training of specialists is expediently carried out in educational-scientific-production complexes, which are a system of organically interconnected educational institutions, research institutions, production enterprises, and organizations subordinated to a common goal. The number of levels in the educational-scientific-production complex depends on the complexity and nature of the profession, social requirements, and regional conditions. Each level has a specific purpose and tasks and at the same time is a component of continuous professional education; at each level, different training periods are established depending on the complexity of the profession, education, qualifications, and social experience of students. Step-by-step training of specialists necessitates the need for new approaches to scientific and methodological support of the educational process.

Key words: professional competence, future designer, competence approach, tendencies of the design education, educational creative activity.

Дата першого надходження статті до видання: 17.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.014.5:37.013.42:17
DOI https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.1.5

В. В. КУРИЛЯК
доктор богослов'я, доцент, доцент кафедри богослов'я,
Український гуманітарний інститут, м. Буча, Київська область,Україна
Електронна пошта: v.kuryliak@ugi.edu.ua
https://orcid.org/0000-0001-5245-9700

ІНТЕГРАЦІЯ ВІРИ ТА НАУКОВОГО ЗНАННЯ ЯК ПРИНЦИП ЦІЛІСНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ПВНЗ «УКРАЇНСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ ІНСТИТУТ»

У статті досліджується концепція інтеграції віри та наукового знання як засадничий принцип освітньої діяльності Приватного вищого навчального закладу «Український гуманітарний інститут», який спрямований на подолання фрагментарності знання та деетизації сучасної вищої освіти. Обґрунтовано теоцентричний характер пізнання та постулат єдності істини, відповідно до якого між автентичним науковим пізнанням і християнською вірою не може існувати фундаментального протистояння, оскільки вони мають спільне онтологічне джерело. Освіта в такій парадигмі розглядається як цілісний процес формування особистості, що поєднує інтелектуальний розвиток із духовно-етичною формацією. У роботі здійснено системний аналіз рівнів педагогічної інтеграції віри та навчання за відповідною моделлю, що охоплює поступ від повної відсутності інтеграції до її динамічного, творчого рівня. Розкрито зміст етичного, фундаментального та світоглядного підходів до поєднання академічних дисциплін із християнськими цінностями. Особливу увагу приділено практичній реалізації інтегративної моделі через контекстуальні, ілюстративні та досвідні стратегії, які впроваджуються в природничих науках (осмислення світу як результату розумного задуму), економіці та менеджменті (концепція біблійного управительства), фізичній культурі (соматична теологія) та гуманітарних дисциплінах. Окремо проаналізовано роль кафедри богослов'я, а також значення так званого прихованого навчального плану, що включає систему наставництва, атмосферу кампусу, міжособистісні стосунки та етичні стандарти використання сучасних цифрових технологій і штучного інтелекту. Показано, що саме сукупність формальних і неформальних освітніх впливів забезпечує глибинний характер формації та внутрішнє засвоєння цінностей. Результатом дослідження є теоретичне обґрунтування моделі випускника Українського гуманітарного інституту як цілісної особистості, що поєднує високу професійну компетентність, духовну зрілість, фізичну культуру та активну соціальну відповідальність. Доведено, що така модель є особливо актуальною в умовах сучасних суспільних трансформацій і повоєнної відбудови України, оскільки сприяє формуванню фахівців і лідерів, здатних поєднувати професіоналізм із моральною відповідальністю та служінням суспільству.

Ключові слова: інтеграція віри та навчання, ПВНЗ «Український гуманітарний інститут», цілісний розвиток особистості, адвентистська філософія освіти, християнська антропологія.

Поставлення проблеми. В умовах глобальних трансформацій освітнього простору та пошуку нових парадигм, здатних відповісти на виклики постмодерної доби, особливої актуальності набуває проблематика цілісності знання [Bloland, 1995]. Сучасний університет, який історично сформувався в межах середньовічної християнської традиції як спільнота, об'єднана пошуком єдиної істини, у XXI столітті нерідко трансформується в інституцію з фрагментованим знанням [Vakhovskyi, 2022]. За таких умов навчальні дисципліни функціонують ізольовано одна від одної, а етичний і духовний виміри освіти часто виносяться за межі академічного процесу як такі, що не відповідають критеріям науковості [Griffin, 1997].

В українському контексті, який визначається посттоталітарними трансформаціями та потребою формування нової національної ідентичності, проблема розриву між освітою і вихованням набуває особливої гостроти [Lokarieva, 2022]. Ослаблення ціннісних орієнтирів у системі вищої освіти ускладнює формування відповідального фахівця й громадянина, здатного до морального вибору в умовах суспільної нестабільності [Klein, 2025]. Відповіддю на цей епістемологічний і світоглядний розрив постає концепція інтеграції віри та навчання, яка є засадничим принципом освітньої філософії Приватного вищого навчального закладу «Український гуманітарний інститут» (далі ПВНЗ «УГІ») [Місія,

2025]. Зазначений підхід спрямований на подолання фрагментарності знання та відновлення цілісного бачення людини, світу й пізнання в межах університетської освіти.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні інтеграції віри та наукового знання як принципу цілісного розвитку особистості та аналізі особливостей його реалізації в освітньому процесі ПВНЗ «УГІ».

Результати та дискусії. Теоретична сутність інтеграції віри та навчання не зводиться до простого механічного поєднання релігійних практик і академічних дисциплін. У фаховій літературі, зокрема в працях Артура Холмса [Holmes, 1987], цей підхід визначається як інтелектуальне завдання віднайдення та розвитку внутрішніх, іманентних зв'язків між християнським світоглядом і людським знанням у різних галузях науки. Холмс наголошує, що ЗВО з християнською концепцією має відрізнятися від світської академії не наявністю зовнішніх релігійних атрибутів чи додаткових богословських курсів, а глибинною інтеграцією, яка пронизує всю структуру навчальних планів, методику викладання та адміністративну діяльність [Holmes, 1987].

Фундаментальною передумовою інтеграції віри та навчання є аксіома про єдність істини, відповідно до якої всяка істина має божественне походження. Це положення, сформульоване ще Августином [Augustine, 1991] і розвинуте Френком Гебелейном [Gaebelein, 1954], заперечує дуалістичний поділ реальності на священну та світську сфери. Згідно з цією концепцією, наукові факти, здобуті емпіричним шляхом, та істини, відкриті через Боже Об'явлення, мають спільне онтологічне джерело – Бога-Творця. Відтак між справжнім науковим пізнанням і істинною вірою не може існувати фундаментального конфлікту [Gaebelein, 1954; Holmes, 1987]. Наголосимо, що можливі суперечності виникають лише на рівні інтерпретацій, зумовлених обмеженістю людського пізнання або хибними світоглядними передумовами.

Гамберто Расі, чий внесок у розвиток філософії адвентистської освіти є визначальним для моделі ПВНЗ «УГІ» розглядає інтеграцію віри та навчання як цілеспрямований інституційний процес [Rasi, 2001]. Його метою є створення умов, за яких студенти вільно інтеріоризують переконання, цінності та уявлення про знання, життя і людське покликання, що мають біблійне підґрунтя та христоцентричну спрямованість. За таким підходом інтеграція не зводиться до формального включення релігійних елементів у навчальний процес, а передбачає формування цілісного світогляду, який дозволяє випускникові осмислювати свою професійну діяльність як складову ширшого Божого задуму відновлення світу.

Проблема сучасної секулярної освіти полягає у розриві між фактами та цінностями [Bloland, 1995]. Студенти часто вивчають економіку, біологію чи право як набір технічних інструментів, позбавлених морального імперативу. Це призводить до формування фахівців, які можуть бути компетентними професіоналами, але етично дезорієнтованими особистостями. Дослідники, зокрема Девон Дженсен та Адрієнн Кашелін, вказують на те, що академічний дискурс часто стає заручником «корінних метафор», які спрощують реальність і обмежують перспективу [Cachelin, 2011; Jensen, 2006; Kinchin, 2022]. Християнська інтеграція пропонує мета-наратив, який здатний об'єднати розрізнені фрагменти знання у цілісну картину світу.

Термін «інтеграція» етимологічно пов'язаний з поняттями «цілісність, чесність» [integrity]. В контексті ПВНЗ «УГІ» – це означає прагнення до відновлення цілісності особистості, зруйнованої гріхом. Джордж Найт, аналізуючи адвентистську філософію освіти, наголошує, що справжня освіта і відкуплення є тотожними процесами, спрямованими на відновлення образу Божого в людині [Knight, 2015; Knight, 2016]. Це відновлення охоплює не лише духовну сферу, але й інтелектуальну, фізичну та соціальну.

Отже, теоретична сутність інтеграції віри та навчання в ПВНЗ «УГІ» ґрунтується на низці взаємопов'язаних світоглядних постулатів. Насамперед ідеться про теоцентричність знання, відповідно до якої Бог постає джерелом усієї реальності, а пізнання світу в його повноті є неможливим без пізнання Творця. У цьому контексті наукове знання не заперечує віру, а розглядається як один зі шляхів осмислення створеного світу [Holmes, 1987].

Другим базовим положенням є антропологічний холізм [Blanco, 2015; Davidson, 2020], що виходить з уявлення про людину як неподільну єдність духу, душі та тіла. Такий підхід передбачає, що освітній процес має бути спрямований одночасно на інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток особистості, уникаючи редукції освіти до суто когнітивної або професійної підготовки.

Важливою складовою цієї концепції є також есхатологічна перспектива, згідно з якою навчання покликане готувати людину не лише до успішної самореалізації в межах земного життя, але й до відповідального буття у вічному вимірі. Такий світоглядний горизонт надає освітньому процесу глибшого смислу, орієнтуючи його на формування особистості, здатної до служіння, морального вибору та усвідомлення власного покликання в ширшій перспективі буття.

Ця теоретична база відрізняє ПВНЗ «УГІ» від світських вишів, де релігія розглядається як приватна справа або об'єкт культурологічного дослідження, і від суто богословських семінарій, де фокус зміщено виключно на підготовку кліру. ПВНЗ «УГІ» прагне реалізувати модель «християнського університету» [Holmes, 1987], де віра є інтегруючим принципом для всіх спеціальностей від філології до менеджменту.

Для глибокого розуміння процесів, що відбуваються в освітньому середовищі ПВНЗ «УГІ», необхідно застосувати класифікацію моделей інтеграції, розроблену в західній християнській педагогіці та адаптовану до вітчизняних реалій. Аналіз літератури дозволяє виділити кілька рівнів та підходів, які варіюються від поверхневого зіставлення до глибинного синтезу.

Одним із найбільш релевантних інструментів для діагностики стану інтеграції віри і знання є модель Ракель Корнійчук [Korniejczuk, 1994; Korniejczuk, Kijai, 1994], яка широко застосовується в системі адвентистської освіти для оцінки педагогічної майстерності викладачів. Ця модель розглядає інтеграцію як динамічний процес, що проходить через кілька стадій розвитку. В контексті застосування цих процесу інтеграції на педагогічній діяльності викладачів ПВНЗ «УГІ» можна виокремити кілька рівнів реалізації інтеграції віри та навчання, які відображають поступову динаміку професійного й світоглядного зростання викладацького складу.

Нульовий рівень – невикористання інтеграції. На цьому етапі викладач не вбачає зв'язку між навчальною дисципліною та релігійним світоглядом або свідомо уникає будь-яких форм інтеграції, вважаючи їх недоречними в академічному контексті. У практиці ПВНЗ «УГІ» такий рівень найчастіше спостерігається серед нових викладачів, які прийшли зі світської системи освіти та ще не пройшли адаптаційні семінари й внутрішню світоглядну формацію в ЗВО з релігійним засновником [Korniejczuk, 1994].

Перший рівень – інтерес до інтеграції. Викладач усвідомлює значущість інтеграції віри та навчання, виявляє пізнавальний інтерес, шукає теоретичну інформацію, відвідує навчальні заходи й методологічні тренінги, однак поки що не застосовує набуті знання в освітній практиці. В ПВНЗ «УГІ» – це проявляється в активній участі викладачів у семінарах кафедри богослов'я та педагогіки [Harvey, 2019; Korniejczuk, Kijai, 1994].

Другий рівень – готовність до впровадження. На цьому етапі викладач починає планувати інтеграцію, розробляє окремі елементи занять, осмислює можливі зв'язки між навчальним матеріалом і ціннісними орієнтирами, проте ще не здійснює системного впровадження. Практичним проявом є розробка силабусів, у яких біблійні цінності відображаються в очікуваних результатах навчання [Korniejczuk, Kijai, 1994].

Третій рівень – фрагментарне використання. Інтеграція віри та навчання здійснюється епізодично й поверхово. Вона часто набуває формального характеру, наприклад у вигляді короткої молитви перед заняттям або цитати зі Святого Письма, яка не має безпосереднього зв'язку з темою лекції. У практиці ПВНЗ «УГІ» це може проявлятися у використанні біблійних епіграфів до занять з економіки без глибокого аналізу їх змісту в економічному контексті [Korniejczuk, 1994].

Четвертий рівень – рутинне використання. Інтеграція стає стабільною складовою курсу, однак має статичний і викладачоцентричний

характер. Основний акцент робиться на трансляції готових ціннісних положень, тоді як студенти залишаються пасивними слухачами. Прикладом є лекційне викладання християнської етики, за якого студенти фіксують принципи, але не залучаються до обговорення їх практичного застосування [Korniejczuk, 1994; Korniejczuk, Kijai, 1994].

П'ятий рівень – динамічна інтеграція. Найвищий рівень характеризується творчим підходом, постійним пошуком нових педагогічних форм і активним залученням студентів до спільної діяльності. Інтеграція віри та навчання стає природною частиною освітнього процесу, реалізується через проєктну роботу, волонтерську діяльність у межах навчальних курсів, дискусії щодо світоглядних засад наукових теорій та аналіз реальних соціальних викликів [Коробко, 2021; Korniejczuk, 1994].

Аналіз діяльності ПВНЗ «УГІ» засвідчує стратегічний курс адміністрації на підвищення рівня інтеграції віри та навчання в професорсько-викладацькому середовищі. Зокрема, простежується цілеспрямований перехід викладачів від початкових і середніх рівнів усвідомлення інтеграції до найвищого, системного рівня її реалізації, зокрема на щомісячних заняттях під назвою «ProfSkils» для викладацького складу [Сокольська, 2025b]. Також навчання НПП досягається через розбудову інституту наставництва, проведення регулярних науково-методичних колоквіумів, присвячених питанням інтеграції, а також через підтримку дослідницьких проєктів у цій сфері [Куриляк, 2025].

Важливим теоретичним орієнтиром для осмислення зазначеного процесу є класифікація підходів до інтеграції, запропонована Артуром Холмсом [Holmes, 1987]. У практиці ПВНЗ «УГІ» можна виявити реалізацію всіх чотирьох підходів, хоча їх інтенсивність і питома вага відрізняються залежно від специфіки навчальної дисципліни.

Перший – це атитюдний підхід, який зосереджується на формуванні відповідної атмосфери навчання та на особистості викладача як носія цінностей. Християнський світогляд у цьому випадку виявляється через чесність, дотримання принципів академічної доброчесності, повагу до студента та щирий інтерес до пошуку істини. В ПВНЗ «УГІ» цей підхід підтримується через кодекси честі, етичні регламенти та практику відкритості у взаємодії між викладачами й студентами [Holmes, 1987; Otto, 2006].

Другий – це етичний підхід, який передбачає системний аналіз моральних проблем, притаманних конкретним галузям знання. Для правничих спеціальностей – це питання справедливості та відповідальності, для біологічних наук – проблеми біоетики, для сфери управління – соціальна відповідальність економічної діяльності [Holmes, 1987; Engelhardt, 2005]. Цей підхід є одним із найбільш поширених, оскільки має безпосереднє прикладне значення та легко інтегрується в навчальний процес.

Третій – це фундаментальний підхід, який зосереджується на дослідженні історичних і філософських витоків наукового знання, демонструючи роль релігійних ідей у його становленні. Так, у межах історичних курсів ПВНЗ «УГІ» аналізується вплив Реформації на розвиток освіти, науки та демократичних інститутів у Європі[Holmes, 1987; Androne, 2014].

Четвертий – це світоглядний підхід, який репрезентує найглибший рівень інтеграції, оскільки передбачає критичний аналіз прихованих світоглядних припущень, на яких ґрунтуються наукові теорії [Holmes, 1987]. У цьому контексті здійснюється осмислення обмежень натуралістичних, сцієнтистських і релятивістських позицій з погляду біблійного теїзму, що дозволяє сформувати цілісне бачення науки, людини та світу.

Для практичної реалізації інтеграції віри та навчання викладачі ПВНЗ «УГІ» використовують педагогічні стратегії, описані Тейлором [Taylor, 2001], які умовно можна згрупувати у чотири взаємопов'язані кластери.

Перший – це контекстуальна стратегія, яка спрямована на формування цілісного освітнього середовища, що підтримує ціннісні орієнтири закладу. Вона охоплює естетику кампусу, наявність спеціально облаштованих просторів для тиші й молитви, а також культуру спілкування, побудовану на повазі, відкритості та партнерстві між викладачами і студентами [Taylor, 2001].

Другий – це ілюстративна стратегія, яка передбачає використання біблійних образів, притч і прикладів із життя видатних християн для пояснення складних теоретичних положень навчальних дисциплін [Taylor, 2001]. Такий підхід допомагає зробити абстрактні поняття більш зрозумілими, наочними та ціннісно наповненими, водночас демонструючи зв'язок між академічним знанням і духовною традицією.

Третій – це концептуальна стратегія, яка полягає у виявленні внутрішньої відповідності між науковими поняттями та біблійними істинами. Йдеться не про механічне накладання релігійних ідей на науковий матеріал, а про глибоке осмислення світоглядних основ знання [Taylor, 2001]. Наприклад, у межах природничих дисциплін може розглядатися співвіднесення фізичного поняття ентропії з біблійним ученням про тлінність створеного світу після гріхопадіння, що сприяє формуванню цілісного бачення реальності.

Четвертий – це досвідна стратегія, яка реалізується через навчання шляхом служіння, коли студенти застосовують набуті знання в реальних соціальних проєктах [Taylor, 2001]. Така форма діяльності дозволяє не лише закріпити теоретичний матеріал, але й пережити віру як активну життєву позицію, спрямовану на служіння ближньому та відповідальну участь у суспільному житті.

ПВНЗ «УГІ» займає унікальну нішу в освітньому просторі України. Заснований у 1999 році, він став першим в Україні християнським закладом вищої освіти акредитований державою, що базується на протестантській (адвентистській) традиції. Розкриття специфіки інтеграції віри та знання в УГІ неможливе без аналізу його інституційної структури, місії та ролі лідерства.

Згідно з Концепцією освітньої діяльності, місія ПВНЗ «УГІ» полягає у наданні доступної та якісної освіти, що сприяє «формуванню цілісної особистості на основі християнських цінностей і відповідальності перед Богом і суспільством» [Місія, 2025]. Ця формула є прямою декларацією принципів інтеграції віри та знання.

Керівництво закладу, зокрема президент освітнього комплексу Андрій Шевчук та ректор Людмила Штанько, виступають не лише як адміністратори, а як ідеологи інтеграції. Андрій Шевчук у своїх зверненнях до студентів постійно наголошує на тому, що освіта – це не кінцева точка, а процес постійного зростання і розвитку особистості [Коробко, 2021]. Він підкреслює важливість «виховання та прикладу, який подають викладачі», ставлячи ціннісний вимір вище за просту передачу інформації [Сокольська, 2024]. Свого часу перший ректор інституту, Анатолій Жаловага, заклав фундамент цієї філософії, наголошуючи на важливості поєднання академічної підготовки з духовним становленням [Жаловага, 2005; Жаловага, 2008].

Ключову роль у методологічному забезпеченні інтеграції віри та знання відіграє кафедра богослов'я, яку очолює доктор богослов'я, доцент Валентина Куриляк. На відміну від традиційних кафедр, які обслуговують лише свою спеціальність, кафедра богослов'я в ПВНЗ «УГІ» виконує загальноінститутську функцію. Вона забезпечує викладання блоку ціннісно-орієнтованих дисциплін («Вступ до Біблії», «Християнська етика», «Філософія релігії», «Наука та релігія» тощо) для студентів усіх напрямів підготовки від фінансів до філології.

Науковий доробок викладачів кафедри (В.В. Куриляк [Valentyna], Н.Г. Остащук [Ivan], Р.В. Орловський [Orlovskyi], А.В. Шевчук [Шевчук] тощо) створює теоретичне підґрунтя для інтеграції віри та знання. Дослідження історії протестантизму в Україні, соціального вчення церкви та релігійної свободи дозволяють контекстуалізувати західні моделі інтеграції віри та знання і адаптувати їх до українських реалій. Валентина Куриляк, зокрема, досліджує історію адвентизму та його внесок у розвиток суспільства, що є важливим елементом формування конфесійної ідентичності закладу [Куриляк, 2021; Kuryliak, 2020].

Значна частина інтеграції віри та навчання в ПВНЗ «УГІ» реалізується поза межами аудиторних занять через так званий прихований навчальний план, який охоплює сукупність неформальних впливів, що істотно формують ціннісні орієнтації студентів. Важливим елементом цього процесу є спільні богослужіння, під час яких уся академічна спільнота збирається для духовних роздумів, музичного служіння

та молитви. Такі зібрання сприяють формуванню відчуття єдності, спільної ідентичності та постійно нагадують про пріоритет духовних цінностей у житті закладу [Плейліст, 2025].

Не менш значущою складовою прихованого навчального плану є інститут наставництва, у межах якого викладачі та співробітники інституту, зокрема куратори студентського проживання в гуртожитках, супроводжують молодь у процесі особистісного, морального й духовного зростання. Така практика ґрунтується на переконанні, що віра формується не лише через формальне навчання, а передусім через живий приклад, особисті стосунки та щоденну взаємодію в академічному середовищі [Lombart, 2022].

Важливу роль у цьому процесі відіграє також загальна атмосфера кампусу. Розташування ПВНЗ «УГІ» в лісопарковій зоні міста Буча та його сусідство з іншими адвентистськими інституціями створюють сприятливе середовище для споглядання природи як Божого творіння. Такий просторовий контекст відповідає ключовим засадам адвентистської педагогіки, у якій взаємодія з природним середовищем розглядається як важливий чинник духовного та світоглядного розвитку особистості [Bisono, 2022].

Унікальність моделі ПВНЗ «УГІ» полягає в тому, що інтеграція віри та навчання відбувається диференційовано, з урахуванням специфіки кожної галузі знань. Розглянемо детально, як теоретичні принципи інтеграції віри та знання втілюються у конкретних навчальних програмах. Хоча ПВНЗ «УГІ» має гуманітарний профіль, система загальнонаукової підготовки студентів передбачає вивчення дисциплін природничого циклу, у межах яких інтеграція віри та наукового знання стикається з найбільшими методологічними викликами.

Це зумовлено домінуванням секулярно еволюційної парадигми в сучасній науці, яка часто подається як єдина можлива інтерпретація походження світу й життя. У відповідь на це викладання біології та екології в інституті ґрунтується на переконанні, що світ є результатом розумного задуму, а не сукупністю випадкових процесів. Такий підхід не заперечує емпіричні наукові факти, однак пропонує їх альтернативне світоглядне осмислення. У навчальному процесі використовуються матеріали спеціалізованих адвентистських науково-дослідних центрів, які акцентують на надзвичайній складності біологічних систем, зокрема структури дезоксирибонуклеїнової кислоти та клітини, як на свідченні існування Творця.

Важливою складовою природничої підготовки є також формування екологічної відповідальності. В адвентистській теологічній традиції природа розглядається як своєрідне друге одкровення Бога, що зумовлює моральний імператив дбайливого ставлення до довкілля [Gonzalez-Socoloske, 2019]. Курси екології в ПВНЗ «УГІ» наголошують на тому, що людина є не власником, а управителем Землі, відповідальним перед Богом за збереження створеного світу та біорізноманіття. У цьому контексті теми взаємозалежності екосистем інтерпретуються як відображення гармонійного порядку творіння, що формує у студентів цілісне екологічне мислення.

Вивчення біології людини тісно пов’язане з принципами здорового способу життя та біоетичними питаннями. Фізіологічні закони розглядаються не лише як об’єкт наукового пізнання, але й як морально значущі орієнтири, що відображають порядок, закладений у людське тіло. Такий підхід сприяє формуванню відповідального ставлення до власного здоров’я як складової духовного й етичного життя.

Інтеграція віри та навчання послідовно реалізується також у підготовці фахівців у галузях економіки, менеджменту та фінансів. Освітні програми цих спеціальностей ґрунтуються на концепції біблійного управительства, відповідно до якої матеріальні ресурси розглядаються як довірене людині благо, за використання якого вона несе моральну відповідальність [Biaggi, 2021]. На відміну від поширених у світській освіті утилітарних підходів до етики бізнесу, в ПВНЗ «УГІ» вона базується на абсолютних біблійних цінностях, зокрема чесності, справедливості та служінні ближньому. Навчальні курси пропонують осмислення економічної діяльності крізь призму біблійних тем творіння, миру та гармонії, а також взаємної відповідальності між Богом і людиною.

Особливий акцент робиться на соціальній відповідальності бізнесу [Адвентисти-підприємці, 2020; Cafferky, 2015]. Студенти навчаються сприймати підприємницьку діяльність не лише як засіб отримання прибутку, а як форму служіння суспільству. Аналізуються приклади, у яких економічний успіх поєднується з дотриманням християнських принципів у корпоративній культурі та управлінських рішеннях. У цьому ж контексті формується розуміння управління як служіння, що ґрунтується на євангельському прикладі Ісуса Христа та протиставляється авторитарним моделям лідерства. Такий підхід сприяє вихованню нового типу фахівця – менеджера, орієнтованого на гідність людини, співпрацю та відповідальне лідерство в українському суспільстві.

У системі підготовки студентів ПВНЗ «УГІ» важливе місце посідає фізична культура, яка осмислюється в межах так званої соматичної теології. Кафедра фізичної терапії, ерготерапії та фізичного виховання реалізує цілісний підхід до тілесності, в основі якого лежить біблійне вчення про тіло як храм Святого Духа [Edwards, 1981]. Така світоглядна установка докорінно змінює мотивацію до фізичної активності, зміщуючи акцент із нарцисичного самовдосконалення чи змагальності на шанобливе ставлення до власного організму як до Божого дару та простору відповідальності. Фізичне здоров'я розглядається як невід'ємна складова духовного й психічного благополуччя, а фізична підготовка як умова здатності людини до активного служіння Богові та ближнім [McBride, 2021]. У навчальному процесі студенти осмислюють вплив рухової активності на ясність мислення, емоційну стійкість і самодисципліну, що має безпосереднє значення для духовного життя. Водночас спортивна діяльність використовується як засіб виховання характеру, де чесна гра, повага до суперника й уміння працювати в команді постають як практичне втілення християнських чеснот [Hamerslough, 1994].

У гуманітарних науках, зокрема філології, філософії та журналістиці тощо інтеграція віри та навчання здійснюється через світоглядний аналіз текстів і культурних феноменів. Вивчення літературних творів супроводжується осмисленням морального вибору персонажів, їхніх духовних пошуків і внутрішніх конфліктів. Застосовується метод подвійного прочитання, за якого художній текст аналізується одночасно як естетичне явище та як носій світоглядних смислів, що співвідносяться з біблійною істиною [Barayuga, 2013]. У курсах з історії та філософії історії минуле людства розглядається не як хаотичний набір подій, а як лінійний процес, що має початок, внутрішню логіку розвитку та визначену мету [Petre, 2017]. Такий підхід формує у студентів відчуття історичної відповідальності, надії та усвідомлення власної ролі в ширшому історичному контексті.

Особливим викликом для ПВНЗ «УГІ» в сучасних умовах є інтеграція віри та навчання в добу стрімкого розвитку цифрових технологій і систем штучного інтелекту. Освітнє середовище інституту формує етичні принципи використання новітніх технологій, наголошуючи на людиноцентричному підході. Технології розглядаються як інструменти, що можуть допомагати людині, але не здатні замінити людську мудрість, емпатію, моральну відповідальність і духовне керівництво. Особлива увага приділяється питанням академічної доброчесності в умовах поширення автоматизованих засобів створення текстів і зображень [Горчинський, 2023; Haeger, 2023]. Їх використання має бути прозорим і не підміняти самостійне мислення студента, оскільки йдеться не лише про дотримання формальних правил, а про формування характеру та внутрішньої чесності. Студенти технічних і медіаспеціальностей навчаються розпізнавати етичні ризики сучасних технологій, зокрема викривлення інформації та маніпулятивні практики, і протидіяти їм, керуючись принципами правди, справедливості та відповідальності.

Важливим аспектом діяльності ПВНЗ «УГІ» є активна взаємодія з іншими релігійними та громадськими інституціями, зокрема в межах співпраці з Всеукраїнською радою церков і релігійних організацій. Науковці інституту досліджують роль релігії у зміцненні суспільної моралі, громадянської стійкості та обороноздатності держави в умовах війни. Така діяльність позиціонує інститут не як замкнену конфесійну структуру, а як відкри-

тий академічний майданчик, здатний сприяти міжконфесійному діалогу, суспільній злагоді та утвердженню миру, демонструючи інтегруючу силу віри на загальнонаціональному рівні [Diop, 2015; Звернення, 2025].

Кінцевим критерієм ефективності моделі інтеграції віри та навчання в ПВНЗ «УГІ» виступає якість сформованого випускника. Адвентистська філософія освіти визначає мету навчального процесу як гармонійний розвиток фізичних, розумових і духовних сил людини. Ця триєдина модель, доповнена соціальним виміром відповідальності та служіння, ґрунтується на біблійному принципі всебічного зростання особистості та спрямована на формування цілісної людини, здатної до професійної реалізації, морального вибору й активної участі в житті суспільства.

У контексті аналізу моделі інтеграції віри та навчання доцільно окреслити низку викликів і потенційних ризиків, які супроводжують її практичну реалізацію. Насамперед уваги заслуговує небезпека формальної або поверхневої інтеграції, коли поєднання віри й академічного знання зупиняється на фрагментарному чи рутинному рівнях. У таких випадках релігійні елементи, наприклад, молитва перед заняттям або біблійна цитата як епіграф не мають глибокого логічного зв'язку зі змістом дисципліни й не сприяють інтелектуальному синтезу. Інтеграція перетворюється на зовнішній атрибут, а не на внутрішньо осмислений принцип, що, своєю чергою, знижує залученість студентів і залишає їх у позиції пасивних слухачів без формування власного світоглядного бачення.

Другим суттєвим викликом є неоднорідність викладацького складу, від якої значною мірою залежить ефективність реалізації моделі. Практика засвідчує наявність так званого нульового рівня інтеграції, характерного передусім для нових викладачів, які прийшли зі світської освітньої системи та свідомо уникають поєднання віри й науки або не вбачають у ньому педагогічної доцільності. Це створює внутрішню фрагментацію освітнього простору, в межах якої студент стикається з різними, а інколи й суперечливими підходами до ролі віри в академічному пізнанні, що послаблює цілісність виховного впливу.

Особливої методологічної напруги набуває інтеграція віри та навчання у сфері природничих дисциплін. Домінування секулярно-еволюційної парадигми в сучасній науці вступає у світоглядний діалог із конфесійною позицією закладу, який апелює до концепції розумного задуму. Хоча така позиція відповідає ідентичності ПВНЗ «УГІ», вона потенційно може викликати критику з боку ширшої наукової спільноти щодо об'єктивності та відповідності загальноприйнятим академічним стандартам. У цьому контексті конфлікт між наукою і вірою постає не стільки на рівні фактів, скільки на рівні світоглядних інтерпретацій і філософських передумов пізнання.

Окремою проблемою є складність вимірювання результатів інтеграції, оскільки значна частина ціннісного впливу здійснюється через прихований навчальний план, тобто атмосферу кампусу, міжособистісні стосунки, особистий приклад наставників тощо. Такий вплив має суб'єктивний характер і важко піддається формалізованому академічному оцінюванню чи стандартним процедурам контролю якості. Унаслідок цього кінцевий результат формації, зокрема досягнення цілісності особистості, залишається варіативним і значною мірою залежним від індивідуального досвіду студента.

Для наочного розуміння зазначених викликів інтеграцію віри та науки можна порівняти зі спорудженням мосту між двома берегами. Якщо його опори закладені лише формально, тобто у вигляді відірваних від змісту цитат чи символічних жестів, така конструкція не витримує інтелектуального навантаження критичного мислення. Натомість надійний міст можливий лише за умови, що кожен науковий факт «скріплений» світоглядним сенсом на всіх рівнях освітнього процесу, а не лише декларативно, що й визначає глибину та життєздатність моделі інтеграції віри та навчання.

Висновки. В цілому модель випускника ПВНЗ «Український гуманітарний інститут» ґрунтується на принципі цілісного розвитку особистості та передбачає гармонійне поєднання інтелектуальної, духовної, фізичної й соціальної складових. Інтелектуальна компетентність формується на основі поєднання високого рівня наукової вимогливості та світо-

глядної рефлексії: інтеграція віри та навчання не підміняє наукове знання релігійними переконаннями, а збагачує його, сприяючи розвитку критичного мислення, аналітичних здібностей і здатності відрізняти істину від маніпуляції. Випускник інституту постає як самостійний мислитель, здатний формувати власні судження, а не лише відтворювати запозичені ідеї.

Духовна зрілість є ключовим елементом цієї моделі, що виявляється у сформованому цілісному світогляді та усвідомленні власного життя й професійної діяльності як частини Божого задуму. Професія осмислюється не лише як засіб матеріального забезпечення, а як форма покликання і служіння, що надає праці глибшого смислу та внутрішньої мотивації. Фізичне здоров'я розглядається як необхідна передумова повноцінної інтелектуальної та духовної діяльності. Інтеграція принципів здорового способу життя сприяє формуванню відповідального ставлення до власного тіла, уникненню шкідливих звичок і розвитку витривалості та стійкості до стресів.

Завершальним компонентом моделі виступає соціальна відповідальність, яка формує активну громадянську позицію випускника. Він готовий служити суспільству, захищати людську гідність і права людини, дбати про довкілля та підтримувати вразливі групи населення. Така інтегрована модель підготовки є особливо актуальною для сучасної України, яка потребує нової генерації лідерів-професіоналів із високими моральними стандартами, здатних брати на себе відповідальність за відбудову держави та розвиток суспільства на засадах справедливості, солідарності й служіння.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адвентисти-підприємці розвивають соціальний бізнес. *Українська уніонна конференція Церкви АСД*. 2020. URL: https://adventist.ua/news/ukraine/adventisti-pidpriemci-rozvivayut-socialnij-biznes/.
2. Горчинський С. В., Софілканич М. І., Горбенко І. Ф. Якість української освіти й академічна доброчесність: вплив застосування штучного інтелекту. *Академічні візії*. 2023. № 20. С. 1–9. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.8022979.
3. Жаловага А. С. Антропологічна природа християнства : монографія. Київ : ВАТ «Львів. книжк. ф-ка «Атлас», 2008. 288 с.
4. Жаловага А. С. Християнська мораль, віра, психологія: точки перетину. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. № 20. С. 32–35. URL: https://eprints.zu.edu.ua/202/.
5. Звернення Всеукраїнської Ради Церков і релігійних організацій до народу України та органів державної влади. *ВРЦіРО*. 2025. URL: https://vrciro.ua/ua/statements/appeal-of-the-ukrainian-council-of-churches-and-religious-organizations-to-the-people-of-ukraine-and-state-authorities.
6. Коробко В. Навчатися все життя – це круто! – президент Андрій Шевчук. *Український гуманітарний інститут*. 2021. URL: https://ugi.edu.ua/navchatysia-vse-zhyttia-tse-kruto-prezydent-andrii-shevchuk/.
7. Куриляк В. Європейський досвід інтеграції віри та інтелекту у вищій освіті в українських умовах. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 12(42). С. 2041–2050. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-12(42)-2041-2050.
8. Куриляк В. Соціальне вчення та практики Церкви адвентистів сьомого дня в Україні. *Вісник київського політехнічного інституту. Серія: Політологія, Соціологія, Право*. 2021. № 4 (48). С. 6–15. DOI: https://doi.org/10.20535/2308-5053.2020.4(48).232666.
9. Місія, бачення, цінності. *Український гуманітарний інститут*. 2025. URL: https://ugi.edu.ua/institute/mission/.
10. Плейліст «Студентське життя». *Український гуманітарний інститут*. 2025. URL: https://www.youtube.com/playlist?list=PLUMdQK3fLwZPuoGH4mTok3sEhFbjHCXGt.
11. Сокольська І. Академічна свобода та академічна доброчесність в Українському гуманітарному інституті. *Український гуманітарний інститут*. 2025. URL: https://ugi.edu.ua/akademichna-svoboda-ta-akademichna-dobrochesnist-v-ukrayinskomu-gumanitarnomu-instytuti/.
12. Сокольська І. День знань відсвяткували в Українському гуманітарному інституті. *Український гуманітарний інститут*. 2024. URL: https://ugi.edu.ua/den-znan-vidsvyatkuvaly-v-ukrayinskomu-gumanitarnomu-instytuti/.
13. Сокольська І. Про результати діяльності корпоративного університету «Prof Skills». *Український гуманітарний інститут*. 2025a. URL: https://ugi.edu.ua/pro-rezultaty-diyalnosti-korporatyvnogo-universytetu-prof-skills/.
14. Сокольська І. Про розвиток soft skills розповіли психологам. *Український гуманітарний інститут*. 2025b. URL: https://ugi.edu.ua/pro-rozvytok-soft-skills-rozpovily-psyhologam/.
15. Шевчук Андрій Васильович. *Український гуманітарний інститут*. URL: https://ugi.edu.ua/kafedri/kafedra-zhurnalistiki/teacherszhurnalistiki/shevckukav/.

16. A Statement of Seventh-day Adventist Educational Philosophy: Version 7.8. / H. M. Rasi et al. *Journal of Research on Christian Education*. 2001. No. 10. P. 347–355. URL: https://api.semanticscholar.org/CorpusID:140990973.

17. Androne M. The Influence of the Protestant Reformation on Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. No. 137. P. 80–87. DOI: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.256.

18. Barayuga L. L., Gallagher S. V., Lundin R. Literature through the Eyes of Faith. Harper Collins, 2013. 228 p.

19. Biaggi C. Christian Entrepreneurship. *The Dynamic Steward Journal*. 2021. Vol. 24, no. 4. P. 10–11. URL: https://stewardship.adventist.org/christian-entrepreneurship.

20. Bisono I. Benefits of Outdoor Education, Part 3: Spiritual Development. *Adventist Education Dialogue*. 2022. URL: https://www.adventisteducators.org/2022/11/outdoor-education-3/.

21. Blanco M. Adventist theology and the new anthropology: Challenges and opportunities. *Ministry, International Journal for Pastors*. 2015. Vol. 87, no. 5. P. 14–16. URL: https://www.ministrymagazine.org/archive/2015/05/adventist-theology-and-the-new-anthropology.

22. Bloland H. G. Postmodernism and Higher Education. *The Journal of Higher Education*. 1995. Vol. 66, no. 5. P. 521–559. DOI: https://doi.org/10.1080/00221546.1995.11774797.

23. Cachelin A., Rose J., Dustin D. Sustainability in Outdoor Education: Rethinking Root Metaphors. *Journal of Sustainability Education*. 2011. Vol. 2. URL: http://www.jsedimensions.org/wordpress/wp-content/uploads/2011/03/CachelinEtAl20111.pdf.

24. Cafferky M. E. Business Ethics in Biblical Perspective. A Comprehensive Introduction. IVP Academic, 2015. 496 p.

25. Davidson R. M. Death and Ancestors in Light of the Old Testament. *Journal of Adventist Mission Studies*. 2020. Vol. 16, no. 1. P. 1–28. DOI: https://doi.org/10.32597/jams/vol16/iss1/2/.

26. Diop G. Why Adventists participate in UN and ecumenical meetings. *Inter-European Division of Seventh-day Adventists*. 2015. URL: https://news.eud.adventist.org/all-news/why-adventists-participate-in-un-and-ecumenical-meetings.

27. Eckel M. How to Do Faith Learning Integration. 2021. URL: https://markeckel.com/2021/01/01/how-to-do-faith-learning-integration/.

28. Edwards H. J. Toward a Seventh-day Adventist Theology of Health : MA Thesis. Loma Linda, CA, 1981. 122 p. URL: https://scholarsrepository.llu.edu/etd/2092.

29. Engelhardt H. T. What is Christian About Christian Bioethics? Metaphysical, Epistemological, and Moral Differences. *Christian bioethics: Non-Ecumenical Studies in Medical Morality*. 2005. Vol. 11, no. 3. P. 241–253. DOI: https://doi.org/10.1080/13803600500501563.

30. Gaebelein F. E. The Pattern of God's Truth: The Integration of Faith and Learning. New York : Oxford University Press, 1954. 118 p.

31. Gonzalez-Socoloske D. Why Nature Matters: Seventh-day Adventist Education in the Anthropocene. *The Journal of Adventist Education*. 2019. Vol. 81, no. 3. P. 28–34. URL: https://www.journalofadventisteducation.org/2019.81.3.6.

32. Griffin A. Knowledge under Attack: Consumption, Diversity and the Need for Values. *The End of Knowledge in Higher Education* / ed. by R. Barnett, A. Griffin. London, 1997. P. 1–24.

33. Haeger L., Schneider B. Generative AI in Adventist education: Practical applications and ethical considerations. *The Journal of Adventist Education*. 2023. Vol. 85, no. 2. P. 4–9. DOI: https://doi.org/10.55668/jae0043.

34. Hamerslough W. S. Physical education and sport from a Christian perspective. *Christ in the classroom* / ed. by H. M. Rasi. Silver Springs, MD, 1994. Vol. 10. P. 205–219. URL: https://christintheclassroom.org/vol_10/10cc_205-220.pdf.

35. Harvey M. H. The Importance of Training Faculty to Integrate Faith With Learning. *The Journal of Adventist Education*. 2019. Vol. 81, no. 3. P. 9–16. URL: https://www.journalofadventisteducation.org/2019.81.3.3.

36. Health Beliefs, Behavior, Spiritual Growth, and Salvation in a Global Population of Seventh-day Adventists / D. C. McBride et al. *Review of Religious Research*. 2021. Vol. 63, no. 4. P. 535–557. DOI: https://doi.org/10.1007/s13644-021-00451-4.

37. Holmes A. F. The Idea of a Christian College. Grand Rapids, MI : Eerdmans, 1987. 106 p.

38. integrity. *Online Etymology Dictionary*. URL: https://www.etymonline.com/word/integrity.

39. Ivan Ostashchuk. *ORCID*. URL: https://orcid.org/0000-0002-6115-0884.

40. Jensen D. F. N. Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods*. 2006. Vol. 5, no. 1. P. 1–17. URL: https://sites.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_1/PDF/JENSEN.PDF.

41. Kinchin I. M. The Ecological Root Metaphor for Higher Education: Searching for Evidence of Conceptual Emergence within University Education Strategies. *Education Sciences*. 2022. Vol. 12, no. 8. P. 1–19. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci12080528.

42. Klein E. From Revolution to Resilience: The Transformation of Ukraine's Higher Education Sector in Times of Crisis. *Ukrainian Analytical Digest*. 2025. No. 12. P. 8–28. DOI: https://doi.org/10.3929/ethz-b-000732335.

43. Knight G. R. Educating for Eternity: A Seventh-day Adventist Philosophy of Education. Berrien Springs, MI : Andrews University Press, 2016. 150 p.

44. Knight G. R. The Aims of Adventist Education. *The Journal of Adventist Education*. 2015. Vol. 77, no. 4. P. 4–7. URL: https://digitalcommons.andrews.edu/church-history-pubs/74.

45. Korniejczuk R. B. Stages of Deliberate Teacher Integration of Faith and Learning: The Development and Empirical Validation of a Model for Christian Education : Doctoral dissertation. Berrien Springs, MI, 1994. 226 p. DOI: https://doi.org/10.32597/dissertations/498/.

46. Korniejczuk R. I., Kijai J. Integrating Faith and Learning: Development of a Stage Model of Teacher Implementation. *Journal of Research on Christian Education*. 1994. Vol. 3, no. 1. P. 79–102. DOI: https://doi.org/10.1080/10656219409484801.

47. Kuryliak V. Analysis of the Multi-Confessional Religious Situation in Ukraine in the Period from 2000 to 2021. *Occasional Papers on Religion in Eastern Europe*. 2022. Vol. 42, no. 8. P. 22–38. DOI: https://doi.org/10.55221/2693-2148.2386.

48. Kuryliak V. The Position of Ukrainian Protestants Regarding the War in Ukraine: Rebuttal of False Accusations of Eurasianism. *Occasional Papers on Religion in Eastern Europe*. 2023. Vol. 43, no. 7. P. 166–180. DOI: https://doi.org/10.55221/2693-2148.2462.

49. Kuryliak V., Kotljarov P., Fedorenko M. Architectural features of the protestant cult buildings of the XVI–XXI centuries in Ukraine. *Occasional Papers on Religion in Eastern Europe*. 2020. T. 40, № 9. C. 55–75. URL: https://digitalcommons.georgefox.edu/ree/vol40/iss9/5/.

50. Lokarieva H., Chorna H. Transformation of Value Orientations of Higher Education Applicants in Ukraine. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2022. Vol. 11, no. 3. P. 95–102. DOI: https://doi.org/10.5430/jct.v11n3p95.

51. Lombart M. The Value of a Mentor. *Adventist Education Dialogue*. 2022. URL: https://www.adventisteducators.org/2022/05/the-value-of-a-mentor/.

52. Orlovskyi Roman. *ORCID*. URL: https://orcid.org/0000-0002-6924-3866.

53. Otto P. "Gotta Serve Somebody": The Challenge of Christian Scholarship. *A Faith and Learning Journal*. 2006. Vol. 5, no. 2. P. 28–44. URL: https://digitalcommons.georgefox.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1061&context=hist_fac.

54. Petre D.-A. The Three Angels' Messages As The Teleological Principle Of The Adventist Theological System. *Biblical Research Institute*. 2017. URL: https://adventistbiblicalresearch.org/articles/the-three-angels-messages-as-the-teleological-principle-of-the-adventist-theological-system.

55. Plasterer R. The Unity of Truth and the Origin of the Christian University in the Middle Ages. *Juicy Ecumenism*. 2023. URL: https://juicyecumenism.com/2023/04/05/unity-truth-origin-christian-university-middle-ages/.

56. Saint Augustine. The Confessions / trans. by H. Chadwick. Oxford : Oxford University Press, 1991. 311 p.

57. Taylor J. W. Instructional Strategies for Integration of Faith and Learning. *The Journal of Adventist Education*. 2001. Vol. 63, no. 5. P. 5–14.

58. Vakhovskyi L., Babichev O., Ivchenko T. Postmodernism and the Perspectives of University Education. *Postmodern Openings*. 2022. Vol. 13, no. 3. P. 425–438. DOI: https://doi.org/10.18662/po/13.3/498.

59. Valentyna Kuryliak. *ORCID*. URL: https://orcid.org/0000-0001-5245-9700.

REFERENCES

1. Adventysty-pidpryiemtsi rozvyvaiut sotsialnyi biznes. (2020). *Ukrainska unionna konferentsiia Tserkvy ASD*. Retrieved from https://adventist.ua/news/ukraine/adventisti-pidpriemci-rozvivayut-socialnij-biznes/ [in Ukrainian].

2. Horchynskyi, S. V., Sofilkanych, M. I., & Horbenko, I. F. (2023). Yakist ukrainskoi osvity y akademichna dobrochesnist: vplyv zastosuvannia shtuchnoho intelektu. *Akademichni vizii*, (20), 1–9. https://doi.org/10.5281/zenodo.8022979 [in Ukrainian].

3. Zhalovaha, A. S. (2008). *Antropolohichna pryroda khrystyianstva*. Kyiv: VAT «Lvivska knyzhkova fabryka «Atlas». [in Ukrainian].

4. Zhalovaha, A. S. (2005). Khrystyianska moral, vira, psykholohiia: tochky peretynu. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*, (20), 32–35. Retrieved from https://eprints.zu.edu.ua/202/ [in Ukrainian].

5. Zvernennia Vseukrainskoi Rady Tserkov i relihiinykh orhanizatsii do narodu Ukrainy ta orhaniv derzhavnoi vlady. (2025). *VRTsiRO*. Retrieved from https://vrciro.ua/ua/statements/appeal-of-the-ukrainian-council-of-churches-and-religious-organizations-to-the-people-of-ukraine-and-state-authorities [in Ukrainian].

6. Korobko, V. (2021). Navchatysia vse zhyttia – tse kruto! – prezydent Andrii Shevchuk. *Ukrainskyi humanitarnyi instytut*. Retrieved from https://ugi.edu.ua/navchatysia-vse-zhyttia-tse-kruto-prezydent-andrii-shevchuk/ [in Ukrainian].

7. Kuryliak, V. (2025). Yevropeiskyi dosvid intehratsii viry ta intelektu u vyshchii osviti v ukrainskykh umovakh. *Visnyk nauky ta osvity*, (12(42)), 2041–2050. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-12(42)-2041-2050 [in Ukrainian].

8. Kuryliak, V. (2021). Sotsialne vchennia ta praktyky Tserkvy adventystiv somoho dnia v Ukraini. *Visnyk kyivskoho politekhnichnoho instytutu. Seriia: Politolohiia, Sotsiolohiia, Pravo*, (4 (48)), 6–15. https://doi.org/10.20535/2308-5053.2020.4(48).232666 [in Ukrainian].

9. Misiia, bachennia, tsinnosti. (2025). *Ukrainskyi humanitarnyi instytut*. Retrieved from https://ugi.edu.ua/institute/mission/ [in Ukrainian].

10. Pleilist «Studentske zhyttia». (2025). *Ukrainskyi humanitarnyi instytut*. Retrieved from https://www.youtube.com/playlist?list=PLUMdQK3fLwZPuoGH4mTok3sEhFbjHCXGt [in Ukrainian].

11. Sokolska, I. (2025). Akademichna svoboda ta akademichna dobrochesnist v Ukrainskomu humanitarnomu instytuti. *Ukrainskyi humanitarnyi instytut*. Retrieved from https://ugi.edu.ua/akademichna-svoboda-ta-akademichna-dobrochesnist-v-ukrayinskomu-gumanitarnomu-instytuti/ [in Ukrainian].

12. Sokolska, I. (2024). Den znan vidsviatkuvaly v Ukrainskomu humanitarnomu instytuti. *Ukrainskyi humanitarnyi instytut*. Retrieved from https://ugi.edu.ua/den-znan-vidsvyatkuvaly-v-ukrayinskomu-gumanitarnomu-instytuti/ [in Ukrainian].

13. Sokolska, I. (2025a). Pro rezultaty diialnosti korporatyvnoho universytetu «Prof Skills». *Ukrainskyi humanitarnyi instytut*. Retrieved from https://ugi.edu.ua/pro-rezultaty-diyalnosti-korporatyvnogo-universytetu-prof-skills/ [in Ukrainian].

14. Sokolska, I. (2025b). Pro rozvytok soft skills rozpovily psykholoham. *Ukrainskyi humanitarnyi instytut*. Retrieved from https://ugi.edu.ua/pro-rozvytok-soft-skills-rozpovily-psyhologam/ [in Ukrainian].

15. Shevchuk Andrii Vasylovych. (n.d.). *Pryvatnyi vyshchyi navchalnyi zaklad «Ukrainskyi humanitarnyi instytut»*. Retrieved from https://ugi.edu.ua/kafedri/kafedra-zhurnalistiki/teacherszhurnalistiki/shevckukav/ [in Ukrainian].

16. Rasi, H. M., Brantley, P. S., Akers, G. H., Fowler, J. M., Knight, G. R., Matthews, J. P., & Thayer, J. (2001). A Statement of Seventh-day Adventist Educational Philosophy: Version 7.8. *Journal of Research on Christian Education*, (10), 347–355. Retrieved from https://api.semanticscholar.org/CorpusID:140990973

17. Androne, M. (2014). The Influence of the Protestant Reformation on Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, (137), 80–87. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.256

18. Barayuga, L. L., Gallagher, S. V., & Lundin, R. (2013). *Literature through the Eyes of Faith*. Harper Collins.

19. Biaggi, C. (2021). Christian Entrepreneurship. *The Dynamic Steward Journal*, *24*(4), 10–11. Retrieved from https://stewardship.adventist.org/christian-entrepreneurship

20. Bisono, I. (2022). Benefits of Outdoor Education, Part 3: Spiritual Development. *Adventist Education Dialogue*. Retrieved from https://www.adventisteducators.org/2022/11/outdoor-education-3/

21. Blanco, M. (2015). Adventist theology and the new anthropology: Challenges and opportunities. *Ministry, International Journal for Pastors*, *87*(5), 14–16. Retrieved from https://www.ministrymagazine.org/archive/2015/05/adventist-theology-and-the-new-anthropology

22. Bloland, H. G. (1995). Postmodernism and Higher Education. *The Journal of Higher Education*, *66*(5), 521–559. https://doi.org/10.1080/00221546.1995.11774797

23. Cachelin, A., Rose, J., & Dustin, D. (2011). Sustainability in Outdoor Education: Rethinking Root Metaphors. *Journal of Sustainability Education*, *2*. Retrieved from http://www.jsedimensions.org/wordpress/wp-content/uploads/2011/03/CachelinEtAl20111.pdf

24. Cafferky, M. E. (2015). *Business Ethics in Biblical Perspective. A Comprehensive Introduction*. IVP Academic.

25. Davidson, R. M. (2020). Death and Ancestors in Light of the Old Testament. *Journal of Adventist Mission Studies*, *16*(1), 1–28. https://doi.org/10.32597/jams/vol16/iss1/2/

26. Diop, G. (2015). Why Adventists participate in UN and ecumenical meetings. *Inter-European Division of Seventh-day Adventists*. Retrieved from https://news.eud.adventist.org/all-news/why-adventists-participate-in-un-and-ecumenical-meetings

27. Eckel, M. (2021). How to Do Faith Learning Integration. Retrieved from https://markeckel.com/2021/01/01/how-to-do-faith-learning-integration/

28. Edwards, H. J. (1981). *Toward a Seventh-day Adventist Theology of Health* (MA Thesis, Loma Linda University). Retrieved from https://scholarsrepository.llu.edu/etd/2092

29. Engelhardt, H. T. (2005). What is Christian About Christian Bioethics? Metaphysical, Epistemological, and Moral Differences. *Christian bioethics: Non-Ecumenical Studies in Medical Morality*, *11*(3), 241–253. https://doi.org/10.1080/13803600500501563

30. Gaebelein, F. E. (1954). *The Pattern of God's Truth: The Integration of Faith and Learning*. New York: Oxford University Press.

31. Gonzalez-Socoloske, D. (2019). Why Nature Matters: Seventh-day Adventist Education in the Anthropocene. *The Journal of Adventist Education*, *81*(3), 28–34. Retrieved from https://www.journalofadventisteducation.org/2019.81.3.6

32. Griffin, A. (1997). Knowledge under Attack: Consumption, Diversity and the Need for Values. In R. Barnett & A. Griffin (Eds.), *The End of Knowledge in Higher Education* (pp. 1–24). London: Cassell.

33. Haeger, L., & Schneider, B. (2023). Generative AI in Adventist education: Practical applications and ethical considerations. *The Journal of Adventist Education*, *85*(2), 4–9. https://doi.org/10.55668/jae0043

34. Hamerslough, W. S. (1994). Physical education and sport from a Christian perspective. In H. M. Rasi (Ed.), *Christ in the classroom* (Vol. 10, pp. 205–219). Silver Springs, MD: Institute for Christian Teaching. Retrieved from https://christintheclassroom.org/vol_10/10cc_205-220.pdf

35. Harvey, M. H. (2019). The Importance of Training Faculty to Integrate Faith With Learning. *The Journal of Adventist Education*, *81*(3), 9–16. Retrieved from https://www.journalofadventisteducation.org/2019.81.3.3

36. McBride, D. C., Bailey, K. G. D., Landless, P., Baltazar, A. M., Trim, D. J. B., & Stele, G. (2021). Health Beliefs, Behavior, Spiritual Growth, and Salvation in a Global Population of Seventh-day Adventists. *Review of Religious Research*, *63*(4), 535–557. https://doi.org/10.1007/s13644-021-00451-4

37. Holmes, A. F. (1987). *The Idea of a Christian College*. Grand Rapids, MI: Eerdmans.

38. integrity. (n.d.). *Online Etymology Dictionary*. Retrieved from https://www.etymonline.com/word/integrity

39. Ivan Ostashchuk. (n.d.). *ORCID*. Retrieved from https://orcid.org/0000-0002-6115-0884

40. Jensen, D. F. N. (2006). Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, *5*(1), 1–17. Retrieved from https://sites.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_1/PDF/JENSEN.PDF

41. Kinchin, I. M. (2022). The Ecological Root Metaphor for Higher Education: Searching for Evidence of Conceptual Emergence within University Education Strategies. *Education Sciences*, *12*(8), 1–19. https://doi.org/10.3390/educsci12080528

42. Klein, E. (2025). From Revolution to Resilience: The Transformation of Ukraine's Higher Education Sector in Times of Crisis. *Ukrainian Analytical Digest*, (12), 8–28. b-https://doi.org/10.3929/ethz-b-000732335

43. Knight, G. R. (2016). *Educating for Eternity: A Seventh-day Adventist Philosophy of Education*. Berrien Springs, MI: Andrews University Press.

44. Knight, G. R. (2015). The Aims of Adventist Education. *The Journal of Adventist Education*, *77*(4), 4–7. Retrieved from https://digitalcommons.andrews.edu/church-history-pubs/74

45. Korniejczuk, R. B. (1994). *Stages of Deliberate Teacher Integration of Faith and Learning: The Development and Empirical Validation of a Model for Christian Education* (Doctoral dissertation, Andrews University). https://doi.org/10.32597/dissertations/498/

46. Korniejczuk, R. I., & Kijai, J. (1994). Integrating Faith and Learning: Development of a Stage Model of Teacher Implementation. *Journal of Research on Christian Education*, *3*(1), 79–102. https://doi.org/10.1080/10656219409484801

47. Kuryliak, V. (2022). Analysis of the Multi-Confessional Religious Situation in Ukraine in the Period from 2000 to 2021. *Occasional Papers on Religion in Eastern Europe*, *42*(8), 22–38. https://doi.org/10.55221/2693-2148.2386

48. Kuryliak, V. (2023). The Position of Ukrainian Protestants Regarding the War in Ukraine: Rebuttal of False Accusations of Eurasianism. *Occasional Papers on Religion in Eastern Europe*, *43*(7), 166–180. https://doi.org/10.55221/2693-2148.2462

49. Kuryliak, V., Kotljarov, P., & Fedorenko, M. (2020). Architectural features of the protestant cult buildings of the XVI – XXI centuries in Ukraine. *Occasional Papers on Religion in Eastern Europe*, *40*(9), 55–75. Retrieved from https://digitalcommons.georgefox.edu/ree/vol40/iss9/5/

50. Lokarieva, H., & Chorna, H. (2022). Transformation of Value Orientations of Higher Education Applicants in Ukraine. *Journal of Curriculum and Teaching*, *11*(3), 95–102. https://doi.org/10.5430/jct.v11n3p95

51. Lombart, M. (2022). The Value of a Mentor. *Adventist Education Dialogue*. Retrieved from https://www.adventisteducators.org/2022/05/the-value-of-a-mentor/

52. Orlovskyi Roman. (n.d.). *ORCID*. Retrieved from https://orcid.org/0000-0002-6924-3866

53. Otto, P. (2006). "Gotta Serve Somebody": The Challenge of Christian Scholarship. *A Faith and Learning Journal*, *5*(2), 28–44. Retrieved from https://digitalcommons.georgefox.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1061&context=hist_fac

54. Petre, A. (2017). The Three Angels' Messages As The Teleological Principle Of The Adventist Theological System. *Biblical Research Institute*. Retrieved from https://adventistbiblicalresearch.org/articles/the-three-angels-messages-as-the-teleological-principle-of-the-adventist-theological-system

55. Plasterer, R. (2023). The Unity of Truth and the Origin of the Christian University in the Middle Ages. *Juicy Ecumenism*. Retrieved from https://juicyecumenism.com/2023/04/05/unity-truth-origin-christian-university-middle-ages/

56. Saint Augustine. (1991). *The Confessions* (H. Chadwick, Trans.). Oxford: Oxford University Press.

57. Taylor, J. W. (2001). Instructional Strategies for Integration of Faith and Learning. *The Journal of Adventist Education*, *63*(5), 5–14.

58. Vakhovskyi, L., Babichev, O., & Ivchenko, T. (2022). Postmodernism and the Perspectives of University Education. *Postmodern Openings*, *13*(3), 425–438. https://doi.org/10.18662/po/13.3/498

59. Valentyna Kuryliak. (n.d.). *ORCID*. Retrieved from https://orcid.org/0000-0001-5245-9700

V. V. KURYLIAK
PhD, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theology,
Ukrainian Institute of Arts and Sciences, Bucha, Kyiv region, Ukraine
E-mail: v.kuryliak@ugi.edu.ua
https://orcid.org/0000-0001-5245-9700

THE INTEGRATION OF FAITH AND SCIENTIFIC KNOWLEDGE AS A PRINCIPLE OF HOLISTIC PERSONAL DEVELOPMENT AT THE UKRAINIAN INSTITUTE OF ARTS AND SCIENCES

The article examines the concept of integrating faith and scientific knowledge as a foundational principle of the educational activity of the Private Higher Education Institution Ukrainian Institute of Arts and Sciences. This approach is aimed at overcoming the fragmentation of knowledge and the de-ethicalization of contemporary higher education. The study substantiates the theocentric character of cognition and the postulate of the unity of truth, according to which no fundamental opposition can exist between authentic scientific inquiry and Christian faith, since both share a common ontological source. Within this paradigm, education is understood as a holistic process of personal formation that integrates intellectual development with spiritual and ethical formation. The article provides a systematic analysis of the levels of pedagogical integration of faith and learning based on a corresponding model, tracing the progression from a complete absence of integration to its dynamic and creative level. The ethical, foundational, and worldview approaches to combining academic disciplines with Christian values are examined in detail. Particular attention is given to the practical implementation of the integrative model through contextual, illustrative, and experiential strategies applied in the natural sciences (interpreting the world as the result of intelligent design), economics and management (the concept of biblical stewardship), physical education (somatic theology), and the humanities. Special consideration is given to the role of the Department of Theology as well as to the significance of the so-called hidden curriculum, which includes a system of mentoring, campus atmosphere, interpersonal relationships, and ethical standards for the use of modern digital technologies and artificial intelligence. It is demonstrated that the combined influence of formal and informal educational factors ensures the depth of formation and the internalization of values. The study results in a theoretical substantiation of the graduate model of the Ukrainian Institute of Arts and Sciences as a holistic personality that integrates high professional competence, spiritual maturity, physical culture, and active social responsibility. It is argued that this model is particularly relevant in the context of contemporary social transformations and the postwar reconstruction of Ukraine, as it contributes to the formation of professionals and leaders capable of uniting professionalism with moral responsibility and service to society.

Key words: integration of faith and learning, Ukrainian Institute of Arts and Sciences, holistic personal development, Adventist philosophy of education, Christian anthropology.

Дата першого надходження статті до видання: 13.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 811.111:81’37
DOI https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.1.6

В. Л. ЛАВРУХІНА
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов,
Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, м. Харків, Україна
Електронна пошта: lavrukhinavera77@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-7545-1592

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІНСТРУМЕНТ МОДЕЛЮВАННЯ АНГЛОМОВНОГО ЮРИДИЧНОГО ДИСКУРСУ У СФЕРІ ПРАВНИЧОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено дослідження, присвячене теоретико-методологічному обґрунтуванню та практичному впровадженню генеративних інструментів штучного інтелекту (ШІ) у процес моделювання англомовного юридичного дискурсу. Актуальність дослідження обумовлена динамічними процесами цифрової трансформації освіти, спричиненими технологічним розвитком і геополітичними викликами для України, що посилили роль англійської мови як ключового інструменту глобального академічного та професійного дискурсу. Основна увага приділяється юридичному дискурсу як специфічному виду інституційної комунікації, що потребує не лише знання термінології, а й розуміння екстралінгвістичних чинників: соціального контексту, правових норм та культурних особливостей. Доведено, що формування професійної компетентності неможливе лише через репродуктивні методи; воно вимагає активної симуляції реальних професійних ситуацій. У цьому контексті обґрунтовано використання кейс-методу як найбільш ефективного інструменту інтеграції мовних і фахових знань. У межах дослідження розроблено та обґрунтовано поетапну модель формування англомовного юридичного дискурсу із використанням генеративного ШІ, що передбачає п’ять взаємопов’язаних етапів, які спрямовані на аналіз правових текстів, моделювання правової позиції, продукування письмових юридичних документів, моделювання усної професійної взаємодії та рефлексивне оцінювання дискурсивних стратегій. Здійснено практичну апробацію алгоритму розроблення навчальних завдань із використанням ChatGPT. Чітко диференційовано функції суб’єктів освітнього процесу: викладач позиціонується як педагогічний дизайнер та модератор, який формує цільові промпти та здійснює валідацію згенерованого контенту, тоді як ШІ виконує функції високотехнологічного асистента, забезпечуючи персоналізований зворотний зв’язок, перевірку граматичної коректності та генерацію альтернативних варіантів юридичної аргументації.

Зроблено висновок, що синергія людського інтелекту та генеративних моделей дозволяє значно підвищити якість підготовки юристів, розвиваючи в них навички критичного мислення, адаптивності та професійного мовлення.

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетентність, штучний інтелект, генеративні мовні моделі, англомовний юридичний дискурс, кейс-метод, цифрова трансформація освіти, ChatGPT.

Поставлення проблеми. Неймовірна швидкість розвитку технологій штучного інтелекту (ШІ) викликає як захоплення їх можливостями, так і занепокоєння щодо потенційних ризиків. Впровадження інновацій пов’язаних з ШІ торкнулося практично всіх сфер людської діяльності, кардинально змінюючи спосіб життя сучасної людини. Водночас неможливо спрогнозувати темпи і масштаби цього впливу навіть у найближчому майбутньому. Питання застосування ШІ в сучасному освітньому процесі привертає увагу багатьох дослідників, педагогів, фахівців у різних галузях. У науковій літературі простежується тенденція до диференціації напрямів впровадження ШІ залежно від конкретної сфери людської діяльності.

Метою даного дослідження є наукове обґрунтування потенціалу технологій ШІ у моделюванні англомовного юридичного дискурсу та визначенні можливостей їх використання у процесі професійної підготовки здобувачів юридичної освіти. Об’єктом дослідження є процес професійної іншомовної підготовки здобувачів юридичної освіти. Предмет дослідження – методи, інструменти та педагогічні технології використання ШІ для моделювання англомовного юридичного дискурсу у навчанні англійської мови студентів-правників.

Завдання дослідження: проаналізувати теоретико-методологічні підходи до дослідження юридичного дискурсу та його структурно-функціональних характеристик; окреслити

можливості генеративних інструментів ШІ у моделюванні професійного юридичного дискурсу; обґрунтувати кейс-орієнтований підхід до формування іншомовної дискурсивної компетентності майбутніх юристів; визначити педагогічні ролі викладача та штучного інтелекту в процесі професійно-орієнтованого мовного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні на законодавчому рівні закріплено статус англійської мови як однієї із мов міжнародного спілкування. Закон визначає категорії посад, кандидати на які зобов'язані володіти англійською мовою, унормовує особливості застосування англійської мови в роботі органів влади, органів місцевого самоврядування, у сферах освіти, культури, транспорту, охорони здоров'я та інших галузях [Закон України…].

Освітній контекст в Україні зазнав суттєвих трансформацій під впливом геополітичних подій. Починаючи з 2014 року, а особливо після повномасштабного вторгнення у 2022 році, відбувся глибокий політичний зсув у напрямі зміцнення позицій української мови та одночасного підвищення статусу англійської як основної мови міжнародного спілкування. Війна стала каталізатором швидкого та масштабного переходу освітньої системи до цифрового формату, що було зумовлено потребою у забезпеченні безперервності навчального процесу. Це прискорило становлення національної цифрової освітньої екосистеми. Таким чином, унікальна ситуація, спричинена кризовими умовами, сформувала сприятливе середовище для інтеграції інноваційних масштабованих технологічних рішень у сферу освіти. У цьому контексті використання великих мовних моделей (ВММ) постає не як інноваційна розкіш, а як потенційний інструмент розв'язання нагальних завдань, пов'язаних із забезпеченням безперервності та підвищенням якості освітнього процесу.

У зв'язку із вищезазначеним, актуалізується необхідність удосконалення підходів до навчання та вивчення англійської мови. У цьому контексті дедалі більшого значення набуває впровадження інноваційних цифрових технологій, зокрема інструментів ШІ, які здатні оптимізувати процес навчання, підвищити його ефективність та забезпечити індивідуалізацію освітньої траєкторії кожного здобувача освіти. ШІ виступає не лише як технічний інструмент, а й як потенційно трансформаційний чинник у системі мовної освіти.

Розвиток технологій, що забезпечують розуміння та генерацію людської мови машинами, має тривалу циклічну історію, що характеризується конкуренцією філософських підходів та інноваційними проривами. Сучасні інструменти, які трансформують викладання англійської мови (English Language Teaching – ELT), є не спонтанним винаходом, а кульмінацією понад вісімдесяти років досліджень, що розпочалися після Другої світової війни з амбітної мети автоматичного машинного перекладу.

У березні 2025 Google випускає Gemini 2.5 Pro, який представляє розширені можливості міркування та «мислячу модель», здатну до покрокового аналізу, що робить її більш потужним інструментом для складних педагогічних завдань та зворотного зв'язку зі студентами. А вже у серпні 2025 Open AI запускає свою флагманську модель наступного покоління GPT-5 з можливостями «рівня доктора філософії» (PhD-level), розширеною мультимодальністю та агентною функціональністю, що представляє найпотужніший універсальний інструмент ШІ, доступний викладачам.

У сучасній науковій літературі представлено численні дослідження, присвячені проблемам упровадження генеративних моделей штучного інтелекту у сферу освіти. Так, Гарзон Х., Патіньо Е. та Маруланда С. у своєму дослідженні класифікують застосування штучного інтелекту (системи адаптивного навчання, інтелектуальні навчальні системи, аналітика навчання), узагальнюють результати щодо їхніх переваг та проблем, а також розглядають наслідки для практики та наукових досліджень у сфері освіти [Гарзон та інш.]. Серед українських та зарубіжних науковців, які досліджують проблематику застосування штучного інтелекту та технологій цифрової трансформації в освіті, слід зазначити А. Кочаряна, К. Коротун, К. Мамчура, С. Науменко, С. Паламар, О. Заярного, С. Ілларіонову, О. Жигадло, Т. Бейкера, Л. Сміт, О. Заваць-кого-Ріхтера, В. Марін, М. Бонда та інших. У дослідженнях окреслено низку проблем, зокрема питання академічної доброчесності,

ризики надмірної залежності здобувачів освіти від ШІ та проблему достовірності згенерованого контенту. Важливими залишаються правові аспекти використання ШІ, пов'язані з авторським правом, захистом персональних даних і відповідальністю за результати, створені під час навчальної та наукової діяльності. На наш погляд, актуальним є питання інтеграції генеративного штучного інтелекту в мовну підготовку майбутніх юристів з метою формування професійно орієнтованих комунікативних і правничих компетентностей. Це закономірно зумовлює необхідність моделювання англомовного юридичного дискурсу як ефективного засобу розвитку практичних мовних умінь і професійної комунікації у правничій діяльності.

Результати та дискусії. Дискурс розглядається як ситуативно зумовлена міжсуб'єктна мовленнєво-когнітивна діяльність, спрямована на вироблення спільних смислів на основі семіотичної значущості мовної форми [Мартинюк]. Перехід від репрезентаційного розуміння мови до концепції мови-дискурсу підкреслює інтерактивний характер мовної діяльності та її соціально зумовлений характер.

Кожному виду дискурсу притаманні такі властивості: особлива мова міркування (філософська, наукова, політична, юридична); предмет обговорення; методи аргументації. Здатність використовувати лексичні одиниці в конкретному дискурсі є необхідною компетенцією студента-юриста, оскільки вона забезпечує ефективну професійну комунікацію та правильне розуміння змісту правових текстів. Ця компетенція реалізується через дискурсивну практику, яка виступає посередником між текстами та соціальною практикою, поєднуючи мовні засоби з конкретними соціально-правовими реаліями. Аналіз тексту, що включає розгляд одиниць на лексичному рівні, є складовою дискурсивного аналізу та доповнюється описом соціальних умов, які породжують текст і визначають його сприйняття [Гроза].

Юридичний дискурс належить до інституційного типу дискурсу, оскільки функціонує у сфері регулювання соціальних взаємовідносин і характеризується чіткою організацією та ієрархічною структурою. Основним компонентом юридичного дискурсу є текст правового документа, який виступає рушійною силою соціально-правового розвитку суспільства. Поняття «юридичний дискурс» відображає тісну взаємодію між правом і мовою, поєднуючи уявлення про право як явище, подібне до мови, та право як власне мовний феномен. Він зорієнтований на всі соціальні верстви суспільства та посідає одне з провідних місць серед актуальних дискурсів сучасності. Це зумовлено тим, що право постає не лише як сукупність нормативно-правових актів і законів, а й як фундаментальне досягнення культури цивілізації, покликане забезпечувати стабільні засади функціонування суспільства в цілому та життєдіяльності окремого індивіда зокрема. Юридичний дискурс розглядається як складний комунікативний феномен, що охоплює усні й письмові форми мовленнєвої діяльності та характеризується визначальним впливом екстралінгвістичних чинників на процес інтерпретації й розуміння змісту правового тексту. Юридична терміносистема характеризується специфічною організацією структурно-понятійних, деривaційних і лексичних одиниць, а також функціональних параметрів, які мають власні ознаки та закономірності, зумовлені сферами юридичної діяльності, у межах яких вони функціонують. Відмінність юридичної термінології від інших термінологічних систем полягає у своєрідності словотвірних моделей, а також у характерному для неї співвідношенні іншомовних і національних компонентів, що визначає її системність і функціональну специфіку. Важливо акцентувати увагу на юридичній термінології, оскільки цей сегмент професійної лексики не може бути повноцінно сформований лише шляхом читання та перекладу. Визначальну роль у її засвоєнні відіграють комунікативні вправи, спрямовані на активізацію термінологічних одиниць у мовленні [Бадзюк]. Саме ці особливості визначають значущість дискурсивного підходу у професійній підготовці майбутніх юристів, формуючи необхідні лексичні, комунікативні та дискурсивні компетентності. Специфіка навчальної дисципліни «іноземна мова» полягає в тому, що в процесі навчання відбувається не накопичення знань,

а оволодіння діяльністю іншомовного розмовного мовлення. З огляду на це можна стверджувати, що основним видом діяльності, яким оволодіває студент на заняттях іноземної мови, є комунікативна, яка забезпечує розвиток і вдосконалення таких аспектів, як мовомислення та операційний бік мислення, словесно-логічний аспект, довільна та мимовільна пам'ять, зорово-слуховий апарат сприйняття та ін. Студенти-правники вищого навчального закладу повинні демонструвати вміння ефективно використовувати іноземну мову як під час спілкування в реальних життєвих ситуаціях, так і з метою одержання та вдосконалення своїх знань [Білецька].

Вагоме місце у цьому процесі посідає моделювання типових юридичних дискурсивних ситуацій, що забезпечує системне відпрацювання та закріплення термінів у контексті реальної професійної комунікації.

Викладання іноземної мови розглядається як багатокомпонентний процес, що передбачає інтегроване навчання чотирьом видам мовленнєвої діяльності: читанню, аудіюванню, письму та говорінню. У підготовці майбутніх правників ці види діяльності тісно пов'язані з моделюванням англомовного юридичного дискурсу, який включає практичне застосування юридичної термінології, складання документів, участь у дебатах, симуляціях судових процесів та переговорів. Генеративні моделі ШІ можуть слугувати інструментом підтримки цього процесу, забезпечуючи можливість інтерактивного відпрацювання мовних і професійних компетентностей у контрольованому навчальному середовищі та сприяючи формуванню комплексних комунікативних навичок студентів-правників. Це пов'язано з тим, що такі моделі здатні адаптувати навчальний контент до індивідуальних потреб студентів, автоматизувати процес створення вправ і забезпечувати зворотний зв'язок у режимі реального часу.

Приклади застосування інструментів ШІ, розглянуті в межах цього дослідження, базуються на навчальному матеріалі для студентів 1 курсу спеціальності 081 Право за темою «Міжнародне право». Наводимо завдання для студентів-правників з моделювання англомовного юридичного дискурсу у форматі симуляції професійної дискусії (case discussion / moot court style), де фінальне завдання – складання меморандуму (legal opinion) на тему міжнародного права. Це поєднує практику письма, юридичну термінологію та дискурсивне мислення. Завдання розроблено за допомогою Chat GPT.

Assignment: Legal Opinion on a Territorial Dispute under International Law

Scenario: Two hypothetical countries, Country X and Country Y, are in dispute over a territory called Terranova. Country X claims historical and legal rights to the territory, citing treaties signed in the early 20th century. Country Y claims that the population of Terranova has the right to self-determination and that sovereignty lies with them under current international law.

Task:

You are acting as a legal advisor for Country X or Country Y. Your task is to prepare a legal opinion (memorandum) analysing the dispute and providing recommendations based on international law principles.

Instructions:

1. Heading: Include the date, recipient, and subject line (e.g., "Legal Opinion on the Territorial Dispute over Terranova").

2. Introduction: Briefly describe the facts of the dispute.

3. Legal Analysis: 1) Identify relevant international law principles (e.g., sovereignty, self-determination, treaties, UN Charter).2) Apply these principles to the case.3) Discuss potential counterarguments and limitations.

4. Conclusion/Recommendation: Suggest a course of action (e.g., negotiation, arbitration, submission to the ICJ) based on your analysis.

5. Language Requirements: Use formal legal English, including terms like: sovereignty, jurisdiction, treaty obligations, customary international law, human rights, arbitration, ICJ; maintain a professional, objective tone; support arguments with clear reasoning and references to international law principles.

Моделювання англомовного юридичного дискурсу в освітньому процесі передбачає створення умов для відтворення професійних комунікативних ситуацій, у яких студенти здійснюють правовий аналіз, аргументацію та юридичне письмове й усне спілкування. У цьому контексті кейс-орієнтовані завдання розгляда-

ються як найбільш ефективний інструмент формування професійної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх юристів, оскільки вони забезпечують практико-орієнтовану спрямованість навчання, інтеграцію мовних і фахових компетентностей та розвиток юридичного мислення й дискурсивних навичок. Викладач виконує функції педагогічного дизайнера, фасилітатора та експерта, забезпечуючи наукову, методичну й етичну коректність навчального процесу. Він розробляє промпти, які є запитом або набором інструкцій, які передаються моделі ШІ для отримання відповіді. Саме викладач задає контекст і формує умови, що допомагають моделі «зрозуміти», яку інформацію потрібно надати, які кейси створити. Викладач визначає навчальні цілі, організовує рольовий розподіл серед студентів, є модератором дискусії та забезпечує академічний контроль за виконанням завдань. Крім того, викладач здійснює підсумкове оцінювання, надає зворотний зв'язок щодо мовної точності, юридичної аргументації та дискурсивної компетентності студентів. Генеративний ШІ використовується як інструмент навчальної підтримки для допомоги студентам у формуванні юридичного письма, уточненні термінології, перевірці мовної коректності та моделюванні альтернативних аргументів. ШІ може слугувати джерелом прикладів формулювань, шаблонів та тренувальних сценаріїв дискурсивної взаємодії, однак не замінює аналітичну діяльність студента.

У процесі навчання студентам пропонуються кейси (case scenarios**)**, що моделюють реальні ситуації міжнародно-правового характеру. Аналіз кейсів передбачає визначення правових проблем, застосування норм міжнародного права та формулювання обґрунтованих юридичних висновків.

Наприклад, для наведеного вище завдання ШІ-асистентом (ChatGPT) було розроблено практичне завдання з чотирма кейсами:

Practical Classroom Assignment: Legal Opinion and Case Simulation on International Law.

Topic: Territorial Disputes under International Law

Learning Objectives:

Develop students' ability to use formal legal English in professional contexts.

Apply international law principles to realistic legal scenarios.

Practice reading, writing, speaking, and listening skills.

Build legal reasoning, argumentation, and counterargument skills.

Introduce students to moot court simulations and legal drafting exercises.

Scenario Overview:

Two hypothetical countries, Country X and Country Y, are in dispute over a territory called Terranova. The dispute raises questions of sovereignty, historical treaties, self-determination, and international law compliance. Students are assigned roles as legal advisors to one of the countries or as moderators/judges.

Case Situations (for Role-Play and Legal Opinion Writing)

Case1: Historical Treaty Conflict

Country X claims Terranova based on a treaty signed in 1920, which recognized its sovereignty over the territory.

Country Y argues that the treaty is outdated, was signed without the consent of Terranova's inhabitants, and violates the principle of self-determination.

Case 2: Natural Resources and Economic Interests

Terranova is rich in mineral resources. Country X wants to exploit these resources, citing historical and economic agreements.

Country Y opposes exploitation, claiming environmental concerns and the rights of the local population to manage resources.

Case3: Human Rights Concerns

The inhabitants of Terranova have petitioned the UN for recognition of their right to self-determination.

Country X argues that its sovereignty and treaty rights supersede these claims.

Case 4: International Mediation

The UN offers to mediate the dispute. Students must draft recommendations on possible arbitration, negotiation strategies, or submission to the International Court of Justice (ICJ).

Робота з кейсами реалізується як поетапна модель формування професійного юридичного дискурсу, що передбачає послідовний перехід від рецептивних до продуктивних видів мовленнєвої діяльності та інтеграцію

мовних і правових компетентностей. Розглянемо ці етапи стосовно розробленого ChatGPT завдання.

Етап 1. Ознайомлення з кейсом (рецептивний дискурс). На першому етапі студенти аналізують запропоновані кейсові ситуації *(Historical Treaty Conflict, Natural Resources and Economic Interests, Human Rights Concerns, International Mediation*), що моделюють реальні міжнародно-правові спори. Вони здійснюють читання текстів кейсів та опрацювання теоретичних джерел міжнародного права (*the principles of sovereignty and self-determination of peoples, treaty obligations, and customary international law*). Цей етап сприяє формуванню рецептивного юридичного дискурсу, розвитку навичок професійного читання та розуміння юридичних текстів англійською мовою.

Етап 2. Рольовий розподіл і підготовка аргументації (когнітивно-аналітичний дискурс). Студенти отримують ролі (Legal Advisor for Country X, Legal Advisor for Country Y, Moderator/International Judge) і готують аргументацію відповідно до позиції сторони спору. Відбувається когнітивне моделювання правової ситуації, аналіз фактів кейсу та відбір релевантних норм міжнародного права. Даний етап забезпечує розвиток юридичного мислення, критичного аналізу та навичок правового тлумачення, формуючи аналітичний дискурс професійного спілкування.

Етап 3. Написання юридичного висновку (писемний юридичний дискурс). На третьому етапі студенти складають меморандум (Legal Opinion (Memorandum)), структурований за наданою моделлю, включаючи вступ, юридичний аналіз, контраргументи та рекомендації щодо вирішення спору (переговори, арбітраж, звернення до Міжнародного суду ООН). Письмова діяльність забезпечує формування академічного та професійного юридичного письма, навичок формалізованого юридичного дискурсу та використання спеціалізованої термінології.

Етап 4. Усна презентація та симуляція судового процесу (усний професійний дискурс). Студенти презентують свої меморандуми, беруть участь у модельному (імітаційному) судовому процесі, відповідають на запитання та ведуть переговори відповідно до ролей. Цей етап передбачає дискурсивну взаємодію, дебати, аргументацію та контраргументацію. Етап сприяє формуванню усного юридичного дискурсу, навичок професійної комунікації, публічного виступу та міжкультурної правової взаємодії.

Етап 5. Рефлексія та оцінювання (метадискурсивний рівень). На завершальному етапі студенти здійснюють рефлексію щодо використаних мовних і правових стратегій, аналізують труднощі та ефективність аргументації. Рефлексивний компонент сприяє розвитку метакогнітивної компетентності та усвідомленого володіння юридичним дискурсом.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що моделювання юридичного дискурсу із застосуванням кейс-методу у викладанні англійської мови майбутнім юристам забезпечує поетапний перехід від рецептивного до продуктивного юридичного дискурсу, інтегруючи читання, письмо та усне мовлення в єдину професійно орієнтовану комунікативну модель. Такий підхід сприяє формуванню комплексної професійної іншомовної комунікативної компетентності, що поєднує мовні, правові та дискурсивні навички. Викладач виступає ключовим суб’єктом педагогічної взаємодії, який забезпечує педагогічну валідність, методичну структурованість і відповідність завдань професійним стандартам юридичної освіти. ШІ виконує допоміжну когнітивну та мовну функцію, сприяючи розвитку метакогнітивної компетентності, але не виступає автономним суб’єктом навчання. У кейс-орієнтованому навчанні англійської мови майбутніх юристів викладач забезпечує педагогічне керівництво та наукову валідацію навчального процесу, тоді як штучний інтелект функціонує як цифровий дидактичний інструмент підтримки, що підсилює мовну та аналітичну діяльність студентів без заміни професійного судження викладача.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бадзюк І.С. Юридичний дискурс Європейського Союзу як об'єкт лінгвістичних досліджень. *Молодий вчений*. 2019. № 2. URL: https://www.molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/2891/2863

2. Білецька І., Особливості навчання мовленнєвої взаємодії на заняттях англійської мови. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2006. № 6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/17258375.pdf

3. Вікторова Л.В., Кочарян А.Б., Мамчур К.В., Коротун О.О., Застосування штучного інтелекту та чат-ботів під час вивчення іноземної мови, 2021. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/32/part_2/35.pdf

4. Гроза І. М. Професійний іншомовний дискурс у правовій сфері в умовах міжкультурної комунікації. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія.* 2019 № 38 том 3. URL: http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v38/part_3/14.pdf

5. Закон України Про застосування англійської мови в Україні. *Відомості Верховної Ради* (ВВР), 2024. № 38. ст.243. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text

6. Мартинюк А. П. Словник основних термінів когнітивно-дискурсивної лінгвістики. Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. 196 с.

7. Паламар С., Науменко М., Штучний інтелект в освіті: використання без порушення принципів академічної чесності. *Освітологічний дискурс*, 2024. №1(44). URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/48609/1/Palamar_S_P_Naumenko_M_S_OD_2024.pdf

8. Baker, T., & Smith, L. Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges. 2019. Retrieved from Nesta Foundation website: URL: https://media.nesta.org.uk/documents/Future_of_AI_and_education_v5_WEB.pdf

9. Garzón J., Patiño E., Marulanda C. Systematic Review of Artificial Intelligence in Education: Trends, Benefits, and Challenges, *Multimodal Technologies and Interaction,* 2025. Vol. 9, No. 8. P. 84. DOI: 10.3390/mti9080084. https://www.mdpi.com/2414-4088/9/8/84?utm_source=chatgpt.com

10. Zawacki-Richter, O., Marín, V.I., Bond, M. et al. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 2019*. 16, 39. URL: https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

REFERENCES

1. Badziuk I. S. (2019) Yurydychnyi dyskurs Yevropeiskoho Soiuzu yak obiekt linhvistychnykh doslidzhen. [Legal Discourse of the European Union as an Object of Linguistic Research] *Molodyi vchenyi,* 2. URL: https://www.molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/2891/2863 [in Ukrainian]

2. Biletska I. (2006) Osoblyvosti navchannia movlennievoi vzaiemodii na zaniattiakh anhliiskoi movy. [Specifics of Teaching Spoken Interaction in English Language Classes] *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky*, 2006. 6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/17258375.pdf [in Ukrainian]

3. Viktorova L.V., Kocharyan A.B., Mamchur K.V., Korotun O.O. (2021). Zastosuvannia shtuchnoho intelecktu ta chat-botiv pid chas vyvchennia inozemnoi movy [Artificial intelligence and chatterbots application in foreign language learning]. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/32/part_2/35.pdf [in Ukrainian]

4. Hroza I. M. (2019) Profesijnyi inshomovnyi dyskurs u pravovii sferi v umovakh mizhkulturnoi komunikatsii. [Professional Foreign-Language Discourse in the Legal Sphere in the Context of Intercultural Communication] *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Filolohiia*. 38, 3.

5. URL: http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v38/part_3/14.pdf [in Ukrainian].

6. Zakon Ukrainy Pro zastosuvannia anhliiskoi movy v Ukraini № 3760-IX. 2024 Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy. 38.

7. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text [in Ukrainian]

8. Martyniuk A. P. (2011) Slovnyk osnovnykh terminiv kohnityvno-dyskursyvnoi linhvistyky. [Dictionary of Key Terms in Cognitive-Discursive Linguistics] Kharkiv: KhNU imeni V. N. Karazina. 196 p. [in Ukrainian]

9. Palamar S., Naumenko M. (2024). Shtuchnyi intelekt v osviti: vykorystannia bez porushennia pryntsypiv akademichnoi chesnosti [Artificial Intelligence in Education: Use Without Violating the Principles of Academic Integrity] *Osvitologichnyi dyskurs,* № 1(44). URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/48609/1/Palamar_S_P_Naumenko_M_S_OD_2024.pdf [in Ukrainian]

10. Baker, T., & Smith, L. Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges. 2019. Retrieved from Nesta Foundation website: URL: https://media.nesta.org.uk/documents/Future_of_AI_and_education_v5_WEB.pdf [in English]

11. Garzón J., Patiño E., Marulanda C. Systematic Review of Artificial Intelligence in Education: Trends, Benefits, and Challenges, Multimodal Technologies and Interaction. 2025. Vol. 9, No. 8. P. 84. DOI: 10.3390/mti9080084. https://www.mdpi.com/2414-4088/9/8/84?utm_source=chatgpt.com [in English]

12. Zawacki-Richter, O., Marín, V.I., Bond, M. et al. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education.* 2019. 16, 39. URL: https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0 [in English]

V. L. LAVRUKHINA
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages,
Yaroslav Mudryi National Law University, Kharkiv, Ukraine
E-mail: lavrukhinavera77@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-7545-1592

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TOOL FOR MODELLING ENGLISH-LANGUAGE LEGAL DISCOURSE IN LEGAL EDUCATION

The article presents a study devoted to the theoretical and methodological substantiation and practical implementation of generative artificial intelligence (AI) tools in modelling English legal discourse. The relevance of the research is determined by dynamic processes of digital transformation in education driven by technological development and geopolitical challenges for Ukraine, which have strengthened the role of English as a key instrument of global academic and professional discourse. The study focuses on legal discourse as a specific type of institutional communication that requires not only terminological knowledge but also an understanding of extralinguistic factors, including social context, legal norms, and cultural specifics. It is argued that the development of professional competence cannot be achieved solely through reproductive methods and requires active simulation of authentic professional situations. In this context, the case method is justified as an effective tool for integrating linguistic and professional knowledge. Within the research framework, a staged model for the formation of English legal discourse using generative AI was developed and substantiated. The model comprises five interrelated stages aimed at analysing legal texts, modelling legal positions, producing written legal documents, simulating oral professional interaction, and conducting reflective evaluation of discourse strategies. The algorithm for designing learning tasks using ChatGPT was practically tested. The roles of the educational process participants were clearly differentiated: the teacher is positioned as a pedagogical designer and moderator who formulates targeted prompts and validates the generated content, whereas AI functions as a high-tech assistant providing personalised feedback, grammatical accuracy checks, and generating alternative legal argumentation strategies.

It is concluded that the synergy between human intelligence and generative models significantly enhances the quality of legal education by fostering critical thinking, adaptability, and professional language competence.

Key words: foreign language communicative competence; artificial intelligence; generative language models; English legal discourse; case method; digital transformation of education, ChatGPT.

Дата першого надходження статті до видання: 21.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.147:81’243.4:37.016.1
DOI https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.1.7

Н. А. ЛАТИГІНА
доктор політичних наук, професор,
професор кафедри іноземної філології та перекладу,
Державний торговельно-економічний університет, м. Київ, Україна
Електронна пошта: n.latygina@knute.edu.ua
http://orcid.org/0000-0001-7468-0203

А. Г. ЛАТИГІНА
доцент, завідувач кафедри іноземної філології та перекладу,
Державний торговельно-економічний університет, м. Київ, Україна
Електронна пошта: a.latygina@knute.edu.ua
http://orcid.org/0000-0002-9764-9118

ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК СКЛАДОВА СТРАТЕГІЇ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ

У статті досліджено роль англійської мови як стратегічного ресурсу інтернаціоналізації університетів України. Проаналізовано сучасний стан викладання англійської мови в закладах вищої освіти, визначено основні функції мови у формуванні академічної мобільності та міжкультурної комунікації студентів, а також окреслено напрями вдосконалення мовної підготовки. Дослідження показує, що англійська мова виконує комунікативну, когнітивно-пізнавальну, соціально-культурну, академічно-адаптаційну, професійно-орієнтовану, метакомунікативну, мотиваційну та інформаційно-ресурсну функції, які забезпечують ефективну інтеграцію студентів у глобальний освітній простір. Аналіз сучасних тенденцій викладання англійської мови в українських університетах свідчить, що прогрес досягається завдяки впровадженню англомовних дисциплін (EMI), курсів спеціалізованої англійської (ESP), використанню цифрових платформ та міжнародних програм обміну. Водночас існують проблеми неоднорідності ресурсів, недостатньої підготовки викладачів і потреби в оновленні навчальних програм відповідно до міжнародних стандартів. Запропоновано напрями вдосконалення мовної підготовки: розширення EMI та ESP-програм, підвищення кваліфікації викладачів, розвиток міжкультурної компетентності студентів, застосування інноваційних методик та цифрових ресурсів, підтримка мобільних студентів у міжнародних програмах. Отримані результати підтверджують, що англійська мова є ключовим інструментом інтернаціоналізації вищої освіти в Україні, сприяє академічній мобільності, професійному розвитку студентів, підвищенню міжкультурного розуміння та конкурентоспроможності українських університетів у глобальному освітньому середовищі. Дослідження підкреслює стратегічну важливість системної мовної підготовки як складової національної освітньої політики, спрямованої на інтеграцію у міжнародний академічний простір та сталий розвиток вищої освіти.

Ключові слова: інтернаціоналізація освіти, академічна мобільність, англійська мова, міжкультурна комунікація, університети України, академічна компетентність, мовна підготовка.

Поставлення проблеми. В умовах глобалізації вищої освіти інтернаціоналізація університетів стає одним із ключових напрямів розвитку національних освітніх систем. Для України цей процес має особливе значення у контексті інтеграції до європейського та світового академічного простору, підвищення конкурентоспроможності закладів вищої освіти та розширення міжнародного співробітництва. Одним із провідних інструментів реалізації стратегії інтернаціоналізації виступає викладання англійської мови – мови міжнародної науки, освіти та професійної комунікації.

Сучасні українські університети дедалі активніше впроваджують англомовні освітні програми, розвивають академічну мобільність студентів і викладачів, а також беруть участь у міжнародних проєктах і грантових ініціативах, зокрема в межах програми Erasmus+. Реалізація таких можливостей неможлива без належного рівня володіння англійською мовою, яка перетворюється з окремої навчальної дисципліни на стратегічний ресурс інституційного розвитку університетів.

Процеси інтернаціоналізації тісно пов’язані з принципами європейського освітнього про-

стору, сформованого в рамках Болонський процес, що передбачає академічну мобільність, взаємне визнання кваліфікацій та міжкультурну взаємодію. У цьому контексті викладання англійської мови сприяє інтеграції українських університетів у міжнародні академічні мережі, залученню іноземних студентів і розвитку спільних наукових досліджень.

Важливу роль у підтримці мовної підготовки відіграє й державна освітня політика, яку формує Міністерство освіти і науки України, акцентуючи увагу на необхідності підвищення рівня володіння іноземними мовами як складової модернізації вищої освіти.

Викладання англійської мови є невід'ємною складовою стратегії інтернаціоналізації університетів України, забезпечуючи їхню відкритість до світового освітнього простору та формування фахівців, здатних ефективно працювати в умовах глобалізованого суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Варто зазначити, що наукові дослідження зарубіжних і вітчизняних авторів, які вивчали питання викладання англійської мови як складової стратегії інтернаціоналізації університетів, існують у сучасній практиці і мають велике значення. Зокрема, однією з ключових праць останніх років у міжнародній освіті є монографія „Internationalising Learning in Higher Education: The Challenges of English as a Medium of Instruction" під редакцією María Luisa Carrió-Pastor. У ній авторка аналізує виборчу роль англійської мови як мови викладання (EMI – English as a Medium of Instruction) у закладах вищої освіти по всьому світу. Вона вивчає, як використання англійської сприяє глобальній мобільності студентів і взаємній доступності академічних програм, але водночас створює виклики для якості та педагогічної підготовки викладачів. Ця робота підкреслює, що англійська мова є не лише комунікативним інструментом, а й механізмом доступу до міжнародних академічних ресурсів та спільнот науковців [Carrió-Pastor, 2020].

У колективній праці "Critical Intercultural and English Language Issues in the Internationalisation of Higher Education" зібрані дослідження, що показують, як англійська мова слугує містком між культурами у вищій освіті та яким чином інтеграція міжкультурної комунікації у курси англійської сприяє формуванню глобальної компетентності студентів. Автори з різних країн аналізують мовну політику інтернаціоналізації, проблеми перекладу та транслінгвістику в академічних контекстах [Jimarkon, Dikilitaş, 2025].

Вітчизняні дослідження англійської мови у контексті інтернаціоналізації охоплюють як методичні аспекти (ESP, CLIL), так і соціально-психологічні чинники навчання, а також аналіз використання англійської як мови викладання у профільних дисциплінах. Наприклад, К. Гілдебрандт у статті "Teaching English for Specific Purposes in Ukraine in the Context of International Integration: Problems and Solutions" розглядає викладання англійської для професійних цілей (ESP) в умовах міжнародної інтеграції, підкреслюючи актуальні проблеми та шляхи їх вирішення у вищих навчальних закладах України [Hildebrant, 2025]. К. Новік, О. Яциняк та С. Пильщик досліджують використання крос-культурних комунікативних стратегій у викладанні англійської мови в українських університетах, доводячи їхню роль у формуванні міжкультурної компетентності студентів та підтримці процесів інтернаціоналізації вищої освіти [Новік та ін. 2024].

Проте, попри наявні дослідження, проблема викладання англійської мови в контексті інтернаціоналізації університетів України залишається актуальною, оскільки освітнє середовище постійно трансформується під впливом цифровізації, міжнародної мобільності та нових вимог глобального ринку праці, що потребує оновлення методик і стратегій навчання.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та аналізі ролі викладання англійської мови як ключового інструменту інтернаціоналізації університетів України, а також у визначенні ефективних підходів до інтеграції англомовної підготовки в освітні стратегії закладів вищої освіти.

Об'єкт дослідження – процес інтернаціоналізації вищої освіти в університетах України. Предмет дослідження – система викладання англійської мови як складова стратегії інтернаціоналізації університетів, її методичні під-

ходи, функції та вплив на академічну мобільність і міжкультурну взаємодію.

Завдання дослідження: визначити основні функції англійської мови у формуванні міжнародної академічної мобільності та міжкультурної комунікації студентів, дослідити сучасний стан викладання англійської мови в університетах України в контексті інтернаціоналізації освіти, виявити ключові проблеми й виклики впровадження англомовних програм та курсів у закладах вищої освіти, запропонувати напрями вдосконалення мовної підготовки студентів як стратегічного ресурсу інтернаціоналізації університетів України.

У дослідженні використано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів, зокрема аналіз і синтез наукових джерел для узагальнення теоретичних підходів до інтернаціоналізації вищої освіти, порівняльний метод для зіставлення українського й зарубіжного досвіду викладання англійської мови, системний підхід для розгляду мовної підготовки як складової стратегії розвитку університетів, а також описовий і узагальнювальний методи для формулювання висновків і практичних рекомендацій.

Результати та дискусії. В англоцентричному глобальному освітньому просторі англійська мова відіграє ключову роль як інструмент забезпечення академічної мобільності та міжкультурної комунікації студентів.

Академічна мобільність стала одним з інструментів формування глобального освітнього та наукового простору, який сприяє міжкультурному обміну. Для студентів зовнішня академічна мобільність розширює можливості для здобуття якісної європейської освіти, отримання диплома провідних зарубіжних університетів за обраною спеціальністю, а також доступ до наукових бібліотек і лабораторій провідних наукових центрів, розширення своїх знань у суміжних галузях, збагачення індивідуального досвіду щодо інших моделей створення та поширення знань; удосконалення рівня володіння іноземною мовою, ознайомлення з культурою, історією, традиціями країни перебування [Дернова та ін., 2022: 68].

Міжкультурна комунікація, у свою чергу, є сукупністю мовних, соціальних та когнітивних навичок, що забезпечують ефективний діалог між представниками різних культур. У цьому контексті англійська мова виступає не лише предметом навчання, а й функціональним компонентом, що сприяє реалізації освітніх стратегій глобального рівня. Знання іноземної мови – це лише основа до розуміння загального концепту висловлювання. Адже, окрім знання мови, потрібно розуміти культурне походження, цінності та переконання іншої сторони [Бабіна, Кудлай, 2023: 118].

Наш практичний досвід свідчить, що першою й базовою функцією англійської мови у формуванні академічної мобільності є функція комунікаційного забезпечення. Вона передбачає здатність студента не лише рецептивно розуміти іноземний текст чи мову, а й активно брати участь у навчальному процесі за кордоном, вести дискусії, слухати лекції, представляти свої дослідження, виконувати академічні завдання. Функція комунікаційного забезпечення включає володіння академічною лексикою, розуміння спеціалізованих термінів та вміння адекватно виражати думки в усній і письмовій формі. Саме ця функція забезпечує студенту можливість інтегруватись у навчальний контекст іншої країни, брати участь у семінарах, обговореннях і конференціях, що є невід'ємною частиною мобільності.

Другим важливим аспектом є когнітивно-пізнавальна функція англійської мови. Вона виходить за межі базової комунікації і дозволяє студентам орієнтуватись у науковому дискурсі, читати наукові статті, аналізувати дослідження, працювати з академічними джерелами, створювати власні дослідницькі продукти. У глобальній академічній спільноті значна частина наукової літератури, методологічних посібників, відкритих курсів, платформ дистанційного навчання, міжнародних журналів та конференцій відбувається англійською мовою. Таким чином, здатність опрацьовувати і продукувати науковий контент англійською суттєво розширює когнітивний потенціал студента, сприяє глибшому розумінню предметної галузі і дозволяє ефективно конкурувати на світовому академічному ринку.

Третя функція – соціально-культурна функція англійської мови, що є фундаментальною для міжкультурної комунікації. Вона передбачає не лише мовні навички, а й розуміння

культурних норм, соціальних кодів поведінки, правил невербальної комунікації, етичних стандартів, властивих носіям мови. Вивчення англійської у цьому сенсі стає процесом оволодіння не просто лексикою і граматикою, а й міжкультурною компетентністю. Це дозволяє студентам під час перебування за кордоном ефективно взаємодіяти з іншомовними однолітками, викладачами, адміністраторами університетів, представниками професійних спільнот, уникати хибних інтерпретацій і непорозумінь, а також проявляти емпатію до культурних відмінностей.

Четверта функція англійської мови – функція академічної адаптації та інтеграції. Вона тісно пов'язана з попередніми, але нами була виокремлена, тому що знання мови сприяє адаптації студента у новому освітньому середовищі. Англійська часто виступає мовою викладання у межах міжнародних програм, зокрема в Європейському освітньому просторі, програмах подвійних дипломів, стажуваннях і міжнародних проєктах. Саме завдяки високому рівню володіння англійською студенти можуть швидше знаходити спільну мову з однолітками, легко долати бар'єри при вході до академічної спільноти закордонного університету, успішно виконувати навчальні завдання та проходити іспити. Це створює умови для плавної академічної адаптації без тривалих культурно-мовних затримок, що часто є ключовою перепоною для успішної мобільності.

П'ятою є професійно-орієнтована функція англійської мови, яка виходить за межі академічних контекстів і формує професійні компетенції студентів. У багатьох дисциплінах володіння англійською є необхідною умовою для доступу до актуальних досліджень, стандартів професійної комунікації, участі у міжнародних стажуваннях, публікації наукових результатів у міжнародних журналах. Саме ця функція дозволяє студентам розглядати англійську як інструмент побудови кар'єри у професійному середовищі глобального масштабу. Це стимулює мотивацію до поглибленого вивчення англійської, оскільки вона безпосередньо впливає на конкурентоспроможність молодих фахівців на міжнародному ринку праці.

Шоста функція – метакомунікативна. Вона полягає у розвитку здатності студентів рефлексувати над власним мовленням, аналізувати комунікативні стратегії, оцінювати ефективність комунікації і коригувати свої мовленнєві дії відповідно до ситуації. Це надзвичайно важливо в міжкультурному середовищі, оскільки різні мовні спільноти мають власні стилі комунікації, стратегії вирішення конфліктів, структури висловлювання й очікування щодо мовленнєвої поведінки. Метакомунікативна компетентність дає студентам інструменти для усвідомленого управління власною комунікацією, що сприяє не лише кращому засвоєнню іноземної мови, а й ефективнішому взаєморозумінню з іншомовними партнерами.

Сьома функція – функція мотиваційної підтримки навчання. Англійська мова у контексті міжнародної мобільності виступає джерелом мотивації для студентів, оскільки відкриває нові можливості: участь у міжнародних конференціях, отримання стипендій, стажування в закордонних університетах, доступ до міжнародних наукових спільнот. Ця функція має глибокий психологічний вимір, адже формує прагнення студента до саморозвитку, бажання виходити за межі локального освітнього середовища та брати активну участь у глобальних академічних процесах.

І остання – це інформаційно-ресурсна функція англійської мови. Вона полягає у тому, що англійська є основною мовою наукової та академічної інформації в глобальному вимірі. Значна частина новітніх наукових публікацій, відкритих освітніх ресурсів (MOOCs), інструкційних матеріалів, технічної документації, статистичних баз даних та формалізованих знань доступна саме англійською. Це означає, що володіння англійською забезпечує доступ до найактуальнішої й найповнішої інформації, що суттєво підсилює навчальний і дослідницький потенціал студента.

Сучасний державний підхід до викладання англійської мови в університетській освіті також передбачає підвищення мовної компетентності студентів і викладачів до рівня, що відповідає міжнародним стандартам. За окремими освітніми стратегічними баченнями, випускники українських університетів повинні мати рівень англійської щонайменше B2 або

вищий, що дасть змогу їм повноцінно брати участь у навчанні, дослідженнях і професійній діяльності на міжнародному рівні. Відповідно, значна увага приділяється не лише вивченню загальної англійської, а й розвитку академічної та професійної мовної компетентності у студентів і викладачів, що сприяє підготовці фахівців, здатних інтегруватися в глобальний науково-освітній простір [Conceptual principles of State Policy on the Development of English Language in Higher Education].

На практиці викладання англійської мови в університетах України має кілька ключових тенденцій. Перша – широка диференціація змісту навчання: окрім традиційних курсів загальної англійської, все більше закладів запроваджують курси спеціалізованої англійської (English for Specific Purposes, ESP), які орієнтовані на фахові потреби студентів різних спеціальностей, таких як економіка, інженерія, медицина тощо. Це підсилює практичну спрямованість навчання і робить англійську мову безпосередньо інструментом професійної діяльності. Спеціально орієнтовані курси сприяють формуванню мовних навичок, необхідних для читання наукових текстів, участі у міжнародних конференціях чи стажуваннях, що значно розширює можливості студентів під час навчання за кордоном або співпраці з іноземними партнерами [Hildebrant, 2025].

Другою важливою тенденцією є інтеграція англійської мови в формальні програми навчання, включно з англомовним викладанням дисциплін (EMI – English as a Medium of Instruction). Хоч цей підхід іще не набув широкого поширення у всіх університетах України, він поступово впроваджується, особливо у науково-орієнтованих та міжнародно-активних закладах. Викладання предметних курсів англійською стає складовою інституційної політики тих університетів, які прагнуть збільшити мобільність студентів і викладачів, а також залучити іноземних студентів. Попри певні виклики, такі як необхідність додаткової підготовки викладачів або адаптації навчальних матеріалів, досвід показує, що EMI сприяє підвищенню академічної комунікативної компетентності та готує студентів до участі в міжнародних академічних спільнотах [Tytarenko, 2021].

Третім важливим аспектом є вплив зовнішніх соціальних чинників на процес викладання англійської. Війна в Україні має значний вплив на спосіб організації навчального процесу та реалізацію мовних програм. Університети були вимушені адаптуватися до онлайн-формату викладання та змішаного навчання, що в умовах значних технологічних та психологічних викликів вплинуло на якість навчання англійської мови. Попри ці обставини, частина університетів успішно переходила на дистанційні платформи, що виявило і позитивні, і негативні аспекти сучасного викладання: з одного боку, розширення доступу до цифрових ресурсів та міжнародних онлайн-курсів, а з іншого – складнощі з підтримкою мотивації та взаємодії між студентами й викладачами [Westerlund et al, 2023].

Незважаючи на позитивні зміни, існують і значні виклики. У багатьох університетах досі недостатньо уваги приділяється підготовці викладачів англійської для роботи у міжнародному академічному середовищі, що обмежує якість викладання та вплив на мовну компетентність студентів. Також відзначається недостатній рівень університетських мовних центрів сучасними ресурсами, навчальними матеріалами та технологіями, що ускладнює реалізацію інноваційних підходів до навчання мов. Університетам необхідно не лише впроваджувати буржуа практики, а й адаптувати їх до локального контексту, враховуючи особливості національної освітньої політики та мовного середовища.

Іншим аспектом є неоднорідність мовної підготовки між університетами: престижні наукові центри мають кращі можливості для викладання англійської, включно з доступом до міжнародних партнерських програм та ресурсів, тоді як невеликі регіональні університети часто стикаються з обмеженим доступом до сучасних технологій, досліджень і практик. Це створює розрив у якості мовної освіти в межах країни, що може впливати на рівні інтернаціоналізації окремих університетів та їх конкурентоспроможність на міжнародному рівні.

На нашу думку, варто звернути увагу на:

1. Впровадження англомовних програм і курсів дисциплін (EMI) – ніверситети мають

розширювати практику викладання профільних дисциплін англійською мовою, що дозволить студентам одночасно опановувати фахові знання та вдосконалювати англійську. Це сприятиме формуванню академічної та професійної компетентності на міжнародному рівні, підвищить мобільність студентів і можливість участі у глобальних проєктах.

2. Підвищення кваліфікації викладачів англійської та предметників –необхідно організовувати тренінги, семінари та стажування для викладачів з методики EMI, академічної англійської та міжкультурної комунікації. Професійно підготовлений викладач здатний ефективно інтегрувати англійську у навчальний процес, застосовувати сучасні методики та мотивувати студентів до поглибленого вивчення мови.

3. Розвиток міжкультурної компетентності студентів – важливо інтегрувати в програми курси та практики, спрямовані на знайомство з культурними особливостями різних країн, розвиток емпатії та навичок міжкультурної взаємодії. Це створює умови для успішної академічної мобільності та формує комунікативні навички, необхідні у міжнародному середовищі.

4. Використання сучасних цифрових технологій та ресурсів –онлайн-платформи, інтерактивні ресурси, MOOCs, академічні бази даних англійською мовою допомагають студентам самостійно підвищувати мовний рівень та доступ до світових наукових матеріалів. Це також дозволяє адаптувати навчання під індивідуальні потреби та ритм студента.

5. Інтеграцію академічної та спеціалізованої англійської (ESP) – крім загальної англійської, університетам слід розвивати курси англійської для конкретних спеціальностей, що підвищує компетентність студентів у їхній професійній сфері. Це сприяє кращій підготовці до міжнародних конференцій, стажувань, наукових публікацій та співпраці з іноземними колегами.

6. Мотиваційні та інноваційні підходи до навчання – варто застосовувати активні методи навчання: дискусії, проєктні завдання, ігрові моделі, симуляції міжнародних переговорів. Це підвищує мотивацію студентів до вивчення мови, робить процес навчання більш практичним і наближеним до реальних академічних і професійних ситуацій.

7. Розвиток системи мовної підтримки для мобільних студентів –необхідно створювати центри підтримки для студентів, що беруть участь у програмах обміну, включно з мовними консультаціями, підготовкою до мовних тестів та академічних презентацій англійською. Це забезпечить успішну адаптацію студентів і підвищить ефективність міжнародних програм.

8. Моніторинг та оцінка ефективності мовної підготовки – університетам слід впровадити систему регулярної оцінки мовних компетенцій студентів, включаючи тестування, проєкти, презентації та участь у міжнародних програмах. Це дозволить коригувати навчальні програми, виявляти проблемні сфери та планувати вдосконалення мовної підготовки.

Висновки. Англійська мова є ключовим стратегічним ресурсом для інтернаціоналізації вищої освіти в Україні, що поєднує освітні, соціальні та професійні аспекти навчання студентів. Аналіз теоретичних і практичних джерел, а також дослідження сучасного стану викладання англійської у закладах вищої освіти засвідчили, що англійська виконує кілька взаємопов'язаних функцій, які разом забезпечують ефективну участь студентів у глобальному академічному просторі. Усі функції англійської мови взаємопов'язані і взаємозумовлені. Вони формують єдину систему, яка забезпечує успішну участь студентів у міжнародних академічних програмах, розвиток міжкультурної комунікації та інтеграцію у світову освітню спільноту. Без високого рівня володіння англійською мовою ці процеси були б значно ускладнені, а можливості студентів суттєво обмежені. Саме тому англійська мова сьогодні розглядається не лише як об'єкт навчання, а як стратегічний ресурс розвитку особистості і освітньої системи у глобальному контексті.

Аналіз сучасного стану викладання англійської мови в українських університетах засвідчує прогрес у впровадженні інноваційних методик навчання, програм EMI, курсів ESP, а також цифрових технологій. Разом із тим, існують виклики: неоднорідність ресурсів між університетами, недостатній рівень під-

готовки викладачів до міжнародного академічного середовища, обмежена матеріально-технічна база та потреба у постійному оновленні навчальних програм відповідно до міжнародних стандартів. Удосконалення мовної підготовки студентів як стратегічного ресурсу інтернаціоналізації університетів України потребує системного підходу. До ключових напрямів належать: розширення англомовних програм і курсів, підвищення кваліфікації викладачів, розвиток міжкультурної компетентності студентів, використання сучасних цифрових технологій та ресурсів, інтеграція академічної та спеціалізованої англійської, застосування інноваційних методик навчання, створення системи підтримки мобільних студентів і регулярний моніторинг мовних компетенцій.

Таким чином, англійська мова виступає стратегічним інструментом інтернаціоналізації університетів України, який забезпечує розвиток академічної мобільності, підвищує якість навчання, сприяє міжнародному визнанню українських закладів освіти та формує конкурентоспроможних фахівців міжнародного рівня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабіна В., Кудлай І. Міжкультурна комунікація як основа налагодження мирних відносин. *Acta de Historia & Politica: Saeculum XXI. 2023*. С. 114–120. https://doi.org/10.26693/ahpsxxi2023.si.114.

2. Дернова І. А., Іванова І. В., Боровик Т. М., Залозна Т. Г., Палієнко А. В. Академічна мобільність студентів як один із напрямів євроінтеграції України. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки : реалії та перспективи.* 2022. Том 1. С. 67–72. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.1.1.

3. Новік, К. І., Яциняк, О. П., Пильщик, С. В.. Вплив крос-культурних комунікативних стратегій на викладання англійської мови в закладах вищої освіти України. *Академічні візії,* 2024. Вип. (30). С. 1–12. https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1019.

4. Carrió-Pastor M. L. Internationalising Learning in Higher Education. Palgrave Macmillan Cham, 2020. 228 p.

5. Conceptual principles of State Policy on the Development of English Language in Higher Education. URL: https://foreign-languages.karazin.ua/en/departments/english-language/yakist-sviti?utm_source=chatgpt.com (date of access: 16.02.2026).

6. Hildebrant K. Teaching English for Specific Purposes in Ukraine in the Context of International Integration: Problems and Solutions. *Revista de Lenguas para Fines Específicos.* 2025. Vol. 31. P. 163–180. https://doi.org/10.20420/rlfe/2025.786.

7. Jimarkon P., Dikilitaş K. Critical Intercultural and English Language Issues in the Internationalisation of Higher Education. Routledge, 2025. 296 p.

8. Tytarenko V. English as a Medium of Instruction in Ukrainian Higher Educational Practices: Challenges and Suggestions. *Future Human Image.* 2021. Vol.16. P. 93–101. https://doi.org/10.29202/fhi/16/9.

9. Westerlund R., Chugai O., Petrenko S., Zuyenok I. Teaching and Learning English at Higher Educational Institutions in Ukraine Through Pandemics and Wartime. *Advanced Education.* 2023. Vol. 10 (22). P. 12–26. https://doi.org/10.20535/2410-8286.283353.

REFERENCES

1. Babina V., Kudlai I. (2023) Mizhkulturna komunikatsiia yak osnova nalahodzhennia myrnykh vidnosyn [Intercultural communication as a basis for establishing peaceful relations]. *Acta de Historia & Politica: Saeculum XXI.* 114–120. https://doi.org/10.26693/ahpsxxi2023.si.114. [in Ukrainian].

2. Dernova I. A., Ivanova I. V., Borovyk T. M., Zalozna T. H., Paliienko A. V. (2022) Akademichna mobilnist studentiv yak odyn iz napriamiv yevrointehratsii Ukrainy [Academic mobility of students as one of the directions of European integration of Ukraine]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy,* 1. 67–72. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.1.1. [in Ukrainian].

3. Novik, K. I., Yatsyniak, O. P., Pylshchyk, S. V. (2024) Vplyv kros-kulturnykh komunikatyvnykh stratehii na vykladannia anhliiskoi movy v zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy [The impact of cross-cultural communicative strategies on teaching English in higher education institutions of Ukraine]. *Akademichni vizii,* 30. 1–12. https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1019. [in Ukrainian].

4. Carrió-Pastor M. L. (2020) Internationalising Learning in Higher Education. Palgrave Macmillan Cham.

5. Conceptual principles of State Policy on the Development of English Language in Higher Education. URL: https://foreign-languages.karazin.ua/en/departments/english-language/yakist-sviti?utm_source=chatgpt.com (date of access: 16.02.2026).

6. Hildebrant K. (2025) Teaching English for Specific Purposes in Ukraine in the Context of International Integration: Problems and Solutions. *Revista de Lenguas para Fines Específicos,* 31. 163–180. https://doi.org/10.20420/rlfe/2025.786.

7. Jimarkon P., Dikilitaş K. (2025) Critical Intercultural and English Language Issues in the Internationalisation of Higher Education. Routledge.

8. Tytarenko V. (2021) English as a Medium of Instruction in Ukrainian Higher Educational Practices: Challenges and Suggestions. *Future Human Image,* 16. 93–101. https://doi.org/10.29202/fhi/16/9.

9. Westerlund R., Chugai O., Petrenko S., Zuyenok I. (2023) Teaching and Learning English at Higher Educational Institutions in Ukraine Through Pandemics and Wartime. *Advanced Education,* 10(22). 12–26. https://doi.org/10.20535/2410-8286.283353.

N. A. LATYGINA
Doctor of Political Sciences, Professor,
Professor at the Department of Foreign Philology and Translation,
State University of Trade and Economics, Kyiv, Ukraine
E-mail: n.latygina@knute.edu.ua
http://orcid.org/0000-0001-7468-0203

A. G. LATYGINA
Associate Professor,
Head of the Department of Foreign Philology and Translation,
State University of Trade and Economics, Kyiv, Ukraine
E-mail: a.latygina@knute.edu.ua
http://orcid.org/0000-0002-9764-9118

TEACHING ENGLISH AS A COMPONENT OF THE INTERNATIONALIZATION STRATEGY IN UKRAINIAN UNIVERSITIES

The article investigates the role of the English language as a strategic resource for the internationalization of Ukrainian universities. It analyzes the current state of English language teaching in higher education institutions in Ukraine, identifies the main functions of the language in shaping students' academic mobility and intercultural communication, and outlines directions for improving language training. The study demonstrates that English performs communicative, cognitive-educational, socio-cultural, academic-adaptation, professional-oriented, metacommunicative, motivational, and informational functions, which together ensure the effective integration of students into the global educational space. Analysis of current trends in English language teaching in Ukrainian universities shows that progress is achieved through the implementation of English-medium instruction (EMI), English for Specific Purposes (ESP) courses, digital platforms, and international exchange programs. At the same time, challenges remain, including uneven distribution of resources among universities, insufficient teacher training, and the need for continuous curriculum updates to meet international standards. The article proposes specific directions for enhancing language training, such as expanding EMI and ESP programs, improving teacher qualifications, fostering intercultural competence, applying innovative teaching methods, utilizing digital educational resources, and providing targeted support for mobile students participating in international programs. The findings confirm that English functions as a key instrument for the internationalization of higher education in Ukraine, facilitating students' academic mobility, enhancing their professional skills, promoting intercultural understanding, and increasing the competitiveness of Ukrainian universities within the global educational environment. The research emphasizes the strategic importance of systematic language preparation as an integral component of national higher education policy aimed at international integration and sustainable academic development.

Key words: internationalization of education, academic mobility, English language, intercultural communication, Ukrainian universities, academic competence, language training.

Дата першого надходження статті до видання: 16.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 579:378.147.091.33
DOI https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.1.8

О. І. ЛУЦЕНКО
кандидат біологічних наук, доцент,
завідувач кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін,
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, м. Глухів,
Сумська область, Україна
Електронна адреса: lutsenko@gnpu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0003-3705-8743

ОСВІТНІ КЕЙСИ ТА ВОРКШОПИ: ЯК НАВЧАННЯ МІКРОБІОЛОГІЇ ТА ВІРУСОЛОГІЇ СТАЄ ПРАКТИЧНО ОРІЄНТОВАНИМ

У статті досліджується фундаментальна трансформація підходів до викладаня мікробіології, вірусології та імунології сучасній вищі школ. Авто аналізує перехі ві традиційно теоретик-центричної моделі, що базується на репродуктивном засвоєнн знан, до інноваційної практико-орієнтованої парадигм. основу дослідження покладен ідею, що сучасн природнича освіта ма формуват не лише суму знан, готовність до розв'язання складних професійни завдан динамічном середовищі.

Обґрунтовано доцільніст широкого впровадженя інтерактивни методі навчаня, зокрем структурованих освітніх кейсів та професійно спямовани воркшопі. Ці методи розгядаються я ефективн інструмент формуваня клінічного мисленя та фахови компетентносте студенті медичних біологічни спеціальностей. Особливу науков цінність ма аналіз адаптаці зазначених методі до умов дистанційног та змішаног навчаня, що стал критично важливим контекст подолання викликів воєнного часу та глобальних пандемічни загроз.

Детально проаналізовано методику побудови навчальних кейсів, що базуються на реальних епідеміологічних сценаря, спалахах інфекційни захворюван та складних імунологічни випадках. Авто розкрива алгоритм проведеня воркшопі, спямовани на розвиток навичо прийяття оперативни рішень, інтерпретаці результаті лабораторних досліджень та прогнозування розвитку біологічни систем. Окрему уваг приділен використанню симуяційних технологій та віртуальни лабораторі, які дозволяют відтворити умов реальног мікробіологічног бокс цифровом формат.

Доведено, що поєднання фундаментально академічно наук передовими інтерактивними технологями радикально підвищує рівень професійно готовності майбутні фахівців. Таки підхід забезпечує формуваня гнучки навичо (soft skills), критичного аналіз та стресостійкост, що необхідним умовам для успішної діяльност сучасній систем охорон здоров'я та науков-дослідні сфер. Зроблено висновок, що практико-орієнтован модель навчаня дозволя подолати розрив мі теоретично підготовко та вимогами сучасног ринк прац.

Ключов слов: мікробіологія, вірусологія, освітн кейс, професійні воркшопи, практико-орієнтован навчаня, клінічне мисленя, дистанційн освіта, симуяційн технології, професійна підготовка.

Поставлення проблеми. Сучасн вища освіта галузі мікробіології перебува на злам традицій та нагальни потреб практичної медицини. Традиційна модель навчаня, яка деятиліттями базувалая на аудиторній роботі живими культурами та репродуктивном засвоєнн таксономічни описів, виявилая вразливо пере викликам сьогоденя [Андрущенко 2023: 5–14]. Умов воєнного стан Україн, постійні безпеков загроз та зумовлений ними вимушени перехі до дистанційног аб змішаног формат навчаня створили суттєвий дефіци безпосередньої лабораторної практики [Терещенк та ін. 2023 : 45–52]. Це породжує критични розрив: студенти отримуют значни обя теоретични знан чере екрани моніторі, прот втрачают здатніст до маніпуяційної діяльност та, що біль важлив, до синтез знан реальном часі.

Актуальність дослідження підсилюється тим, що мікробіологія сьогодні – це не лише наука про бактерії, а й стратегічна дисципліна, що відповідає за біобезпеку. Зростання ризиків виникнення епідемій на тлі гуманітарних катастроф, руйнування інфраструктури та міграційних процесів вимагає від фахівця здатності діяти миттєво. В умовах, коли фізичний доступ до лабораторій обмежений, саме освітні кейси та цифрові воркшопи стають тими містками, що дозволяють моделювати професійну діяльність, формуючи «клінічну інтуїцію» та алгоритмічне мислення без ризику для здоров'я та в межах віртуального освітнього простору.

Мета статті полягає в обґрунтуванні ефективності впровадження освітніх кейсів та воркшопів у процес навчання мікробіології та вірусології як основного засобу формування практичної компетентності майбутніх фахівців, а також в аналізі можливостей реалізації цих методів у форматі дистанційної та змішаної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема практичної орієнтації природничої освіти, зокрема мікробіології, протягом останнього десятиліття трансформувалася з суто методичного питання у стратегічне завдання національної безпеки. Фундаментальні засади цього напряму були закладені H. Barrows у його класичних працях з проблемно-орієнтованого навчання (*Problem-Based Learning, PBL*) [Barrows 1996 : 3–12]. Він обґрунтував, що знання, здобуті в контексті вирішення реальної проблеми, мають вищий рівень ретенції та мобільності, ніж ті, що отримані шляхом пасивного накопичення фактів. Сьогодні ці ідеї знаходять свій розвиток у роботах M. Prince та R. Felder (2021), який доводить, що стратегії активного навчання не просто покращують успішність, а й докорінно змінюють нейронні зв'язки, відповідальні за формування професійної інтуїції [Moreno-Ger 2022 : 104–115].

У вузькоспеціалізованому секторі мікробіології T. Johnson (2022) акцентує увагу на тому, що традиційна модель навчання «від ізоляту до властивостей» є застарілою. Він пропонує перехід до моделі «від пацієнта до екосистеми», де кейс-метод виступає основним інструментом вивчення антибіотикорезистентності. Це дозволяє студенту побачити проблему резистентності не як абстрактну зону затримки росту на чашці Петрі, а як багатофакторний клінічний виклик, що включає фармакокінетику, стан імунної системи хворого та ризики госпітальної трансмісії генів резистентності [Hofstein, Lunetta 2004 : 28–54].

Особливого імпульсу цим пошукам надали умови пандемії COVID-19 та подальша глобальна нестабільність, що спричинили тотальну цифровізацію освіти. Вітчизняні науковці, зокрема Терещенко О. В. та Кучма М. І. (2023) наголошують, що для України питання «віртуалізації» клінічних ситуацій стало критичним не лише через карантинні обмеження, а й через безпекові виклики воєнного стану, які унеможливлюють регулярний доступ до бактеріологічних лабораторій. Вони підкреслюють, що в умовах дистанційного навчання студент втрачає «відчуття матеріалу», що має компенсуватися високореалістичними інтерактивними симуляціями. Дослідження підтверджують: впровадження кейс-стаді дозволяє компенсувати брак реальних аудиторних годин на 40–60%, зберігаючи при цьому високий рівень когнітивної залученості та мотивації здобувачів [Мельник 2023 : 88–94].

Водночас аналіз світових тенденцій (наприклад, праці L. Shulman щодо «педагогіки професійної підготовки») вказує на те, що дистанційне навчання часто страждає від фрагментарності [Shulman 2005 : 52–59]. Сучасна методична думка стикається з новим викликом: як трансформувати класичний «статичний» кейс у гнучкий онлайн-воркшоп. Більшість існуючих напрацювань пропонує або лінійні сценарії або суто теоретичні дискусії. Проте залишається недостатньо висвітленим питання створення адаптивних воркшопів, які могли б ефективно функціонувати в синхронному режимі (для командної взаємодії в реальному часі) та асинхронному режимі (для індивідуального опрацювання складних лабораторних протоколів) [Smith & Patel 2023 : 112–129]. Саме цей методичний вакуум, перехід від описового кейсу до динамічного інструменту прийняття рішень у віртуальному середовищі, потребує подальшого глибокого дослідження та практичної апробації.

Результати та дискусії. Перехід до практико-орієнтованого навчання мікробіології в сучасних умовах вища школа розглядає не лише як методичне оновлення, а й як стратегічну відповідь на виклики глобальної біобезпеки. Фундаментальна зміна парадигми полягає у відмові від ізольованого вивчення властивостей мікроорганізмів на користь аналізу їхньої взаємодії в складних екосистемах, що імітують клінічне середовище. Основним інструментом такої трансформації виступає багатофакторний освітній кейс, який, на відміну від стандартної ситуаційної задачі, має нелінійну структуру та передбачає варіативність розв'язання залежно від обраної стратегії дослідження [10].

Найбільш ефективним у формуванні професійних компетенцій є моделювання ситуації «Внутрішньолікарняний спалах інфекції», де студенти отримують первинну епідеміологічну легенду про групове захворювання у відділенні інтенсивної терапії. Робота над таким кейсом структурується за трьома послідовними етапами, що відтворюють реальну професійну діяльність. На першому етапі проводиться поглиблена лабораторна ідентифікація: студенти аналізують антибіотикограми виділених штамів, наприклад, мультирезистентної *Pseudomonas aeruginosa*, та намагаються встановити їхню генетичну спорідненість за непрямими фенотиповими ознаками. Це привчає майбутнього фахівця бачити за цифрами в бланку результатів динаміку поширення патогена в межах стаціонару. На другому етапі здійснюється ретроспективний епідеміологічний аналіз, що передбачає пошук джерела контамінації серед персоналу, медичного обладнання чи систем вентиляції. Завершальний, управлінський етап вимагає від здобувачів розробки протоколу локалізації спалаху, що включає обґрунтування вибору дезінфектантів та корекцію схем емпіричної антибіотикотерапії на основі виявлених профілів резистентності.

Паралельно з кейс-методом особливого значення набувають динамічні воркшопи з прийняття рішень [Garcia et al. 2024 : 210–218]. На відміну від статичного кейсу, воркшоп є ітераційним процесом, де викладач-модератор вводить нові змінні безпосередньо під час роботи груп. Наприклад, воркшоп «Діагностика за 60 хвилин» моделює критичну ситуацію надходження пацієнта з підозрою на особливо небезпечну інфекцію в умовах обмежених ресурсів. Студенти, розподілені на ролі клініцистів, лаборантів та епідеміологів, мають обмежений «бюджет» на діагностику, що змушує їх відмовлятися від рутинних методів на користь експрес-тестування, ПЛР-діагностики чи мас-спектрометрії. Такий підхід не лише закріплює знання з мікробіології, а й розвиває стресостійкість та навички командної взаємодії, що є критично важливим в умовах сучасної діджиталізації та дистанційної освіти. Важливою перевагою воркшопів є можливість безпечного відпрацювання помилок, де аналіз прийнятих рішень після завершення симуляції дозволяє студентам глибше оцінити економічні та соціальні наслідки неправильної діагностики.

Для візуалізації відмінностей між підходами та обґрунтування доцільності впровадження інноваційних методів, порівняльну характеристику традиційного та практико-орієнтованого навчання наведено у таблиці 1.

Окремим аспектом практико-орієнтованого навчання в умовах сьогодення є використання спеціалізованого цифрового інструментарію, що дозволяє реалізувати складні мікробіологічні сценарії в дистанційному форматі [Терещенко, Кучма & Павленко 2023 : 45–52]. Оскільки традиційні методи «біля лабораторного столу» наразі часто обмежені безпековими чи логістичними чинниками, виникає потреба у використанні віртуальних симуляторів та платформ для спільної роботи. Зокрема, застосування хмарних сервісів, таких як Miro або Padlet, дозволяє студентам у синхронному режимі візуалізувати епідеміологічні ланцюги та будувати «дерева рішень» при виборі методів діагностики. У межах воркшопів це виглядає як спільне створення інтерактивної мапи спалаху, де кожна група вносить дані своїх «досліджень» (результати віртуальних посівів, ПЦР-тестів), формуючи цілісну картину поширення інфекції.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика традиційного та практико-орієнтованого навчання мікробіології

Характеристика	Традиційне практичне заняття	Практико-орієнтований воркшоп / кейс
Роль студента	Пасивний реципієн інформації	Активний аналітик та страте
Ти навчальног завданя	Лінійн задача єдиним правильним розв’язком	Багатофакторни сценарій варіативними шляхами
Часови регламен	Регламентовани академічними годинами	Симуяція дефіциту часу (реальний режи)
Міжпредметні зв’язк	Вузькоспеціалізовані (лише мікробіологія)	Інтеграця епідеміологією, фармакологіє, менеджментом
Кінцевий результа	Відтворення теоретичного матеріал	Формуваня готово професійно компетенці

Використання симуляційних платформ (наприклад, Labster або Virtual Microbiology Lab) дає змогу відпрацювати техніку роботи в боксах біологічної безпеки та алгоритми фарбування за Грамом у віртуальній реальності. Це не замінює мануальних навичок, проте створює необхідну когнітивну базу: студент приходить до реальної лабораторії вже з чітким розумінням послідовності дій та критичних точок контролю. Крім того, цифрові кейси дозволяють інтегрувати великі масиви реальних даних – наприклад, результати масспектрометрії (MALDI-TOF), які в реальних умовах навчання часто доступні лише теоретично. Такий підхід забезпечує «ефект присутності» та високу інтенсивність навчання, попри фізичну віддаленість учасників освітнього процесу.

Впровадження таких воркшопів у дистанційну практику також вирішує проблему соціальної ізоляції студентів. Робота в малих групах над спільним кейсом стимулює професійну дискусію, змушує аргументувати свою позицію на основі доказової медицини та розвиває навички міждисциплінарної комунікації. Як результат, мікробіологія трансформується з дисципліни «пам'яті» у дисципліну «дії», де кожен теоретичний блок одразу ж перевіряється через призму його практичного застосування в кризових епідеміологічних ситуаціях.

Висновки. Впровадження інтерактивних освітніх кейсів та професійно спрямованих воркшопів у процес викладання мікробіології, вірусології та імунології є фундаментальною умовою підготовки фахівця нового покоління. У ході дослідження доведено, що моделювання реальних епідеміологічних ситуацій, зокрема локальних та глобальних інфекційних спалахів, виконує роль когнітивного містка. Це дозволяє студентам трансформувати розрізнені теоретичні знання про морфологію, метаболізм та генетику мікроорганізмів у цілісну систему клінічного та аналітичного мислення. Участь у воркшопах із прийняття рішень не лише поглиблює фахову експертизу, а й безпосередньо сприяє формуванню професійної відповідальності, етичної стійкості та навичок ефективної міждисциплінарної взаємодії в умовах високої невизначеності.

Напрямки подальшої роботи у цьому контексті будуть зосереджені на таких ключових векторах:

Технологічна інтеграція: розробка та апробація віртуальних мікробіологічних симуляторів нового покоління на основі алгоритмів штучного інтелекту. Це передбачає створення «розумних» лабораторій, де AI-асистент моделює варіативні відповіді мікроорганізмів на дії студента, забезпечуючи індивідуальну траєкторію навчання.

Методичне проєктування: створення бібліотеки цифрових кейсів, інтегрованих із базами даних геномного секвенування. Це дозволить студентам працювати не з навчальними абстракціями, а з актуальними штатами патогенів, аналізуючи їхню резистентність та вірулентність у реальному часі.

Дидактична експертиза: дослідження впливу імерсивних технологій (VR/AR) на швидкість формування маніпуляційних навичок у віртуальному стерильному боксі та оцінка психолого-педагогічної готовності студентів до роботи в автоматизованих лабораторних системах.

Міжнародна колаборація: створення кросплатформних воркшопів для обміну епідеміологічними сценаріями між університетами, що дозволить майбутнім біологам та медикам відпрацьовувати навички міжнародного протоколювання та кризового менеджменту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко, В. П. (2023). Цифрова трансформація вищої освіти в Україні: методологічний аспект. *Вища освіта України*, (1), 5–14.

2. Мельник, С. А. (2023). Кейс-метод як засіб формування професійної компетентності майбутніх біологів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*, 12(76), 88–94.

3. Терещенко, О. В., Кучма, М. І., & Павленко, Г. Д. (2023). Дистанційні технології в медичній освіті: виклики та перспективи в умовах воєнного стану. *Український медичний часопис*, 2(154), 45–52.

4. Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*, 1996(68), 3–12.

5. Garcia, L., et al. (2024). Simulation-based training for hospital outbreak investigation: a randomized controlled trial. *The Lancet Infectious Diseases*, 24(2), 210–218.

6. Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (2004). The Laboratory in Science Education: Foundations for the Twenty-First Century. *Science Education*, 88(1), 28–54.

7. Moreno-Ger, P., et al. (2022). Educational Games and Case Studies in Microbiology: A Systematic Review. *Computers & Education*, 178, 104–115.

8. Shulman, L. S. (2005). Signature Pedagogies in the Professions. *Daedalus*, 134(3), 52–59.

9. Smith, J., & Patel, A. (2023). Virtual Labs in Microbiology: Bridging the Gap During Global Disruptions. *Journal of Interactive Learning Research*, 34(1), 112–129.

10. World Health Organization. (2021). *Framework for simulation-based medical education: coping with global health crises*. Geneva: WHO Publications.

REFERENCES

1. Andrushchenko, V. P. (2023). Tsyfrova transformatsiia vyshchoi osvity v Ukraini: metodolohichnyi aspekt [Digital transformation of higher education in Ukraine: methodological aspect]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, (1), 5–14.

2. Melnyk, S. A. (2023). Keis-metod yak zasib formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh biolohiv [Case method as a means of forming professional competence of future biologists]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*, 12(76), 88–94.

3. Tereshchenko, O. V., Kuchma, M. I., & Pavlenko, H. D. (2023). Dystantsiini tekhnolohii v medychnii osviti: vyklyky ta perspektyvy v umovakh voiennoho stanu [Distance technologies in medical education: challenges and prospects in martial law conditions]. *Ukrainskyi medychnyi chasopys*, 2(154), 45–52.

4. Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. New Directions for Teaching and Learning, 1996(68), 3–12.

5. Garcia, L., et al. (2024). Simulation-based training for hospital outbreak investigation: a randomized controlled trial. The Lancet Infectious Diseases, 24(2), 210–218.

6. Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (2004). The Laboratory in Science Education: Foundations for the Twenty-First Century. Science Education, 88(1), 28–54.

7. Moreno-Ger, P., et al. (2022). Educational Games and Case Studies in Microbiology: A Systematic Review. Computers & Education, 178, 104–115.

8. Shulman, L. S. (2005). Signature Pedagogies in the Professions. Daedalus, 134(3), 52–59.

9. Smith, J., & Patel, A. (2023). Virtual Labs in Microbiology: Bridging the Gap During Global Disruptions. Journal of Interactive Learning Research, 34(1), 112–129.

10. World Health Organization. (2021). Framework for simulation-based medical education: coping with global health crises. Geneva: WHO Publications.

O. I. LUTSENKO

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Theory and Methods of Teaching Natural Sciences,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, Sumy region, Ukraine
E-mail: lutsenko@gnpu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0003-3705-8743

EDUCATIONAL CASES AND WORKSHOPS: HOW TEACHING MICROBIOLOGY AND VIRUSOLOGY BECOMES PRACTICALLY ORIENTED

The article examines the fundamental transformation of approaches to teaching microbiology, virology, and immunology in modern higher education. The author analyzes the transition from the traditional theory-centric model, based on reproductive knowledge acquisition, to an innovative practice-oriented paradigm. The research is based on the idea that modern science education should form not only the sum of knowledge, but also the readiness to solve complex professional tasks in a dynamic environment.

The feasibility of widespread implementation of interactive teaching methods, in particular structured educational cases and professionally oriented workshops, is substantiated. These methods are considered effective tools for developing clinical thinking and professional competencies in students in medical and biological specialties. Of particular scientific value is the analysis of the adaptation of these methods to the conditions of distance and blended learning, which has become critically important in the context of overcoming the challenges of wartime and global pandemic threats.

The methodology for constructing educational cases based on real epidemiological scenarios, outbreaks of infectious diseases, and complex immunological cases is analyzed in detail. The author reveals the algorithm for conducting workshops aimed at developing skills in making operational decisions, interpreting laboratory research results,

and predicting the development of biological systems. Special attention is paid to the use of simulation technologies and virtual laboratories, which allow to recreate the conditions of a real microbiological box in a digital format.

It is proven that the combination of fundamental academic science with advanced interactive technologies radically increases the level of professional readiness of future specialists. This approach ensures the formation of flexible skills (soft skills), critical analysis, and stress resistance, which are necessary conditions for successful activity in the modern healthcare system and scientific research field. It is concluded that a practice-oriented learning model allows for bridging the gap between theoretical training and the requirements of the modern labor market.

Key words: microbiology, virology, educational cases, professional workshops, practice-oriented training, clinical thinking, distance education, simulation technologies, professional training.

Дата першого надходження статті до видання: 10.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378:111.147.091
DOI https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.1.9

І. Б. П'ЯТИКОП
старший викладач кафедри іноземних мов,
Харківський національний університет радіоелектроніки, м. Харків, Україна
Електронна пошта: iryna.piatykop@nure.ua
http://orcid.org/0000-0002-3500-2001

ЗАСТОСУВАННЯ АВТОМАТИЗОВАНИХ ОСВІТНІХ СИСТЕМ В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Система професійної освіти в Україні формувалася та розвивалася в умовах державно-політичної системи, яка має принципові відмінності від існуючої сьогодні. Назріло питання модернізації системи ступеневої професійної освіти з врахуванням соціально-економічних змін, що відбуваються в державі. Введення нових освітніх стандартів вищої освіти в Україні, заснованих на компетентнісному підході, спрямоване на вирішення даної проблеми шляхом модернізації змісту та технологій вищої інженерно-технічної освіти. Необхідність підготовки інженерних кадрів високої кваліфікації ставить перед системою інженерної освіти завдання створення умов, сприяють становленню інженера, здатного вирішувати завдання інноваційного розвитку. Значне місце відводиться іноземній мові.

Навчальна дисципліна формує спеціалізовані навички володіння іноземною мовою, включаючи навички читання, говоріння, аудіювання та письма, необхідні для спілкування, роботи з фаховою інформацією та повноцінного функціонування у професійному середовищі. Доведено, що автоматизовані навчальні системи (АНС) являє собою інтегративний комплекс, що складається з матеріально-технічного, дидактичного та електронного інформаційно-освітнього компонентів, спрямованих на формування іншомовних професійних компетенцій майбутніх інженерів. Застосування АНС зумовлено необхідністю формування професійних компетенцій майбутніх інженерів в умовах цифрової економіки та великим потенціалом як засобу формування іншомовних професійних компетенцій. Описано структуру професійних компетенцій майбутніх інженерів, що представляє сукупність компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивно-цільового. Схарактеризовано значення підготовки інженерів з іншомовної професійної компетенцією в умовах АНС/ Розглянуто систему засад організації освітнього процес та висвітлено її компоненти. Виявлено, що хмаро-орієнтована електронна освітня система (ХОЕОС) – це середовище, яке використовує хмарні обчислення (cloud computing) для організації навчального процесу, зберігання, обробки й обміну навчальними матеріалами через Інтернет. Доведено, що використання ХОЕОС для доступу до англомовних ресурсів допомагає розвивати іншомовну професійну компетентність; опановувати англомовну технічну термінологію; формувати навички роботи з міжнародними стандартами, базами даних, науковими статтями; готувати студентів до участі у глобальних інженерних проектах.

Ключові слова: автоматизована навчальна система. хмаро-орієнтована електронна освітня система, іншомовні професійні компетенції. майбутні інженери. засади організації освітнього процесу.

Поставлення проблеми. При розв'язанні задачі становлення інноваційної, цифрової, конкурентоспроможної на міжнародному рівні економіки України ключова роль відводиться інженерним кадрам. Інноваційний розвиток економіки спричиняє ускладнення сутності, змісту та функцій інженерної діяльності. При цьому сучасна інженерна освіта не зовсім відповідає умовам соціально-економічної, що динамічно розвиваються. та професійного середовища та не задовольняє потребам підприємств, суспільства та держави. Дослідження, що проводить громадська організація «Асоціація Українських інженерів» створена в червні 2024 року з метою об'єднання активної частини української інженерної спільноти показує, що стан інженерної освіти в країні характеризується як незадовільний.

Введення нових освітніх стандартів вищої освіти в Україні, заснованих на компетентнісному підході, спрямоване на вирішення даної проблеми шляхом модернізації змісту та технологій вищої інженерно-технічної освіти. Необхідність підготовки інженерних кадрів високої кваліфікації ставить перед системою інженерної освіти завдання створення умов, сприяють становленню інженера, здатного вирішувати завдання інноваційного розвитку. У цьому дослідженні розглядається проблема формування професійних компетенцій

майбутніх інженерів, що дозволяє виконувати професійну діяльність в умовах інноваційного розвитку науки та техніки.

Значне місце відводиться іноземній мові. Навчальна дисципліна «Іноземна мова за професійним спрямуванням» формує спеціалізовані навички володіння іноземною мовою для використання у професійній сфері. Її мета-розвинути професійну комунікативну компетентність студентів, включаючи навички читання, говоріння, аудіювання та письма, необхідні для спілкування, роботи з фаховою інформацією та повноцінного функціонування у професійному середовищі.

Сучасна інженерна освіта передбачає регулярне оновлення матеріально-технічної бази освітньої установи з урахуванням нових тенденцій розвитку відповідної галузі. У таких умовах доцільно створення вузівських навчально-тренажерних центрів та єдиних лабораторно-дослідних комплексів із використанням передового обладнання та формування на їх основі нового освітнього середовища. Вирішенням проблеми підготовки компетентних та адаптованих до вимогам цифрової економіки випускників інженерних спеціальностей, можливо створення автоматизованої навчальної системи (АНС).

Актуальність застосування АНС зумовлена необхідністю формування професійних компетенцій майбутніх інженерів в умовах цифрової економіки та великим потенціалом АНС як засобу формування іншомовних професійних компетенцій. Ефективне формування іншомовних професійних компетенцій майбутніх інженерів відбувається в процесі набуття ними досвіду діяльності, що імітує майбутню професійну діяльність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема модернізації сучасної інженерної освіти розкрито у роботах А.Г. Дем'яненка, С.В. Кагадійя, А.С. Кобеця, В. Куценка, О.А. Дубасенюка, Б.І. Корольова. Л. Сліпчишина, В.П. Погребняка, Н.І. Корильчука, Є.Я. Швеця та ін. У цих роботах відзначено значущість формування актуальних професійних компетенцій майбутніх інженерів. Впровадження компетентнісного підходу до інженерної освіти присвячені дослідження Л. Оршанського, Н. Романчука, І.М. Буцика, С.С. Вітвицької, О.В. Крушельницької, В.А. Петрука, Г.С. Цехмістрової та ін. Формування професійних іншомовних компетенцій майбутніх інженерів досліджувано в роботах Л.В. Ломакіної, Г.Б. Захарової. О.В. Семеніхіної, Н.М. Білана, С.А. Кирилащука, Р. Горбатюка, А.М. Фещука, І.Б. П'ятикоп та ін. Однак слід зазначити, що, незважаючи на наявність значної кількості проведених досліджень, констатується брак робіт, спрямованих на створення та розробку автоматизованої освітньої системи, що сприяє формуванню соціально значущих якостей для професійної діяльності студентів технічних закладів вищої освіти у процесі навчання іноземної мови.

Мета статті. Незважаючи на велику кількість досліджень, пов'язаних з розробкою та використанням у навчальному процесі електронних засобів навчання, автоматизованих навчальних систем, не повною мірою вивчені можливості ефективної підготовки майбутніх інженерів на основі даних систем, не повною мірою розкрито потенціал використання АНС для формування іншомовних професійних компетенції майбутніх інженерів. Недостатньо досліджено питання організації освітнього процесу при підготовці майбутніх інженерів іншомовних професійних компетенції з використанням автоматизованих навчальних систем. Це дозволяє сформулювати проблему дослідження: «Застосування автоматизованих навчальних систем у навчальний процес з метою формування іншомовних професійних компетенцій майбутніх інженерів».

Результати та дискусії. Професійна компетенція майбутніх інженерів- як формована якість, що визначає його здатність самостійно вирішувати виробничі та професійні завдання на основі свідомо засвоєних знань, умінь, набутого досвіду в умовах навчальної, квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності. Структура професійних компетенцій майбутніх інженерів представляє сукупність компонентів: мотиваційно-ціннісного (мотиваційно-ціннісне ставлення до навчальної та професійної діяльності), когнітивного (знання про основи, форми, методи та засоби професійної діяльності; можливості отримання нових знань; інженерне мислення), діяльнісного (уміння самостійно та продуктивно ана-

лізувати та вирішувати професійні завдання), рефлексивно-цільового (самооцінка та самоаналіз; відповідальність за результати своєї діяльності; здатність до передбачення та прогнозування результатів професійної діяльності; уявлення про професію, про зміст та структурі професійної діяльності).

Іншомовна професійна компетенція – здатність спілкуватися іноземною мовою з професійною спрямованістю: розуміти спеціалізовану літературу, вести переговори, представляти технічні проекти, писати документацію тощо. Актуальність здатності до міжособистісної комунікації як складової комунікативної компетентності наголошує, що формування іншомовної компетентності у студентів передбачає не лише здатність практично застосовувати іноземну мову в різних ситуаціях, а й до міжкультурного спілкування [Бойчевська; 2018. 29].

Автоматизована навчальна система – інтегративний комплекс матеріально-технічного, дидактичного, електронного, інформаційно-освітнього компонентів, спрямований на формування професійних компетенцій майбутніх інженерів [Гуржій; 2020].

АНС володіє значним потенціалом у формуванні професійних компетенцій майбутніх інженерів, що виражається в таких її дидактичних можливостях: моделювання реальних процесів та явищ: імітація роботи за умовами, змістом та факторами реального виробничого процесу; візуалізація навчальної інформації про об'єкт, процес, який вивчається; управління освітнім процесом майбутніх інженерів.

Схарактеризуємо значення підготовки інженерів з іншомовної професійної компетенцією в умовах АНС:

– глобалізація, міжнародні проекти й співробітництво в науці/інженерії вимагають знань англійської (чи іншої мови) на рівні, який дозволяє опрацьовувати технічні тексти, стандарти, документацію [Ковальчук; 2018];

– автоматизовані системи дозволяють індивідуалізувати навчання, давати доступ до багатомовних ресурсів, інтегрувати переклади, симуляції, технічну лексику;

– підвищення ефективності: швидкий зворотний зв'язок, контроль знань, гнучкість у графіку, можливість дистанційного або змішаного навчання.

Розглянемо систему засад організації освітнього процесу. Щоб організація була ефективна, можна базуватись на таких засадах:

Щоб реалізувати цю систему, потрібно розглянути та схарактеризувати її компоненти.

Компоненти організаційної моделі:

1. Навчальні плани та робочі програми – стандартизовані модулі іноземної

Таблиця 1

Система засад організації освітнього процесу

Засада	Забезпечення
Науковість	Використання актуальних досліджень з методики викладання іноземної мови, інженерної освіти, автоматизації, тощо.
Комунікативна спрямованість	Навчання має бути орієнтовано на справжнє спілкування: технічні дискусії, проектна робота, презентації іноземною мовою.
Інтеграція	Поєднання мовної підготовки із змістом інженерних дисциплін – через спеціальну лексику, переклад стандартів, документації.
Інтерактивність та мультимедійність	Використання симуляторів, відео, аудіо, інтерактивних тренажерів, VR/AR, якщо можливо. VR/AR технології в навчанні перетворюють освітній процес, роблячи його більш інтерактивним, захопливим та ефективним завдяки створенню навчальних середовищ. Вони дозволяють візуалізувати складні концепції, проводити віртуальні лабораторні роботи та екскурсії, а також здобувати практичний досвід у безпечному середовищі.
Індивідуалізація	АНС має адаптуватися до рівня студента: визначати слабкі сторони, пропонувати ресурси, темп, виклики.
Моніторинг та оцінювання	Автоматичне тестування, діагностика, зворотний зв'язок, можливість корекцій.
Мовна та технічна точність	Забезпечення коректності технічної лексики та граматики, стандартизація термінології.
Практична спрямованість	Проектні завдання, кейси, співпраця з індустрією або лабораторіями, публікації.
Міжкультурність	Знання англомовної професійної культури, стандартів, стилю технічного письма.
Доступність і сталість	Постійний доступ до ресурсів, простота інтерфейсу, підтримка користувачів, оновлення систем, підтримка на серверному рівні.

мови за професійним спрямуванням, інтегровані з інженерними дисциплінами розробляються у вигляді стандартизованих модулів, зміст яких інтегрований з інженерними дисциплінами з метою формування у студентів професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності.

2. АНС як платформа – LMS (Learning Management System) з модулем для іноземної мови, з спеціальною термінологією, автоматизованим тестуванням, мультимедіа. LMS – це повноцінний комплексний софт. LMS система дає змогу навчати людей в комфортному онлайн- та офлайн-середовищі: складати розклад уроків, давати доступ до матеріалів, перевіряти домашні завдання, додавати гейміфікацію в процес навчання, нагадувати про важливі події та багато іншого. [Кухаренко; 2020; 97].

3. Навчальні матеріали і ресурси включають автентичні технічні тексти, навчальні та демонстраційні відеоматеріали, технічну документацію, практичні кейси, термінологічні словники та перекладні матеріали, спрямовані на розвиток професійної іншомовної компетентності студентів.

4. Викладачі підготовлені до роботи з англійською мовою за професійним спрямуванням (АНС), володіють фаховими компетенціями як у галузі інженерії, так і в галузі іноземної мови, а також систематично проходять підвищення кваліфікації з метою вдосконалення професійних та педагогічних навичок.

5. Студенти мають високий рівень мотивації до навчання, забезпечені доступом до сучасних технічних засобів (комп'ютери, Інтернет), отримують кваліфіковану підтримку від менторів та консультантів, а також мають доступ до широкого спектру самоосвітніх ресурсів для поглибленого вивчення матеріалу.

6. Оцінювання студентів здійснюється через поточне тестування, виконання проектних робіт, підготовку та захист презентацій. Крім того, студенти мають можливість отримати міжнародні сертифікати з технічної англійської мови, що підтверджують їх рівень знань та готовність до професійної діяльності в міжнародному середовищі.

7. Інфраструктура навчального процесу забезпечена надійним обладнанням, потужними серверними системами, безперебійним доступом до Інтернету, а також відповідним програмним забезпеченням, яке включає симулятори, тренажери та мультимедійні засоби для інтерактивного навчання і розвитку практичних навичок студентів.

Також необхідно використання хмаро-орієнтованих електронних освітніх систем для доступу до англомовних ресурсів, онлайнових курсів та модулів. Хмаро-орієнтована електронна освітня система (ХОЕОС) – це середовище, яке використовує хмарні обчислення (cloud computing) для організації навчального процесу, зберігання, обробки й обміну навчальними матеріалами через Інтернет. Такі системи забезпечують гнучкий доступ до освітніх ресурсів з будь-якого місця та пристрою; співпрацю в реальному часі між викладачами та студентами; інтеграцію з глобальними англомовними базами даних, журналами, освітніми платформами. Для інженерної освіти хмарні технології є не лише інструментом навчання, а й середовищем професійної діяльності [Шишкіна; 2023].

Використання ХОЕОС для доступу до англомовних ресурсів сприяє розширенню освітніх можливостей та підвищенню якості навчального процессу, допомагає: розвивати іншомовну професійну компетентність; опановувати англомовну технічну термінологію; формувати навички роботи з міжнародними стандартами, базами даних, науковими статтями; готувати студентів до участі у глобальних інженерних проектах. а також забезпечує інтеграцію здобувачів освіти у міжнародний науково-освітній простір [Хома; 2024; 200]. Використання ХОЕОС для доступу студентів до англомовних ресурсів є доцільним та ефективним.

Використання ХОЕОС має такі переваги (рис. 1).

Підтверджено, що Національний технічний університет ХПІ та Харківський національний університет радіоелектроніки використовує Moodle Cloud і Google Workspace для курсів «Technical English for Engineers». MoodleCloud – це хмарне рішення для LMS (Learning Management System) на базі популярної системи управління навчанням Moodle, яке надає готовий до використання сервіс для

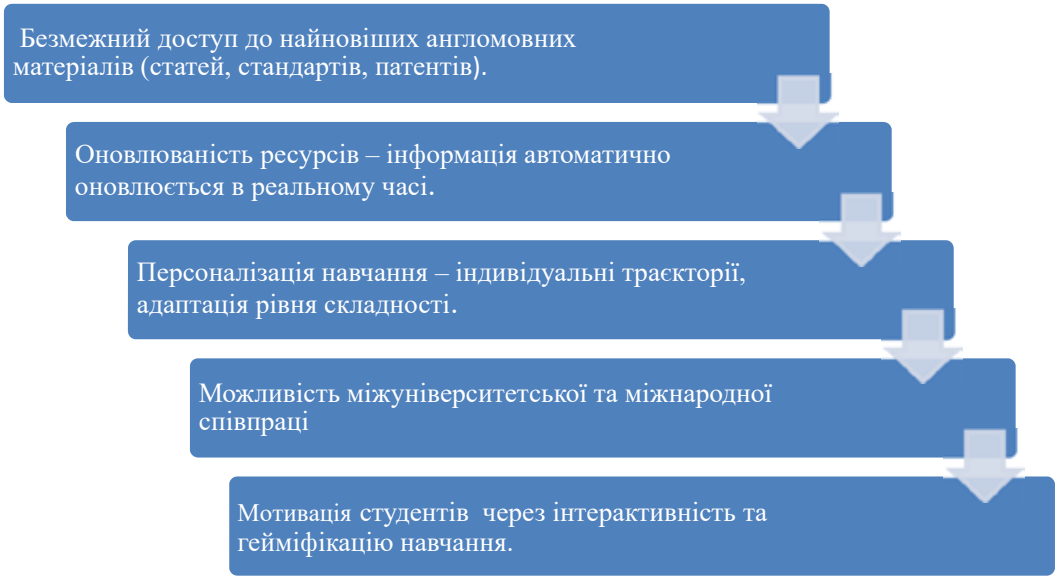

Рис. 1. Використання ХОЕОС

створення, управління та проведення онлайн-курсів без необхідності самостійного встановлення та технічного обслуговування, ідеально підходить для викладачів, команд та організацій, які прагнуть швидко розпочати дистанційне навчання, пропонуючи інструменти для будівництва курсів, тестування, відеоконференцій та базового брендингу.

Також впроваджено проект обміну освітніми матеріалами через хмарні сервіси. Отже, хмаро орієнтованою системою вважаємо сукупність хмарних сервісів розміщених на єдиній платформі та взаємопов'язаних один з одним інструментарієм, адаптованим під потреби конкретного користувача.

Хмаро-орієнтовані освітні системи відкривають нові можливості для формування іншомовної професійної компетентності інженерів, оскільки: забезпечують доступ до актуальних англомовних знань, стимулюють самоосвіту та міжнародну комунікацію, поєднують інформаційні технології з мовною підготовкою та роблять навчання гнучким, адаптивним і практично орієнтованим [Noorhafizah Rubaai, Harwati Hashim; 2021].

Існують також проблеми впровадження: нерівномірний доступ до швидкісного Інтернету; недостатня ІКТ-компетентність викладачів; проблеми авторського права при використанні англомовних ресурсів; потреба у стандартизації навчального контенту та мовні бар'єри – необхідність попередньої мовної підготовки студентів.

Висновки. У висновку на основі теоретичного аналізу наукової літератури та результатів роботи було підбито підсумки, узагальнено результати та сформульовано основні висновки. На підставі аналізу наукової літератури уточнено визначення поняття «професійні компетенції» майбутніх інженерів, під яким розуміємо формовану якість, яка визначає його здатність самостійно розв'язувати професійні задачі на основі свідомо засвоєних знань, умінь, набутого досвіду в умовах навчальної, квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності. Доведено, що АНС являє собою інтегративний комплекс, що складається з матеріально-технічного, дидактичного та електронного інформаційно-освітнього компонентів, спрямованих на формування іншомовних професійних компетенцій майбутніх інженерів. Схарактеризовано значення підготовки інженерів з іншомовної професійної компетенцією в умовах АНС:

Дослідженням встановлено, що АНС має значний потенціал у формуванні професійних компетенцій майбутніх інженерів, який полягає в її дидактичних можливостях. Розглянуто систему засад організації освітнього процесу. Представлено хмаро-орієнтовану електронну освітню систему, яка використовує хмарні обчислення (cloud computing) для організа-

ції навчального процесу, зберігання, обробки й обміну навчальними матеріалами через Інтернет. Використання ХОЕОС для доступу до англомовних ресурсів допомагає: розвивати іншомовну професійну компетентність; опановувати англомовну технічну термінологію; формувати навички роботи з міжнародними стандартами, базами даних, науковими статтями; готувати студентів до участі у глобальних інженерних проектах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойчевська І. Б. Особливості формування іншомовної компетентності студентів під час вивчення другої іноземної мови у вищому навчальному закладі. Сучасна іншомовна освіта України та зарубіжжя: стан, виклики і перспективи: матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (24–25 жовтня 2018 року, м. Глухів). Глухів. 2018. С. 28–31.

2. Гуржій А. М., Пригодій М. А., Липська Л. В., Гуменний О. Д., Гуменна Л. С., Зуєва А. Б., Кононенко А. Г., Криворот т. Г. Розроблення та використання мережевих навчально-методичних комплексів для підготовки кваліфікованих робітників: Навчально-методичний посібник. Житомир: «Полісся», 2020. 214 с.

3. Ковальчук І. С. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих військових навчальних закладах : дис. д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомир. 2018. С. 142.

4. Кухаренко В. М. Розвиток сучасної системи е-навчання в університеті. Український журнал інформаційних технологій. 2020, т. 2, № 1. С. 95–102.

5. Хмаро орієнтовані системи відкритої науки у навчанні і професійному розвитку вчителів. Монографія М. П. Шишкіна, С. Г. Литвинова, М. В. Мар'єнко, Ю. Г. Носенко, В. В. Коваленко, Л. А. Лупаренко, А. С. Сухіх / за наук. ред. М. П. Шишкіної. Київ : ІЦО НАПН України, 2023. 176 с.

6. Хома Ю. В., & Шелудченко С. Б. Онлайн ресурси при навчанні англійської мови як засіб реалізації наскрізних компетентностей в НУШ. Академічні студії. Серія «Педагогіка», (4), 198–203. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.4.28

7. Noorhafizah Rubaai, Harwati Hashim Using Cloud-Based Tools for English as a Second Language Reading Activities among Malaysian Polytechnic Students Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL Number 7. July 2021. Pp. 406–418. DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/call7.28

REFERENCES

1. Boichevska I. B. (2018) Osoblyvosti formuvannia inshomovnoi kompetentnosti studentiv pid chas vyvchennia druhoi inozemnoi movy u vyshchomu navchalnomu zakladi. [Features of the formation of foreign language competence of students while studying a second foreign language in higher education institutions]. Suchasna inshomovna osvita Ukrainy ta zarubizhzhia: stan, vyklyky i perspektyvy: materialy I Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu (24–25 zhovtnia 2018 roku, m. Hlukhiv). Hlukhiv. S. 28–31 [In Ukrainian].

2. (2020) Hurzhii A. M., Pryhodii M .A., Lypska L. V., Humennyi O. D., Humenna L. S., Zuieva A. B., Kononenko A. H., Kryvorot t. H. Rozroblennia ta vykorystannia merezhevykh navchalno-metodychnykh kompleksiv dlia pidhotovky kvalifikovanykh robitnykiv: [Development and use of network teaching and methodological complexes for training skilled workers] Navchalno-metodychnyi posibnyk. Zhytomyr: «Polissia»,. 214 s. [In Ukrainian].

3. Kovalchuk I. S. (2018) Formuvannia profesiino-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv u protsesi vyvchennia humanitarnykh dystsyplin u vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladakh [Formation of professional and communicative competence of future officers in the process of studying humanities in higher military educational institutionsdys]. d-ra ped. nauk : 13.00.04. Zhytomyr. S.142 [In Ukrainian].

4. Kukharenko V. M. (2020) Rozvytok suchasnoi systemy e-navchannia v universyteti. Ukrainskyi zhurnal informatsiinykh tekhnolohii.[Development of a modern e-learning system at the university] t. 2, № 1. S. 95–102. [In Ukrainian].

5. (2023) Khmaro oriientovani systemy vidkrytoi nauky u navchanni i profesiinomu rozvytku vchyteliv [Cloud-based open science systems in teacher training and professional development] Monohrafiia M. P. Shyshkina, S. H. Lytvynova, M. V. Marienko, Yu. H. Nosenko, V. V. Kovalenko, L. A. Luparenko, A. S. Sukhikh / za nauk. red. M. P. Shyshkinoi. Kyiv : ITsO NAPN Ukrainy. 176 s. [In Ukrainian].

6. Khoma Yu. V., & Sheludchenko S. B. (2024) Onlain resursy pry navchanni anhliiskoi movy yak zasib realizatsii naskriznykh kompetentnostei v NUSh [Online resources in teaching English as a means of implementing cross-curricular competencies in the New Ukrainian School]. Akademichni studii. Seriia «Pedahohyka», (4), 198–203. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.4.28 [In Ukrainian].

7. Noorhafizah Rubaai, Harwati Hashim (2021) Using Cloud-Based Tools for English as a Second Language Reading Activities among Malaysian Polytechnic Students Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL Number 7. July 2021. Pp. 406–418. DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/call7.28

I. B. PYATIKOP
Senior Lecturer of Foreign Languages Department,
Kharkiv National University of Radio Electronics, Kharkiv, Ukraine
E- mail: iryna.piatykop@nure.ua
http://orcid.org/0000-0002-3500-2001

THE USE OF AUTOMATED LEARNING SYSTEM IN THE LEARNING PROCESS TO DEVELOP FOREIGH LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCES FOR FUTURE ENGINEERS

The vocational education system in Ukraine was formed and developed under a state political system that differs fundamentally from the one that exists today. The issue of modernising the tiered vocational education system taking into account the socio-economic changes taking place in the country has become pressing. The introduction of new educational standards for higher education in Ukraine based on a competence-based approach is aimed at solving this problem by modernising the content and technologies of higher engineering and technical education. The need to train highly qualified engineering personnel requires the engineering education system to create the conditions conducive to the development of engineers capable of solving innovative development tasks. A significant place is given to foreign languages. The academic discipline develops specialised foreign language skills, including reading, speaking, listening and writing skills necessary for communication, working with professional information and functioning fully in a professional environment. It is proven that ALS is an integrative complex consisting of material, technical, didactic and electronic information and educational components aimed at developing the foreign language in professional competencies of future engineers. The structure of professional competencies of future engineers is described representing a set of components: motivational-value, cognitive, activity-based, and reflective-goal-oriented. It is characterised the importance of training engineers with foreign language professional competence in the conditions of the ALS. The system of principles for organising the educational process is considered and its components are highlighted. It is found that a cloud-oriented electronic educational system (COEES) is an environment that uses cloud computing to organise the educational process, store, process and exchange educational materials via the Internet. It is shown that the use of COEES for accessing English-language resources helps to develop foreign language professional competence; to master English-language technical terminology; to form skills in working with international standards, databases, scientific articles; and prepare students for participation in global engineering projects.

Key words: automated learning system; cloud-oriented electronic education system; foreign language professional competencies; future engineers; principles of educational process organisation.

Дата першого надходження статті до видання: 23.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 372.881.111.1:37.091.3:159.955:004.738.5
DOI https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.1.10

С. Б. ШЕЛУДЧЕНКО
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри практики англійської мови,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: sheludchenko@vnu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-5998-1531

А. М. КОРЕНЬ
студентка факультету іноземної філології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: Koren.Anna2025@vnu.edu.ua
https://orcid.org/0009-0007-5520-4165

ЗАЛУЧЕННЯ ПЛАТФОРМИ TED TALKS ДЛЯ РОЗВИТКУ СКЛАДНИХ МИСЛЕННЄВИХ ТА ПРОДУКТИВНИХ МОВЛЕННЄВИХ ВМІНЬ 21 СТОРІЧЧЯ ПРИ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті досліджено дидактичний потенціал платформи TED Talks як ефективного інструменту формування складних мисленнєвих вмінь і розвитку продуктивних видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання англійської мови. Актуальність дослідження зумовлена сучасними вимогами до підготовки здобувачів освіти, які передбачають і володіння англійською мовою на комунікативному рівні, і здатність критично осмислювати інформацію, аналізувати аргументацію, формувати власну позицію та креативно презентувати ідеї. У роботі обґрунтовано взаємозв'язок когнітивних навичок (критичного та креативного мислення) із комунікативними компетентностями, зокрема з уміннями продукувати висловлювання та обмінюватися повідомленнями усно і письмово.

Окрему увагу приділено характеристиці TED Talks як автентичного освітнього ресурсу, що поєднує наукову, соціальну та культурну проблематику, логічну структуру виступів, тривалість 10–20 хвилин, різноманітність мовних моделей і акцентів. Наявність субтитрів і транскриптів розширює можливості диференційованого навчання, сприяє розвитку аудіювання, збагаченню словникового запасу та вдосконаленню навичок читання. Проаналізовано методи інтеграції TED Talks у навчальний процес, зокрема активне слухання й ведення нотаток, організацію дискусій, дебатів і рольових ігор, а також виконання письмових завдань (резюме, рецензії, есе). Доведено, що систематичне використання платформи сприяє підвищенню внутрішньої мотивації здобувачів освіти, формуванню міжкультурної компетентності та розвитку мисленнєвих навичок вищого рівня (за теорією Б. Блума), необхідних для ефективної професійної та академічної діяльності в умовах глобалізованого світу.

Ключові слова: TEDTalks, складні мисленнєві вміння, продуктивні мовленнєві вміння, критичне мислення, рецептивні навички, комунікативна компетентність.

Поставлення проблеми. У XXI сторіччі світ швидко змінюється: зростає роль інформаційно-комунікаційних технологій, глобалізація зближує культури, а на ринку праці все більше цінуються уміння мислити критично, творчо та комунікувати ефективно. Традиційні методи викладання англійської мови часто обмежуються відтворенням граматики та словникового запасу, тоді як сучасні реалії вимагають критичного мислення, творчого вирішення проблем, аналізу та синтезу інформації, а також здатності ефективно спілкуватися в різних соціально-культурних контекстах.

Проблема вимагає впровадження сучасних цифрових платформ, які забезпечують автентичні мовні ситуації, заохочують здобувачів освіти до активної взаємодії та сприяють розвитку когнітивних і комунікативних навичок. Однією з таких платформ є TED Talks, яка надає контент для аналізу, обговорення та практичного застосування, сприяючи формуванню навичок 21 сторіччя та підвищенню ефективності освітнього процесу.

Мета статті полягає в дослідженні сутності і потенціалу платформи TED Talks при навчанні англійської мови для розвитку склад-

них мисленнєвих та продуктивних мовленнєвих умінь XXI століття, а також обґрунтуванні її значення як інноваційного ресурсу, що сприяє розвитку мовної компетенції, критичного та творчого мислення, рецептивних і продуктивних навичок та мотивації здобувачів освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Висновки, представлені у статті Богдани Лабінської, Квітослави Матійчукта Галини Мораращ (2020), свідчать про те, що розвиток комунікативних умінь пов'язаний із вдосконаленням навичок аудіювання за допомогою автентичних аудіо-/відеоматеріалів професійного спрямування. Автори відзначають, що використання таких ресурсів у поєднанні з різноманітними видами навчальної діяльності стимулює активну участь здобувачів освіти у комунікативному процесі [Labinska].

Дослідження Ілони Костікової та співавторів (2020), присвячене проблемам розвитку навички аудіювання, які готуються до складання FCE (First Certificate in English), доводить, що слухання є найбільш складною компонентою мовної компетенції серед усіх п'яти оцінюваних умінь, а прогрес у його розвитку значно поступається порівняно з іншими компонентами. Результати показують необхідність цілеспрямованої роботи над аудіюванням, включаючи спеціальні завдання, активності та інтеграцію різних мовних умінь [Kostikova], [TED].

Наявні розвідки підкреслюють важливість використання автентичних аудіо-/відеоматеріалів, таких як TED Talks, які одночасно стимулюють розвиток слухання, критичного та творчого мислення, продуктивного мовлення й міжкультурної компетентності. Використання TED Talks у навчальному процесі дозволяє здобувачам не лише сприймати складну інформацію англійською, а й аналізувати її, формулювати власні ідеї, обговорювати та презентувати їх, що забезпечує комплексний розвиток мовних і когнітивних навичок XXI століття.

Результати та дискусії. Навички мисленнєвих вмінь розташовують за континуумом: від простих до складних. Нижчі рівні включають базові когнітивні дії, такі як запам'ятовування, впізнавання чи відтворення інформації, тоді як вищі рівні охоплюють аналіз, синтез, оцінювання та застосування знань у нових контекстах. Диференціація навчальної програми з метою розвитку складного мислення передбачає акцент на уміннях вищого порядку: критичному та творчому мисленні, вирішенні проблем, формуванні концепцій, управлінні конфліктами, морально-етичній оцінці, а також глибокому аналізі інформації. Такі когнітивні процеси зазвичай стосуються абстрактного або комплексного змісту, коли здобувач освіти не лише отримує знання, а й активно їх трансформує. На цьому рівні здобувачі освіти застосовують нові способи мислення до незнайомих ситуацій, використовують набуті навички для створення нових знань, продуктів або ідей, а потім критично оцінюють результати. Це формує здатність самостійно вирішувати складні завдання та підвищує когнітивну гнучкість [ComplexThinking].

Продуктивне мовленнєве вміння є складним і багатогранним процесом, який поєднує спонтанність та структурованість. За А. Бернс і Х. Джойс (1997), воно часто є відкритим і розвивається в процесі взаємодії, проте не завжди непередбачуване. Здобувачі повинні володіти певними мовними функціями або моделями, що повторюються в типових дискурсних ситуаціях, наприклад, відмова від запрошення або обговорення часу відпустки.

Говоріння та письмо вимагає не лише лінгвістичної, а й соціолінгвістичної компетенції, тобто розуміння того, коли, чому та як використовувати мовні форми у конкретних ситуаціях. Окрім цього, усне мовлення має власні навички, структури та конвенції, які відрізняються від письмових форм комунікації. Це підкреслює важливість розвитку продуктивних мовленнєвих умінь у навчанні англійської мови, оскільки здобувачі освіти повинні одночасно опановувати мовні форми та здатність ефективно застосовувати їх у реальних комунікативних ситуаціях [Labinska].

Розвиток складних мисленнєвих та продуктивних мовленнєвих умінь є невід'ємною частиною сучасної освіти, адже він поєднує критичне та творчо-аналітичне мислення з ефективною комунікацією у різних дискурсних ситуаціях. Для досягнення цієї мети важливо використовувати ресурси, що стиму-

люють інтерактивне навчання, пропонують реальні мовні контексти та мотивують здобувачів освіти до активного висловлювання власних думок. Одним із таких інструментів є платформа TED Talks, яка дозволяє експертам з різних галузей науки, освіти, інженерії та мистецтва виступати з короткими доповідями, а її залучення в освітній процес допомагає розвивати рецептивні та продуктивні навички, словниковий запас та вимову. Виступи вирізняються високою якістю, що робить їх корисними для вивчення англійської мови. Завдяки цій платформі здобувачі освіти можуть отримувати знання безпосередньо від носіїв мови, знайомитися з різними темами та стилями спілкування, а також брати участь в обговореннях актуальних питань, наприклад здоров'я і фізичної активності, впливу війни на світовий порядок, ролі мистецтва і гумору в природі, психологічного благополуччя та управління власними думками, а також особливостей сучасної поп-культури і музичної індустрії.

Виступи TEDTalks є відносно короткими, складаються зі вступу, основної частини та висновку, які зазвичай тривають від 10 до 20 хвилин. Це дозволяє здобувачам освіти швидко ознайомитися з основними ідеями, не перевантажуючи їх надмірною інформацією, і сприяє розвитку навичок виділення головного, аналізу та синтезу матеріалу. Кожна розмова є зрозумілою для певної вікової групи і часто містить візуальні елементи, важливі для розуміння. Також доступна функція перегляду з субтитрами, що допоможе краще розуміти зміст виступу, особливо якщо є акценти або швидка мова. Субтитри дозволяють співставляти почуте з написаним, покращують навички аудіювання та сприяють засвоєнню нової лексики й граматичних конструкцій. Ця діяльність покликана розвивати навички критичного мислення.

Виступи TEDTalks проводяться не лише носіями мови, а й тими, для кого англійська мова не є рідною, тому здобувачі освіти стикаються з різними акцентами, інтонаціями та культурними відмінностями. Це допомагає вдосконалити навички аудіювання, а зміст дискусій (часто з чіткою темою та емоційний), стимулює інтерес здобувачів до навчання. Обговорення тем, дебати та обмін думками на основі матеріалу TEDTalks може допомогти покращити комунікативні навички, підвищити мотивацію здобувачів освіти та реалізувати цілі вивчення англійської мови.

Одним із таких прикладів є виступ спікера Peter McGraw «Stop telling single people to get married», у якій розглянуто поширений суспільний стереотип і аргументовано його спростування. Цей виступ є особливо корисним для учнів 11 класу під час вивчення теми «Family relationships», оскільки він містить актуальну тематичну лексику (*marriage*, *relationship*, *fulfillment*, *social norms*, *independence*), а також приклади аргументації та переконання. Наявність субтитрів різними мовами дозволяє здобувачам освіти співставляти усне мовлення з письмовим текстом, покращуючи навички аудіювання та розуміння. Крім того, виступ супроводжується візуальними матеріалами, зокрема графіками та статистичними даними, що сприяє кращому розумінню змісту та розвитку навичок інтерпретації інформації. Після перегляду такого виступу здобувачам освіти пропонуємо виконувати завдання на визначення основної ідеї, аналіз аргументів доповідача, обговорення проблеми та висловлення власної думки, що сприяє розвитку критичного мислення та комунікативних навичок.

Під час перегляду виступу ефективною стратегією є ведення нотаток у процесі слухання. Така діяльність сприяє формуванню навичок активного аудіювання, оскільки здобувачі освіти не лише сприймають інформацію, але й одночасно аналізують її та виділяють основні елементи змісту. Під час перегляду здобувачі освіти можуть записувати ключові слова, створюючи асоціативну/тематичну хмарину, основну ідею виступу, головні аргументи доповідача, приклади та статистичні дані, представлені у виступі (*див*. Рис. 1). Особливу увагу доцільно звертати на нову лексику, пов'язану з темою сімейних відносин і соціальних норм, а також на фрази, які використовуються для аргументації та переконання. Нотатки можуть бути оформлені у вигляді короткого плану, списку ключових слів або структурованої схеми, що допомагає здобувачам освіти краще зрозуміти структуру виступу та логіку викладу інформації[UNC-Chapel].

Після перегляду виступу доцільно організувати обговорення або дебати (див. Рис. 2), що сприятиме розвитку комунікативних і критичних мисленнєвих умінь здобувачів освіти. На цьому етапі здобувачі освіти відповідають на питання щодо основної ідеї виступу, аналізують аргументи доповідача, а також висловлюють власне ставлення до порушеної проблеми. Ефективною формою роботи є організація дебатів, під час яких одній групі здобувачів запропоновано підтримати позицію доповідача, а іншій – представити альтернативну точку зору, використовуючи аргументи, приклади та власний досвід. Така діяльність сприяє розвитку навичок аргументованого мовлення, уміння формулювати та обґрунтовувати власну думку іноземною мовою, а також формує навички взаємодії та академічної дискусії. Крім того, обговорення змісту виступу допомагає закріпити нову лексику, покращити навички усного мовлення та підвищити мотивацію здобувачів освіти до вивчення англійської мови.

На основі перегляду виступу доцільно використати письмові завдання, які сприяють розвитку навичок аналізу, узагальнення та аргументованого письма здобувачів освіти [SOSMANIORA]. Одним із ефективних завдань є написання резюме виступу (summary). Здобувачі освіти можуть коротко викласти основну ідею промови, ключові аргументи доповідача та наведені приклади. Це завдання допомагає навчитися виділяти головну інформацію, систематизувати її та передавати зміст у стислій і логічній формі. Доцільним є написання рецензії (*review*), у якій здобувачі освіти можуть оцінити виступ, його зрозумілість, структуру, використані візуальні матеріали та переконливість аргументів. У рецензії вони можуть зазначити, що нового дізналися з виступу, наскільки цікавим і корисним він був, а також обґрунтувати власну оцінку. Це сприяє розвитку критичного мислення та вміння оцінювати інформацію. Методично виправданим є написання есе

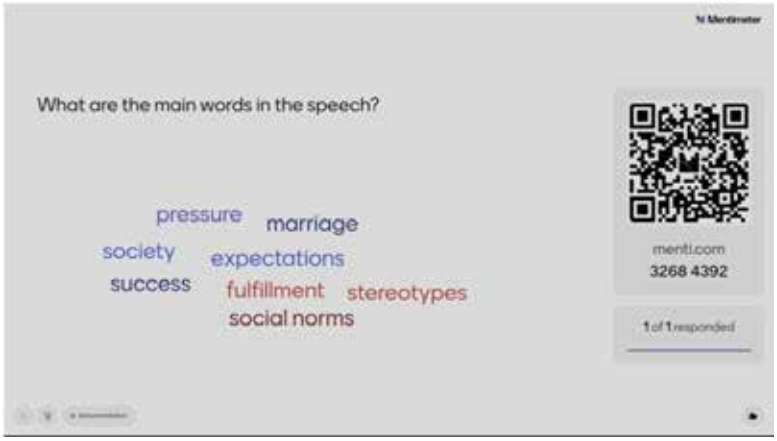

Рис. 1. Зразок асоціативної хмарини до відео

Рис. 2. Використання платформи Wordwall для організації дебатів

(*opinion essay*) на основі теми виступу, наприклад: «Is marriage necessary for a happy life?», в якому здобувачі освіти можуть висловити власну позицію, використовуючи аргументи з виступу та власні переконання. Таке завдання розвиває вміння формулювати думки, логічно їх структурувати та аргументувати англійською мовою [Stop].

Такий підхід зміцнює навички критичного мислення, оскільки здобувачі освіти розглядають, що є ключовим для розуміння теми, і вчаться аналізувати та синтезувати інформацію, встановлювати логічні зв'язки між ідеями та робити власні висновки.

Висновки. Інтеграція платформи TED Talks у процес вивчення англійської мови сприяє розвитку складних мисленнєвих та продуктивних мовленнєвих вмінь 21 сторіччя. Сучасні освітні вимоги потребують розвитку не лише знань, але й здатності аналізувати інформацію, критично оцінювати, генерувати нові ідеї та ефективно спілкуватися в різних соціокультурних контекстах. Саме інтеграція автентичних цифрових ресурсів дозволяє розвивати когнітивні та комунікативні навички в рамках освітнього процесу. Як освітній інструмент, платформа TEDTalks покликана забезпечити високоякісний автентичний контент, покращуючи навички аудіювання та збільшуючи словниковий запас. Структура дискусій, доступ до субтитрів та транскриптів допомагають навчатися різноманітно та ефективно.

ЛІТЕРАТУРА

1. Complex Thinking [Electronic resource] // Possibilities for Learning. URL: https://possibilitiesforlearning.com/curriculum-differentiation/process-differentiation-options/complex-thinking/ (date of access: 02.03.2026).

2. Note-Taking in class [Electronic resource] // UNC-Chapel Hill Learning Center. 2024. URL: https://learningcenter.unc.edu/tips-and-tools/effective-note-taking-in-class/ (date of access: 02.03.2026).

3. Enhancing Learners' Communicative Skills through Audio-Visual Means / B. Labinska, K. Matiichuk, H. Morarash // Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala. 2020. Vol. 12, no. 2. P. 220–236. DOI: https://doi.org/10.18662/rrem/12.2/275.

4. McGraw P. Stop telling single people to get married [Video] // TEDxBoulder. URL: https://www.ted.com/talks/peter_mcgraw_stop_telling_single_people_to_get_married (date of access: 02.03.2026).

5. Perspectives on Study abroad Students through Passing FCE Test: Listening Problems / I. Kostikova et al. // Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala. 2020. Vol. 12, no. 1. P. 120–134. DOI: https://doi.org/10.18662/rrem/203.

6. SOSMANIORA: Jurnal Ilmu Sosial dan Humaniora [Electronic resource]. 2022. URL: https://doi.org/10.55123/sosmaniora (date of access: 02.03.2026).

7. Teaching speaking as a productive skill [Electronic resource]. URL: https://scispace.com/pdf/teaching-speaking-as-a-productive-skill-2tlujimm3p.pdf (date of access: 02.03.2026).

8. TED About [Electronic resource] // TED: Ideas worth spreading. URL: https://www.ted.com/about (date of access: 02.03.2026).

REFERENCES

1. Complex Thinking [Electronic resource] // Possibilities for Learning. URL: https://possibilitiesforlearning.com/curriculum-differentiation/process-differentiation-options/complex-thinking/ (date of access: 02.03.2026).

2. Effective Note-Taking in class [Electronic resource] // UNC-Chapel Hill Learning Center. 2024. URL: https://learningcenter.unc.edu/tips-and-tools/effective-note-taking-in-class/ (date of access: 02.03.2026).

3. Enhancing Learners' Communicative Skills through Audio-Visual Means / B. Labinska, K. Matiichuk, H. Morarash // Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala. 2020. Vol. 12, no. 2. P. 220–236. DOI: https://doi.org/10.18662/rrem/12.2/275.

4. McGraw P. Stop telling single people to get married [Video] // TEDxBoulder. URL: https://www.ted.com/talks/peter_mcgraw_stop_telling_single_people_to_get_married (date of access: 02.03.2026).

5. Perspectives on Study abroad Students through Passing FCE Test: Listening Problems / I. Kostikova et al. // Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala. 2020. Vol. 12, no. 1. P. 120–134. – DOI: https://doi.org/10.18662/rrem/203.

6. SOSMANIORA: Jurnal Ilmu Sosial dan Humaniora [Electronic resource]. 2022. URL: https://doi.org/10.55123/sosmaniora (date of access: 02.03.2026).

7. Teaching speaking as a productive skill [Electronic resource]. URL: https://scispace.com/pdf/teaching-speaking-as-a-productive-skill-2tlujimm3p.pdf (date of access: 02.03.2026).

8. TED About [Electronic resource] // TED: Ideas worth spreading. URL: https://www.ted.com/about (date of access: 02.03.2026).

S. B. SHELUDCHENKO
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Conversational English Department,
Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, Ukraine
E-mail: sheludchenko@vnu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-5998-1531

A. M. KOREN
Student at the Faculty of Foreign Philology,
Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, Ukraine
E-mail: Koren.Anna2021@vnu.edu.ua
https://orcid.org/0009-0007-5520-4165

USING THE TED TALKS PLATFORM TO DEVELOP COMPLEX THINKING AND PRODUCTIVE SPEECH SKILLS OF THE 21ST CENTURY IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

The article explores the didactic potential of the TED Talks platform as an effective tool for fostering complex thinking skills and developing productive language activities in the process of English language teaching. The relevance of the study is driven by contemporary educational requirements, which demand that learners not only possess communicative English proficiency but also the ability to critically evaluate information, analyze arguments, form independent positions, and present ideas creatively. The paper substantiates the interconnection between cognitive skills (critical and creative thinking) and communicative competences, specifically the ability to produce utterances and exchange messages both orally and in writing.

Special attention is paid to the characterization of TED Talks as an authentic educational resource that bridges scientific, social, and cultural issues with a logical speech structure, duration of 10–20 minutes, and a diverse range of linguistic models and accents. The availability of subtitles and transcripts expands the possibilities for differentiated instruction, facilitating the development of listening comprehension, vocabulary acquisition, and the refinement of reading skills. The study analyzes methods for integrating TED Talks into the educational process, including active listening and note-taking, the organization of discussions, debates, and role-plays, as well as written assignments (summaries, reviews, and essays). It is demonstrated that the systematic use of the platform enhances learners' intrinsic motivation, fosters intercultural competence, and develops higher-order thinking skills (according to Bloom's Taxonomy) essential for effective professional and academic performance in a globalized world.

Key words: TED Talks, complex thinking skills, productive language skills, critical thinking, receptive skills, communicative competence.

Дата першого надходження статті до видання: 14.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.091:339.138
DOI https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.1.11

І. Д. ЮНИК
доктор педагогічних наук,
професор кафедри психології,
Державний торговельно-економічний університет, м. Київ, Україна
Електронна пошта: i.yunyk@knute.edu.ua
https://orcid.org/0000-0001-5594-8470

МЕТОДОЛОГІЯ ДІАГНОСТИКИ СТУПЕНЯ СФОРМОВАНОСТІ ІМІДЖУ НОСІЯ БРЕНДУ ЯК ВИКЛАДАЧА ЗВО

У статті доведено слушність визнання іміджу викладача одним із провідних структурних елементів бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти. Аргументовано недоцільність ототожнення поняття «імідж носія бренду як викладача ЗВО» з поняттями «педагогічна майстерність», «якість» та «кваліфікованість», а також хибність визнання габітарного іміджу домінуючим структурним елементом іміджу викладача. Висвітлено специфіку сприймання студентською цільовою аудиторією чотирьох видів іміджу викладача ЗВО – еталонного (ідеального), бажаного, реального та дзеркального. Визначено параметри сформованості іміджу носія бренду як викладача ЗВО, до яких віднесено: якість володіння матеріалом навчальних дисциплін, які викладаються носієм бренду в ЗВО; здатність носія бренду до мотивування студентської аудиторії оволодівати матеріалом навчальних дисциплін; прояв комунікативності носія бренду в процесі викладання навчальних дисциплін у ЗВО; добровільно вмотивовану відвідуваність студентською аудиторією навчальних занять носія бренду. Обґрунтовано методологію діагностування показників за означеними параметрами, в основу якої покладено застосування як авторських опитувальників за шкалою Лайкерта, так і аналіз даних про відвідуваність студентами навчальних занять викладача ЗВО завдяки використанню спеціально розробленої формули. В авторських анкетах застосовано ряд інноваційних методів і прийомів з метою уникнення «тенденційності» й «векторності» запитань, мінімізації відмов студентів від анкетування та недопущення поліваріантності відповідей. У формулі для обчислення показника добровільно вмотивованої відвідуваності студентською аудиторією навчальних занять носія бренду в ЗВО застосовано коефіцієнт зацікавленості, який уможливлює мінімізацію впливу психологічного, соціального, адміністративного та інших видів примусу студентів щодо відвідування навчальних занять викладача ЗВО. Визначено бальні діапазони рівнів сформованості іміджу носія бренду як викладача ЗВО.

Ключові слова: імідж викладача, методологія діагностики, бренд науково-педагогічного працівника, заклад вищої освіти, параметри сформованості іміджу викладача.

Поставлення проблеми. Визначальними тенденціями реформування сучасної освітньої парадигми постають глобалізація, яка передбачає посилення конкуренції на вітчизняному та міжнародному рівнях, інтеграція інноваційних інформаційних технологій в освітній процес, а також інтернаціоналізація системи вищої освіти, яка закономірно супроводжується зростанням мобільності науково-педагогічних працівників тощо. Відтак одним із провідних процесів, здатних задовольнити всі вищеозначені освітні тенденції, є цілеспрямоване формування бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти, котрий доцільно трактувати як створений в уяві цільової аудиторії фахівця (абітурієнтів, студентів, адміністрації ЗВО, колег, потенційних співавторів і роботодавців поза межами ЗВО) цілісний образ, спроможний виступати гарантом надійності, конкурентоздатності, відповідальності та цілої низки інших позитивних характеристик його носія.

До елементів структури бренду науково-педагогічного працівника ЗВО відносяться репутація його носія, а також три види іміджу – імідж науковця, імідж фахівця-практика поза системою вищої освіти та імідж викладача. Слід зазначити, що імідж носія бренду як викладача ЗВО недоцільно прямо ототожнювати з поняттями «педагогічна майстерність», «якість», «кваліфікованість» тощо, відносно яких означений феномен є функціонально структурно похідним. Окрім того, цілеспрямоване формування позитивного іміджу викладача ЗВО обов'язково передбачає реалізацію фахівцем самопрезентаційних ініціатив з метою вчасної трансляції попередньо визначеним сегментам цільової аудиторії необхід-

ної інформації «про себе» в доцільній формі, оптимальному обсязі та через оптимально обрані канали комунікації. На відміну від процесу створення враження про викладача засобами «стихійної» комунікації, саме іміджева самопрезентація покликана сформувати переконливе уявлення про нього у представників цільової аудиторії, слугуючи схвальним аргументом в ході ухвалення бренд-орієнтованих рішень.

Таким чином, слушність визнання іміджу викладача одним із провідних структурних елементів бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти закономірно актуалізує потребу в створенні валідних методик діагностування ступеня його сформованості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Специфіка формування і корекції іміджу фахівців середньої та вищої освіти були предметом цілої низки фундаментальних і прикладних наукових досліджень. Так, на думку О. Волобуєва, В. Тимошенко та ряду інших авторів, саме недостатній рівень сформованості іміджу викладача унеможливлює досягнення ним визнаності з боку найпріоритетнішої для сфери вищої освіти цільової аудиторії – студентської [Волобуєва 2014 : 395; Тимошенко 2016 : 199].

Висвітлена деякими науковцями позиція щодо визнання габітарного іміджу домінуючим структурним елементом іміджу викладача [Кайдалова 2009 : 74; Коркішко 2018 : 109, 336–338; Навроцька 2019 : 230–231; Слободиська 2016 : 31] викликає певні сумніви, оскільки вона применшує значущість означеного феномену, умовно наділяючи його рисами «демонстративності». Визначальною метою цілеспрямованого формування іміджу викладача є підвищення ефективності навчальної взаємодії зі студентською цільовою аудиторією, що максимізує релевантність задоволення потреби останньої в отриманні комплексу сучасних знань та оволодінні необхідними уміннями й навичками.

Традиційно поняття «імідж викладача» наділяється виключно позитивним полюсом модальності, однак, за переконаннями О. Кучерявого, I. Rentschler, M. Jüttner та ряду інших дослідників, слушним видається розглядати означений феномен з урахуванням адекватності його оцінювання як цільовою аудиторією, так і самими носіями. Так, еталонний (ідеальний) імідж виступає орієнтиром для всіх стратегіко-тактичних ініціатив суб'єкта іміджування, бажаний – результатом зіставлення елементів ідеального іміджу з професійним потенціалом суб'єкта іміджування, реальний – образом суб'єкта іміджування, який поширений у певній соціальній групі в чітко визначений момент часу, тоді як в основу дзеркального іміджу покладено власні уявлення суб'єкта іміджування про реальний імідж [Кучерявий 2011 : 22; Rentschler 2007 : 211].

Разом з тим, поза увагою дослідників залишилось обґрунтування методології діагностики ступеня сформованості означеного виду іміджу.

Мета статті – визначити параметри сформованості іміджу носія бренду як викладача ЗВО з обґрунтуванням методології діагностування показників за означеними параметрами.

Результати та дискусії. За дослідженнями А. Бабошко, С. Безбородих, Д. Бушлі, Г. Євтушенко, Н. Нікула, Н. Савченко, Т. Федірчук, N. Ada, M. Korolchuk, A. Kozyr, I. Yunyk, O. Yunyk та ряду інших дослідників, імідж викладача ЗВО детермінується трьома основними процесуальними факторами, а саме:

1) мотиваційним, який забезпечує активізацію внутрішніх та зовнішніх мотивів для ефективного цілепокладання й подальшого руху до поставленої мети;

2) діяльнісним, котрий передбачає наявність у фахівця достатніх за обсягом і якістю ресурсів для продуктивної взаємодії з цільовою аудиторією;

3) комунікативним, який підсилює здатність науково-педагогічного працівника до використання контекстуально обумовлених каналів і засобів комунікації з цільовою аудиторією [Безбородих 2016 : 55, 75–80; Євтушенко 2016 : 633; Савченко 2018 : 95–96; Федірчук 2018 : 234–235; Ada 2023; Kozyr 2025 : 31].

Специфіка параметричного базису діагностики ступеня сформованості іміджу носія бренду як викладача ЗВО повинна враховувати не лише вищеокреслену специфіку формування й функціонування досліджуваного феномену, а й «… відображати дина-

міку вимірюваної якості в просторі та часі, інтенсивність якої детермінує рівень сформованості кожного критерію у суб'єкта дослідження» [Юник 2022 : 239]. Таким чином, ступінь сформованості іміджу носія бренду як викладача вишу пропонується оцінювати за чотирма взаємопов'язаними і взаємозалежними параметрами – якістю володіння матеріалом навчальних дисциплін, які носій бренду викладає в ЗВО, його здатністю до мотивування студентської аудиторії оволодівати матеріалом навчальних дисциплін, проявом комунікативності фахівця в процесі викладання навчальних дисциплін у ЗВО та добровільно вмотивованою відвідуваністю студентською аудиторією навчальних занять носія бренду в ЗВО. Перші три параметри закономірно оцінюються студентською аудиторією як цільовою шляхом анкетування, тоді як останній – представниками спеціально сформованої експертної комісії на основі аналізу документів про відвідуваність студентами навчальних занять (журналу обліку відвідування занять та успішності навчальної групи, журналу науково-педагогічного працівника, а також скріншотів з чітким відображенням учасників лекції/семінару/практикуму в онлайн-форматі).

Для отримання показників за першим параметром сформованості іміджу носія бренду як викладача ЗВО (якість володіння матеріалом навчальних дисциплін, які викладаються науково-педагогічним працівником у ЗВО) розроблена анкета (рис. 1). Її адресованість

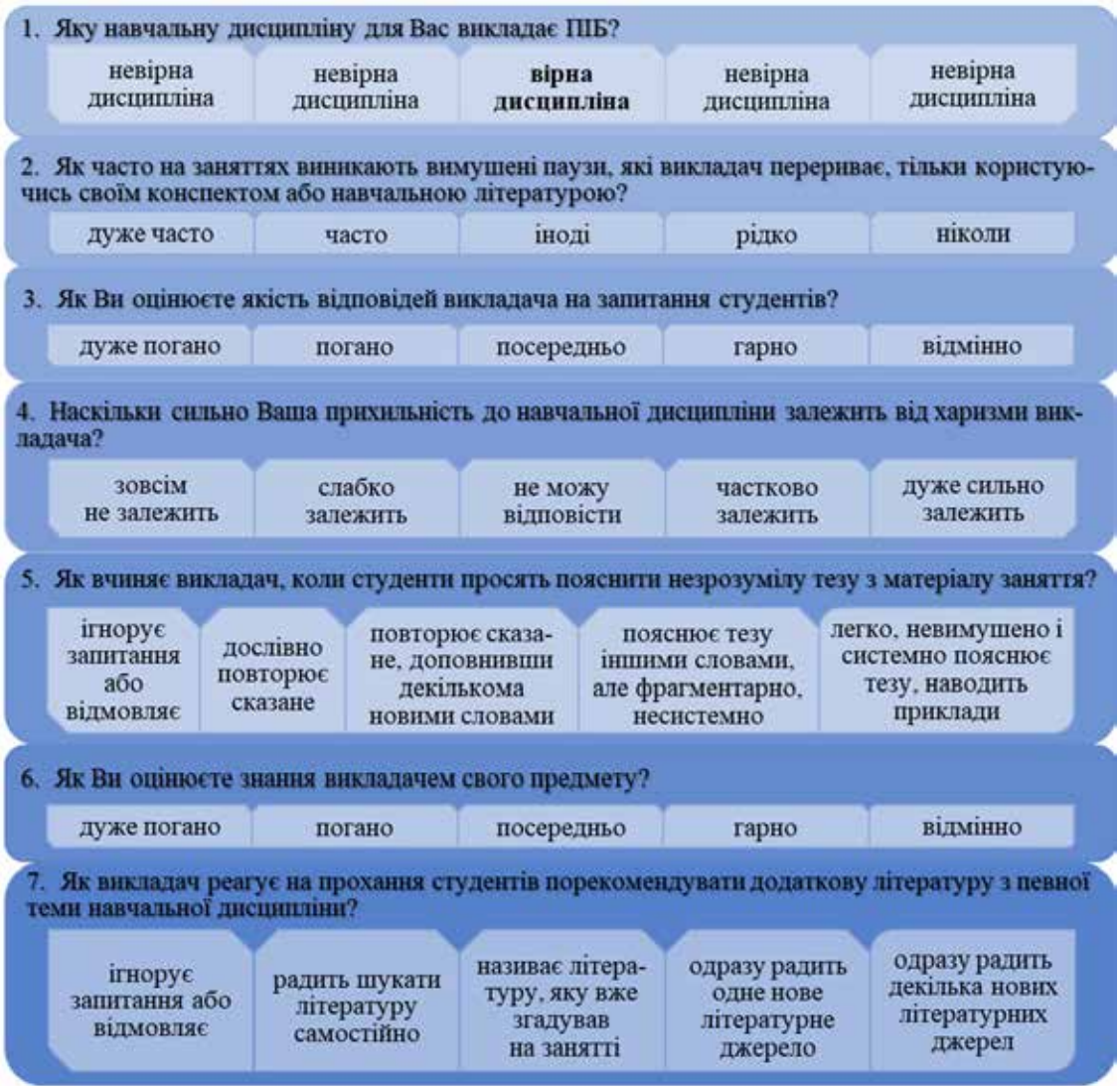

Рис. 1. Анкета для діагностування якості володіння матеріалом навчальних дисциплін, які викладаються носієм бренду в ЗВО

виключно студентській аудиторії з ігноруванням можливості анкетування самого фахівця пояснюється необхідністю обов'язкового врахування ряду важливих для іміджування аспектів, серед яких: слушність вибору певного каналу комунікації та врахування комунікативних особливостей цільової аудиторії.

Друге, п'яте та шосте запитання означеної анкети (рис. 1) спрямовані на оцінювання якості донесення науково-педагогічним працівником ЗВО до студентської цільової аудиторії заздалегідь підготовленої навчальної інформації, тоді як третє та сьоме запитання – оцінювання «масштабності» і всебічності володіння фахівцем матеріалом навчальних дисциплін.

Для діагностування міри здатності носія бренду до мотивування студентської аудиторії оволодівати матеріалом навчальних дисциплін розроблено відповідну анкету (рис. 2), друге та третє запитання уможливлюють визначення здатності фахівця стимулювати у студентів появу процесуальної мотивації, шосте та сьоме запитання – результативної мотивації, а п'яте запитання – обох видів мотивації (як результативної, так і процесуальної).

Для діагностування ступеня прояву комунікативності носія бренду в процесі викладання навчальних дисциплін у ЗВО розроблено відповідну анкету (рис. 3), яка передбачає оцінювання комунікативності фахівця в трьох аспектах, а саме:

– друге та шосте запитання анкети спрямовані на аудит ораторської майстерності викладача;

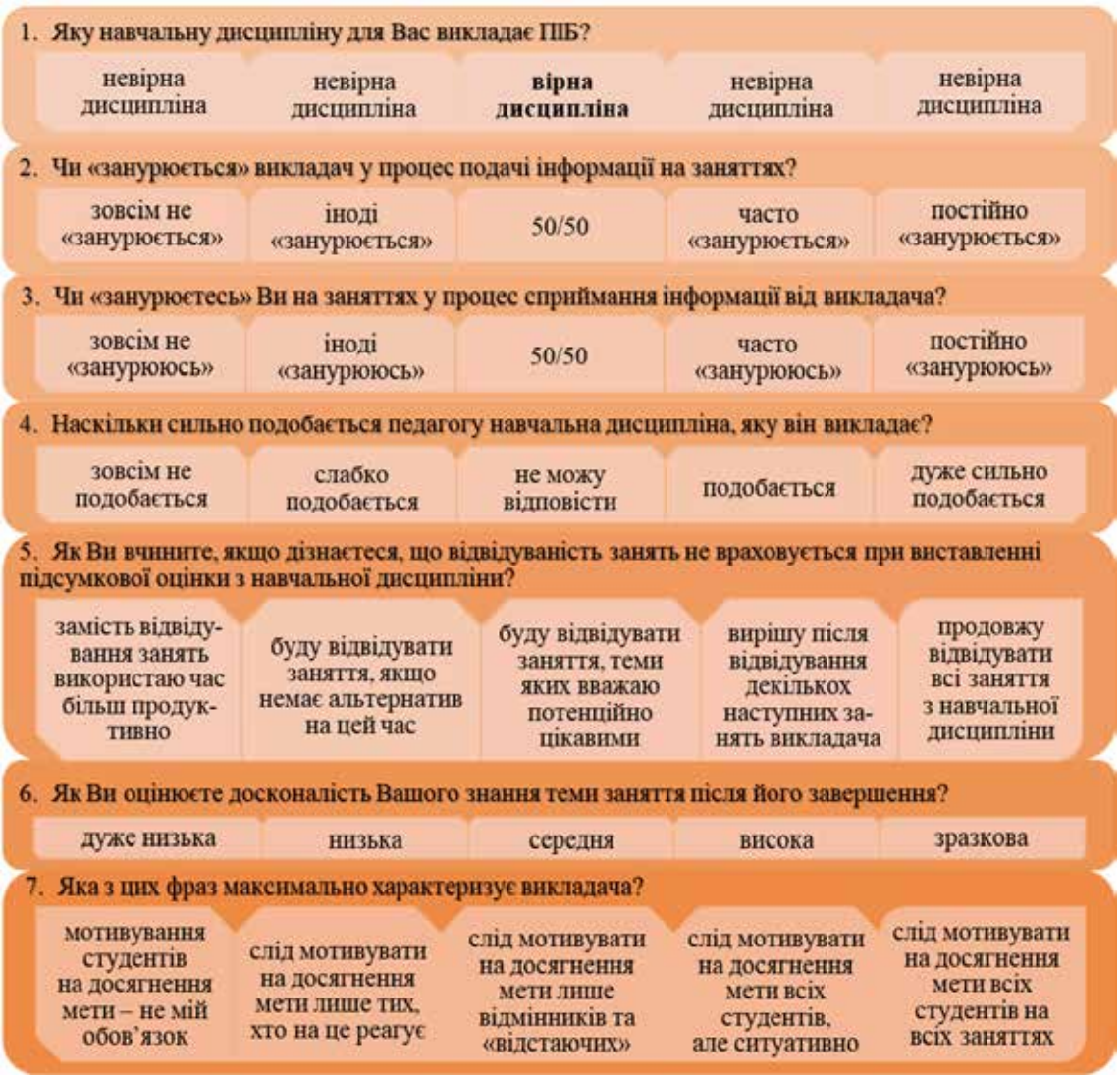

Рис. 2. Анкета для діагностування міри здатності носія бренду до мотивування студентської цільової аудиторії оволодівати матеріалом навчальних дисциплін, які викладаються ним у ЗВО

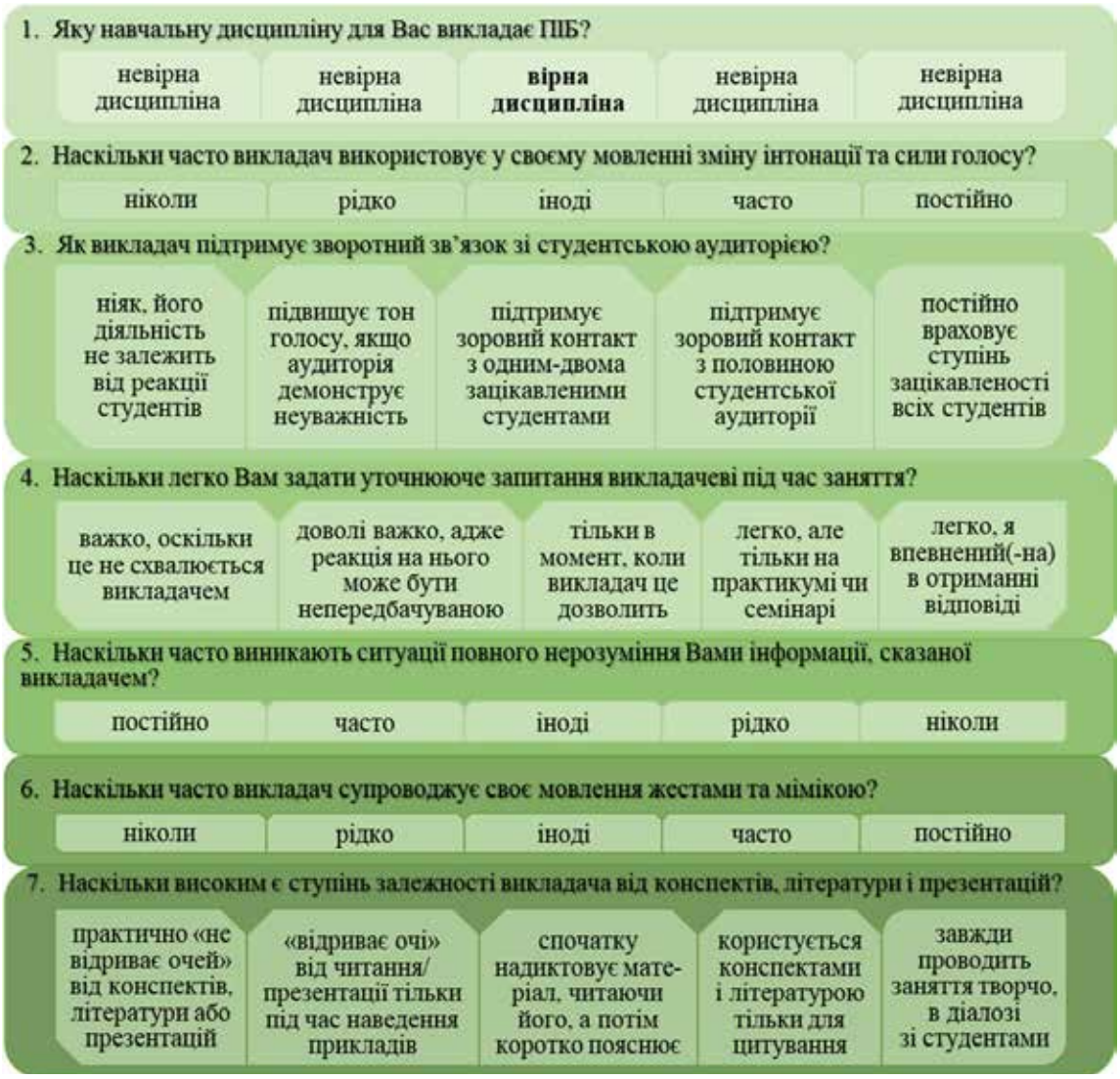

Рис. 3. Анкета для діагностування ступеня прояву комунікативності носія бренду в процесі викладання навчальних дисциплін у ЗВО

– третє та п'яте запитання мають на меті оцінку ефективності двосторонньої комунікації викладача ЗВО зі студентською цільовою аудиторією;

– сьоме запитання покликане встановити наявність та рівень зацікавленості студентської аудиторії у викладачеві як ораторі.

Вибір для всіх трьох розроблених анкет (рис. 1, 2 та 3) саме моделі опитувальника за шкалою Лайкерта [Ferrando 2025 : 10] уможливлює досягнення одразу декількох цілей:

– отримання максимально точних і ґрунтовних відповідей респондентів завдяки недвозначним і семантично обґрунтованим формулюванням їх варіантів, тоді як бінарний формат анкети дозволив би лише констатувати наявність/відсутність тих чи інших явищ/процесів/характеристик, а оцінювання за бальною шкалою ускладнило б диференціацію наближених відповідей (наприклад, за 10-бальною шкалою студентам важко розмежувати в уяві наближені відповіді «6 балів» та «7 балів»);

– уникнення «тенденційності» й «векторності» запитань шляхом введення четвертого («відволікаючого») запитання, відповідь на яке не враховується при узагальненні отриманих результатів;

– мінімізації відмов студентів від анкетування завдяки наданню на бланку опитувальника завчасної відповіді на перше запитання;

– недопущення поліваріантності відповідей (обрання декількох варіантів одночасно) шляхом їх прирівнювання до відсутності відповіді на запитання.

Відповіді на всі запитання анкет №1–3 умовно оцінюються в 0–5–10–15–20 балів відповідно (окрім відповідей на перше та четверте запитання, які не враховуються при обробці результатів анкетування, оскільки виконують мотивуючу та «відволікаючу» функції). Таким чином, максимальна кількість балів за запитаннями анкет – 100.

З метою діагностування добровільно вмотивованої відвідуваності студентською аудиторією навчальних занять носія бренду в ЗВО (показника за четвертим параметром сформованості іміджу носія бренду як викладача вишу) розроблено спеціальну формулу.

$$A = \frac{a_1+a_2+\ldots+a_n}{n \times S} \times 100 \times K,$$

де: $a_1 + a_2 + \ldots + a_n$ – кількість студентів, які відвідали заняття викладача ЗВО;

n – кількість занять викладача ЗВО у означеної групи студентів;

S – загальна кількість студентів в академічній групі;

K – коефіцієнт зацікавленості студентів у відвідуванні занять викладача ЗВО.

Слід наголосити, що коефіцієнт зацікавленості студентів у відвідуванні занять викладача ЗВО (К) введено для мінімізації впливу психологічного, соціального, адміністративного та інших видів примусу студентів щодо відвідування навчальних занять викладача ЗВО. Так, якщо сума балів за трьома попередніми параметрами знаходиться в діапазоні 151–300 балів, значення коефіцієнту дорівнює 1, детермінантою відвідуваності навчальних занять у студентів виступає зацікавленість їх змістом, формою та практичною значущістю. Натомість, якщо в результаті анкетування сума балів за 1–3 параметрами перебуває в діапазоні 101–150 балів – значення відповідного коефіцієнту знижується до 0,75, для діапазону 51–100 балів – до 0,5, а у випадку, коли сумарний бальний показник за трьома попередніми параметрами не перевищує 50 – коефіцієнт зацікавленості студентів у відвідуванні занять викладача ЗВО становить 0,25.

Таким чином, обчислення бальних величин за чотирма параметрами сформованості іміджу носія бренду як викладача ЗВО уможливлює їх усереднення з метою розмежування рівнів сформованості досліджуваного феномену на основі встановлення інтегрального показника. Зокрема, у викладача ЗВО, взірцевий рівень сформованості іміджу носія бренду як викладача ЗВО фіксується, якщо усереднений бал за 4-ма параметрами сягає 81 і вище, високий рівень констатується в діапазоні 61–80 балів, середній рівень – при отриманні інтегрального показника в діапазоні 41–60 балів, низький рівень встановлюється в межах 21–40 балів, а для показників ≤ 20 балів характерне визнання дуже низького рівня сформованості іміджу носія бренду як викладача ЗВО.

Вищевикладена інформація надає змогу об'єктивно діагностувати стан сформованості іміджу викладача як одного з провідних структурних елементів бренду науково-педагогічного працівника ЗВО, а також відстежувати динаміку його зміни в ході проведення пошукових та формувальних педагогічних експериментів з метою апробації алгоритмів цілеспрямованого формування персонального бренду фахівця.

Висновки. До структури бренду науково-педагогічного працівника ЗВО входять три види іміджу його носія (імідж викладача, імідж науковця та імідж фахівця-практика поза системою вищої освіти), а також особистісно-професійна репутація фахівця. Серед означених компонентів пріоритетним постає саме імідж викладача, адже недостатній ступінь його сформованості унеможливлює досягнення науково-педагогічним працівником визнаності з боку найпріоритетнішої для сфери вищої освіти цільової аудиторії – студентської. Означений компонент бренду науково-педагогічного працівника чинить зворотний позитивний або негативний вплив на імідж як ЗВО, так і професії загалом.

Ступінь сформованості іміджу носія бренду як викладача ЗВО доцільно діагностувати за чотирма параметрами: якість володіння матеріалом навчальних дисциплін, які викладаються носієм бренду в ЗВО; здатність носія бренду до мотивування студентської аудиторії оволодівати матеріалом навчальних дисциплін; прояв комунікативності носія бренду в процесі викладання навчальних дисциплін у ЗВО; добровільно вмотивована відвідуваність студентською аудиторією навчальних занять носія бренду.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у використанні запропонованої методології діагностики ступеня сформованості іміджу носія бренду як викладача ЗВО при розробці й експериментальній апробації алгоритмів цілеспрямованого формування персонального бренду фахівця.

Дослідження виконано завдяки іменній стипендії Верховної Ради України для молодих учених – докторів наук за 2025 рік на виконання наукової роботи: «Формування бренду закладу вищої освіти в соціоекономічних умовах сучасності» (Державний реєстраційний номер: 0125U003367).

ЛІТЕРАТУРА

1. Безбородих С. М. Формування конкурентоспроможності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Старобільськ, 2016. 272 с.

2. Волобуєва О. Ф. Професійна діяльність сучасного викладача вищої школи: виклики та пріоритети. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні та психологічні науки.* Хмельницький, 2014. № 4 (73). С. 392–406.

3. Євтушенко Г. В., Бабошко А. І., Бушля Д. І. Імідж сучасного викладача: сутність та особливості формування. *Глобальні та національні проблеми економіки*. 2016. Вип. 11. С. 630–634.

4. Кайдалова Л. Г. Професійна компетентність та імідж сучасного викладача. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Харків, 2009. № 1. С. 72–74.

5. Коркішко А. В. Педагогічні умови формування професійного іміджу майбутніх магістрів педагогіки вищої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Слов'янськ, 2018. 357 с.

6. Кучерявий О. Концепція підготовки педагога-дослідника в класичному університеті. *Рідна школа*. 2011. № 4–5. С. 19–26.

7. Навроцька М. М. Розвиток професійного іміджу педагога в системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2019. 250 с.

8. Савченко Н. Професійний імідж викладача як складова його педагогічної майстерності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* 2018. № 17. С. 91–96.

9. Слободиська О. А., Савчук З. С. Аналіз сприйняття студентами іміджу викладача. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2016. № 1. С. 28–32.

10. Тимошенко В. В. Педагогічний імідж викладача ВНЗ як частина професійної компетенції. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2016. № 2 (71). С. 196–200.

11. Федірчук Т., Нікула Н. Система формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 10 (84). С. 226–237.

12. Юник І. Д. Специфіка бренд-комунікації викладача вишу зі студентською цільовою аудиторією. Молодь і ринок. 2022. № 3–4 (201–202). С. 146–152. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.255787

13. Ada N., Korolchuk M., Yunyk I. (2023). The role of employer branding practices on management of employee attraction and retention. *Economics. Ecology. Socium*, *7(1), 46–60.* https://doi.org/10.31520/2616-7107/2023.7.1-5

14. Ferrando P. J., Morales-Vives F., Casas J. M., Muñiz J. (2025). Likert scales: A practical guide to design, construction and use. *Psicothema*, *37(4), 1–15.* https://doi.org/10.70478/psicothema.2025.37.24

15. Kozyr A., Yunyk O. (2025). Positive reputation of a higher education teacher in modern science. *Paradigm of knowledge*, *2(66), 26–39.* https://doi.org/10.26886/2520-7474.2(66)2025.2

16. Rentschler I., Jüttner M. (2007). Mirror-image relations in category learning. *Visual Cognition*. 2007. Vol. 15. P. 211–237.

REFERENCES

1. Bezborodykh, S. M. (2016). Formuvannia konkurentospromozhnosti maibutnikh pedahohiv u protsesi profesiinoi pidhotovky. *Candidate's dissertation*. Starobilsk.

2. Volobuieva, O. F. (2014). Profesiina diialnist suchasnoho vykladacha vyshchoi shkoly: vyklyky ta priorytety. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Pedahohichni ta psykholohichni nauky*, *4(73), 392–406*.

3. Ievtushenko, H. V., Baboshko, A. I., Bushlia, D. I. (2016). Imidzh suchasnoho vykladacha: sutnist ta osoblyvosti formuvannia. *Hlobalni ta natsionalni problemy ekonomiky*, *11, 630–634*.

4. Kaidalova, L. H. (2009). Profesiina kompetentnist ta imidzh suchasnoho vykladacha. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*, *1, 72–74.*

5. Korkishko, A. V. Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoho imidzhu maibutnikh mahistriv pedahohiky vyshchoi shkoly. *Candidate's thesis*. Sloviansk.

6. Kucheriavyi, O. (2011). Kontseptsiia pidhotovky pedahoha-doslidnyka v klasychnomu universyteti. *Ridna shkola, 4–5, 19–26*.

7. Navrotska, M. M. (2019). Rozvytok profesiinoho imidzhu pedahoha v systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity. *Candidate's dissertation*. Ternopil.

8. Savchenko, N. (2018). Profesiinyi imidzh vykladacha yak skladova yoho pedahohichnoi maisternosti. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia, 17, 91–96*.

9. Slobodyska, O. A., Savchuk, Z. S. (2016). Analiz spryiniattia studentamy imidzhu vykladacha. *Aktualni problemy pedahohiky. psykholohii ta profesiinoi osvity, 1, 28–32*.

10. Tymoshenko, V. V. (2016). Pedahohichnyi imidzh vykladacha VNZ yak chastyna profesiinoi kompetentsii. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka, 2(71), 196–200*.

11. Fedirchuk, T., Nikula, N. (2018). Systema formuvannia profesiino-pedahohichnoho imidzhu maibutnikh vykladachiv vyshchoi osvity. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, *10(84), 226–237*.

12. Yunyk, I. D. (2022). Spetsyfika brend-komunikatsii vykladacha vyshu zi studentskoiu tsilovoiu audytoriieiu. *Molod i rynok*, *3–4(201–202), 146–152.* https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.255787.

13. Ada N., Korolchuk M., Yunyk I. (2023). The role of employer branding practices on management of employee attraction and retention. *Economics. Ecology. Socium*, *7(1), 46–60.* https://doi.org/10.31520/2616-7107/2023.7.1-5

14. Ferrando P. J., Morales-Vives F., Casas J. M., Muñiz J. (2025). Likert scales: A practical guide to design, construction and use. *Psicothema*, *37(4), 1–15.* https://doi.org/10.70478/psicothema.2025.37.24

15. Kozyr A., Yunyk O. (2025). Positive reputation of a higher education teacher in modern science. *Paradigm of knowledge*, *2(66), 26–39.* https://doi.org/10.26886/2520-7474.2(66)2025.2

16. Rentschler I., Jüttner M. (2007). Mirror-image relations in category learning. *Visual Cognition*. 2007. Vol. 15. P. 211–237.

I. D. YUNYK
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Psychology Department,
State University of Trade and Economics, Kyiv, Ukraine
E-mail: i.yunyk@knute.edu.ua
https://orcid.org/0000-0001-5594-8470

METHODOLOGY FOR DIAGNOSTIC OF THE DEGREE OF FORMATION OF THE BRAND CARRIER'S IMAGE AS A UNIVERSITY TEACHER

The article proves the validity of recognizing a university teacher's image as one of the leading structural elements of the brand of a scientific and pedagogical employee of a higher education institution. The inexpediency of identifying the concept of "the brand carrier's image as a university teacher" with the concepts of "pedagogical mastery", "quality" and "qualification" is argued, as well as the fallacy of recognizing the habitual image as the dominant structural element of the teacher's image. The specifics of the perception by the student target audience of four types of a university teacher's image – reference (ideal), desirable, real and specular – are highlighted. The parameters of the degree of formation of the brand carrier's image as a university teacher are determined, which include: the quality of mastery of the material of the academic disciplines taught by the brand carrier as a university teacher; the ability of the brand carrier to motivate the student audience to master the material of the academic disciplines; the manifestation of the brand carrier's communicativeness in the process of teaching academic disciplines in a higher education institution; voluntarily motivated attendance by the student audience of the brand carrier's university classes. The methodology for diagnosing indicators according to the specified parameters has been substantiated, which is based on the use of both author's questionnaires on the Likert scale and the analysis of data on student attendance of the teacher's classes of higher education institution through the use of a specially developed formula. The author's questionnaires used a number of innovative methods and techniques to avoid "bias" and "vector" questions, minimize student refusals from the questionnaire, and prevent polyvariance of answers. In the formula for calculating the indicator of voluntarily motivated attendance by the student audience of the brand carrier's university classes, the interest coefficient was used, which makes it possible to minimize the influence of psychological, social, administrative, and other types of coercion of students to attend a university teacher's class. The score ranges of the levels of formation of the brand carrier's image as a university teacher were determined.

Key words: teacher image, diagnostic methodology, brand of a scientific and pedagogical worker, university, parameters of teacher image formation.

Дата першого надходження статті до видання: 22.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

ТЕОРІЯ ОСВІТИ Й НАВЧАННЯ

УДК 378.091.2:78]:004.9](045)
DOI https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.1.12

М. І. ДУДАЙ
викладач кафедри музичного мистецтва,
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний інститут»
Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна;
аспірант, Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна
Електронна пошта: mdudaj@lpc.ukr.education
https://orcid.org/0000-0001-9996-5336

ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті досліджено процес цифрової трансформації професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах сучасної освіти. Метою дослідження є аналіз цифрових платформ, інструментів та методик, які інтегруються в освітній процес за спеціальністю «Середня освіта (Музичне мистецтво)», а також виявлення переваг і викликів їх впровадження. Розглянуто ключові напрями цифровізації: модернізацію освітніх програм, технічне забезпечення, розвиток цифрової компетентності викладачів, практичне застосування цифрових технологій та рефлексію освітнього процесу. Особливу увагу приділено використанню штучного інтелекту, цифрових аудіоробочих станцій (DAW), мультимедійних платформ, а також інструментів для дистанційного навчання та оцінювання. Мета дослідження: проаналізувати сучасні цифрові платформи та інструменти, які використовуються в підготовці бакалаврів за спеціальністю «Середня освіта (музичне мистецтво)», виявити переваги та труднощі їх впровадження в українському освітньому просторі.

Впровадження цифрових технологій в освітній процес – це ключовий вектор трансформації сучасного навчального процесу і системи підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Процес інтеграції цифрових технологій в освіту сприяє формуванню у студентів цифрової компетентності та обізнаності, яка допомагає розкривати їх творчий потенціал та вміння по-новому трактувати музичні твори, створювати нові композиції, персоналізує навчання та сприяє самореалізації студентів. Нова освітня модель, яка поєднує традиційні методи навчання із цифровими технологіями – основа глибоких знань, компетентності студентів у майбутній професії. Для викладачів такий комбінований підхід у викладанні потребує самовдосконалення, нового бачення освітнього процесу, підвищення професійного рівня та набуття нової компетентності у викладанні.

Ключові слова: інтеграція, цифрові технології, музична освіта, цифрова компетентність, штучний інтелект, мультимедійні ресурси, інтерактивне навчання.

Поставлення проблеми. Цифровізація – невід'ємний процес у світі, який поширюється стрімко і, безумовно, є головною тенденцією, що продовжує залишатися на вершині світового прогресу протягом багатьох десятиліть вперед.

Глобальна інтеграція цифрових технологій у всі галузі людського життя та суспільства вплинула і на освіту. Суть цифровізації у сфері освіти полягає в ефективному та гнучкому застосуванні сучасних технологій з метою здійснення персоналізованого та результативно орієнтованого освітнього процесу.

В останнє десятиліття цифрові технології зумовлюють революційний ефект на різні сфери нашого життя, і освіта не є винятком. В епоху цифрових технологій відбувається трансформація освітніх методів та підходів, що призводить до більшої доступності, ефективності та індивідуалізації навчання.

Сьогодні в рамках освітнього процесу у вищій школі повсюдно використовуються можливості цифрових комунікацій: «створюються чати для обговорення завдань, розвиваються сторінки кафедр та факультетів у соціальних мережах, комунікація між студентами та викладачами дедалі частіше здійснюється за допомогою електронної пошти, а не безпосередньо» (Кадемія, 2020, с. 256). Інформаційні технології та освіта в сукупності стають тими

сферами людських інтересів і діяльності, які знаменують епоху XXI століття і мають стати основою для вирішення проблем, що стоять перед людством.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній педагогічній науці та практиці дедалі частіше порушується питання цифрової трансформації освіти.

Вітчизняні та зарубіжні науковці (О. Спірін, Т. Яценко, Н. Морзе, M. Fullan, H. Jenkins) наголошують на необхідності формування цифрової компетентності як ключової складової професійної підготовки вчителя. Особливо це актуально у сфері мистецької освіти, де цифрові технології можуть значно збагачувати навчальний процес, урізноманітнювати форми взаємодії та стимулювати творчу активність студентів.

На думку Спіріна, «…інформаційно комунікаційні та інформатичні компетентності є складовими системи професійно спеціалізованих компетентностей вчителя». Це підкреслює, що цифрова компетентність є невід'ємною частиною професійної підготовки педагогів [Спірін, 2024, с. 156–179].

Автори цього дослідження стверджують, що «ефективність навчання суттєво підвищено шляхом використання цифрових додатків STEAM. На заняттях музики цифрові додатки STEAM сприяють активізації креативності, зацікавленості у студентів» [Özer, 2023]. Розвиток цифрових технологій в Україні тісно пов'язаний з глобальними процесами цифровізації, що охоплюють усі аспекти життя, включаючи культурну сферу.

Проблемам реформування музичної освіти у контексті цифровізації присвячено також роботи М. Кадемія [Кадемія, 2020], В. Саєнко [Saienko, 2022], М. Майданічі [Mandanici, 2023], З. Озер [Özer, 2023] та інших.

Зокрема, Володимир Саєнко висловив слушну думку: «Європейський досвід цифровізації освіти підтверджує актуальність деяких освітніх кейсів, що передбачають застосування цифрових платформ у традиційній освіті» [Saienko, 2022].

Одночасно він же робить висновок: «Цифрова компетентність для здобувачів освіти – це сукупність навичок, знань та здібностей, які використовуються для роботи або обробки матеріалу за допомогою цифрових технологій. Вона також впливає на комунікацію та професійний розвиток студентів, пошук та формування, а також активне використання інформаційних ресурсів для навчання або досліджень» [Saienko, 2022].

Христина Мельник працює над теоретичними підходами до формування компетентностей майбутніх музичних педагогів за допомогою ІКТ і аналізує роль мультимедіа та спеціального ПЗ у їх професійній підготовці. На її думку, «в умовах цифровізації освіти особливого значення набуває формування цифрової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Сучасний педагог-музикант повинен володіти навичками роботи з цифровими освітніми ресурсами, музичними редакторами, програмами для створення аранжувань засобами мультимедіа» [Мельник, 2025].

Мета дослідження: проаналізувати сучасні цифрові платформи та інструменти, які використовуються в підготовці бакалаврів за спеціальністю «Середня освіта (музичне мистецтво)», виявити переваги та труднощі їх впровадження в українському освітньому просторі.

Результати та дискусії. В епоху цифровізації освіти ключовим аспектом є інтеграція сучасних технологій у педагогічний процес. Інтеграція цифрових технологій у підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва – це систематичне включення цифрових інструментів, платформ і ресурсів у зміст, методи й організацію навчального процесу з метою підвищення якості професійної підготовки, творчості й цифрової компетентності студентів. Розвиток цифрового освітнього середовища в сучасній освіті відкриває широкі можливості для учасників освітнього процесу – як для студентів, так і педагогів.

У сучасних умовах цифрової трансформації освіти особливої актуальності набуває проблема впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у професійну підготовку майбутніх педагогів спеціальності «Середня освіта (музичне мистецтво)», яка потребує не лише традиційної методики викладання музичних дисциплін, а й сучасного інструментарію, що сприяє розвитку цифрової

компетентності майбутнього вчителя музики, його креативності та здатності адаптуватися до нових викликів освітнього середовища.

Процес інтеграції цифрових технологій в освітній процес підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва охоплює декілька напрямів:

1. Модернізація освітніх програм
2. Технічне забезпечення
3. Підготовка викладачів
4. Практична реалізація цифрових технологій у підготовці бакалаврів музичного мистецтва
5. Рефлексія та вдосконалення

Для розуміння цілісності інтеграційних процесів варто окреслити усі напрями, деталізуючи окремі пункти у навчальному процесі.

• Модернізація освітніх програм

Послідовна та глибинна модернізація освітніх програм шляхом внесення в навчальні плани курсів із цифрової грамотності, цифрової педагогіки; розробка нових навчальних модулів: «Цифрові технології в музичній освіті», «Робота з DAO (Digital AudioWorkstation)», «Використання онлайн-платформ для музичного навчання» тощо. Така цифровізація об'єктивно необхідна, щоб зробити процес освіти більш гнучким, пристосованим до реалій сьогоднішнього дня, формування конкурентоспроможних професіоналів у «цифровому світі», що формується. Свою думку на цю проблему висловлює науковець Гуревич Р.С.: «Широке охоплення ІКТ усіх сфер освітньої діяльності сприяє розвитку системи освіти та відповідає сучасним нормам інформатизації суспільства. Впровадження сучасних систем ІКТ в освітній простір дозволяє підвищити ефективність навчання, урізноманітнити організаційні форми, методи навчання, виховання» [Кадемія, 2020, с. 6]. Твердження науковців щодо модернізації освітніх програм за допомогою ІКТ цілком релевантні саме для галузі музичного мистецтва.

В процесі розробки мультимедійних курсів з теорії музики ІКТ служать інструментом створення інтерактивних, візуально та звуково насичених курсів. Використання інтерактивних платформ, таких як EarMaster, Musictheory.net або Noteflight пришвидшує опанування студентами теоретичної інформації та паралельно допомагає відразу застосовувати її на практиці (гра на віртуальних клавішах, інтерактивне розпізнавання інтервалів тощо).

Для студентів, які прагнуть створювати музику, стати композиторами, орієнтовані на написання музичних творів, більш цікавим є нотографування або нотація. Сучасні ІКТ-засоби (Finale, Sibelius, MuseScore) дозволяють студентам створювати, редагувати й аналізувати нотний матеріал на професійному рівні. Це сприяє як розвитку композиторських навичок, так і глибшому розумінню структури музичних творів, формуванню шляхів самостійного написання музики.

Як свідчить практика, не менш привабливими для студентів у навчанні є слухові тренінги через цифрові інструменти. Програми типу Auralia або онлайн-сервіси слухових диктантів сприяють формуванню слухової компетентності. Завдяки цифровим технологіям слухові вправи максимально доступні поза межами аудиторії та можуть адаптуватися до індивідуального рівня студента.

У багатьох навчальних закладах світу музикантам викладаються елементи цифрових технологій: Institut de recherche et coordination acoustique/musique (IRCAM) та Centre d'Etudes Mathématiques et Automatique Musicales (CEMAMu) у Парижі; Center for Computer Research in Music and Acoustics (CCRMA) Стенфордського університету; San Diego Supercomputer Center (SDSC) Каліфорнійського університету. Тенденції розвитку цифрових технологій у загальній та професійній музичній освіті, різноманітні сфери їх застосування та широка затребуваність дозволяють говорити про появу феномена нового освітнього творчого середовища, основними компонентами якого є: музичний комп'ютер як необхідний елемент апаратно-інструментальної бази та програмне забезпечення музично-комп'ютерного освітнього комплексу; методична система, що дозволяє органічно використовувати комп'ютерні технології на всіх етапах і в усіх напрямках музично-освітнього процесу.

Майбутні вчителі музики можуть використовувати цифрові інструменти для створення аранжувань, музичних відеоуроків, ведення

власних YouTube- або TikTok-каналів, де навчають музики, і саме це є ознакою сучасної професійної діяльності педагога.

Отже, модернізація освітніх програм через ІКТ у музичній педагогіці – це не просто технічне оновлення, а переосмислення способів навчання музики відповідно до вимог цифрової доби. Це дозволяє зробити процес підготовки вчителя музичного мистецтва сучасним, інтерактивним, більш ефективним і привабливим для здобувачів освіти.

• Технічне забезпечення

Освітня траєкторія розвитку усіх компетентностей студента за професійними стандартами передбачає наявність сучасного технічного забезпечення, тобто оснащення аудиторій інтерактивними панелями, мультимедійною технікою, наявність доступу до програмного забезпечення: MuseScore, FL Studio, Soundtrap, Logic Pro X, Sibelius, Audacity ; використання платформи для дистанційного/змішаного навчання: Moodle, Google Classroom, Zoom, MusicTheory.net.

У сучасних навчальних аудиторіях для підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва досить популярні такі панелі, як Promethean, SMART Board, що забезпечують демонстрацію нотного матеріалу, зручну трансляцію відеоуроків та практичну роботу з нотним редактором у реальному часі. В процесі роботи студенти мають можливість взаємодіяти із контентом, перемішувати ноти, аналізувати акорди, записувати та зберігати виконані дії для повторного опрацювання чи перегляду.

Цифрові технології – це гарант якісного сприйняття звукової інформації, що є особливо важливим у викладанні музичних дисциплін (слухання творів, робота з тембром, фактурою, динамікою).

Найважливіший вектор цифровізації сучасної освіти – впровадження технологій штучного інтелекту (ШІ), які активно інтегруються у сферу музичної педагогіки. У підготовці бакалаврів за спеціальністю «Середня освіта (музичне мистецтво)» ШІ-платформи створюють локації нових можливостей для персоналізованого, гнучкого та інтерактивного навчання.

Chordify – це один із прикладів таких інструментів, це цифрова платформа, в основі якої – алгоритми машинного навчання, які застосовують для автоматичного розпізнавання акордів із певного аудіофайлу. Візуалізація акордів у реальному часі дає змогу студентам опрацьовувати певні композиції, незалежно від жанру. Такий формат навчання сприяє підвищенню мотивації до навчання. Українська науковиця Г. Стець зауважує, що «інтеграція цифрових ресурсів у музичну освіту сприяє формуванню нових форм музичного мислення та розширює межі творчого самовираження» [Стець, 2025].

Привабливими для студентів є ще декілька цифрових платформ, що використовують ШІ, а саме: Yousician та Melodics. Ці сервіси забезпечують інтерактивне навчання, фіксують прогрес користувача та можуть надавати індивідуальні рекомендації, аналізують сильні і слабкі сторони студента, і як результат, формують індивідуальні адаптивні навчальні траєкторії. Саме такий сучасний підхід до диференційованого навчання, де ШІ не замінює викладача, але значно розширює його можливості.

Не менш цікавими є платформи Zenph та The Music Room, які створюють моделі окремих стилів гри та методики викладання відомих музикантів. Фактично вони виступають у ролі віртуальних «менторів», з якими співпрацюють студенти. Ці платформи можуть імітувати техніку та інтерпретаційні особливості популярних виконавців. Як зазначено у дослідженні «Машинне навчання як фактор розвитку сучасної музичної культури», такі системи «формують нову парадигму музичної освіти, де штучний інтелект виступає не лише інструментом, а й співтворцем навчального процесу» [Шаламов, 2024, с. 91].

Загалом, використання ШІ у підготовці майбутніх учителів музики сприяє підвищенню якості навчання, широкого доступу до цифрових освітніх ресурсів. Слушною є думка провідного дослідника штучного інтелекту Кай-Фу Лі: «ШІ не замінить людей. Але люди, які використовують ШІ, замінять тих, хто його не використовує» [Ніщик, 2025].

Таким чином, цифрові платформи, в основі яких – штучний інтелект, активно набувають статусу одного з найважливіших компонентів сучасної музичної освіти.

З розвитком технологій виникла нагальна необхідність адаптування існуючих методик

та прийомів музичної освіти із врахуванням наявних технічних засобів та цифрових платформ. У зв'язку із цим нині актуальною є проблема підвищення вимог до викладачів щодо їхньої професійної підготовки, обізнаності та компетентності у цифрових технологіях. Про це наголошено у дослідженні, зазначаючи, що «замість того, щоб бути просто наприкінці виробничого ланцюга, вчителі повинні брати участь у розробці та проектуванні музичних технологій для музичної освіти на дуже ранньому етапі» [Buchborn, 2023, с. 66–82].

• Підготовка викладачів, набуття цифрової грамотності та компетентності

У контексті цифрової трансформації освіти особливо актуальним стає питання підвищення кваліфікації викладачів музичного мистецтва, основна мета якого – формування цифрової та педагогічної компетентності. Як вказано в офіційних рекомендаціях Держмистецтва України, «педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати свій професійний, загальнокультурний рівень і педагогічну майстерність, а науково-педагогічні працівники – і свою наукову кваліфікацію» (Держмистецтво України).

Як зазначають Г. Стець і С. Кишакевич, «використання цифрових платформ, які характерні впровадженнями інновацій в педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва, сприяє зацікавленню учнями цим видом мистецтва, розширює можливості щодо форм та методів проведення уроку, роблячи його більш оригінальним, захоплюючим та креативним» [Стець, Кишакевич, 2025, с. 183].

Для набуття цифрових, теоретичних знань та формування практичних навичок, існують сучасні освітні платформи, зокрема «На Урок», Prometheus, EdEra, тренінги, курси, які проводить Інститут модернізації освіти, які пропонують різнопланові онлайн-курси та вебінари, що охоплюють теми цифрової дидактики, інтерактивних технологій, використання ШІ в освіті, створення мультимедійного контенту, зокрема: розгорнутий новий курс «Canva для вчителів: розробка навчального відеоконтенту» дає змогу педагогам освоїти інструменти візуалізації та створювати інтерактивні матеріали.

Всеукраїнський онлайн-курсі «Штучний інтелект в освіті» (ІМЗО,2025), організований Інститутом модернізації змісту освіти, надав учасникам широку лінійку ресурсів ШІ, які допоможуть у створенні тестових завдань, візуальних, анімованих компонентів інформації, витрачаючи мінімальну кількість часу.

Участь викладачів у семінарах, тренінгах і науково-практичних конференціях також є важливою складовою професійного розвитку. Так, у рамках Всеукраїнської конференції «Цифрова педагогіка і розвиток людського потенціалу» (ІМЗО, 2025) обговорювалися новітні підходи до цифрової освіти, зокрема в мистецьких дисциплінах. В багатьох закладах освіти активно впроваджуються бінарні заняття, в яких інтегровано теорію та практику або поєднано дві дисципліни. Саме такий підхід сприяє формуванню цифрової грамотності майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Як підкреслює О. Гумінська, «інтеграція цифрових технологій у підготовку викладачів музичного мистецтва не лише розширює їхні професійні інструменти, а й формує нову педагогічну культуру, орієнтовану на гнучкість, креативність і міждисциплінарність» (Онлайн – курси для вчителів музичного мистецтва).

• Практична реалізація цифрових технологій у підготовці бакалаврів музичного мистецтва

У сучасній мистецькій освіті цифрові технології виконують дві функції, а саме: як інструмент, і як платформа для трансформації педагогічного процесу. Їхнє впровадження спрямоване як на традиційні, усталені дисципліни, так і на новітні форми творчої діяльності. Опрацьовуючи досвід впровадження цифрових технологій в окремих освітніх закладах, систематизовано їх практичне застосування в освітньому процесі, а саме:

1. Навчання сольфеджіо через інтерактивні вправи

Інтерактивні цифрові системи пропонують студентам опановувати сольфеджіо в ігровій та адаптивній формі, зокрема: у Львівській політехніці розроблено інформаційну систему для інтерактивного навчання сольфеджіо на основі штучного інтелекту [Чигирик, 2024]. Це забезпечує чітку взаємодію та миттєвий зво-

ротний зв'язок, можливість адаптації до рівня студента та візуалізацію нотного матеріалу. «Інноваційні технології в навчанні сольфеджіо не лише розширюють традиційні методи, а й роблять їх цікавішими та орієнтованими на сучасні потреби музикантів» – зазначено у дослідженні Сумського державного педагогічного університету [Тормахова, 2025].

2. Аранжування музики в DAW (Digital Audio Workstation)

Цифрові аудіоробочі станції (DAW), як-от FL Studio, Ableton Live, Cubase, якими послуговуються студенти та викладачі, допомагають в навчанні аранжування, композиції та звукорежисури, зокрема завдяки DAW студенти можуть створювати, редагувати, мікшувати і як остаточний результат – експортувати власні музичні твори, при цьому використовуючи віртуальні інструменти та ефекти. «DAW – це не просто програма, а цілий творчий простір, де студент може реалізувати себе як композитор, аранжувальник і виконавець» – підкреслює О. Демиденко, детально описуючи етапи створення аранжування, інструменти, типові помилки та практичні поради для музикантів, що працюють у цифрових середовищах (DAW) [Демиденко, 2025; Шилдс, 2021].

3. Створення мультимедійних проєктів

Мультимедійні презентації, цифрові концерти, віртуальні виставки, відеоесе – це результат досягнень та творчої роботи студентів, які демонструють новий формат результатів навчання.

Платформи Canva, PowerPoint, Adobe Express – це потужні ресурси, які дають можливість студентам створювати візуально насичені музичні проєкти.

У рамках проєкту «Відкритий світ» викладачі мистецтва у різних освітніх закладах активно впроваджують аудіовізуальні засоби та інтерактивні презентації у навчальний процес.

4. Дистанційна взаємодія з учнями

У час викликів, в яких живе і працює світ, активно застосовують в освіті цифрові платформи для синхронного та асинхронного навчання – Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, Moodle. Вони служать інструментом організації безперервного освітнього процесу.

В умовах дистанційного навчання викладачі активно використовують віртуальні дошки, інтерактивні вправи, відеоуроки та онлайн-консультації. «Дистанційна форма дозволяє зберегти системність, безперервність і творчий розвиток учнів навіть за умов фізичної віддаленості» – зазначає Я. Калінська у своїй презентації, де розглянуто практичні аспекти організації дистанційного навчання з музичного мистецтва [Калінська, 2024].

5. Оцінювання через електронні тести та відеозаписи виконання

Новий спосіб оцінювання музичних навичок – відеозапис виконання творів, які студенти надсилають викладачеві для аналізу. Активно використовуються електронні тести, інтерактивні вікторини (Kahoot, LearningApps) для перевірки теоретичних знань. У ХНПУ ім. Г. С. Сковороди розроблено методичні рекомендації щодо створення відеозаписів для підсумкового контролю, які враховують якість звуку, сценічний вигляд та технічні параметри. Цей документ містить докладні методичні рекомендації щодо організації, технічного оформлення та педагогічного значення відеозаписів у процесі підсумкового контролю з музичних дисциплін [Данилюк, 2025].

• Рефлексія та вдосконалення цифрових практик у музичній освіті

Для успішного впровадження цифрових технологій у підготовку бакалаврів музичного мистецтва необхідно не лише технічне забезпечення, але й систематичний аналіз ефективності, адаптація інструментів до потреб студентів та врахування їхнього зворотного зв'язку.

Стосовно аналізу ефективності впровадження технологій, то варто зауважити, що оцінювання результативності цифрових інновацій у музичній освіті здійснюється кількома способами, а саме:

– моніторинг академічної успішності;

– аналіз активності студентів у цифрових середовищах;

– порівняння результатів до та після впровадження ІКТ.

У дослідженні С. Кузьмічова та співавторів зазначено: «Інтерактивні навчальні платформи та цифрові програми сприяють підвищенню ефективності навчання музики та розвитку

музичних навичок учнів» [Кузьмічов, 2022]. Одночасно такі інновації служать інструментом формування культурної ідентичності, музично-культурної самосвідомості студентів. Саме синергетичне поєднання традиційних методів і цифрових інновацій утворює вектор гнучкої, адаптивної та сучасної системи музичної освіти.

Вагомим аспектом цифровізації навчального процесу є адаптація цифрових інструментів до потреб студентів. Важливо, щоб цифрові ресурси були не лише функціональними, але й гнучкими відповідно до рівня підготовки, стилю навчання, потреб та інтересів студентів. У методичних рекомендаціях Херсонського державного університету наголошується: «Інформаційно-комунікаційні технології в музиці мають адаптуватися до індивідуальних освітніх траєкторій, забезпечуючи варіативність і доступність» [Олійник, 2013].

Невід'ємним елементом впровадження цифрових технологій є наявність студентського зворотного зв'язку, який служить ключовим індикатором якості освітнього процесу, а також регулярні анкетування, опитування, фокус-групи дозволяють виділити сильні та слабкі аспекти цифрових практик. За інформацією освітньої платформи *Ed-Space*, «студентські ради можуть ініціювати покращення курсів та програм, а також сприяти розробці нових ініціатив» (Ed-Space).

Крім того, дослідження Кемерона Брукса (Університет Квінсленда) підтверджує: «Ефективний зворотний зв'язок має вирішальне значення для глибокого навчання і є однією з найпотужніших стратегій підвищення успішності студентів» [Brooks, 2022].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, на основі опрацювання досліджень та аналізу інтеграційних процесів щодо впровадження цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва, можна зробити такі висновки:

1. Цифровізація – це визначальний фактор та головна умова модернізації професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, який гарантує гнучкість, інноваційність та персоналізацію освітнього процесу.
2. Інтеграція цифрових технологій у навчальні програми, зокрема через курси з цифрової грамотності, DAW, мультимедійного нотування та онлайн-платформ, допомагає формувати професійність як важливий фактор компетентності.
3. Технічне забезпечення навчального процесу, а саме– інтерактивні панелі, спеціалізоване програмне забезпечення та платформи на основі штучного інтелекту, пропонує нові можливості для формування індивідуальної траєкторії навчання.
4. Підвищення цифрової компетентності викладачів – це нагальна потреба та необхідна умова ефективного впровадження ІКТ у мистецьку освіту. Участь у різноманітних курсах, тренінгах, конференціях сприяє формуванню нової якості викладання.
5. Практична реалізація цифрових технологій охоплює всі етапи освітнього процесу: навчання сольфеджіо, оцінювання через відеозаписи, що гарантує інтерактивність, доступність і мотивацію студентів.
6. Рефлексія та вдосконалення цифрових практик побудовані на аналізі ефективності та адаптації інструментів до потреб студентів, при цьому важливим є врахування їхнього зворотного зв'язку як важливого показника якості освіти.
7. Завдяки цифровій трансформації музичної освіти формується нова парадигма підготовки педагогів, де технології розширюють можливості викладача.

ЛІТЕРАТУРА

1. Brooks C. Effective Feedback in Higher Education [Електронний ресурс]. University of Queensland, 2022. Режим доступу: https://libretexts.org/Feedback

2. Buchborn T., Treb J. Acting self-determinedly and critically in a post-digital future? A critical review on digitalisation in music education. *Culture, Education, and Future*. 2023. Vol. 1(1). P. 66–82.

3. Cuervo L., Bonastre C., Camilli C., Arroyo D., García D. Digital Competences in Teacher Training and Music Education via Learning Services: A Mixed-Method Research Project. *Education Sciences.* 2023. Vol. 13(5). Art. 459. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci13050459

4. Данилюк М. М. Вимоги до створення відеозаписів виконання музичних творів у процесі підготовки до підсумкового контролю: метод. рек. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2025. 28 с.

5. Демиденко О. Як зробити аранжування: повний гайд для новачків і профі [Електронний ресурс] // Retro.ua. 14 червня 2025. Режим доступу: https://retro.ua/yak-zrobyty-aranzhuvannya-povnyj-gajd-dlya-novachkiv-i-profi/

6. Держмистецтво України. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://arts.gov.ua/misteczka-osvita/pidvyshhennya-kvalifikacziyi/

7. Ed-Space. Пропозиції щодо покращення освітнього процесу [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://ed-space.org/propoziciyi-shodo-pokrashennya-osvitnogo-procesu/

8. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців: монографія / за ред. Р. С. Гуревича. Львів, 2020. 380 с.

9. Калінська Я. Ю. Використання технологій дистанційного навчання на уроках музичного мистецтва: презентація [Електронний ресурс]. На Урок. 2024. Режим доступу: https://naurok.com.ua/prezentaciya-vikoristannya-tehnologiy-distanciynogo-navchannya-na-urokah-muzichnogo-mistectva-202474.html

10. Кузьмічов С., Кузьмічова І., Кузьмічова Д. Інновації в музичній освіті [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/26242/1/9.pdf

11. Mandanici M., Spagnol S., Ludovico A., Baratè A., Avanzini F. Digital Music Learning Resources. From Research to Educational Practice. Singapore: Springer, 2023. 98 p.

12. Мельник Х. П. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами цифрових технологій в сучасній науці і практиці. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2025. № 14.

13. DOI: 10.5281/zenodo.14955824

14. Ніщик О. ШІ не замінить людей. Але люди, які користуються ШІ, замінять тих, хто не користується [Електронний ресурс]. Diia.City United. 2025. Режим доступу: https://diiacityunited.org/shi-ne-zaminyt-liudej-ale-liudy-iaki-korystuiutsia-shi-zaminiat-tykh-khto-ne-korystuietsia-holovne-z-blits-paneli-5-krokiv-dlia-rozvytku-shtuchnoho-intelektu-v-ukraini-na-futuretech-pro-shtuchnyj-inte/

15. Олійник Ю. І. Інформаційно-комунікаційні технології в музиці: цифрові музичні інструменти [Електронний ресурс]. Херсон: ХДУ, 2013. Режим доступу: https://ekhsuir.kspu.edu/bitstreams/2e86e1e8-70e2-43b6-84ba-742dccc6d4f3/download

16. Онлайн-курси для вчителів музичного мистецтва [Електронний ресурс]. *На Урок.* Режим доступу: https://naurok.com.ua/upgrade/kursy-dlya-vchyteliv-muzychnoho-mystetstva

17. Özer Z., Demirbatır R. E. Examination of STEAM-based Digital Learning Applications in Music Education. *European Journal of STEM Education*. 2023. Vol. 8(1). Art. 02. DOI: https://doi.org/10.20897/ejsteme/12959

18. Saienko V., Kurysh N., Siliutina I. Digital competence of higher education applicants: new opportunities and challenges for future education. Futurity Education. 2022. Vol. 2(1). P. 37–46. DOI: https://doi.org/10.57125/FED/2022.10.11.23

19. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. Інформаційні технології і засоби навчання. 2009. № 5(13). Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/3733/2/09somtio.htm

20. Спірін О., Олексюк В., Василенко Ю., Сіренко О. Модель розвитку цифрової компетенції науково-викладачів. *Information Technologies and Learning Tools.* 2024. Т. 104, № 6. С. 156–179. DOI: 10.33407/itlt.v104i6.5889

21. Стець Г. В., Кишакевич С. В. Викладання музичного мистецтва в умовах цифровізації освіти // *Наукові* записки. Серія: Педагогічні науки. 2025. № 217. С. 183–187. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-183-187

22. Тормахова В. М. Інноваційні підходи у викладанні сольфеджіо для джазових та естрадних музикантів. *Слобожанські мистецькі студії.* 2025. № 1. DOI: 10.32782/art/2025.1.2. Режим доступу: https://repository.sspu.edu.ua/items/4ea86a6d-a4fc-4e84-bc45-084cd80fdcf6/full

23. Чигирик О. А. Інформаційна система для інтерактивного навчання сольфеджіо на основі штучного інтелекту [Електронний ресурс]. Репозитарій Національного університету «Львівська політехніка». 2024. Режим доступу: https://ena.lpnu.ua/items/d0d53ede-7155-40ed-8c60-91a441e3c235

24. Шаламов Д. Машинне навчання як фактор розвитку сучасної музичної культури. *Часопис Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського.* 2024. № 3(64). С. 91–107. DOI: https://doi.org/10.31318/2414-052X.3(64).2024.314745

25. Шилдс Т. Що таке DAW і навіщо він потрібен [Електронний ресурс]. eMastered. 1 травня 2021. https://emastered.com/uk/blog/what-is-a-daw

REFERENCES

1. Brooks, C. (2022). *Effective Feedback in Higher Education*. University of Queensland. Retrieved from https://libretexts.org/Feedback

2. Buchborn, T., & Treb, J. (2023). Acting self-determinedly and critically in a post-digital future? A critical review on digitalisation in music education. *Culture, Education, and Future*, 1(1), 66–82.

3. Cuervo, L., Bonastre, C., Camilli, C., Arroyo, D., & García, D. (2023). Digital competences in teacher training and music education via learning services: A mixed-method research project. *Education Sciences*, 13(5), Article 459. https://doi.org/10.3390/educsci13050459

4. Danyliuk, M. M. (2025). *Requirements for creating video recordings of musical works for final assessment: Methodical recommendations*. Kharkiv: H. S. Skovoroda KhNPU.

5. Demydenko, O. (2025, June 14). *How to make an arrangement: A complete guide for beginners and pros*. Retro.ua. . Retrieved from https://retro.ua/yak-zrobyty-aranzhuvannya-povnyj-gajd-dlya-novachkiv-i-profi/

6. Derzhmystetstvo Ukrainy. (2025). *Professional development of teaching staff*. Retrieved from https://arts.gov.ua/misteczka-osvita/pidvyshhennya-kvalifikacziyi/

7. Ed-Space. (2025). *Suggestions for improving the educational process*. Retrieved from https://ed-space.org/propoziciyi-shodo-pokrashennya-osvitnogo-procesu/

8. Kademiia, M. Yu. (2020). *Information and communication technologies in the professional education of future specialists* (R. S. Hurevych, Ed.). Lviv.

9. Kalinska, Ya. Yu. (2024). *Using distance learning technologies in music education classes* [Presentation]. Na Urok. Retrieved from https://naurok.com.ua/prezentaciya-vikoristannya-tehnologiy-distanciynogo-navchannya-na-urokah-muzichnogo-mistectva-202474.html

10. Kuzmichov, S., Kuzmichova, I., & Kuzmichova, D. (2024). *Innovations in music education*. Retrieved from http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/26242/1/9.pdf

11. Mandanici, M., Spagnol, S., Ludovico, A., Baratè, A., & Avanzini, F. (2023). *Digital Music Learning Resources: From Research to Educational Practice*. Singapore: Springer.

12. Melnyk, K. P. (2025). Formation of professional competence of future music teachers through digital technologies in modern science and practice. *Pedagogical Academy: Scientific Notes*, (14). https://doi.org/10.5281/zenodo.14955824

13. Nishchyk, O. (2025). AI won't replace people. But people who use AI will replace those who don't. *Diia.City United*. Retrieved from https://diiacityunited.org/shi-ne-zaminyt-liudej-ale-liudy-iaki-korystuiutsia-shi-zaminiat-tykh-khto-ne-korystuietsia-holovne-z-blits-paneli-5-krokiv-dlia-rozvytku-shtuchnoho-intelektu-v-ukraini-na-futuretech-pro-shtuchnyj-inte/

14. Oliinyk, Yu. I. (2013). *Information and communication technologies in music: Digital musical instruments*. Kherson: KSU. Retrieved from https://ekhsuir.kspu.edu/bitstreams/2e86e1e8-70e2-43b6-84ba-742dccc6d4f3/download

15. Online courses for music teachers. (2025). *Na Urok*. Retrieved from https://naurok.com.ua/upgrade/kursy-dlya-vchyteliv-muzychnoho-mystetstva

16. Özer, Z., & Demirbatır, R. E. (2023). Examination of STEAM-based digital learning applications in music education. *European Journal of STEM Education*, 8(1), Article 02. https://doi.org/10.20897/ejsteme/12959

17. Saienko, V., Kurysh, N., & Siliutina, I. (2022). Digital competence of higher education applicants: New opportunities and challenges for future education. *Futurity Education*, 2(1), 37–46. https://doi.org/10.57125/FED/2022.10.11.23

18. Spirin, O. M. (2009). Information and informatics competences as components of the system of professional-specialized competences of an informatics teacher. *Information Technologies and Learning Tools*, 5(13). Retrieved from http://eprints.zu.edu.ua/3733/2/09somtio.htm

19. Spirin, O., Oleksiuk, V., Vasylenko, Yu., & Sirenko, O. (2024). A model for developing digital competence of university teachers. *Information Technologies and Learning Tools*, 104(6), 156–179. https://doi.org/10.33407/itlt.v104i6.5889

20. Stets, H. V., & Kyshakevych, S. V. (2025). Teaching music in the context of digitalization of education. *Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*, (217), 183–187. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-183-187

21. Tormakhova, V. M. (2025). Innovative approaches to teaching solfeggio for jazz and pop musicians. *Slobozhanski Artistic Studies*, (1). https://doi.org/10.32782/art/2025.1.2

22. Chyhyryk, O. A. (2024). *Information system for interactive solfeggio learning based on artificial intelligence* [Bachelor's thesis]. Lviv Polytechnic National University Repository. Retrieved from https://ena.lpnu.ua/items/d0d53ede-7155-40ed-8c60-91a441e3c235

23. Shalamov, D. (2024). Machine learning as a factor in the development of modern musical culture. *Journal of the National Music Academy of Ukraine named after P. I. Tchaikovsky*, 3(64), 91–107. https://doi.org/10.31318/2414-052X.3(64).2024.314745

24. Shields, T. (2021, May 1). What is a DAW and why do you need one? *eMastered*. Retrieved from https://emastered.com/uk/blog/what-is-a-daw.

M. I. DUDAI
Lecturer at the Departament of Music Art,
Municipal Higher Education Institution "Lutsk Pedagogical Institute" of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine;
Postgraduate Student, Institute of Higher Education of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine
E-mail: mdudaj@lpc.ukr.education
https://orcid.org/0000-0001-9996-5336

INTEGRATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES INTO THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS

The article examines the process of digital transformation of professional training of future teachers of music in the conditions of modern education. The purpose of the study is to analyze digital platforms, tools and methods that are integrated into the educational process in the specialty "Secondary Education (Music)", as well as to identify the advantages and challenges of their implementation. The key areas of digitalization are considered: modernization of educational programs, technical support, development of digital competence of teachers, practical application of digital technologies and reflection of the educational process. Particular attention is paid to the use of artificial intelligence, digital audio workstations (DAW), multimedia platforms, as well as tools for distance learning and assessment. The purpose of the study: to analyze modern digital platforms and tools used in the training of bachelors in the specialty "Secondary Education (Musical Art)", to identify the advantages and difficulties of their implementation in the Ukrainian educational space. The purpose of the study: to analyze modern digital platforms and tools used in the training of bachelors in the specialty "Secondary Education (Musical Art)", to identify the advantages and difficulties of their implementation in the Ukrainian educational space.

The introduction of digital technologies into the educational process is a key vector of transformation of the modern educational process and the system of training future teachers of musical art. The process of integrating digital technologies into education contributes to the formation of digital competence and awareness in students, which helps to reveal their creative potential and the ability to interpret musical works in a new way, create new compositions, personalizes learning and promotes self-realization of students. A new educational model that combines traditional teaching methods with digital technologies is the basis of deep knowledge, competence of students in their future profession. For teachers, such a combined approach to teaching requires self-improvement, a new vision of the educational process, increasing their professional level and acquiring new competence in teaching.

Key words: integration, digital technologies, music education, digital competence, artificial intelligence, multimedia resources, interactive learning.

Дата першого надходження статті до видання: 12.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 78.071:37.013
DOI https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.1.13

Б. Є. ЖОРНЯК
кандидат педагогічних наук, завідувачка кафедри музичного мистецтва,
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: bzhornyak@lpc.ukr.education
https://orcid.org/0000-0002-9122-9323

І. В. СТЕПАНЮК
кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музичного мистецтва,
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: istepanyuk@lpc.ukr.education
https://orcid.org/0000-0001-9324-2655

Д. В. ЧАМАХУД
доктор філософії, старший викладач кафедри музичного мистецтва,
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний інститут»
Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: dchamakhud@lpc.ukr.education
https://orcid.org/0000-0003-3402-7335

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ НАПИСАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Актуальність порушеної у статті проблеми науково-дослідницької підготовки майбутніх фахівців з музичного мистецтва в процесі написання кваліфікаційного дослідження зумовлена зростанням вимог до якості професійної підготовки педагогів мистецького профілю, необхідністю формування у здобувачів освіти стійких дослідницьких компетентностей, здатності до аналітичного мислення й наукового осмислення музично-педагогічних явищ, а також потребою інтеграції наукової діяльності з практикою фахової підготовки в умовах сучасної освітньої парадигми.

У статті розкрито особливості науково-дослідницької підготовки майбутніх фахівців з музичного мистецтва в процесі написання кваліфікаційного дослідження. Окреслено зміст, етапи та педагогічні умови формування дослідницьких компетентностей, необхідних для професійного становлення майбутніх педагогів. Особливу увагу приділено ролі самостійної роботи, наукового керівництва та інтеграції теоретичних і практичних аспектів музично-педагогічної освіти.

Дослідницька діяльність та розвиток відповідних навичок є ключовою складовою професійної підготовки фахівця будь-якої галузі. У цьому контексті автори здійснюють аналіз специфіки науково-дослідної діяльності майбутніх фахівців з музичного мистецтва та визначають особливості формування у них дослідницьких компетентностей у процесі професійної підготовки. Такий підхід окреслює педагогічні умови та методичні засоби, які сприяють ефективному розвитку здатності здобувачів освіти до самостійного наукового пошуку та творчого вирішення професійних завдань.

Кваліфікаційна робота – це форма самостійної наукової роботи здобувача освіти. Кваліфікаційна робота перевіряє не лише теоретичну і практичну підготовку майбутнього фахівця, але і його уміння працювати з літературою, досліджувати, аналізувати, систематизувати, узагальнювати педагогічний та науковий досвід, вести науково-педагогічні дослідження під керівництвом наукового керівника.

У статті автори пропонують програму освітнього компоненту, а також, вимоги до захисту та виступу здобувачів освіти в галузі музичного мистецтва.

Ключові слова: здобувачі освіти, дослідницька компететність, експеримент, кваліфікаційні робота, фахівці з музичного мистецтва.

Вступ. Дослідницький підхід до навчання має глибоке історико-філософське підґрунтя та відомий ще з античних часів. Класичне осмислення ідеї пізнання світу через дослідження простежується у філософських поглядах Сократа, який розглядав пізнання як активний процес пошуку істини шляхом діалогу, запитування та критичного осмислення. У працях Аристотеля дослідження постає як цілеспрямована діяльність, спрямована на реалізацію потенційних можливостей людини, що відбувається в процесі переходу від можливого до дійсного. Такий перехід, на думку мислителя, є неможливим без активного залучення інтелектуальної діяльності, що передбачає аналіз, узагальнення та осмислення здобутого досвіду. Отже, ще в античній філософії закладено методологічні засади дослідницького підходу, який і в сучасній освіті розглядається як ефективний засіб розвитку пізнавальної активності та мисленнєвої самостійності здобувачів освіти.

Поставлення проблеми. Сучасні трансформаційні процеси в системі вищої педагогічної освіти зумовлюють підвищення вимог до рівня професійної та науково-дослідницької підготовки майбутніх фахівців з музичного мистецтва. Особливої актуальності набуває проблема формування у здобувачів освіти здатності до самостійної наукової діяльності, аналітичного мислення, узагальнення та інтерпретації музично-педагогічних явищ, що є необхідною умовою якісного виконання кваліфікаційного дослідження.

Водночас аналіз практики підготовки майбутніх фахівців з музичного мистецтва засвідчує наявність суперечностей між зростаючими вимогами до рівня сформованості дослідницьких компетентностей і недостатньою методичною забезпеченістю процесу їх формування в ході написання кваліфікаційних робіт. Недостатньо окресленими залишаються педагогічні умови, зміст і послідовність науково-дослідницької підготовки здобувачів освіти мистецького профілю.

Зазначені обставини зумовлюють необхідність наукового осмислення та теоретичного обґрунтування особливостей науково-дослідницької підготовки майбутніх фахівців з музичного мистецтва в процесі написання кваліфікаційного дослідження, що й визначає проблему зазначеної теми статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Визначаючи основні засади науково-дослідницької підготовки майбутніх фахівців з музичного мистецтва в процесі написання кваліфікаційного дослідження, автори спираються на наукові праці Т.Завадської, О. Дубасенюк, А.Козир, М. Назаренко, О. Олексюк, Г.Падалки О. Красовської та ін.

Їх наукові дослідження зосереджені на проблемах активізації науково-дослідницької діяльності майбутніх педагогів, зокрема фахівців з музичного мистецтва, а також на вивченні методологічних, методичних і виконавських аспектів їх професійної підготовки. У працях учених проаналізовано сучасні освітні парадигми, методологічні підходи до професійної підготовки, історію розвитку музично-педагогічної освіти та специфіку формування професійних і особистісних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Узагальнення наукових позицій, зокрема зарубіжних вчених (R. Harper, F. Prentice), засвідчує необхідність модернізації музично-педагогічної освіти шляхом переходу від репродуктивного навчання до активного, творчо зорієнтованого, що забезпечує формування ціннісного, естетичного та професійно-особистісного досвіду майбутніх фахівців з музичного мистецтва.

Мета статті – висвітлення специфіки формування дослідницьких умінь майбутніх фахівців з музичного мистецтва під час підготовки кваліфікаційних робіт.

Результати та дискусії. Сучасний етап розвитку системи вищої педагогічної освіти в Україні характеризується підвищеними вимогами до якості професійної підготовки майбутніх фахівців в галузі мистецтва, зокрема музичного. Реалізація компетентнісного підходу, орієнтація на інтеграцію теорії і практики, розвиток дослідницьких умінь здобувачів вищої освіти зумовлюють особливу роль кваліфікаційних робіт як важливої форми навчально-наукової діяльності здобувачів освіти.

Зацікавлення науковців проблемою активізації науково-дослідницької діяльності студентів має тривалу історію. Ще у XIX столітті видатний педагог Адольф Дістерверг наго-

лошував, що відмова студента від наукової роботи призводить до домінування механічного, рутинного й шаблонного мислення, що негативно позначається на його інтелектуальному розвитку. У контексті освітніх реформ того часу Вільгельм фон Гумбольдт окреслив нові стратегічні цілі освіти, зокрема формування здатності до самостійного мислення та опанування принципів і методів наукового дослідження. Таким чином, саме дослідницька діяльність розглядається як фундамент інтелектуальної освіти, без якого пізнавальна активність не може набути повноцінного наукового характеру й забезпечити ефективний розвиток мислення [Барно: 151].

Дослідження, на відміну від природних і спонтанних способів пізнання навколишнього світу, базується на певній системі дій і нормі діяльності, якою виступає науковий метод. Його ефективна реалізація передбачає чітке усвідомлення мети дослідження та визначення засобів її досягнення, що включають методологію, концептуальні підходи, конкретні методи й прийоми наукового пізнання. Крім того, дослідницький процес орієнтований на забезпечення відтворюваності отриманих результатів, їх надійності та обґрунтованості. Важливим аспектом є систематичне планування й документування всіх етапів роботи, що дозволяє контролювати хід дослідження, аналізувати проміжні результати та формувати науково обґрунтовані висновки. Таким чином, наукове дослідження постає як свідомий, організований і методологічно виважений процес, що забезпечує перехід від інтуїтивного до системного й об'єктивного пізнання явищ та закономірностей [Вихрущ: 21].

Багато педагогів вважають, що проходження студентом традиційних етапів наукового дослідження автоматично впливає на його особистісний розвиток. Проте така позиція є, по суті, зовнішньою щодо формування індивідуального досвіду здобувача, оскільки існує ризик обмежитися лише формальним, спрощеним виконанням встановлених наукових процедур. Тому важливо чітко розмежовувати два аспекти: оформлення наукової роботи відповідно до прийнятих стандартів та реальний процес побудови дослідження, що передбачає глибоке осмислення проблеми, самостійний вибір методів і активне включення студента у творчий та аналітичний процес наукової діяльності. Лише за умов органічного поєднання формальної структури та реальної дослідницької роботи формується справжня науково-дослідницька компетентність.

Експеримент у кваліфікаційній роботі розглядається як метод навчання, який за своєю суттю є базовою формою наукового дослідження. Він дозволяє відтворювати явища або процеси в спеціально створених умовах, спостерігати їх розвиток і виявляти ознаки, які в природних умовах важко або неможливо зафіксувати. У ході дослідно-експериментальної роботи студенти набувають комплексних знань: про предмети та явища природи, їх взаємозв'язки та закономірності (предметні результати); про послідовність та способи виконання практичних дій, необхідних для реалізації експерименту; про прилади, матеріали та їх призначення, що забезпечують ефективне проведення дослідження.

Експеримент одночасно виконує навчальну та пізнавальну функції, сприяючи формуванню у студентів практичних умінь, дослідницьких навичок і глибокого розуміння закономірностей досліджуваних явищ [Кравець: 63].

Кваліфікаційна робота є обов'язковою складовою частиною процесу науково-методичної й професійної підготовки як бакалаврів та і магістрів з музичного мистецтва. Підготовка таких робіт дає можливість студентам:

– систематизувати здобуті теоретичні знання;

– перевіряти їх якість, науково і креативно мислити;

– розвивати пізнавальну активність;

– аналізуватита порівнювати різні підходи щодо розв'язання певної педагогічної проблеми.

Підготовка кваліфікаційної роботи дає можливість здобувачам освіти: систематизувати здобуті теоретичні знання, перевіряти їх якість, науково і креативно мислити, розвивати пізнавальну активність, аналізувати та порівнювати різні підходи щодо розв'язання певної педагогічної проблеми, відповідно до теми роботи.

Програма освітнього компоненту в себе включає:

– вибір теми дослідження;

– затвердження графіку виконання роботи;

– складання бібліографії з теми;

– вивчення літературних джерел із теми дослідження;

– збір емпіричного матеріалу (проведення спостережень, опитування,тестування);

– підготовка першого варіанту роботи (до виходу на попередній захист роботи);

– внесення змін до плану та змісту роботи;

– оформлення остаточного варіанту роботи згідно вимог;

– подача кваліфікаційної роботи керівнику (за 2 тижні до захисту).

Захист кваліфікаційних робіт проводиться до початку державної підсумкової атестації відповідно до графіка, затвердженого кафедрою. Процедура захисту має публічний характер і відбувається перед комісією у складі трьох викладачів, персональний склад якої визначається завідувачем кафедри, за обов'язкової участі наукового керівника та у присутності студентів академічної групи.

Захист передбачає усну доповідь студента тривалістю 5–7 хвилин, у межах якої обґрунтовується актуальність обраної теми, визначаються об'єкт і предмет дослідження, формулюються мета й завдання, а також висвітлюється основний зміст кваліфікційної роботи. Доповідь супроводжується демонстрацією наочного матеріалу (таблиць, схем, ілюстрацій, мультимедійних презентацій тощо).

Після виступу студент дає відповіді на запитання членів комісії та зауваження, висловлені під час обговорення, які можуть стосуватися як змісту роботи, так і проблематики відповідного освітнього компонента. У процесі захисту допускається використання активних форм і методів представлення результатів дослідження. Науковий керівник подає характеристику студента, зокрема оцінює рівень його самостійності та ставлення до виконання роботи.

Після завершення захисту всіх кваліфікаційних робіт оголошуються підсумкові оцінки. Право бути присутніми на захисті мають завідувач кафедри, викладачі, куратор академічної групи та декан факультету. Кваліфікаційні роботи, подані з порушенням установлених термінів без поважних причин, оцінюються з пониженням балу.

Підхід до дослідницької діяльності як до особистісної властивості передбачає її комплексний аналіз із кількох взаємопов'язаних аспектів: потребнісно-мотиваційного аспекту, який відображає наявність у особистості внутрішньої активності та інтересу до пізнання, що виступає рушійною силою наукового пошуку; аспекту внутрішньої ініціативи, що стимулює прагнення до відкриття нового та самостійного пошуку рішень; операційно-технічного аспекту, який включає набір умінь і навичок, необхідних для практичного виконання наукових процедур та реалізації дослідницьких завдань.

Комплексне поєднання цих складових забезпечує формування дослідницької компетентності як інтегрованої особистісної якості, що визначає ефективність науково-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців з музичного мистецтва.

Висновки. Отже, науково-дослідницька підготовка орієнтована насамперед на здобуття студентом нових знань, які є необхідними для майбутнього педагога та сприяють пошуку ефективних способів і засобів удосконалення педагогічного процесу. Підготовка майбутніх фахівців з музичного мистецтва до науково-дослідницької діяльності виконує дві взаємопов'язані функції: дослідницьку функцію, що полягає у формуванні професійних компетентностей педагога-музиканта як активного дослідника у своїй галузі; педагогічну функцію, яка полягає у навчанні студентів методам і прийомам дослідницької діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барно О.М. Інноваційна педагогіка: навч. посіб. Донецьк : ЛАНДОН ХХІ, 2013. 286 с.
2. Вихрущ В.О. Методологія та методика наукового дослідження. Тернопіль, 2018. 224 с.
3. Кравець Н. П. Основи наукових досліджень. навчальний посібник. видання 3-є, випр. і доповнене. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. 74 с.
4. Ковальчук В.В., Моїсєєв Л.М. Основи наукових досліджень: Навчальний посібник. Київ : «Видавничий дім «Професіонал», 2008. 240 с.
5. Лузан П.Г. Основи науково-педагогічних досліджень. Київ : НАКККІМ, 2010. 270 с.

6. Мокін Б.І., Мокін О.Б. Методологія та організація наукових досліджень : навч. посіб. Вінниця : ВНТУ, 2014. 180 с.

7. Основи наукових досліджень. Навчальний посібник. / за ред. О.М. Сінчук, Т.М. Берідзе, М.Л. Барановська, О.В. Данілін, Д.О. Кальмус. Київ, 2022. 196 с.

8. Harper, R., Prentice, F. (2024). Responsible but powerless: staff qualitative perspectives on cheating in higher education. *International Journal for Educational Integrity. Volume* 20. https://doi.org/10.1007/s40979-024-00170-7

REFERENCES

1. Barno, O. M. (2013). Innovatsiina pedahohika: navch. posib. [Innovative Pedagogy] Donetsk: LANDON XXI. 286 s. [in Ukrainian].

2. Vykhrushch, V. O. (2018). Metodolohiia ta metodyka naukovoho doslidzhennia. [Methodology and Methods of Scientific Research]. Ternopil. 224 s. [in Ukrainian].

3. Kravets, N. P. (2020). Osnovy naukovykh doslidzhen: navchalnyi posibnyk [Fundamentals of Scientific Research] (3-ye vyd., vypr. i dopovn.). Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. 74 s. [in Ukrainian].

4. Kovalchuk, V. V., & Moiseiev, L. M. (2008). Osnovy naukovykh doslidzhen: navchalnyi posibnyk. [Fundamentals of Scientific Research] Kyiv: Vydavnychyi dim «Profesional».240 s. [in Ukrainian].

5. Luzan, P. H. (2010). Osnovy naukovo-pedahohichnykh doslidzhen. [Fundamentals of Scientific and Pedagogical Research] Kyiv: NAKKKIM.270 s. [in Ukrainian].

6. Mokin, B. I., & Mokin, O. B. (2014). Metodolohiia ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen: navch. posib. [Methodology and Organization of Scientific Research]. Vinnytsia: VNTU. 180s. [in Ukrainian].

7. Sinchuk, O. M., Beridze, T. M., Baranovska, M. L., Danilin, O. V., & Kalmus, D. O. (Eds.) (2022). Osnovy naukovykh doslidzhen: navchalnyi posibnyk. [Fundamentals of Scientific Research] Kyiv, 2022. 196 s. [in Ukrainian].

8. Harper, R., Prentice, F. (2024). Responsible but powerless: staff qualitative perspectives on cheating in higher education. *International Journal for Educational Integrity. Volume* 20. https://doi.org/10.1007/s40979-024-00170-7 [in English].

B. YE. ZHORNIAK
Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Musical Arts,
Municipal Institution of Higher Education "Lutsk Pedagogical Institute" of the Volyn Regional Council,
Lutsk, Ukraine
E-mail: bzhornyak@lpc.ukr.education
https://orcid.org/0000-0002-9122-9323

I. V. STEPANYUK
Candidate of Arts (Art Studies), Associate Professor at the Department of Musical Arts,
Municipal Institution of Higher Education "Lutsk Pedagogical Institute" of the Volyn Regional Council,
Lutsk, Ukraine
E-mail: istepanyuk@lpc.ukr.education
https://orcid.org/0000-0001-9324-2655

D. V. CHAMAKHUD
Doctor of Philosophy, Lecturer at the Department of Musical Arts,
Municipal Institution of Higher Education "Lutsk Pedagogical Institute" of the Volyn Regional Council,
Lutsk, Ukraine
E-mail: dchamakhud@lpc.ukr.education
https://orcid.org/0000-0003-3402-7335

SCIENTIFIC AND RESEARCH TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN MUSICAL ARTS IN THE PROCESS OF WRITING QUALIFICATION RESEARCH

The relevance of the problem addressed in the article the scientific and research training of future specialists in musical arts during the process of writing qualification research is determined by the increasing requirements for the quality of professional training of art-profile teachers, the necessity of forming stable research competencies in students, their ability for analytical thinking and scientific comprehension of music-pedagogical phenomena, as well

as the need to integrate scientific activity with professional practice within the framework of the modern educational paradigm.

The article reveals the specific features of scientific and research training for future specialists in musical arts in the process of writing qualification research. It outlines the content, stages, and pedagogical conditions for forming research competencies essential for the professional development of future teachers. Special attention is paid to the role of independent work, scientific supervision, and the integration of theoretical and practical aspects of music-pedagogical education.

Research activity and the development of corresponding skills are a key component of professional training in any field. In this context, the authors analyze the specifics of scientific and research activity of future specialists in musical arts and identify the features of forming research competencies during professional training. This approach defines the pedagogical conditions and methodological tools that contribute to the effective development of students' ability for independent scientific inquiry and creative solution of professional tasks.

A qualification research paper is a form of independent scientific work for the student. It evaluates not only the theoretical and practical training of the future specialist but also their ability to work with literature, conduct research, analyze, systematize, and generalize pedagogical and scientific experience, and carry out scientific and pedagogical research under the guidance of a supervisor.

In the article, the authors propose an educational component program, as well as the requirements for the defense and presentation of students in the field of musical arts.

Key words: students, research competence, experiment, qualification research, specialists in musical arts.

Дата першого надходження статті до видання: 15.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.147
DOI https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.1.14

І. А. МАЛИНОВСЬКА
старший викладач кафедри іноземної філології та перекладу,
Державний торговельно-економічний університет, м. Київ, Україна
Електронна пошта: iryna.malynovska10@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-0867-3715

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ КРІЗЬ ПРИЗМУ СУЧАСНИХ МОВОЗНАВЧИХ ПАРАДИГМ

У процесі дослідження авторкою розглянуто теоретико-методологічні засади формування мовленнєвих компетенцій у процесі вивчення німецької мови крізь призму сучасних мовознавчих парадигм, зокрема когнітивної, комунікативно-прагматичної, функціональної і соціолінгвістичної. Проаналізовано особливості трансформації підходів до іншомовної підготовки в умовах переорієнтації освітнього процесу з репродуктивного засвоєння мовного матеріалу на розвиток здатності до ефективної мовленнєвої діяльності в реальних комунікативних ситуаціях. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вдосконалення методичних підходів до формування мовленнєвих компетенцій здобувачів вищої освіти відповідно до вимог Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти та сучасних тенденцій розвитку лінгвістики. В умовах глобалізації та інтенсифікації міжкультурної взаємодії особливого значення набуває здатність до адекватного використання німецької мови з урахуванням соціокультурного контексту, прагматичних норм і дискурсивних стратегій. Зазначено, що мовленнєва компетенція має інтегративний характер і включає лінгвістичний, соціолінгвістичний та прагматичний компоненти, які формуються у процесі системної взаємодії теоретичних знань і практичної мовленнєвої діяльності. Виокремлено актуальні для умов сьогодення ключові умови ефективного формування мовленнєвих компетенцій: урахування когнітивних особливостей здобувачів, поєднання мовного і культурного компонентів, використання автентичних матеріалів і комунікативно спрямованих завдань, а також розвиток автономії та рефлексивних умінь. Встановлено, що інтеграція сучасних мовознавчих парадигм у освітній процес сприяє формуванню функціонально обґрунтованої й комунікативно доцільної мовленнєвої поведінки, здатної забезпечити професійну та міжкультурну самореалізацію здобувачів освіти.

Ключові слова: мовленнєві компетенції; німецька мова; комунікативна компетентність; сучасні мовознавчі парадигми; когнітивна лінгвістика; міжкультурна комунікація; лінгводидактика.

Поставлення проблеми. Сучасні мовознавчі парадигми суттєво впливають на трансформацію підходів до навчання німецької мови, зміщуючи акцент із репродуктивного засвоєння мовних структур на формування повноцінних мовленнєвих компетенцій здобувачів освіти. У контексті когнітивної, комунікативно-прагматичної та соціолінгвістичної парадигм особливої значущості набуває розвиток здатності до ефективної міжкультурної взаємодії, що відповідає викликам глобалізованого суспільства [Нежива]. У цьому аспекті актуалізується інтеграція психолінгвістичних і дискурсивних підходів у процес формування мовленнєвих умінь, що дозволяє враховувати механізми породження й сприйняття мовлення, когнітивні процеси опрацювання інформації та специфіку мовленнєвої поведінки в різних комунікативних ситуаціях. Формування мовленнєвих компетенцій розглядається не лише як оволодіння граматично коректними структурами німецької мови, а як здатність до продуктивної мовленнєвої діяльності, що передбачає доречне використання лексичних одиниць, фразеологізмів і мовленнєвих моделей відповідно до соціокультурного контексту.

Аналіз наукових досліджень [Нежива; Олексієнко] дозволяє зробити висновки, що мовленнєва компетенція розглядається як здатність особистості адекватно, доречно й ефективно використовувати мовні ресурси в конкретних комунікативних ситуаціях з метою вираження думок, намірів, почуттів і міркувань. Вона передбачає не лише володіння мовними засобами, а й уміння застосовувати позамовні компоненти комунікації – невербальні знакові системи, інтонаційні засоби виразності, темп і ритм мовлення – відповідно до соціокультурного контексту спілкування. На формування мовної та мовленнєвої компетентності впливають такі складові:

Лексична компетенція – володіння достатнім словниковим запасом, необхідним для здійснення професійної, навчальної та міжособистісної комунікації, а також здатність доречно добирати лексичні одиниці відповідно до комунікативної мети.

Фонетична компетенція – правильна артикуляція звуків і звукосполучень відповідно до орфоепічних норм, дотримання наголосу, інтонаційних моделей, а також розвинений фонематичний слух, що забезпечує розрізнення та коректне відтворення фонем.

Граматична компетенція – уміння коректно використовувати граматичні форми та синтаксичні конструкції відповідно до правил і норм мови (категорії роду, числа, відмінка, часу тощо), що забезпечує структурну правильність висловлювання.

Діалогічно-монологічна компетенція – здатність здійснювати різні типи мовленнєвої взаємодії, володіння техніками ведення діалогу та побудови монологу, участі в дискусії, інтерпретації невербальних сигналів і роботи з текстовою інформацією.

Узагальнюючи, розвиток мовленнєвих компетенцій у процесі вивчення німецької мови потребує системного поєднання лінгвістичних, когнітивних та прагматичних підходів, що забезпечує формування комунікативно релевантної та функціонально обґрунтованої мовної поведінки здобувачів освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування мовленнєвих компетенцій у процесі вивчення іноземних мов перебуває у фокусі міждисциплінарних досліджень лінгводидактики, психолінгвістики та теорії міжкультурної комунікації. Аналіз сучасних наукових праць свідчить про еволюцію підходів – від структурно-граматичної орієнтації до інтегративної моделі комунікативної компетентності. Теоретичні засади комунікативного підходу були закладені у працях М. Канале та М. Свейн, які визначили структуру комунікативної компетентності як сукупність граматичного, соціолінгвістичного, дискурсивного та стратегічного компонентів. Подальший розвиток концепції пов'язаний із дослідженнями М. Байрама, який розширив її міжкультурним виміром, підкреслюючи значення соціокультурної обізнаності у мовленнєвій діяльності. Українська наукова школа також активно розробляє проблематику мовленнєвої компетентності. У працях О. Тарнопольського обґрунтовано комунікативно-когнітивний підхід до навчання іноземних мов. Науковиця С. Ніколаєва досліджує методичні аспекти формування іншомовної комунікативної компетентності у закладах вищої освіти. Питання психолінгвістичних механізмів мовленнєвої діяльності розкриваються у працях Н. Шалигіної, Л. Калмикової, Н. Гальскової, О. Степаненко, Л. Кібенко та ін.

Мета статті. Полягає в теоретичному обґрунтуванні та науковому аналізі особливостей формування мовленнєвих компетенцій у процесі вивчення німецької мови крізь призму сучасних мовознавчих парадигм, а також у визначенні ефективних методичних підходів, що забезпечують інтеграцію когнітивного, комунікативно-прагматичного та соціокультурного компонентів іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. У межах сучасних мовознавчих парадигм формування мовленнєвих компетенцій у процесі вивчення німецької мови передбачає обов'язкове врахування когнітивних характеристик здобувачів освіти. Зокрема, важливими параметрами мовленнєвої діяльності виступають швидкість породження висловлювання, його точність, структурна складність і здатність до гнучкої адаптації мовленнєвих моделей у різних комунікативних ситуаціях [Wang]. Саме ці чинники визначають рівень сформованості мовленнєвої компетенції та впливають на ефективність виконання навчальних завдань у процесі іншомовної підготовки. Інтеграція психолінгвістичних положень у методику викладання німецької мови дозволяє вибудувати адаптивну освітню модель, що враховує механізми сприйняття, обробки, продукування мовлення, індивідуальні когнітивні стратегії та особливості мовленнєвої пам'яті здобувачів. Такий підхід сприяє не лише підвищенню результативності навчання, а й формуванню стійкої внутрішньої мотивації до оволодіння мовою.

Особливого значення набуває узгодження лінгвістичного і комунікативно-прагматичного компонентів навчання, оскільки сучасні парадигми мовознавства розглядають мовлення

як діяльність, що реалізується в конкретному соціокультурному контексті [Олексієнко,2024]. Гармонізація мовної системи та дискурсивної практики забезпечує розвиток цілісної мовленнєвої компетенції, яка охоплює граматичну, лексичну, соціолінгвістичну й прагматичну складові. У такому ракурсі психолінгвістичні підходи сприяють формуванню функціонально обґрунтованої та комунікативно ефективної мовленнєвої поведінки, що є важливою умовою професійної та міжкультурної самореалізації здобувачів у сучасному європейському освітньому просторі.

Відповідно до положень Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (Common European Framework of Reference for Languages) [CEFR], комунікативна мовна компетентність розглядається як інтегрована система знань, умінь і навичок, що охоплює лінгвістичний, соціолінгвістичний та прагматичний компоненти. У документі наголошується, що повноцінне формування цієї компетентності можливе лише за умови системного оволодіння різними рівнями мовної організації – фонологічним, лексичним, морфологічним, синтаксичним, граматичним та орфографічним. Саме їх цілісне засвоєння створює підґрунтя для розвитку здатності до адекватного та функціонально доцільного використання мови в реальних комунікативних ситуаціях. У цьому контексті CEFR підкреслює діяльнісний характер навчання мови, де здобувач виступає активним учасником комунікативної взаємодії, а мовленнєві вміння формуються через виконання автентичних комунікативних завдань. Отже, освітній процес передбачає не лише засвоєння теоретичних положень, а й систематичну практичну діяльність, спрямовану на автоматизацію мовленнєвих навичок, розвиток стратегій мовленнєвої поведінки та формування міжкультурної компетентності.

Дослідники в галузі лінгводидактики наголошують, що ефективність навчання безпосередньо залежить від характеру взаємодії між викладачем і здобувачем освіти [Процик, 2023]. У сучасній освітній парадигмі роль викладача трансформується від носія знань до фасилітатора та наставника, який створює умови для розвитку автономії здобувача, сприяє формуванню його рефлексивних умінь і здатності до саморегульованого навчання. Таким чином, реалізація положень Загальноєвропейських рекомендацій передбачає орієнтацію на партнерську модель взаємодії, у межах якої здобувач отримує можливість самостійно визначати освітні цілі, оцінювати власний прогрес та активно долучатися до процесу формування мовленнєвої компетентності.

Формування мовленнєвих компетенцій у процесі вивчення німецької мови передбачає здатність здобувачів вищої освіти усвідомлювати та інтерпретувати як відмінності, так і подібності між лінгвістичними, фразеологічними, ідіоматичними й культурними особливостями рідної та німецької мов. У межах сучасних мовознавчих парадигм мовлення розглядається як складна когнітивно-комунікативна діяльність, що функціонує в конкретному соціокультурному контексті [Stickler]. Відсутність знань про прагматичні та культурні нюанси мовлення може призводити до комунікативних непорозумінь або конфліктних ситуацій, що свідчить про недостатній рівень сформованості мовленнєвої компетенції.

Особливого значення набуває лексичний компонент мовленнєвої компетенції, оскільки лексика не лише відображає номінативну систему мови, а й репрезентує ментальні моделі, цінності, соціальні норми та культурні коди носіїв мови. У когнітивній та функціональній парадигмах лексична одиниця розглядається як носій концептуальної інформації, що пов’язує мовну форму з культурно зумовленими смислами [Weinmann, Neilsen]. Тому процес формування мовленнєвих компетенцій неможливо ізолювати від розвитку міжкультурної обізнаності та дискурсивної чутливості здобувачів.

Важливим завданням викладача німецької мови є добір і реалізація таких методів навчання, які забезпечують не лише засвоєння лексичних одиниць, а й їх активне використання в різних типах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. У цьому контексті інтеграція психолінгвістичних стратегій, зокрема врахування когнітивних стилів, мовленнєвої пам’яті та індивідуальних темпів опрацювання інформації, сприяє підвищенню ефективності формування мовленнєвих умінь.

Узагальнюючи вищезазначене, формування мовленнєвих компетенцій у процесі вивчення німецької мови передбачає комплексне поєднання лінгвістичних, когнітивних і соціокультурних аспектів, що забезпечує розвиток функціонально доцільної та комунікативно адекватної мовленнєвої поведінки здобувачів у сучасному міжкультурному просторі.

Формування мовленнєвих компетенцій у процесі вивчення німецької мови потребує системного врахування сучасних мовознавчих парадигм, які орієнтують освітній процес на діяльнісний, когнітивний і соціокультурний виміри мовлення. Ефективність розвитку мовленнєвих умінь значною мірою залежить від методичної стратегії викладача та здатності інтегрувати лінгвістичні, прагматичні й психолінгвістичні підходи в навчальну практику. З огляду на це доцільно окреслити низку рекомендацій, спрямованих на оптимізацію процесу формування мовленнєвих компетенцій здобувачів вищої освіти:

Інтегрувати когнітивно-комунікативний підхід у структуру занять. Формування мовленнєвих компетенцій має здійснюватися через моделювання реальних комунікативних ситуацій, що активізують механізми породження й сприйняття мовлення. Доцільно використовувати проблемно-орієнтовані завдання, дискусії, рольові ігри та кейси, які стимулюють самостійне формулювання висловлювань німецькою мовою.

Забезпечувати поєднання лінгвістичного і соціокультурного компонентів навчання. Лексичні та граматичні структури повинні засвоюватися у контексті культурних реалій німецькомовного простору. Використання автентичних текстів, медіаматеріалів і дискурсивних зразків сприяє формуванню прагматичної та міжкультурної складових мовленнєвої компетенції.

Акцентувати увагу на розвитку продуктивних видів мовленнєвої діяльності. Систематична практика говоріння й письма має передбачати поступове ускладнення мовленнєвих завдань – від репродуктивних до творчих. Важливо створювати умови для автоматизації мовленнєвих моделей і формування мовленнєвої спонтанності.

Використовувати психолінгвістичні стратегії з урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів. Доцільно застосовувати методи, що враховують когнітивні стилі навчання, рівень мовленнєвої пам’яті та темп опрацювання інформації. Диференційований підхід підвищує ефективність засвоєння лексико-граматичного матеріалу й сприяє стійкій мотивації.

Розвивати автономію здобувачів відповідно до положень CEFR. Викладач має виступати фасилітатором освітнього процесу, стимулюючи рефлексію, самооцінювання і постановку індивідуальних цілей. Використання дескрипторів CEFR допомагає здобувачам усвідомлювати власний прогрес у формуванні мовленнєвих компетенцій.

Висновки. У результаті дослідження встановлено, що формування мовленнєвих компетенцій у процесі вивчення німецької мови є багатовимірним процесом, який потребує інтеграції когнітивної, комунікативно-прагматичної та соціокультурної складових відповідно до сучасних мовознавчих парадигм. Доведено, що ефективний розвиток мовленнєвих умінь можливий за умови поєднання лінгвістичних знань із їх функціональним використанням у реальних комунікативних ситуаціях, що відповідає діяльнісному підходу та положенням Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Сфокусовано увагу на доцільності вважати сформовану мовленнєву компетенцію інтегративним результатом освітнього процесу, який охоплює граматичну, лексичну, прагматичну та міжкультурну складові й виявляється у здатності здобувачів здійснювати комунікативно адекватну мовленнєву діяльність у різних соціальних контекстах. Обґрунтовано, що саме системне узгодження мовної системи, дискурсивних практик і культурного компоненту забезпечує високий рівень комунікативної ефективності. До того ж, взявши до уваги своєрідність досліджуваного конструкту, принципово важливо не лише вдосконалювати лексико-граматичні навички здобувачів, а й розвивати їхню мовленнєву автономію, стратегічну компетентність і здатність до рефлексії власної мовної діяльності. Узагальнюючи, сучасні мовознавчі парадигми створюють методологічне підґрунтя для переходу від репродуктивного засвоєння мовного мате-

ріалу до формування цілісної мовленнєвої компетенції, що відповідає вимогам міжкультурної комунікації та професійної самореалізації здобувачів освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Нежива О. Сучасні цифрові інструменти для викладання іноземної мови. Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії: збірник матеріалів VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Кропивницький, 21 лютого 2022 р. Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. Кропивницький, 2022. С. 159–161.

2. Олексієнко А. В. Психолінгвістичні підходи до формування мовленнєвих навичок у здобувачів вищої освіти. *Вісник науки та освіти*. 2024. N 11. С. 580–594. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-11(29)-580-594.

3. Процик Г. Лінгводидактичні основи навчання іноземної мови у закладах вищої освіти України. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 13(31). DOI:10.52058/2786-4952-2023-13(31)-312-324

4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). URL: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages (дата звернення 10.02.2026)

5. Stickler U. Online language teaching in times of change: A CALL to action for language teachers and educators. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning,* 2024, 11(45). DOI: https://doi.org/10.1515/jccall-2024-0010

6. Wang W. Speaking accuracy and fluency among EFL learners: Associations with emotional intelligence and academic enthusiasm. Journal of Applied Linguistics and Language Research, 2020, 27. https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2020.100271

7. Weinmann M., Neilsen R., Cabezas Benalcázar C. Languaging and language awareness in the global age 2020–2023: Digital engagement and practice in language teaching and learning in (post-) pandemic times. *Language Awareness*. 2024. Vol. 33. № 2. P. 347–364. https://doi.org/10.1080/09658416.2023.2236025

REFERENCES

1. Nezhyva O. (2022). Suchasni tsyfrovi instrumenty dlia vykladannia inozemnoi movy [Modern digital tools for teaching foreign languages]. Inozemna mova u profesiinii pidhotovtsi spetsialistiv: problemy ta stratehii: zbirnyk materialiv VI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii. Kropyvnytskyi, 21 liutoho 2022 r. Tsentralnoukrainskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Volodymyra Vynnychenka. Kropyvnytskyi, S. 159–161. [in Ukrainian]

2. Oleksiienko A. V. (2024). Psykholinhvistychni pidkhody do formuvannia movlennievykh navychok u zdobuvachiv vyshchoi osvity [Psycholinguistic approaches to the formation of speech skills in higher education students]. *Visnyk nauky ta osvity*. N 11. S. 580–594. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-11(29)-580-594. [in Ukrainian]

3. Protsyk H. (2023). Linhvodydaktychni osnovy navchannia inozemnoi movy u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy [Linguodidactic foundations of foreign language teaching in higher education institutions of Ukraine]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*. № 13(31). DOI:10.52058/2786- 4952-2023-13(31)-312-324 [in Ukrainian]

4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). URL:https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages (data zvernennia 10.02.2026) [in English]

5. Stickler U. (2024). Online language teaching in times of change: A CALL to action for language teachers and educators. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 11(45). https://doi.org/10.1515/jccall-2024-0010 [in English]

6. Wang W. (2020). Speaking accuracy and fluency among EFL learners: Associations with emotional intelligence and academic enthusiasm. *Journal of Applied Linguistics and Language Research,* 27. https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2020.100271 [in English]

7. Weinmann M., Neilsen R., Cabezas Benalcázar C. (2024). Languaging and language awareness in the global age 2020–2023: Digital engagement and practice in language teaching and learning in (post-) pandemic times. *Language Awareness.* Vol. 33. № 2. P. 347–364. https://doi.org/10.1080/09658416.2023.2236025 [in English]

I. A. MALYNOVSKA
Senior Lecturer at the Department of Foreign Philology and Translation,
State University of Trade and Economics, Kyiv, Ukraine
E-mail: iryna.malynovska10@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-0867-3715

FORMING SPEECH COMPETENCES IN THE PROCESS OF LEARNING GERMAN THROUGH THE PRISM OF CONTEMPORARY LINGUISTIC PARADIGMS

In the course of the study, the author examines the theoretical and methodological foundations of the formation of speech competences in the process of learning German through the prism of modern linguistic paradigms, in

particular cognitive, communicative-pragmatic, functional and sociolinguistic ones. The author analyses the peculiarities of the transformation of approaches to foreign language training in the context of the reorientation of the educational process from the reproductive assimilation of language material to the development of the ability to communicate effectively in real communicative situations. The relevance of the study is determined by the need to improve methodological approaches to the formation of speech competences of higher education seekers in accordance with the requirements of the Common European Framework of Reference for Languages and modern trends in the development of linguistics. In the context of globalisation and intensified intercultural interaction, the ability to use German adequately, taking into account the sociocultural context, pragmatic norms and discursive strategies, is of particular importance. It is noted that speech competence is integrative in nature and includes linguistic, sociolinguistic and pragmatic components, which are formed in the process of systematic interaction between theoretical knowledge and practical speech activity. The key conditions for the effective formation of speech competences that are relevant to today's conditions are highlighted: taking into account the cognitive characteristics of learners, combining linguistic and cultural components, using authentic materials and communicative tasks, as well as developing autonomy and reflective skills. It has been established that the integration of modern linguistic paradigms into the educational process contributes to the formation of functionally sound and communicatively appropriate speech behaviour, capable of ensuring the professional and intercultural self-realisation of learners.

Key words: speech competences; German language; communicative competence; modern linguistic paradigms; cognitive linguistics; intercultural communication; linguodidactics.

Дата першого надходження статті до видання: 10.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.046-021.68:351
DOI https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.1.15

В. М. МИХАЙЛОВ
доктор педагогічних наук, професор, майстер виробничого навчання,
Навчально-методичний центр цивільного захисту та безпеки життєдіяльності Київської області,
м. Бровари, Київська область, Україна
Електронна пошта: mvn2006@ukr.net
http://orcid.org/0000-0002-5629-1500

С. С. ПАВЛОВ
кандидат наук з державного управління, заступник начальника відділу підготовки органів управління та навчання населення управління організації та координації заходів цивільного захисту, Департамент цивільного захисту та превентивної діяльності апарату Державної служби України з надзвичайних ситуацій, м. Київ, Україна
Електронна пошта: spavlov13@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-9927-898X

О. С. ПАВЛОВА
начальник, Навчально-методичний центр цивільного захисту та безпеки життєдіяльності Київської області, м. Бровари, Київська область, Україна
Електронна пошта: pavlovaos@ukr.net
https://orcid.org/0009-0009-6518-0245

А. В. МИХАЙЛОВА
кандидат технічних наук, старший дослідник, начальник відділу організації науково-дослідної та патентної діяльності, Інститут наукових досліджень з цивільного захисту Національного університету цивільного захисту України, м. Київ, Україна
Електронна пошта: mihajlova-a-v@ukr.net
http://orcid.org/0000-0001-9440-4417

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРОВАНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ПРАЦЮЮЧОГО НАСЕЛЕННЯ ПОВЕДІНЦІ ТА ДІЯМ У НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЯХ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Безпечна життєдіяльність населення є динамічним соціальним процесом, що змінюється під впливом об'єктивних і суб'єктивних чинників та відображає рівень загроз, готовність суспільства й управлінські рішення відповідних субєктів. Цивільний захист є ключовою складовою системи національної безпеки, спрямованої на мінімізацію ризиків надзвичайних ситуацій природного, техногенного й соціального характеру та забезпечення збереження життя, здоров'я населення і сталого розвитку.

У статті досліджено нормативно-правові та організаційно-педагогічні засади навчання працюючого населення поведінці та діям у надзвичайних ситуаціях для виконання завдань єдиної державної системи цивільного захисту. Уточнено наукове тлумачення дефініції «працююче населення, діяльність якого пов'язана з реалізацією заходів цивільного захисту» як диференційованої сукупності суб'єктів, що відрізняються за рівнем управління, функціональною роллю та ступенем залученості до виконання завдань цивільного захисту, що обґрунтує необхідність адресного характеру їхнього навчання. Виявлено основні обмеження чинної практики навчання, зокрема домінування інформаційно-інструктивних форм, недостатньою практичною спрямованістю, а також неповним урахуванням психологічних і контекстуальних чинників.

Обґрунтовано доцільність застосування інтегрованого педагогічного підходу, що поєднує андрагогічний, компетентнісний і діяльнісний підходи як взаємодоповнювальні методологічної засади формування реальної готовності працюючого населення до дій у надзвичайних ситуаціях в умовах воєнного стану та комбінованих безпекових загроз. Показано, що ефективність такого підходу забезпечується інтеграцією контекстного та психолого-педагогічного компонентів, а також використанням практико-орієнтованих, цифрових і персоналізованих освітніх

інструментів. Систематизовано структурно-функціональні характеристики інтегрованого підходу, що формують методологічне підґрунтя для вдосконалення змісту, форм і методів навчання працюючого населення до дій у надзвичайних ситуаціях в умовах воєнного стану та комбінованих безпекових загроз.

Ключові слова: працююче населення, навчання, дії у надзвичайних ситуаціях, воєнний стан, безпекові загрози, цивільний захист.

Поставлення проблеми. Безпечна життєдіяльність населення є динамічним соціальним процесом, що трансформується під впливом об'єктивних і суб'єктивних чинників, відображаючи зміну рівнів небезпек, готовність суспільства та управлінських рішень держави, спрямованих на збереження життя і здоров'я людей, майна та забезпечення сталого розвитку [Терзі 2025]. У цьому контексті цивільний захист постає невід'ємною складовою системи національної безпеки, функціонально зорієнтованої на зниження ризиків виникнення надзвичайних ситуацій природного, техногенного й соціального характеру.

Захист цивільного населення реалізується через комплекс організаційних, інженерно-технічних, правових і освітніх заходів, істотним елементом яких є підготовка працюючого населення до своєчасних і адекватних дій у разі виникнення надзвичайної ситуації. В умовах повномасштабної збройної агресії проти України проблематика цивільного захисту набула особливої гостроти. Воєнні дії супроводжуються поєднанням надзвичайних ситуацій різного походження з ураженням об'єктів критичної інфраструктури, зокрема паливно-енергетичного сектору й житлового фонду, що істотно ускладнює процеси управління безпекою.

У цьому контексті навчання працюючого населення поведінці та діям у надзвичайних ситуаціях в умовах воєнного стану та комбінованих безпекових загроз розглядається як важливе науково-практичне завдання, спрямоване на підвищення рівня захищеності людей та забезпечення безперервності функціонування об'єктів життєдіяльності. Навчання формує готовність працюючого населення до адекватної індивідуальної поведінки та узгоджених колективних дій у надзвичайних ситуаціях, що дає змогу мінімізувати людські втрати й матеріальні збитки.

Водночас, попри наявні напрацювання, питання формування інтегрованих педагогічних підходів до навчання працюючого населення поведінці та діям у надзвичайних ситуаціях в умовах воєнного стану й комбінованих безпекових загроз залишається недостатньо дослідженим. Означене зумовлює науковий розрив між теоретичними засадами цивільного захисту та практичними механізмами підготовки. Насамперед це стосується недостатньої методологічної узгодженості педагогічних підходів, які застосовуються у практиці навчання працюючого населення поведінці та діям у надзвичайних ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Правову та організаційну основу навчання працюючого населення поведінці та діям у надзвичайних ситуаціях формують законодавчі та нормативно-правові акти, що визначають цілі, завдання й порядок підготовки [2–4]. У межах єдиної державної системи цивільного захисту функціонує нормативно визначена система навчання, що є цілісною, ієрархічно вибудуваною сукупністю організаційних форм, суб'єктів і освітніх заходів. Навчання реалізується диференційовано, залежно від соціально-професійного статусу населення, що забезпечує формування практичної готовності до дій у надзвичайних ситуаціях різного характеру: працюючого населення – за місцем роботи, здобувачів освіти – за місцем навчання, непрацюючого населення – за місцем проживання [Кодекс цивільного захисту України].

У науковому та нормативно-правовому дискурсі під працюючим населенням зазвичай розуміють частину населення, яка перебуває у трудових відносинах та здійснює професійну діяльність. У соціально-економічному вимірі ця категорія розглядається як економічно активна частина суспільства, яка забезпечує виробництво матеріальних і нематеріальних благ та функціонування соціально-економічних систем [Колот 2010; Грішнова 2014]. У процесі виконання заходів єдиної державної системи цивільного захисту працююче населення розглядається як структурно неоднорідна група, що вирізняється за рівнем управління (державний, регіональний,

місцевий, об'єктовий), функціональною роллю (управлінська, координаційна, виконавська) та ступенем залученості. Саме це зумовлює необхідність адресного та варіативного підходу до визначення змісту, форм і методів його навчання, орієнтованого на реальні професійні та управлінські функції. З огляду на викладене, в межах дослідження дефініція «працююче населення, діяльність якого пов'язана з реалізацією заходів цивільного захисту» трактується як диференційована сукупність суб'єктів цивільного захисту, що різняться за рівнем управління, функціональною роллю та ступенем залученості до заходів єдиної державної системи цивільного захисту.

Аналіз нормативно-правових актів у сфері цивільного захисту засвідчив, що працююче населення, яке підлягає навчанню поведінці та діям у надзвичайних ситуаціях, можна диференціювати на три функціонально відмінні категорії [3]. Перша категорія охоплює керівний склад і фахівців органів державної влади, органів місцевого самоврядування, суб'єктів господарювання та установ, на яких покладено функції планування, організації, координації й контролю заходів цивільного захисту. Їхня діяльність потребує сформованих управлінських і прикладних компетентностей, що зумовлює необхідність цільової підготовки та систематичного підвищення кваліфікації. Друга категорія охоплює інших посадових осіб і працівників органів влади, підприємств, установ та організацій, які не виконують управлінських функцій у системі цивільного захисту, проте є безпосередніми організаторами й учасниками реагування на надзвичайні ситуації в межах визначених обов'язків. Навчання цієї найчисельнішої категорії здійснюється переважно за місцем роботи та спрямовується на формування знань з організації цивільного захисту на об'єкті, засвоєння дій у разі загрози та виникнення надзвичайних ситуацій, а також набуття практичних навичок користування засобами захисту, пожежогасіння і надання домедичної допомоги. Третю категорію становлять педагогічні та науково-педагогічні працівники закладів освіти, які забезпечують реалізацію освітніх програм з цивільного захисту та формування культури безпеки у здобувачів освіти. Їхня підготовка передбачає регулярне підвищення кваліфікації цільового призначення у навчально-методичних центрах сфери цивільного захисту.

Отже, чинною нормативно-правовою базою сформовано формально завершену та ієрархічно впорядковану систему навчання працюючого населення поведінці та діям у надзвичайних ситуаціях. Водночас практика її реалізації в умовах воєнного стану та комбінованих безпекових загроз виявляє домінування регламентно-інструктивного підходу, зосередженого на дотриманні процедур і передачі нормативної інформації.

Мета та завдання. Метою дослідження є наукове обґрунтування та систематизація інтегрованого педагогічного підходу як методологічної основи навчання працюючого населення поведінці та діям у надзвичайних ситуаціях з урахуванням умов воєнного стану та комбінованих безпекових загроз.

Для досягнення поставленої мети у статті передбачено розв'язання таких завдань:

– проаналізувати нормативно-правові та організаційно-педагогічні засади навчання працюючого населення поведінці та діям у надзвичайних ситуаціях у межах єдиної державної системи цивільного захисту;

– уточнити наукове розуміння дефініції «працююче населення, діяльність якого пов'язана з реалізацією заходів цивільного захисту», здійснивши його диференціацію за рівнем управління, функціональною роллю та ступенем залученості;

– виявити основні обмеження чинної практики навчання працюючого населення в умовах воєнного стану та комбінованих безпекових загроз і на цій основі обґрунтувати доцільність інтегрованого застосування андрагогічного, компетентнісного та діяльнісного педагогічних підходів як методологічної основи формування практичної та психологічної готовності до дій у надзвичайних ситуаціях;

– систематизувати структурно-функціональні характеристики інтегрованого педагогічного підходу та визначити можливості використання практико-орієнтованих, цифрових і персоналізованих освітніх інструментів у навчанні працюючого населення.

Методи дослідження. Досягнення мети дослідження забезпечувалося використан-

ням комплексу загальнонаукових і спеціальних педагогічних методів. Зокрема, застосовано аналіз і узагальнення наукових джерел та практичного досвіду у сфері цивільного захисту – для визначення стану наукової розробленості проблеми та виявлення обмежень чинної практики навчання працюючого населення. Контент-аналіз нормативно-правових актів використано з метою з'ясування організаційно-правових засад навчання працюючого населення поведінці та діям у надзвичайних ситуаціях в умовах воєнного стану та комбінованих безпекових загроз. Системний і структурно-функціональний методи застосовано для диференціювання працюючого населення за рівнем управління, функціональною роллю та ступенем залученості до заходів цивільного захисту, а також для обґрунтування цілісності інтегрованого педагогічного підходу. Порівняльно-зіставний аналіз використано для виявлення відмінностей між традиційною інформаційно-інструктивною моделлю навчання та інтегрованим підходом, орієнтованим на формування практичної та психологічної готовності до дій у надзвичайних ситуаціях. Метод педагогічного моделювання застосовано для конструювання інтегрованого педагогічного підходу до навчання працюючого населення, що поєднує андрагогічний, компетентнісний і діяльнісний підходи з урахуванням контекстного та психолого-педагогічного компонентів. Синтез результатів аналізу використано для формування узагальнених висновків і науково обґрунтованих рекомендацій щодо вдосконалення системи навчання працюючого населення в умовах воєнного стану та комбінованих безпекових загроз.

Результати та дискусії. Досвід Антитерористичної операції, Операції об'єднаних сил виявив об'єктивну потребу в пошуку нових, більш ефективних підходів до забезпечення захисту населення від надзвичайних ситуацій. Започатковано практичні заходи, зокрема розроблення спеціалізованих програм підготовки для населення прифронтових територій. Доведена необхідність прискореного формування здатності населення та відповідних категорій фахівців діяти в умовах нових типів загроз, що виходять за межі традиційних сценаріїв мирного часу, а також актуалізувалась значущість психологічної готовності до тривалого стресу. Відзначається зростання ролі місцевих громад як первинної ланки реагування та організації допомоги людям в надзвичайних ситуаціях, розширення участі волонтерських організацій у навчально-інформаційній діяльності та інтеграція окремих елементів міжнародного досвіду підготовки з питань цивільного захисту. Зафіксовано високий рівень самоорганізації, адаптивності, взаємодопомоги й самонавчання людей з використанням цифрових платформ і соціальних мереж [Лещенко 2021; Мирошник 2025; Mykytyn 2023]. У свою чергу повномасштабна збройна агресія російської федерації виявила системні прогалини в організації цивільного захисту, продемонструвавши неготовність значної частини населення до дій в умовах масованих ракетно-дронових ударів і системного застосування повітряних засобів ураження. Це проявилося у недостатній обізнаності суб'єктів цивільного захисту щодо законодавчо визначених обов'язків, а також у систематичному невиконанні або формальному виконанні покладених на них повноважень, браку знань щодо дій під час повітряної тривоги, практичних навичок надання домедичної допомоги тощо.

Таким чином, нормативно визначена система навчання працюючого населення поведінці та діям у надзвичайних ситуаціях виявилася недостатньо адаптивною в умовах воєнного стану та комбінованих безпекових загроз, що проявляються у сукупності таких ознак:

переважання інформаційно-інструктивного характеру навчання. Традиційні форми навчання зорієнтовані переважно на доведення нормативно-правових вимог і інструкцій, що забезпечує формальне засвоєння знань, але не формує здатності діяти в умовах реальної небезпеки, невизначеності та дефіциту часу;

розрив між теоретичним змістом навчання та практикою реагування. Навчальні програми часто не відображають реальних сценаріїв сучасних надзвичайних ситуацій, пов'язаних із масованими ракетно-дроновими ударами, тривалими повітряними тривогами, порушення роботи об'єктів критичної інфра-

структури, унаслідок чого знання не трансформуються у практичні навички;

низький рівень сформованості поведінкових і діяльнісних навичок. Недостатній обсяг тренувань, моделювання та практичних занять призводить до того, що в умовах стресу люди втрачають здатність застосовувати навіть відомі алгоритми дій, що засвідчує недостатній рівень готовності під час реальних надзвичайних подій;

ігнорування психологічного чинника та стресостійкості. Традиційні підходи майже не враховують потребу в підготовці до тривалого психологічного навантаження, страху, дезорієнтації, що суттєво знижує ефективність реагування працюючого населення в умовах воєнного стану та комбінованих загроз;

уніфікований характер навчання без урахування регіональної специфіки загроз. Однакові програми застосовуються для регіонів з принципово різним рівнем ризику, що зумовлює невідповідність змісту навчання реальним потребам працюючого населення у прифронтових, деокупованих та тилових регіонах;

надмірна тривалість і формалізація навчального процесу. Тривалі курси з відривом від професійної діяльності сприяють формальному ставленню до навчання, зниженню мотивації слухачів і не забезпечують належної практичної результативності;

недостатній рівень впровадження цифрових та персоналізованих освітніх інструментів, здатних забезпечити формування практичних навичок дій у реальних умовах загроз.

Отже, сучасний безпековий контекст актуалізував невідповідність традиційної моделі навчання реальним умовам функціонування єдиної державної системи цивільного захисту. Практика реалізації чинної системи навчання працюючого населення та отримані результати проведеного аналізу зумовили необхідність переходу до практико-орієнтованих, регіонально диференційованих і психологічно чутливих освітніх рішень. Зокрема, для східних і південних регіонів пріоритетним є системне практичне навчання з акцентом на швидке реагування, невідкладні дії на місці події для порятунку життя та психологічну стійкість; для центральних – підготовка до дій під час повітряних тривог та порушень функціонування критичної інфраструктури; для західних – базова готовність до надзвичайних ситуацій різного характеру; для деокупованих територій – навчання з мінної безпеки та психологічної підтримки тощо.

Підвищення ефективності таких рішень забезпечується поєднанням педагогічних прикладних, цифрових і персоналізованих інструментів, орієнтованих на досягнення практичних результатів і оперативне засвоєння знань. Мікронавчання як один із таких інструментів забезпечує структурування змісту у формі коротких цільових модулів, що дозволяє оновлювати знання без суттєвого відриву від професійної діяльності [Литвинова 2021]. Залучення AI-тренера дозволяє персоналізувати освітній процес, адаптувати зміст і темп навчання до рівня підготовки слухачів, а також здійснювати постійний зворотний зв’язок і контроль засвоєння матеріалу [Медведєв 2025]. Формат навчання поведінці та діям у надзвичайних ситуаціях з гарантією результату орієнтує освітній процес на досягнення чітко визначених компетентнісних результатів, підтверджених практичними завданнями та оцінюванням прикладних навичок [Сисоєва 2015]. Інструктивні відеоматеріали та інтерактивні платформи сприяють візуалізації алгоритмів дій у надзвичайних ситуаціях, формуванню стійких поведінкових моделей і відпрацюванню завдань у безпечному середовищі. Використання інтерактивних чек-листів і мобільних застосунків забезпечує оперативний доступ до стандартизованих алгоритмів дій у реальному часі, зменшує ризик помилок і підвищує готовність персоналу до реагування [Revtiuk 2024; Pavlyshenko 2024; Popovych 2024].

Водночас ефективність означених рішень потребує належного педагогічного обґрунтування. У цьому контексті зростає значущість педагогічних підходів як концептуальної основи розвитку системи навчання працюючого населення поведінці та діям у надзвичайних ситуаціях в умовах воєнного стану та комбінованих безпекових загроз.

Варто зазначити, що аналіз наукових джерел і практики навчання працюючого

населення поведінці та діям у надзвичайних ситуаціях в умовах воєнного стану та комбінованих безпекових загроз засвідчив обмежену ефективність окремих педагогічних підходів у розв'язанні завдань цивільного захисту. Зокрема, традиційний знаннєвий (інформаційно-інструктивний) підхід, орієнтований переважно на передавання нормативно-правової інформації, не забезпечує формування практичної готовності до дій у реальних надзвичайних ситуаціях. Суто репродуктивні та лекційно-інформативні моделі навчання працюючого населення поведінки та дій у надзвичайних ситуаціях в умовах воєнного стану та комбінованих безпекових загроз не враховують психологічного чинника, не формують навичок прийняття рішень у стресових ситуаціях і не забезпечують перенесення знань у практичну діяльність. Особистісно-орієнтований підхід, попри його значущість для розвиток особистості, виявився недостатніми як самостійна методологічна основа навчання працюючого населення, оскільки не забезпечує необхідного рівня алгоритмізації дій, чіткості процедур і практичної відпрацьованості навичок реагування на надзвичайні ситуації в період трансформації безпекових загроз. Технологічний підхід, орієнтований на стандартизацію освітнього процесу, без інтеграції з діяльнісною та компетентнісною складовими, також не гарантує досягнення реальних поведінкових результатів. Виявлені методологічні прогалини у застосуванні окремих педагогічних підходів мають не лише організаційний, а насамперед педагогічний характер, що зумовлює необхідність перегляду методологічних засад навчання працюючого населення. Отже, застосування ізольованих педагогічних підходів не забезпечує цілісного формування готовності працюючого населення до дій у надзвичайних ситуаціях.

З урахуванням специфіки цільової аудиторії, умов організації навчального процесу та характеру завдань цивільного захисту, методологічною основою дослідження обрано андрагогічний, компетентнісний та діяльнісний підходи як взаємодоповнювальні та функціонально узгоджені. Їх застосування забезпечує перехід від формалізованого інформування до формування реальної готовності працюючого населення до дій у надзвичайних ситуаціях в умовах воєнного стану та комбінованих безпекових загроз. Працююче населення при цьому виступає одночасно об'єктом навчання і безпосереднім учасником реагування, що зумовлює потребу не лише у засвоєнні нормативно-правової інформації, а й у формуванні здатності оперативно приймати обґрунтовані рішення та ефективно діяти в умовах дефіциту часу, підвищеного ризику, невизначеності та психологічного навантаження.

Андрагогічний підхід є базовим, оскільки навчання працюючого населення орієнтоване на дорослу, професійно зайняту аудиторію зі сформованим життєвим і професійним досвідом, для якої пріоритетним є прикладний характер знань і можливість їх безпосереднього застосування у реальних умовах. Застосування цього підходу забезпечує врахування професійного контексту діяльності слухачів, їх мотиваційних установок, обмежень за часом та орієнтацію на практичний освітній результат. Зазначені положення узгоджуються з концептуальними засадами андрагогіки, сформульованими Л. Лук'яновою [Лук'янова 2012]. Компетентнісний підхід визначає результативний вимір підготовки, орієнтуючи навчання не на обсяг засвоєної інформації, а на здатність особи застосовувати знання, уміння та навички у типових і нестандартних ситуаціях. В умовах воєнного стану та комбінованих безпекових загроз такий підхід забезпечує готовність до варіативних сценаріїв розвитку подій, прийняття рішень в умовах невизначеності та дефіциту часу [Михайлов 2022]. Вибір компетентнісного підходу як методологічної основи дослідження ґрунтується на концептуальних засадах, сформульованих у працях Л. Петренко з проблематики професійної підготовки дорослих у системі неперервної освіти [Петренко 2014]. Діяльнісний підхід забезпечує практичну реалізацію сформованих компетентностей шляхом систематичного відпрацювання алгоритмів дій у процесі тренувань, моделювання надзвичайних ситуацій і практичних занять, що сприяє формуванню стійких поведінкових навичок, підвищенню стресос-

тійкості та здатності діяти ефективно в реальних умовах небезпеки. Концептуальні засади діяльнісного підходу ґрунтуються на положеннях про провідну роль діяльності у розвитку особистості, обґрунтованих у працях вченого І. Зязюна [Зязюн 2008].

У межах дослідження андрагогічний, компетентнісний та діяльнісний підходи розглядаються як структурно та функціонально взаємопов'язані складові єдиної педагогічної системи підготовки працюючого населення до дій у надзвичайних ситуаціях в умовах воєнного стану та комбінованих безпекових загроз. Їх інтеграція реалізується через спільні контекстний та психолого-педагогічний компоненти як внутрішніх методологічних умов організації навчального процесу, що забезпечують узгодження цілей, змісту, форм і методів навчання з професійною діяльністю, безпековим середовищем та психоемоційними особливостями реагування. Структурно-функціональні характеристики інтегрованих педагогічних підходів, а також особливості реалізації контекстного й психолого-педагогічного компонентів у процесі навчання працюючого населення поведінці та діям у надзвичайних ситуаціях в умовах воєнного стану та комбінованих безпекових загроз узагальнено в таблиці 1.

Отже, подані в таблиці структурно-функціональні характеристики демонструють не паралельне, а функціонально інтегроване поєднання андрагогічного, компетентнісного та діяльнісного педагогічних підходів. Їх інтеграція реалізується через спільні контекстний та психолого-педагогічний компоненти, які виступають внутрішніми методологічними умовами організації освітнього процесу. Контекстний компонент забезпечує узгодження змісту та форм навчання з реальними умовами професійної діяльності, характером надзвичайних ситуацій і безпекового середовища, тоді як психолого-педагогічний компонент орієнтує освітній процес на особливості дорослої аудиторії, психоемоційні умови діяльності та необхідність формування стресостійкості. Саме така інтеграція педагогічних підходів забезпечує перехід від формалізованого засвоєння знань до формування стійкої практичної та психологічної готовності працюючого населення до дій у надзвичайних ситуаціях в умовах воєнного стану та комбінованих безпекових загроз.

Висновки. У межах єдиної державної системи цивільного захисту сформовано нормативно врегульовану та організаційно ієрархізовану систему навчання працюючого населення поведінці та діям у надзвичайних ситуаціях, реалізація якої здійснюється з урахуванням та диференціацією рівнів управління, функціональної ролі, ступеня залученості до заходів цивільного захисту.

Встановлено, що наявність формально завершеної нормативно-правової бази не

Таблиця 1

Структурно-функціональні характеристики інтегрованих педагогічних підходів до навчання працюючого населення поведінці та діям у надзвичайних ситуаціях в умовах воєнного стану та комбінованих безпекових загроз

Педагогічні підходи	Методологічна спрямованість педагогічних підходів	Інтеграційні компоненти		Форми та методи реалізації
		контекстний	психолого-педагогічний	
Андрагогічний	Урахування особливостей дорослого слухача	Професійний та організаційний контекст діяльності	Мотивація до навчання, використання раніше сформованого досвіду, усвідомлення ризиків	Аналіз кейсів, ситуаційне навчання, навчання через досвід
Компетентнісний	Формування безпекових компетентностей	Вимоги до безпеки життєдіяльності та посадових обов'язків	Засвоєння знань, умінь і навичок, готовність до прийняття рішень	Алгоритмізоване навчання, навчальні тренінги, оцінювання за практичними результатами
Діяльнісний	Практична реалізація набутих компетентностей	Реальні або змодельовані умови надзвичайних ситуацій	Стресостійкість, дії в умовах невизначеності та дефіциту часу	Практичні заняття, тренування, моделювання надзвичайних ситуацій, рольові ігри

забезпечує досягнення належного рівня практичної готовності працюючого населення до дій в умовах воєнного стану та комбінованих безпекових загроз. Це зумовлено домінуванням інформаційно-інструктивних форм навчання, його обмеженою практичною спрямованістю та недостатнім урахуванням психологічних і контекстних чинників професійної діяльності.

Виявлено системні обмеження чинної практики навчання, зокрема розрив між теоретичним змістом і сучасними сценаріями реагування, недостатній рівень сформованості поведінкових і діяльнісних навичок, ігнорування потреби у формуванні стресостійкості, а також уніфікований характер навчальних програм без урахування регіональної специфіки безпекових ризиків.

Обґрунтовано методологічну доцільність застосування інтегрованого педагогічного підходу до навчання працюючого населення, що поєднує андрагогічний, компетентнісний та діяльнісний підходи як взаємодоповнювальні методологічні засади формування реальної готовності до поведінки та дій у надзвичайних ситуаціях. Показано, що андрагогічний підхід забезпечує врахування особливостей дорослої професійно зайнятої аудиторії, компетентнісний – орієнтацію навчання на досягнення вимірюваних результатів, а діяльнісний – практичну реалізацію набутих компетентностей в умовах, максимально наближених до реальних загроз.

Встановлено, що ефективність інтегрованого підходу суттєво підвищується за умови врахування контекстного та психолого-педагогічного компонентів як внутрішніх методологічних умов організації освітнього процесу, що забезпечують узгодження цілей, змісту, форм і методів навчання з реальними умовами професійної діяльності, безпекового середовища та психоемоційними особливостями реагування.

Доведено, що використання практико-орієнтованих, цифрових і персоналізованих освітніх інструментів, зокрема мікронавчання, інтерактивних платформ і мобільних засобів підтримки прийняття рішень, підвищує ефективність формування практичних навичок і психологічної готовності працюючого населення до дій у надзвичайних ситуаціях в умовах ризику, невизначеності та дефіциту часу.

Узагальнено, що інтегроване застосування зазначених педагогічних підходів з урахуванням контекстного та психолого-педагогічного компонентів створює цілісну методологічну основу вдосконалення системи навчання працюючого населення та підвищення ефективності функціонування системи цивільного захисту в умовах воєнного стану та комбінованих безпекових загроз. Отримані результати дослідження мають концептуально-методологічний характер і створюють науково обґрунтовані передумови для подальшої практичної апробації та експериментальної перевірки запропонованого інтегрованого підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Терзі О. О. Безпека життєдіяльності як концептуальна основа сталого розвитку // *Наукові* записки. Серія: Право. 2025. № 18. С. 248–253. DOI:https://doi.org/10.36550/2522-9230-2025-18-248-253

2. Кодекс цивільного захисту України : Закон України № 5403-VI від 02.10.2012 р. (зі змінами та доповненнями).

3. Про затвердження Порядку здійснення навчання населення діям у надзвичайних ситуаціях : постанова Кабінету Міністрів України № 444 від 26.06.2013 р.

4. Про затвердження Порядку проведення навчання керівного складу та фахівців у сфері цивільного захисту : постанова Кабінету Міністрів України № 819 від 23.10.2013 р.

5. Колот А. М. Економіка праці та соціально-трудові відносини : підручник / А. М. Колот. Київ : КНЕУ, 2010. 711 с.

6. Грішнова О. А. Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки / О. А. Грішнова. Київ : Знання, 2014. 414 с.

7. Лещенко О. Я., Михайлов В. М., Андрієнко М. В., Гаман П. І., Долгий О. А. Цивільний захист у забезпеченні національної безпеки України. Київ, 2021. 348 с.

8. Мирошник О.М., Ненько Ю.П., Землянський О.М., Дендаренко В.Ю., Куценко М.А. Оцінка ефективності системи цивільного захисту у запобіганні та реагуванні на надзвичайні ситуації в прикордонних районах України // Комунальне господарство міст. 2025. № 3 (191). С. 551–558. DOI: 10.33042/2522-1809-2025-3-191-551-558.

9. Mykytyn Y., Kośmider T., Snopek M. Civil Protection Services in Ukraine in Emergency During the Legal Regime of Martial Law // Journal of Security and Sustainability Issues. 2023. Vol. 13, no. 1. P. 239–250. DOI: 10.47459/jssi.2023.13.26.

10. Литвинова С. Г. Мікронавчання ІКТ-технологій педагогів в умовах онлайнового марафону як парадигма цифрової трансформації освіти // *Вісник* Національної академії педагогічних наук України. 2021. Т. 3, № 1. DOI: 10.37472/2707-305X-2021-3-1-10-1.

11. Медведєв Р. П. Адаптивне навчання з використанням штучного інтелекту: теоретичні засади реалізації у фаховому коледжі // Освітньо-науковий простір. 2025. DOI: 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.09.

12. Сисоєва С. О. Компетентнісний підхід у сучасній освіті дорослих // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2015. № 3 (2). С. 45–53.

13. Revtiuk, Y., & Ivanova, T. (2024). Implementation of the community resilience approach in the system of crisis management of Ukraine in 2022–2024. European Research Studies Journal, 27 (Special Issue A), P. 712–731. https://doi.org/10.35808/ersj/3745.

14. Pavlyshenko D., Pavlyshenko B. Predictive Analytics of Air Alerts in the Russian-Ukrainian War : preprint. arXiv, 2024. URL: https://arxiv.org/abs/2411.14625

15. Popovych V., Menshykova O. Peculiarities of Professional Training of Civil Defence Specialists in Ukraine Under a Martial Law // Roczniki Nauk Społecznych. 2024. Vol. 52, no. 1. P. 123–131.

16. Лук'янова Л. Б. Андрагогіка: теоретичні засади навчання дорослих. Київ : ІПООД НАПН України, 2012. 340 с.

17. Михайлов В. М. Система підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки у післядипломній освіті : дис. д-ра пед. наук 13.00.04. Київ : НАПН України, 2022. 577 с.

18. Петренко Л. М. Теорія і методика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів : дис…д-ра пед. наук. Київ, 2014. 583 с.

19. Педагогічна майстерність: Хрестоматія: Навч. посіб. / Упоряд.: І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін.; За ред. І. А. Зязюна. К.: СПД Богданова А. М. 2008. 462 с.

REFERENCES

1. Terzi, O. O. (2025). Safety of life activity as a conceptual basis of sustainable development. Naukovi zapysky. Seriia: Pravo, 18, 248–253. https://doi.org/10.36550/2522-9230-2025-18-248-253

2. Code of Civil Protection of Ukraine, No. 5403-VI (2012, October 2) (as amended).

3. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 444. (2013, June 26). On approval of the Procedure for training the population to act in emergency situations.

4. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 819. (2013, October 23). On approval of the Procedure for training management personnel and specialists in the field of civil protection.

5. Kolot, A. M. (2010). Ekonomika pratsi ta sotsialno-trudovi vidnosyny [Labor economics and social-labor relations]. KNEU.

6. Hryshnova, O. A. (2014). Liudskyi kapital: Formuvannia v systemi osvity i profesiinoi pidhotovky [Human capital: Formation in the system of education and professional training]. Znannia.

7. Leschenko, O. Ya., Mykhailov, V. M., Andriienko, M. V., Haman, P. I., & Dolhyi, O. A. (2021). Tsyvilnyi zakhyst u zabezpechenni natsionalnoi bezpeky Ukrainy. Kyiv.

8. Myroshnyk, O. M., Nenko, Yu. P., Zemlianskyi, O. M., Dendarenko, V. Yu., & Kutsenko, M. A. (2025). Assessment of the effectiveness of the civil protection system in prevention and response to emergencies in the border regions of Ukraine. Komunalne hospodarstvo mist, 3(191), 551–558. https://doi.org/10.33042/2522-1809-2025-3-191-551-558

9. Mykytyn, Y., Kośmider, T., & Snopek, M. (2023). Civil protection services in Ukraine in emergency during the legal regime of martial law. Journal of Security and Sustainability Issues, 13(1), 239–250. https://doi.org/10.47459/jssi.2023.13.26

10. Lytvynova, S. H. (2021). Microlearning of ICT technologies for teachers in the conditions of an online marathon as a paradigm of digital transformation of education. Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy, 3(1). https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-1-10-1

11. Medvediev, R. P. (2025). Adaptive learning using artificial intelligence: Theoretical foundations of implementation in a professional college. Osvitno-naukovyi prostir. https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.09

12. Sysoieva, S. O. (2015). Competency-based approach in modern adult education. Osvita doroslykh: Teoriia, dosvid, perspektyvy, 3(2), 45–53.

13. Revtiuk, Y., & Ivanova, T. (2024). Implementation of the community resilience approach in the system of crisis management of Ukraine in 2022–2024. European Research Studies Journal, 27(Special Issue A), 712–731. https://doi.org/10.35808/ersj/3745

14. Pavlyshenko, D., & Pavlyshenko, B. (2024). Predictive analytics of air alerts in the Russian-Ukrainian war (Preprint). arXiv. https://arxiv.org/abs/2411.14625

15. Popovych, V., & Menshykova, O. (2024). Peculiarities of professional training of civil defence specialists in Ukraine under martial law. Roczniki Nauk Społecznych, 52(1), 123–131.

16. Lukianova, L. B. (2012). Andrahohika: Teoretychni zasady navchannia doroslykh [Andragogy: Theoretical foundations of adult learning]. IPOOD NAPS of Ukraine.

17. Mykhailov, V. M. (2022). Systema pidvyshchennia kvalifikatsii fakhivtsiv z pytan tsyvilnoi bezpeky u pisliadyplomnii osviti [Doctoral dissertation, NAPS of Ukraine].

18. Petrenko, L. M. (2014). Teoriia i metodyka rozvytku informatsiino-analitychnoi kompetentnosti kerivnykiv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv [Doctoral dissertation, Kyiv].

19. Ziaziun, I. A. (Ed.). (2008). Pedahohichna maisternist: Khrestomatiia [Pedagogical mastery: Reader]. SPD Bohdanova A. M.

V. M. MYKHAILOV
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Master of Industrial Training, Educational and Methodological Center for Civil Protection and Life Safety of Kyiv Region, Brovary, Kyiv region, Ukraine
E-mail: mvn2006@ukr.net
http://orcid.org/0000-0002-5629-1500

S. S. PAVLOV
PhD in Public Administration, Deputy Head of the Department for Training of Management Bodies and Public Education, Department for Organization and Coordination of Civil Protection Measures, Civil Protection and Preventive Activities Department of the State Emergency Service of Ukraine, Kyiv, Ukraine
E-mail: spavlov13@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-9927-898X

O. S. PAVLOVA
Head, Educational and Methodological Center for Civil Protection and Life Safety of Kyiv Region, Brovary, Kyiv region, Ukraine
E-mail: pavlovaos@ukr.net
https://orcid.org/0009-0009-6518-0245

A. V. MYKHAILOVA
PhD in Technical Sciences, Senior Researcher, Head of the Department for Organization of Research and Patent Activities, Research Institute of Civil Protection of the National University of Civil Protection of Ukraine, Kyiv, Ukraine
E-mail: mihajlova-a-v@ukr.net
http://orcid.org/0000-0001-9440-4417

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF AN INTEGRATED PEDAGOGICAL APPROACH TO TRAINING THE WORKING POPULATION IN BEHAVIOR AND ACTIONS IN EMERGENCY SITUATIONS UNDER MARTIAL LAW

Safe living of the population is a dynamic social process that changes under the influence of objective and subjective factors and reflects the level of threats, societal preparedness, and managerial decisions of relevant actors. Civil protection is a key component of the national security system aimed at minimizing the risks of natural, technological, and social emergencies and ensuring the protection of life, public health, and sustainable development.

The article examines the regulatory, legal, and organizational-pedagogical foundations of training the working population in behavior and actions in emergency situations to fulfill the tasks of the Unified State Civil Protection System. The scientific interpretation of the definition “working population whose activities are related to the implementation of civil protection measures” is clarified as a differentiated set of actors that differ in management level, functional role, and degree of involvement in civil protection tasks, substantiating the need for a targeted approach to their training. The

main limitations of current training practices are identified, including the predominance of informational and instructional formats, insufficient practical orientation, and incomplete consideration of psychological and contextual factors.

The expediency of applying an integrated pedagogical approach is substantiated. This approach combines andragogical, competency-based, and activity-based approaches as complementary methodological foundations for forming the actual readiness of the working population to act in emergency situations under martial law and combined security threats. It is demonstrated that the effectiveness of such an approach is ensured through the integration of contextual and psychological-pedagogical components, as well as the use of practice-oriented, digital, and personalized educational tools. The structural and functional characteristics of the integrated approach are systematized, forming a methodological basis for improving the content, forms, and methods of training the working population to act in emergency situations under martial law and combined security threats.

Key words: working population, training, actions in emergency situations, martial law, security threats, civil protection.

Дата першого надходження статті до видання: 21.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378:37.091.3:004:339.9
DOI https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.1.16

Т. В. ПАСКА
доктор філософії, асистент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна
Електронна пошта: taras.paska@cnu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-4579-388X

ВІРТУАЛЬНА ТА ЗМІШАНА АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ПРАКТИКИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено комплексний теоретико-прикладний аналіз віртуальної та змішаної академічної мобільності студентів як інноваційних педагогічних практик у закладах вищої освіти України в умовах цифровізації та інтернаціоналізації освітнього простору. Обґрунтовано актуальність проблеми з огляду на трансформаційні процеси, спричинені глобалізацією, пандемією COVID-19 та воєнним станом, що зумовили обмеження традиційної фізичної мобільності й актуалізували впровадження альтернативних форматів міжнародної взаємодії. Проаналізовано нормативно-правове забезпечення академічної мобільності, наукові підходи вітчизняних дослідників до трактування її сутності, форм і механізмів реалізації. Уточнено зміст понять «віртуальна академічна мобільність» і «змішана академічна мобільність», визначено їх структурні компоненти, суб'єктний склад та дидактичний потенціал.

Доведено, що віртуальна мобільність забезпечує доступ до міжнародних освітніх ресурсів без фізичного переміщення, сприяє формуванню цифрової, міжкультурної та комунікативної компетентностей студентів, тоді як змішана модель інтегрує переваги онлайн- та офлайн-взаємодії, створюючи умови для персоналізації освітніх траєкторій і академічного визнання результатів навчання. Окреслено ключові виклики впровадження цих форматів.

Проаналізовано практичний досвід упровадження віртуальної та змішаної мобільності в українських університетах, зокрема реалізацію міжнародних проєктів DigiUni та COIL, діяльність міжнародних партнерських мереж і цифровізацію адміністративних процедур організації мобільності. Доведено, що системне впровадження цих форматів сприяє інституціоналізації цифрової мобільності, розширенню доступу до глобальних освітніх ресурсів і формуванню конкурентоспроможного фахівця, здатного до професійної діяльності в умовах динамічного міжнародного середовища. Перспективи подальших досліджень пов'язано з розробленням критеріїв оцінювання якості програм віртуальної та змішаної мобільності й удосконаленням механізмів їхньої інтеграції у стратегії розвитку закладів вищої освіти.

Ключові слова: академічна мобільність; віртуальна академічна мобільність; змішана академічна мобільність; інтернаціоналізація вищої освіти; цифровізація освіти; інноваційні педагогічні практики; міжкультурна комунікація.

Поставлення проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти України характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими глобалізацією, цифровізацією та необхідністю інтеграції до європейського освітнього простору. Інтернаціоналізація діяльності закладів вищої освіти стає стратегічним пріоритетом, що передбачає розширення можливостей академічної мобільності студентів як інструменту формування професійних і міжкультурних компетентностей. Водночас традиційна модель фізичної мобільності зазнала суттєвих обмежень унаслідок пандемії COVID-19 та повномасштабної війни в Україні, що актуалізувало пошук альтернативних форматів міжнародної взаємодії. У цьому контексті особливого значення набувають віртуальна та змішана академічна мобільність, які забезпечують доступ до міжнародних освітніх ресурсів, спільних курсів і міжуніверситетської співпраці за допомогою цифрових технологій. Такі формати мобільності відкривають нові педагогічні можливості, сприяють розвитку цифрової компетентності, гнучкості мислення та здатності студентів до роботи в глобалізованому середовищі.

Разом із тим віртуальна та змішана академічна мобільність в Україні стикається з комплексом викликів, зумовлених як загальносвітовими тенденціями цифрової трансформації

освіти, так і специфічними умовами воєнного стану. Серед них – нерівний доступ до якісної цифрової інфраструктури, необхідність формування високого рівня цифрової та міжкультурної компетентності учасників освітнього процесу, адаптація нормативно-правового забезпечення та механізмів визнання результатів навчання. У таких умовах постає потреба теоретичного осмислення та наукового обґрунтування віртуальної і змішаної академічної мобільності як інноваційних педагогічних практик, визначення їхнього потенціалу, ризиків і дидактичних можливостей для сталого розвитку закладів вищої освіти України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика академічної мобільності як чинника модернізації вищої освіти активно досліджується у сучасному науково-педагогічному дискурсі. Теоретичні засади, понятійно-категоріальний апарат і механізми реалізації академічної мобільності обґрунтовано у працях В. Антонюк, І. Артемьєвої, О. Богданова, Н. Бугас, О. Василенко, С. Глібка, Ю. Горбаня, А. Губіної, Д. Дерев'янка, С. Довбні, А. Загородньої, Ю. Заячук, А. Зленко, О. Ісайкіної, О. Канюка, Н. Квітко, С. Колесник, С. Лехніцької, А. Мартинюк, І. Мигович, Н. Мирошниченко, О. Олійник, І. Подрес-Ряполової, К. Пічик, О. Розгон, І. Саханди, К. Сімак, С. Хоминця, Є. Харьковой, Л. Човнюк, Г. Черушевої, Л. Швидун та ін. У наукових розвідках зазначених авторів мобільність розглядається як соціально-економічний та освітній феномен, що сприяє формуванню конкурентоспроможного фахівця, розвитку міжкультурної комунікації та інтеграції національної системи вищої освіти у міжнародний простір. Окремий напрям досліджень присвячено цифровізації мобільності та трансформації її форм у контексті поширення дистанційного навчання й інформаційно-комунікаційних технологій.

Водночас у сучасних публікаціях простежується зростання інтересу до феномену віртуальної та змішаної академічної мобільності як інноваційних форматів міжнародної взаємодії. Зокрема, К. Сімак обґрунтовує сутність і структурні компоненти віртуальної мобільності; К. Пічик, О. Гуменна, Л. Човнюк акцентують на її ролі у формуванні міжкультурних компетентностей; І. Мигович, Ю. Горбань, О. Олійник розкривають особливості змішаної мобільності як поєднання фізичних і дистанційних форматів навчання; А. Мартинюк, А. Губіна аналізують гібридні моделі мобільності в умовах цифрової трансформації; І. Артемьєва, О. Богданов визначають її значення у професійній підготовці майбутніх педагогів; Н. Бугас окреслює виклики реалізації віртуальних програм в умовах воєнного стану. Попри наявність ґрунтовних досліджень, недостатньо систематизованими залишаються питання комплексного осмислення віртуальної та змішаної академічної мобільності саме як інноваційних педагогічних практик, їхньої інтеграції в інституційну стратегію закладу вищої освіти, механізмів забезпечення якості та академічного визнання результатів навчання в цифровому середовищі.

Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності віртуальної та змішаної академічної мобільності студентів як інноваційних педагогічних практик у закладах вищої освіти, а також аналіз їхнього потенціалу та практичного впровадження в умовах цифровізації й інтернаціоналізації освіти України.

Результати та дискусії. У сучасних умовах розвитку вищої освіти України віртуальна та змішана академічна мобільність набувають статусу інноваційних педагогічних практик, що трансформують зміст і організацію освітнього процесу відповідно до викликів глобалізації та цифрової трансформації суспільства. Приєднання України до Європейського простору вищої освіти розглядається як стратегічний напрям модернізації національної системи освіти з урахуванням глобальних соціально-економічних змін. Як зазначають сучасні дослідники, ключовою метою цих процесів є підвищення конкурентоспроможності освітніх систем, удосконалення якості освітніх послуг та забезпечення держави висококваліфікованими фахівцями [Kuchynska, Kichuk, Fedotova, Paska, Kuchynskyi]. У цьому контексті академічна мобільність виступає одним із ключових механізмів інтернаціоналізації освітнього процесу та формування відкритого освітнього середовища.

Нормативно-правове підґрунтя реалізації академічної мобільності в Україні закріплено у Законі України «Про вищу освіту» (2014), від-

повідно до якого академічна мобільність визначається як «можливість учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому закладі вищої освіти (науковій установі) на території України чи поза її межами» [Про вищу освіту]. Таке трактування підкреслює багатовимірність цього феномену, охоплюючи як освітню, так і наукову складову діяльності здобувачів і науково-педагогічних працівників.

Важливим етапом інституалізації академічної мобільності стало ухвалення у 2015 році постанови Кабінету Міністрів України «Порядок реалізації права на академічну мобільність», у якій окреслено стратегічні цілі цього явища. Серед них – інтеграція України до Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору; обмін передовими практиками в галузі освіти і науки; модернізація освітньої системи; цифровізація освітнього процесу та управління; підвищення якості освіти й результативності наукових досліджень; зростання конкурентоспроможності освітньо-наукової спільноти України та ін. [Порядок реалізації права на академічну мобільність]. Таким чином, на державному рівні академічна мобільність визначається як важливий інструмент модернізації та інтернаціоналізації вищої освіти.

Трансформація форм академічної мобільності зумовлена змінами в організації освітнього процесу, пов'язаними з цифровізацією та поширенням дистанційних технологій. У сучасних зарубіжних дослідженнях дедалі більше уваги приділяється осмисленню досвіду студентів у форматах віртуально опосередкованої мобільності. Зокрема, дослідники Y. Cheng, B. Yeoh та P. Yang акцентують на тому, що стрімке поширення цифрових платформ у період і після пандемії COVID-19 актуалізувало нові форми академічної взаємодії, водночас висвітливши недостатню вивченість суб'єктивного досвіду студентів у ситуації «віртуальної мобільності» та вимушеної нерухомості [Cheng, Yeoh, Yang]. Автори аналізують, як соціально-технічні платформи, зокрема Zoom, забезпечують розширення комунікативної та уявної мобільності в умовах обмеження фізичних переміщень, а також підкреслюють суперечності цифрового посередництва, яке одночасно відкриває нові можливості й формує нові обмеження.

З урахуванням нових освітніх реалій постає необхідність чіткого розмежування понять «віртуальна академічна мобільність» та «змішана академічна мобільність». Дослідниця К. Сімак визначає поняття «віртуальна академічна мобільність студентів» як «форму академічної мобільності, що дає можливість студентам віртуально переміщуватися в межах віртуального навчального середовища з метою отримання, передачі та обміну знаннями за допомогою Інтернет-технологій та без потреби подорожувати» [Сімак : 36]. Це визначення акцентує увагу на використанні цифрових інструментів як засобу подолання географічних бар'єрів та забезпечення доступності міжнародного освітнього досвіду.

К. Сімак також окреслює суб'єктний склад віртуальної академічної мобільності, до якого належать «віртуальний студент», «віртуальний викладач», «віртуальний університет» та «віртуальний кампус». Така структура відображає цілісність цифрового освітнього середовища, у межах якого здійснюється взаємодія учасників освітнього процесу. Віртуальний кампус у цьому випадку постає як інтегроване середовище, що забезпечує синхронну та асинхронну комунікацію, доступ до освітніх ресурсів і реалізацію спільних міжнародних проєктів [Сімак].

Науковці К. Пічик, О. Гуменна, Л. Човнюк підкреслюють, що віртуальна академічна мобільність є формою навчання, що «забезпечує можливості отримання міжнародного і міжкультурного досвіду зокрема тими особами, котрі не можуть скористатися програмами фізичної міжнародної мобільності з низки соціальних, економічних, організаційних чи інших причини» [Пічик, Гуменна, Човнюк : 45]. Таким чином, віртуальні формати розширюють принцип рівного доступу до освітніх можливостей, мінімізуючи вплив фінансових, територіальних та безпекових обмежень.

Зарубіжні дослідники M. Ruiz-Corbella та B. Álvarez-González підкреслюють, що віртуальна академічна мобільність виникла в умовах трансформації структурних моделей вищої освіти та розвитку віртуальних університет-

ських середовищ, оскільки не всі здобувачі мають можливість брати участь у традиційних програмах фізичної мобільності через сімейні, професійні чи особисті обставини. У цьому контексті особливої актуальності набувають інноваційні підходи, спрямовані на обмін і спільну реалізацію програм мобільності на основі вже налагодженого міжуніверситетського партнерства, що передбачає створення ефективних інструментів академічного визнання результатів навчання, зокрема механізмів трансферу кредитів та процедур забезпечення якості [Ruiz-Corbella, Álvarez-González].

Узагальнюючи наведені підходи, можемо визначити віртуальну академічну мобільність як інноваційну педагогічну практику, що передбачає організацію міжуніверситетської та міжнародної взаємодії здобувачів вищої освіти у цифровому освітньому середовищі з метою набуття професійних, міжкультурних і комунікативних компетентностей без фізичного переміщення до іншого закладу освіти. Вона ґрунтується на інтеграції онлайн-курсів, спільних дослідницьких проєктів, дистанційних модулів і цифрових платформ, що забезпечують академічне визнання результатів навчання.

Поряд із віртуальною мобільністю у науковому дискурсі активно розглядається феномен змішаної академічної мобільності. Науковці Ю. Горбань та О. Олійник зазначають, що змішана академічна мобільність «поєднує періоди фізичного та віртуального навчання для максимального використання переваг обох форматів під час формування своєї індивідуальної освітньої траєкторії» [Горбань, Олійник : 1013]. Отже, змішана модель створює умови для персоналізації освітнього процесу, гнучкого планування освітньої діяльності та ефективного поєднання міжнародного досвіду з локальними академічними вимогами.

У сучасних зарубіжних дослідженнях підкреслюється, що змішана мобільність має значний потенціал для розширення доступу студентів до міжнародного досвіду у гнучкий, інклюзивний та інноваційний спосіб, оскільки інтегрує спільні етапи онлайн-викладання й навчання з періодами короткострокової фізичної мобільності в одному або в обох університетах-партнерах [Perfölz, López-Varela]. Такий формат забезпечує безперервність академічної взаємодії, сприяє формуванню міжкультурної компетентності та водночас мінімізує фінансові, організаційні й безпекові бар'єри, що особливо актуально для українських закладів вищої освіти в умовах воєнного стану.

Узагальнюючи наукові підходи, змішану академічну мобільність доцільно визначати як інноваційну педагогічну практику, що інтегрує короткострокову фізичну присутність здобувача в іншому закладі вищої освіти з тривалою або супровідною віртуальною взаємодією в цифровому освітньому середовищі, забезпечуючи цілісність освітнього досвіду, академічне визнання результатів і формування міжкультурних компетентностей.

Ефективність реалізації віртуальних форматів мобільності залежить від низки об'єктивних чинників. Науковиця Н. Бугас виокремлює проблеми, що ускладнюють впровадження віртуальних програм в умовах воєнного стану, зокрема, нестабільне електропостачання та інтернет-з'єднання, що виникають унаслідок пошкодження енергетичної інфраструктури під час воєнних дій; обмежений доступ окремих учасників освітнього процесу до сучасних технічних засобів; недостатній рівень цифрової компетентності; зниження мотивації; недосконалість нормативно-правового забезпечення; обмежене фінансування; переміщення окремих університетів у безпечніші регіони [Бугас]. Зазначені фактори суттєво впливають на сталість та результативність віртуальної академічної мобільності.

Окрему складність становить переміщення закладів вищої освіти через воєнні дії, що зумовлює додаткові організаційні та фінансові труднощі у підтримці міжнародних онлайн-програм. У таких умовах віртуальна та змішана мобільність виступають не лише інноваційними практиками, а й інструментами забезпечення безперервності освітнього процесу.

Попри зазначені виклики, віртуальна та змішана академічна мобільність набувають особливої значущості у професійній підготовці майбутніх педагогів. Дослідники І. Артемьєва та О. Богданов підкреслюють, що віртуальна академічна мобільність майбутнього педагога може розглядатися як складова його про-

фесійної підготовки та як готовність до саморозвитку із використанням освітніх ресурсів різних закладів вищої освіти, здатність здійснювати педагогічну діяльність у змішаному освітньому середовищі, застосовуючи сучасні інформаційні технології та комунікативні навички [Артемьєва, Богданов]. Таким чином, віртуальна академічна мобільність інтегрується у систему формування професійної компетентності педагога нового покоління.

Отже, віртуальна та змішана академічна мобільність студентів у закладах вищої освіти постають як комплексні інноваційні педагогічні практики, що поєднують міжнародний досвід, цифрові технології та нові моделі організації освітнього процесу. Їх системне впровадження сприяє модернізації української вищої освіти, розширенню доступу до глобальних освітніх ресурсів і формуванню конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно діяти в умовах динамічного міжнародного середовища.

Практична реалізація віртуальної та змішаної академічної мобільності в українських закладах вищої освіти засвідчує поступовий перехід від декларативного визнання цих форматів до їх системного впровадження як інноваційних педагогічних практик. У сучасних умовах цифрової трансформації та воєнних викликів університети розробляють інституційні механізми, що забезпечують безперервність освітнього процесу, доступність міжнародного досвіду та інтеграцію цифрових рішень у структуру академічної співпраці. Показовим у цьому контексті є досвід реалізації масштабних міжнародних проєктів, спрямованих на створення відкритого цифрового освітнього середовища та розбудову моделей віртуальної мобільності.

Однією з найбільш системних ініціатив є проєкт Erasmus+ КА2 Розвиток потенціалу вищої освіти «Цифровий університет – Відкрита українська ініціатива» (DigiUni), що впроваджується в Україні за підтримки Європейського Союзу. Проєкт розрахований на чотири роки (2023-2027) та спрямований на формування інтегрованої цифрової освітньої екосистеми, яка забезпечить сталість, інклюзивність і якість освітнього процесу незалежно від місця перебування його учасників. DigiUni став відповіддю на руйнування частини освітньої інфраструктури та масове переміщення студентів і викладачів, що актуалізувало необхідність створення національної цифрової платформи для підтримки академічної взаємодії [Цифровий університет].

У межах проєкту формується загальноукраїнське цифрове освітнє середовище DigiPlatform, яке передбачає інтеграцію цифрових ресурсів університетів, розміщення онлайн-курсів, використання віртуальних і віддалених лабораторій, технологій віртуальної та доповненої реальності, інструментів взаємної перевірки результатів навчання, а також елементів штучного інтелекту для персоналізації освітніх траєкторій. Такий підхід створює технологічне підґрунтя для масштабування віртуальної академічної мобільності в межах національного та міжнародного освітнього простору.

До консорціуму DigiUni увійшли провідні університети України з різних регіонів, зокрема Національний університет «Києво-Могилянська академія», Український католицький університет, Львівський національний університет імені Івана Франка, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Сумський державний університет, Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», Маріупольський державний університет та Херсонський державний університет. До реалізації також долучені європейські партнери – університети Страсбурга, Аліканте, Кельна, Ерлангена-Нюрнберга, Ганновера, Масарика в Брно та Університет імені Адама Міцкевича в Познані, що забезпечує міжуніверситетський трансфер досвіду та спільне вироблення стандартів цифрової мобільності.

Важливою складовою DigiUni є розроблення процедур визнання результатів навчання, мікрокваліфікацій та кредитів ECTS, здобутих у форматі віртуальної мобільності. Запровадження механізмів мікронавчання та мікрокваліфікацій у формальному освітньому процесі сприяє гнучкості академічних траєкторій і розширює можливості студентів щодо поєднання курсів різних університетів у межах єдиної цифрової екосистеми. У пер-

спективі це створює модель реалізації цифрової мобільності між українськими закладами вищої освіти, що може бути інтегрована до європейського освітнього простору [Цифровий університет].

Показовим прикладом реалізації віртуальної мобільності є участь Національного університету «Одеська політехніка» у міжнародному проєкті COIL – Collaborative Online International Learning спільно з Інститутом технологій та вищих досліджень у Монтерреї, який є одним з найбільших університетів Мексики. Проєкт передбачає проходження спільного курсу, присвяченого впливу глобалізації на сталий розвиток із залученням понад 100 студентів мексиканського університету.

Формат COIL базується на організації міжкультурних команд, у яких студенти працюють над спільними проєктами, виконують завдання, презентують результати та взаємодіють англійською мовою. Вимоги до учасників включають навчання на 2-4 курсах бакалаврату або магістратури та рівень володіння англійською мовою не нижче B1-B2. Успішна участь підтверджується офіційним сертифікатом, який може бути зарахований як модуль дисципліни або компонент неформальної освіти з подальшим перезарахуванням у межах освітньої програми.

Практична цінність такого формату полягає у формуванні глобальних компетентностей, розвитку критичного мислення, міжкультурної комунікації, навичок командної роботи та цифрової взаємодії. Крім того, участь у COIL-проєкті може бути врахована як часткове перезарахування модулів з англійської мови (ESP або загальної англійської) за умови активної участі та успішної презентації міжнародного проєкту. Це демонструє інтеграцію результатів віртуальної мобільності у формальний освітній процес [Віртуальна академічна мобільність].

Вагомим прикладом підтримки розвитку віртуальної мобільності є діяльність міжнародної міждисциплінарної академічної організації UNICollaboration, яка функціонує на перетині дистанційної освіти та міжнародного академічного партнерства. У межах ініціативи Twinning організація сприяє розширенню можливостей українських закладів вищої освіти щодо впровадження структурованого онлайн-навчання та програм віртуального обміну. Діяльність UNICollaboration спрямована на об’єднання учасників освітнього процесу з різних країн задля розвитку міжкультурного діалогу, формування глобальних компетентностей та інтеграції українських університетів у міжнародні академічні мережі. Особливої ваги набуває той факт, що підтримка українських науково-педагогічних працівників і дослідників здійснюється на безоплатній основі, що розширює доступ до інструментів віртуальної мобільності та підвищує інституційну спроможність закладів вищої освіти.

Практичний вимір реалізації академічної мобільності, зокрема віртуальної та змішаної, демонструє діяльність Карпатського національного університету імені Василя Стефаника (КНУВС). Університет забезпечує нормативно врегульований механізм укладення партнерських договорів з іноземними та українськими закладами освіти, що може здійснюватися у письмовій або електронній формі з використанням кваліфікованого електронного підпису. Такий підхід є особливо актуальним в умовах воєнного стану, коли оперативність і цифровізація документообігу стають ключовими чинниками безперервності міжнародної співпраці.

Процедура реалізації права на академічну мобільність у КНУВС передбачає укладення індивідуального договору академічної мобільності між учасником освітнього процесу та університетом, погодження заяви профільними структурними підрозділами, подання пакета документів в електронній формі через Google-форму та дотримання визначених термінів. Така цифровізація адміністративних процедур сприяє прозорості, доступності та оперативності організації мобільності, у тому числі віртуальної.

Інформаційна підтримка мобільності забезпечується через діяльність відділу міжнародних зв’язків, який інформує про можливості участі у програмах Erasmus+, міжнародних проєктах, літніх школах, стажуваннях і курсах у форматі онлайн або змішаної взаємодії. Систематичне оновлення інформації на офіційних ресурсах університету сприяє підвищенню обізнаності студентів щодо можливостей віртуальної академічної мобільності та стимулює їх

до активної участі в міжнародних ініціативах [Відділ міжнародних зв'язків].

Отже, практичний досвід участі українських університетів у міжнародних ініціативах, зокрема COIL-проєктах і партнерських програмах за підтримки UNICollaboration, засвідчує поступову інституціоналізацію віртуальної та змішаної академічної мобільності як повноцінної складової освітнього процесу. Їх реалізація сприяє інтеграції українських закладів вищої освіти до глобального академічного простору, формуванню цифрових, комунікативних і міжкультурних компетентностей студентів, а також забезпечує сталість міжнародної співпраці в умовах воєнного стану та цифрової трансформації освіти.

Висновки. Узагальнення теоретичних положень дозволяє констатувати, що віртуальна та змішана академічна мобільність постають як комплексні інноваційні педагогічні практики, які відображають сучасні тенденції інтернаціоналізації та цифровізації вищої освіти. На основі аналізу нормативно-правового забезпечення, наукових підходів вітчизняних і зарубіжних дослідників уточнено зміст понять «віртуальна академічна мобільність» і «змішана академічна мобільність», окреслено їхні структурні компоненти, суб'єктний склад і дидактичний потенціал. Доведено, що віртуальна мобільність забезпечує доступ до міжнародного освітнього досвіду без фізичного переміщення, сприяє формуванню цифрових, міжкультурних і комунікативних компетентностей, тоді як змішана модель інтегрує переваги онлайн- та офлайн-взаємодії, створюючи умови для персоналізації освітніх траєкторій. Водночас визначено чинники, що ускладнюють їх реалізацію в умовах воєнного стану, зокрема інфраструктурні обмеження, нерівний доступ до технічних ресурсів та потребу в удосконаленні нормативного супроводу.

Аналіз практичного досвіду українських закладів вищої освіти засвідчив поступову інституціоналізацію віртуальної та змішаної академічної мобільності як невід'ємної складової освітнього процесу. Реалізація масштабних міжнародних проєктів, зокрема ініціативи «Цифровий університет – Відкрита українська ініціатива» (DigiUni), упровадження цифрових платформ, механізмів визнання результатів навчання та мікрокваліфікацій, а також участь університетів у форматах COIL і програмах міжнародного партнерства свідчать про формування нової моделі організації академічної взаємодії. Практики Національного університету «Одеська політехніка», Карпатського національного університету імені Василя Стефаника та інших ЗВО демонструють ефективність цифровізації адміністративних процедур, інтеграцію результатів віртуальної мобільності у формальні освітні програми та розширення можливостей міжкультурної співпраці студентів. Це підтверджує, що віртуальна й змішана мобільність є не тимчасовим рішенням кризових ситуацій, а стратегічним напрямом модернізації вищої освіти.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаються у розробленні критеріїв та індикаторів оцінювання якості програм віртуальної і змішаної академічної мобільності, дослідженні їхнього впливу на результати навчання та професійну конкурентоспроможність випускників, а також у вдосконаленні механізмів академічного визнання мікрокваліфікацій і цифрових сертифікатів. Актуальним є також вивчення моделей підготовки науково-педагогічних працівників до реалізації мобільності в цифровому середовищі, формування їхньої цифрової та міжкультурної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемьєва І., Богданов О. Академічна мобільність як засіб забезпечення професійної підготовки майбутнього вчителя. *Інноватика в освіті, дизайні та мистецтві:* матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, м. Одеса, 23–24 травня 2024 року. Одеса: Університет Ушинського, 2024. С. 7–11.

2. Бугас Н. Цифрова трансформація академічної мобільності: роль віртуальних форматів у забезпеченні якості освітнього процесу. *Імперативи економічного зростання в контексті реалізації Глобальних цілей сталого розвитку:* матеріали VI Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції, м. Київ, 29 квітня 2025 року. Київ : КНУТД, 2025. С. 158–160.

3. Відділ міжнародних зв'язків Карпатського національного університету імені Василя Стефаника. URL: https://ic.cnu.edu.ua/ (дата звернення: 25.02.2026).

4. Віртуальна академічна мобільність за міжнародним проєктом COIL. URL: https://surl.li/ibciem (дата звернення: 25.02.2026).

5. Горбань Ю., Олійник О. Академічна мобільність як складник реалізації права здобувачів вищої освіти на формування індивідуальної освітньої траєкторії. *Вісник науки та освіти.* 2025. № 6(36). С. 1006–1021. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-6(36)-1006-1021

6. Пічик К., Гуменна О., Човнюк Л. Віртуальна мобільність як інноваційний підхід у навчанні. *Економічний журнал Одеського політехнічного університету.* 2020. № 4. С. 42–52. DOI: https://doi.org/10.15276/EJ.04.2020.6

7. Порядок реалізації права на академічну мобільність: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 12 серпня 2015 р. № 579. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/579-2015-%D0%BF#Text (дата звернення: 25.02.2026).

8. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (дата звернення: 25.02.2026).

9. Сімак К. Віртуальна академічна мобільність студентів: досвід Канади. *Український педагогічний журнал.* 2017. № 2. С. 35–40.

10. Цифровий університет – Відкрита українська ініціатива. URL: https://digiuni.org (дата звернення: 25.02.2026).

11. Cheng Y., Yeoh B., Yang P. Virtual student mobility on Zoom: Digital platforms and differentiated experiences of international education and (im)mobilities in a time of pandemic. *Mobilities.* 2023. Vol. 18(5), P. 839–854. DOI: https://doi.org/10.1080/17450101.2023.2209824

12. 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. P. 459–471. DOI: https://doi.org/10.14571/brajets.v17.n1.459-471

13. Perfölz R., López-Varela A. Internationalisation of Teaching and Learning through Blended Mobility: Potentials of Joint International Blended Courses and Challenges in Their Implementation. *Education Sciences.* 2022. Vol. 12(11), 810. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci12110810

14. Ruiz-Corbella M., Álvarez-González B. Virtual mobility as an inclusion strategy in higher education: Research on distance education master degrees in Europe, Latin America and Asia. *Research in Comparative and International Education.* 2014. Vol. 9(2), P. 165–181. DOI: https://doi.org/10.2304/rcie.2014.9.2.165

REFERENCES

1. Artemieva, I., & Bohdanov, O. (2024). Akademichna mobilnist yak zasib zabezpechennia profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia [Academic mobility as a means of ensuring the professional training of future teachers]. *Innovatyka v osviti, dyzaini ta mystetstvi*, Odesa: Universytet Ushynskoho, 7–11. [in Ukrainian].

2. Buhas, N. (2025). Tsyfrova transformatsiia akademichnoi mobilnosti: rol virtualnykh formativ u zabezpechenni yakosti osvitnoho protsesu [Digital transformation of academic mobility: the role of virtual formats in ensuring the quality of the educational process]. *Imperatyvy ekonomichnoho zrostannia v konteksti realizatsii Hlobalnykh tsilei staloho rozvytku*, Kyiv: KNUTD, 158–160. [in Ukrainian].

3. Viddil mizhnarodnykh zv'iazkiv Karpatskoho natsionalnoho universytetu imeni Vasylia Stefanyka [International Relations Department of Vasyl Stefanyk Carpathian National University]. URL: https://ic.cnu.edu.ua/ (access obtained: 25.02.2026) [in Ukrainian].

4. Virtualna akademichna mobilnist za mizhnarodnym proiektom COIL [Virtual academic mobility under the international COIL project]. URL: https://surl.li/ibciem (access obtained: 25.02.2026) [in Ukrainian].

5. Horban, Yu., & Oliinyk, O. (2025). Akademichna mobilnist yak skladnyk realizatsii prava zdobuvachiv vyshchoi osvity na formuvannia indyvidualnoi osvitnoi traiektorii [Academic mobility as a component of the realization of the right of higher education seekers to form an individual educational trajectory]. *Visnyk nauky ta osvity*, 6 (36), 1006–1021. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-6(36)-1006-1021 [in Ukrainian].

6. Pichyk, K., Humenna, O., & Chovniuk, L. (2020). Virtualna mobilnist yak innovatsiinyi pidkhid u navchanni [Virtual mobility as an innovative approach to learning]. *Ekonomichnyi zhurnal Odeskoho politekhnichnoho universytetu*, 4, 42–52. DOI: https://doi.org/10.15276/EJ.04.2020.6 [in Ukrainian].

7. Poriadok realizatsii prava na akademichnu mobilnist: zatverdzheno postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 12 serpnia 2015 r. № 579 [Procedure for exercising the right to academic mobility: approved by Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 579 of August 12, 2015]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/579-2015-%D0%BF#Text (access obtained: 25.02.2026) [in Ukrainian].

8. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 № 1556-VII [On higher education: Law of Ukraine of July 1, 2014, № 1556-VII]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (access obtained: 25.02.2026) [in Ukrainian].

9. Simak, K. (2017). Virtualna akademichna mobilnist studentiv: dosvid Kanady [Virtual academic mobility of students: the Canadian experience]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 2, 35–40. [in Ukrainian].

10. Tsyfrovyi universytet – Vidkryta ukrainska initsiatyva [Digital University – An open Ukrainian initiative]. URL: https://digiuni.org (access obtained: 25.02.2026) [in Ukrainian].

11. Cheng, Y., Yeoh, B., & Yang, P. (2023). Virtual student mobility on Zoom: Digital platforms and differentiated experiences of international education and (im)mobilities in a time of pandemic. *Mobilities,* 18(5), 839–854. DOI: https://doi.org/10.1080/17450101.2023.2209824 [in English].

12. Kuchynska, I., Kichuk, Y., Fedotova, O., Paska, T., & Kuchynskyi, S. (2024). Integration of Ukrainian Institutions of Higher Education into the Global Educational Space: Challenges and Opportunities. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*, 17, 1, 459-471. DOI: https://doi.org/10.14571/brajets.v17.n1.459-471 [in English].

13. Perfölz, R., & López-Varela, A. (2022). Internationalisation of Teaching and Learning through Blended Mobility: Potentials of Joint International Blended Courses and Challenges in Their Implementation. *Education Sciences,* 12(11), 810. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci12110810 [in English].

14. Ruiz-Corbella, M., & Álvarez-González, B. (2014). Virtual mobility as an inclusion strategy in higher education: Research on distance education master degrees in Europe, Latin America and Asia. *Research in Comparative and International Education,* 9(2), 165–181. DOI: https://doi.org/10.2304/rcie.2014.9.2.165 [in English].

T. V. PASKA
Doctor of Philosophy (PhD in Pedagogy),
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
https://orcid.org/0000-0002-4579-388X

VIRTUAL AND BLENDED ACADEMIC MOBILITY OF STUDENTS AS INNOVATIVE PEDAGOGICAL PRACTICES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article provides a comprehensive theoretical and applied analysis of virtual and blended academic mobility of students as innovative pedagogical practices in higher education institutions of Ukraine in the context of digitalization and internationalization of the educational space. The relevance of the problem is substantiated in view of the transformational processes caused by globalization, the COVID-19 pandemic, and martial law, which have led to restrictions on traditional physical mobility and made the introduction of alternative formats of international interaction relevant. The regulatory and legal framework for academic mobility, as well as the scientific approaches of domestic researchers to interpreting its essence, forms, and mechanisms of implementation, are analyzed. The content of the concepts of "virtual academic mobility" and "mixed academic mobility" is clarified, their structural components, subject composition, and didactic potential are determined.

It has been proven that virtual mobility provides access to international educational resources without physical relocation, contributes to the formation of students' digital, intercultural, and communicative competencies, while the blended model integrates the advantages of online and offline interaction, creating conditions for the personalization of educational trajectories and academic recognition of learning outcomes. The key challenges of implementing these formats are outlined.

The practical experience of implementing virtual and blended mobility in Ukrainian universities has been analyzed, in particular the implementation of the international projects DigiUni and COIL, the activities of international partner networks, and the digitization of administrative procedures for organizing mobility. It has been proven that the systematic implementation of these formats contributes to the institutionalization of digital mobility, the expansion of access to global educational resources, and the formation of competitive specialists capable of professional activity in a dynamic international environment. Prospects for further research are related to the development of criteria for assessing the quality of virtual and blended mobility programs and improving mechanisms for their integration into the development strategies of higher education institutions.

Key words: academic mobility; virtual academic mobility; blended academic mobility; internationalization of higher education; digitalization of education; innovative pedagogical practices; intercultural communication.

Дата першого надходження статті до видання: 25.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.147:81’271
DOI https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.1.17

О. П. РАНЮК
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри слов’янської філології,
Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна
Електронна пошта: raniuko@khmnu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0001-8859-9254

Т. О. МОРОЗ
доктор філософії, доцент кафедри слов’янської філології,
Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна
Електронна пошта: tmorozto@khmnu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0001-6891-8326

ДИСКУСІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті досліджено роль дискусій як інструменту розвитку професійної комунікативної компетентності студентів. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується зростанням значення комунікації у професійній діяльності, що зумовлює необхідність формування у майбутніх фахівців умінь ефективно взаємодіяти, аргументовано висловлювати власну позицію, презентувати результати діяльності та працювати в команді. Професійна комунікативна компетентність розглядається як інтегративна якість особистості, що включає мовні знання, навички усного та письмового мовлення, уміння вести діалог, аналізувати інформацію, аргументувати власну думку, застосовувати соціокультурні норми та здійснювати рефлексію комунікативної поведінки. Досліджено сучасні наукові підходи до її структури та компонентів, зокрема дискурсивно-лінгвістичний, інтелектуально-інформаційний, соціокультурний, особистісно-психологічний, комунікативно-поведінковий і мотиваційно-рефлексивний. Показано, що інтерактивні методи навчання, зокрема дискусії, сприяють послідовному розвитку перцептивних, інтерактивних і мовленнєвих умінь студентів, критичного мислення, здатності аргументовано висловлювати власну позицію, слухати інших та приймати обґрунтовані рішення у професійних ситуаціях. Описано типи дискусій: мотиваційні бесіди, реплікування, робота в підгрупах, мікродіалоги, міні-монологи та рефлексивні завдання, що забезпечують формування комунікативних навичок у різних контекстах професійної діяльності. Узагальнення результатів дослідження свідчить про високий потенціал дискусій для формування професійно спрямованої комунікативної компетентності та підвищення готовності студентів до самостійної професійної діяльності в умовах сучасного освітнього, культурного та професійного середовища.

Ключові слова: професійна комунікативна компетентність, дискусія, інтерактивні методи навчання, критичне мислення, публічний виступ, аргументація, підготовка фахівців, освітній процес, інтерактивна діяльність.

Поставлення проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується зростанням ролі комунікації як ключового чинника професійної діяльності фахівця. В умовах глобалізації, цифровізації та інтеграції України у світовий освітній і професійний простір до випускників закладів вищої освіти висуваються підвищені вимоги щодо здатності ефективно здійснювати професійну взаємодію, аргументовано відстоювати власну позицію, презентувати результати діяльності та працювати в команді. У зв’язку з цим особливої актуальності набуває проблема розвитку професійної комунікативної компетентності студентів.

Професійна комунікативна компетентність розглядається як інтегративна якість особистості, що охоплює систему знань про норми професійного спілкування, уміння будувати усні й письмові висловлювання відповідно до комунікативної ситуації, навички аргументації, публічного виступу, ведення конструктивного діалогу та здатність до рефлексії власної мовленнєвої діяльності. Її формування є одним із ключових завдань сучасної вищої освіти, орієнтованої на компетентнісний підхід.

Разом із тим аналіз освітньої практики засвідчує наявність суперечностей між потребою суспільства у фахівцях із високим рівнем

комунікативної культури та недостатньою увагою до системного використання інтерактивних форм роботи, що сприяють розвитку відповідних умінь. Традиційні методи навчання не завжди забезпечують належні умови для формування навичок професійного діалогу та аргументованої дискусії.

У цьому контексті особливого значення набуває дискусія як інтерактивна освітня технологія, що моделює реальні ситуації професійної комунікації. Участь студентів у дискусіях сприяє розвитку критичного мислення, умінь аналізувати та інтерпретувати інформацію, формулювати й обґрунтовувати власну позицію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку професійної комунікативної компетентності студентів є предметом активного наукового осмислення в сучасній педагогіці та психології. Аналіз останніх публікацій засвідчує різноаспектність підходів до її трактування, структурування та формування у процесі фахової підготовки.

У статті Андрощук І. *«Комунікативна компетентність як важливий засіб ефективної взаємодії учасників освітнього процесу»* комунікативна компетентність розглядається як необхідна умова продуктивної взаємодії в освітньому середовищі. Авторка акцентує увагу на значенні культури мовлення, умінні налагоджувати діалог та створювати сприятливий психологічний клімат у процесі навчання. Дослідження підкреслює важливість розвитку комунікативних умінь не лише як професійної характеристики, а й як основи партнерської взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу [Андрощук 2022].

Питання формування комунікативних навичок у процесі мовної підготовки розкрито у праці Болотнікової А. та Король Т. (2022). Дослідниці доводять ефективність комунікативно орієнтованого підходу, що передбачає активізацію усного мовлення, моделювання реальних ситуацій спілкування та використання інтерактивних методів навчання. Ці положення є важливими для обґрунтування ролі дискусії як форми навчальної діяльності, що сприяє розвитку професійно спрямованого мовлення [Болотнікова, Король 2022].

У контексті фахової підготовки майбутніх філологів проблему професійної комунікативної компетентності досліджують Гончарук В., Подлевська Н. та Живолуп В. Автори визначають її як інтегративну характеристику особистості, що охоплює мовленнєвий, соціокультурний, дискурсивний та стратегічний компоненти. Особлива увага звертається на системність формування цієї компетентності в освітньому процесі та необхідності поєднання теоретичної підготовки з практикою професійного спілкування [Гончарук, Подлевська, Живолуп 2021].

Теоретичне осмислення ролі комунікативної компетентності в умовах сучасного суспільства представлено у статті O. Ilishova, L. Moroz-Rekotova, Y. Semeniako, N. Podlevska, O. Raniuk та I. Horiachok *«The Role of Human Communicative Competence in Post-Industrial Society»*, опублікованій у журналі *Postmodern Openings*. Автори обґрунтовують комунікативну компетентність як ключову умову професійної реалізації особистості в постіндустріальному суспільстві, підкреслюючи її значення для адаптивності, мобільності та конкурентоспроможності фахівця. Дослідження розширює теоретичні межі проблеми, акцентуючи на соціокультурних і глобалізаційних чинниках розвитку комунікації [Ilishova, Moroz-Rekotova, Semeniako, Podlevska, Raniuk, Horiachok 2022].

У статті Зарицької В. В. та Корсунської В. В. *«Комунікативна компетентність як складова професійної діяльності майбутніх спеціалістів»*, комунікативна компетентність розглядається з позицій психологічного підходу як важливий чинник професійної успішності. Авторки підкреслюють роль мотиваційного та особистісного компонентів у формуванні готовності до професійної взаємодії [Зарицька, Корсунська 2025].

Узагальнення проаналізованих джерел дає підстави стверджувати, що сучасні дослідження розкривають сутність, структуру та значення професійної комунікативної компетентності в різних галузях підготовки. Проте питання педагогічних умов, методичного забезпечення та ефективних стратегій використання дискусій для цілеспрямованого розвитку саме професійної комунікативної ком-

петентності потребує подальшого наукового осмислення.

Отже, **актуальність** дослідження зумовлена необхідністю теоретичного обґрунтування та практичного впровадження ефективних механізмів розвитку професійної комунікативної компетентності студентів у процесі організації навчальних дискусій та презентацій у закладах вищої освіти.

Метою статті є дослідження дискусій як засобу розвитку професійної комунікативної компетентності студентів.

Результати та дискусії. Розвиток професійної комунікативної компетентності студентів є одним із ключових завдань сучасної вищої освіти, що реалізується в межах компетентнісного підходу. У контексті професійної підготовки комунікативна компетентність трактується як складна інтегрована характеристика особистості майбутнього спеціаліста. Вона охоплює не лише сукупність знань, умінь і навичок, а й здатність їх доречно та ефективно застосовувати в реальних професійних ситуаціях. Комунікативна компетентність має нормативний аспект, оскільки включає правила та стандарти поведінки у спілкуванні, і водночас відображає особистісні якості студента, його орієнтацію на виконання майбутніх професійних завдань, ставлення до обраної професії, самооцінку та стиль взаємодії з іншими людьми [Laczkovics, Fonzo, Bendixsen 2020 : 1399].

Ключовим поняттям у структурі комунікативної компетентності є категорія «професійної діяльності», яку доцільно трактувати як процес активної взаємодії суб'єкта з об'єктом у межах виконання професійних завдань. Розглядаючи комунікативну компетентність як інструмент ефективної взаємодії, важливо уточнити зміст поняття «компетентність». У широкому значенні воно означає: наявність знань, умінь і досвіду, необхідних для результативної діяльності у певній предметній сфері; характеристику особистості, яка володіє ґрунтовними знаннями в конкретній галузі, що зумовлює авторитетність її суджень і рішень.

Комунікативна компетентність майбутнього фахівця є важливим складником освітнього процесу у закладах вищої освіти, оскільки сприяє не лише закріпленню й поглибленню раніше засвоєних знань, а й набуттю нових, формуванню та вдосконаленню практичних умінь і навичок. Вона охоплює сукупність необхідних знань, досвіду й здатностей діяти відповідно до професійних норм і стандартів, забезпечуючи ефективну діяльність у різних комунікативних ситуаціях [Avdymyrets 2020 : 116–117].

Системний характер освіти формує у студентів уміння аналізувати явища та процеси з різних позицій, застосовувати комплексний підхід до розв'язання проблем навчання й виховання, розвиває науковий стиль мислення. Комфортна співпраця в освітньому середовищі створює умови для постійного вдосконалення власних умінь, засвоєння нових знань, збагачення спільної діяльності особистими здобутками та надання їй індивідуального смислу. В умовах сучасного європейського освітнього простору, що відкриває широкі можливості для професійного зростання, комунікативна компетентність як засіб спілкування істотно впливає на формування світогляду особистості та її здатність до самореалізації.

У сучасних дослідженнях комунікативна компетентність розглядається як багатовимірне інтегративне утворення. Зокрема, Bagari V. та Djigunović J. у праці «Defining Communicative Competence» пропонують структурований підхід до визначення змісту та компонентного складу комунікативної компетентності, підкреслюючи її комплексний характер та взаємозв'язок мовних, когнітивних і соціальних чинників. Відповідно до їхнього підходу, комунікативна компетентність охоплює систему взаємопов'язаних компонентів.

Дискурсивно-лінгвістичний компонент передбачає володіння фонетичними, лексичними та граматичними нормами мови, уміння створювати усні й письмові висловлювання відповідно до комунікативної мети й ситуації спілкування, а також здатність до творчого використання мовних ресурсів.

Інтелектуально-інформаційний компонент поєднує знання сфери професійного й ділового спілкування, обізнаність щодо партнерів з комунікації, уміння працювати з інформацією, виокремлювати головне та приймати обґрунтовані рішення в складних ситуаціях.

Соціокультурний компонент забезпечує відповідність комунікативної поведінки соціальним нормам і культурним традиціям певного середовища. Він передбачає знання ментальних особливостей, світоглядних орієнтацій, а також володіння невербальними засобами взаємодії.

Особистісно-психологічний компонент пов'язаний із розумінням психологічних характеристик співрозмовника, принципів ефективної взаємодії та здатністю конструктивно діяти в конфліктних умовах.

Комунікативно-поведінковий компонент відображає практичну реалізацію комунікативних умінь: вибір адекватного стилю спілкування, логічність і послідовність викладу думок, здатність слухати, досягати компромісу, долати комунікативні бар'єри та утверджувати себе як активного суб'єкта взаємодії.

Мотиваційно-рефлексивний компонент характеризує готовність особистості до саморозвитку у сфері комунікації [Bagari, Djigunović 2017 : 95–99].

Таким чином, концепція Bagari V. та Djigunović J. акцентує увагу на системному характері комунікативної компетентності, яка формується в результаті поєднання мовних знань, інтелектуальних умінь, соціокультурної обізнаності та особистісної зрілості, що особливо важливо в умовах професійної підготовки майбутніх фахівців.

Формування зазначених компонентів потребує створення відповідних педагогічних умов, серед яких особливе місце посідають інтерактивні методи навчання. На відміну від традиційних форм подання матеріалу, інтерактивні технології забезпечують активну участь студентів у процесі навчання, стимулюють їхню мовленнєву діяльність, сприяють розвитку критичного мислення та формуванню навичок професійної взаємодії.

У цьому контексті дискусія є ефективним засобом розвитку професійної комунікативної компетентності. Дискусія як форма організації навчальної діяльності створює умови для аргументованого обговорення проблемних питань, формує вміння логічно структурувати думки, переконливо відстоювати власну позицію та дотримуватися культури академічного спілкування.

Ефективність використання дискусій у процесі професійної підготовки залежить від їх методичного забезпечення, чіткої постановки цілей, відповідності змісту навчальним результатам та організації зворотного зв'язку. Важливо, щоб ці форми роботи не мали епізодичного характеру, а були системно інтегровані в освітній процес як інструмент цілеспрямованого формування професійно значущих комунікативних умінь.

У наукових джерелах знаходимо різні підходи до тлумачення поняття «дискусія», що відображає багатовимірність цього феномену. Так, у Великому тлумачному словнику сучасної української мови дискусія визначається як публічне обговорення спірного питання, що передбачає обмін думками з метою з'ясування істини або вироблення спільної позиції [Бусел 2005 : 299].

У межах філософського підходу дискусія пов'язується з методом Сократа, який ґрунтується на діалогічній взаємодії співрозмовників, що не мають заздалегідь сформульованої відповіді, але прагнуть її віднайти. У процесі такого діалогу уточнюється сутність проблеми, формулюються запитання та поступово здійснюється пошук істинного рішення [Шинкарук 2002].

У педагогічній теорії дискусія розглядається як одна з форм організації навчального процесу. Відповідно розробляються методичні підходи до її підготовки, проведення та оцінювання результатів, а також визначаються умови її ефективності в освітньому середовищі.

З позицій психології дискусія трактується як засіб розвитку психічних процесів, формування особистісних якостей і стимулювання творчого потенціалу особистості, оскільки вона активізує мислення, рефлексію, здатність до аргументації та взаєморозуміння [Приходько, Юрченко 2020].

Таким чином, аналіз наукових підходів засвідчує, що дискусія є багатофункціональним явищем, яке поєднує філософський, педагогічний і психологічний виміри та є важливим інструментом розвитку комунікативної компетентності.

У наукових джерелах описано різні техніки організації дискусії: визначення її початку, форм проведення, підбиття підсумків тощо. Ефективність дискусійних методів навчання

залежить від ретельного планування, уміння працювати з додатковою інформацією, логічно мислити та аргументовано висловлювати власну позицію.

На думку Дж. Хармера, першочерговою умовою успішної дискусії є створення демократичної та невимушеної атмосфери в групі. Водночас викладач має стежити за дотриманням тематики та зв'язком обговорення з навчальним матеріалом. Учений виокремлює такі етапи організації дискусії: визначення проблематики, її уточнення в процесі групового обговорення, аналіз проблеми, пошук шляхів розв'язання та формулювання підсумкових висновків [Harmer 2004 : 57].

Дискусія передбачає не звичайні відповіді, а змістовні, аргументовані й емоційно забарвлені висловлювання, що стимулюють активність учасників і сприяють розвитку навичок групової взаємодії. Найбільш результативною вона є в роботі малих груп, де зростає внесок кожного студента, активізується обмін думками та формується повага до позицій інших.

Формування комунікативних навичок у процесі дискусії ґрунтується на мовних знаннях, лінгвокраїнознавчій обізнаності, урахуванні вікових особливостей і рівня підготовки здобувачів освіти. Дослідники виокремлюють дві ключові групи навичок: перцептивні (уміння слухати, розуміти емоційний стан співрозмовника) та інтерактивні (здатність вести бесіду, аргументувати, діяти в конфліктних ситуаціях). Відповідно процес їх формування проходить мотиваційний, ознайомчий, діяльнісний та етап удосконалення [Тільняк 2024].

Для розвитку професійної комунікативної компетентності студентів на занятті з дисципліни «Культура українського мовлення та професійного спілкування» можна організувати у формі інтерактивних дискусій, поєднуючи різні типи завдань та вправ. Так, на початковому етапі проводиться мотиваційна бесіда, під час якої викладач ознайомлює студентів із значенням комунікативних навичок у професійній діяльності, наводить приклади конкретних ситуацій, наприклад, підготовку презентації для роботодавця або участь у професійній нараді, та пояснює, як ефективна участь у дискусії впливає на успіх у професійній сфері. Після цього студенти виконують завдання на реплікування, наприклад, відповідають на запитання *«Які якості найбільш важливі для фахівця у вашій професійній сфері?»* або *«Як можна вирішити конфлікт у робочій групі?»*, використовуючи логічно структуровані відповіді українською мовою та додаючи власні приклади з життя.

Наступний етап передбачає роботу в підгрупах, де студенти проводять дискусії на тему *«Професійна етика та комунікація в сучасному офісі».* Завдання включає діалогічні єдності, коли один студент формулює повідомлення, інший ставить уточнювальне запитання, третій пропонує альтернативне рішення. Наприклад, перший студент говорить: *«Я вважаю, що дотримання професійного етикету на роботі формує довіру серед колег»,* другий уточнює: *«А як ви вважаєте, що робити, якщо колега систематично порушує правила етики?»* і третій пропонує обговорене рішення. Така вправа дає змогу студентам одночасно розвивати навички слухання, аналізу інформації та аргументованого висловлення власної позиції.

Ще одним типом завдань є мікродіалоги, коли студенти за короткий проміжок часу повинні швидко обговорити професійну проблему, наприклад: *«Як організувати роботу команди для підготовки проєкту?»* або *«Які способи ефективного спілкування можна застосувати під час дистанційної роботи?»* Під час таких мікродіалогів відпрацьовується здатність до швидкого реагування, аргументації та координації спільних рішень.

Для розвитку навичок монологічного мовлення та структурованого висловлення власної позиції застосовуються міні-монологи. Студенти готують коротку презентацію на професійну тему, наприклад, *«Роль української мови у професійному спілкуванні»* або *«Переваги командної роботи у сучасному офісі»*, де вони демонструють логічну побудову висловлювання, використання фахової лексики та аргументованих прикладів. Після виступу інші студенти ставлять запитання, на які студент, що виступав повинен дати чіткі та обґрунтовані відповіді, це водночас сприяє розвитку інтерактивних і рефлексивних навичок.

Для закріплення отриманих знань застосовуються завдання на аналіз та рефлексію,

де студенти оцінюють ефективність власної участі у дискусії, визначають сильні й слабкі сторони своєї комунікативної поведінки, а також обговорюють, як можна покращити аргументацію, стиль спілкування та взаємодію в групі. Наприклад, після обговорення теми *«Етичні дилеми професійної діяльності»* студенти повинні скласти короткий письмовий звіт, у якому описують свої рішення, аргументи та способи взаємодії з колегами.

Таким чином, комплекс завдань, що включає реплікування, діалогічні єдності, мікродіалоги, міні-монологи та рефлексивні вправи, дозволяє послідовно формувати у студентів перцептивні, інтерактивні та мовленнєві навички, необхідні для ефективної професійної комунікації українською мовою. Використання дискусій у різних форматах сприяє розвитку критичного мислення, здатності аргументовано висловлювати свою думку, слухати інших та приймати обґрунтовані рішення у професійних ситуаціях.

Висновки. Таким чином, дискусія є ефективним інструментом розвитку професійної комунікативної компетентності студентів, оскільки дає змогу поєднувати мовні, когнітивні, соціокультурні та особистісно-психологічні компоненти комунікації. Її використання у навчальному процесі стимулює розвиток критичного мислення, здатності аналізувати та інтерпретувати інформацію, логічно структурувати власні висловлювання та переконливо аргументувати позицію. Участь у дискусіях формує навички активного слухання, розуміння емоційного стану співрозмовників, прийняття обґрунтованих рішень у командній роботі та конструктивну взаємодію в конфліктних ситуаціях.

Системне включення дискусій у освітній процес – від мотиваційних бесід та реплікування до міні-монологів і рефлексивних завдань – забезпечує послідовне формування перцептивних, інтерактивних та мовленнєвих умінь. Такий підхід дає можливість студентам не лише закріплювати знання й удосконалювати практичні навички, а й розвивати саморефлексію, здатність планувати власний професійний розвиток і адаптуватися до вимог сучасного соціально-професійного середовища.

Використання дискусії як педагогічної технології підвищує мотивацію студентів до навчання, формує культуру академічного та професійного спілкування і створює умови для розвитку творчого потенціалу особистості. Акцент на інтерактивності та активній участі кожного учасника сприяє формуванню впевненості у власних комунікативних можливостях, уміння аргументувати позицію, враховувати думки інших та будувати ефективну командну взаємодію.

Отже, системне впровадження дискусій у процес професійної підготовки студентів сприяє формуванню високого рівня професійної комунікативної компетентності, готовності до самостійної професійної діяльності та здатності до ефективної комунікації в сучасному освітньому, культурному та професійному просторі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Avdymyrets N. Communicative competence as a factor in effective communication among student youth: a philosophical dimension. *European humanities studies: State and Society*, *22*(2), 2020. P. 114–124. https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2020.2.08

2. Bagari V., Djigunovi J. M. Defining communicative competence. *Metodika.* 2017. Vol. 8. P. 94–103.

3. Harmer J. How to Teach English. An introduction to the practice of English language teaching. Longman. 2004. 198 p.

4. Ilishova O., Moroz-Rekotova L., Semeniako Y., Podlevska N., Raniuk O., Horiachok I. The Role of Human Communicative Competence in Post-Industrial Society. *Postmodern Openings*, 13(4), 2022. P. 402–426. https://doi.org/10.18662/po/13.4/525

5. Laczkovics C., Fonzo G., Bendixsen, B. *et al.* Defense mechanism is predicted by attachment and mediates the maladaptive influence of insecure attachment on adolescent mental health. *Current Psychology*, 39, 2020. P. 1388–1396 https://doi.org/10.1007/s12144-018-9839-1

6. Андрощук І. Комунікативна компетентність як важливий засіб ефективної взаємодії учасників освітнього процесу. *Молодь і ринок*, № 3–4 (201–202). 2022. С. 34–38. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.259914

7. Болотнікова А., Король Т. Формування комунікативних навичок на початковому етапі навчання польської мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Випуск 56, том 4. 2022. С. 9–15. https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-4-2

8. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.

9. Гончарук В., Подлевська Н., Живолуп В. Професійна комунікативна компетентність у системі фахової підготовки майбутніх філологів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* Випуск 194. 2021. С. 89–94.

10. Зарицька В. В., Корсунська, В. В. Комунікативна компетентність як складова професійної діяльності майбутніх спеціалістів. *Journal of Psychology Research*, *31*(14), 2025. С. 166–186. https://doi.org/10.15421/103110

11. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник: Навч. посіб., 4-те вид., випр. і доп. Київ : Каравела, 2020. 418 с.

12. Тільняк Н. Формування професійної комунікативної компетентності бакалаврів технічних спеціальностей на засадах комунікативно зорієнтованого підходу. *Наука і техніка сьогодні. Серія «Педагогіка».* № 2(30). 2024. https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-2(30)-679-692

13. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди; [редкол.: В. І. Шинкарук (голова) та ін.]. Київ: Абрис, 2002. VI, 742 с.

REFERENCES

1. Avdymyrets N. (2020). Communicative competence as a factor in effective communication among student youth: a philosophical dimension. *European humanities studies: State and Society*, *22*(2). P. 114–124. https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2020.2.08 [in Ukrainian].

2. Bagari V., Djigunovi J. M. (2017). Defining communicative competence. *Metodika.* Vol. 8. P. 94–103. [in English].

3. Harmer J. (2004). How to Teach English. An introduction to the practice of English language teaching. Longman. 198 p. [in English].

4. Ilishova O., Moroz-Rekotova L., Semeniako Y., Podlevska N., Raniuk O., Horiachok I. (2022). The Role of Human Communicative Competence in Post-Industrial Society. *Postmodern Openings*, 13(4). P. 402–426. https://doi.org/10.18662/po/13.4/525 [in English].

5. Laczkovics C., Fonzo G., Bendixsen B. et al. (2020). Defense mechanism is predicted by attachment and mediates the maladaptive influence of insecure attachment on adolescent mental health. *Current Psychology*, 39. P. 1388–1396 https://doi.org/10.1007/s12144-018-9839-1 [in English].

6. Androshchuk I. (2022). Komunikatyvna kompetentnist yak vazhlyvyi zasib efektyvnoi vzaiemodii uchasnykiv osvitnoho protsesu [Communicative competence as an important means of effective interaction between participants in the educational process]. *Molod i rynok*, № 3–4 (201–202). S. 34–38. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.259914 [in Ukrainian].

7. Bolotnikova A., Korol T. (2022). Formuvannia komunikatyvnykh navychok na pochatkovomu etapi navchannia polskoi movy [Developing communication skills at the initial stage of learning Polish.]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk.* Vypusk 56, tom 4. S. 9–15. https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-4-2 [in Ukrainian].

8. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Large explanatory dictionary of modern Ukrainian language]: 250000 (2005). / uklad. ta holov. red. V. T. Busel. Kyiv; Irpin: Perun. 1728 s. [in Ukrainian].

9. Honcharuk V., Podlevska N., Zhyvolup V. (2021). Profesiina komunikatyvna kompetentnist u systemi fakhovoi pidhotovky maibutnikh filolohiv [Professional communicative competence in the system of professional training of future philologists.]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky.* Vypusk 194. C. 89–94. [in Ukrainian].

10. Zarytska V. V., Korsunska V. V. (2025). Komunikatyvna kompetentnist yak skladova profesiinoi diialnosti maibutnikh spetsialistiv [Communicative competence as a component of the professional activity of future specialists.]. *Journal of Psychology Research*, *31*(14), 2025. C. 166–186. https://doi.org/10.15421/103110 [in Ukrainian].

11. Prykhodko Yu. O., Yurchenko V. I. (2020). Psykholohichnyi slovnyk-dovidnyk: Navch. posib., 4-te vyd., vypr. i dop. [Psychological Dictionary-Reference Book: Textbook, 4th edition, revised and supplemented.]. Kyiv : Karavela. 418 c. [in Ukrainian].

12. Tilniak N. (2024). Formuvannia profesiinoi komunikatyvnoi kompetentnosti bakalavriv tekhnichnykh spetsialnostei na zasadakh komunikatyvno zoriientovanoho pidkhodu [Formation of professional communicative competence of bachelors of technical specialities based on a communicative approach.]. *Nauka i tekhnika sohodni. Seriia «Pedahohika».* № 2 (30). https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-2(30)-679-692 [in Ukrainian].

13. Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk [Philosophical Encyclopaedic Dictionary] (2002) / NAN Ukrainy, In-t filosofii imeni H. S. Skovorody; [redkol.: V. I. Shynkaruk (holova) ta in.]. Kyiv: Abrys. VI, 742 c. [in Ukrainian].

O. P. RANIUK
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Slavic Philology,
Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine
E-mail: raniuko@khmnu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0001-8859-9254

T. O. MOROZ
Doctor of Philosophy,
Associate Professor at the Department of Slavic Philology,
Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine
E-mail: tmorozto@khmnu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0001-6891-8326

DISCUSSION AS A TOOL FOR DEVELOPING STUDENT'S PROFESSIONAL COMMUNICATION SKILLS

The article explores the role of discussions as a tool for developing students' professional communicative competence. The current stage of societal development is characterized by the growing importance of communication in professional activities, which necessitates the formation of skills in future specialists to interact effectively, articulate their positions convincingly, present work results, and collaborate in teams. Professional communicative competence is considered an integrative personal quality that encompasses linguistic knowledge, oral and written communication skills, the ability to conduct dialogues, analyze information, argue one's viewpoint, apply sociocultural norms, and reflect on communicative behavior. Modern scientific approaches to its structure and components are examined, including discursive-linguistic, intellectual-informational, sociocultural, personal-psychological, communicative-behavioral, and motivational-reflexive components. The study demonstrates that interactive teaching methods, particularly discussions, facilitate the consistent development of students' perceptive, interactive, and language skills, critical thinking, the ability to argue one's position, listen to others, and make reasoned decisions in professional contexts. Various types of discussions are described: motivational talks, turn-taking exercises, subgroup work, micro-dialogues, mini-monologues, and reflective tasks, which contribute to the development of communicative skills in different professional contexts. The synthesis of the research results highlights the high potential of discussions for fostering professionally oriented communicative competence and enhancing students' readiness for independent professional activity in modern educational, cultural, and professional environments.

Key words: professional communicative competence, discussion, interactive teaching methods, critical thinking, public speaking, argumentation, specialist training, educational process, interactive activities.

Дата першого надходження статті до видання: 19.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 37.147:004:002
DOI https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.1.18

Є. І. РАСПОПОВ
викладач документознавства та інформаційної діяльності,
Заклад вищої освіти «Академія рекреаційних технологій і права», м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: odger998@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-6067-3907

А. С. СУСТРЄТОВ
доктор філософії (Ph. D.), доцент,
доцент кафедри теоретичних дисциплін,
Донецький національний медичний університет, м. Кропивницький, Кіровоградська область, Україна
Електронна пошта: Sustretov73@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6313-7803

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 029 «ІНФОРМАЦІЙНА, БІБЛІОТЕЧНА ТА АРХІВНА СПРАВА» В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ І РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-ДОКУМЕНТНОГО СЕРЕДОВИЩА

У процесі дослідження авторами визначене поняття цифрова компетентність та обґрунтовано її зміст у контексті професійної підготовки здобувачів спеціальності 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа». Цифрова компетентність розглядається як інтегративна характеристика особистості, що поєднує інформаційно-аналітичні, технологічні, комунікаційні, правові та етичні складові й забезпечує здатність ефективно функціонувати в сучасному інформаційно-документному середовищі. Актуальність дослідження зумовлена процесами цифровізації суспільства, трансформацією бібліотечно-архівної діяльності, впровадженням електронного документообігу, цифрових архівів, автоматизованих бібліотечних систем і хмарних сервісів. Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій потребує оновлення змісту фахової підготовки, формування у здобувачів практичних навичок роботи з цифровими інструментами, базами даних, системами метаданих та технологіями збереження інформації. У процесі дослідження ми намагалися максимально повноцінно використати потенціал комплексного, інформаційного, компетентнісного й системного наукових підходів. Їх сукупність дозволяє здійснити всебічний аналіз психолого-педагогічної літератури, нормативно-правових документів, міжнародних рекомендацій у сфері цифрової освіти, а також визначити педагогічні умови формування цифрової компетентності майбутніх фахівців інформаційної галузі.

За результатами дослідження було встановлено, що ефективне формування цифрової компетентності можливе за умови інтеграції цифрових технологій у всі компоненти освітнього процесу. Обґрунтовано необхідність формування культури інформаційної безпеки, дотримання принципів академічної доброчесності, розвитку критичного мислення в цифровому середовищі. Виокремлені педагогічні умови формування цифрової компетентності, зокрема практична спрямованість освіти, проходження стажувань у цифрових архівах, бібліотеках, інформаційних центрах, розвиток проєктно-орієнтованого навчання, міждисциплінарна підготовка.

Ключові слова: цифрова компетентність, інформаційно-документне середовище, цифровізація освіти, бібліотечно-архівна діяльність, інформаційні технології, електронний документообіг, професійна підготовка.

Поставлення проблеми. Сучасний етап розвитку інформаційного суспільства характеризується стрімкою цифровізацією соціальних процесів, трансформацією комунікаційних практик та модернізацією систем управління документованою інформацією. В умовах цифрової економіки та розбудови електронного врядування особливої актуальності набуває питання формування цифрової компетентності фахівців спеціальності 029 «Інформаційна, бібліотечна й архівна справа» [Філіпова, Брусенцев]. Здобувачі цієї спеціальності покликані забезпечувати функціонування сучасного інформаційно-документного середовища, яке інтегрує електронні ресурси, цифрові архіви, бази даних, електронні бібліотеки, хмарні сервіси та системи керування документами. Відтак цифрова компетентність виступає не лише складовою професійної підготовки, а й важливим ресурсом їхньої конкурентоспроможності на ринку праці.

Сучасне інформаційно-документне середовище функціонує в умовах динамічних змін, інтеграції електронних ресурсів, автоматизованих систем управління документами, цифрових архівів та мережевих комунікаційних платформ, що потребує системного оновлення змісту та методів освітнього процесу. В умовах цифровізації суспільства і соціальної турбулентності, зокрема інформаційних викликів, кіберзагроз і глобалізаційних процесів, формування цифрової компетентності здобувачів набуває актуального значення. Освітні програми мають бути спрямовані не лише на засвоєння теоретичних засад документознавства, бібліотекознавства та архівної справи, а й на розвиток практичних навичок роботи з сучасними цифровими інструментами, програмним забезпеченням для управління електронними ресурсами, системами метаданих, хмарними сервісами та платформами електронного документообігу. Майбутні фахівці повинні опановувати технології оцифрування документів, створення і адміністрування електронних каталогів, управління цифровими фондами, аналітики інформаційних потоків і забезпечення кібербезпеки. Важливою складовою підготовки є формування критичного мислення, здатності оцінювати достовірність інформації, дотримуватися правових норм у сфері захисту даних і авторського права.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика професійної підготовки бібліотечних фахівців ґрунтовно висвітлена у наукових працях Н. Кушнаренко, Ю. Романишин, А. Соляника. В. Шейка, які обґрунтовують концептуальні засади розвитку бібліотечно-інформаційної освіти в умовах трансформації інформаційного простору. Питання впливу інформаційно-комунікаційних технологій на процеси цифровізації вітчизняної освіти розкрито у дослідженнях Л. Карташової, В. Бикова, Р. Гуревича, А. Гуржія, М. Жалдака, С. Литвинової, О. Спіріна, де акцентовано на інноваційних моделях освітнього середовища та цифровій трансформації навчального процесу. Цифровий аспект модернізації освіти, зокрема формування цифрових компетентностей учасників освітнього процесу, обґрунтовано в роботах О. Буйницької, Н. Морзе, Л. Карташової. О. Спіріна, які розглядають цифровізацію як стратегічний напрям розвитку сучасної освітньої системи.

Мета статті. Теоретичне обґрунтування змісту та структури цифрової компетентності здобувачів спеціальності 029, визначення ефективних педагогічних умов її формування в умовах цифровізації та окреслення напрямів модернізації освітнього процесу відповідно до потреб сучасного інформаційно-документного середовища.

Виклад основного матеріалу. Організація професійної підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» в Україні здійснюється з урахуванням загальноєвропейських і світових інтеграційних процесів, що визначають стратегічні напрями модернізації національної системи вищої освіти. Освітні програми цієї спеціальності формуються відповідно до принципів Європейського простору вищої освіти, орієнтованих на забезпечення якості підготовки, мобільності здобувачів, академічної доброчесності та конкурентоспроможності випускників на міжнародному ринку праці. Удосконалення нормативно-правової бази освітньої галузі України здійснюється з урахуванням рекомендацій і стандартів Європейського Союзу, а також кращих світових практик у сфері забезпечення якості освіти. Це передбачає впровадження ефективних механізмів внутрішнього та зовнішнього контролю якості, гармонізацію освітніх стандартів, розвиток системи акредитації, а також створення умов для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів.

На міжнародному рівні зазначені процеси підтримуються діяльністю Болонської групи супроводу Болонського процесу (BFUG) у партнерстві з Радою Європи, Європейською асоціацією університетів (EUA), Європейською асоціацією забезпечення якості вищої освіти (ENQA), Європейською асоціацією закладів вищої освіти (EURASHE), Європейським союзом студентів (ESU), мережею інформаційних центрів ENIC-NARIC, а також іншими міжнародними організаціями, що координують політику академічної мобільності, взаємного визнання дипломів та стандартизації освітніх процедур. Професійна підготовка здобувачів освіти за спеціальністю 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» в Україні реа-

лізується відповідно до чинного нормативно-правового забезпечення системи вищої освіти. Освітній процес регламентується комплексом законодавчих і підзаконних актів, що визначають правові, організаційні та змістові засади функціонування галузі. Серед ключових нормативних документів, які формують правове підґрунтя підготовки фахівців інформаційно-документної сфери, слід назвати Закони України «Про інформацію» (1992 р.), «Про Національний архівний фонд та архівні установи» (1994 р.), «Про бібліотеки та бібліотечну справу» (1995 р.), «Про доступ до публічної інформації» (2011 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.) та «Про освіту» (2017 р.). Зазначені акти визначають основні принципи інформаційної діяльності, організації архівної та бібліотечної справи, забезпечення відкритості публічної інформації та функціонування освітньої системи загалом. Важливе значення має впровадження Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS), що закріплено відповідним наказом Міністерства освіти і науки України від 16 жовтня 2009 року № 943. Ця система сприяє гармонізації національної вищої освіти з європейськими стандартами та забезпечує академічну мобільність здобувачів. Узагальнюючи, підготовка фахівців спеціальності 029 інтегрована в європейський освітній простір і ґрунтується на принципах інтернаціоналізації, цифрової трансформації та безперервного вдосконалення якості вищої освіти.

Цифрова компетентність у сучасних дослідженнях трактується як інтегративна характеристика особистості, що включає здатність ефективно, критично та безпечно використовувати цифрові технології для професійної діяльності, комунікації, обробки інформації та створення цифрового контенту [Соляник].

Аналіз наукових досліджень та власний педагогічний досвід дозволяє зазначити, що у контексті спеціальності 029 цифрова компетентність охоплює наступні складові [Соляник; Пшенична, Просяна, Сівак]:

Інформаційно-аналітична – уміння здійснювати пошук, відбір, оцінювання та систематизацію інформації в цифровому середовищі.

Технологічна – володіння системами електронного документообігу, бібліотечними автоматизованими системами, програмами цифрової архівації та хмарними сервісами.

Комунікаційна – використання цифрових інструментів для професійної взаємодії, створення електронних ресурсів та управління інформаційними потоками.

Правова та етична – дотримання норм інформаційної безпеки, авторського права, захисту персональних даних.

Креативно-проєктна – здатність розробляти цифрові продукти (електронні каталоги, онлайн-архіви, інформаційні платформи).

У своєму дослідженні Ю. Данькевич зазначає: «Інформаційно-документне середовище зазнає суттєвих змін під впливом цифрових технологій. Традиційні бібліотечні та архівні процеси трансформуються у цифрові формати: створюються електронні фонди, впроваджуються автоматизовані системи каталогізації, цифрові репозитарії та сервіси віддаленого доступу». Ці процеси зумовлюють необхідність переорієнтації освітніх програм на формування практичних навичок роботи з цифровими ресурсами. Здобувач повинен уміти працювати з системами управління контентом, інструментами метаданих, цифровими форматами збереження документів, програмним забезпеченням для оцифрування.

Здійснюючи аналітичний огляд та узагальнення сутнісних характеристик зазначених вище дефініцій, можна зробити висновок про те, що ефективне формування цифрової компетентності можливе за таких умов:

Інтеграція цифрових технологій у освітній процес. Використання електронних освітніх платформ, систем дистанційного навчання, цифрових бібліотек і баз даних [Chu, Raju].

Проєктно-орієнтоване навчання. Залучення здобувачів до розробки електронних каталогів, цифрових архівів, інформаційних вебресурсів.

Міждисциплінарність підготовки. Поєднання знань з інформаційних технологій, документознавства, бібліотекознавства та менеджменту інформаційних ресурсів.

Практична спрямованість освіти. Проходження стажувань у цифрових архівах, бібліотеках, інформаційних центрах [Ridei].

Формування культури інформаційної безпеки. Навчання принципам кібербезпеки, захисту інформації та цифрової етики.

В результаті проведеного педагогічного дискурсу, який базувався на основі аналізу наукових джерел та саморефлексії досвіду встановлено, що важливе місце у формуванні цифрової компетентності посідають хмарні технології, системи управління електронними документами, технології штучного інтелекту для обробки інформації, цифрові інструменти аналітики даних, технології блокчейн для архівного зберігання. Інтеграція таких технологій у освітній процес дозволяє моделювати реальні професійні ситуації та формувати готовність до роботи в умовах цифрової трансформації.

Висновки. У процесі дослідження встановлено, що цифрова компетентність є ключовим компонентом професійної підготовки здобувачів спеціальності 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» в умовах цифровізації суспільства. Вона має інтегративний характер і охоплює інформаційно-аналітичні, технологічні, комунікаційні та етичні складові. Ефективне формування цифрової компетентності потребує системного оновлення освітніх програм, впровадження інноваційних технологій та створення практико-орієнтованого цифрового середовища навчання. Автори прийшли до висновку, що модернізація професійної підготовки здобувачів спеціальності 029 відповідно до вимог цифрового інформаційно-документного простору є важливим завданням сучасної вищої освіти й передумовою формування конкурентоспроможних фахівців нового покоління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Данькевич Ю. В. Перспективи розвитку спеціальності «Бібліотечна, інформаційна та архівна справа» в контексті цифровізації документальних ресурсів. XII Міжнародна науково-практична конференція «Сучасна бібліотечно-інформаційна безперервна освіта: майбутнє твориться сьогодні»: зб. Матеріалів. 2025. С. 30–33.

2. Пшенична О., Просяна Д., Сівак С. Інноваційні методи викладання навчальної дисципліни «Стандартизація в інформаційній, бібліотечній та архівній справі» в умовах змішаного навчання. *Український журнал з бібліотекознавства та інформаційних наук.* 2021. №8. С. 117–126. URL: https://doi.org/10.31866/2616-7654.8.2021.247589

3. Соляник А. Інноваційні критерії результативності ступеневої підготовки фахівців зі спеціальності 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа». *Український журнал з бібліотекознавства та інформаційних наук.* 2018. № 1. С. 64–75.

4. Соляник А. А. Зміст цифрової компетентності здобувачів вищої інформаційної освіти. Інформація, комунікація та управління знаннями в глобалізованому світі: матеріали міжнар. наук. конф. (15 травня 2018 р.). Київ. 2018. с. 230–231.

5. Філіпова Л. Я., Брусенцев В. О., Шелестова А. М.. Сучасні тенденції розвитку освітніх програм інформаційно-документного профілю в Україні. *Вісник Харківської державної академії культури.* 2025. 67. С. 73–94.

6. Chu C.M., Raju J. Guidelines for Professional Library and Information Science (LIS) Education Programmes. *IFLA.* 2022. 21(5). Pp. 207–2011.

7. Ridei, N., Tytova, N., Kanova, L., Slonovska, O., Panchenko, L. Educational policy of life quality of social and cultural forms of the educational organisation throughout life. *Amazonia Investiga*. 2022. 11(56). P. 73–81.

REFERENCES

1. Dankevych Yu. V. (2025). Perspektyvy rozvytku spetsialnosti «Bibliotechna, informatsiina ta arkhivna sprava» v konteksti tsyfrovizatsii dokumentalnykh resursiv [Prospects for the development of the specialty ‘Library, Information and Archival Studies’ in the context of the digitisation of documentary resources]. KhII Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia «Suchasna bibliotechno-informatsiina bezperervna osvita: maibutnie tvorytsia sohodni»: zb. Materialiv. S. 30–33. [in Ukrainian]

2. Pshenychna O., Prosiana D., Sivak S. (2021). Innovatsiini metody vykladannia navchalnoi dystsypliny «Standartyzatsiia v informatsiinii, bibliotechnii ta arkhivnii spravi» v umovakh zmishanoho navchannia [Innovative methods of teaching the academic discipline ‘Standardisation in Information, Library and Archival Science’ in a blended learning environment]. *Ukrainskyi zhurnal z bibliotekoznavstva ta informatsiinykh nauk.* №8. S. 117–126. URL: https://doi.org/10.31866/2616-7654.8.2021.247589[in Ukrainian]

3. Solianyk A. (2018). Innovatsiini kryterii rezultatyvnosti stupenevoi pidhotovky fakhivtsiv zi spetsialnosti 029 «Informatsiina, bibliotechna ta arkhivna sprava» [Innovative criteria for the effectiveness of degree-based training of specialists in the field of 029 ‘Information, Library and Archival Studies]. *Ukrainskyi zhurnal z bibliotekoznavstva ta informatsiinykh nauk*. № 1. S. 64–75. [in Ukrainian]

4. Solianyk A. A. (2018). Zmist tsyfrovoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi informatsiinoi osvity [The content of digital competence of higher information education seekers]. Informatsiia, komunikatsiia ta upravlinnia znanniamy v hlobalizovanomu sviti: materialy mizhnar. nauk. konf.(15 travnia 2018 r.). Kyiv. s. 230–231. [in Ukrainian]

5. Filipova L. Ya., Brusentsev V. O., Shelestova A. M. (2025). Suchasni tendentsii rozvytku osvitnikh prohram informatsiino-dokumentnoho profiliu v Ukraini [Current trends in the development of educational programmes in the field of information and documentation in Ukraine]. *Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii kultury*. 67. S. 73–94. [in Ukrainian]

6. Chu C.M., Raju J. Guidelines for Professional Library and Information Science (LIS) Education Programmes. *IFLA*. 2022. 21(5). Pp. 207–2011 [in English]

7. Ridei, N., Tytova, N., Kanova, L., Slonovska, O., Panchenko, L. Educational policy of life quality of social and cultural forms of the educational organisation throughout life. *Amazonia Investiga*. 2022. 11(56). P. 73–81. [in English]

YE. I. RASPOPOV
Lecturer at the Department of Documentation and Information Activity,
Institution of Higher Education "Academy of Recreational Technologies and Law", Lutsk, Ukraine
E-mail: odger998@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-6067-3907

A. S. SUSTRIETOV
Doctor of Philosophy (Ph.D.), Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Theoretical Disciplines,
Donetsk National Medical University, Kropyvnytskyi, Kirovohrad region, Ukraine
E-mail: Sustretov73@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6313-7803

DEVELOPING DIGITAL COMPETENCE IN STUDENTS OF SPECIALITY 029 'INFORMATION, LIBRARY AND ARCHIVAL SCIENCE' IN THE CONTEXT OF DIGITISATION AND THE DEVELOPMENT OF THE INFORMATION AND DOCUMENTARY ENVIRONMENT

In the course of the study, the authors defined the concept of digital competence and substantiated its content in the context of professional training of students majoring in 029 'Information, Library and Archival Studies'. Digital competence is considered as an integrative characteristic of a personality that combines information and analytical, technological, communication, legal and ethical components and ensures the ability to function effectively in the modern information and document environment. The relevance of the study is determined by the processes of digitalisation of society, the transformation of library and archival activities, the introduction of electronic document management, digital archives, automated library systems and cloud services. The rapid development of information and communication technologies requires updating the content of professional training, developing practical skills in working with digital tools, databases, metadata systems, and information storage technologies. In the course of the study, we tried to make the most of the potential of comprehensive, informational, competency-based, and systematic scientific approaches. Their combination allows for a comprehensive analysis of psychological and pedagogical literature, regulatory and legal documents, and international recommendations in the field of digital education, as well as the identification of pedagogical conditions for the formation of digital competence in future information industry specialists.

The results of the study showed that effective development of digital competence is possible if digital technologies are integrated into all components of the educational process. The need to develop a culture of information security, adhere to the principles of academic integrity, and develop critical thinking in the digital environment was substantiated. The pedagogical conditions for the formation of digital competence are highlighted, in particular the practical orientation of education, internships in digital archives, libraries, information centres, the development of project-oriented learning, and interdisciplinary training.

Key words: digital competence; information and document environment; digitisation of education; library and archival activities; information technologies; electronic document management; professional training.

Дата першого надходження статті до видання: 14.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.07:005.32
DOI https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.1.19

І. В. ТАМОЖСЬКА
докторка педагогічних наук, доцентка,
професорка кафедри інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій і лідерства,
Навчально-науковий інститут «Академія вчительства» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, м. Харків, Україна
Електронна пошта: itamozska@ukr.net
https://orcid.org/0000-0003-0865-2380

Ю.Є. БАЄВА
кандидатка політичних наук, доцентка,
доцентка кафедри політичних наук та історії,
Київський національний університет будівництва і архітектури, м. Київ, Україна
Електронна пошта: baieva.iuie@knuba.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-7734-3568

О. С. ЧУБРЕЙ
докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри економічної географії та екологічного менеджменту,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна
Електронна пошта: o.chubrey_chnu@ukr.net
https://0000-0003-4276-1396

КОМУНІКАТИВНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ОСНОВА ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ МОДЕЛЕЙ ОСВІТНЬОГО ЛІДЕРСТВА В ЗВО

У процесі дослідження проаналізовані дефініції понять «комунікативна компетентність», «лідер», «лідерство» у вітчизняному та зарубіжному науковому дискурсі, здійснено їх концептуальне узгодження в контексті трансформаційних моделей освітнього лідерства в закладах вищої освіти. Актуальність статті визначається необхідністю модернізації управлінських підходів у закладах вищої освіти в умовах цифровізації, глобалізації та зростання вимог до якості освітніх послуг, що потребує нової управлінської культури, заснованої на партнерстві, довірі, стратегічній комунікації. Зазначено, що комунікативні компетентності виступають системоутворювальним чинником ефективного освітнього лідерства, оскільки забезпечують здатність суб'єктів управління до конструктивної взаємодії, фасилітації колективних процесів, управління конфліктами, формування спільного бачення розвитку інституції і підтримання позитивного соціально-психологічного клімату в академічному середовищі. Обґрунтовано, що в умовах трансформаційних змін комунікація набуває важливого характеру та виходить за межі інформаційного обміну, перетворюючись на інструмент управління змінами й інституційного розвитку. У процесі дослідження ми намагалися максимально повноцінно використати потенціал компетентнісного й системного наукових підходів, що дозволило розглянути комунікативні компетентності як інтегративну характеристику особистості освітнього лідера і як структурний елемент цілісної управлінської системи ЗВО. У результаті дослідження встановлено, що розвиток комунікативного потенціалу суб'єктів освітнього процесу є необхідною умовою впровадження трансформаційних моделей освітнього лідерства, підвищення ефективності управління,формування інноваційного освітнього середовища, орієнтованого на сталість і конкурентоспроможність закладів вищої освіти.

Ключові слова: вища освіта, освітнє лідерство, комунікативні компетентності, моделі управління, трансформація, цифровізація.

Поставлення проблеми. У сучасних умовах цифрової трансформації суспільства, глобалізації освітнього простору та посилення конкуренції на ринку освітніх послуг особливої актуальності набуває проблема оновлення моделей управління закладами вищої освіти. Традиційні адміністративно-ієрархічні підходи поступово трансформуються в напрямі гнучких, партнерських і ціннісно-орієнтованих моделей освітнього лідерства, що ґрунтуються

на принципах відкритості, довіри, співпраці, стратегічного бачення розвитку. У цьому контексті ключовою умовою ефективності трансформаційних процесів постають комунікативні компетентності як системоутворювальний компонент професійної діяльності освітнього лідера.

Сучасне освітнє лідерство в закладах вищої освіти (далі – ЗВО) розглядається не лише як управлінська функція, а як складний соціально-педагогічний феномен, що передбачає здатність ініціювати зміни, формувати спільні цінності, забезпечувати стратегічний розвиток інституції та об'єднувати академічну спільноту навколо спільної мети. Реалізація таких завдань неможлива без високого рівня розвитку комунікативних компетентностей, які забезпечують ефективну міжособистісну взаємодію, конструктивний діалог, аргументоване прийняття рішень і здатність до фасилітації колективних процесів. Комунікативні компетентності в структурі освітнього лідерства охоплюють комплекс знань, умінь, навичок і ціннісних орієнтацій, що забезпечують здатність до продуктивної професійної комунікації в різних соціальних і культурних контекстах. Вони включають уміння слухати й чути співрозмовника, переконливо аргументувати власну позицію, здійснювати переговори, вирішувати конфліктні ситуації, вибудовувати партнерські відносини та підтримувати мотивацію членів академічної спільноти. Особливого значення набуває розвиток медіакомунікаційної грамотності та цифрової культури спілкування в умовах активного використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Актуальність дослідження комунікативних компетентностей як основи трансформаційних моделей освітнього лідерства зумовлена необхідністю підготовки управлінців нового покоління, здатних діяти в умовах невизначеності, швидких змін і міжкультурної взаємодії. Упровадження сучасних підходів до розвитку комунікативного потенціалу суб'єктів освітнього процесу сприятиме підвищенню якості управління, конкурентоспроможності закладів вищої освіти та формуванню інноваційного освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні засади дослідження лідерства сформовані в класичних працях зарубіжних науковців, які заклали концептуальний апарат і визначили основні напрями подальших наукових розвідок. Соціально-психологічний підхід репрезентований дослідженнями К. Левіна та А. Маслоу, які обґрунтували роль групової динаміки й мотиваційних чинників у становленні лідерської поведінки. Управлінську інтерпретацію феномену розвинуто у працях В. Бенніса та Д. МакГрегора, що розмежували лідерство й менеджмент та окреслили різні філософії управління персоналом. Українська наукова школа характеризується інтегративністю, поєднуючи зарубіжні теоретичні здобутки з національними освітніми реаліями. Педагогічний підхід зосереджений на розробленні методологічних засад формування лідерських якостей у студентської молоді та осмисленні лідерства в освітньому контексті. Зокрема важливо згадати наступних науковців: В. Бондаренко, Т. Вежевич, Н. Жеребову, О. Біду, Н. Гончарук та ін.

Мета статті. Полягає у теоретичному обґрунтуванні сутності і структури комунікативних компетентностей як системоутворювальної основи трансформаційних моделей освітнього лідерства в закладах вищої освіти

Виклад основного матеріалу. Трансформаційні моделі освітнього лідерства передбачають перехід від авторитарного стилю управління до моделі, орієнтованої на співпрацю, делегування повноважень, розвиток потенціалу співробітників і формування спільної відповідальності за результати діяльності ЗВО. У такій парадигмі лідер виступає не стільки контролером, скільки модератором змін, натхненником і координатором командної взаємодії. Саме тому комунікативні компетентності стають базовою умовою реалізації трансформаційного впливу, оскільки забезпечують ефективне донесення стратегічних цілей, формування довіри та створення сприятливого психологічного клімату.

Проаналізуємо дефініції «комунікативна компетентність». Мірошниченко В. у дослідженні «Комунікативна компетентність викладача ЗВО в умовах цифровізації та трансформації освітнього середовища» визначає комунікативну компетентність як інтегративну професійно-особистісну характеристику

викладача, що поєднує систему знань про закономірності міжособистісної та професійної взаємодії, сукупність комунікативних умінь і навичок, а також ціннісно-мотиваційні установки, необхідні для ефективної педагогічної взаємодії в традиційному й цифровому освітньому середовищі [Мірошниченко]. Автори дослідження зазначають: «Комунікативна компетентність, передбачає оволодіння технологіями ефективної усної та письмової комунікації різними мовами, вміння розрізняти різні комунікативні ситуації та вибір найсприятливіших форм взаємодії і підходів до вирішення комунікативних проблем» [Tamozhska, Chubuk, and etc].

Проблематика осмислення сутності понять «лідер», «лідерство» та «лідерські якості» упродовж понад двох століть перебуває в центрі уваги як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Зазначені категорії стали предметом ґрунтовних досліджень у межах соціології, психології, педагогіки, менеджменту, політології та інших галузей гуманітарного й суспільного знання. Така міждисциплінарність зумовила формування широкого спектра теоретичних підходів, концепцій і моделей, що інтерпретують феномен лідерства з різних методологічних позицій – від теорії рис і поведінкових концепцій до ситуаційних, трансформаційних і ціннісно-орієнтованих парадигм. Попри зовнішню семантичну очевидність окреслених дефініцій, їхній зміст є складним, багатовимірним і неоднозначним. Це пояснюється як широтою сутнісного наповнення відповідних понять, так і різноплановістю сфер їх застосування – від політичного та управлінського середовища до освітнього простору, бізнесу, громадянського суспільства і міжособистісної взаємодії. Лідерство розглядається одночасно як особистісна характеристика, соціально-психологічний феномен, процес впливу, механізм організації групової діяльності й інструмент стратегічного управління [Біда, Орос, Чичук]. У зв'язку з цим у науковому дискурсі відсутній єдиний універсальний підхід до трактування сутності зазначених термінологічних категорій, що зумовлює потребу подальшого концептуального уточнення та систематизації існуючих підходів. У наукових колах загальновизнаним є положення про те, що терміни «лідер» («leader») і «лідерство» («leadership») мають спільний англосаксонський корінь «lead», який семантично пов'язаний із поняттям «шлях» або «напрям руху». Етимологічно він походить від дієслова «leaden», що означає «іти», «вести», «супроводжувати», «подорожувати». Таким чином, уже на рівні мовної генези закладено розуміння лідерства як процесу спрямування, ведення за собою та організації руху до певної мети. Це підкреслює динамічний, процесуальний характер лідерства як соціального явища, що передбачає взаємодію між суб'єктом впливу та спільнотою, яку він очолює. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» зазначається, що «лідер» – це «той, хто перебуває на чолі політичної партії або певної іншої суспільно-політичної організації; керівник; вождь, особа чи навіть група осіб, що першою йде в тому чи іншому змаганні [Бусел].

Дослідниця О. Брюховецька у структурі лідерських якостей виокремлює чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційний (орієнтація на досягнення, прагнення до самореалізації, впевненість у власних можливостях), емоційно-вольовий (урівноваженість, сформованість вольових якостей), діловий (організаторські здібності, відповідальність, здатність до прийняття рішень і врегулювання конфліктів) та особистісний (креативність, розвинені комунікативні вміння, здатність здійснювати вплив на інших) [Брюховецька].

Формування комунікативних компетентностей у педагогічного персоналу постає ключовою умовою становлення їх як суб'єктів освітнього лідерства та важливим чинником упровадження трансформаційних моделей управління в закладах вищої освіти. Розвиток зазначених компетентностей сприяє не лише професійному становленню, а й забезпечує готовність до ефективної взаємодії, стратегічного мислення, міжособистісної комунікації, соціальної відповідальності в умовах сучасного динамічного соціуму [Власенко]. Як багатовимірна й динамічна характеристика особистості, комунікативна компетентність у структурі освітнього лідерства передбачає здатність до конструктивного діалогу, переконливої аргументації, налагодження

партнерської взаємодії, фасилітації командних процесів і управління змінами. У межах трансформаційних моделей освітнього лідерства вона виступає не лише інструментом управління людськими ресурсами, а й механізмом формування спільного бачення, ціннісної єдності та мотиваційної підтримки академічної спільноти [Гончарук, Сурай]. Особливої актуальності розвиток комунікативних компетентностей набуває в умовах глобалізації, цифрової трансформації освіти і постійних змін на ринку праці. Сучасний освітній лідер має бути готовим до міжкультурної взаємодії, медіакомунікації, ведення переговорів, вирішення конфліктів та прийняття відповідальних управлінських рішень. Відтак формування комунікативних компетентностей слід розглядати як стратегічне завдання системи вищої освіти, спрямоване на забезпечення ефективності трансформаційних процесів у ЗВО та підготовку конкурентоспроможних фахівців нового покоління.

Упровадження сучасних підходів до розвитку комунікативного потенціалу в системі вищої освіти набуває важливого значення в умовах трансформації управлінських моделей та переходу до нової парадигми освітнього лідерства. Комунікативні компетентності виступають ключовим ресурсом формування ефективного освітнього середовища, у якому лідер не лише координує діяльність, а й забезпечує взаєморозуміння, співпрацю та ціннісну консолідацію академічної спільноти. Саме тому модернізація підходів до розвитку комунікативного потенціалу є невід'ємною складовою трансформаційних змін у закладах вищої освіти. В результаті проведеного педагогічного дискурсу, який базувався на основі аналізу наукових джерел та саморефлексії досвіду встановлено основні напрями упровадження сучасних підходів освітнього лідерства в ЗВО:

Першим напрямом упровадження сучасних підходів є інтеграція компетентнісної моделі підготовки освітніх лідерів. У межах цієї моделі комунікативні компетентності розглядаються як системоутворювальний компонент професійної підготовки управлінців і науково-педагогічних працівників. Йдеться про формування здатності до стратегічної комунікації, ведення переговорів, публічного представлення позиції закладу, управління конфліктами та розвитку культури зворотного зв'язку. Компетентнісний підхід забезпечує орієнтацію не лише на засвоєння теоретичних знань, а й на практичне застосування комунікативних умінь у реальних управлінських ситуаціях.

Другим важливим аспектом є використання інтерактивних і фасилітаційних технологій навчання. Тренінги з розвитку емоційного інтелекту, дебати, кейс-метод, рольові та ділові ігри, командні проєкти створюють умови для формування навичок конструктивного діалогу, аргументованого прийняття рішень і спільного розв'язання проблем. Такі методи сприяють розвитку рефлексивності, толерантності до різних точок зору та готовності до співпраці, що є базовими характеристиками трансформаційного лідера.

Третім напрямом виступає цифровізація комунікативного середовища ЗВО. Активне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, онлайн-платформ для взаємодії, електронного документообігу та медіакомунікації змінює характер управлінської взаємодії. У цих умовах комунікативний потенціал передбачає не лише традиційні міжособистісні навички, а й цифрову грамотність, уміння здійснювати ефективну онлайн-комунікацію, формувати позитивний імідж закладу в цифровому просторі та забезпечувати прозорість управлінських процесів.

Не менш важливий аспект пов'язаний із розвитком культури партнерства та академічної взаємодії. Трансформаційні моделі освітнього лідерства передбачають горизонтальні зв'язки, делегування повноважень і залучення співробітників до процесу прийняття рішень. У такій системі комунікативні компетентності стають основою довіри, відкритості і відповідальності. Лідер має бути здатним не лише формулювати стратегічні цілі, а й переконливо доносити їх до колективу, мотивувати до спільної діяльності та підтримувати позитивний психологічний клімат.

П'ятим напрямом є міжкультурний вимір комунікативної підготовки. Інтернаціоналізація вищої освіти зумовлює необхідність розвитку міжкультурної комунікативної компетентності, що включає розуміння культурних відмінностей, етичних норм, ціннісних орієн-

тацій і специфіки академічної взаємодії в міжнародному середовищі. Це особливо актуально для керівників і викладачів, які беруть участь у міжнародних проєктах, академічній мобільності та партнерських програмах.

Наступним важливим напрямом є впровадження системи безперервного професійного розвитку, спрямованої на вдосконалення комунікативного потенціалу. Курси підвищення кваліфікації, коучинг, менторство та професійні спільноти сприяють формуванню стійких навичок ефективної комунікації та адаптації до змін. Безперервність розвитку дозволяє освітнім лідерам відповідати викликам сучасності та забезпечувати інституційну стійкість ЗВО.

Узагальнюючи вищезазначене, упровадження сучасних підходів до розвитку комунікативного потенціалу є необхідною умовою реалізації трансформаційних моделей освітнього лідерства в закладах вищої освіти. Системна інтеграція компетентнісного, цифрового, інтерактивного, міжкультурного підходів сприятиме підвищенню ефективності управлінської діяльності, зміцненню корпоративної культури і формуванню інноваційного освітнього середовища, орієнтованого на сталість і розвиток.

Висновки. У процесі дослідження встановлено, що комунікативні компетентності виступають системоутворювальним чинником реалізації трансформаційних моделей освітнього лідерства в закладах вищої освіти. Доведено, що ефективність управлінської діяльності в умовах цифровізації, глобалізації та інституційних змін безпосередньо залежить від рівня сформованості здатності до стратегічної комунікації, конструктивного діалогу, партнерської взаємодії, фасилітації колективних процесів. Обґрунтовано, що сучасний освітній лідер має володіти комплексом комунікативних умінь, які забезпечують формування довіри, підтримку позитивного психологічного клімату та консолідацію академічної спільноти навколо спільних цілей розвитку ЗВО. Сфокусовано увагу на доцільності вважати сформовану комунікативну компетентність не лише професійною характеристикою керівника чи викладача, а необхідним ресурсом інституційного розвитку. Вона постає як інтегративна якість, що поєднує когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий і цифровий компоненти, забезпечуючи здатність до адаптації в умовах змін, ефективного управління конфліктами, прийняття відповідальних рішень і мотивації персоналу. Визначено, що впровадження трансформаційних моделей освітнього лідерства потребує системного розвитку комунікативного потенціалу через інтеграцію компетентнісного підходу, використання інтерактивних технологій навчання, цифрових комунікаційних інструментів і програм безперервного професійного вдосконалення. Підкреслено, що саме комунікативна складова забезпечує перехід від адміністративно-ієрархічної моделі управління до партнерської, заснованої на співпраці, відкритості та спільній відповідальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біда О., Орос І., Чичук А. Формування лідерських якостей як важливого фактору успішності професійної діяльності фахівців. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Випуск 196. С. 10–14.

2. Брюховецька О. Розвиток лідерських якостей майбутніх фахівців у процесі навчання в закладах вищої освіти. *Bulletin of Postgraduate education: Ser.«Social and Behavioral Sciences; Management and Administration».* 2025. *33*(62). С. 27–48.

3. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII, 1728 с.

4. Власенко О. О. Цифрові педагогічні технології у формуванні комунікативної компетентності майбутніх педагогів: моделі, інструменти, результати. *Академічні візії*. 2025. Вип. 50. С. 24–28.

5. Гончарук Н., Сурай І. Лідерство як якісна характеристика особистості чи інституції. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2010. № 3. С. 5–13.

6. Мірошниченко, В. Р. Комунікативна компетентність викладача зво в умовах цифровізації та трансформації освітнього середовища. In The XXIX International scientific and practical conference «Modern science, students and teachers: problems and theories», July 21–23, 2025, Munich, Germany, 99 p.

7. Радчук Г. К., Логвись О. Я. Лідерські якості в цілісній структурі особистості педагога. *Науковий вісник Херсонського державного університету.* 2021. Випуск 4. С. 93–100.

8. Tamozhska I., Chubuk R., Pienov V., Myroshnychenko N., Prokofyeva L. Innovative teaching methods for developing basic skills in higher education students through real professional contexts. *Salud, Ciencia y Tecnología – Serie de Conferencias*. 2024. 3. https://doi.org/10.56294/sctconf2024.1214

REFERENCES

1. Bida O., Oros I., Chychuk A. (2021). Formuvannia liderskykh yakostei yak vazhlyvoho faktoru uspishnosti profesiinoi diialnosti fakhivtsiv [Development of leadership qualities as an important factor in the professional success of specialists.]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky.* Vypusk 196. S. 10–14.
2. Briukhovetska O. (2025). Rozvytok liderskykh yakostei maibutnikh fakhivtsiv u protsesi navchannia v zakladakh vyshchoi osvity [Development of leadership qualities of future specialists in the process of training in higher education institutions]. *Bulletin of Postgraduate education: Ser.«Social and Behavioral Sciences; Management and Administration».* 33(62). S. 27–48. [in Ukrainian]
3. Busel V. T. (2005). Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Large Explanatory Dictionary of Modern Ukrainian Language]. Kyiv; Irpin: Perun. VIII, 1728 s. [in Ukrainian]
4. Vlasenko O. O. (2025). Tsyfrovi pedahohichni tekhnolohii u formuvanni komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv: modeli, instrumenty, rezultaty [Digital pedagogical technologies in the formation of communicative competence of future teachers: models, tools, results]. *Akademichni vizii*. Vyp. 50. S. 24–28 [in Ukrainian]
5. Honcharuk N., Surai I. (2010). Liderstvo yak yakisna kharakterystyka osobystosti chy instytutsii [Leadership as a qualitative characteristic of a personality or institution]. *Visnyk Natsionalnoi akademii derzhavnoho upravlinnia pry Prezydentovi Ukrainy*. № 3. S. 5–13. [in Ukrainian]
6. Miroshnychenko V. R. (2025). Komunikatyvna kompetentnist vykladacha zvo v umovakh tsyfrovizatsii ta transformatsii osvitnoho seredovyshcha [Communicative competence of a teacher in the conditions of digitalization and transformation of the educational environment]. In The XXIX International scientific and practical conference «Modern science, students and teachers: problems and theories», July 21–23, Munich, Germany, 99 p. [in Ukrainian]
7. Radchuk H. K., Lohvys O. Ya. (2021). Liderski yakosti v tsilisnii strukturi osobystosti pedahoha [Leadership qualities in the holistic structure of a teacher's personality]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu*. Vypusk 4. S. 93–100. [in Ukrainian]
8. Tamozhska I., Chubuk R., Pienov V., Myroshnychenko N., Prokofyeva L. (2024). Innovative teaching methods for developing basic skills in higher education students through real professional contexts. *Salud, Ciencia y Tecnología – Serie de Conferencias*. 3. https://doi.org/10.56294/sctconf2024.1214 [in English]

I. V. TAMOZHSKA
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of Innovative Pedagogy,
Educational Transformations and Leadership of the Educational and Scientific Institute "Teachers' Academy" of V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine
E-mail: itamozska@ukr.net
https://orcid.org/0000-0003-0865-2380

YU. YE. BAIEVA
Candidate of Political Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Political Sciences and History,
Kyiv National University of Construction and Architecture, Kyiv, Ukraine
E-mail: baieva.iuie@knuba.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-7734-3568

O. S. CHUBREI
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Economic Geography and Environmental Management, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, Ukraine
E-mail: o.chubrey_chnu@ukr.net
https://0000-0003-4276-1396

COMMUNICATIVE COMPETENCIES AS THE BASIS FOR TRANSFORMATIONAL MODELS OF EDUCATIONAL LEADERSHIP IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The study analyzes the definitions of the concepts of “communicative competence,” “leader,” and “leadership” in domestic and foreign scientific discourse and provides their conceptual harmonization in the context of transformational models of educational leadership in higher education institutions. The relevance of the article is determined by the need to modernize management approaches in higher education institutions in the context of digitalization, globalization, and growing demands for the quality of educational services, which requires a new management culture based on partnership, trust, and strategic communication. It is noted that communication competencies are a system-forming factor of effective educational leadership, as they ensure the ability of management subjects to constructively interact, facilitate collective processes, manage conflicts, form a common vision of the institution’s development, and maintain a positive socio-psychological climate in the academic environment. It is substantiated that in the context of transformational changes, communication takes on an important character and goes beyond the exchange of information, becoming an instrument of change management and institutional development. In the course of the study, we tried to make the most of the potential of competence-based and systematic scientific approaches, which allowed us to consider communicative competences as an integrative characteristic of the personality of an educational leader and as a structural element of a holistic management system of higher education institutions. The study found that the development of the communicative potential of educational process participants is a necessary condition for the implementation of transformational models of educational leadership, improving management efficiency, and forming an innovative educational environment focused on the sustainability and competitiveness of higher education institutions.

Key words: higher education; educational leadership; communication skills; management models; transformation; digitalization

Дата першого надходження статті до видання: 17.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 355.231(477)
DOI https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.1.20

Ю. М. ЮРЧАК
старший викладач кафедри загальновійськових дисциплін,
Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, Україна
Електронна пошта: yurchak_@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-9506-3228

С. В. СІНКЕВИЧ
кандидат педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальновійськових дисциплін,
Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, Україна
Електронна пошта: sinkevich76@i.ua
https://orcid.org/0000-0001-5838-2177

А. І. ЧУКАНОВ
старший викладач кафедри загальновійськових дисциплін,
Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, Україна
Електронна пошта: chukanov1990@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-7925-1026

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ КУРСІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ (БАЗОВОГО (L-1A) ТА ФАХОВОГО (L-1B) ТАКТИЧНОГО РІВНЯ) ДО ЗАГАЛЬНОВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена аналізу особливостей інтеграції курсів професійної військової освіти (L-курсів) до системи підготовки здобувачів вищої освіти України в умовах правового режиму воєнного стану та післявоєнної відбудови. Актуальність теми зумовлена й введенням у дію постанови Кабінету Міністрів України від 05 грудня 2025 року № 1612 «Про внесення змін до Порядку проведення військової підготовки громадян України за програмою підготовки офіцерів запасу», відповідно до положень якої відбувається імплементування нової філософії підготовки офіцерів запасу у поєднанні зі стандартами НАТО та вимогами національної безпеки.

Дослідження фокусується на структурно-функціональному аналізі базового курсу лідерства (L-1A) і фахового курсу тактичного рівня (L-1B) з особливим акцентом на специфіці підготовки офіцерів для Державної прикордонної служби України. Розкрито зміст трансформації навчальних планів, що передбачає збільшення обсягу підготовки до 44 кредитів ЄКТС.

На основі аналізу освітньо-професійних програм і стандартів вищої освіти за спеціальністю К2 «Безпека державного кордону» виявлено ключові компетентності, що формуються під час проходження курсу L-1B: від тактики прикордонної служби в бойових умовах до адміністративно-юрисдикційної діяльності. Висвітлено роль компетентнісного підходу у формуванні офіцера-лідера, здатного діяти в умовах гібридних загроз і застосовувати процедури планування бою (TLP/MDMP).

Окрему увагу приділено проблемам імплементації кадрового забезпечення, оновлення матеріально-технічної бази закладів вищої освіти, а також інтеграції бойового досвіду російсько-української війни до навчального контенту. Сформульовано висновки щодо необхідності створення гнучкої моделі, яка забезпечувала б мобілізаційний потенціал держави без втрати якості фахової освіти.

Ключові слова: професійна військова освіта, курси L-1A та L-1B, підготовка офіцерів, Державна прикордонна служба України, стандарти НАТО, TLP (Troop Leading Procedures), компетентнісний підхід.

Поставлення проблеми. В умовах затяжного збройного конфлікту високої інтенсивності та необхідності розбудови стійкої системи національного спротиву Україна постала перед викликом кардинальної реформи військової освіти. Традиційна радянська модель

підготовки офіцерів запасу на військових кафедрах закладів вищої освіти, яка функціонувала за принципом «екскурсу до військової справи», остаточно вичерпала свій ресурс. Вона не забезпечувала формування лідерських якостей, тактичного мислення та здатності до автономних дій, що є критичними на сучасному полі бою [Hedenskog J. A., 2022].

За результатами введення в дію у грудні 2025 року постанови Кабінету Міністрів України № 1612 «Про внесення змін до Порядку проведення військової підготовки громадян України за програмою підготовки офіцерів запасу» [Кабмін оновив порядок військової, 2024] директивно визначено шляхи переходу до трирівневої системи професійної військової освіти (L-1, L-2, L-3). Особливої гостроти набуває питання імплементації першого рівня (тактичного), який декомпозується на базовий (L-1A) і фаховий (L-1B) підрівні, до освітнього процесу [Government adopts decision, 2024].

Складність завдання полягає у необхідності інтеграції інтенсивної бойової підготовки до насиченого графіку здобуття цивільної спеціальності. Для Державної прикордонної служби України (ДПСУ) ця проблема ускладняється дуалістичним статусом відомства (правоохоронний орган з військовими функціями), що вимагає від офіцерів наявності специфічного набору компетентностей, відмінних від загальновійськових [National Guard of Ukraine]. Невирішеним залишається питання гармонізації цих вимог у рамках обмеженого навчального часу (44 кредити ЄКТС) і відсутності уніфікованих методик викладання спеціалізованих дисциплін (L-1B) на базі цивільних університетів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика реформування військової освіти в Україні є предметом активних наукових дискусій. Вагомий внесок до розробки теоретико-методологічних засад професійної військової освіти зробили вітчизняні науковці та експерти НАТО.

Основоположні праці компетентнісного підходу в системі ДПСУ належить В. Ткачуку, А. Галімову, О. Діденко, якиі у своїх роботах ґрунтовно аналізує модель формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. Він стверджує, що сучасна війна вимагає від командира взводу не лише знання статутів, а й розвиненої рефлексії, емоційного інтелекту та здатності до саморегуляції в екстремальних умовах [Ткачук В., Галімов А., Діденко О.]. У його дослідженнях підкреслюється розрив між консервативними методами навчання та динамікою бойових дій. С. Білявець та Л. Руденко фокусуються на моніторингу якості підготовки та специфіці формування фахових компетентностей у галузі розвідувально-інформаційної діяльності. Деякі автори досліджували особливості підготовки офіцерів до організації військового господарства, що безпосередньо корелює зі змістом курсів логістики (L-1B Logistics) [Артеменко О. Д., Ситник Ю. О., 2023]. О. В. Діденко й А. В. Галімов розглядають педагогічні умови формування лідерської культури. Їхні праці закцентовано на необхідності переходу від авторитарної педагогіки до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що є основою виховання лідерів за стандартами НАТО [Ткачук В., Галімов А., Діденко О.]. М. Пасько досліджує лідерську компетентність офіцерів зв'язку та кібербезпеки, що є вкрай актуальним в контексті інтеграції кібер-компоненти до курсу L-1B [Пасько М., 2025].

В аналітичних звітах Шведського агентства оборонних досліджень (FOI) й експертів програми NATO DEEP (Defence Education Enhancement Programme) вказуються на системні проблеми української військової освіти, зокрема на надмірну централізацію та застарілі доктрини [Hedenskog J., 2022]. Вони рекомендують чітке розмежування рівнів освіти (тактичний, оперативний, стратегічний) і впровадження курсів L-рівня як інструменту інтероперабельності з силами Альянсу.

Попри значний масив досліджень, більшість із них стосуються підготовки курсантів у спеціалізованих ВВНЗ. Питання адаптації архітектури курсів L-1A/L-1B до специфіки навчання цивільних студентів (офіцерів запасу) залишається «білою плямою». Нині немає комплексних досліджень, які б аналізували методику викладання модуля TLP (Troop Leading Procedures) для студентів, які не мають попереднього військового досвіду, в обмежених часових рамках; специфіку курсу L-1B для студентів-медиків у контексті нових вимог

2025 року; механізми інтеграції правоохоронної та військової компонент до підготовки офіцерів для ДПСУ на базі цивільних закладів вищої освіти, де відсутня спеціалізована прикордонна інфраструктура.

Метою статті є комплексний аналіз особливостей, механізмів і проблемних аспектів інтеграції курсів професійної військової освіти тактичного рівня (L-1A та L-1B) до системи загальновійськової підготовки здобувачів вищої освіти з урахуванням новітніх нормативних змін і специфіки підготовки офіцерів для Державної прикордонної служби України.

Виклад основного матеріалу. Реформа підготовки офіцерів запасу, кульмінацією якої стало ухвалення постанови Кабінету Міністрів України від 05 грудня 2025 року № 1612, є ключовим елементом стратегії трансформації оборонного сектору держави. Цей нормативний акт не обмежується технічними змінами, а фактично змінює саму парадигму військової підготовки цивільних громадян [Уряд ухвалив рішення]. Одним з основних нововведень є збільшення загального навчального навантаження з 36 до 44 кредитів ЄКТС (з 1080 до 1320 годин) [Government adopts decision]. Це рішення спрямоване на вирівнювання підготовки офіцерів запасу з рівнем, який демонструють кадрові офіцери, що проходять скорочені курси лідерства. Структура навчання доповнюється введенням нової дисципліни «Військова підготовка», поділеної на два взаємопов'язані модулі: базовий курс L-1A і фаховий курс L-1B. Перший є уніфікованим для всіх видів військових формувань, тоді як другий змінюється відповідно до військово-облікової спеціальності [Українських офіцерів запасу].

Особливо важливою зміною стало запровадження з 1 січня 2026 року обов'язкової військової підготовки для студентів медичних і фармацевтичних спеціальностей [З 2026 року для студентів-медиків]. Це рішення продиктоване гострим дефіцитом офіцерів медичної служби та потребою у створенні потужного військово-медичного резерву. Для студентів-медиків навчання інтегрується до розкладу 3–5 курсів, що дозволяє синхронізувати засвоєння клінічних дисциплін із отриманням військово-медичної спеціалізації [Українських офіцерів запасу]. Усі результати проходження модулів L-1A і L-1B, а також присвоєння відповідних військово-облікових спеціальностей автоматично фіксуються в електронних реєстрах: у застосунку «Резерв+» та у державному реєстрі «Оберіг» [У Міноборони оприлюднили]. Це забезпечує прозору систему обліку та мінімізує корупційні ризики, пов'язані з паперовою формою звітності [Експериментальне дослідження підготовки].

Базовий курс L-1A фактично становить фундамент нової системи підготовки. Його метою є формування «воїна-лідера», здатного керувати малим підрозділом у загальновійськовому бою [Курси професійної військової освіти]. Типова структура курсу включає основи військового лідерства, загальну тактику, вогневу підготовку, військове управління, тактичну медицину, інженерну та топографічну підготовку, РХБ захист, основи роботи з БПЛА, фізичну підготовку та вивчення статутів. Важливим методологічним зрушенням є впровадження алгоритму Troop Leading Procedures, що замінює радянську модель навчання, яка ґрунтувалася на жорстких шаблонах дій [Hedenskog J., 2022]. Натомість TLP стимулює ініціативність майбутнього командира, передбачає роботу зі сценаріями, тактичними задачами та рольовими симуляціями. Для студентів цивільних закладів освіти це означає зміну підходу: замість заучування теоретичних характеристик озброєння вони навчаються приймати рішення в умовах тактичної невизначеності [Педагогично умови підготовки].

Інтеграція L-1A до освітньої діяльності цивільних університетів має свої труднощі. Навчання для студентів є дискретним, адже вони отримують військові знання лише 1–2 дні на тиждень. Це потребує від викладачів використання методик швидкого відновлення компетентностей, оскільки їхній рівень швидко знижується між заняттями [Specificity of informational and psychological]. Додатковим викликом є нижчий рівень фізичної підготовки студентів порівняно з курсантами, що потребує адаптації відповідної програми.

Фаховий курс L-1B є наступним етапом і має вирішальне значення для майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України

[Підготовка офіцерів запасу]. Він включає як військові, так і правоохоронні елементи, відображаючи дуалістичну характеристику ДПСУ. Військовий компонент охоплює тактику прикордонної служби, дії під час оборони кордону, протидію диверсійно-розвідувальним групам, застосування БПЛА, а також роботу з технічними засобами охорони кордону [Educational Programme of the Professional]. Правоохоронний компонент передбачає вивчення процедур прикордонного контролю, адміністративної юрисдикції та правомірного застосування примусових заходів [Шляхи формування готовності]. Компетентнісний профіль випускника визначає, що він повинен вміти оцінювати обстановку на ділянці відповідальності, організовувати службу нарядів, забезпечувати інженерне та технічне оснащення підрозділу, правомірно застосовувати зброю.

Особливе місце посідає адаптація курсу L-1B для студентів медичних спеціальностей. Для них зміст зосереджується на військово-медичних аспектах: організації медичного забезпечення, плануванні евакуації поранених, військовій гігієні, епідеміології та логістиці медичного постачання. Важливим є поєднання базових навичок виживання, отриманих під час проходження курсу L-1A, із професійними функціями організатора медичної служби – L-1B. Запровадження обов'язковості підготовки вимагає глибокої взаємодії медичних університетів з Українською військово-медичною академією [З 2026 року для студентів-медиків].

Успішна реалізація реформи залежить від ефективних педагогічних стратегій. Найбільш результативною моделлю інтеграції визнано систему «єдиного військового дня», коли студент цілком «занурюється» до військового середовища. Значну роль відіграють польові збори, які тривають близько 30 діб для L-1A, а також стажування у військових підрозділах для L-1B [18]. Водночас інтенсивно використовуються цифрові технології: симулятори VBS3, JCATS, мультимедійні тири та VR-класи. Це дозволяє компенсувати нестачу полігонів і ресурсів.

Якість навчання значною мірою залежить від професійності інструкторів. Сучасний інструкторсько-викладацький склад має володіти не лише бойовим досвідом, а й педагогічними методиками підготовки за стандартами НАТО. Програми (наприклад, DEEP) сприяють підготовці цього особового складу [PTEC Brochure 2025].

Попри значні переваги реформи, існують ризики її гальмування. Серед них – небезпека перетворення L-курсів на формальність, перевантаження студентів додатковими кредитами, а також нестача матеріально-технічної бази, зокрема для підготовки з застосування БПЛА та зв'язку. Для успішного подолання цих труднощів необхідною є кластерна модель взаємодії між цивільними закладами освіти та військовими навчальними підрозділами [Актуалізація проблеми формування].

Висновки. Інтеграція курсів професійної військової освіти L-1A та L-1B до системи загальновійськової підготовки здобувачів вищої освіти має стратегічне значення для формування якісного мобілізаційного резерву України. Шляхом введення в дію у грудні 2025 року Постанови Кабінету Міністрів України № 1612 створено необхідне нормативне підґрунтя для цього процесу: збільшено обсяг освітніх заходів до 44 кредитів ЄКТС та уніфіковано підготовку зі стандартами, що застосовуються до кадрових офіцерів. Перехід до моделі L-курсів забезпечує чітке розмежування між базовою загальновійськовою підготовкою та модулем L-1A, орієнтованими на формування лідерських якостей і базових навичок ведення бою, та фаховою спеціалізованою підготовкою (модуль L-1B). Для Державної прикордонної служби України це відкриває можливість готувати офіцерів з унікальним поєднанням військових і правоохоронних компетентностей, необхідних для інтегрованого управління кордонами й організації та ведення загальновійськового бою (дій).

Важливим аспектом реформи є вплив стандартів НАТО: упровадження процедур TLP, сучасних підходів до медичного забезпечення та використання натівської термінології, що забезпечує майбутню інтероперабельність резервних компонентів зі структурами й підрозділами Альянсу. На соціальному рівні обов'язковість військової підготовки для студентів медичних спеціальностей і можливість

добровільного навчання для здобувачів вищої освіти інших напрямів сприяють розвитку відповідальної громадянської позиції та формуванню усвідомленої готовності до оборони держави.

Подальший успіх реформи залежить від створення розгалуженої мережі сертифікованих центрів військової підготовки на базі провідних університетів, оснащення їх сучасними засобами: симуляторами, тренажерами, БПЛА, а також від системного моніторингу якості навчального процесу. Важливою умовою є залучення до викладання ветеранів – учасників бойових дій, які можуть виступати інструкторами й менторами, забезпечуючи практичність і релевантність отриманих здобувачами вищої освіти знань і навичок.

Перспективами подальшого є дослідження передового досвіду та накопичення власного щодо протидії негативного інформаційного-психологічного впливу на військовополоненого з боку ворога, а також дослідження шляхів протидії негативному інформаційному впливу на особовий склад у полоні противника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Hedenskog J. A future EU mission to the Ukrainian professional military education sector : FOI Memo 7899. Stockholm : FOI, 2022. URL: https://www.foi.se/rest-api/report/FOI%20Memo%207899 (дата звернення: 02.12.2025).
2. Кабмін оновив порядок військової підготовки за програмою офіцерів запасу // Приватний підприємець : газ. 2024. 13 листоп. URL: https://chp.com.ua/all-news/item/97951-kabmin-onoviv-poryadok-vijskovoji-pidgotovki-za-programoyu-ofitseriv-zapasu (дата звернення: 15.11.2025).
3. Government adopts decision to significantly improve reserve officer training // Ministry of Defence of Ukraine : official website. 2024. 1 Nov. URL: https://mod.gov.ua/en/news/government-adopts-decision-to-significantly-improve-reserve-officer-training (дата звернення: 10.11.2025).
4. National Guard of Ukraine // Wikipedia : free encyclopedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/National_Guard_of_Ukraine (дата звернення: 10.11.2025).
5. Ткачук В., Галімов А., Діденко О. Методична підготовка інструкторів навчальних підрозділів у навчальних центрах: європейський і вітчизняний досвід // Педагогічні науки : зб. наук. пр. Нац. акад. Держ. прикордон. служби України. 2025. № 3. С. 222–244. URL: https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedzbirnyk (дата звернення: 01.10.2025).
6. Кияк О. О. Модель формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників // Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького : інституц. репозитарій. URL: https://dspace.nadpsu.edu.ua/handle/123456789/2545 (дата звернення: 01.10.2025).
7. Артеменко О. Д., Ситник Ю. О. Структура, критерії та показники професійної компетентності офіцерів – фахівців з організації розвідувально-інформаційної роботи // Озброєння та інформаційні технології. 2023. № 4. URL: https://oip-journal.org/index.php/oip/article/view/406 (дата звернення: 11.10.2025).
8. Пасько М. Лідерська компетентність офіцерів військ зв'язку та кібербезпеки: сутність, структура і зміст // Педагогічні науки : зб. наук. пр. Нац. акад. Держ. прикордон. служби України. 2025. № 3. С. 127–143. URL: https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedzbirnyk (дата звернення: 11.10.2025).
9. PTEC Brochure 2025 : Training and Education to the Moon / NATO Allied Command Transformation. Norfolk, 2025. URL: https://www.act.nato.int/wp-content/uploads/2025/09/ptec-brochure-2025.pdf (дата звернення: 04.10.2025).
10. Уряд ухвалив рішення щодо суттєвого підвищення якості підготовки офіцерів запасу // Міністерство оборони України : офіц. вебсайт. 2024. 1 листоп. URL: https://mod.gov.ua/news/uryad-uhvaliv-rishennya-shhodo-suttyevogo-pidvishhennya-yakosti-pidgotovki-oficzeriv-zapasu (дата звернення: 04.11.2025).
11. Українських офіцерів запасу готуватимуть по-новому: деталі // РБК-Україна. 2024. 12 листоп. URL: https://www.rbc.ua/rus/news/ukrayinskih-ofitseriv-zapasu-gotuvatimut-1764961193.html (дата звернення: 12.11.2025).
12. З 2026 року для студентів-медиків є обов'язковим проходження військової підготовки: постанова Кабміну! // Дебет-Кредит. 2024. 12 листоп. URL: https://news.dtkt.ua/society/community/106009-z-2026-roku-dlia-studentiv-medikiv-je-oboviazkovim-proxodzennia-viiskovoyi-pidgotovki-postanova-kabminu (дата звернення: 12.11.2025).
13. Підготовка офіцерів запасу // Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького : офіц. сайт. URL: https://nadpsu.edu.ua/vstupnyku/pidgotovka-oficzeriv-zapasu/ (дата звернення: 11.11.2025).
14. У Міноборони оприлюднили повний перелік курсів професійної військової освіти (L-курси) // АрміяInform. 2024. 14 трав. URL: https://armyinform.com.ua/2024/05/14/u-minoborony-oprylyudnyly-povnyj-perelik-kursiv-profesijnoyi-vijskovoyi-osvity-l-kursy/ (дата звернення: 11.12.2025).
15. Educational Programme of the Professional Military Education: Basic Tactical Level (L-1ab/mr) / Military Academy (Odesa). Odesa, 2025. URL: https://vaodesa.mil.gov.ua/wp-content/uploads/2025/09/l-1ab-mr.pdf (дата звернення: 11.12.2025).

16. Курси професійної військової освіти: базового (L-1A) та фахового (L-1B) тактичного рівня // Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного : офіц. сайт. URL: https://asv.mil.gov.ua/informatsiya-dlya-vstupnykiv/kursy-profesiynoyi-viyskovoyi-osvity-bazovoho-l-1a-ta-fakhovoho-l-1b-taktychnoho (дата звернення: 10.12.2025).

17. Актуалізація проблеми формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу в контексті інформаційної війни // *Науковий* фаховий журнал СДПУ. Серія педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 5-6 (129–130). С. 261–270. Фахове видання. doi: 10.24139/2312-5993/2023.05-06/261-270. URL: https://pedscience.sspu.edu.ua

18. Підготовка майбутніх офіцерів до протидії до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу в умовах інформаційної війни // *Науковий* фаховий журнал СДПУ. Серія педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 1-2 (135-136). – С. 261–270. – Фахове видання. doi: 10.24139/2312-5993/2024.01-02/064-081. URL: https://pedscience.sspu.edu.ua

19. Шляхи формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу у полоні противника. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2 (37), 37 с. DOI: https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v37i2

20. Specificity of informational and psychological countermeasure of propaganda for personal membership during the first world war. *Pedagogy and Education Management Review*, (3(17), 28–34. https://doi.org/10.36690/2733-2039-2024-3

21. Педагогично умови підготовки майбутніх офіцерів до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу агресора в умовах інформаційної війни. *Молодь і ринок*, (1/233), 168–173. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.322717

22. Експериментальне дослідження підготовки майбутніх офіцерів прикордонників до протидії негативному інформаційнопсихологічного впливу на особовий склад. *Молодь і ринок*, (2/234), 118–125. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.324544

REFERENCES

1. Hedenskog, J. (2022). *A future EU mission to the Ukrainian professional military education sector* (FOI Memo 7899). Stockholm: FOI. Retrieved from https://www.foi.se/rest-api/report/FOI%20Memo%207899

2. Kabmin onovyv poriadok viiskovoi pidhotovky za prohramoiu ofitseriv zapasu [Cabinet of Ministers updated the procedure for military training under the reserve officers program]. (2024, November 13). *Pryvatnyi pidpryiemets*. Retrieved from https://chp.com.ua/all-news/item/97951-kabmin-onoviv-poryadok-vijskovoji-pidgotovki-za-programoyu-ofitseriv-zapasu [in Ukrainian]

3. Government adopts decision to significantly improve reserve officer training. (2024, November 1). *Ministry of Defence of Ukraine*. Retrieved from https://mod.gov.ua/en/news/government-adopts-decision-to-significantly-improve-reserve-officer-training [in Ukrainian]

4. National Guard of Ukraine. (n.d.). In *Wikipedia*. Retrieved November 10, 2025, from https://en.wikipedia.org/wiki/National_Guard_of_Ukraine

5. Tkachuk, V., Halimov, A., & Didenko, O. (2023). Metodychna pidhotovka instruktoriv navchalnykh pidrozdiliv u navchalnykh tsentrakh: yevropeiskyi i vitchyznianyi dosvid [Methodological training of instructors of training units in training centers: European and domestic experience]. *Pedahohichni nauky* [Pedagogical Sciences], 2025. № 3, 222–244. Retrieved from https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedzbirnyk [in Ukrainian]

6. Kyiak, O. O. (2023). *Model formuvannia upravlinskoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv-prykorodonnykiv* [Model of formation of management competence of future border guard officers] (Doctoral dissertation/Thesis). Khmelnytskyi: National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Retrieved from https://dspace.nadpsu.edu.ua/handle/123456789/2545 [in Ukrainian]

7. Artemenko, O. D., & Sytnyk, Yu. O. (2023). Struktura, kryterii ta pokaznyky profesiinoi kompetentnosti ofitseriv – fakhivtsiv z orhanizatsii rozviduvalno-informatsiinoi roboty [Structure, criteria and indicators of professional competence of officers – specialists in the organization of intelligence and information work]. *Ozbrioiennia ta informatsiini tekhnolohii* [Armament and Information Technologies], (4). Retrieved from https://oip-journal.org/index.php/oip/article/view/406 [in Ukrainian]

8. Pasko, M. (2023). Liderska kompetentnist ofitseriv viisk zviazku ta kiberbezpeky: sutnist, struktura i zmist [Leadership competence of communications and cybersecurity officers: essence, structure and content]. *Pedahohichni nauky* [Pedagogical Sciences], 2025. № 3, 127–143. Retrieved from https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedzbirnyk [in Ukrainian]

9. PTEC Brochure 2025: Training and Education to the Moon. (2025). Norfolk: NATO Allied Command Transformation. Retrieved from https://www.act.nato.int/wp-content/uploads/2025/09/ptec-brochure-2025.pdf

10. Uriad ukhvalyv rishennia shchodo suttievoho pidvyshchennia yakosti pidhotovky ofitseriv zapasu [The government adopted a decision on a significant increase in the quality of training of reserve officers]. (2024, November 1).

Ministry of Defence of Ukraine. Retrieved from https://mod.gov.ua/news/uryad-uhvaliv-rishennya-shhodo-suttyevogo-pidvishhennya-yakosti-pidgotovki-oficzeriv-zapasu [in Ukrainian]

11. Ukrainskykh ofitseriv zapasu hotuvatymut po-novomu: detali [Ukrainian reserve officers will be trained in a new way: details]. (2024, November 12). *RBC-Ukraine*. Retrieved from https://www.rbc.ua/rus/news/ukrayinskih-ofitseriv-zapasu-gotuvatimut-1764961193.html [in Ukrainian]

12. Z 2026 roku dlia studentiv-medykiv ye obov'iazkovym prokhodzhennia viiskovoi pidhotovky: postanova Kabminu! [From 2026, military training is mandatory for medical students: Cabinet decision!]. (2024, November 12). *Debet-Kredyt*. Retrieved from https://news.dtkt.ua/society/community/106009 [in Ukrainian]

13. Pidhotovka ofitseriv zapasu [Training of reserve officers]. (n.d.). *National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*. Retrieved from https://nadpsu.edu.ua/vstupnyku/pidgotovka-oficzeriv-zapasu/ [in Ukrainian]

14. U Minoborony opryliudnyly povnyi perelik kursiv profesiinoi viiskovoi osvity (L-kursy) [The Ministry of Defense has released a full list of professional military education courses (L-courses)]. (2024, May 14). *ArmiaInform*. Retrieved from https://armyinform.com.ua/2024/05/14/u-minoborony-oprylyudnyly-povnyj-perelik-kursiv-profesijnoyi-vijskovoyi-osvity-l-kursy/ [in Ukrainian]

15. Educational Programme of the Professional Military Education: Basic Tactical Level (L-1ab/mr). (2025). Odesa: Military Academy. Retrieved from https://vaodesa.mil.gov.ua/wp-content/uploads/2025/09/l-1ab-mr.pdf [in Ukrainian]

16. Kursy profesiinoi viiskovoi osvity: bazovoho (L-1A) та fakhovoho (L-1B) taktychnoho rivnia [Professional military education courses: basic (L-1A) and professional (L-1B) tactical level]. (n.d.). *Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy*. Retrieved from https://asv.mil.gov.ua/informatsiya-dlya-vstupnykiv/kursy-profesiynoyi-viyskovoyi-osvity-bazovoho-l-1a-ta-fakhovoho-l-1b-taktychnoho [in Ukrainian]

17. Aktualizatsiia problemy formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv do protydii nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnomu vplyvu v konteksti informatsiinoi viiny [Actualization of the problem of forming readiness of future border guard officers to counter negative informational and psychological influence in the context of information warfare]. *Naukovo-fakhovyi zhurnal SDPU. Seriia "Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii" – Scientific Professional Journal of Sumy State Pedagogical University. Series "Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies"*, 5–6(129–130), 261–270. https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.05-06/261-270 [in Ukrainian]

18. Pidhotovka maibutnikh ofitseriv do protydii nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnomu vplyvu v umovakh informatsiinoi viiny [Training of future officers to counter negative informational and psychological influence in conditions of information warfare]. *Naukovo-fakhovyi zhurnal SDPU. Seriia "Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii" – Scientific Professional Journal of Sumy State Pedagogical University. Series "Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies"*, 1–2(135–136), 64–81. https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.01-02/064-081 [in Ukrainian]

19. Shliakhy formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv do protydii nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnomu vplyvu u poloni protyvnyka [Ways of forming readiness of future border guard officers to counter negative informational and psychological influence in enemy captivity]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia: pedahohichni nauky – Collection of Scientific Works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*, 2(37). https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v37i2 [in Ukrainian]

20. Specificity of informational and psychological countermeasure of propaganda for personal membership during the first world war. *Pedagogy and Education Management Review, 3*(17), 28–34. https://doi.org/10.36690/2733-2039-2024-3 [in Ukrainian]

21. Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnikh ofitseriv do protydii nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnomu vplyvu ahresora v umovakh informatsiinoi viiny [Pedagogical conditions for training future officers to counter negative informational and psychological influence of the aggressor in information warfare conditions]. *Molod i rynok – Youth and the Market, 1*(233), 168–173. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.322717 [in Ukrainian]

22. Eksperymentalne doslidzhennia pidhotovky maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv do protydii nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnomu vplyvu na osobovyi sklad [Experimental study of training future border guard officers to counter negative informational and psychological influence on personnel]. *Molod i rynok – Youth and the Market, 2*(234), 118–125. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.324544 [in Ukrainian]

YU. M. YURCHAK
Senior Lecturer at the Department of Combined Arms Disciplines,
National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskiy,
Khmelnytskyi, Ukraine
E-mail: yurchak_@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-9506-3228

S. V. SINKEVYCH
Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Combined Military Disciplines,
Bogdan Khmelnytsky National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytsky, Ukraine
E-mail: sinkevich76@i.ua
https://orcid.org/0000-0001-5838-2177

A. I. CHUKANOV
Senior Lecturer at the Department of Combined Military Disciplines,
Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytsky, Ukraine
E-mail: chukanov1990@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-7925-1026

FEATURES OF THE INTEGRATION OF PROFESSIONAL MILITARY EDUCATION COURSES (BASIC (L-1A) AND SPECIALIZED (L-1B) AND TACTICAL LEVELS) INTO THE GENERAL MILITARY TRAINING OF HIGHER EDUCATION APPLICANTS

The article is devoted to the analysis of the process of integrating professional military education courses (L-courses) into the system of higher education applicants training in Ukraine under the legal regime of martial law and post-war reconstruction. The relevance of the topic is due to the adoption of Resolution No. 1612 of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated December 5, 2025, which implements a new philosophy of reserve officers training, in conjunction with NATO standards and national security requirements.

The study focuses on a structural and functional analysis of the basic leadership course (L-1A) and the professional tactical level course (L-1B), with a particular emphasis on the specifics of training officers for the State Border Service of Ukraine. It reveals the content of the transformation of curricula, which provides an increase within the extent of training to 44 ECTS credits and the introduction of compulsory military education for applicants for medical and pharmaceutical specialties.

Based on the analysis of educational and professional programs and higher education standards in the specialty K2 «State Border Security», key competencies that are formed during L-1B training have been identified: from border service tactics in combat conditions to administrative and jurisdictional activities. The role of the competency-based approach in the formation of a leader-officer capable of acting in conditions of hybrid threats and applying combat planning procedures (TLP/MDMP) is highlighted.

Particular attention is paid to implementation issues: staffing, the need to upgrade the material and technical base of civilian higher education institutions, and the integration of combat experience from the Russian-Ukrainian war into the training content. Conclusions are formulated regarding the need to create a flexible model that would ensure the mobilization potential of the state without compromising the quality of professional civilian education.

Key words: professional military education, L-1A and L-1B courses, reserve officer training, State Border Guard Service of Ukraine, NATO standards, TLP (Troop Leading Procedures), competency-based approach.

Дата першого надходження статті до видання: 08.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 11.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

УДК 796.894.000.57:796.025.2
DOI https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.1.21

О. В. ГОРДІЄНКО
аспірантка кафедри атлетизму силових видів спорту,
Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків, Україна
Електронна пошта: ksanagord@ukr.net
http://orcid.org/0000-0003-3207-8497

В. Б. ВОРОНЕЦЬКИЙ
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри спорту та спортивних ігор,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна
Електронна пошта: voron-power@ukr.net
http://orcid.org/ 0000-0002-8297-6757

ЗМІНИ АНТРОПОМЕТРИЧНИХ ПОКАЗНИКІВ ПАУЕРЛІФТЕРОК 12–14 РОКІВ ПІД ВПЛИВОМ ТРЕНУВАЛЬНИХ І ЗМАГАЛЬНИХ НАВАНТАЖЕНЬ ЗА ПРОГРАМОЮ ДЮСШ

Мета дослідження полягала у встановленні особливостей змін антропометричних показників пауерліфтерок 12–14 років під впливом систематичних тренувальних і змагальних навантажень за програмою ДЮСШ на етапі початкової підготовки. У дослідженні взяли участь 30 спортсменок, які тренувалися за класичною програмою з пауерліфтингу у КЗ ДЮСШ м. Полтава та КЗ КДЮСШ м. Кам'янець-Подільськ. Обстеження проводили у 12, 13 та 14 років у стандартизованих умовах із застосуванням морфометричних методів. Визначали масу тіла, довжину тіла, довжину верхніх і нижніх кінцівок, окружність грудної клітки (у фазах вдиху та видиху), окружність талії та об'єм стегна. Статистичну обробку результатів здійснювали параметричними методами із використанням t-критерію Стьюдента ($p<0,05–0,01$). Результати засвідчили послідовну віково-тренувальну динаміку більшості показників. Маса тіла зросла з 50,4±2,5 кг до 59,2±2,2 кг ($t_{1,3}=2,64$; $p<0,05$), довжина тіла – з 152,6±2,5 см до 162,8±3,2 см ($t_{1,3}=2,51$; $p<0,05$). Достовірні зміни встановлено для довжини верхньої ($t_{1,3}=2,28$; $p<0,05$) та нижньої кінцівок ($t_{1,3}=2,43$; $p<0,05$). Окружність грудної клітки у фазі видиху збільшилася з 73,1±1,6 см до 79,9±1,9 см ($t_{1,3}=2,74$; $p<0,01$), у фазі вдиху – з 76,4±1,8 см до 84,6±2,5 см ($t_{1,3}=2,66$; $p<0,05$). Окружність стегна зріс з 48,1±1,3 см до 51,9±1,1 см ($t_{1,3}=2,23$; $p<0,05$), тоді як окружність талії істотних відмінностей не продемонструвала ($p>0,05$). Найбільші між вікові зрушення зафіксовано між 12 та 14 роками, що свідчить про кумулятивний характер морфологічної адаптації в межах початкової спеціалізації. Отримані результати дозволяють констатувати, що систематичні силові навантаження в поєднанні зі змагальною діяльністю сприяють формуванню сегментно спрямованої гіпертрофії, насамперед м'язів грудного поясу та нижніх кінцівок, що створює структурні передумови для подальшого зростання спеціальної сили. Поєднання природних вікових змін із тренувально-індукованою перебудовою морфологічних параметрів підтверджує доцільність комплексного антропометричного контролю для об'єктивної оцінки ефективності підготовки. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих даних для корекції обсягів навантаження, оптимізації структури підготовки та раціонального контролю маси тіла в межах вагових категорій на ранніх етапах багаторічного тренувального процесу.

Ключові слова: пауерліфтинг; спортсменки 12–14 років; антропометрія; маса тіла; окружність грудної клітки; окружність стегна; морфологічна адаптація; ДЮСШ.

Поставлення проблеми. Система початкової підготовки з пауерліфтингу у ДЮСШ орієнтована на поетапне формування силового потенціалу спортсменок та створення морфологічних передумов для подальшого зростання спортивної майстерності. У віці 12–14 років організм дівчат перебуває у фазі інтенсивного соматичного розвитку, що супро-

воджується природним збільшенням довжини тіла, маси та окружностей основних сегментів. Водночас систематичні тренувальні й змагальні навантаження спричиняють специфічну гіпертрофічну адаптацію м'язової системи. За таких умов виникає принципова науково-методична суперечність: складно диференціювати віково-зумовлені морфологічні зміни від тренувально-індукованих перебудов, що безпосередньо пов'язані з ефективністю силової підготовки [Платонов, 2020: 752].

Ефективність багаторічного процесу в пауерлфітинзі визначається не лише абсолютними показниками сили, а й характером антропометричних зрушень, які відображають структурну основу силового потенціалу [Платонов, 2020: 752]. У пауерліфтерок 12–14 років ключовими індикаторами виступають окружності грудної клітки, плеча (у піку скорочення) та стегна у верхній третині як доступні показники сегментної гіпертрофії [Джим, 2023: 59; Півень, 2023: 81; Харланова, 2023: 98]. Саме ці показники потенційно корелюють із перспективністю розвитку результатів у жимі лежачи, присіданні та становій тязі. Однак у межах початкового етапу підготовки їх динаміка може зумовлюватися як тренувальним стимулом, так і природними темпами біологічного дозрівання.

Сучасні дослідження у силових видах спорту здебільшого акцентують увагу на дорослих або кваліфікованих спортсменах, тоді як для підліткового контингенту, особливо дівчат 12–14 років, бракує довгострокових спостережень, що дозволяють простежити антропометричні зміни в умовах стандартизованої програми ДЮСШ. Недостатньо визначено, якою мірою змагальні навантаження на ранніх етапах спеціалізації впливають на темпи приросту м'язової маси та сегментні пропорції тіла, а також як ці зміни співвідносяться з регламентом вагових категорій.

Антропометричний моніторинг є методично доступним і придатним для систематичного застосування у практиці ДЮСШ, проте валідність отриманих даних залежить від жорсткої стандартизації протоколів вимірювання [Олешко, 2018: 332; Antoniuk, 2022: 1396; Vidal Pérez, 2021: 756]. Відсутність уніфікованих підходів до оцінки окружностей та їх інтерпретації у поєднанні з тренувальними обсягами обмежує можливості об'єктивного управління процесом морфологічної адаптації.

Таким чином, наукова проблема полягає у необхідності встановлення закономірностей змін антропометричних показників пауерліфтерок 12–14 років під впливом тренувальних і змагальних навантажень за програмою ДЮСШ із диференціацією природних вікових зрушень та специфічної силової адаптації. Розв'язання цієї проблеми створює підґрунтя для обґрунтованого планування підготовки, раціонального контролю маси тіла у межах вагових категорій та підвищення ефективності початкового етапу спортивної спеціалізації.

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами. Проведення дослідження заплановано відповідно до зведеного плану НДР у Харківської державної академії фізичної культури «Шляхи удосконалення тренувального процесу у силових видах спорту, боксі та кікбоксингу» (номер 0124U005088) на 2025 та 2028 рр.

Мета дослідження: дослідити міру впливу занять пауерліфтингом за класичною програмою на зміни антропометричних показників пауерліфтерок 12–14 років на етапі початкової підготовки.

Матеріали та методи: дослідження проводилися в КЗ ДЮСШ м. Полтава та КЗ КДЮСШ м. Кам'янець-Подільськ з спортсменками 12–14 років в кількості 30 осіб, що займаються пауерліфтингом на етапі початкової підготовки. Всі спортсменки тренувались за класичною програмою, розробленою для ДЮСШ з пауерліфтингу. У якості методів дослідження використовувалися: аналіз літературних джерел, морфометричні методи, педагогічний експеримент та методи математичної статистики.

Антропометричні методи

Маса тіла. Визначення маси тіла проводили за допомогою електронних медичних ваг. Респонденти перебували у легкому одязі. Спортсменка ставала по центру платформи ваг, з рівномірним розподілом маси на обидві стопи. Показник фіксували після стабілізації значення на дисплеї з точністю до 0,1 кг.

Довжина тіла стоячи. Довжину тіла вимірювали ростоміром або антропометром у стандартному вертикальному положенні. Респондентка ставала спиною до вертикальної площини приладу, торкаючись її п'ятами (п'яти разом), сідницями та між лопатковою ділянкою. Голова фіксувалася у положенні Франкфуртської горизонталі (верхній край зовнішнього слухового проходу та нижній край очної орбіти на одній горизонтальній лінії). Вимірювання проводили на глибокому вдиху із короткочасною затримкою дихання. Точність вимірювання становила 1 мм.

Окружність грудної клітки. Оцінку окружності грудної клітки здійснювали сантиметровою стрічкою у вертикальному положенні обстежуваної при опущених руках. Стрічку накладали ззаду під нижні кути лопаток, спереду – по нижньому краю грудних залоз. Вимірювання проводили у трьох функціональних станах: у спокої, на максимальному вдиху та на максимальному видиху. Отримані значення фіксували з точністю до 0,1 см.

Окружність талії. Окружність талії визначали у положенні стоячи, з рівномірною опорою на обидві ноги. Сантиметрову стрічку розташовували горизонтально у найвужчій частині тулуба між нижнім краєм реберної дуги та верхнім краєм клубових кісток (зазвичай на рівні пупка або трохи вище). Вимірювання здійснювали без втягування живота, у стані спокійного видиху. Показник реєстрували з точністю до 0,1 см.

Окружність стегна. Окружність стегна вимірювали у вертикальному положенні. Спортсменка стояла на двох випрямлених ногах, одна з яких була незначно висунута вперед для розслаблення м'язів. Сантиметрову стрічку накладали горизонтально у найбільшому об'ємі верхньої третини стегна, безпосередньо під сідничною складкою. Вимірювання проводили без надмірного стискання тканин, із фіксацією значення до 0,1 см.

Статистичний аналіз

Опрацювання фактичного матеріалу здійснювали методами параметричної статистики. Перевірку відповідності вибірок нормальному розподілу проводили за критерієм Колмогорова-Смірнова; за відсутності підстав відхиляти нульову гіпотезу ($p > 0,05$) розподіл вважали нормальним, що дозволяло застосовувати параметричні процедури, зокрема t-критерій Стьюдента.

Середнє арифметичне обчислювали за формулою:

$$\bar{X} = \frac{1}{n}\sum_{i=1}^{n} x_i \quad (1)$$

Похибку середнього (standard error of the mean) визначали як:

$$m = \frac{\sigma}{\sqrt{n}}, \quad (2)$$

де m – похибка середнього, σ – стандартне відхилення, n – обсяг вибірки. Цей показник характеризує точність оцінки $\bar{X}_i$ очікувану варіабельність середнього за повторних вибірок із тієї самої популяції: що менше m, то надійнішою є оцінка середнього.

Достовірність між групових відмінностей перевіряли за допомогою t-критерію Стьюдента, рівень статистичної значущості встановлено на a – 0,05 ($p < 0,05$ – статистично значущо).

Виклад основного матеріалу. Дослідження було спрямоване на визначення особливостей змін антропометричних показників пауерліфтерок 12–14 років у процесі початкової підготовки за програмою ДЮСШ. Антропометричні параметри розглядалися як об'єктивні показники морфологічної адаптації організму до систематичних тренувальних і змагальних навантажень, що формують структурну основу силового потенціалу та подальшого спортивного зростання.

Морфологічні показники оцінювалися як інтегральна характеристика віково-зумовлених і тренувально-індукованих змін організму, що відображають перебудову м'язової системи, зміну пропорцій тіла та формування сегментної гіпертрофії в умовах силової спеціалізації. Особлива увага приділялася тим антропометричним параметрам, які безпосередньо пов'язані з результативністю у класичних вправах пауерліфтингу.

Для об'єктивного контролю морфологічних змін застосовано комплекс антропометричних вимірювань, доцільних для використання на етапі початкової підготовки. Добір показників здійснювався з урахуванням вікових осо-

бливостей спортсменок, специфіки силового навантаження та необхідності відстеження сегментних змін м'язової маси.

Оцінювання антропометричних характеристик проводилося шляхом визначення маси тіла, довжини тіла, окружності грудної клітки, окружності талії та окружності стегна (табл. 1). Отримані дані дозволяють простежити характер морфологічної адаптації пауерліфтерок 12–14 років під впливом систематичних тренувальних і змагальних навантажень у межах програми ДЮСШ.

Маса тіла збільшилась від 50,4±2,5 кг у 12 років до 59,2±2,2 кг у 14 років. Достовірна різниця встановлена між 12 та 14 річними спортсменками ($t_{1,3}$=2,64; $p<0,05$), тоді як між 12 і 13 роками ($t_{1,2}$=1,69; $p>0,05$) та 13 і 14 роками ($t_{2,3}$=1,27; $p>0,05$) статистично значущих відмінностей не виявлено. Це свідчить про поступове накопичення маси тіла, яке має кумулятивний характер і поєднує природні вікові зрушення з впливом силових і змагальних навантажень (табл. 1).

Довжина тіла також демонструвала тенденцію до збільшення: 152,6±2,5 см у 12 років, 156,7±2,7 см у 13 років і 162,8±3,2 см у 14 років. Статистично значуща різниця зафіксована між крайніми віковими групами ($t_{1,3}$=2,51; $p<0,05$), що підтверджує інтенсивний період соматичного росту у досліджуваному віковому інтервалі.

Показники довжини верхньої кінцівки зросли з 65,2±0,7 см до 67,5±0,6 см; достовірні відмінності встановлено між 12 та 14 роками ($t_{1,3}$=2,28; $p<0,05$). Аналогічна закономірність простежується для довжини нижньої кінцівки (79,7±1,0 – 83,5±1,2 см; $t_{1,3}$=2,43; $p<0,05$). Це відображає закономірні вікові зміни пропорцій тіла, які формують біомеханічні передумови для подальшого вдосконалення техніки змагальних вправ (табл. 1).

Окружність грудної клітки у фазі видиху збільшилася з 73,1±1,6 см до 79,9±1,9 см. Достовірна різниця виявлена між 12 та 14 роками ($t_{1,3}$=2,74; $p<0,01$). У фазі вдиху показники збільшились з 76,4±1,8 см

Таблиця 1

Зміни антропометричних показників юних спортсменок 12–14 років, що займаються пауерліфтингом (n=30)

№	Тести	Групи спортсменок			Оцінка значущості відмінностей	
		12 років (n=30)	13 років (n=30)	14 років (n=30)		
		$\overline{\delta_1} \pm m_1$	$\overline{\delta_2} \pm m_2$	$\overline{\delta_3} \pm m_3$	t	p
1.	Маса тіла, кг	50,4±2,5	55,6±1,8	59,2±2,2	$t_{1,2}$=1,69 **$t_{1,3}$=2,64** $t_{2,3}$=1,27	$p_{1,2}>0,05$ **$p_{1,3}<0,05$** $p_{2,3}>0,05$
2.	Довжина тіла, см	152,6±2,5	156,7±2,7	162,8±3,2	$t_{1,2}$=1,11 **$t_{1,3}$=2,51** $t_{2,3}$=1,45	$p_{1,2}>0,05$ **$p_{1,3}<0,05$** $p_{2,3}>0,05$
3.	Довжина верхньої кінцівки, см	65,2±0,7	66,6±0,5	67,5±0,6	$t_{1,2}$=1,39 **$t_{1,3}$=2,28** $t_{2,3}$=1,15	$p_{1,2}>0,05$ **$p_{1,3}<0,05$** $p_{2,3}>0,05$
4.	Довжина нижньої кінцівки, см	79,7±1,0	81,4±1,2	83,5±1,2	$t_{1,2}$=1,09 **$t_{1,3}$=2,43** $t_{2,3}$=1,24	$p_{1,2}>0,05$ **$p_{1,3}<0,05$** $p_{2,3}>0,05$
5.	Окружність грудної клітки (видих), см	73,1±1,6	76,4±1,7	79,9±1,9	$t_{1,2}$=1,41 **$t_{1,3}$=2,74** $t_{2,3}$=1,37	$p_{1,2}>0,05$ **$p_{1,3}<0,01$** $p_{2,3}>0,05$
6.	Окружність грудної клітки (вдих), см	76,4±1,8	80,1±1,7	84,6±2,5	$t_{1,2}$=1,49 **$t_{1,3}$=2,66** $t_{2,3}$=1,49	$p_{1,2}>0,05$ **$p_{1,3}<0,05$** $p_{2,3}>0,05$
7.	Окружність талії, см	46,9±1,2	48,0±1,1	49,8±1,0	$t_{1,2}$=0,68 $t_{1,3}$=1,86 $t_{2,3}$=1,21	$p_{1,2}>0,05$ $p_{1,3}>0,05$ $p_{2,3}>0,05$
8.	Окружність стегна, см	48,1±1,3	49,9±1,1	51,9±1,1	$t_{1,2}$=1,06 **$t_{1,3}$=2,23** $t_{2,3}$=1,23	$p_{1,2}>0,05$ **$p_{1,3}<0,05$** $p_{2,3}>0,05$

до 84,6±2,5 см ($t_{1,3}$=2,66; $p<0,05$). Такі зміни свідчать про морфологічну перебудову грудної клітки, що може бути пов'язана як із віковим розвитком, так і з адаптацією до силових навантажень, які активізують м'язи тулуба та плечового поясу (табл. 1).

Окружність талії зросла з 46,9±1,2 см до 49,8±1,0 см, проте між групові відмінності були статистично недостовірними ($p>0,05$), що вказує на відносну стабільність цього показника в межах досліджуваного вікового періоду та відсутність надмірного приросту жирового компоненту (табл. 1).

Окружність стегна збільшився з 48,1±1,3 см у 12 років до 51,9±1,1 см у 14 років. Достовірна різниця встановлена між крайніми віковими групами ($t_{1,3}$=2,23; $p<0,05$), що свідчить про розвиток м'язової маси нижніх кінцівок під впливом систематичних тренувальних навантажень, зокрема вправ зі штангою (присідання, тяги), які є базовими у пауерліфтингу (табл. 1).

Таким чином, у пауерліфтерок 12–14 років під впливом тренувальних і змагальних навантажень за програмою ДЮСШ спостерігається поступове та статистично підтверджене зростання більшості антропометричних показників. Найбільш виражені відмінності встановлено між 12 та 14 річними спортсменками ($p<0,05$–$0,01$), що вказує на кумулятивний характер морфологічної адаптації організму в умовах початкової силової спеціалізації.

Висновки. Встановлено, що під впливом тренувальних і змагальних навантажень за програмою ДЮСШ у пауерліфтерок 12–14 років відбуваються закономірні та статистично підтверджені зміни основних антропометричних показників. Найбільш виражені між вікові відмінності зафіксовано при порівнянні 12 та 14 річних спортсменок, що свідчить про кумулятивний характер морфологічної адаптації в межах етапу початкової підготовки.

Достовірне зростання маси тіла та довжини тіла відображає природні вікові процеси росту, які поєднуються з тренувальним впливом силових навантажень. Водночас найбільш інформативними показниками спеціальної адаптації виявилися показники окружностей тіла.

Збільшення окружності грудної клітки та плеча свідчить про формування м'язового компоненту верхнього плечового поясу під впливом вправ жимового характеру. Приріст окружності стегна відображає адаптаційні зміни м'язів нижніх кінцівок, що безпосередньо пов'язані з виконанням присідань і тяг. Динаміка окружності талії дозволяє контролювати співвідношення м'язового та жирового компонентів і оцінювати спрямованість морфологічних змін.

Відсутність статистично значущих відмінностей між суміжними віковими групами за частиною показників підтверджує поетапний і поступовий характер структурної перебудови організму юних спортсменок у процесі систематичних занять пауерліфтингом.

Таким чином, результати дослідження підтверджують ефективність програми ДЮСШ щодо формування морфологічних передумов силової підготовленості пауерліфтерок 12–14 років та обґрунтовують необхідність регулярного стандартизованого антропометричного моніторингу як складової педагогічного контролю на етапі початкової спеціалізації.

Перспективи досліджень полягають у вивченні взаємозв'язку між змінами антропометричних показників і функціональним станом організму пауерліфтерок 12–14 років. Доцільним є аналіз адаптацій серцево-судинної та дихальної систем, показників варіабельності серцевого ритму, рівня працездатності та відновних можливостей у динаміці річного макроциклу. Це дозволить комплексно оцінити морфофункціональну готовність юних спортсменок і підвищити обґрунтованість індивідуалізації тренувального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Джим В.Ю., Ленько Д.Є. Удосконалення спеціальної фізичної підготовки юних пауерліфтерів за допомогою різних тренажерних пристроїв в підготовчому періоді річного макроциклу. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)* 6 (166) – 2023. с. 59–64. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.6(166).12

2. Джим, М. О., Півень, О. Б., Джим, В. Ю. зміни антропометричних показників у кваліфікованих спортсменок – фітнес моделей під впливом методики функціонального тренування протягом річного

макроциклу. *Фізичне виховання та спорт. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2023 (4),* 81–89. https://doi.org/10.26661/2663-5925-2023-4-10

3. Канунов Р.А., Півень О.Б., Джим В.Ю. Аналіз технічних помилок при виконанні ривка класичного юними важкоатлетами на етапі попередньо-базової підготовки. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) 4 (163)* – 2023. с. 98–104. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.04(163).19

4. Канунов, Р. А., Джим, В. Ю., Півень, О. Б.. Кореляційний взаємозв'язок між основними елементами техніки поштовху класичного та морфологічними показниками і показниками фізичної підготовки, що забезпечують їх виконання юними важкоатлетами 12 років. *Фізичне виховання та спорт. Одеса: Видавничий дім «Гельветика»,* 2023 (4), 100–109. https://doi.org/10.26661/2663-5925-2023-4-12

5. Олешко В. Г.. Теорія та методика тренерської діяльності у важкій атлетиці: підруч. для студ. закл. вищої освіти з фіз. виховання і спорту. К. : Національний університет фізичного виховання і спорту України, Олімпійська література, 2018. 332 с.

6. Півень О.Б., Дорофеєва Т.І. Залежність спортивного результату від фізичного розвитку, морфо-функціональної та спеціальної силової підготовленості важкоатлетів на етапі попередньої базової підготовки // *Слобожанський науково-спортивний вісник.* 2017. – №4 (60) – с. 86–90.

7. Півень О.Б. Особливості навчально-тренувального процесу важкоатлетів 15-16 років в змагальному періоді річного макроциклу з використанням різних методів швидкісно-силової підготовки. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова,* Серія 9. *Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)* (91) – 2017. с. 86–90.

8. Платонов В. Н.. Сучасна система спортивного тренування: Київ. : Перша друкарня. 2020. С. – 752 с.

9. Харланова М.О., Джим В. Ю., Канунова Л.В. Вплив занять функціонального тренування на прояв спеціальної фізичної підготовленості кваліфікованих спортсменок фітнес моделей протягом підготовчого періоду. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) 4 (163)* – 2023. с. 98–104. DOI 10.31392/NPU-nc.series15.2023.04(163).34

10. Antoniuk O, Pavlyuk Y, Pavlyuk O, Chopyk T. Types of weights trajectory in sntach used by female weightlifters of varius build. Journal of Physical 2022. Journal of Physical Education and Sport 22 (6), 1396–1402. DOI: 10.7752/jpes.2022.06175

11. Podrihalo, O.O., Podrigalo, L.V., Bezkorovainyi, D.O., Halashko, O.I., Nikulin, I.N., Kadutskaya, L.A., et al. (2020). The analysis of handgrip strength and somatotype features in arm wrestling athletes with different skill levels. Physical education of students, 24 (2), 2020. 120–126. https://doi.org/10.15561/20755279.2020.0208.

12. Tykhorsky O., Dzhym V., Galashko M., Dzhym E.. Analysis of the morphological changes in beginning bodybuilders due to resistance training. Journal of Physical Education and Sport (JPES), 18 Supplement issue 1, Art 52, 2018 pp. 382–386. DOI:10.7752/jpes.2018.s152

13. Vidal Pérez D., Miguel Martínez-Sanz J.M., Ferriz-Valero A., Gómez-Vicente V., Ausó E. Relationship of limb lengths and body composition to lifting in weightlifting. Int. J. Environ. Res. Public Health 2021, 18 (2), 756; https://DOI:10.3390/ijerph18020756.

REFERENCES

1. Dzhym V. Y., Lenko D. (2023). Udoskonalennya spetsial′noyi fizychnoyi pidhotovky yunykh pauerlifteriv za dopomohoyu riznykh trenazhernykh prystroyiv v pidhotovchomu periodi richnoho makrotsyklu [Improving the special physical training of young powerlifters using various training devices in the preparatory period of the annual macrocycle]. Naukovyy chasopys natsional′noho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova, Seriya 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoyi kul′tury (fizychna kul′tura i sport) 6 (166). s. 59–64. DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.6(166).12 [in Ukrainian].

2. Dzhym, M. O., Piven′, O. B., Dzhym, V. Y. (2023) Zminy antropometrychnykh pokaznykiv u kvalifikovanykh sport·smenok – fitnes modeley pid vplyvom metodyky funktsional′noho trenuvannya protyahom richnoho makrotsyklu. [Changes in anthropometric indicators in qualified female athletes – fitness models under the influence of functional training methods during the annual macrocycle]. Fizychne vykhovannya ta sport. Odesa: Vydavnychyy dim «Helvetica», (4), 81–89. https://doi.org/10.26661/2663-5925-2023-4-10 [in Ukrainian].

3. Kanunov R.A., Piven O.B., Dzhym V. (2023). Analiz tekhnichnykh pomylok pry vykonanni ryvka klasychnoho yunymy vazhkoatletamy na etapi poperedn′o-bazovoyi pidhotovky. [Aalysis of technical errors during the execution of the classical jerk by young weightlifters at the stage of preliminary basic training]. Naukovyy chasopys natsional′noho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova, Seriya 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoyi kul′tury (fizychna kul′tura i sport) 4 (163). s. 98–104. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.04(163).19 [in Ukrainian].

4. Kanunov, R. A., Dzhym, V. Y., Piven′, O. B. (2023) Korelyatsiynyy vzayemozv″yazok mizh osnovnymy elementamy tekhniky poshtovkhu klasychnoho ta morfolohichnymy pokaznykamy i pokaznykamy fizychnoyi pidhotovky, shcho zabezpechuyut′ yikh vykonannya yunymy vazhkoatletamy 12 rokiv. [Correlation between the main elements of the classical push technique and morphological indicators and indicators of physical training that ensure their performance by young weightlifters aged 12]. Fizychne vykhovannya ta sport. Odesa: Vydavnychyy dim «Helvetica», (4), 100–109. https://doi.org/10.26661/2663-5925-2023-4-12

5. Oleshko V. H. (2018). Teoriia ta metodyka trenerskoi diialnosti u vazhkii atletytsi: pidruch. dlia stud. zakl. vyshchoi osvity z fiz. vykhovannia i sportu. [Theory and methods of coaching activity in weightlifting: tutorial. for students closing higher education in physics education and sports]. National University of Physical Education and Sports of Ukraine, Olympic literature, 332 p. [in Ukrainian].

6. Piven O.B., Dorofeeva T.I. (2017) Zalejnist sportivnogo rezyltaty vid fizichnogo rozvitky, morfo-fynkcionalnoi ta silovoi pidgotovlenosti vajkoatletiv na etapi poperednoi bazovoi pidgotovki [Dependence of sports results on physical development, morpho-functional and special strength training of weightlifters at the stage of preliminary basic training]. Slobozhan scientific and sports bulletin.. – No. 4 (60) – p. 86–90. [in Ukrainian].

7. Piven O.B. (2017) Osoblivosti navchalno-trenyvalnogo procesy vajkoatletiv 15-16 rokiv v zmagalnomy periodi richnogo makrocikly z vikoristannyam riznih metodiv shvidkisno-silovoi pidgotovki [Features of the educational and training process of 15-16-year-old weightlifters in the competitive period of the annual macrocycle using various methods of speed and strength training]. Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanova, K.: Publishing House of the NPU named after M.P. Drahomanova, Issue #9(91). p. 86–90. [in Ukrainian].

8. Platonov V. N. (2020). Suchasna systema sportyvnoho trenuvannya. [Modern system of sports training]: Kyiv: Persha drukarnya. 2020. P. – 752 p. [in Ukrainian].

9. Kharlanova M.O., Dzhym V. Y., Kanunova L.V. (2023). Vplyv zanyat′ funktsional′noho trenuvannya na proyav spetsial′noyi fizychnoyi pidhotovlenosti kvalifikovanykh sport·smenok fitnes modeley protyahom pidhotovchoho periodu. [The effect of functional training classes on the manifestation of special physical preparedness of qualified female fitness models during the preparatory period.]. Naukovyy chasopys natsional′noho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova, Seriya 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoyi kul′tury (fizychna kul′tura i sport) 4 (163). s. 98–104. DOI 10.31392/NPU-nc.series15.2023.04(163).34 [in Ukrainian].

10. Antoniuk O, Pavlyuk Y, Pavlyuk O, Chopyk T. (2022). Types of weights trajectory in sntach used by female weightlifters of varius build. Journal of Physical. Journal of Physical Education and Sport 22 (6), 1396–1402. DOI:10.7752/jpes.2022.06175

11. Podrihalo, O.O., Podrigalo, L.V., Bezkorovainyi, D.O., Halashko, O.I., Nikulin, I.N., Kadutskaya, L.A., et al. (2020). The analysis of handgrip strength and somatotype features in arm wrestling athletes with different skill levels. Physical education of students, 24(2), 120–126. https://doi.org/10.15561/20755279.2020.0208.

12. Tykhorsky O., Dzhym V., Galashko M., Dzhym E. (2018). Analysis of the morphological changes in beginning bodybuilders due to resistance training. Journal of Physical Education and Sport (JPES), 18 Supplement issue 1, Art 52, pp. 382–386. DOI:10.7752/jpes.2018.s152

13. Vidal Pérez D., Miguel Martínez-Sanz J.M., Ferriz-Valero A., Gómez-Vicente V., Ausó E. (2021). Relationship of limb lengths and body composition to lifting in weightlifting. Int. J. Environ. Res. Public Health, 18(2), 756; https://DOI:10.3390/ijerph18020756.

O. V. HORDIIENKO
Postgraduate Student at the Department of Athleticism of Power Sports,
Kharkiv State Academy of Physical Culture, Kharkiv, Ukraine
E-mail: ksanagord@ukr.net
http://orcid.org/0000-0003-3207-8497

V. B. VORONETSKYI
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Sport and Sports Games,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University,
Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine
E-mail: voron-power@ukr.net
http://orcid.org/0000-0002-8297-6757

CHANGES IN ANTHROPOMETRIC INDICATORS OF FEMALE POWERLIFTERS AGED 12–14 UNDER THE INFLUENCE OF TRAINING AND COMPETITIVE LOADS WITHIN THE YOUTH SPORTS SCHOOL PROGRAM

The purpose of the study was to determine the specific features of changes in anthropometric indicators of female powerlifters aged 12–14 under the influence of systematic training and competitive loads within the Youth Sports School program at the stage of initial training. The study involved 30 female athletes who trained according to the classical powerlifting program at the Municipal Youth Sports School of Poltava and the Municipal Comprehensive Youth Sports School of Kamianets-Podilskyi. Examinations were conducted at the ages of 12, 13, and 14 under standardized conditions using morphometric methods. The following parameters were assessed: body mass, body height, upper and lower limb length, chest circumference (at inhalation and exhalation), waist circumference, and thigh circumference. Statistical analysis was performed using parametric methods with Student's t-test ($p<0.05$–0.01). The results demonstrated a consistent age- and training-related dynamic in most indicators. Body mass increased from 50.4±2.5 kg to 59.2±2.2 kg ($t_{1,3}=2.64$; $p<0.05$), and body height from 152.6±2.5 cm to 162.8±3.2 cm ($t_{1,3}=2.51$; $p<0.05$). Significant changes were also found in upper limb length ($t_{1,3}=2.28$; $p<0.05$) and lower limb length ($t_{1,3}=2.43$; $p<0.05$). Chest circumference at exhalation increased from 73.1±1.6 cm to 79.9±1.9 cm ($t_{1,3}=2.74$; $p<0.01$), and at inhalation from 76.4±1.8 cm to 84.6±2.5 cm ($t_{1,3}=2.66$; $p<0.05$). Thigh circumference increased from 48.1±1.3 cm to 51.9±1.1 cm ($t_{1,3}=2.23$; $p<0.05$), whereas waist circumference did not show significant differences ($p>0.05$). The greatest inter-age differences were observed between 12- and 14-year-old athletes, indicating a cumulative character of morphological adaptation within the stage of initial specialization. The findings suggest that systematic strength training combined with competitive activity promotes segment-oriented hypertrophy, particularly of the shoulder girdle and lower limb muscles, creating structural prerequisites for further development of special strength. The combination of natural age-related growth and training-induced morphological changes confirms the relevance of comprehensive anthropometric monitoring for objective evaluation of training effectiveness. The practical significance of the study lies in the possibility of using the obtained data to adjust training loads, optimize training structure, and rationally control body mass within weight categories at the early stages of long-term athletic development.

Key words: powerlifting; female athletes aged 12–14; anthropometry; body mass; chest circumference; thigh circumference; morphological adaptation; Youth Sports School.

Дата першого надходження статті до видання: 18.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 355.233:355.45:327.7:316.77
DOI https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.1.22

Ю. О. КОЛОДКА
ад'юнкт кафедри іноземних мов,
Навчально-науковий центр іноземних мов
Національного університету оборони України, м. Київ, Україна
Електронна пошта: juldar525@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-2904-961X

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ НА ПРИКЛАДІ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ РИМСЬКОГО ОБОРОННОГО КОЛЕДЖУ НАТО

У статті здійснено комплексний аналіз тенденцій розвитку міжкультурної компетентності офіцерів у системі професійної військової освіти держав-членів НАТО на прикладі діяльності Римського оборонного коледжу НАТО (NATO Defence College, Rome). Актуальність дослідження зумовлена трансформацією сучасного безпекового середовища, зростанням ролі багатонаціональних операцій, гібридних загроз та необхідністю забезпечення оперативної взаємосумісності військових контингентів у полікультурному середовищі. У роботі обґрунтовано, що міжкультурна компетентність офіцерів оперативного рівня виступає не допоміжною характеристикою, а базовою складовою їхньої професійної спроможності як військових лідерів.

Проаналізовано теоретичні та методичні основи розвитку міжкультурної компетентності в освітніх програмах коледжу. Визначено, що освітня модель коледжу ґрунтується на інтеграції міждисциплінарного змісту з практико-орієнтованими методами навчання, спрямованими на формування стратегічного мислення, здатності до міжособистісного порозуміння та успішної комунікації у багатонаціональному середовищі.

У статті детально розглянуто особливості реалізації ключових освітніх програм: Senior Course, NATO Regional Cooperation Course, Generals, Flag Officers & Ambassadors' Course та Modular Short Courses.

Дослідження засвідчує, що розвиток міжкультурної компетентності розглядається в освітній політиці Альянсу як стратегічний інструмент зміцнення згуртованості, довіри та успішності багатонаціонального співробітництва.

Узагальнено провідні тенденції розвитку міжкультурної компетентності в Оборонному коледжі НАТО: інтеграція міжкультурного компонента у всі рівні підготовки; перехід від суто теоретичного навчання до комплексної освітньої моделі; посилення практико-орієнтованого характеру програм; формування стратегічного міжкультурного мислення; швидка трансляція теоретичних знань у практику багатонаціональної взаємодії. Результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення системи професійної військової освіти України з урахуванням стандартів і кращих практик НАТО.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, професійна військова освіта, Оборонний коледж НАТО, оперативна взаємосумісність, багатонаціональні операції.

Поставлення проблеми. Сучасне безпекове середовище характеризується зростанням кількості багатонаціональних операцій, гібридних загроз та необхідністю оперативної взаємосумісності військових контингентів держав-членів і партнерів НАТО. За таких умов успішність виконання бойових і координаційних завдань значною мірою залежить від рівня розвитку міжкультурної компетентності офіцерів. Водночас у науковому дискурсі недостатньо системно досліджено освітні механізми розвитку цієї компетентності в межах провідних інституцій професійної військової освіти Альянсу, зокрема Оборонного коледжу НАТО. Це зумовлює необхідність аналізу теоретичних і методичних засад відповідних програм з метою визначення їхнього потенціалу для підвищення успішності багатонаціонального військового співробітництва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика розвитку міжкультурної компетентності у системі професійної військової освіти розглядається у кількох взаємопов'язаних напрямах. Питання трансформації стратегічної освіти НАТО та ролі Оборонного коледжу НАТО в підготовці

військово-політичної еліти досліджують Т. В. Берлінг (T. V. Berling), А. Коул (A. Cole), С. Дж. Сміт (S. J. Smith), які акцентують увагу на значенні мультинаціонального освітнього середовища та формуванні стратегічного мислення через міжкультурну взаємодію. У межах досліджень кооперативної безпеки, партнерських програм та освітньої дипломатії внесок зробили К. Іскандаров, П. Гавлічек (K. Iskandarov, P. Gawliczek) та інші автори, які аналізують механізми поширення стандартів НАТО через освітні ініціативи та міжкультурний діалог. Питання оперативної взаємосумісності та її зв'язку з сучасними конфліктами, зокрема війною в Україні, розкриваються у працях Ф. Адріані (F. Adriani) та дослідників проблематики багатонаціональних операцій. Разом з тим, попри наявність великої кількості досліджень, міжкультурна компетентність офіцерів як інтегрований результат освітніх програм залишається недостатньо узагальненою в науковій літературі, що зумовлює потребу у комплексному аналізі зазначеної проблематики.

Виклад основного матеріалу. У сучасному багатонаціональному середовищі, де міжнародні військові операції все частіше проводяться в умовах культурного та національного різноманіття, розвиток міжкультурної компетентності офіцерів є важливим елементом забезпечення успішної оперативної взаємосумісності та досягнення поставлених цілей. Оборонний коледж НАТО (NATO Defence College, NDC) в Італії [Офіційна сторінка Оборонного коледжу НАТО] відіграє вагому роль у розвитку цієї компетентності у офіцерів різних держав-членів та партнерів Альянсу. В огляді Оборонного коледжу НАТО акцентовано увагу на важливості висвітлення переваги коледжу над іншими військовими навчальними та академічними установами. «Оборонний коледж НАТО має вирізнятися завдяки багатонаціональному партнерству, побудові міжкультурного порозуміння та процесу формування консенсусу в міжкультурному середовищі» [Enclosure to MCM : 116].

Італійська Біла книга підкреслює, що: «людський чинник залишатиметься центральним у діяльності військового компоненту, і дуже важливо підтримувати високий рівень професіоналізму протягом тривалого часу, здатність взаємодіяти в багатокультурному і складному середовищі, вміння розуміти ситуації, а також дух винахідництва й адаптивність до різних умов будуть основними людськими характеристиками, в які варто інвестувати» [Libro Bianco]. У дослідженнях військової освіти Джоан Джонсон-Фріз звертає увагу на те, якими різними та суперечливими є поняття освіти та навчання. «Освіта, раніше та зараз, вимагає мислення та рефлексії, що займає час. Навчання має правильні та неправильні відповіді, що дає змогу негайно виміряти прогрес. Освіта ж є поступовою та передбачає боротьбу з неоднозначністю» [Johnson-Freese : 138].

У цьому контексті вивчення досвіду Оборонного коледжу НАТО у Римі є стратегічно важливим як для вдосконалення національних систем військової освіти, так і для забезпечення сумісності зі стандартами Альянсу. Навчальні підходи, методи розвитку міжкультурної компетентності, структура курсів та механізми оцінювання результатів, які застосовуються в коледжі, можуть стати зразком для побудови вітчизняних програм підготовки офіцерів. Адаптація кращих практик Оборонного коледжу НАТО дасть змогу підвищити якість підготовки українських військовослужбовців до участі в багатонаціональних операціях, миротворчих місіях та спільних навчаннях, що особливо актуально з огляду на курс України на євроатлантичну інтеграцію. Крім того, такий досвід є цінним джерелом інституційного та методичного оновлення військової освіти, орієнтованої на лідерство, критичне мислення, культурну чутливість і спроможність до успішної міжособистісної взаємодії в глобалізованому безпековому середовищі.

Оборонний коледж НАТО пропонує різноманітні навчальні програми, спрямовані на поглиблення розуміння стратегічних концепцій, оперативного мистецтва та розвиток лідерських якостей у контексті багатонаціональних операцій. Ці програми інтегрують теоретичні знання з практичними навичками, необхідними для успішної співпраці в умовах культурного розмаїття. Метою Оборонного коледжу НАТО є розвиток критичного, творчого і стратегічного мислення з ключо-

вих питань Альянсу та навичок формування багатонаціонального консенсусу шляхом надання можливостей для встановлення взаємодії у багатокультурному середовищі. На офіційному сайті Оборонного коледжу НАТО основною його місією визначено «сприяння успішності та згуртованості Альянсу, головним чином, шляхом навчання старших офіцерів та державних службовців і дипломатів високого рівня, розрахованого на забезпечення вищого рівня державно-політичного та військового управління, з питань трансатлантичної безпеки, що уможливлюється дослідженнями, які стосуються Альянсу, та підтримується взаємодією з союзниками, партнерами та організаціями, що не входять до НАТО, з використанням комплексного підходу» [Офіційна сторінка Оборонного коледжу НАТО. Місія].

У межах професійної військової підготовки офіцерів на оперативному рівні важливою теоретико-методологічною передумовою є розуміння того, що реалізація міжкультурної взаємодії не може бути завданням зовнішніх консультантів або спеціалізованих структур чи підрозділів. Міжкультурна компетентність офіцерів має бути невід'ємною складовою їхньої професійної підготовленості, оскільки саме вони є ключовими суб'єктами міжкультурної взаємодії в умовах багатонаціональних операцій. Це положення зумовлює необхідність інтеграції розвитку міжкультурної компетентності офіцерів у структуру освітніх програм, орієнтованих на розвиток здатності до успішного функціонування в полікультурному середовищі. В умовах сучасних безпекових викликів, коли військові контингенти НАТО залучаються до багатонаціональних операцій, місій з підтримання миру, гуманітарного реагування або кризового управління, «офіцери оперативного рівня стають не лише виконавцями, а й безпосередніми модераторами міжкультурного діалогу» [Ispas et al. : 100].

Відтак їхня здатність до адаптації, стратегічного мислення в контексті культурного розмаїття, успішної комунікації та прийняття рішень з урахуванням культурних особливостей партнерів і місцевого населення є критично важливою. Розвиток міжкультурної компетентності не може бути реалізовано шляхом одноразових тренінгів або ізольованих освітніх модулів – вона вимагає системного, міждисциплінарного і поетапного підходу, який поєднує теоретичне осмислення культурних феноменів із практико-орієнтованим досвідом взаємодії.

В освітній моделі Римського оборонного коледжу НАТО цей підхід реалізується через навчання у мультинаціональних групах, кризові симуляції, польові дослідження та семінари за участю представників різних країн і культур, що дає змогу офіцерам формувати глибоке рефлексивне розуміння культурної динаміки сучасного безпекового середовища. Таким чином, міжкультурна компетентність набуває статусу не допоміжної, а базової складової професійної спроможності офіцера оперативного рівня – сучасного військового лідера.

«Участь у міжкультурній взаємодії на оперативному рівні має безпосередній вплив на результативність виконання бойових і координаційних завдань, взаєморозуміння у штабах та злагодженість дій у багатонаціональних військових операціях» [Dziesma : 239]. Як зазначено в Технічному звіті Науково-технічної організації НАТО «Багатонаціональні військові операції та міжкультурні фактори», «культурні та мовні бар'єри серед багатонаціональних контингентів можуть істотно підривати спільну ефективність» [Febbraro et al. : 79]. Це положення повністю узгоджується з освітньою моделлю, що реалізується в навчальних програмах Оборонного коледжу НАТО, зокрема у межах Курсу стратегічного управління вищого рівня та державної політики, а також Курсу регіонального співробітництва НАТО. У межах цих програм міжкультурна компетентність розвивається не лише через засвоєння академічного змісту, а й через активну участь слухачів у мультинаціональних групах, практичних завданнях, симуляційних вправах і польових навчаннях. Такий практико-орієнтований підхід дає змогу успішно розвивати навички реального міжкультурного співробітництва, що є критично важливим для забезпечення оперативної взаємосумісності сучасних військових операцій НАТО.

Останні події, зокрема повномасштабна російсько-українська війна, довели, що

у складних умовах військових операцій необхідне глибше розуміння міжкультурних аспектів військової професійної взаємодії. «Війна в Україні стала випробуванням для оперативної взаємосумісності сил НАТО» [Adriani : 25], вимагаючи швидкої адаптації та успішної комунікації між військовими з різних культурних та національних середовищ. У цьому контексті надзвичайно важливим є вивчення досвіду військових навчальних закладів держав-членів НАТО, зокрема Оборонного коледжу НАТО в Римі, оскільки саме ці установи відіграють провідну роль у розвитку міжкультурної компетентності офіцерів та їх готовності до дій у багатонаціональному середовищі. Таке дослідження дає змогу не лише визначити провідні тенденції розвитку міжкультурної компетентності військовослужбовців, а й адаптувати найкращі практики до сучасних потреб безпекового сектору України.

Для дослідження тенденцій розвитку міжкультурної компетентності офіцерів у Оборонному коледжі НАТО нами було розглянуто теоретичні та методичні засади розвитку зазначеної компетентності слухачів у межах професійної військової освіти. На це спрямована низка навчальних програм, що пропонує Оборонний коледж НАТО. Зокрема, Курс стратегічного управління вищого рівня та державної політики (Senior Course, SC) [Senior Course] – це «основна програма коледжу, яка об'єднує старших офіцерів та цивільних представників з різних країн, які після завершення курсу зможуть виконувати завдання, пов'язані з НАТО, у структурі НАТО, у країнах-членах Альянсу та країнах-партнерах» [Inauguration of Senior Course]. Згідно зі статистикою коледжу, учасники курсу представляють не лише країни Альянсу, а й країни Близького Сходу, Азіатсько-Тихоокеанський регіон та країни Північної Африки. Програма включає вивчення стратегічних концепцій, оперативного мистецтва та міжнародних відносин, що сприяє розвитку міжкультурної компетентності через інтерактивні лекції, семінари та симуляції. Курс стратегічного управління вищого рівня та державної політики триває приблизно 6 місяців та проводиться двічі на рік. Теоретичне підґрунтя курсу формують положення сучасної теорії міжнародних відносин, політичної філософії, стратегічних досліджень, а також міждисциплінарні підходи до вивчення глобального безпекового середовища. Теми курсу стосуються безпеки НАТО та варіюються від енергетичної безпеки до Європейського Союзу, ситуації в Україні та повномасштабного вторгнення росії на її території, глобалізації та кібербезпеки. Вибір тем ґрунтується на основних документах НАТО, зокрема на Стратегічній концепції оборони та безпеки членів Організації Північноатлантичного Альянсу (Strategic Concept for the Defence and Security of the Members of the North Atlantic Treaty Organisation adopted by Heads of State and Government in Lisbon) [About the Senior Course]. Міжкультурна компетентність слухачів у структурі курсу визначається як «здатність до критичного, креативного та стратегічного мислення, міжособистісного порозуміння та стратегічної комунікації в багатокультурному середовищі» [Smith : 141].

Курс реалізується через проведення лекцій провідними міжнародними експертами-лекторами. Однією з характерних рис цього курсу є залучення до викладання приблизно 80 запрошених лекторів, кожен з яких проводить одноденну лекцію. Такий формат забезпечує різноманітність знань, які передаються слухачам, поєднуючи глибокий академічний зміст із практичним досвідом, набутим лекторами у своїх професійних сферах. Цей підхід створює аналітичну призму, крізь яку «осмислюються відмінності між учасниками курсу, сприяючи формуванню спільного дискурсу, що об'єднує представників держав-членів і партнерів НАТО, цивільних і військових, а також враховує культурне різноманіття слухачів» [Berling : 168].

Поряд із теоретичним компонентом, Курс стратегічного управління вищого рівня та державної політики включає значний практичний елемент, який забезпечує розвиток міжкультурної компетентності через досвід спільної діяльності в багатонаціональному середовищі. Учасники курсу розподіляються на інтегровані підрозділи (Integrated Divisions), які працюють над спільними завданнями та дослідженнями, що вимагають постійної координації, обміну думками та адаптації до різних культур-

них кодів. Поняття «інтегровані підрозділи» визначається як «окремі підрозділи в межах однієї організаційної структури, які працюють об'єднано та скоординовано між собою, щоб утворити більш ефективне ціле» [Command and Control].

Особливої уваги заслуговують спільні навчальні поїздки (Field Studies), під час яких слухачі відвідують ключові стратегічні об'єкти, штаби НАТО, національні урядові та оборонні структури різних країн. Ці поїздки не лише поглиблюють розуміння політичного й військового контексту діяльності Альянсу, а й виступають потужним інструментом розвитком здатності успішно взаємодіяти в умовах реального мультикультурного простору.

Таким чином, практичний компонент програми забезпечує перенесення академічних знань у сферу міжособистісної взаємодії, сприяючи розвитку міжкультурної компетентності слухачів та навичок, які критично необхідні для забезпечення оперативної взаємосумісності в багатонаціональних операціях НАТО.

Основною тенденцією курсу стратегічного управління вищого рівня та державної політики в Оборонному коледжі НАТО є *інтеграція міжкультурної компетентності як наскрізного елементу навчального процесу*, що реалізується через поєднання теоретичного засвоєння стратегічних знань із практичним досвідом спільної роботи в мультинаціональному середовищі. Ця тенденція виявляється у створенні умов для постійної міжособистісної та міжкультурної взаємодії слухачів з різних країн через спільні завдання в інтегрованих підрозділах, участь у польових навчаннях та спілкування з міжнародними експертами. Такий підхід дає змогу не лише формувати академічні уявлення про міжкультурну взаємодію, а й розвивати здатність до успішної комунікації, стратегічного мислення та адаптивності в умовах багатонаціональних операцій.

Курс регіонального співробітництва НАТО (NATO Regional Cooperation Course, NRCC) [NATO Regional Cooperation Course] орієнтований на поглиблення розуміння слухачами регіональних викликів, розширення знання щодо кооперативної безпеки, міжрегіональної взаємодії та особливостей культурної дипломатії Альянсу. «У деяких країнах програма курсу стала широко визнаною ініціативою, яка тепер інтегрована у кар'єрний шлях офіцерів» [Samaan et al. : 9]. Курс стратегічного рівня проводиться два рази на рік, триває 10 тижнів та проводиться для офіцерів у званні бригадного генерала, полковника та підполковника, а також цивільних посадових осіб та дипломатів еквівалентного рангу з відповідних урядових відомств, таких як Міністерство оборони, Міністерство закордонних справ та інших установ, що відповідають за стратегічну безпеку Альянсу. Він був започаткований після Ризького саміту 2006 року, на якому лідери Альянсу зобов'язалися посилювати діалог і співпрацю через освіту. Перші два тижні курсу проходять разом зі старшим курсом, тоді як решта вісім тижнів зосереджені на унікальному змісті за допомогою висококваліфікованих викладачів-консультантів, багато з яких мають ступінь доктора філософії та великий досвід роботи в регіонах Магрибу, Машреку та Перської затоки.

Теоретична структура курсу ґрунтується на концепціях кооперативної безпеки як підходу до формування взаємної довіри, прозорості та спільного реагування на регіональні загрози, міжкультурної комунікації, яка визначає культуру як чинник, що впливає на сприйняття, поведінку та процеси ухвалення рішень, теорії соціального конструктивізму, відповідно до якої взаємодія представників різних культур у межах спільного освітнього простору сприяє формуванню єдиного розуміння, та стратегії м'якої сили НАТО, де регіональна взаємодія виступає інструментом стабільності. Участь представників держав із Середземноморського діалогу, Стамбульської ініціативи співробітництва та з іншими партнерами з Близького Сходу створює умови для практичного міжкультурного обміну та взаєморозуміння, а також сприяє поглибленню знань про НАТО та її роль як потенційного гравця на службі спільної безпеки. «Стратегія м'якої сили НАТО передбачає багатогранний підхід до впливу та співпраці, що виходить за межі традиційних військових засобів, зосереджуючись на публічній дипломатії, стратегічному партнерстві та реагуванні на кризи. Ця стратегія включає використання культурних та освітніх обмінів, застосування передових технологій

для цифрової оборони та участь у цивільному кризовому управлінні» [Wechsler et al. : 63].

Методичне забезпечення реалізації курсу передбачає комплексний підхід до розвитку міжкультурної компетентності, що поєднує щоденні лекції, семінари, дискусії, групову роботу, аналіз кейсів, обмін міркуваннями щодо стратегічних питань, що стосуються відповідних регіонів та НАТО, а також польові дослідження (Field Study). У аналітичному документі [Human : 13], в якому досліджується програма навчання та підготовки іноземних військових у США, зокрема уточнюється поняття «польові дослідження» як «інтегрований компонент військової освіти для іноземних слухачів: відвідування державних установ, поліції, університетів, що сприяє формуванню розуміння політичних, соціальних і культурних аспектів приймаючої країни». Робота в мультинаціональних командах стимулює розвиток комунікативної гнучкості, толерантності та вміння досягати консенсусу. Польові дослідження (відвідування штаб-квартири НАТО у Брюсселі, Національного інституту оборони у Тунісі, Головного центру досліджень національної оборони в Іспанії) дають змогу учасникам зануритися в реальні культурно-політичні контексти та спілкуватися з представниками міжнародних організацій, оборонних структур та дипломатичних установ, що розширює світогляд і формує практичну міжкультурну чутливість. Даний курс дає повне розуміння того, як національні та регіональні перспективи сприяють досягненню ширших стратегічних цілей НАТО, а викладачі-фасилітатори спрямовують обговорення, уможливлюють аналіз міжособистісної взаємодії та заохочують до критичного осмислення культурних аспектів у процесі ухвалення рішень.

Таким чином, Курс регіонального співробітництва НАТО виступає прикладом сучасної освітньої практики, де інтеграція знань про регіональні аспекти безпеки поєднується з активним розвитком міжкультурної компетентності. Завдяки взаємодії в багатокультурному середовищі, практико-орієнтованим методам навчання та постійній рефлексії курс створює умови для підготовки офіцерів, здатних діяти в умовах політичної різноманітності, культурної складності та регіональної нестабільності. У цьому ми вбачаємо тенденцію *зрушення від суто теоретичного підходу до комплексної освітньої моделі*, що спрямована на підготовку офіцерів, здатних успішно функціонувати у глобальному безпековому середовищі, де культурні чинники відіграють ключову роль.

Оборонний коледж НАТО пропонує різноманітні короткострокові курси для певної аудиторії. Програма Курсу генералів, адміралів і послів (Generals, Flag Officers & Ambassadors' Course, GFOAC) [Generals, Flag Officers & Ambassadors' Course] спрямована на покращення взаєморозуміння питань безпеки, інтересів і можливостей НАТО серед генералів, адміралів та високопоставлених цивільних осіб, включаючи послів НАТО, країн-учасниць програми «Партнерство заради миру», Середземноморського діалогу, Стамбульської ініціативи співробітництва, країн-партнерів та Іраку. У 2025 році, через понад 75 років після створення НАТО, курс запропонував 80 учасникам, які представляли країни НАТО, Середземноморський діалог, Стамбульську ініціативу співробітництва та інших обраних партнерів з усього світу, всебічний огляд складного безпекового ландшафту, з яким стикається Альянс, та ключових викликів, що стоять перед ним.

Курс генералів, адміралів і послів має короткотривалий (один тиждень) термін проведення та стратегічно орієнтований характер. Курс проводиться відповідно до *Правила Чатем-Хауса («згідно з Правилом Чатем-Хауса, учасники можуть вільно використовувати отриману інформацію, проте не можуть розкривати особистість, приналежність до певної організації доповідача (доповідачів) або будь-якого іншого учасника*» [Human Risk Management : 2]). Його теми кожного разу різні та мета завжди полягає у підвищенні рівня розуміння ключових політико-військових викликів, з якими стикається НАТО, а також у зміцненні партнерських відносин і мережевої взаємодії між представниками вищого командного та дипломатичного рівнів.

Теоретичне підґрунтя курсів засноване на положеннях міжкультурної дипломатії, лідерства в умовах багатонаціональної взаємодії, теорії політичного діалогу та концептах довіри

як основи міжнародної співпраці. Міжкультурна компетентність у цьому контексті постає як практична здатність до розуміння стратегічних інтересів інших держав, визнання культурних відмінностей у підходах до оборонної політики та побудови довгострокового партнерства на засадах взаємної поваги.

Навчальний процес у межах Курсу генералів, адміралів і послів побудований на поєднанні змістовних лекцій, панельних обговорень, інтерактивних дискусій і неформального обміну думками, що допомогло слухачам заглибилися в поточні та нові проблеми, з якими стикається Альянс. Важливе значення має участь у відкритих сесіях, де слухачі мають змогу обговорити актуальні теми безпосередньо з експертами та високопосадовцями Альянсу. Така форма навчання дає змогу не лише поглибити стратегічне бачення, а й розширити коло особистих контактів між представниками різних держав, що є основою для формування стратегічної комунікації в межах НАТО.

Методичні засади курсу включають залучення слухачів до спільного обговорення питань глобальної безпеки, урахування досвіду представників різних культурних систем, а також формування середовища відкритого діалогу, де кожна позиція визнається значущою. Завдяки високому рівню професійного представництва курс сприяє розвитку стратегічного міжкультурного мислення – здатності співвідносити глобальні виклики з локальними цінностями і політичними переконаннями партнерів.

Таким чином, Курси для генералів, адміралів і послів становлять важливу складову освітньої системи НАТО, у межах якої формуються умови для зміцнення міжособистісної довіри, взаєморозуміння та культурної чутливості на найвищому рівні військово-політичного керівництва. А отже, курс демонструє тенденцію до *поєднання освітнього, комунікативного та дипломатичного потенціалу для підвищення успішності політико-військового керівництва в умовах глобальних трансформацій*.

Короткі модульні курси (Modular Short Courses, MSCs) [Modular Short Courses] в Оборонному коледжі НАТО становлять динамічну освітню форму, орієнтовану на оперативне реагування на актуальні теми в галузі міжнародної безпеки, оборонної політики та трансформації стратегічного середовища. Тривалістю два тижні, ці курси охоплюють широке коло тем – від кібербезпеки до стратегічних комунікацій, від стандартизації до оперативної взаємосумісності – і створюють умови для інтенсивної взаємодії між представниками збройних сил різних країн і цивільних інституцій.

За статистикою Оборонного коледжу НАТО, курс, який проходив улітку 2025 року, відвідали 36 учасників – військовослужбовців та цивільних посадових осіб – із 15 країн Альянсу. Цей інтенсивний двотижневий курс був зосереджений на основних тенденціях безпеки в усіх оперативних сферах. Його метою було обговорення як НАТО може успішно адаптуватися до мінливого ландшафту безпеки.

Короткі модульні курси перетинаються з частинами Курсу стратегічного управління вищого рівня та державної політики (SC) та з частинами Курсу регіонального співробітництва НАТО (NRCC). Теоретично модульні курси ґрунтуються на концептах гібридної війни, сучасної стратегії безпеки, інформаційного впливу, а також на положеннях міжкультурної взаємодії в умовах оперативного середовища, наголошуючи на постійних зусиллях НАТО щодо сприяння глобальній безпеці через багатодоменні операції (MDO). Багатодоменні операції означають не лише дії в кількох зонах бойових дій, а й «добре організовані, паралельні військові маневри, вогневі та некінетичні зіткнення проти противника, що проводяться міждоменним способом (наприклад з землі в повітря або з повітря через домен електромагнітного спектру проти наземної цілі)» [Csengeri : 80]. Відповідно дії в різних доменах мають бути синхронізовані за максимально короткий час, мати спільні та актуальні бази даних, які можуть надавати постійну інформацію про обстановку та цілі та мати спільну систему командування та управління (командування, управління, зв'язок, обчислювальна техніка, розвідка, спостереження та рекогностування). У цьому контексті розвиток міжкультурної компетентності слухачів

у межах модульних курсів є необхідною умовою успішної міждоменної взаємодії в умовах гібридних загроз, оскільки забезпечує узгодженість рішень, комунікацію та оперативну взаємосумісність у багатонаціональному середовищі сучасних операцій.

Методично ці курси реалізуються у формі інтенсивних лекцій, інтерактивних семінарів, дискусій у мультинаціональних групах та коротких практичних завдань, що моделюють реальні сценарії міжкультурного співробітництва. Ключовою перевагою курсів є їх глибоко інтерактивний та практичний підхід. Основна увага приділяється формуванню навичок успішної комунікації, критичного мислення, здатності до колективного ухвалення рішень і культурної адаптивності. Навчальне середовище забезпечує високий рівень динаміки навчального процесу та залучення до спільної аналітичної і практичної діяльності, що сприяє активному обміну досвідом і цінностями між слухачами з різних країн та культур.

Розвиток міжкультурної компетентності слухачів забезпечується завдяки постійній взаємодії учасників із представниками різних військових і культурних традицій, міжособистісному діалогу в групах та активному залученню до кейс-аналізу. Навчання в межах Коротких модульних курсів спрямоване не лише на передавання знань, а й на формування практичного досвіду, необхідного для успішної участі в багатонаціональних операціях НАТО.

Таким чином, Короткі модульні курси становлять гнучкий інструмент професійного вдосконалення, який дає змогу поєднати глибину академічного аналізу з практичною спрямованістю міжкультурного навчання. У межах цих програм відбувається прискорене формування ключових міжкультурних навичок, що є важливою умовою для забезпечення оперативної взаємосумісності та адаптивності військових професіоналів у складному міжнародному середовищі. На нашу думку, тенденцією до розвитку міжкультурної компетентності слухачів на курсах можна визначити як *швидку трансляцію теоретичних знань у практику міжкультурної взаємодії*, що є критично важливим для успішної діяльності в багатонаціональних спільних операціях Альянсу.

Інтеграція теоретичних знань з практичними навичками у програми Оборонного коледжу НАТО є основою для розвитку міжкультурної компетентності офіцерів, які відвідують курси коледжу. Це забезпечується шляхом комплексного підходу, який поєднує теоретичні заняття з реальними практичними ситуаціями, що дають змогу слухачам відчути та зрозуміти культурні та національні особливості військових і цивільних професіоналів з різних країн. Враховуючи, що НАТО є альянсом, що об'єднує численні нації, розвиток міжкультурної компетентності офіцерів стає важливим компонентом оперативної взаємосумісності та успішної співпраці.

Ключовим аспектом навчальних програм є детальне вивчення глобальних і регіональних викликів, таких як тероризм, повномасштабні війни, зміна клімату, кіберзагрози та гуманітарні кризи, що вимагають співпраці між військовими, які представляють різні культурні традиції. Завдяки цьому офіцери набувають глибоких знань про особливості цих викликів у різних частинах світу, що дає змогу їм успішно працювати у багатонаціональних командах під час кризових ситуацій. Підготовка на курсах в Оборонному коледжі НАТО включає ретельний аналіз міжнародних відносин, геополітичних процесів, а також стратегічних концепцій, що формують військову стратегію Альянсу.

Висновки. Отже, розвиток міжкультурної компетентності офіцерів вимагає системного, поетапного та багаторівневого підходу, що передбачає не лише засвоєння знань про культурні відмінності, а й формування ціннісних установок, практичних навичок взаємодії та стратегічного бачення культурного виміру сучасних операцій. Як показує аналіз освітніх програм Оборонного коледжу НАТО, успішний розвиток міжкультурної компетентності слухачів можливий лише за умов інтеграції міждисциплінарного змісту, практико-орієнтованих методів навчання, мультикультурного середовища й постійної взаємодії учасників у багатонаціональних форматах.

У стратегічній перспективі розвиток міжкультурної компетентності офіцерів є не лише відповіддю на сучасні виклики багатонаціонального співробітництва, а й необхідною умо-

вою для забезпечення згуртованості, успішності та стійкості Альянсу в умовах гібридної війни, глобальної турбулентності та нової архітектури міжнародної безпеки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Офіційна сторінка Оборонного коледжу НАТО. URL: https://www.ndc.nato.int/.
2. Офіційна сторінка Оборонного коледжу НАТО. Місія. URL: https://www.ndc.nato.int/organization/mission/.
3. About the Senior Course. URL: https://www.ndc.nato.int/education/senior-course/.
4. Adriani F. The Role of Interoperability in the Russian Invasion of Ukraine. *Finabel European Army Interoperability Centre*. 2023. 30 p.
5. Berling T. V. The NATO Defense College. Navigating between critical analysis, strategic education and partnerships. *Strategic analysis in support of international policy-making.* 2017. P. 163–185.
6. Command and Control (TC 7-100.2). Chapter 2. U.S. Army Training and Doctrine Command (TRADOC). 2023. URL: https://odin.tradoc.army.mil/TC/Chapter_2:_Command_and_Control_(TC_7-100.2).
7. Csengeri J. Multi-Domain Operations – A New Approach in Warfare? *Security & Future.* 5(3). 2021. P. 78–80.
8. Dziesma M. Starpkultūru kompetences nozīmestarptautiskajās militārajās operācijās. *Kultūras krustpunkti.* 6 laidiens. 2014. 247 p.
9. Enclosure to MCM-0133-2014. P. 116–117.
10. Febbraro A. R., McKee B., Riedel S. L. Multinational Military Operations and Intercultural Factors. *RTO Technical report.* 2008. 168 p.
11. Generals, Flag Officers & Ambassadors' Course (GFOAC). URL: https://www.ndc.nato.int/education/courses.php?icode=11.
12. Human E. International Military Education and Training. *Miscellaneous Publications*. 2011. 48 p.
13. Human Risk Management SIG: The Culture Club. *Cybersecurity at MIT Sloan. Interdisciplinary Consortium for Improving Critical Infrastructure Cybersecurity.* 2025. 15 p.
14. Inauguration of Senior Course 145 and NATO Regional Cooperation Course 32 at the NATO Defense College. URL: https://www.ndc.nato.int/inauguration-of-senior-course-145-and-nato-regional-cooperation-course-32-at-the-nato-defense-college/.
15. Ispas L., Tudorache P. Intercultural communication in military multinational operations. *International Conference Knowledge-based organization.* Vol. XXIV. No 1. 2018. P. 98–103.
16. Johnson-Freese J. The reform of military Education: Twenty-five years later. *Orbis.* Volume 56, Issue 1. 2012. P. 135–153.
17. Libro Bianco (White Paper), http://www.difesa.it/Primo_Piano/Pagine/20150429Libro_Bianco.aspx.
18. Modular Short Courses (MSCs). URL: https://www.ndc.nato.int/education/courses.php?icode=13.
19. NATO Regional Cooperation Course (NRCC). URL: https://www.ndc.nato.int/education/courses.php?icode=10.
20. Samaan J.-L., De Stefanis R. The Ties that Bind? A History of NATO's Academic Adventure with the Middle East (with Roman de Stefanis). *Eisenhower Paper 1*. 2014. 12 p.
21. Senior Course. URL: https://www.ndc.nato.int/education/on-site-courses/.
22. Smith S. J. NATO professional military education at 75: rethinking the competency-development process. Defence Studies. 25(3). 2025. P. 740–748.
23. Wechsler O., Feldmann D. Soft Power as a Countermeasure to Hybrid Threats. *Delivering NATO Air & Space Power at the Speed of Relevance. Joint Air & Space Power Conference.* 2021. P. 61–68.

REFERENCES

1. Ofitsiina storinka Oboronnoho koledzhu NATO. URL: https://www.ndc.nato.int/
2. Ofitsiina storinka Oboronnoho koledzhu NATO. Misiia. URL: https://www.ndc.nato.int/organization/mission/
3. About the Senior Course. URL: https://www.ndc.nato.int/education/senior-course/
4. Adriani F. The Role of Interoperability in the Russian Invasion of Ukraine. Finabel European Army Interoperability Centre. 2023. 30 r.
5. Berling T. V. The NATO Defense College. Navigating between critical analysis, strategic education and partnerships. Strategic analysis in support of international policy-making. 2017. P. 163–185.
6. Command and Control (TC 7-100.2). Chapter 2. U.S. Army Training and Doctrine Command (TRADOC). 2023. URL: https://odin.tradoc.army.mil/TC/Chapter_2:_Command_and_Control_(TC_7-100.2)
7. Csengeri J. Multi-Domain Operations – A New Approach in Warfare? Security & Future. 5(3). 2021. R. 78–80.
8. Dziesma M. Starpkultūru kompetences nozīmestarptautiskajās militārajās operācijās. Kultūras krustpunkti. 6 laidiens. 2014. 247 r.
9. Enclosure to MCM-0133-2014. P. 116–117.

10. Febbraro A. R., McKee B., Riedel S. L. Multinational Military Operations and Intercultural Factors. RTO Technical report. 2008. 168 p.

11. Generals, Flag Officers & Ambassadors Course (GFOAC). URL: https://www.ndc.nato.int/education/courses.php?icode=11

12. Human E. International Military Education and Training. Miscellaneous Publications. 2011. 48 r.

13. Human Risk Management SIG: The Culture Club. Cybersecurity at MIT Sloan. Interdisciplinary Consortium for Improving Critical Infrastructure Cybersecurity. 2025. 15 p.

14. Inauguration of Senior Course 145 and NATO Regional Cooperation Course 32 at the NATO Defense College. URL: https://www.ndc.nato.int/inauguration-of-senior-course-145-and-nato-regional-cooperation-course-32-at-the-nato-defense-college/

15. Ispas L., Tudorache P. Intercultural communication in military multinational operations. International Conference Knowledge-based organization. Vol. XXIV. No 1. 2018. R. 98–103.

16. Johnson-Freese J. The reform of military Education: Twenty-five years later. Orbis. Volume 56, Issue 1. 2012. P. 135–153.

17. Libro Bianco (White Paper). URL: http://www.difesa.it/Primo_Piano/Pagine/20150429Libro_Bianco.aspx

18. Modular Short Courses (MSCs). URL: https://www.ndc.nato.int/education/courses.php?icode=13

19. NATO Regional Cooperation Course (NRCC). URL: https://www.ndc.nato.int/education/courses.php?icode=10

20. Samaan J.-L., De Stefanis R. The Ties that Bind? A History of NATOs Academic Adventure with the Middle East (with Roman de Stefanis). Eisenhower Paper 1. 2014. 12 p.

21. Senior Course. URL: https://www.ndc.nato.int/education/on-site-courses/

22. Smith S. J. NATO professional military education at 75: rethinking the competency development process. Defence Studies. 25(3). 2025. R. 740–748.

23. 2Wechsler O., Feldmann D. Soft Power as a Countermeasure to Hybrid Threats. Delivering NATO Air & Space Power at the Speed of Relevance. Joint Air & Space Power Conference. 2021. R. 61–68.

YU. O. KOLODKA

Postgraduate Student at the Department of Foreign Languages,
Educational and Research Center of Foreign Languages of the National Defence University of Ukraine,
Kyiv, Ukraine
E-mail: juldar525@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-2904-961X

TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF OFFICERS ON THE EXAMPLE OF EDUCATIONAL PROGRAMS OF THE NATO DEFENSE COLLEGE OF ROME

The article provides a comprehensive analysis of the trends in the development of intercultural competence among officers within the system of professional military education of NATO member states, based on the example of the NATO Defence College in Rome. The relevance of the study is determined by the transformation of the contemporary security environment, the growing role of multinational operations, hybrid threats, and the necessity of ensuring operational interoperability of military contingents in a multicultural environment. The paper substantiates that intercultural competence of operational-level officers is not an auxiliary characteristic but a fundamental component of their professional capacity as military leaders.

The theoretical and methodological foundations of intercultural competence development within the College's educational programs are examined. It is determined that the College's educational model is based on the integration of interdisciplinary content with practice-oriented teaching methods aimed at fostering strategic thinking, the ability for interpersonal understanding, and effective communication in a multinational environment.

The article provides a detailed analysis of the implementation features of the key educational programs: the Senior Course, the NATO Regional Cooperation Course, the Generals, Flag Officers & Ambassadors' Course, and the Modular Short Courses.

The study demonstrates that the development of intercultural competence is considered within NATO's educational policy as a strategic instrument for strengthening cohesion, trust, and the effectiveness of multinational cooperation.

The leading trends in the development of intercultural competence at the NATO Defence College are summarized as follows: integration of the intercultural component at all levels of training; transition from purely theoretical instruction to a comprehensive educational model; strengthening the practice-oriented character of programs; development of strategic

intercultural thinking; and rapid translation of theoretical knowledge into the practice of multinational interaction. The results of the study may be used to improve the system of professional military education in Ukraine in accordance with NATO standards and best practices.

Key words: intercultural competence, professional military education, NATO Defence College, operational interoperability, multinational operations.

Дата першого надходження статті до видання: 21.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

ЯКІСТЬ ОСВІТИ

UDC 37.7:023
DOI https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.1.23

A. R. ZHUKOVA
Doctor of Philosophy, Professor of Foreign Languages Department,
Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy, Lviv, Ukraine
E-mail: annetta000@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-7292-1605

T. M. SERHIIENKO
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor of Foreign Languages Department,
Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy, Lviv, Ukraine
E-mail: tanyasergh@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-5680-994X

KH. I. MANKOVSKA
Assistant of Foreign Languages Department,
Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy, Lviv, Ukraine
E-mail: kferens24@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-9763-7777

OPTIMISATION OF EDUCATIONAL PROGRAMMES THROUGH THE INTEGRATION OF LIBRARY RESOURCES

The study aims to identify ways to improve the quality and relevance of educational programmes by utilising the potential of library resources. The objective of this work is to analyse the features of optimising the development of educational programmes through the integration of library resources. The study uses a set of theoretical methods, including analysis of scientific and methodological literature, structural-functional and systemic methods, observation and comparison, as well as methods of generalisation. The relevance of the research is determined by the growing need to modernize educational content in accordance with current academic standards and professional demands. Nowadays the higher education and library are no longer viewed as only repositories of information, but as active partner in curriculum design and educational innovation. Moreover, integrating its intellectual and digital resources into program development is a vital strategic task. This work was found that the integration of library resources into the process of developing educational programmes contributes to improving access to relevant knowledge, strengthening interdisciplinary links and forming independent learning skills among students. It is also improve analytical skills, promotes evidence-based learning, and motivates students to critically evaluate information resources. The comprehensive implementation of library resources into the structure of educational programmes ensures the creation of flexible and practically oriented learning trajectories that meet modern professional requirements and labour market challenges. This approach is particularly significant in the field of higher military education, where foreign language training for cadets in non-language specialities is not only a component of the academic process, but also an important tool for their future professional activities. The prospects for using the research results are related to the development of innovative models of interaction between educational institutions and libraries, as well as the introduction of digital solutions that expand access to educational materials and promote continuous learning. Further research could focus on evaluating the effectiveness of specific digital platform of libraries and their impact on educational sphere.

Key words: educational programmes, library resources, digital technologies, academic mobility, innovations in education, educational environment.

Introduction. The modern education system is constantly undergoing transformation due to the development of technologies, radical changes in the labour market and the need to

develop competencies that meet the requirements of a globalised society. One of the key elements of an effective educational process is the high-quality development of educational programmes, which ensures the integration of various resources, an optimal combination of theoretical and practical training, and the satisfaction of the needs of students and teachers. In this context, library resources play a significant role as a source of information, knowledge, and scientific materials that contribute to improving the quality of education and the development of academic competence. The relevance of the study is determined by the need to optimise educational programmes in higher education, taking into account the integration of library resources. Modern educational institutions face problems of insufficient coordination between curricula and available information resources, which reduces the effectiveness of the educational process and limits the access of higher education students to relevant scientific information. The integration of library systems with Learning Management Systems (LMS) platforms and the use of Learning Analytics allows for the creation of personalised educational trajectories. The systems track which materials students' use, how much time they spend on different sources, which topics cause difficulties, and automatically recommend additional literature. Adaptive learning platforms integrate with library catalogues, selecting materials according to each student's STANAG 6001 level. Dashboards for teachers show resource usage statistics, which helps to optimise educational programms based on real data.

In recent years, the problem of integrating library resources into the educational process has been studied in the works of many scholars, including O. Buyalo, A. Guralyuk, O. Zaitsev, L. Kravets, N. Ahmad, R. Croxton, S. De Groote, S. Nackerud, M. Oakleaf, J. Scoulas, S. Shimray, A. Subaveerapandiyan, K. Varnum, and others. For example, researchers O. Buyalo and O. Zaitsev analysed the possibilities of using open-source digital automated library information systems in higher military educational institutions. The analysis conducted by the scientists demonstrated the effectiveness of open-source digital automated library information systems for military educational institutions in the process of modernising education, especially in the context of information challenges and wartime. A comparison of different platforms revealed that Koha is the most promising for higher military educational institutions due to its flexibility, openness, language support, local operation, and updates. O. Buialo and O. Zaitsev concluded that the implementation of Koha is a significant step towards a modern information and educational environment, optimising access to resources, increasing the effectiveness of learning, reducing costs and accelerating the integration of scientific developments into military education [Buialo, 2025].

K. Movchan and V. Vlasenko examined the role of the library hub as an innovative space for supporting the educational, creative, and cultural needs of higher education students, highlighting the functions of the hub, including providing access to the latest technologies, developing digital skills and media literacy, and creating favourable conditions for independent work by students, group projects and cultural exchange. In addition, K. Movchan and V. Vlasenko analysed the organisational aspects of the library hub's work, its impact on the integration of the student community and the promotion of their professional growth, and emphasised the prospects for the development of such library hubs as centres for critical thinking, inclusiveness and international cooperation [Movchan, 2024].

A. Huralyuk researched the role of libraries as part of the information and educational space of educational institutions. The researcher found that libraries in Ukrainian higher education institutions serve as scientific, educational, cultural, educational, and informational structural units that provide access to information in the educational process, scientific research, and educational work. According to A. Huralyuk, the role of libraries needs to be rethought in our time, as they should become systemic aggregators of scientific knowledge. This means that libraries can not only accumulate information necessary for the educational process and provide it at the request of users, but also become active participants in information and analytical activities, providing educational support, data verification, presenting information in a user-friendly format, and providing expert advice on various issues [Huraliuk, 2024].

Researchers J. Scoulas et al. [Scoulas, 2025] are investigating strategies for assessing the engagement and success of students in academic libraries and emphasise the importance of a comprehensive approach to measuring academic activity, including the use of digital tools and analytics. S. De Groote et al. [De Groote, 2024] study the use of library resources by teachers to support scientific activities and increase productivity. The researchers analyse the importance of access to print and electronic resources and their impact on research and academic publications. S. Shimray et al. [Shimray, 2025] focus on the digital transformation of academic libraries, including the use of electronic resources, OPAC systems, and artificial intelligence for information retrieval. The researchers emphasise the importance of modern technologies in improving the accessibility and efficiency of library services.

Thus, contemporary scholars draw attention to the role of libraries in the development of the educational environment, in supporting learning, critical thinking, and independent work of students. However, most studies focus on individual aspects of the use of library resources, while the issue of systematic integration of resources into the structure of educational programmes remains insufficiently studied. There is a need to develop comprehensive approaches that make it possible to combine the content of academic disciplines with available information resources, ensuring the effectiveness and relevance of educational programmes. In this regard, the aim of this work is to analyse the features of optimising the development of educational programmes through the integration of library resources, which allows improving the quality of the educational process, ensuring the effective use of information materials and promoting the development of students' competencies.

Methods. To achieve this goal, the study uses a set of methods that allows for a systematic approach to optimising the development of educational programmes through the integration of library resources. In particular, an analysis of scientific and methodological literature was used to identify modern approaches to the formation of educational programmes, the role of library resources in the educational process, and current problems of integrating information materials into academic disciplines. Using a structural-functional and systematic method, library information products and services were studied as a complex phenomenon. Observation and comparison methods were used to study the theoretical positions and views of contemporary researchers on the issues under consideration. The conclusions of this scientific work were formed using generalisation methods.

Results and Discussion. The sustainable development of a democratic civil society, respect for human rights and freedoms, the growth of the human, intellectual, social, natural, technological and financial capital of the state, and the implementation of state policy are impossible without modern libraries [Stratehiia, 2016]. Today, the activities of libraries are characterised by dynamic transformations: the transition from purely material products (books, reference books, magazines, educational materials, etc.) to a combination of material and electronic information resources, the introduction of electronic services, and changes in the organisation of activities. Modern libraries serve as educational and information centres where verified and reliable information resources are concentrated. Libraries of higher education institutions occupy a special place in the library system of each country. An important trend is the Open Science movement and the use of Open Educational Resources (OER). Libraries at higher education institutions are increasingly curating open access repositories containing textbooks, teaching materials, video lectures, and research data without copyright restrictions. Platforms such as OpenStax, MERLOT, and OER Commons provide free access to high-quality educational materials. For military education, this means the ability to use case studies from the NATO School Oberammergau, Joint Knowledge Online (JKO) documents, and Defence Technical Information Center (DTIC) materials. Integrating OER into educational programms reduces the financial burden on cadets and provides access to the most up-to-date materials in real time.

According to L. Kravets, librarianship in the digital age is characterised by the organisation of continuous access to library information resources, the most comprehensive service for

all categories of users in the electronic environment, and the transfer of communication to social networks. «The diversification of library activities has become a leading trend in the conditions of martial law in Ukraine, confirming the progressive dynamics of the library's establishment as a prominent socio-cultural centre that has undergone qualitative systemic transformations and evolution from a place of storage and accumulation of documents to a comfortable creative space where new knowledge and ideas are born and conscious citizens of an independent Ukraine are formed as full members of the large European family and the civilised world» [Kravets, 2023].

A. Huralyuk notes that nowadays, libraries at higher education institutions in Ukraine are open communication systems that participate in pedagogical, educational, intercultural, and interlibrary exchanges, as well as exchanges with internal structures of the institution (departments, domestic services, museums, public organisations) and other public institutions (schools, publishing houses, technical colleges). The library's communication activities are aimed at creating a comfortable environment for the use of information; forming institutionalised and using non-institutionalised channels and means of interpersonal communication and knowledge exchange; developing means of internal organisational and external information links [Huraliuk, 2024].

Scientists E. Borodin and L. Papusha note that one of the main strategic directions for the development of libraries in higher education institutions in modern conditions is integration with the educational process. This integration implies that libraries should become an active component of the educational process, providing support to students and scientific and pedagogical staff of educational institutions not only in searching for the necessary information, but also in developing their information literacy skills and ability to work with large amounts of information. According to these scholars, this should be facilitated by library specialists organising consultations, master classes, and training sessions on searching for and evaluating educational and scientific sources, introducing relevant specialised academic disciplines into the educational process, etc. [Borodin, 2024].

It should be noted that an important direction for improving modern education is the optimisation of educational programmes, which will ensure the improvement of the quality of the educational process and the formation of the necessary competencies of students. Library resources, including electronic databases, textbooks and scientific articles, and digital collections, are a powerful tool for supporting academic activity, promoting the development of independent thinking, information literacy and research skills.

In our opinion, the process of integrating library resources into the structure of educational programmes involves the systematic inclusion of information materials in academic disciplines, which allows students to master the material more effectively and gain a deeper understanding of the practical application of knowledge. In addition, it contributes to improving the adaptation of educational programmes to the current requirements of the labour market, as it provides an opportunity to develop competencies that meet current professional standards.

For example, today, in the context of the modern security environment and integration processes in the field of defence, foreign language training for cadets in higher military educational institutions is gaining momentum and occupies an important place in the military education system. For an officer, regardless of their specialisation, a foreign language is a tool for professional communication. Foreign language competence is one of the key components in the formation of a professional who is capable of intercultural interaction, teamwork in a multinational environment, and rapid response in combat or crisis situations. Foreign language proficiency is particularly important for cadets of higher military educational institutions, who during their training must be able to participate: joint exercises with NATO member countries; in international peacekeeping missions (UN, EU, NATO missions); serve in mixed headquarters and operational centres; process technical documentation, instructions, and memoranda in English.

In this context, English is not just a subject of study, but a professional tool for professional activity, which must take into account the specifics of each non-linguistic military specialty, correspond to the level of language competence of cadets at the time of admission, integrate professional vocabulary, situational modelling, case

studies from real operations, ensure the intensity and practical orientation of the educational process, and comply with NATO STANAG 6001 standards or other relevant language requirements. In view of this, there is a need to create methodological guidelines that would serve as a basis for the development of modern, flexible and practically oriented educational programmes in foreign languages specifically for cadets of non-language specialities at the bachelor's level. The methodological guidelines for the development of the educational programme are as follows: principles: communicativeness, integration of language and professional competences, professional orientation; taking into account the level of training of cadets and learning objectives; role of NATO standards (STANAG 6001) in shaping educational content; application of the CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach, i.e. integration of language learning and professional knowledge. The use of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in combination with library resources, where foreign language learning is integrated with professional disciplines, is particularly promising. Library digital collections (authentic texts, NATO technical documentation, multimedia) allow the creation of an immersive environment for the development of foreign language competence in accordance with STANAG 6001.

We believe that the integration of library resources into the process of developing educational programmes will ensure that the above methodological guidelines are taken into account and will open up wide opportunities for the creation of more flexible, practice-oriented and competitive educational programmes. An important example of this is foreign language training in higher military educational institutions, which today is not only an element of general educational training, but also a tool for developing the professional competencies of cadets. Thanks to the systematic use of electronic library resources, databases of international organisations, and access to authentic texts (statutes, technical documentation, instructions, scientific publications), future officers have the opportunity to immerse themselves in a professional foreign language environment that is as close as possible to the conditions of their future service.

Optimising educational programmes through the use of library resources involves several key aspects. First of all, it is the creation of structured plans in which library resources act as an integrated tool to support each training module. In addition, it is important to develop the independent work skills of students, which involves the regular use of electronic and printed sources for research and preparation of assignments. Furthermore, the integration of library resources helps to strengthen interaction between teachers and students, as it allows for the organisation of joint projects, scientific seminars and discussion platforms using up-to-date information.

When using library resources to develop foreign language educational programmes for cadets of non-linguistic specialities at the bachelor's level, teachers should remember that a modern educational programme should be based on the following methodological principles: communicativeness – a focus on real speech communication. Cadets must learn to interact effectively in professional situations, i.e. give commands, convey information, report on circumstances, etc.; professional focus – the content of training should correspond to the military specialisation of cadets. For example, for signalmen – radio communication vocabulary, for sappers – demining terms, for medics – first aid vocabulary; integration of language and professional competences – language should not be considered in isolation, but as a tool for professional activity. In this sense, language becomes part of professional training, not just an academic discipline.

In addition, it should be borne in mind that the curriculum should be based on the initial level of knowledge of cadets (from A1 to B2), determined through an entrance test, have clearly defined goals, such as achieving STANAG 6001 Level 2 in reading and listening, contain differentiated tasks for both basic and more advanced cadets, and ensure a gradual increase in the complexity of the language material. Only by adhering to these principles and conditions will the optimisation of educational programmes through the integration of library resources increase the effectiveness of the educational process and contribute to the formation of new competencies in students, the development of critical thinking and information culture, and ensure that

education meets contemporary socio-economic and technological challenges. In general, in our opinion, the implementation of such approaches is an integral part of modernising the education system and increasing its competitiveness at the national and international levels.

International experience shows that integrating library resources into military education systems is highly effective. At the United States Military Academy (West Point), the library actively uses Research by Subject Guides – curated thematic collections of information resources adapted to specific military specialties and integrated with educational programme modules. The Royal Military Academy Sandhurst (UK) has implemented a Digital Learning Environment, within which library materials are organically integrated into virtual combat simulations, facilitating in-depth learning of practical skills. The École Militaire (France) uses the Just-in-Time Learning concept, whereby cadets receive push notifications with relevant scientific articles and sources immediately before tactical training sessions, providing up-to-date information support. The Bundeswehr Universities (Germany) have implemented the Embedded Librarians project, in which librarians are directly involved in the educational process, providing real-time information support during classes and training sessions.

It should be noted that the National Academy of Land Forces named after Hetman Petro Sahaidachny pays special attention to optimising educational programmes through the systematic integration of library resources into the educational process. The Academy's library is an important information and analytical centre that provides access to professional, scientific, and educational literature on military, humanitarian, and technical disciplines. The library aims to achieve a high level of library service, expand its user audience, and find new forms of interaction with users. The library provides information about the composition of library collections through the traditional reference and search system of the library and the electronic catalogue; literature for long-term use on subscription; publications for temporary use in the library reading room; access to full-text resources (books, textbooks, teaching aids, etc.); consulting assistance in searching for and selecting information sources; teaching the basics of library and bibliographic literacy, etc. (Natsionalna akademiia sukhoputnykh viisk imeni hetmana Petra Sahaidachnoho). Teachers actively use electronic resources, full-text databases, and specialised publications to develop educational programmes, which allows them to update the content of educational programmes in line with modern security and defence requirements. Cooperation between teachers and library specialists contributes to the selection of relevant sources for disciplines and the formation of cadets' information competence, while the integration of library resources into educational modules supports the research activities of students and the development of critical thinking. As a result, the quality of educational programmes, their practical orientation and compliance with military education standards are improved. In the age of information wars and mass disinformation, not only information literacy but also information hygiene—the ability to distinguish reliable sources from fakes, propaganda, and manipulation becomes critically important. Libraries at military educational institutions should integrate modules on information verification, critical analysis of sources, deepfake recognition, and countering enemy cognitive operations into their educational programms. Tools such as the CRAAP test (Currency, Relevance, Authority, Accuracy, Purpose), the SIFT method (Stop, Investigate, Find, Trace) and lateral reading are becoming mandatory competencies for future officers who will operate in a hybrid war environment.

Conclusions. Thus, the study allows us to conclude that optimising educational programmes by integrating library resources is an important step towards modernising Ukraine's higher education system in line with the current challenges of a globalised society, digitalisation and dynamic changes in the labour market. The results of the study showed that a modern university library is not only a repository of knowledge, a concentration of ideas and a source of opinions, but also an information and educational centre. Libraries are no longer just repositories of printed sources and are increasingly transforming into multifunctional information and educational centres capable of providing students with high-quality scientific materials, electronic databases, reference resources

and tools for developing information literacy. The systematic integration of library resources into the structure of educational programmes makes it possible to develop flexible and practice-oriented learning pathways that meet modern professional standards and labour market needs. This process is particularly relevant in the context of higher military education, where foreign language training for cadets in non-language specialities is not only an element of academic training but also a key tool for professional activity. In this case, the use of library resources creates conditions for the systematic introduction of authentic materials, NATO standards (STANAG 6001), the CLIL approach, as well as for the development of intercultural communication and practical competencies necessary for service in an international environment. Therefore, the integration of library resources into the process of developing educational programmes ensures a qualitatively new level of the educational process, increases its effectiveness, and contributes to the development of critical thinking, information culture, and professional competencies of students. It is an integral part of the modernisation of the educational system, making it more flexible, competitive and adapted to contemporary socio-economic and security challenges at both the national and international levels. The prospects for using the results of this study lie in the development of models for integrating library resources for the development of educational programmes in various disciplines and at various levels. In the future, the results of the study may become the basis for the development of new methods for forming educational programmes, where the library will act not as an auxiliary but as an integral element of the educational environment.

BIBLIOGRAPHY

1. Бородін Є. І., Папуша Л. В. Strategic priorities of state policy for the development of libraries of higher education institutions in Ukraine. Dniprovskyi naukovyi chasopys publichnoho upravlinnia, psykholohii, prava. 2024. № 6. С. 15–21. DOI: https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2024.6.2

2. Буяло О., Зайцев О. Analysis of the possibilities of using digital libraries in the educational process of higher military educational institutions. Computer-integrated technologies: education, science, production. 2025. № 58. С. 53–58. DOI: https://doi.org/10.36910/6775-2524-0560-2025-58-07

3. Гуралюк А. Г. The role of the library as a component of the information and educational space of an educational institution. Scientific and pedagogical studies. 2024. № 8. С. 217–231. DOI: https://doi.org/10.32405/2663-5739-2028-8-217-231

4. Кравець Л. О. Functioning of library services in Ukraine under martial law. Library. Science. Communication: Current issues of preservation and innovative development of scientific libraries : матеріали Міжнар. наук. конф., м. Київ, 3–5 жовт. 2023 р. Київ, 2023. URL: http://conference.nbuv.gov.ua/report/view/id/1646 (дата звернення: 16.02.2026).

5. Мовчан К. М., Власенко В. О. The library as an innovative space for the development of university students: education, creativity and cooperation. Science of the future : зб. наук. пр. студ., аспір. та молодих учених / за ред. В. В. Гоблика. Мукачево : РВВ МДУ, 2024. Вип. 2 (14). С. 101–104.

6. National Army Academy named after Hetman Petro Sahaidachny. URL: https://asv.mil.gov.ua/ (дата звернення: 16.02.2026).

7. Scoulas J. M., Oakleaf M., Croxton R., Nackerud S., Varnum K. Insights and strategies for assessing student engagement and success in academic libraries. Journal of Library Administration. 2025. Vol. 65, № 4. P. 473–488. DOI: https://doi.org/10.1080/01930826.2025.2475706

8. Scoulas J. M., De Groote S. L. Use and importance of library resources to support faculty research and productivity. College and Research Libraries. 2024. Vol. 85, № 5. P. 669–694. DOI: https://doi.org/10.5860/crl.85.5.669

9. Shimray S. R., Subaveerapandiyan A., Ahmad N. Digital transformation in academic libraries: e-resources, OPACs and AI in information discovery. Reference Services Review. 2025. P. 238–255. DOI: https://doi.org/10.1108/RSR-12-2024-0078

10. Стратегія розвитку бібліотечної справи на період до 2025 року «Якісні зміни бібліотек для забезпечення сталого розвитку України» : схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 23 берез. 2016 р. № 219-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/219-2016-р#Text (дата звернення: 16.02.2026).

11. United States Military Academy (West Point). Library. URL: https://library.westpoint.edu/c.php?g=1247046&p=9151425 (дата звернення: 16.02.2026).

12. The Royal Military Academy Sandhurst (UK). Library. URL: https://sandhursttrust.org/pages/rmas-library (дата звернення: 16.02.2026).

13. The École Militaire (France). Library. URL: https://www.defense.gouv.fr/en/academ/membres-lacadem/ecole-militaires-library (дата звернення: 16.02.2026).

14. The Bundeswehr Universities (Germany). University Library. URL: https://www.unibw.de/ub-en (дата звернення: 16.02.2026).

REFERENCES

1. Borodin, Ye. I., Papusha, L. V. (2024). Strategic priorities of state policy for the development of libraries of higher education institutions in Ukraine. *Dniprovskyi naukovyi chasopys publichnoho upravlinnia, psykholohii, prava*, (6), 15–21 (in Ukrainian). doi: 10.51547/ppp.dp.ua/2024.6.2

2. Buialo, O., Zaitsev, O. (2025). Analysis of the possibilities of using digital libraries in the educational process of higher military educational institutions. *Computer-integrated technologies: education, science, production*, (58), 53-58 (in Ukrainian). doi: https://doi.org/10.36910/6775-2524-0560-2025-58-07

3. Huraliuk, A. H. (2024). The role of the library as a component of the information and educational space of an educational institution. *Scientific and pedagogical studies*, (8), 217–231 (in Ukrainian). doi: https://doi.org/10.32405/2663-5739-2028-8-217-231

4. Kravets, L. O. (2023). Functioning of library services in Ukraine under martial law. *Library. Science. Communication: Current issues of preservation and innovative development of scientific libraries*: International scientific conference. Kyiv, 3–5 October 2023. Kyiv. Retrieved from http://conference.nbuv.gov.ua/report/view/id/1646 (in Ukrainian).

5. Movchan, K. M., Vlasenko, V. O. (2024). The library as an innovative space for the development of university students: education, creativity and cooperation. *Science of the future:* collection of scientific works by students, postgraduates and young scientists / ed. by V. V. Hoblyk; deputy ed. T. I. Molnar. Mukachevo: RVV MDU, 2(14), 101–104 (in Ukrainian).

6. National Army Academy named after Hetman Petro Sahaidachny. Retrieved from https://asv.mil.gov.ua/ (in Ukrainian).

7. Scoulas, J. M., Oakleaf, M., Croxton, R., Nackerud, S., Varnum, K. (2025). Insights and Strategies for Assessing Student Engagement and Success in Academic Libraries. *Journal of Library Administration*, 65(4), 473–488 (in English). doi: 10.1080/01930826.2025.2475706

8. Scoulas, J. M., De Groote, S. L. (2024). Use and importance of library resources to support faculty research and productivity. *College and Research Libraries*, 85(5), 669–694 (in English). doi: 10.5860/crl.85.5.669

9. Shimray, S. R., Subaveerapandiyan, A., Ahmad, N. (2025). Digital transformation in academic libraries: e-resources, OPACs and AI in information discovery. *Reference Services Review*, 238–255 (in English). doi: 10.1108/RSR-12-2024-0078

10. Strategy for the development of library services for the period up to 2025 «Qualitative changes in libraries to ensure the sustainable development of Ukraine»: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine adopted on 23 March 2016 No. 219-r. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/219-2016-%D1%80#Text (in Ukrainian).

11. United States Military Academy (West Point) https://library.westpoint.edu/c.php?g=1247046&p=9151425

12. The Royal Military Academy Sandhurst (UK) https://sandhursttrust.org/pages/rmas-library

13. The École Militaire (France) https://www.defense.gouv.fr/en/academ/membres-lacadem/ecole-militaires-library

14. The Bundeswehr Universities (Germany) https://www.unibw.de/ub-en

А. Р. ЖУКОВА

докторка філософії у галузі педагогіки, професорка кафедри іноземних мов,
Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів, Україна
Електронна пошта: annetta000@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7292-1605

Т. М. СЕРГІЄНКО

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
професорка кафедри іноземних мов,
Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів, Україна
Електронна пошта: tanyasergh@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-5680-994X

Х. І. МАНЬКОВСЬКА
викладачка кафедри іноземних мов,
Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів, Україна
Електронна пошта: kferens24@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-9763-7777

ОПТИМІЗАЦІЯ РОЗРОБЛЕННЯ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ НА ОСНОВІ ІНТЕГРАЦІЇ БІБЛІОТЕЧНИХ РЕСУРСІВ

Мета статті – визначити шляхи підвищення якості та актуальності освітніх програм шляхом використання бібліотечних ресурсів. Завданням даної роботи є аналіз особливостей оптимізації розробки освітніх програм шляхом інтеграції бібліотечних ресурсів. У дослідженні використовується комплекс теоретичних методів, включаючи аналіз науково-методичної літератури, структурно-функціональні та системні методи, спостереження та порівняння, а також методи узагальнення. Актуальність дослідження визначається зростаючою потребою в модернізації освітнього контенту відповідно до сучасних академічних стандартів та професійних вимог. Сьогодні вища освіта та бібліотека більше не розглядаються лише як сховища інформації, а як активні партнери у розробці навчальних програм та освітніх інновацій. Більше того, інтеграція інтелектуальних та цифрових ресурсів бібліотеки у розробку програм є важливим стратегічним завданням. У цій роботі було встановлено, що інтеграція бібліотечних ресурсів у процес розробки освітніх програм сприяє покращенню доступу до відповідних знань, зміцненню міждисциплінарних зв'язків та формуванню навичок самостійного навчання у студентів. Вона також покращує аналітичні навички, сприяє навчанню на основі фактичних даних та мотивує студентів критично оцінювати інформаційні ресурси. Комплексне впровадження бібліотечних ресурсів у структуру освітніх програм забезпечує створення гнучких і практично орієнтованих траєкторій навчання, що відповідають сучасним професійним вимогам і викликам ринку праці. Такий підхід є особливо важливим у сфері вищої військової освіти, де вивчення іноземних мов курсантами нелінгвістичних спеціальностей є не тільки складовою навчального процесу, але й важливим інструментом для їхньої майбутньої професійної діяльності. Перспективи використання результатів дослідження пов'язані з розробкою інноваційних моделей взаємодії між навчальними закладами та бібліотеками, а також впровадженням цифрових рішень, що розширюють доступ до навчальних матеріалів та сприяють безперервному навчанню. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на оцінку ефективності конкретних цифрових платформ бібліотек та їх впливу на освітню сферу.

Ключові слова: освітні програми, бібліотечні ресурси, цифрові технології, академічна мобільність, інновації в освіті, освітнє середовище.

Дата першого надходження статті до видання: 16.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК [796.8:796.012]
DOI https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.1.24

Е. О. КОСИНСЬКИЙ
викладач кафедри теорії і методики фізичної культури,
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний інститут»
Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: ekosynsjkyj@lpc.ukr.education
http://orcid.org/0000-0002-4297-4087

О. Л. ДИШКО
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії фізичного виховання та рекреації,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: odyshko@lpc.ukr.education
http://orcid.org/0000-0002-1310-6950

ГЕНДЕРНІ ТА ПРОФЕСІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ НУТРИЦІОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПЕРШОГО РОКУ НАВЧАННЯ

У статті представлено результати дослідження гендерних та професійних особливостей нутриціологічних знань здобувачів вищої освіти першого року навчання. Актуальність проблеми зумовлена зростанням уваги до формування здорового способу життя студентської молоді та необхідністю розвитку харчової грамотності в умовах реформування освітньої системи. Перехід до навчання у закладах вищої освіти супроводжується зміною способу життя, режиму харчування та рівня фізичної активності, що підсилює значення науково обґрунтованих знань про раціональне харчування.

Метою дослідження було виявити та проаналізувати гендерні й професійні відмінності у рівні та структурі нутриціологічних знань студентів першого курсу спеціальностей Середня освіта (Фізична культура) та Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво). У дослідженні взяли участь 50 респондентів. Оцінювання здійснювалося за п’ятьма тематичними блоками: знання білкових продуктів, орієнтація у спортивних добавках, розуміння енергетичного балансу, обізнаність щодо мікронутрієнтів та вплив харчових міфів.

Отримані результати засвідчили наявність чітко виражених гендерних і професійних відмінностей. Здобувачі вищої освіти спеціальності Середня освіта (Фізична культура), особливо юнаки, демонструють вищий рівень прикладних знань, орієнтованих на спортивне харчування, однак їхні уявлення часто є фрагментарними та супроводжуються недостатнім розумінням енергетичного балансу й ролі мікронутрієнтів. Натомість студентки обох спеціальностей характеризуються більш системними теоретичними знаннями, проте поступаються у практико-орієнтованих аспектах. Спільною проблемою для всіх груп залишається значний вплив харчових міфів. Отримані дані обґрунтовують доцільність упровадження диференційованого підходу до формування нутриціологічної грамотності у закладах вищої освіти з урахуванням гендерних і професійних особливостей.

Ключові слова: нутриціологія, нутриціологічна грамотність; гендерні відмінності; студенти; раціональне харчування.

Поставлення проблеми. У контексті сучасних освітніх трансформацій та посилення суспільного інтересу до проблем збереження і зміцнення здоров’я особливої ваги набуває питання формування нутриціологічної грамотності студентської молоді. Саме період початку навчання у закладі вищої освіти пов’язаний із суттєвими змінами способу життя: перебудовою режиму дня, зниженням або, навпаки, різким коливанням рівня фізичної активності, розширенням соціального простору та зростанням відповідальності за власний вибір харчування. За відсутності достатніх знань про принципи раціонального харчування ці зміни нерідко супроводжуються формуванням нестійких або нераціональних харчових практик.

Низький рівень нутриціологічної обізнаності у поєднанні з впливом популярних харчових міфів, обмеженими фінансовими можливостями та нерегулярним режимом харчування може мати віддалені наслідки, що виходять за межі суто фізіологічного стану. Йдеться не лише про ризики для здоров’я,

а й про зниження навчальної працездатності, концентрації уваги, витривалості та загального рівня адаптації до освітнього середовища. У цьому зв'язку дослідження рівня та структури нутриціологічних знань студентів першого року навчання набуває особливої актуальності як підґрунтя для розроблення цілеспрямованих освітніх заходів, орієнтованих на формування усвідомленого ставлення до харчування вже на початкових етапах професійного становлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З огляду на зазначене, доцільним є звернення до аналізу наукових праць вітчизняних і зарубіжних дослідників, у яких розкриваються сучасні підходи до оцінювання рівня нутриціологічних знань студентської молоді. Результати міжнародних досліджень засвідчують, що навіть студенти спеціальностей, дотичних до сфери здоров'я, нерідко демонструють недостатній рівень нутриціологічної обізнаності. Так, крос-секційне дослідження S. Kesapragada, A. Teli та L. Mullur показало, що більшість студентів-медиків не володіють системним розумінням принципів раціонального харчування, що потенційно може впливати на якість їхньої майбутньої професійної діяльності [Kesapragada].

Подібні результати отримано й у європейських університетах. Прикладом може слугувати дослідження рівня загальних знань з нутриціології студентів Новісадського університету (Сербія), яке засвідчило наявність суттєвих прогалин у базових знаннях про харчування незалежно від напряму підготовки [Ilić].

Аналогічні тенденції зафіксовано й у вітчизняних дослідженнях. Зокрема, у роботі Г. Слабкого та співавтор. встановлено недостатній рівень інформованості студентської молоді УжНУ (серед опитаних 60,3% студентів медичного факультету) щодо основ здорового способу життя та раціонального харчування. Автори зазначають, що майже чверть опитаних студентів (24,8%) взагалі не отримували відповідної інформації, а 4,4% респондентів не виявляють зацікавленості в таких знаннях, що свідчить про наявність суттєвих прогалин у системі формування харчової грамотності у закладах вищої освіти [Слабкий].

Окремий науковий інтерес становить аналіз гендерних відмінностей у рівні нутриціологічної обізнаності та ставленні до харчування. Дані міжнародних опитувань свідчать, що жінки частіше демонструють вищу зацікавленість питаннями здорового харчування, тоді як чоловіки схильні до більш прагматичного та менш рефлексивного підходу [Svendsen]. Водночас ці відмінності можуть суттєво варіювати залежно від напряму навчання.

Важливість дослідження знань студентів про харчування підтверджується й масштабними соціальними звітами [The Hope Center; Hope Center], в яких наголошується, що харчова безпека та доступ до якісної їжі є критичними чинниками успішності навчання студентів закладів вищої освіти.

В українському контексті актуальність проблеми підсилюється реалізацією реформи шкільного харчування за підтримки Міністерства освіти і науки України та UNICEF. Участь України в глобальній ініціативі School Meals Coalition створює підґрунтя для підвищення харчової грамотності майбутніх студентів [Реформа].

Водночас питання збереження та розвитку цих знань у закладах вищої освіти, а також аналіз гендерних і професійних відмінностей серед студентів перших курсів залишаються недостатньо дослідженими.

Мета дослідження – виявити та проаналізувати гендерні й професійно зумовлені особливості рівня та структури нутриціологічних знань здобувачів вищої освіти першого року навчання різних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Проблематика нутриціологічної обізнаності студентської молоді посідає важливе місце в сучасних міждисциплінарних дослідженнях на перетині освіти, медицини та громадського здоров'я. Рівень знань про принципи раціонального харчування значною мірою визначає не лише харчову поведінку здобувачів вищої освіти, а й їхню здатність усвідомлено приймати рішення, пов'язані зі збереженням здоров'я. Тому особливого наукового інтересу в цьому контексті набуває вивчення гендерних та професійних відмінностей у структурі нутриціологічних знань студентів першого року навчання, оскільки саме поєднання статі

та напряму навчання може впливати на зміст, глибину й спрямованість уявлень про харчування. Адже майбутні фахівці зі спеціальності Середня освіта (Фізична культура), з огляду на високий рівень фізичної активності та практичну спрямованість освітнього процесу, можуть мати інше уявлення про роль нутриціології порівняно зі студентами спеціальності Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво), для яких важливими є питання енергетичного балансу, витривалості та психоемоційної стабільності.

З метою виявлення рівня знать з питань здорового харчування, нутриціології на початку навчального року нами було проведено опитування студентів першого курсу спеціальностей Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво) та Середня освіта (Фізична культура) загальною кількістю 50 респондентів, з них 30 майбутніх вчителів фізичної культури (дівчат 8 і юнаків 22) і 20 майбутніх вчителів музичного мистецтво (дівчат 18 і юнаків 2).

Проведений аналіз узагальненої структури знань з нутриціології з урахуванням статі та спеціальності (табл. 1) засвідчив наявність гендерних і професійно зумовлених відмінностей у характері, повноті та спрямованості нутриціологічних уявлень студентів першого курсу.

У хлопців спеціальності Середня освіта (Фізична культура) знання мають переважно «практичний», але «фрагментарний» характер. Основний акцент зроблено на «білковому харчуванні» та використанні «спортивних добавок», що відповідає їхній орієнтації на силові тренування та покращення фізичних показників. Водночас у цієї групи виявлено суттєві прогалини у розумінні ролі «мікронутрієнтів» та принципів «енергетичного балансу», що свідчить про однобокість сформованих знань.

Відповіді юнаків за спеціальністю Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво) характеризуються «поверхневим» рівнем нутриціологічних знань, у яких харчування розглядається переважно як чинник «загального самопочуття». Для цієї групи типовою є відсутність цілісного уявлення про принципи раціонального харчування, що зумовлює низьку «системність» знань та обмежене розуміння впливу харчування на фізичну працездатність і здоров'я.

У дівчат за спеціальністю Середня освіта (Фізична культура) у відповідях спостерігається «помірно системний» рівень знань, зосереджений на контролі «калорійності раціону» та дотриманні «режиму харчування». Разом із тим характерною прогалиною для цієї групи є «страх перед жирами», що може призводити до необґрунтованих харчових обмежень та дисбалансу нутрієнтів.

Відповіді представниць спеціальності Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво) демонструють «фрагментарну» структуру знань, у якій домінує орієнтація на «естетику тіла» та «контроль маси тіла». Недостатньо сформованими залишаються уявлення про роль «білка» та «процеси відновлення», що особливо важливо з огляду на психоемоційні та фізіологічні навантаження, пов'язані зі сценічною діяльністю.

Таким чином, наведені в таблиці дані підтверджують, що рівень і структура знань з нутриціології у здобувачів вищої освіти істотно варіюють залежно як від статі, так і від предметної спеціальності. Це, своєю чергою, актуалізує необхідність упровадження диференційованого підходу до формування нутриціологічної грамотності у закладах вищої освіти з урахуванням гендерних і професійно зумовлених особливостей.

З метою більш детального аналізу зазначених відмінностей оцінювання рівня знань з нутриціології здійснювали за п'ятьма тематичними блоками: знання білкових продук-

Таблиця 1

Узагальнена структура знань з нутриціології з урахуванням статі та спеціальності

Група		Характер знань	Основні акценти	Основні прогалини
Хлопці	СО (ФК)	Практичні, фрагментарні	Білок, добавки	Мікронутрієнти, баланс
	СО (ММ)	Поверхневі	Самопочуття	Системність
Дівчата	СО (ФК)	Помірно системні	Калорійність, режим	Страх жирів
	СО (ММ)	Фрагментарні	Естетика, вага	Білок, відновлення

тів, орієнтація у спортивних добавках, розуміння енергетичного балансу, обізнаність щодо мікронутрієнтів та вплив харчових міфів. Кожен блок містив по 10 тестових запитань, а результати визначалися у відсотковому співвідношенні кількості правильних відповідей до максимально можливої їх кількості в межах кожної досліджуваної групи (табл. 2).

Отримані результати свідчать про чітко виражені гендерні та професійні відмінності у структурі знань.

Юнаки спеціальності Середня освіта (Фізична культура) демонструють найвищі показники знань, пов'язаних зі спортивною практикою. Зокрема, 83,18% добре орієнтуються у білкових продуктах, а 79,09% – у спортивних добавках. Водночас рівень розуміння енергетичного балансу (41,82%) та знань про мікронутрієнти (27,27%) є відносно низьким, що вказує на фрагментарність знань і переважання практико-орієнтованого, але не системного підходу. Вплив харчових міфів у цій групі залишається доволі значним (58,18%).

Хлопці спеціальності Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво) мають загалом нижчий рівень знань з усіх показників. Знання білкових продуктів становить лише 40,0%, орієнтація у спортивних добавках – 25,0%, а розуміння енергетичного балансу – 20,0%. Це підтверджує поверхневий характер знань, не пов'язаний безпосередньо з навчальною чи професійною діяльністю. Вплив харчових міфів у цій групі є одним із найвищих (65,0%), що свідчить про домінування неакадемічних джерел інформації.

Результати дівчат спеціальності Середня освіта (Фізична культура) демонструють більш системне розуміння базових принципів харчування. Найвищі показники зафіксовані у розумінні енергетичного балансу (77,5%) та знанні мікронутрієнтів (82,5%). Разом з тим, знання білкових продуктів (46,25%) і орієнтація у спортивних добавках (42,50%) є помірними, що відрізняє їх від хлопців цієї ж спеціальності. Вплив харчових міфів у групі залишається також відносно високим (53,75%).

Аналіз відповідей дівчат спеціальності Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво) демонструє кращі результати у теоретичних аспектах харчування: розуміння енергетичного балансу становить 75,0%, знання мікронутрієнтів – 79,44%. Однак практичні знання білкових продуктів (38,33%) та спортивних добавок (19,44%) залишаються низькими. Вплив харчових міфів у цій групі є суттєвим і становить 61,11%.

Отже, результати дослідження засвідчують, що здобувачі освіти спеціальності Середня освіта (Фізична культура) демонструють вищий рівень прикладних нутриціологічних знань, причому більш виражені показники зафіксовано серед чоловіків. Натомість студенти спеціальності Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво) загалом характеризуються нижчим і більш фрагментарним рівнем обізнаності з питань харчування. Водночас у всіх досліджуваних групах простежується суттєвий вплив харчових міфів, що свідчить про недостатню сформованість критичного ставлення до інформації про харчування. Зазначені обставини актуалізують потребу в упровадженні систематичної та науково обґрунтованої нутриціологічної освіти вже на початкових курсах закладів вищої освіти.

Таблиця 2

Порівняльна характеристика нутриціологічних знань студентів різних спеціальностей з урахуванням гендерного чинника (%)

Показник	Хлопці		Дівчата		Хлопці (усі) (n=24)	Дівчата (усі) (n=26)
	СО (ФК) (n=22)	СО (ММ) (n=2)	СО (ФК) (n=8)	СО (ММ) (n=18)		
Знання білкових продуктів	83,18	40,00	46,25	38,33	79,17	41,54
Орієнтація у спортивних добавках	79,09	25,00	42,50	19,44	74,17	32,69
Розуміння енергетичного балансу	41,82	20,00	77,50	75,00	40,00	76,15
Знання мікронутрієнтів	27,27	15,00	82,50	79,44	25,83	80,00
Вплив харчових міфів	58,18	65,00	53,75	61,11	58,75	58,08

Провівши аналіз гендерних особливостей знань з нутриціології обох спеціальностей ми отримали наступні дані: дівчата демонструють вищий рівень теоретичних знань з нутриціології**,** тоді як хлопці мають перевагу у практико-орієнтованих аспектах**,** пов'язаних зі спортивним харчуванням.

По при спільні риси в структурі знань, такі як низький рівень системних знань необхідний для формування повноцінної нутриціологічної грамотності, високий рівень впливу харчових міфів (що може свідчити про домінування популярних джерел інформації (соціальні мережі) над науковими), існують і характерні гендерні відмінності. Так, для хлопців характерно вищі показники знань білкових продуктів (79,17%) та орієнтації у спортивних добавках (74,17%). Також вони більше орієнтуються на практичні цілі такі як набір м'язової маси, силові показники, відновлення. Водночас значно гірше сформованими виявилися уявлення про енергетичний баланс (40,0%) та функціональну роль мікронутрієнтів (25,83%), що свідчить про фрагментарність і нерівномірність нутриціологічних знань. Наявна система уявлень має переважно прикладний характер, однак залишається обмеженою за змістом і значною мірою спирається на поширені харчові стереотипи та міфологізовані уявлення.

У представниць обох спеціальностей зафіксовано вищі показники сформованості уявлень про енергетичний баланс (76,15%) та роль мікронутрієнтів у харчуванні (80,0%). Вони краще орієнтуються в питаннях контролю маси тіла, калорійності раціону та підтримання загального стану здоров'я. Водночас рівень обізнаності щодо білкових продуктів (41,54%) і спортивних добавок (32,69%) залишається відносно низьким. Загалом структура нутриціологічних знань у дівчат є більш цілісною та систематизованою, проте менш орієнтованою на прикладні аспекти, пов'язані зі спортивною діяльністю.

Висновки. Результати дослідження засвідчили наявність чітко виражених гендерних і професійно зумовлених відмінностей у структурі нутриціологічних знань студентів першого курсу спеціальностей Середня освіта (Фізична культура) та Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво). Майбутні вчителі фізичної культури, особливо юнаки, демонструють вищий рівень прикладних знань, орієнтованих на спортивне харчування, проте їхні уявлення часто мають фрагментарний характер і не супроводжуються цілісним розумінням енергетичного балансу та ролі мікронутрієнтів. Водночас студентки обох спеціальностей виявляють більш системні теоретичні знання, пов'язані з калорійністю раціону та підтриманням здоров'я, однак поступаються у практико-орієнтованих аспектах. Спільною проблемою для всіх досліджуваних груп залишається значний вплив харчових міфів, що свідчить про недостатній рівень критичного осмислення інформації про харчування та актуалізує потребу у впровадженні науково обґрунтованої, диференційованої нутриціологічної освіти вже на початкових етапах навчання у закладах вищої освіти.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані з розширенням кола досліджуваних спеціальностей, а також із вивченням динаміки змін знань упродовж навчання на старших курсах. Доцільним є розроблення й експериментальна перевірка освітніх модулів з нутриціології, адаптованих до гендерних і професійних особливостей майбутніх педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Реформа шкільного харчування в Україні. Міністерство економіки, довкілля та сільського господарства України. URL: https://me.gov.ua/News/Detail/4adfb36d-0767-4122-83b1-3646a6eabda6?isSpecial=True&lang=uk-UA&title=ReformaShkilnogoKharchuvanniaVUkrainiVazhlivimKrokomNeLisheDliaPolipshenniaZdoroviaNashikhDitei-AleYDliaRozvitkuEkonomiki-NadiiaBigun&utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 02.11.2025)

2. Слабкий Г. О., Керецман А. О., Маркович В. П. Спосіб харчування як складова здорового способу життя студентів. *Intermedical journal.* 2025. №3. С. 107–110. https://doi.org/10.32782/2786-7684/2025-3-17

3. Hope Center for Student Basic Needs. URL: https://eric.ed.gov/?id=ED675204

4. Ilić M., Ilibašić D., Pang H., Vlaški T., Jovičić-Bata J., Grujičić M., & Novaković B. Assessment of the General Nutrition Knowledge of Students from the University of Novi Sad (Vojvodina, Serbia). *Nutrients.* 2024. 16(22), 3918. https://doi.org/10.3390/nu16223918

5. Kesapragada S, Teli A, Mullur L. Assessment of Knowledge and Attitude of Medical Students Towards Nutrition and Health: A Cross-Sectional Study. *Cureus.* 2024. 16(8): e68329. https://doi.org/10.7759/cureus.68329

6. Svendsen K., Torheim L.E., Fjelberg V., et al. Gender differences in nutrition literacy levels among university students and employees: a descriptive study. *Journal of Nutritional Science*. 2021. 10:e56. https://doi.org/10.1017/jns.2021.47

7. The Hope Center for College, Community, and Justice. URL: https://hope.temple.edu/research/hope-center-basic-needs-survey/2023-2024-student-basic-needs-survey-report (дата звернення: 28.10.2025)

REFERENCES:

1. School Nutrition Reform in Ukraine. Ministry of Economy [Reforma shkilnoho kharchuvannya v Ukrayini]. Environment and Agriculture of Ukraine. URL: https://me.gov.ua/News/Detail/4adfb36d-0767-4122-83b1-3646a6eabda6?isSpecial=True&lang=uk-UA&title=ReformaShkilnogoKharchuvanniaVUkrainiVazhlivimKrokomNeLisheDliaPolipshenniaZdoroviaNashikhDitei-AleYDliaRozvitkuEkonomiki-NadiiaBigun&utm_source=chatgpt.com [in Ukrainian]

2. Slabky G. O., Keretsman A. O., Markovych V. P. (2025). Nutrition as a component of a healthy lifestyle of students [Sposib kharchuvannya yak skladova zdorovoho sposobu zhyttya studentiv]. *Intermedical journal.* №3. С. 107–110. https://doi.org/10.32782/2786-7684/2025-3-17 [in Ukrainian]

3. Hope Center for Student Basic Needs. URL: https://eric.ed.gov/?id=ED675204 (in English)

4. Ilić M., Ilibašić D., Pang H., Vlaški T., Jovičić-Bata J., Grujičić M., & Novaković B. (2024). Assessment of the General Nutrition Knowledge of Students from the University of Novi Sad (Vojvodina, Serbia). *Nutrients*. 16(22), 3918. https://doi.org/10.3390/nu16223918 (in English)

5. Kesapragada S, Teli A, Mullur L. (2024). Assessment of Knowledge and Attitude of Medical Students Towards Nutrition and Health: A Cross-Sectional Study. *Cureus.* 16(8): e68329. https://doi.org/10.7759/cureus.68329 (in English)

6. Svendsen K, Torheim LE, Fjelberg V, et al. (2021). Gender differences in nutrition literacy levels among university students and employees: a descriptive study. *Journal of Nutritional Science*. 10:e56. https://doi.org/10.1017/jns.2021.47 (in English)

7. The Hope Center for College, Community, and Justice. URL: https://hope.temple.edu/research/hope-center-basic-needs-survey/2023-2024-student-basic-needs-survey-report (in English)

E. O. KOSYNSKYI
Lecturer at the Department of Theory and Methods of Physical Education,
Municipal Institution of Higher Education "Lutsk Pedagogical Institute" of the Volyn Regional Council,
Lutsk, Ukraine
E-mail: ekosynsjkyj@lpc.ukr.education
http://orcid.org/0000-0002-4297-4087

O. L. DYSHKO
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Theory of Physical Education and Recreation, Lesya Ukrainka
Volyn National University, Lutsk, Ukraine
E-mail: odyshko@lpc.ukr.education
http://orcid.org/0000-0002-1310-6950

GENDER AND PROFESSIONAL CHARACTERISTICS OF NUTRITIONAL KNOWLEDGE AMONG FIRST-YEAR HIGHER EDUCATION STUDENTS

The article presents the results of a study examining gender- and profession-related characteristics of nutritional knowledge among first-year higher education students. The relevance of the problem is determined by the growing attention to the promotion of a healthy lifestyle among student youth and the need to develop nutritional literacy in the context of ongoing educational reforms. The transition to higher education is accompanied by changes in lifestyle, dietary patterns, and levels of physical activity, which increases the importance of scientifically grounded knowledge about rational nutrition.

The purpose of the study was to identify and analyse gender and professional differences in the level and structure of nutritional knowledge among first-year students enrolled in the programmes Secondary Education (Physical Education) and Secondary Education (Art. Musical Art). The study involved 50 respondents. Assessment was conducted across five thematic blocks: knowledge of protein-rich foods, orientation in sports supplements, understanding of energy balance, awareness of micronutrients, and the influence of nutritional myths.

The results revealed clearly expressed gender and professional differences. Students of the Secondary Education (Physical Education) programme, particularly male students, demonstrated a higher level of applied knowledge focused on sports nutrition; however, their understanding was often fragmented and accompanied by insufficient comprehension of energy balance and the role of micronutrients. In contrast, female students of both programmes were characterised by more systematic theoretical knowledge, but showed lower proficiency in practice-oriented aspects. A common issue across all groups was the significant influence of nutritional myths. The findings substantiate the need to implement a differentiated approach to the development of nutritional literacy in higher education institutions, taking into account gender and professional characteristics.

Key words: nutrition science; nutritional literacy; gender differences; students; rational nutrition.

Дата першого надходження статті до видання: 12.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.014:004.9
DOI https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.1.25

Р. Я. РОМАНИШИН
докторка педагогічних наук, професорка,
завідувачка кафедри початкової освіти та освітніх інновацій,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна
Електронна пошта: ruslana.romanyshyn@cnu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0001-8480-2702

Л. М. ЧЕРЕДНИК
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки гуманітарно-педагогічного факультету, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, Україна
Електронна пошта: lidiya2772@i.ua
https://orcid.org/0000-0002-1006-1363

В. І. АПШАЙ
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А1 «Освітні науки» освітньої програми «Педагогіка вищої школи», Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, Україна
Електронна пошта: pvsh25-v.apshai@nubip.edu.ua
https://orcid.org/0009-0003-3373-5978

ЯКІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ПРАКТИКИ ТА УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ

У процесі дослідження автори проаналізували європейські нормативні документи та аналітичні матеріали у сфері забезпечення якості вищої освіти, дослідили ключові тенденції цифрової трансформації освітнього простору, виокремили провідні практики, що можуть бути адаптовані в українському контексті. Здійснено аналіз європейських підходів до внутрішнього й зовнішнього забезпечення якості з урахуванням впливу цифровізації, інтернаціоналізації та розвитку гнучких освітніх форматів. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підвищення конкурентоспроможності українських закладів вищої освіти в умовах інтеграції до Європейського простору вищої освіти, а також потребою забезпечення стійкості й якості освітнього процесу в умовах воєнного стану і масштабних соціально-економічних викликів. Цифрова трансформація освітнього середовища зумовлює переосмислення традиційних механізмів управління якістю, акцентуючи увагу на цифровій інфраструктурі, академічній доброчесності, прозорості оцінювання та розвитку цифрових компетентностей учасників освітнього процесу. У дослідженні використано системний, компетентнісний та теоретичний підходи, які дозволили розглянути якість вищої освіти як багатовимірний феномен, що поєднує інституційні, нормативні, педагогічні та технологічні складові. Системний підхід забезпечив комплексне осмислення взаємозв'язків між політиками цифровізації та процедурами забезпечення якості, компетентнісний – окреслення ролі цифрових і професійних компетентностей у формуванні сучасного людського капіталу, а теоретичний – узагальнення концептуальних засад модернізації освітніх систем. У результаті дослідження встановлено, що ефективна цифрова трансформація вищої освіти можлива за умови інтеграції європейських стандартів якості, розвитку внутрішніх систем забезпечення якості, впровадження інноваційних цифрових практик та збереження національної освітньої ідентичності. Обґрунтовано доцільність адаптації кращих європейських практик з урахуванням специфіки українського освітнього простору та сучасних суспільних викликів.

Ключові слова: якість освіти, освітній процес, цифровізація, заклади вищої освіти, практики ЄС.

Поставлення проблеми. Цифрова трансформація вищої освіти стала не просто технологічним трендом, а глибинною зміною способів навчання, викладання, оцінювання, управління та взаємодії закладів вищої освіти із суспільством. Після досвіду масового дистанційного навчання, викликаного пандемією, а для України – додатково умовами повномасштабної війни, цифрові рішення перетворилися на важливий фактор стійкості та без-

перервності освітнього процесу. Водночас цифровізація загострила питання якості: як забезпечити академічні стандарти, доброчесність, доступність і справедливість оцінювання, коли значна частина освітньої діяльності відбувається онлайн або в змішаному форматі.

У Європейському просторі вищої освіти якість традиційно розуміється як поєднання відповідності мінімальним стандартам і постійного вдосконалення [EHEA]. Саме цим логічно пояснюється підвищена увага до внутрішніх систем забезпечення якості, прозорості, залучення здобувачів і використання доказів в управлінні освітніми програмами. У цьому контексті цифрова трансформація не скасовує принципів якості, а висуває до них нові вимоги: цифрова інклюзія, кібербезпека, етика даних, достовірність онлайн-оцінювання, цифрова педагогіка, якість цифрового контенту та онлайн-сервісів підтримки здобувачів. Ці зсуви прямо відображені в європейських політичних і нормативних документах та в рекомендаціях щодо оновлення підходів до забезпечення якості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика імплементації європейських підходів до забезпечення якості у національні освітні системи перебуває у фокусі досліджень низки зарубіжних науковців. Зокрема, Б. Сталкер, Дж. Найт аналізують виклики адаптації європейських стандартів до різних інституційних і культурних контекстів, акцентуючи увагу на процесах інтернаціоналізації та гармонізації освітніх політик. Вплив Болонського процесу на трансформацію систем забезпечення якості вищої освіти ґрунтовно досліджується у працях А. Барбета та М. Кротена, які розглядають його як чинник структурних змін, підвищення прозорості та розвитку інструментів зовнішнього оцінювання. В українському науковому дискурсі вагомий внесок у розроблення концептуальних засад модернізації системи вищої освіти зробили В. Кремень, А. Гуржій, Л. Карташова, Л. Сергеєва, С. Калашнікова, В. Бабаєв, які обґрунтовують необхідність інтеграції європейських стандартів у національну модель управління якістю. Значний внесок у дослідження механізмів забезпечення якості освіти належить Т. Фінікову, О. Шарову, Ж. Талановій, у працях яких висвітлюються питання інституційного розвитку, процедур акредитації та функціонування систем внутрішнього і зовнішнього контролю якості. Теоретико-методологічні основи оцінювання якості освіти розроблено у працях Н. Селезньової та А. Суббето, які запропонували результативний підхід до трактування якості, орієнтований на вимірювання освітніх результатів, відповідність стандартам та ефективність функціонування освітньої системи.

Мета статті. Полягає у комплексному аналізі впливу цифрової трансформації на систему забезпечення якості вищої освіти, вивченні, узагальненні європейських практик у цій сфері.

Виклад основного матеріалу. Для України, яка перебуває на етапі активної інтеграції до Європейського простору вищої освіти та водночас функціонує в умовах воєнного стану, проблема адаптації європейського досвіду формування систем забезпечення якості набуває особливого значення. Сучасні геополітичні та соціально-економічні виклики зумовлюють необхідність одночасного забезпечення стійкості освітньої системи, збереження її функціональної спроможності та впровадження інституційних реформ, спрямованих на підвищення конкурентоспроможності українських закладів вищої освіти [Ковтун, Тарасов].

Імплементація європейських стандартів і рекомендацій у сфері якості потребує не механічного копіювання моделей, а їх науково обґрунтованої адаптації з урахуванням національних традицій, правових особливостей та культурно-освітнього контексту. Водночас важливо забезпечити збереження національної ідентичності освітньої системи, її ціннісних орієнтирів і соціальної місії. Поєднання інтеграційних процесів із необхідністю захисту власних освітніх пріоритетів створює складне, але водночас продуктивне завдання для української освітньої політики, орієнтованої на формування сучасної, стійкої та європейсько інтегрованої системи забезпечення якості вищої освіти.

Важливим документом EHEA у сфері якості є «Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)» (редакція 2015 року). ESG визначають

базові стандарти для внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості, а також вимоги до агенцій із забезпечення якості. Важливо, що в передмові ESG прямо визнається вплив змін, пов'язаних із інтернаціоналізацією, цифровим навчанням та новими формами надання освіти, і підкреслюється роль забезпечення якості як механізму підтримки систем і інституцій у відповідях на ці зміни. Варто зазначити, що для ЗВО у цифрову епоху особливо релевантні стандарти ESG частини 1 (внутрішнє забезпечення якості):

– політика та процедури забезпечення якості;

– розроблення і затвердження програм;

– студентоцентроване навчання, викладання та оцінювання;

– забезпечення компетентності викладачів;

– навчальні ресурси та підтримка студентів;

– інформаційний менеджмент і публічність інформації.

У цифровому вимірі ці стандарти «перекладаються» на практичні вимоги: наявність політики цифрового навчання, стандарти якості електронних курсів, цифрова дидактика, прозорі правила онлайн-оцінювання, надійні інструменти зворотного зв'язку, системи підтримки студентів у дистанційному форматі, збір і аналіз навчальної аналітики (за дотримання етичних норм), а також доступність навчальних матеріалів.

Римське міністерське комюніке (2020) у межах Болонського процесу фіксує необхідність створення стійкого середовища на інституційному та національному рівнях для трансформації, «особливо цифрової», якісного викладання і навчання; наголошує на важливості співпраці зі стейкхолдерами та розвитку спроможності персоналу. Це суттєвий сигнал: цифровізація має бути не точковим проєктом, а елементом системної політики якості, що підтримує розвиток викладачів і забезпечує сталі зміни в університетах.

Європейська Комісія у Digital Education Action Plan (2021–2027) формулює спільне бачення «якісної, інклюзивної та доступної цифрової освіти». Документ підкреслює необхідність системних рішень: розвиток цифрових компетентностей, інфраструктури, якісного цифрового контенту, а також співпраці й обміну практиками. Для вищої освіти це означає: якість цифрового навчання оцінюється не лише «за платформою», а за педагогічною моделлю, підтримкою студентів, підготовкою викладачів і доступністю

Україна інтегрована до Європейського простору вищої освіти і розвиває систему забезпечення якості у відповідності до європейських рамок. Базові принципи якості у сфері вищої освіти закріплені в Законі України «Про вищу освіту» (2014, зі змінами), який визначає внутрішні системи забезпечення якості та інституційну архітектуру зовнішнього оцінювання. Стратегічний вектор після 2022 року задає «Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки», схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України. Документ позиціонується як дорожня карта реформування й відбудови системи вищої освіти, включно з модернізацією управління, підвищенням якості та наближенням до європейських практик. Важливим інституційним провідником змін є Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО), яке у своїх матеріалах і методичних виданнях підкреслює орієнтацію на ESG 2015 та розвиток сучасних процедур зовнішнього забезпечення якості.

На підставі європейських документів і логіки ESG, для посилення якості вищої освіти в умовах цифрової трансформації в Україні доцільними виглядають наступні кроки:

Інституціалізувати стандарти якості цифрового/змішаного навчання на рівні ЗВО: вимоги до структури електронного курсу, прозорості оцінювання, доступності матеріалів, правил комунікації та підтримки студентів (узгоджено з ESG).

Розвивати професійний розвиток викладачів як елемент системи якості: цифрова педагогіка, дизайн навчання, оцінювання в онлайн-середовищі, робота з навчальною аналітикою, інклюзія. Підхід Римського комюніке прямо підкреслює потребу створення середовища для цифрової трансформації якісного викладання.

Посилити прозорість і зовнішню довіру через публічність результатів зовнішнього оцінювання, розвиток культури самооцінювання, і використання механізмів міжнародної взаємодії (зокрема, орієнтацію на ESG і співвідне-

сення процедур з європейськими практиками).

Впроваджувати підходи до визнання коротких результатів навчання (micro-credentials), поєднуючи гнучкість цифрових форматів із чіткими вимогами якості, опису результатів і процедур оцінювання.

Розвивати спільні програми та цифрову мобільність, використовуючи European Approach для спрощення зовнішнього оцінювання спільних програм і підвищення міжнародної сумісності.

Аналіз наукових досліджень [Ковтун, Тарасов; Гуцол та ін] дозволяє зробити висновки, що система вищої освіти України стикається з низкою структурних і функціональних проблем, що негативно впливають на її конкурентоспроможність як у національному, так і в міжнародному вимірі. Серед ключових чинників варто виокремити недостатній рівень фінансового та матеріально-технічного забезпечення закладів вищої освіти, обмежені можливості оновлення цифрової інфраструктури, застосування застарілих методів і технологій навчання, а також повільні темпи модернізації управлінських процесів. Окремою проблемою залишається низький рівень оплати праці науково-педагогічних працівників, що спричиняє відтік висококваліфікованих кадрів і ускладнює формування стійкого кадрового потенціалу ЗВО. Крім того, недостатня інтеграція закладів вищої освіти з бізнес-середовищем та роботодавцями знижує релевантність освітніх програм сучасним потребам ринку праці, що позначається на рівні працевлаштування випускників і зменшує мотивацію молоді здобувати освіту в українських університетах. У зв'язку з інтеграцією України до Європейського освітнього простору актуалізується необхідність запозичення та адаптації кращих європейських практик забезпечення якості. Досвід університетів країн ЄС демонструє ефективність індивідуалізації навчання, системного впровадження цифрових освітніх технологій, розвитку партнерства з роботодавцями, розбудови механізмів академічного наставництва та створення сприятливого освітнього середовища, орієнтованого на самореалізацію здобувачів [Гуцол, Денисенко, Курбатова]. Саме інтеграція цих підходів у національну систему може стати важливим чинником підвищення якості вищої освіти України в умовах цифрової трансформації.

Проведений аналіз засвідчує, що система вищої освіти України у 2019–2025 роках функціонувала в умовах безпрецедентних трансформаційних викликів, зумовлених пандемією, воєнним станом, масштабними міграційними процесами та необхідністю прискореної інтеграції до Європейського простору вищої освіти. У цих обставинах пріоритетом українських ЗВО стало не лише збереження належного рівня якості освітніх послуг, а й забезпечення інституційної стійкості, цифрової адаптивності, підтримання мотивації майбутніх фахівців і науково-педагогічних працівників у кризових умовах. Питання якості вищої освіти в умовах цифрової трансформації набуло системного характеру, оскільки цифрові інструменти стали ключовим механізмом забезпечення безперервності навчального процесу. Водночас країни Європейського Союзу у зазначений період активно впроваджували стратегії, спрямовані на посилення ролі вищої освіти у формуванні людського капіталу для інноваційної економіки. Освітні політики ЄС приділяли особливу увагу цифровізації освітнього процесу, розвитку академічної мобільності, розширенню доступу до міжнародних програм співпраці, а також впровадженню інклюзивних та адаптивних підходів, орієнтованих на різноманітні освітні потреби здобувачів.

Висновки. Європейський досвід демонструє: якість вищої освіти в цифрову епоху забезпечується не «кількістю онлайн-інструментів», а системною культурою якості, яка спирається на ESG, студентоцентрованість, прозорість оцінювання, підтримку викладачів, доказовість рішень і інституційну відповідальність. Римське комюніке Болонського процесу та Digital Education Action Plan додатково підсилюють цей меседж, переносячи акцент на створення стійких умов для цифрової трансформації якісного викладання і навчання. Український контекст характеризується одночасною потребою у відбудові, модернізації та євроінтеграції. Наявність стратегічних документів та інституційної рамки якості створює базу для руху до європейських практик. Однак вирішальними стають практичні кроки: стан-

дартизація якості цифрового навчання на рівні ЗВО, розвиток цифрової педагогіки, етичне використання даних, підвищення довіри до оцінювання та ефективне міжнародне визнання результатів навчання. Успішна цифрова трансформація вищої освіти в Україні можлива тоді, коли технології стають інструментом реалізації принципів якості, а не їх заміною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуцол М. І., Денисенко В. Я., Курбатова Т. В. Мотиваційні стратегії у вищій освіті: досвід країн ЄС та українські реалії. *Академічні візії*, (46). 2025.

2. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VIII (зі змінами). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/en/1556-18 (дата звернення 11.02.2026)

3. Ковтун І. Б., Тарасов С. С. Трансформація систем забезпечення якості вищої освіти в Європі: імплікації для України. 2025. 158–165. DOI 10.52363/2414-5866-2025-2-18

4. Розпорядження КМУ «Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки» № 286-р від 27.04.2022. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/286-2022-%D1%80 (дата звернення 11.02.2026)

5. Recommendation on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability. European Commission, 2022. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A32022H0627%2802%29 (дата звернення 13.02.2026)

6. Rome Ministerial Communiqué. Conference of Ministers Responsible for Higher Education, Rome, 2018. URL: https://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf (дата звернення 14.02.2026)

7. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG 2015). European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), European University Association (EUA), Council of European Students (ESU), et al. 2015. URL: https://ehea.info/media.ehea.info/file/ESG/00/2/ESG_2015_616002.pdf (дата звернення 14.02.2026)

REFERENCES

1. Hutsol M. I., Denysenko V. Ya., Kurbatova T. V. (2025). Motyvatsiini stratehii u vyshchii osviti: dosvid krain YeS ta ukrainski realii [Motivational strategies in higher education: the experience of EU countries and Ukrainian realities]. *Akademichni vizii,* (46). [in Ukrainian]

2. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» vid 01.07.2014 № 1556-VIII (zi zminamy) [Law of Ukraine ‘On Higher Education’ dated 01.07.2014 No. 1556-VIII (as amended)]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/en/1556-18 (data zvernennia 11.02.2026) [in Ukrainian]

3. Kovtun I. B., Tarasov S. S. (2025). Transformatsiia system zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity v Yevropi: implikatsii dlia Ukrainy [Transformation of higher education quality assurance systems in Europe: implications for Ukraine.]. 2025. 158-165. DOI 10.52363/2414-5866-2025-2-18 [in Ukrainian]

4. Rozporiadzhennia KMU «Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky» № 286-r vid 27.04.2022 [CMU Resolution ‘Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032’ No. 286-r of 27.04.2022.]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/286-2022-%D1%80 (data zvernennia 11.02.2026) [in Ukrainian]

5. Recommendation on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability. European Commission. (2022). URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A32022H0627%2802%29 (data zvernennia 13.02.2026) [in English]

6. Rome Ministerial Communiqué. Conference of Ministers Responsible for Higher Education, Rome, (2018). URL: https://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf (data zvernennia 14.02.2026) [in English]

7. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG 2015). European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), European University Association (EUA), Council of European Students (ESU), et al. 2015. URL: https://ehea.info/media.ehea.info/file/ESG/00/2/ESG_2015_616002.pdf (data zvernennia 14.02.2026) [in English]

R. YA. ROMANYSHYN
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Primary Education and Educational Innovations,
Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine
E-mail: ruslana.romanyshyn@cnu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0001-8480-2702

L. M. CHEREDNYK
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy, Faculty of Humanities and Pedagogy, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine
E-mail: lidiya2772@i.ua
https://orcid.org/0000-0002-1006-1363

V. I. APSHAI
Applicant of the Second (Master's) Degree of Higher Education,
Specialty A1 'Educational Sciences' of the Educational Program 'Pedagogy of Higher Education',
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine
E-mail: pvsh25-v.apshai@nubip.edu.ua
https://orcid.org/0009-0003-3373-5978

THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION: EUROPEAN PRACTICES AND THE UKRAINIAN CONTEXT

In the course of their research, the authors analysed European regulatory documents and analytical materials in the field of higher education quality assurance, examined key trends in the digital transformation of the educational space, and identified leading practices that could be adapted to the Ukrainian context. An analysis of European approaches to internal and external quality assurance was carried out, taking into account the impact of digitalisation, internationalisation and the development of flexible educational formats. The relevance of the study is determined by the need to increase the competitiveness of Ukrainian higher education institutions in the context of integration into the European Higher Education Area, as well as the need to ensure the sustainability and quality of the educational process in the context of martial law and large-scale socio-economic challenges. The digital transformation of the educational environment requires a rethinking of traditional quality management mechanisms, focusing on digital infrastructure, academic integrity, transparency of assessment and the development of digital competencies of participants in the educational process.

The study uses systemic, competency-based and theoretical approaches, which allowed us to consider the quality of higher education as a multidimensional phenomenon combining institutional, regulatory, pedagogical and technological components. The systemic approach provided a comprehensive understanding of the interrelationships between digitalisation policies and quality assurance procedures, the competency-based approach outlined the role of digital and professional competencies in the formation of modern human capital, and the theoretical approach summarised the conceptual foundations of the modernisation of education systems. The study found that effective digital transformation of higher education is possible provided that European quality standards are integrated, internal quality assurance systems are developed, innovative digital practices are introduced, and national educational identity is preserved. The feasibility of adapting best European practices, taking into account the specifics of the Ukrainian educational space and contemporary social challenges, has been substantiated.

Key words: quality of education, educational process, digitalisation, higher education institutions, EU practices.

Дата першого надходження статті до видання: 14.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.147:004.738.5
DOI https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.1.26

О. М. СЕМЕНОГ
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки,
керівник Центру науково-освітнього партнерства і мережевої взаємодії,
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка,
м. Суми, Україна
Електронна пошта: olenasemenog@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-8697-8602

О. П. ЦЮНЯК
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри початкової освіти та освітніх інновацій,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна
Електронна пошта: oksana.tsiuniak@cnu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0002-4573-1865

УПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ВИЩУ ОСВІТУ: ВІД МІЖНАРОДНИХ НОРМАТИВНИХ СТАНДАРТІВ ДО ІНСТИТУЦІЙНИХ ПРАКТИК

У статті здійснено комплексний аналіз інтеграції технологій штучного інтелекту в систему вищої освіти крізь призму міжнародних нормативних стандартів та інституційних практик українських закладів вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена стрімкою цифровою трансформацією освітнього середовища та зростанням ролі ШІ як інструменту персоналізації навчання, оптимізації освітніх процесів і розвитку науково-дослідної діяльності. Водночас поширення генеративних технологій актуалізує низку викликів, пов'язаних із забезпеченням академічної доброчесності, верифікації достовірності отриманих результатів, формування критичного мислення здобувачів, а також мінімізація ризиків алгоритмічної упередженості та запобігання зниженню ролі самостійної інтелектуальної діяльності.

У дослідженні охарактеризовано ключові міжнародні документи, що регламентують упровадження ШІ в освіті, зокрема рекомендації UNESCO, підходи European Commission та сучасні європейські регуляторні ініціативи. Доведено, що провідними принципами є людиноцентричність, прозорість, підзвітність, недискримінація та забезпечення рівного доступу до технологій.

Узагальнено інституційний досвід українських університетів, зокрема Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка та Карпатського національного університету імені Василя Стефаника щодо впровадження внутрішніх політик відповідального використання ШІ, оновлення освітніх програм та розвиток міжнародного партнерства.

Зроблено висновок, що інтеграція штучного інтелекту у вищу освіту має комплексний характер і потребує поєднання нормативного регулювання, методичного супроводу та розвитку цифрових компетентностей усіх учасників освітнього процесу. Ефективність цього процесу залежить від формування чітких інституційних політик, що регламентують використання ШІ з урахуванням принципів академічної доброчесності, прозорості та відповідальності. Окреслено необхідність забезпечення балансу між інноваційністю освітніх практик і збереженням провідної ролі людини в ухваленні рішень, що відповідає людиноцентричному підходу до впровадження цифрових технологій у сфері освіти.

Ключові слова: цифрова трансформація освіти, штучний інтелект (ШІ), генеративний ШІ (ГШІ), політика використання ШІ, академічна доброчесність, якість освіти, заклади вищої освіти.

Поставлення проблеми. Стрімкий розвиток технологій штучного інтелекту (ШІ) зумовлює фундаментальні трансформації в усіх сферах суспільного життя. В епіцентрі цих змін перебуває вища освіта, де традиційні підходи до викладання та навчання потребують адаптації. Згідно зі звітом Horizon Report (2023), *штучний інтелект* визначено одним із про-

відних трендів, що забезпечує персоналізацію освітнього процесу й оптимізацію навчальних стратегій [2023 EDUCAUSE Horizon Report]. Дослідження 2024-2025 рр. підтвердили суттєвий вплив ШІ на академічну сферу, що виявляється в модернізації освітніх програм і науково-дослідної діяльності. Водночас актуалізується нагальна потреба в розробленні нормативних засад використання інструментів ШІ, які б забезпечили баланс між технологічними інноваціями та дотриманням принципів академічної доброчесності [2024 EDUCAUSE Horizon Report].

Масштабне упровадження ШІ в освітній простір супроводжується низкою *викликів.* Особливої ваги набувають питання академічної доброчесності, верифікації достовірності отриманих результатів, формування критичного мислення здобувачів, а також мінімізація ризиків алгоритмічної упередженості та запобігання зниженню ролі самостійної інтелектуальної діяльності. Неконтрольоване використання генеративних моделей без належного розуміння принципів їхнього функціонування створює загрози «прихованого» плагіату або підміни авторського внеску автоматично згенерованим контентом.

У міжнародному дискурсі ці питання регулюються Рекомендаціями ЮНЕСКО з етики ШІ (2021), Регламентом ЄС 2016/679 (GDPR), «European AI Act» (2024), Європейським кодексом доброчесності в дослідженнях (2023). Зокрема, в рекомендаціях ЮНЕСКО «Guidance for generative AI» (2023) підкреслено пріоритетність людиноцентричного підходу, прозорості та збереження провідної ролі викладача у прийнятті рішень [UNESCO. Guidance for generative AI in education and research]. Європейська Комісія (European Commission) у своїх документах наголошує на необхідності дотримання принципів прозорості, підзвітності та недискримінації у процесі впровадження ШІ [European Commission. Ethics Guidelines for Trustworthy AI].

Доповідь ЮНЕСКО «Штучний інтелект та майбутнє освіти» (2025) акцентує увагу на справедливому та інклюзивному використанні ШІ. Ключовими положеннями документа є: персоналізація vs нерівність **(**ШІ створює можливості для індивідуального навчання, проте доступ до технологій залишається нерівномірним у світі); трансформація оцінювання (перехід від традиційних іспитів до нових інклюзивних та формативних підходів), роль учителя (викладач стає ментором і орієнтиром в етичному цифровому освітньому середовищі); освіта як суспільне благо (державна політика повинна запобігати монополії комерційних компаній, щоб освіта залишалася доступною для всіх) [UNESCO].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти упровадження й застосування технологій ШІ в закладах освіти розглянуто у працях В. Бикова, О. Глазунової, І. Громової, М. Клименка, О. Коновал, Т. Крамаренко, Н. Мартинюк, М. Мар'єнко, Л. Полякової, О. Семеніхіної, С. Семерікова, N. Sira, M. Decker, C. Lemke та ін.

Окремий напрям становлять дослідження, присвячені практичному використанню генеративного ШІ в освітній діяльності. У дослідженні Н. Грони, О. Семеног, І. Харченко, М. Остроги, Р. Момот, О. Семеніхіної проаналізовано практичні аспекти використання ChatGPT у мовній підготовці студентів, представлено результати опитувань щодо оцінювання використання цього інструменту в навчанні рідної мови студентами різних університетів України [Hrona, Semenog, Kharchenko, Ostroha, Momot, Semenikhina 2025: 747–752]. Автори доводять, що застосування генеративного ШІ (зокрема ChatGPT) оптимізує процес вивчення мовного матеріалу, сприяє оперативному перекладу та генерації навчальних завдань, проте вимагає суворого дотримання принципів конфіденційності та уникнення алгоритмічної упередженості.

С. Паламар і М. Науменко окреслили ризики неетичного використання цифрових інструментів і визначили можливості їх педагогічно доцільної інтеграції в освітній процес [Паламар, Науменко 2024 : 48–83]. Т. Шарова та А. Землянська проаналізували потенціал ШІ для забезпечення неперервності та підвищення якості освіти, що є критично важливим особливо в умовах обмеженого доступу до навчання через воєнні дії та складні соціально-економічні обставини [Шарова, Землянська 2024 : 1626−1625]. С.Алєксєєва та О.Топузов узагальнили рекомендації щодо впровадження

ШІ у закладах середньої освіти в умовах воєнного стану, підкресливши можливість створення імерсивних освітніх середовищ [Топузов, Алєксєєва 2024 :5–11].

Таким чином, вивчення українськими вченими проблематики використання ШІ в освітньому процесі підтверджує актуальність обраної теми та зумовлює необхідність подальшого наукового осмислення механізмів його відповідального впровадження в закладах вищої освіти.

Мета статті полягає у проведенні комплексного аналізу нормативно-правових та етичних засад використання технологій штучного інтелекту у вищій освіті, а також в обґрунтуванні практичних механізмів їхньої імплементації в інституційні політики та освітньо-наукові практики сучасного університету.

Методи дослідження. Для реалізації поставленої мети використано комплекс взаємодоповнювальних методів: пошуковий-бібліографічний метод – для відбору та систематизації нормативних документів і наукових джерел; метод теоретичного узагальнення – для вивчення ключових аспектів цифрової трансформації освіти України в контексті європейської інтеграції; системний та порівняльний аналізи – для зіставлення нормативних вимог та практик застосування ШІ в Карпатському національному університеті імені Василя Стефаника та Сумському державному педагогічному університеті імені А.С. Макаренка; синтезу та узагальнення – для формулювання висновків і розроблення практичних рекомендацій із упровадження ШІ в освітній процес.

Виклад основного матеріалу. Аналіз нормативних документів і наукових джерел засвідчує, що в умовах цифрової трансформації вищої освіти в Україні актуалізується гостра потреба у формуванні чітких нормативних засад і внутрішніх політик закладів вищої освіти (ЗВО) щодо відповідального/етичного використання технологій штучного інтелекту. Такі інституційні документи мають сприяти утвердженню академічної доброчесності і стимулювати розвиток інноваційних освітніх практик.

Нормативне підґрунтя упровадження технологій ШІ в Україні формується на основі низки стратегічних документів, спрямованих на інтеграцію вітчизняної освіти до Європейського дослідницького простору. Зокрема, ухвалено «Концепцію розвитку штучного інтелекту в Україні» (2020), Національний план щодо відкритої науки (2022), План пріоритетних дій Уряду на 2025 рік, «Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти» (2025).

Відповідно до «Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні» (2020), технології ШІ визначено як організовану сукупність інформаційних технологій, що дають можливість виконувати складні комплексні завдання, створювати й використовувати власні бази знань, моделі прийняття рішень та алгоритми обробки інформації для досягнення поставлених цілей [Концепція].

Важливим етапом інституціоналізації ШІ в освітньому просторі стало розроблення інструктивно-методичних рекомендацій щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти (Проєкт), сформованих на основі актуальних міжнародних практик: захисту прав людини та етичних стандартів, підвищення професійної обізнаності, мінімізації ризиків, стимулювання інновацій [Інструктивно-методичні рекомендації].

У науковому дискурсі акцентується на необхідності поєднання інноваційного потенціалу ШІ з етичними та нормативними обмеженнями його застосування. Поділяємо міркування А. Коломієць і О. Кушніра про те, що *штучний інтелект* є потужним інструментом модернізації освітнього процесу, але його застосування має бути науково обґрунтоване, етично регламентоване та методично підтримане [Коломієць 2923 : 45–57]. Водночас, як зауважує І. Коваленко, у практиці українських університетів почасти переважають загальні декларативні підходи до цифровізації та інновацій, тоді як конкретні механізми регулювання застосування ШІ залишаються недостатньо розробленими. Дослідниця виокремлює чотири ключові напрями формування інституційних політик використання ШІ [Коваленко 2025 : 97–114]: прозорість і відповідальність, управління ризиками та безпека, гнучкість

і автономія, а також практична імплементація та підтримка (див. *Рис. 1)*.

М. Друшляк та О.Семеніхіна в межах міжнародного дослідницького проєкту «Students' Perception of ChatGPT» проаналізували відповіді 379 українських студентів щодо особливостей використання генеративного штучного інтелекту в освітній діяльності. Результати дослідження засвідчили, що більшість респондентів застосовують ChatGPT переважно з навчальною метою, однак таке використання має нерегулярний характер. На основі кластерного аналізу дослідниці виокремили три основні групи користувачів: високоактивні (45 відсотків), помірно активні (35 відсотків) та низькоактивні скептики (20 відсотків), що підтверджує неоднорідність рівня інтеграції ШІ у навчальну практику студентів. Найвищі оцінки респонденти надали когнітивно орієнтованим функціям ШІ, зокрема здатності спрощувати складну інформацію (3,76 бала), узагальнювати великі обсяги даних (3,69 бала) та забезпечувати ефективне подання навчального матеріалу (3,61 бали). Водночас одним із ключових викликів визначено помірний або низький рівень довіри до достовірності згенерованих результатів, що зумовлює необхідність критичного осмислення отриманої інформації [Drushlyak, Semenikhina 2025 : 186–201].

Результати опитувань, проведених в українських ЗВО, також засвідчують загалом позитивне ставлення до використання штучного інтелекту для підвищення ефективності освітнього процесу. Зокрема, в дослідженні Л. Лук'янової, К. Котуна та К. Годлевської встановлено, що 66,2 відсотки викладачів підтримують інтеграцію ШІ в освітню діяльність, однак висловлюють занепокоєння щодо можливого зниження ролі педагога в освітньому процесі. Автори наголошують на необхідності оновлення освітніх програм і підвищення цифрової компетентності науково-педагогічних працівників [Lukyanova, Kotun, Godlevska 2025 : 182–204].

У провідних наукових установах і ЗВО України сформовано потужні наукові колективи, що здійснюють фундаментальні і прикладні дослідження у сфері ШІ. Зокрема, вагомі фундаментальні та прикладні науково-технічні результати отримано в Інституті кібернетики імені В. М. Глушкова НАН України, в Інституті проблем штучного інтелекту МОН України і НАН України, Міжнародному науково-навчальному центрі інформаційних технологій та систем НАН України та МОН України, в Інституті проблем математичних машин і систем НАН України. Активну дослідницьку діяльність у цьому напрямку проводять також Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Національний університет «Львівська політехніка».

Важливою ініціативою фахового обговорення окресленої проблеми стала дискусійна платформа «Інституційні політики застосування штучного інтелекту в дії: досвід, виклики, рішення» (2026). Захід організував відділ зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти

Рис. 1. Ключові напрями формування політик ШІ

дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України спільно з кафедрою ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття» НАПН України. У межах заходу провідні українські науковці у сфері педагогіки, цифрової освіти й академічної доброчесності презентували напрацювання за такими ключовими напрямами: методика та етика використання ШІ, освітня взаємодія та оцінювання, інституційне та правове врегулювання, стратегічний розвиток.

Зокрема, Я. Сичікова представила концептуальні підходи до формування університетських політик відповідального використання ШІ в науковій та освітній діяльності на прикладі досвіду Бердянського ДПУ. Дослідниця акцентувала увагу на засадничих принципах регулювання генеративного ШІ (ГШІ), серед яких – прозорість, відповідальність і обґрунтоване делегування завдань. Сформулювала принцип прозорості, відповідно до якого результати наукової діяльності, отримані із залученням інструментів ШІ, мають супроводжуватися чітким описом ролі в дослідницькому процесі. Для освітнього процесу науковець окреслила принцип умовно дозволеного використання ГШІ: застосування технологій допускається за замовчуванням, окрім випадків, прямо визначених викладачем для конкретних видів навчальної діяльності або форм контролю задля збереження валідності оцінювання. Принцип симетричності та взаємної довіри передбачає, що викладачі мають інформувати здобувачів освіти про використання ГШІ під час створення навчальних матеріалів або надання зворотного зв'язку [Suchikova 2026]. Окрему увагу Я. Сичікова приділила інструментам стандартизації декларування використання штучного інтелекту, зокрема генератору декларацій GAIDeT та таксономії делегування завдань генеративному штучному інтелекту в наукових дослідженнях [Suchikova, Tsybuliak, Teixeira da Silva, Nazarovets 2025].

Зазначені напрацювання активно інтегруються у практику міжнародних наукових видань і можуть бути використані для розроблення редакційних політик українських журналів, зокрема у процесі їхньої підготовки до включення до категорії «Б» Переліку наукових фахових видань України.

Досвід інституційного управління технологіями на основі штучного інтелекту у вищій освіті України і на прикладі Херсонського державного університету представив С. Омельчук. Дослідник обґрунтував, що ефективна інтеграція ШІ в основні процеси сучасного ЗВО має базуватися на таких засадничих принципах: стратегічне планування (розроблення чіткої університетської політики, відповідних регламентів і методичного забезпечення); процесний підхід (інтеграція ШІ на рівнях управлінських, освітніх, наукових та експертних процесів); безпечна інфраструктура використання ШІ, яка забезпечує захист даних і корпоративний контроль сервісів; розвиток людського капіталу (цілеспрямоване формування ШІ-компетентностей викладачів і здобувачів освіти як пріоритет над суто технічним доступом до технологій; результативність і «доданий інтелект» (підхід, за яким ефективність інтеграції ШІ вимірюється не кількістю придбаних ліцензій, а спроможністю університету трансформувати технології в «доданий інтелект» суб'єктів освітнього процесу) [Омельчук 2026].

Для осмислення механізмів відповідального впровадження технологій ШІ в освітній процес ЗВО особливого значення набуває міжінституційне партнерство. Творча партнерська взаємодія пронизує діяльність профільних кафедр Карпатського національного університету імені Василя Стефаника та Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. У межах цієї співпраці реалізуються освітньо-наукові програми, спрямовані на персоналізований розвиток здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. Важливим складником є методичне забезпечення, що передбачає створення рекомендацій та алгоритмів для проєктування індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів з використанням цифрових інструментів [Tsiuniak, Semenog, 2025 : 32–37].

Спільний проєкт дозволив кафедрам вивчити й узагальнити практики використання ШІ і в університетах. Порівняльний аналіз політик використання ШІ в 16 ЗВО України (Університет імені Альфреда Нобеля, Національний університет «Запорізька політехніка», Харківський національний педагогічний уні-

верситет імені Г.С. Сковороди та ін.), дозволив виокремити такі фундаментальні принципи використання ШІ в академічному середовищі: академічна доброчесність (технології ШІ розглядаються як допоміжний інструмент; пріоритетом залишається власні знання здобувача); прозорість (обов'язкове повідомлення про використання інструментів ШІ у роботах); людиноцентричність та контроль (відповідальність за верифікацію, використання згенерованого контенту завжди покладається на людину); справедливість та інклюзивність (рівний доступ до технологічних інструментів для всіх учасників освітнього процесу та недопущення дискримінації); законність і конфіденційність (захист авторського права та персональних даних).

Інституційна політика впровадження технологій штучного інтелекту у Карпатському національному університеті імені Василя Стефаника характеризується нормативною визначеністю та орієнтацією на забезпечення якості освіти і дотримання принципів академічної доброчесності. У 2025 році Вченою радою схвалено і введено в дію Положення про політику відповідального використання технологій штучного інтелекту [Положення].

Документ містить розгорнуте тлумачення ключових термінів, зокрема: штучний інтелект (ШІ), який розуміють як технології, здатні виконувати завдання, що вимагають людського інтелекту; генеративний ШІ – системи, призначені для створення нового контенту (тексту, зображення, відео); академічна доброчесність, людиноцентричний ШІ (Human-centric AI) та моделі взаємодії: «Людина в циклі» (Human-in-the-loop); «Людина над циклом» (Human-on-the-loop); «Людина поза циклом» (Human-out-of-the-loop); інженерія підказок (prompt engineering); алгоритмічна упередженість (algorithmic bias); пояснюваний ШІ (Explainable AI, XAI).

Відповідно до Положення, права та обов'язки щодо використання ШІ розподіляються таким чином: здобувачі мають право застосовувати інструменти ШІ для підготовки конспектів; перекладу та мовної підтримки; створення візуалізацій (схем, презентацій); генерації завдань для самоперевірки. Під час контрольних робіт чи іспитів застосування генеративних моделей не допускається, окрім випадків, спеціально передбачених викладачем. Залучення ШІ в курсових та кваліфікаційних роботах підлягає обов'язковому декларуванню.

Науково-педагогічні працівники можуть використовувати ШІ для розробки силабусів, конспектів лекцій, презентацій, тестів, кейсів; створення різнорівневих завдань і прикладів для занять; автоматизованої перевірки типових завдань; а також для адаптації навчальних матеріалів для студентів з особливими освітніми потребами (субтитри, аудіоверсії, адаптовані тексти). Аспіранти, докторанти та науковці мають право застосовувати ШІ для пошуку, систематизації та анотації наукової літератури; аналізу великих масивів даних; формування та перевірки наукових гіпотез; створення візуалізацій, графіків, діаграм, інфографіки. Однак, не рекомендовано використовувати ШІ для написання наукових статей чи дисертацій без критичного авторського аналізу або приховувати факт його застосування.

Упровадження Положення про політику відповідального використання технологій штучного інтелекту в університетську практику супроводжується конкретними рекомендаціями щодо декларування. У силабусах освітніх компонент доцільно зазначати: «Для підготовки завдань використано інструмент Gemini (Google AI), результати перевірено викладачем». У кваліфікаційних роботах формулювання може бути таким: «Частину ідей сформовано з використанням ChatGPT (OpenAI), дата звернення [дата]; усі матеріали критично переосмислені та доопрацьовані автором». Такий підхід забезпечує прозорість освітнього процесу та відповідає етичним нормам академічної спільноти [Положення].

У Сумському ДПУ триває системна робота над формуванням цілісної політики використання ШІ. Реалізовані практичні ініціативи лабораторій, центрів, кафедр демонструють перехід від стихійного застосування технологій до керованого, етично обґрунтованого процесу їхньої інтеграції в академічне середовище.

У межах формування цифрової та ШІ-компетентності майбутніх фахівців в освітні програми уведено спеціалізовані дис-

ципліни та модулі. Для бакалаврів освітньо-професійної програми «Середня освіта. Інформатика» − обов'язковий компонент «Штучний інтелект в освіті» (3 кредити ЄКТС), спрямований на опанування принципів функціонування інтелектуальних систем у педагогічній діяльності [Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка]; у межах освітньо-професійної програми Середня освіта (Математика. Інформатика), освітній рівень − бакалавр − вибіркову дисципліну «Навчальна математики з комп'ютерною підтримкою» (4 кредити), що включає лабораторні заняття на тему «Використання засобів штучного інтелекту в освітньому процесі».

Для магістрів спеціальності «Середня освіта. Математика» запропоновано курс «Шкільний курс математики з комп'ютерною підтримкою» (5 кредитів ЄКТС). Здобувачі опановують широкий інструментарій (ChatGPT, DeepSeek, Claude, Perplexity, Gemini, NotebookLM, Gamma, Prezi) для створення навчального відео, аналітичних матеріалів, презентацій, формування навичок цифрової педагогіки. Питання інтеграції ШІ у вивчення математики (https://fizmat.sspu.edu.ua/images/kaf_MFMN/Diplomni/mayhem_2025/lazarev_o_d33fd.pdf) та інформатики (адаптивне навчання, імерсивні технології https://fizmat.sspu.edu.ua/images/Diplomni_roboty/2024/inform/bobirev_m_mozhlivosti_vikoristannya_shtuchnogo_int_3916a.pdf) стали предметом кваліфікаційних робіт у 2024-2025 рр.

Університет забезпечує супровід дослідників через інструменти формування академічної культури: функціонують «Путівник аспіранта» та школи медіаграмотності. Міжнародні конкурси есе (наприклад, «Доброчесність у навчанні: дотримуватися / не можна / порушувати»), стимулюють усвідомлене ставлення до етичних норм наукової діяльності. Для підготовки докторів філософії запропоновано курси «Етика наукового пошуку: філософські, мовні аспекти», «Сучасні інформаційні технології в наукових дослідженнях», під час яких аспіранти вивчають можливості AI-інструментів крізь призму академічної культури.

Фахові видання університету, зокрема, «Фізико-математична освіта» (https://fmo-journal.org/index.php/fmo/index), «Освіта. Інноватика. Практика» (https://oip-journal.org/index.php/oip) затвердили етичні стандарти, згідно з якими ШІ не може бути автором або співавтором наукової статті, а його використання як допоміжного інструменту потребує повної прозорості та опису в методології.

Розвиток AI-компетентностей академічної спільноти університету реалізується через науково-освітнє партнерство з VIZJA University (Варшава, польща). Співпраця базується на концепції «Європейська інтеграція через академічну синергію», відповідно до якої представники кількох кафедр долучені до реалізації грантових ініціатив: *European Studies for Supporting Polish Education and Research in Digital Transformation: Interdisciplinary Approach* (цифрова трансформація освіти); *Visualizing the EU: Enhancing Public Awareness of European Policies, Values, and Initiatives at Polish HEIs* (візуалізація політик і цінностей ЄС задля підвищення публічної обізнаності в академічному середовищі); *Roadmap for Integrating EU Policies and Strategies on Economic, Social, and Territorial Synergy in Polish Higher Education through Digital European Studies* (дорожня карта інтеграції політик і стратегій ЄС щодо економічної, соціальної та територіальної синергії у вищу освіту через цифрові європейські студії). У межах проєктів проведено круглі столи, наукові школи, міжнародні стажування та гостьові лекції, організовано академічну мобільність викладачів і аспірантів, підготовлено кілька публікацій та подано спільні грантові заявки (зокрема, заявка на проєкт Horizon Europe «E-MEMORIA»).

Знаковою подією стала апробація в Сумському ДПУ соціального проєкту «Researchers' English for Academic Communication and Higher Education (REACH)», розробленого студенткою Університету VIZJA Тетяною Лазарук під науковим керівництвом професора Яном Капрановим. Така модель взаємодії «студент − науковий керівник» демонструє європейський підхід до підготовки фахівців, де студент самостійно ідентифікує соціально значущу проблему та пропонує інноваційне рішення Університет VIZJA (Варшава, Польща) – Сумський ДПУ].

Важливим чинником упровадження інституційних політик ШІ в роботу профільних кафедр Карпатського національного університету імені Василя Стефаника та Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка став системний професійний розвиток науково-педагогічних працівників та аспірантів. У 2026 році команди успішно завершили навчання у Winter AI School 2026 «Європейські практики впровадження політик застосування штучного інтелекту в освіті та наукових дослідженнях». Програма охоплювала вивчення Регламенту ЄС про ШІ, підходів ALLEA, EUA, COARA та досвіду провідних університетів Європи (Фінляндії, Нідерландів, Швейцарії) [Winter AI School 2026].

Таким чином, впровадження штучного інтелекту у вищу освіту − це процес, який вимагає від закладів вищої освіти проактивної позиції.

Висновки. Проведений аналіз засвідчує, що успішна інституційна політика має будуватися на синергії глобальних стандартів (рекомендації ЄС, ЮНЕСКО) та національного контексту (національних стандартів та чітких локальних інституційних політик університетів). Емпіричні дослідження підтверджують готовність академічної спільноти до інновацій. Водночас основними викликами залишаються загрози академічній доброчесності, проблема верифікації достовірності згенерованого контенту, ризики алгоритмічної упередженості та нівелювання самостійної інтелектуальної діяльності. Це зумовлює критичну потребу у формуванні ШІ-грамотності учасників освітнього процесу

Узагальнення інституційних практик на прикладі ЗВО України, зокрема, Карпатського національного університету імені Василя Стефаника та Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, демонструє дієві механізми подолання цих викликів. Сучасні політики університетів базуються на фундаментальних принципах: академічній доброчесності, радикальній прозорості (зокрема, обов'язковому декларуванні згенерованого контенту), людському контролі, справедливості та конфіденційності.

Заклади вищої освіти успішно реалізують ці принципи через: оновлення навчальних планів шляхом введення спеціалізованих дисциплін (наприклад, «Штучний інтелект в освіті») для здобувачів різних рівнів; розроблення регламентів делегування завдань ШІ та чітких етичних стандартів для фахових видань, де штучний інтелект не визнається автором; активний розвиток міжнародного партнерства (співпраця з європейськими університетами, стажування, участь у Winter AI School) для синхронізації з практиками ЄС.

Отже, головне завдання сучасного університету полягає не в забороні новітніх технологій, а в їхній інтеграції на засадах етичності та відповідальності. Пріоритетом стратегічного розвитку ЗВО має стати перехід від простого технічного доступу до сервісів ШІ до формування «доданого інтелекту» здобувачів та науковців, де технології виступають інструментом персоналізації та розвитку, а людина зберігає повний контроль і відповідальність за результати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коваленко І. Політики використання штучного інтелекту в закладах вищої освіти: український та міжнародний досвід. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету.* 19. 2025. С. 97–114. DOI: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.196.

2. Коломієць А., Кушнір О. Використання штучного інтелекту в освітній та науковій діяльності: можливості та виклики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання.* 70. 2023. С. 45–57. DOI: 10.31652/2412-1142-2023-70-45-57

3. Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні. 2020. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#n8

4. Міністерство освіти і науки України; Міністерство цифрової трансформації України. Інструктивно-методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах середньої освіти. 2025. URL:https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/05/21/ Instruktyvno.metodychni.rekomendatsiyi.shchodo.SHI.v.ZZSO-22.05.2024.pdf

5. Омельчук С. Представив досвід Херсонського державного університету щодо інституційного управління технологіями на основі штучного інтелекту у вищій освіті. Facebook. 2026. URL:https://www.facebook.com/sergij.omelcuk.765737/posts/pfbid0278tuEMsvtYTspGCzKp28DMX4Mwg6KuyUwAdF4f8Dvb7Cbd48Wp8cKXLujQhgA3A7l

6. Паламар С. П., Науменко М. С. Штучний інтелект в освіті: використання без порушення принципів академічної чесності. *Освітологічний дискурс.* 2024. 1(44). С. 48–83.

7. Положення про політику відповідального використання технологій штучного інтелекту. Карпатський національний університет імені Василя Стефаника. 2025. URL: https://efund.cnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/24/2025/09/25-022025-polozhennia-pro-polityku-vidpovidalnoho-vykorystannia-tekhnolohij-shi.pdf

8. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Інформатика)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю А4 Середня освіта (Інформатика), галузі знань А Освіта. 2025. URL: https://sspu.edu.ua/images/2025/docs/opp/program/so_informatika_4f716.pdf

9. Топузов О., Алєксєєва С. Можливості використання штучного інтелекту в освітньому процесі закладів середньої освіти в умовах воєнного стану. *Український Педагогічний журнал*. 2024.1. С. 5–11.

10. Університет VIZJA (Варшава, Польща) – Сумський ДПУ: апробація студентського соціального проєкту REACH. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. 2026. URL: https://sspu.edu.ua/news/universitet-vizja-varshava-polshcha-sumskij-dpu-aprobatsiya-studentskogo-sotsialnogo-proektu-reach

11. Шарова Т. М., Землянська А. В. Дистанційне навчання в умовах війни: використання штучного інтелекту в освіті. *Вісник науки та освіти. Серія «Педагогіка»*. 2024. 4(22). С. 1626−1625. URL: https://perspectives.pp.ua /index.php/vno/article/view/11253/11312

12. Sira, N., Decker, M., Lemke, C. *et al.* (2025). Teaching Scientific Integrity in Academia: What and How Students Want to Learn?. *Journal of Academic Ethics.* Volume 23, pp. 5–24. https://doi.org/10.1007/s10805-024-09527-6

13. Drushlyak M., Semenikhina O. Educational potential of chatgpt from students' perspective: the ukrainian dimension of generative artificial intelligence use". ITLT. 109. 5. 2025. 186–201. doi: 10.33407/itlt.v109i5.6289/

14. European Commission. Ethics Guidelines for Trustworthy AI. 2019. URL: https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/ethics-guidelines-trustworthy-ai

15. Hrona, N., Semenog, O., Kharchenko, I., Ostroha, M., Momot, R., Semenikhina, O. ChatGPT in Native Language Teaching: Local Ukrainian Experience. *2025.MIPRO 48th ICT and Electronics Convention*. 2025. С. 747–752. URL: https://doi.org/10.1109/MIPRO65660.2025.11131900

16. Lukyanova L., Kotun K. and Godlevska K. Students' and teachers' attitudes towards the use of artificial intelligence in higher education institutions: problems and prospects. Information Technologies and Learning Tools. 110(6). 2025. 182–204. DOI: 10.33407/itlt.v110i6.6163.

17. Suchikova Y. Прозорість, делегування, відповідальність: як університет може регулювати використання генеративного ШІ. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету.* 2026. №10 (Березень). DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.18934518

18. Suchikova, Y., Tsybuliak, N., Teixeira da Silva, J. A., & Nazarovets, S. GAIDeT (Generative AI Delegation Taxonomy): A taxonomy for humans to delegate tasks to generative artificial intelligence in scientific research and publishing. Accountability in Research. 2025. Article 2544331. DOI: https://doi.org/10.1080/08989621.2025.254433

19. Tsiuniak O., & Semenog O. Tutoring as a means of individualizing the educational trajectory of students at the third (educational and scientific) level of higher education. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 2025. №32. С. 32–37. DOI: https://doi.org/10.15330/msuc.2025.32.32-37.

20. UNESCO. AI and the future of education: disruptions, dilemmas and directions. 2025. URL: https://unesco.org/en/articles/ai-and-future-education-disruptions-dilemmas-and-directions

21. UNESCO. Guidance for generative AI in education and research. 2023. URL:https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693

22. Winter AI School 2026: команда СумДПУ опановує європейські стандарти штучного інтелекту. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. 2026. URL: https://sspu.edu.ua/news/winter-ai-school-2026-komanda-sumdpu-opanovue-evropejski-standarti-shtuchnogo-intelektu

23. 2023 EDUCAUSE Horizon Report 2023. Teaching and Learning Edition. URL: https://library.educause.edu/-/media/files/library/2023/4/2023 hrteachinglearning.pdf

24. 2024 EDUCAUSE Horizon Report 2024. URL:https://library.educause.edu/-/media/files/library/2024/5/2024hrteachinglearning.pdf

REFERENCES

1. Kovalenko, I. (2025). Policies on the use of artificial intelligence in higher education institutions: Ukrainian and international experience. *Open Educational E-Environment of Modern University,* 19, 97–114. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.196

2. Kolomiiets, A., & Kushnir, O. (2023). The use of artificial intelligence in educational and scientific activities: Opportunities and challenges. *Modern Information Technologies and Innovative Methods of Teaching,* 70, 45–57. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-70-45-57

3. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2020). Concept of artificial intelligence development in Ukraine. Retrieved March 25, 2026, from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#n8

4. Ministry of Education and Science of Ukraine, & Ministry of Digital Transformation of Ukraine. (2025). Instructional and methodological recommendations on the implementation and use of artificial intelligence technologies in secondary education institutions. Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/05/21/Instruktyvno. metodychni.rekomendatsiyi.shchodo.SHI.v.ZZSO-22.05.2024.pdf

5. Omelchuk, S. (2026). Presentation of Kherson State University experience in institutional governance of AI technologies in higher education [Facebook post]. Retrieved April 5, 2026, from https://www.facebook.com/sergij.omelcuk.765737/posts/pfbid0278tuEMsvtYTspGCzKp28DMX4Mwg6KuyUwAdF4f8Dvb7Cbd48Wp8cKXLujQhgA3A7l

6. Palamar, S. P., & Naumenko, M. S. (2024). Artificial intelligence in education: Use without violating academic integrity principles. Educational Discourse, 1(44), 48–83.

7. Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. (2025). Regulation on the policy of responsible use of artificial intelligence technologies. Retrieved from https://efund.cnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/24/2025/09/25-022025-polozhennia-pro-polityku-vidpovidalnoho-vykorystannia-tekhnolohij-shi.pdf

8. Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. (2025). Educational and professional program "Secondary Education (Informatics)" (Bachelor's level). Retrieved from https://sspu.edu.ua/images/2025/docs/opp/program/so_informatika_4f716.pdf

9. Topuzov, O., & Alieksieieva, S. (2024). Possibilities of using artificial intelligence in the educational process of secondary education institutions under martial law. Ukrainian Pedagogical Journal, 1, 5–11.

10. Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. (2026). University VIZJA (Warsaw, Poland) – Sumy State Pedagogical University: Testing of the REACH student social project. Retrieved April 5, 2026, from https://sspu.edu.ua/news/universitet-vizja-varshava-polshcha-sumskij-dpu-aprobatsiya-studentskogo-sotsialnogo-proektu-reach.

11. Sharova, T. M., & Zemlianska, A. V. (2024). Distance learning in wartime: The use of artificial intelligence in education. Bulletin of Science and Education. Series: Pedagogy, 4(22), 1626–1635. Retrieved March 5, 2026, from https://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/11253/11312.

12. Sira, N., Decker, M., Lemke, C. *et al.* (2025). Teaching Scientific Integrity in Academia: What and How Students Want to Learn?. *Journal of Academic Ethics.* Volume 23, pp. 5–24. https://doi.org/10.1007/s10805-024-09527-6

13. Drushlyak, M., & Semenikhina, O. (2025). Educational potential of ChatGPT from students' perspective: The Ukrainian dimension of generative artificial intelligence use. Information Technologies and Learning Tools, 109(5), 186–201. https://doi.org/10.33407/itlt.v109i5.6289.

14. European Commission. (2019). Ethics guidelines for trustworthy AI. Retrieved March 30, 2026, from https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/ethics-guidelines-trustworthy-ai

15. Hrona, N., Semenog, O., Kharchenko, I., Ostroha, M., Momot, R., & Semenikhina, O. (2025). ChatGPT in native language teaching: Local Ukrainian experience. In Proceedings of the 48th MIPRO ICT and Electronics Convention (pp. 747–752). https://doi.org/10.1109/MIPRO65660.2025.11131900

16. Lukyanova, L., Kotun, K., & Godlevska, K. (2025). Students' and teachers' attitudes towards the use of artificial intelligence in higher education institutions: Problems and prospects. Information Technologies and Learning Tools, 110(6), 182–204. https://doi.org/10.33407/itlt.v110i6.6163

17. Suchikova, Y. (2026). Transparency, delegation, and responsibility: How universities can regulate the use of generative AI. Open Educational E-Environment of Modern University, 10. https://doi.org/10.5281/zenodo.18934518

18. Suchikova, Y., Tsybuliak, N., Teixeira da Silva, J. A., & Nazarovets, S. (2025). GAIDeT (Generative AI Delegation Taxonomy): A taxonomy for humans to delegate tasks to generative artificial intelligence in scientific research and publishing. Accountability in Research. https://doi.org/10.1080/08989621.2025.254433

19. Tsiuniak, O., & Semenog, O. (2025). Tutoring as a means of individualizing the educational trajectory of students at the third (educational and scientific) level of higher education. Mountain School of Ukrainian Carpathy, 32, 32–37. https://doi.org/10.15330/msuc.2025.32.32-37

20. UNESCO. (2025). AI and the future of education: Disruptions, dilemmas and directions. Retrieved from https://unesco.org/en/articles/ai-and-future-education-disruptions-dilemmas-and-directions

21. UNESCO. (2023). Guidance for generative AI in education and research. Retrieved March 30, 2026, from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693

22. Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. (2026). Winter AI School 2026: The team masters European AI standards. Retrieved April 5, 2026, from https://sspu.edu.ua/news/winter-ai-school-2026-komanda-sumdpu-opanovue-evropejski-standarti-shtuchnogo-intelektu

23. EDUCAUSE. (2023). 2023 EDUCAUSE Horizon Report: Teaching and learning edition. Retrieved April 1, 2026, from https://library.educause.edu/-/media/files/library/2023/4/2023hrteachinglearning.pdf

24. EDUCAUSE. (2024). 2024 EDUCAUSE Horizon Report: Teaching and learning edition. Retrieved April 1, 2026, from https://library.educause.edu/-/media/files/library/2024/5/2024hrteachinglearning.pdf

O. M. SEMENOG
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Pedagogy,
Head of the Center for Scientific and Educational Partnership and Network Interaction, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine
E-mail: olenasemenog@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-8697-8602

O. P. TSIUNIAK
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Primary Education and Educational Innovations,
Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine
E-mail: oksana.tsiuniak@pnu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0002-4573-1865

INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES INTO HIGHER EDUCATION: FROM INTERNATIONAL REGULATORY STANDARDS TO INSTITUTIONAL PRACTICES

This article presents a comprehensive analysis of the integration of artificial intelligence technologies into the higher education system through the lens of international regulatory standards and institutional practices of Ukrainian higher education institutions. The relevance of the study is driven by the rapid digital transformation of the educational environment and the growing role of AI as a tool for personalized learning, optimization of educational processes, and enhancement of research activities. At the same time, the proliferation of generative technologies brings to the forefront a number of challenges related to ensuring academic integrity, verifying the reliability of obtained results, fostering students' critical thinking, as well as minimizing the risks of algorithmic bias and preventing the decline in independent intellectual activity.

The study characterizes key international documents regulating the implementation of AI in education, including UNESCO recommendations, the approaches of the European Commission, and contemporary European regulatory initiatives. It is demonstrated that the leading principles include human-centeredness, transparency, accountability, non-discrimination, and ensuring equal access to technologies.

The institutional experience of Ukrainian universities is generalized, in particular that of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko and Vasyl Stefanyk Carpathian National University, regarding the implementation of internal policies for the responsible use of AI, the modernization of educational programs, and the development of international partnerships.

It is concluded that the integration of artificial intelligence into higher education is multifaceted and requires a combination of regulatory frameworks, methodological support, and the development of digital competencies among all participants in the educational process. The effectiveness of this process depends on the establishment of clear institutional policies governing the use of AI in accordance with the principles of academic integrity, transparency, and accountability. The necessity of maintaining a balance between innovative educational practices and preserving the leading role of humans in decision-making is emphasized, which aligns with a human-centered approach to the implementation of digital technologies in education.

Key words: digital transformation of education, artificial intelligence (AI), generative AI (GenAI), AI usage policy, academic integrity, quality of education, higher education institutions.

Дата першого надходження статті до видання: 13.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ

УДК 37.091.12:005.963(477)
DOI https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.1.27

Н. С. ГРАЧОВА
аспірантка, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна
Електронна пошта: gracheva.n@gmail.com
http://orcid.org/0009-0002-0566-8272

КРОССЕКТОРАЛЬНІ ПРОЄКТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У статті окреслено роль кроссекторальних проєктів як інструменту розвитку інноваційної компетентності вчителя. У фокусі – вітчизняний досвід міжсекторальної взаємодії освіти, держави, громадського сектору й міжнародних партнерів у контексті викликів повномасштабної війни. Особлива увага приділяється тому, як такі ініціативи допомагають педагогам адаптуватися до надзвичайних умов – релокації, дистанційного навчання, психологічного стресу, порушення освітніх ланцюгів.

Визначено переваги: зміцнення професійної мобільності вчителя, посилення мотивації до інновацій, формування міждисциплінарної команди та підвищення якості педагогічної діяльності в кризовому середовищі. Схарактеризовано ключові виклики у реалізації відповідних проєктних ініціатив: нестабільність фінансування, фрагментарність співпраці між секторами, кадрові обмеження, безпекові ризики та емоційне вигорання педагогів у воєнних умовах. На підставі аналізу прикладів українських освітніх проєктів і міжнародних досліджень розкрито, яким чином кроссекторальні підходи можуть стати системним ресурсом розвитку інноваційної компетентності вчителя. Практики реалізації кроссекторальних проєктів є важливими для науковців, освітніх менеджерів і практиків, які працюють на межі освіти та суспільних трансформацій, а також для ухвалення рішень щодо інтеграції міжсекторальних моделей у професійний розвиток педагога в Україні.

З огляду на виклики сучасності, інноваційна компетентність учителя є необхідною вимогою, що забезпечує якість освітнього процесу й сприяє формуванню в учнів критичного мислення, активної позиції, самореалізації. Це не лише підвищує педагогічну майстерність, а й сприяє формуванню нової освітньої культури партнерства, що забезпечує сталі зміни в системі освіти.

Ключові слова: професійний розвиток, інноваційна компетентність, учитель, кроссекторальні проєкти, педагогічна освіта, психоемоційна підтримка, війна, міжсекторальна взаємодія.

Поставлення проблеми. Професійний розвиток сучасного вчителя передбачає формування інноваційної компетентності, здатності швидко адаптуватися до суспільних викликів і впроваджувати нові освітні підходи. Особливо актуальною ця потреба стала в умовах глибоких трансформацій, спричинених пандемією COVID-19, а згодом і повномасштабним вторгненням росії в Україну. У цей період система освіти зазнала значних втрат: порушення структури навчального процесу, втрата стабільного доступу до освіти, вимушене переміщення великої кількості учнів і педагогів – усе це зумовило гостру потребу в нових, гнучких і адаптивних форматах підтримки освіти.

У відповідь на ці виклики Міністерство освіти і науки України у 2024 році оновило Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». У документі зазначено, що інноваційна компетентність розвивається паралельно з предметно-методичною, проєктувальною, організаційною та здатністю навчатися впродовж життя, і є однією з ключових характеристик професійної діяльності педагога. Вона передбачає використання сучасних методик, технологій, форм і методів у фаховій діяльності.

З-поміж основних характеристик інноваційної компетентності відповідно до Професійного стандарту вчителя (2024)[1] актуалізовано такі:

Особистісно зорієнтоване навчання – вибір методів, які враховують індивідуальні

[1] Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf

потреби, інтереси та здібності учнів, створення індивідуальних освітніх траєкторій.

Компетентнісний підхід – зміщення акценту з передачі знань на формування ключових і наскрізних компетентностей, уміння застосовувати знання на практиці та вирішувати життєві проблеми.

Інтегроване навчання – використання міжпредметних зв'язків і синтезу знань з різних галузей для розвитку системного мислення та вміння розв'язувати комплексні завдання.

Проєктний і дослідницький підхід – організація роботи учнів через проєктну діяльність, дослідження та вирішення реальних проблем, розвиток навичок командної співпраці.

Активне використання цифрових технологій – застосування електронних ресурсів, інтерактивних платформ, дистанційних технологій і онлайн-інструментів для навчання, оцінювання й комунікації.

Педагогіка партнерства – створення атмосфери суб'єктної взаємодії між учителем, учнями та батьками, розвиток особистісної відповідальності, самоконтролю й рефлексії.

Інклюзивний та універсальний дизайн – впровадження принципів доступності та рівних можливостей для всіх учасників освітнього процесу.

Гнучке моделювання освітнього процесу – адаптація змісту, методів і технологій навчання до потреб конкретного класу, групи чи громади.

Ці підходи формують методологічну основу сучасного бачення вчителя як інноватора та фасилітатора навчання – професіонала, здатного створювати середовище співпраці, дослідження й розвитку. Вони зміщують акцент із передавання знань на формування цінностей, креативності, критичного мислення та готовності діяти в умовах невизначеності.

У цьому контексті кроссекторальні освітні проєкти стають дієвим ресурсом практичної реалізації оновлених принципів професійного стандарту. Вони створюють простір для партнерства між освітою, державними структурами, міжнародними фондами, культурними інституціями й громадським сектором, забезпечуючи міждисциплінарну взаємодію та обмін ресурсами. Такі ініціативи відіграють компенсаторну роль у подоланні освітніх втрат і посилюють потенціал освітнього середовища.

За своїм спрямуванням кроссекторальні проєкти можуть бути культурно-освітніми, технологічними, медико-психологічними, соціальними, екологічними, управлінськими, бізнес-орієнтовані тощо. Вони підтримують розвиток інноваційної компетентності педагогів, допомагають зберігати мотивацію до навчання, формують психоемоційну стійкість і сприяють відновленню освітніх зв'язків у громадах.

Так, культурно-освітні проєкти сприяють розвитку творчих здібностей, національної ідентичності та культурної обізнаності; технологічні ініціативи (наприклад, STEM-підходи) – формуванню цифрових і технічних компетентностей; економічні та бізнес-орієнтовані – розвитку фінансової грамотності та підприємницького мислення; медико-психологічні – наданню емоційної підтримки учасникам освітнього процесу; соціальні й громадянські – формуванню ціннісних орієнтирів, навичок співпраці та активного громадянства; екологічні – орієнтовані на активне залучення молоді до практик сталого розвитку, усвідомленого використання природних ресурсів та участі у проєктах із захисту довкілля; управлінські – реалізуються у співпраці з державними установами, зокрема Міністерством освіти і науки України, Міністерством цифрової трансформації України, органами місцевого самоврядування.

Таким чином, кроссекторальні проєкти сприяють інтеграції освіти у ширший суспільний контекст і забезпечують сталий розвиток як окремих закладів, так і освітньої галузі загалом. Вони не лише розширюють можливості освітнього середовища, а й формують гнучке, креативне та соціально відповідальне покоління, здатне ефективно реагувати на виклики сучасності.

У цьому контексті важливим орієнтиром для формування ефективних рішень стали результати міжнародного дослідження якості освіти [PISA-2022, Україна в міжнародному дослідженні якості освіти PISA-2022]. Дослідження не лише фіксує навчальні досягнення учнів, а й вивчає соціальні, емоційні та економічні чинники, що впливають на навчання.

Його компетентнісний підхід до оцінювання результатів – не знань за програмою, а здатності застосовувати їх у життєвих ситуаціях – співзвучний з ідеєю кроссекторальних проєктів. Адже саме такі ініціативи – на перетині освіти, технологій, культури, медицини та громадського сектору – покликані відповідати на реальні потреби учнів у кризових умовах.

Важливу аналітичну підтримку для осмислення сучасних викликів в освіті надає звіт OECD Education at a Glance 2023[2], у якому детально розглянуто питання забезпечення навчання для українських дітей-біженців у країнах тимчасового перебування. Документ підкреслює, що лише одна дитина з трьох віком до шести років має доступ до системи раннього розвитку, а серед головних бар'єрів названо мовні труднощі, нестачу персоналу, фінансові обмеження, брак інформації про освітні можливості та складнощі з культурною адаптацією.

У практичній частині звіту наведено статистику й аналітику з різних країн, що підтверджує ефективність міжсекторної співпраці: позитивний вплив цифрових та соціальних інновацій на результати навчання, психоемоційну стійкість учнів і якість освітнього середовища. У документі також зазначено, що міжнародні та міжсекторальні партнерства є ключовим інструментом для збереження та відновлення якості освіти в умовах затяжної кризи, забезпечуючи сталість освітнього процесу та підтримку педагогічних спільнот.

Таким чином, міжнародний досвід підтверджує, що системні освітні втрати можуть бути частково компенсовані саме завдяки впровадженню широких партнерських моделей, що поєднують зусилля різних суспільних секторів задля спільної мети – збереження та відновлення якісної освіти.

Значного аналітичного підкріплення вітчизняному та світовому розумінню розвитку інноваційної компетентності вчителя через кроссекторальні проєкти надають праці українських та іноземних дослідників, результати яких доцільно інтегрувати у дискусію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд сучасних наукових робіт засвідчує, що розвиток інноваційної компетентності вчителя безпосередньо пов'язаний із характеристиками інноваційного освітнього середовища, у межах якого здійснюється професійна підготовка. Дослідники (Н. Вєнцева, О. Карапетрова, А. Кожевнікова та П. Кожевников) підкреслюють, що інноваційна компетентність має інтегральний характер і формується як сукупність знань, умінь, ціннісних орієнтацій та особистісних якостей, що забезпечують здатність педагога до інноваційної діяльності. У контексті цих підходів інноваційне освітнє середовище розглядається як система організаційних, технологічних та педагогічних умов, які стимулюють розвиток творчості, дослідницької активності та готовності майбутніх учителів до впровадження нововведень.

У цьому ж напрямі ґрунтовні висновки подає С. Кириленко, яка наголошує, що інноваційна компетентність є не лише складовою професійної культури сучасного педагога, а й визначальним чинником його здатності ефективно діяти в умовах динамічних освітніх змін. Дослідниця підкреслює, що формування інноваційної компетентності потребує цілеспрямованої організації освітнього процесу, що поєднує рефлексію, практичну діяльність, роботу з сучасними технологіями та розвиток критичного мислення. Такий підхід поглиблює розуміння того, яким чином інноваційні процеси в освіті впливають на професійне становлення вчителя та забезпечують його готовність до впровадження нових практик у шкільному середовищі.

Продовжуючи логіку досліджень, спрямованих на осмислення взаємозв'язку між інноваційністю освітнього середовища та професійним зростанням педагога, важливо звернутися до напрацювань А. І. Левицької, D. Chi, S. Howard, J. Tonder, яks акцентують увагу на тому, що інноваційна підготовка педагогів неможлива без інтеграції цифрових технологій, розвитку м'яких навичок і формування здатності до безперервного навчання. Такі висновки узгоджуються з тематикою даного дослідження, оскільки підкреслюють, що інноваційна компетентність формується у взаємодії з технологічно насиченим, гнучким

[2] OECD Education at a Glance 2023. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/09/education-at-a-glance-2023_581c9602/e13bef63-en.pdf

і відкритим освітнім середовищем, що стимулює креативність, адаптивність і готовність учителя застосовувати інновації у практичній діяльності. Тетяна Токарчук звертає увагу на успішний досвід бібліотечно-освітніх ініціатив, які сприяють впровадженню нових джерел знань і розвитку творчого підходу в учительській практиці [Токарчук].

Важливим доказом ефективності кроссекторальних освітніх проєктів у розвитку інноваційної компетентності педагогів є досвід тренінгового центру «Освіторія» та діяльність Юрія Гайдученка[3]. Зокрема, онлайн-марафони, тренінги, фестивалі та програми наставництва, що реалізуються під парасолькою «Освіторії», надають учителям інструменти психологічної підтримки, розвивають навички емоційної стійкості й адаптації до роботи в екстремальних умовах, а також знайомлять із сучасними світовими освітніми практиками. Кроссекторальний компонент цих програм – інтеграція інноваційних підходів до наставництва, співпраця з Global Teacher Prize та іншими міжнародними партнерами – суттєво збагачує український досвід. Це сприяє формуванню в педагогів високого рівня інноваційної компетентності, готовності впроваджувати новітні освітні технології, створювати мотивуюче навчальне середовище та підтримувати спільноту професійного розвитку.

У міжнародному контексті ідею міжсекторальної взаємодії послідовно розвивають дослідники OECD, The Wallace Foundation та European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Так, у дослідженні Daniel Nilsson Brodén “Cross-Sector and Interprofessional Collaborations: A Powerful Tool for the Teaching Profession?” підкреслено, що міжсекторальна співпраця є потужним чинником професійного зростання вчителів і формування в них соціальної відповідальності, критичного мислення та готовності до інновацій [OECD, 2022].

Аналітичний звіт Riehl, Henig, Wolff та Rebell (2019), підготовлений для The Wallace Foundation (A Closer Look at Local Cross-Sector Collaborations for Education), узагальнює результати восьми регіональних освітніх ініціатив у США. Автори доводять, що взаємодія між школами, органами влади, бізнесом і громадськими структурами забезпечує сталість реформ, покращує управлінські практики та сприяє розвитку професійної мотивації педагогів.

Дослідження European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2025) Cross-Sector Collaboration and Governance in Inclusive Education Systems_обґрунтовує, що міжсекторальне партнерство в інклюзивній освіті є ключовою умовою для забезпечення рівного доступу до навчання, розвитку інноваційної компетентності вчителів і створення цілісної системи професійної підтримки педагогів у кризових контекстах [Cross-Sector Collaboration and Governance in Inclusive Education Systems].

Таким чином, вітчизняні й зарубіжні дослідження узгоджено підкреслюють: кроссекторальні освітні проєкти є потужним інструментом формування інноваційної компетентності педагога, його готовності до змін і ефективної дії у складних суспільних умовах, що є надзвичайно актуальною задачею сьогодні.

Мета – дослідити та систематизувати аналітичний огляд досвіду реалізації кроссекторальних проєктів як інструменту розвитку інноваційної компетентності вчителя на основі вітчизняних практик та успішних прикладів співпраці з міжнародними організаціями в умовах сучасних викликів, визначивши ключові переваги та виклики такого підходу.

Виклад основного матеріалу. Професійний розвиток учителя є невід’ємною складовою системи безперервної освіти та гарантією якісної педагогічної діяльності в умовах динамічних змін суспільства. Він передбачає не лише періодичне оновлення знань, умінь і навичок, а й формування здатності до самостійного навчання, гнучкого мислення та впровадження інновацій у професійну практику. Сучасні реалії вимагають від педагогів високої адаптивності, креативності, здатності ефективно взаємодіяти в мультикультурному середовищі, використовувати інформаційно-комунікаційні технології

[3] Досвід тренінгового центру «Освіторія» та Юрія Гайдученка // Освіторія Медіа. URL: https://osvitoria.media/experience/proyekty-syly-ukrayinskoyi-osvity-osvitoriya-svyatkuye-11-richchya/?utm_source=chatgpt.com

та сприяти формуванню навичок XXI століття в учнів.

Одним із ключових компонентів професійного розвитку є інноваційна компетентність – інтегральна характеристика особистості вчителя, яка забезпечує ефективне використання нових методів, технологій і форм організації навчального процесу [Зязюн, 2000; Fullan, 2007]. Вона є основою для побудови відкритого, динамічного освітнього середовища, що стимулює постійне оновлення педагогічної практики.

Інноваційна компетентність включає здатність до пошуку та застосування новітніх педагогічних підходів, вміння критично їх оцінювати й адаптувати до потреб учнів. Важливо також, щоб учитель працював у міждисциплінарних командах, створюючи інтегроване освітнє середовище разом із колегами та фахівцями інших галузей, використовував комунікативні навички та міждисциплінарні стратегії у викладанні.

Розвиток критичного та креативного мислення, відкритість до змін і готовність до постійного навчання – це основа інноваційної компетентності. Педагог має бути готовим швидко адаптуватися, вивчати нові технології, брати участь у професійних заходах, впроваджувати кращі практики у власній діяльності.

З огляду на виклики сучасності, інноваційна компетентність учителя є необхідною вимогою, що забезпечує якість освітнього процесу й сприяє формуванню в учнів критичного мислення, активної позиції, самореалізації. Інноваційно компетентний педагог перетворюється на агента змін, який розвиває нову освітню культуру, відкриту до постійного вдосконалення.

Такі ініціативи переводять інноваційність із теоретичного рівня у практичний – через участь педагогів у програмах співпраці з громадськими організаціями, бізнесом, державними установами та міжнародними фондами. Це не лише підвищує педагогічну майстерність, а й сприяє формуванню нової освітньої культури партнерства, що забезпечує сталі зміни в системі освіти.

Відповідно до поставлених завдань у подальшому викладі буде розглянуто вітчизняний досвід реалізації кроссекторальних проєктів, а також проаналізовано їх переваги й виклики, що постають перед освітянами в умовах воєнного стану та соціально-економічної нестабільності.

Кроссекторальні проєкти в Україні: переваги та виклики

Останніми роками кроссекторальні освітні ініціативи довели свою ефективність, об'єднуючи ресурси держави, громадянського суспільства, бізнесу та міжнародних партнерів. Серед таких проєктів можна назвати низку яскравих прикладів, що демонструють потенціал міжгалузевої взаємодії, зокрема ініціативи, реалізовані в межах національної премії Global Teacher Prize Ukraine, які стали джерелом сучасних освітніх рішень та інноваційних ресурсів для педагогів.

Авторський освітній серіал «Фізика LIVE: фізика в реальному житті»[4] фіналіста премії Максима Гвоздецького є одним із таких проєктів. Курс розроблено відповідно до принципів компетентнісного та діяльнісного навчання й орієнтовано на учнів 7-го класу Нової української школи. Структура серіалу охоплює 16 тематичних уроків, кожен із яких має детальний курикулум із чітко визначеними результатами навчання, описами ключових експериментів та навичками, що формуються під час вивчення теми. Також створено загальний курикулум – структурований документ, що узагальнює зміст усіх уроків і забезпечує логічну послідовність вивчення фізики.

Тематика курсу охоплює базові фізичні поняття: дифузію, швидкість, час, шлях, рух по колу, інерцію, густину речовини, силу та її характеристики, деформацію, силу пружності, силу тяжіння, силу тертя, тиск, силу Архімеда, перетворення механічної енергії, важіль та прості механізми. Для кожної теми подано пояснення, цікаві факти, приклади практичного застосування, варіанти експериментів і рефлексійні запитання, що сприяють формуванню зв'язку між теорією та життєвими ситуаціями.

Поєднання відеоконтенту з роботою за курикулумом забезпечує інтерактивний формат навчання, у якому учні одночасно працюють із візуальними поясненнями та виконують

[4] Освітній серіал «Фізика LIVE: фізика в реальному житті» (Максим Гвоздецький). YouTube. URL: https://www.youtube.com/playlist?list=PLoBey5XxgssiXKb2MgPXzlPhE0DUZfFPz

практичні завдання. Матеріали серіалу відповідають вимогам НУШ і можуть слугувати готовими сценаріями уроків, методичними доповненнями або основою для розроблення індивідуалізованих освітніх траєкторій.

Методичний супровід для педагогів включає стислу структуру кожної теми, рекомендації щодо організації навчальної діяльності, завдання для формування ключових компетентностей, а також приклади лабораторних і домашніх експериментів. Курикулуми й загальна схема курсу полегшують планування та дозволяють гнучко адаптувати матеріали до різних освітніх ситуацій.

Завдяки підтримці UNICEF Ukraine та освітніх партнерів курс є безкоштовним і відкритим для всіх педагогів. «Фізика LIVE» відповідає потребам сучасної школи: сприяє формуванню наукового мислення, підвищує мотивацію учнів до вивчення природничих дисциплін та демонструє прикладну цінність фізичних знань у повсякденному житті. Проєкт робить важливий внесок у розвиток методики викладання фізики та підтримує професійне зростання вчителів.

Одним із прикладів успішної інтеграції науково обґрунтованих психологічних підходів у професійний розвиток педагогів є освітній проєкт Петра Сітека «Щастя»[5]. Програма створена на основі концептуальних положень курсу The Science of Well-Being Єльського університету та адаптована до українського освітнього контексту. Її ключовим завданням є формування в педагогів навичок емоційного самовідновлення, усвідомленості й уміння вибудовувати підтримувальне середовище в класі – компетентностей, які набули особливої актуальності в умовах соціально-емоційної нестабільності та тривалої кризової ситуації.

Навчання в межах проєкту пройшли 53 учителі, які представляють 23 області України, тобто курс успішно охопив педагогів з різних регіонів та типів освітніх закладів. Програма орієнтується на розвиток професійної стійкості учителів, що дозволяє зменшувати ризики емоційного вигорання, підвищувати якість комунікації з учнями та забезпечувати стабільність освітнього процесу в умовах підвищеного стресу.

Освітній проєкт демонструє, що розвиток навичок емоційної компетентності педагогів є не лише персональним ресурсом учителя, але й одним із чинників стійкості освітньої системи загалом, що робить подібні програми важливим напрямом сучасної освітньої політики.

Наступна ініціатива – психологічний ретріт «Сила в мені»[6] створено як освітній проєкт для педагогів, які працюють у критичних умовах – прифронтових чи деокупованих територіях. Його розробила Лариса Фесенко за підтримки Global Teacher Prize Ukraine та UNICEF в Україні. У фокусі програми – професійне та особистісне відновлення вчителя через систематичні психологічні практики, що стають критично важливими в умовах тривалого стресу та високої відповідальності.

Програма включає низку потужних інструментів: індивідуальні консультації з фахівцями, групові практики подолання стресу, тілесно орієнтовані вправи, техніки стабілізації та ресилієнс (resilience)-навичок. Зокрема в курсі запропоновано техніки «кольорового дихання», «дерева прийняття рішення» та «практики заземлення», які дозволяють педагогам відрефлексувати власні емоційні стани й адаптуватися до умов невизначеності.

Педагоги часто стикаються з тривожністю й панічними атаками – через поєднання професійних навантажень і умов воєнного чи післявоєнного середовища.

Курс «Сила в мені» не лише надає техніки самодопомоги, але створює спільноту підтримки – міцний ресурсний простір для педагогів, де вони можуть обговорювати складні емоційні переживання, розвивати тілесну чутливість і відновлювати зв'язок із власним «я» та тілом.

У контексті освітньої політики програма виступає стратегічним елементом підвищення стійкості освітньої системи: адже психологічне благополуччя вчителя прямо впливає на ефективність навчального процесу, мотивацію учнів і загальний клімат у класі.

[5] Курс для вчителів «Щастя» (Петро Сітек). Освіторія Медіа. URL: https://osvitoria.media/experience/kurs-shhastya-dlya-vchyteliv/

[6] Психологічний ретріт «Сила в мені» (Лариса Фесенко). Освіторія Медіа. URL: https://osvitoria.media/experience/yak-vchytelyam-znajty-emotsijnu-rivnovagu-kurykulum-larysy-fesenko-syla-v-meni/

Окрему увагу заслуговує проєкт «Українська література в коміксах»[7], реалізований за підтримки Українського культурного фонду. Це онлайн-ресурс із добіркою 20 творів української літератури, поданих у форматі коміксів. Кожен твір має окрему сторінку з візуалізацією ключових сюжетних ліній, паспортними характеристиками, переліком героїв, додатковими матеріалами та тестом для самоперевірки. Переклад матеріалів англійською мовою розширює можливості їх використання українськими школярами, які тимчасово навчаються за кордоном, та сприяє представленню української культури у міжнародному освітньому середовищі. Такий підхід дозволяє формувати цілісне та сучасне уявлення про Україну, уникаючи шароварного представлення її культурної спадщини.

Мета проєкту полягає в тому, щоб зацікавити старшокласників читанням, удосконалити їхню мовну компетентність і допомогти краще засвоїти твори в доступній формі. Комікси дозволяють швидко структурувати інформацію й підтримувати увагу учнів, а для вчителів є зручним інструментом для аналізу тексту та організації уроку.

Таким чином, «Українська література в коміксах» – це приклад того, як креативні підходи можуть оновлювати освітній процес і водночас виконувати функцію культурної дипломатії. Проєкт показує, що сучасні візуальні формати можуть ефективно підтримувати українську ідентичність і популяризувати літературну спадщину в умовах масштабної міграції та глобальних викликів.

Іншою важливою тенденцією є зростання інтересу до проектів, які враховують результати новітніх освітніх досліджень. Наприклад, у статті «Учні мислять усім тілом: дослідження, що змінює уявлення про ефективне навчання»[8] (Osvitoria.Media) підкреслюється важливість залучення всього тіла до навчального процесу. Згідно з дослідженням, використання руху та фізичної активності під час уроків значно покращує розуміння матеріалу й пам'ять учнів. Такі підходи стають основою для розробки інноваційних освітніх програм, що орієнтовані на комплексний розвиток учнів через інтеграцію тілесної активності, емоційної залученості й креативного мислення.

Варто зазначити, що наведені приклади – лише частина ширшої екосистеми ініціатив. Нині в Україні зростає кількість подібних проєктів: від менторських програм для педагогів-початківців до платформ обміну досвідом між школами різних регіонів. Це підтверджують і результати дослідження OECD (2021), де підкреслюється, що кроссекторальна співпраця є ключовим чинником успішного розвитку освіти в умовах кризи.

Виклики у реалізації кроссекторальних проєктів

Попри успіхи, кроссекторальні проєкти стикаються з низкою викликів:

• Фінансова нестабільність. Багато ініціатив залежать від грантової підтримки, що обмежує їхню сталість.

• Фрагментарність взаємодії. Відсутність скоординованої стратегії співпраці між державою, бізнесом і громадським сектором гальмує масштабування успішних практик.

• Кадровий дефіцит. Потреба у фахівцях, здатних працювати на перетині кількох сфер, значно перевищує наявні можливості системи підготовки педагогічних кадрів.

• Безпекові ризики. Постійна загроза обстрілів і релокацій впливає на стабільність освітніх проєктів.

• Емоційне вигорання вчителів. За даними опитувань (UNESCO, 2023), понад 60% українських педагогів відчувають виснаження й потребують психологічної підтримки.

Щоб подолати ці виклики, необхідні комплексні рішення:

• довгострокові програми фінансування освітніх інновацій;

• відкриті платформи для обміну досвідом та координації кроссекторальної співпраці;

• розробка спеціальних програм підготовки менеджерів освітніх проєктів;

• обов'язкове впровадження компоненту психологічного супроводу в усі великі ініціативи.

[7] Проєкт «Українська література в коміксах». URL: https://ukrlitcomics.com.ua/

[8] Учні мислять усім тілом: дослідження, що змінює уявлення про ефективне навчання. Освіторія Медіа. URL: https://osvitoria.media/experience/uchni-myslyat-usim-tilom-doslidzhennya-shho-zminyuye-uyavlennya-pro-efektyvne-navchannya

Кроссекторальні проєкти в Україні доводять: навіть у найскладніші часи освіта може залишатися джерелом стійкості, надії й змін. І саме через спільну роботу різних секторів ми можемо закласти фундамент для майбутнього розвитку української школи.

Переваги кроссекторальних проєктів

Кроссекторальні освітні ініціативи в Україні та інших країнах демонструють низку переваг, що визначають їхню ефективність у розвитку інноваційної компетентності педагогів.

Співпраця різних секторів забезпечує професійну гнучкість та адаптивність учителів, дає змогу швидко реагувати на зміни й інтегрувати нові технології та методики у навчальний процес.

Такі проєкти відкривають доступ до ресурсів неформальної освіти, менторських програм і міжнародних практик, мотивуючи педагогів до безперервного навчання (lifelong learning) та підтримуючи їхню професійну стійкість.

Робота в міждисциплінарних командах стимулює творчість, використання STEM-підходів і дизайн-мислення, розширюючи педагогічний арсенал і підвищуючи якість навчання.

Кроссекторальна співпраця сприяє усвідомленню соціальної ролі освіти, розвитку лідерського потенціалу вчителів і формуванню їх як агентів змін у громадах.

Такі ініціативи також забезпечують мережеву взаємодію та інституційну підтримку, створюючи сталі партнерства між освітніми закладами, громадськими організаціями, університетами й донорами.

Отже, кроссекторальні проєкти не лише розширюють професійні можливості педагогів, а й формують основу нової освітньої екосистеми, у якій учитель виступає співтворцем і провідником інновацій у суспільстві.

Висновки. Проведене дослідження підтвердило, що кроссекторальні освітні проєкти є дієвим інструментом розвитку інноваційної компетентності вчителів, особливо в умовах сучасних кризових викликів. Вони забезпечують перехід від традиційного підходу до навчання до моделі відкритої взаємодії, у якій освіта інтегрується з культурною, соціальною, технологічною та громадською сферами.

На основі аналізу вітчизняного досвіду вчителів (освітнього серіалу «Фізика LIVE», проєкти «Щастя», «Сила в мені», «Українська література в коміксах» тощо) доведено, що саме міжсекторальна співпраця сприяє формуванню нової освітньої культури партнерства. Вона розвиває у педагогів критичне та креативне мислення, підвищує мотивацію до безперервного навчання, допомагає зберігати психоемоційну стійкість і підтримує інноваційний потенціал освітніх спільнот.

Серед основних переваг таких ініціатив – гнучкість, практична спрямованість, підвищення професійної мобільності та розвиток соціальної відповідальності педагогів. Водночас окреслено низку викликів, що потребують системних рішень: нестабільність фінансування, кадровий дефіцит, фрагментарність міжінституційної взаємодії та зростання рівня емоційного виснаження педагогів.

Для подальшого розвитку кроссекторального підходу доцільно:

– розробити державну стратегію міжсекторальної співпраці в освіті;

– забезпечити довгострокове фінансування інноваційних програм;

– створювати більше відкритих платформ для обміну досвідом.

Отже, кроссекторальні проєкти доводять, що навіть у найскладніших умовах освіта може залишатися простором стійкості, розвитку й надії. Їхня системна підтримка – це не лише інвестиція в професійну компетентність учителя, а й стратегічний крок до відновлення та модернізації української освіти в післявоєнний період.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вєнцева Н.О., Карапетрова О.В. Інноваційна компетентність як складова професійної діяльності сучасного педагога. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія».* 2022. №1 (23). С. 109–115. DOI: https://doi.org/10.32342/2522-4115-2022-1-23-13

2. Кожевнікова А., Кожевніков П. Специфіка інноваційного освітнього середовища та його вплив на формування інноваційної компетентності майбутніх вчителів. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology».* 2024. Т. 10, №2. С. 72–80. DOI: https://doi.org/10.52534/msu-pp2.2024.72

3. Кириленко С. Інноваційна компетентність – важлива складова педагогічної діяльності сучасного вчителя. *Молодий вчений.* 2023. № 6 (118). С. 42–46. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-6-118-9

4. Левицька А. І. Інновації у професійній освіті 2025: підготовка до майбутнього ринку праці. *Сучасні гуманітарні дискусії.* 2024. № 2. С. 20–25. DOI: https://doi.org/10.60022/2(2)-3MHD

5. Токарчук Т. Бібліотечно-освітні ініціативи у формуванні інноваційної компетентності вчителя. Офіційний сайт Національної юридичної бібліотеки України. URL: https://oth.nlu.org.ua/?p=10048 (дата звернення: 19.11.2025).

6. Досвід тренінгового центру «Освіторія» та Юрія Гайдученка. Освіторія Медіа. URL: https://osvitoria.media/experience/proyekty-syly-ukrayinskoyi-osvity-osvitoriya-svyatkuye-11-richchya/?utm_source=chatgpt.com

7. Chi, D. N. (2023). Benefits of Implementing Project-Based Learning in An English for Business Course. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, *10*(3), 55–71. https://www.jstor.org/stable/48736793

8. Sarah K. Howard, Jo Tondeur, Jun Ma, Jie Yang (2021) What to teach? Strategies for developing digital competency in preservice teacher training. *Computers & Education.* Volume 165. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104149

9. Daniel Nilsson Brodén. Cross-Sector and Interprofessional Collaborations: A Powerful Tool for the Teaching Profession? OECD, 2022. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2022/12/cross-sector-and-interprofessional-collaborations_53c4fea2/7144c6ac-en.pdf?utm_source=chatgpt.com

10. Riehl, Henig, Wolff, Rebell. Building Impact: A Closer Look at Local Cross-Sector Collaborations for Education. The Wallace Foundation, 2019. URL: https://wallacefoundation.org/report/building-impact-closer-look-local-cross-sector-collaborations-education-closer-look-local

11. OECD Education at a Glance 2023. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/09/education-at-a-glance-2023_581c9602/e13bef63-en.pdf

12. Україна в міжнародному дослідженні якості освіти PISA-2022: Національний звіт. Київ, 2023. URL: https://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/12/PISA-2022_Naczionalnyj-zvit_povnyj.pdf

13. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf

14. Освітній серіал «Фізика LIVE: фізика в реальному житті» (Максим Гвоздецький). YouTube. URL: https://www.youtube.com/playlist?list=PLoBey5XxgssiXKb2MgPXzlPhE0DUZfFPz

15. Курс для вчителів «Щастя» (Петро Сітек). Освіторія Медіа. URL: https://osvitoria.media/experience/kurs-shhastya-dlya-vchyteliv/

16. Психологічний ретріт «Сила в мені» (Лариса Фесенко). Освіторія Медіа. URL: https://osvitoria.media/experience/yak-vchytelyam-znajty-emotsijnu-rivnovagu-kurykulum-larysy-fesenko-syla-v-meni/

17. Проєкт «Українська література в коміксах». URL: https://ukrlitcomics.com.ua/

18. Учні мислять усім тілом: дослідження, що змінює уявлення про ефективне навчання. Освіторія Медіа. URL: https://osvitoria.media/experience/uchni-myslyat-usim-tilom-doslidzhennya-shho-zminyuye-uyavlennya-pro-efektyvne-navchannya

REFERENCES

1. Vientseva N.O., Karapetrova O.V. (2022). Innovatsiina kompetentnist yak skladova profesiinoi diialnosti suchasnoho pedahoha [Kozhevnikova A., Kozhevnikov P. (2024). Spetsyfika innovatsiinoho osvitnoho seredovyshcha ta yoho vplyv na formuvannia innovatsiinoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv [Kyrylenko S. (2023). Innovatsiina kompetentnist – vazhlyva skladova pedahohichnoi diialnosti suchasnoho vchytelia [Levytska A. I. (2024). Innovatsii u profesiinii osviti 2025: pidhotovka do maibutnoho rynku pratsi [Tokarchuk T. Bibliotechno-osvitni initsiatyvy u formuvanni innovatsiinoi kompetentnosti vchytelia [Dosvid treninhovoho tsentru «Osvitoriia» ta Yuriia Haiduchenka [Chi, D. N. (2023). Benefits of Implementing Project-Based Learning in An English for Business Course. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, *10*(3), 55–71. Retrieved from: https://www.jstor.org/stable/48736793

2. Sarah K. Howard, Jo Tondeur, Jun Ma, Jie Yang (2021) What to teach? Strategies for developing digital competency in preservice teacher training. *Computers & Education.* Volume 165. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104149

3. Daniel Nilsson Brodén (2022). Cross-Sector and Interprofessional Collaborations: A Powerful Tool for the Teaching Profession? OECD. Retrieved from: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2022/12/cross-sector-and-interprofessional-collaborations_53c4fea2/7144c6ac-en.pdf?utm_source=chatgpt.com

4. Riehl, Henig, Wolff, Rebell (2019). Building Impact: A Closer Look at Local Cross-Sector Collaborations for Education. The Wallace Foundation. Retrieved from: https://wallacefoundation.org/report/building-impact-closer-look-local-cross-sector-collaborations-education-closer-look-local

5. (2023). OECD Education at a Glance. Retrieved from: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/09/education-at-a-glance-2023_581c9602/e13bef63-en.pdf

6. Dosvid treninhovoho tsentru «Osvitoriia» ta Yuriia Haiduchenka [Experience of the training center “Osvitoria” and Yuriy Gaiduchenko]. Osvitoria Media. Retrieved from: https://osvitoria.media/experience/proyekty-syly-ukrayinskoyi-osvity-osvitoriya-svyatkuye-11-richchya/?utm_source=chatgpt.com_

7. Chi, D. N. (2023). Benefits of Implementing Project-Based Learning in An English for Business Course. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, *10*(3), 55–71. Retrieved from: https://www.jstor.org/stable/48736793

8. Sarah K. Howard, Jo Tondeur, Jun Ma, Jie Yang (2021) What to teach? Strategies for developing digital competency in preservice teacher training. *Computers & Education.* Volume 165. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104149

9. Daniel Nilsson Brodén (2022). Cross-Sector and Interprofessional Collaborations: A Powerful Tool for the Teaching Profession? OECD. Retrieved from: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2022/12/cross-sector-and-interprofessional-collaborations_53c4fea2/7144c6ac-en.pdf?utm_source=chatgpt.com

10. Riehl, Henig, Wolff, Rebell (2019). Building Impact: A Closer Look at Local Cross-Sector Collaborations for Education. The Wallace Foundation. Retrieved from: https://wallacefoundation.org/report/building-impact-closer-look-local-cross-sector-collaborations-education-closer-look-local

11. (2023). OECD Education at a Glance. Retrieved from: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/09/education-at-a-glance-2023_581c9602/e13bef63-en.pdf

12. (2023). Ukraina v mizhnarodnomu doslidzhenni yakosti osvity PISA-2022: Natsionalnyi zvit [Ukraine in the international study of educational quality PISA-2022: National report]. Kyiv. Retrieved from: https://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/12/PISA-2022_Naczionalnyj-zvit_povnyj.pdf

13. Profesiinyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity» [Professional standard "Teacher of a general secondary education institution"]. Retrieved from: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf

14. Osvitnii serial «Fizyka LIVE: fizyka v realnomu zhytti» (Maksym Hvozdetskyi) [Educational series "Physics LIVE: Physics in Real Life" (Maxim Gvozdetsky)]. YouTube. Retrieved from: https://www.youtube.com/playlist?list=PLoBey5XxgssiXKb2MgPXzlPhE0DUZfFPz

15. Kurs dlia vchyteliv «Shchastia» (Petro Sitek) [Course for teachers "Happiness" (Petro Sitek)]. Osvitoria Media. Retrieved from: https://osvitoria.media/experience/kurs-shhastya-dlya-vchyteliv/

16. Psykholohichnyi retrit «Syla v meni» (Larysa Fesenko) [Psychological retreat "The Power is in Me" (Larysa Fesenko)]. Osvitoria Media. Retrieved from: https://osvitoria.media/experience/yak-vchytelyam-znajty-emotsijnu-rivnovagu-kurykulum-larysy-fesenko-syla-v-meni/

17. Proiekt «Ukrainska literatura v komiksakh» [Project "Ukrainian Literature in Comics"]. Retrieved from: https://ukrlitcomics.com.ua/

18. Uchni mysliat usim tilom: doslidzhennia, shcho zminiuie uiavlennia pro efektyvne navchannia [Students think with their whole bodies: a study that changes the concept of effective learning]. Osvitoria Media. Retrieved from: https://osvitoria.media/experience/uchni-myslyat-usim-tilom-doslidzhennya-shho-zminyuye-uyavlennya-pro-efektyvne-navchannya

N. S. HRACHOVA

Postgraduate Student, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

E-mail: gracheva.n@gmail.com

http://orcid.org/0009-0002-0566-8272

CROSS-SECTOR PROJECTS AS A TOOL FOR DEVELOPING TEACHERS' INNOVATIVE COMPETENCE

The article describes the role of cross-sector projects as a tool for developing teachers' innovative competence. The focus is on the Ukrainian experience of cooperation between education, the state, the public sector, and international partners during the challenges of the full-scale war. Special attention is given to how such initiatives help teachers adapt to difficult conditions – relocation, distance learning, psychological stress, and breaks in the educational process.

The main advantages are defined: improving teachers' professional mobility, increasing motivation for innovation, building interdisciplinary teams, and raising the quality of teaching in a crisis. The article also explains key challenges in implementing such projects: unstable funding, limited cooperation between sectors, staff shortages, security risks, and emotional burnout of teachers during the war.

Based on the analysis of Ukrainian educational projects and international research, the article shows how cross-sector approaches can become a systematic resource for developing teachers' innovative competence. These practices are important for researchers, education managers, and practitioners who work at the intersection of education and social change, as well as for making decisions about integrating cross-sector models into teachers' professional development in Ukraine. Given the challenges of modernity, the innovative competence of a teacher is a necessary requirement that ensures the quality of the educational process and contributes to the formation of critical thinking, an active position, and self-

realization in students. This not only increases pedagogical skills, but also contributes to the formation of a new educational culture of partnership, which ensures sustainable changes in the education system.

Key words: professional development, innovative competence, teacher, cross-sectoral projects, teacher education, psycho-emotional support, war, intersectoral interaction.

Дата першого надходження статті до видання: 13.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

UDC 378.4.018.43:004
DOI https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.1.28

N. S. POKORNY
Ph.D, Doctor of Philosophy,
Director of the Digital Department,
Director of the "NooLab & AI" Scientific Laboratory,
European University, Kyiv, Ukraine; Walzenhausen, Switzerland
E-mail: natalia@noolab.ch
https://orcid.org/0009-0003-5316-0809

DIGITAL MODEL OF APPLICANT BEHAVIOR IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article presents the results of a study of the digital model of applicants' behavior in the context of the transformation of interaction between applicants and higher education institutions. The relevance of the topic is due to growing competition in the educational services market, changing expectations and behavioral strategies of applicants, as well as the active introduction of digital technologies into the processes of administration and communication with potential students. The digitalization of the admission campaign is seen as a systemic transformation not only of the technical infrastructure but also of the model of interaction, which ensures greater flexibility, transparency, and personalization of educational services.

The study uses an empirical approach based on data from the 2025/2026 admission campaign at the Private Higher Education Institution "European University" (Kyiv), where a comprehensive digital ecosystem for applicant support was implemented, including web and mobile channels, interactive communication tools, automated data verification, and the possibility of a multichannel trajectory. The analysis covers five key stages of the digital admission cycle: profile creation, application submission, contract signing, payment, and enrollment. A comparative assessment of the effectiveness of Web, Mobile, and combined Web/Mobile channels was conducted based on conversion rate criteria, user activity, and applicant retention within the digital funnel.

The results of the study showed higher stability of the web channel in the initial stages, the advantage of the mobile channel when conducting financial transactions, and the greatest effectiveness of the multichannel approach. It has been established that the ability to switch dynamically between environments helps overcome user barriers, provides a more continuous and personalized trajectory, and increases the overall level of completion of the admission process. The total conversion rate of the digital funnel in the sample studied was about 70%, which indicates the high efficiency of the technical and organizational solutions implemented and substantiates the feasibility of multichannel service design in a digital university. The results of the study are relevant for the development of digital transformation strategies for universities aimed at enhancing the user experience, optimizing administrative procedures, and forming a sustainable educational ecosystem in the digital environment.

Key words: digital university, applicant, admission campaign, multichannel strategy, educational analytics, digital trajectory, digital avatar, AI agents.

Problem statement. The rapid digital transformation of the socio-economic environment and changes in the structure of demand for competencies in the labor market necessitate a rethinking of the mechanisms of the educational services market and the logic of applicant selection. The spread of IT solutions, automation, and "data-centric" approaches in various fields of activity is leading to qualitative changes in personnel qualification requirements, which, in turn, is transforming applicants' expectations regarding program content, modes of study, speed of results, and the practical relevance of education. Under these conditions, there is a growing risk of an imbalance between the supply of educational products and the dynamic demands of the labor market, which is exacerbated by the emergence of new learning formats (blended, distance, modular), alternative trajectories for acquiring competencies, and new professional niches.

At the same time, the performance of the educational services market and the admission trajectories of applicants is determined by the quality of institutional rules, resource provision, and quality standards, as well as the ability of the educational environment to respond promptly to changes in demand for com-

petencies, with the effectiveness of relevant management decisions largely depending on an understanding of the behavioral logic of target groups.

In this context, the scientific problem of the insufficient development of a digital model of applicant behavior as an economic and social agent in the educational environment becomes particularly relevant. Despite the existence of studies on the interaction between the educational services market and the labor market, there is a lack of comprehensive analysis in scientific discourse of the behavioral characteristics of applicants in digital channels (searching for information, building trust, comparing alternatives, assessing risks and benefits, the influence of social proof, micro-decisions in the admission "funnel") as well as tools for measuring the effectiveness of institutional and managerial influences on this behavior in the context of digitalization. This limits the ability of educational institutions to design relevant communication and service frameworks of the admission campaign, to adjust educational offers in a timely manner, and to ensure proactive compliance with the competence requirements of the economy. Therefore, there is a need to develop an analytically sound digital model of applicant behavior that integrates behavioral determinants of choice and digital traces of interaction with the educational environment and can be used to improve the quality of management decisions in the field of educational services.

Analysis of recent research and publications. The issues of digital transformation of the educational environment and the behavior of applicants in the admission process have been widely covered in contemporary literature. In the context of educational service management, the introduction of intelligent agents plays a special role, which, according to O. Gassmann, transforms the traditional service model and redistributes the operational load in organizations [Gassmann: 6].

Research by O. Gassmann, K. Frankenberger, and others emphasizes the platformization of the educational space as a necessary condition for innovative flexibility and scalability of services, which directly affects the strategic positioning of universities in the digital age [Gassmann: 145]. N. Verina's work reveals the conceptual foundations of digital transformation, where the key factors are the standardization of procedures, the integration of digital platforms, and the optimization of user experience [Verina: 721–722].

G. Kortemeyer, in collaboration with colleagues, analyzes student behavior after the pandemic in the context of choosing modes of study, which resonates with the theme of digital trajectories – the authors emphasize the change in educational priorities and the growing role of personalized approaches in the digital environment [Kortemeyer: 230]. A look at digital behavior from the perspective of economic feasibility and motivational factors complements the research of A. Krap, which highlights the impact of technology on management approaches, including the issue of attracting applicants through digital channels [Krap: 181].

B. Williamson and co-authors emphasize pedagogical transformations during times of crisis and provide empirical arguments on how digital technologies are changing the dynamics of educational interactions, particularly in the field of remote support for applicants [Williamson: 109]. In general, the analyzed sources highlight the importance of deploying holistic digital ecosystems in higher education institutions that enable flexibility, inclusiveness, and effective communication with applicants at all stages of their educational trajectory.

The aim of the article is to examine the digital model of applicant behavior in the educational environment in the context of the transformation of interaction between applicants and higher education institutions, to analyze the impact of various digital technologies on the effectiveness of the admission campaign stages, and to substantiate the feasibility of introducing intelligent digital tools as a means of increasing personalization, reducing transactional complexity, and increasing the conversion of applicants into students.

Results and discussions. The modern educational services market is characterized by increased competition and growing demands for service quality, which stimulates the active digitalization of the interaction between universities and potential applicants. The digital transformation of the education sector is taking

place not only under the pressure of crisis circumstances, but also due to motives to increase the effectiveness and scalability of educational services [Bobro: 131]. At the same time, formal higher education is gradually losing its status as an unconditional advantage in the labor market, as employers increasingly value the practical experience and applied skills of graduates [Krap: 181]. In response to these trends, universities are reviewing their educational practices and implementing innovative platform models for the provision of educational services [Gassmann: 200]. In particular, the digitalization of the admission process is increasingly seen as a response to the challenges of the 21st century: it allows for cost optimization, reduction of procedural fragmentation, and improved management of interactions with applicants [Verina: 722; Bobro: 133]. Moving selection procedures online expands the geography of potential candidates and reduces the time and material costs of administering the admission campaign [Bobro: 133].

University admission is a complex administrative and communication procedure, within which applicants are forced to operate in conditions of information uncertainty, high density of requirements, and time constraints, which amplifies the stress component even with adequate academic preparation. Therefore, customer-oriented service design of admission services and constant digital support (explanations, reminders, feedback) aimed at reducing psychological workload and increasing the manageability of the admission process becomes a priority [Williamson: 109]. In this context, the digital organization of admission procedures acts as an institutional mechanism for reducing "transactional" complexity, ensuring a standardized sequence of actions, integration of information flows, and prompt feedback to applicants at each stage. In addition, modern digital services of educational institutions are increasingly complemented by intelligent agents (automated chat assistants) that take on routine consultations and thus change the architecture of customer interaction. This approach is consistent with management trends, where the introduction of AI agents redistributes the operational load and transforms the user service model [Gassmann: 8].

One of the key prerequisites for successful interaction between a university and potential students is a developed digital ecosystem of the institution [Kortemeyer: 230]. In a "digital university," all points of contact with stakeholders, including applicants, are united by a common information infrastructure that ensures the integrity of the experience, consistency of services, and continuity of communication. This means that, from the very first interaction with the university, applicants are integrated into a unified digital environment that provides continuous digital support for the subsequent stages of their educational trajectory: choosing an educational program, submitting documents, enrollment, and further support for interaction during their studies [Bobro: 133]. In such an ecosystem, specialized digital services are created to support applicants at the stage of choosing an educational program and directly during the admission campaign [Bobro: 133; Krap: 15]. Innovative interaction tools (e.g., personal accounts, online chat with the admissions committee, electronic preparatory courses) increase the attractiveness of the university for the "digital generation" of applicants and, at the same time, ensure the manageability of processes within a single platform.

An example of the implementation of such a model is the digital infrastructure of the Private Higher Education Institution "European University" (Kyiv). Here, in the 2025/2026 admission campaign, a pilot project called "Applicant's Personal Electronic Account" was implemented – a web and mobile application EUni in a "single window" format, which aggregated all key services of the admission campaign and provided end-to-end support to applicants at every stage of their admission trajectory. The analysis of the digital behavior of applicants to the European University in the 2025/2026 admission campaign covered five key stages of the process:

1) profile creation;
2) document submission;
3) contract signing;
4) payment;
5) enrollment.

Thus, the applicant's digital trajectory begins with the creation of a personal account in the university admission environment, which is the entry

point to the entire ecosystem of interaction and determines the further course of participation in the admission campaign. It is this initial stage that reflects the applicant's initial interest and readiness to engage in the document submission process (see Figure 1).

As shown in Figure 1, at the initial stage of digital interaction between applicants and the university, which includes creating an applicant's personal account, confirming contact details, and filling out an initial questionnaire, the use of the web channel dominates. In particular, 2,350 profiles were created in the web version, while the number of profiles created via the mobile channel was 1,120, and via the multichannel method, 1,410. At the same time, the conversion rates between sub-stages remain high (91.2% and 93.3%), which indicates the convenience of the interface and the effectiveness of the initial attraction of applicants. At the same time, users who combined Web and Mobile (Web+Mobile) demonstrated steady growth in numbers at every stage, indicating the adaptive behavior of applicants and the relevance of a multichannel approach to retaining the contingent in the digital funnel.

At the stage of submitting applications (electronic documents), the system saw a decrease in the total number of active applicants to 2,500 (conversion relative to registration – 83%) (see Figure 2).

The results of the analysis showed significant differences in conversion rates between channels. In particular, 1,440 applications were submitted via the Web channel, which is 80% of the number of web profiles at the previous stage. In contrast, only 760 applications were submitted via the Mobile channel, which is approximately 63% of the profiles created from smartphones. This indicates that applicants who registered via mobile devices were less likely to complete the process of submitting documents compared to PC users. Possible reasons include a less convenient interface for uploading scanned copies of documents or filling out forms on a small screen, or lower engagement among those who use their phones. A similar trend can be observed in other areas: for example, although users often browse offers on their smartphones, they prefer to perform more complex actions, such as completing an airline ticket purchase, on their desktop devices (55% of transactions versus 45% on mobile devices) [Bouchrika, 2026].

It is worth highlighting the emergence of the Web/Mobile multichannel category: about 300 applicants (12% of applications submitted) used both channels before or during the submission of documents. This means that some of the applicants who initially registered their profile on one of the channels switched to the other to submit their application. Possible scenarios include an applicant creating an account via the web chan-

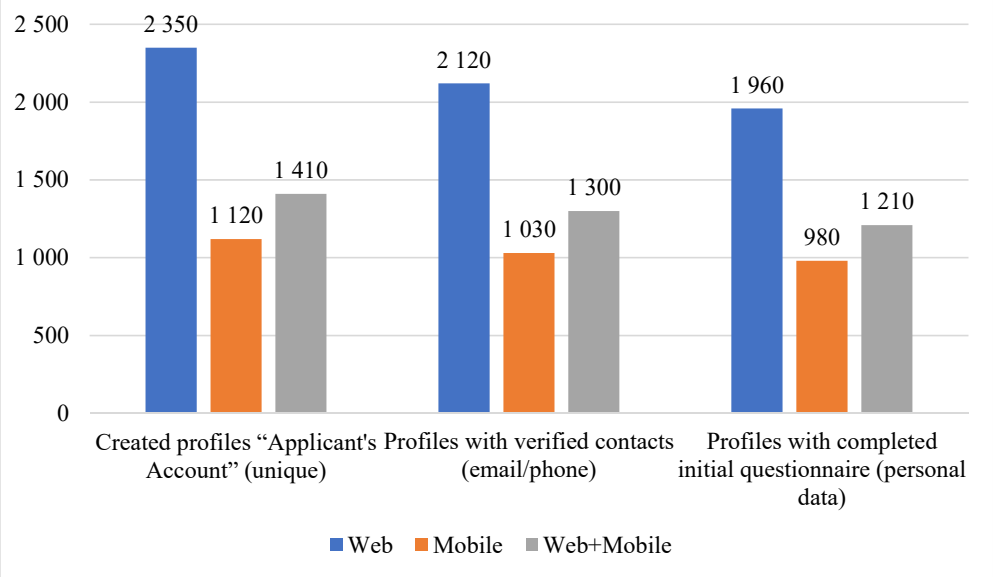

Fig. 1. Dynamics of applicants completing the profile creation stage in the electronic account through various channels

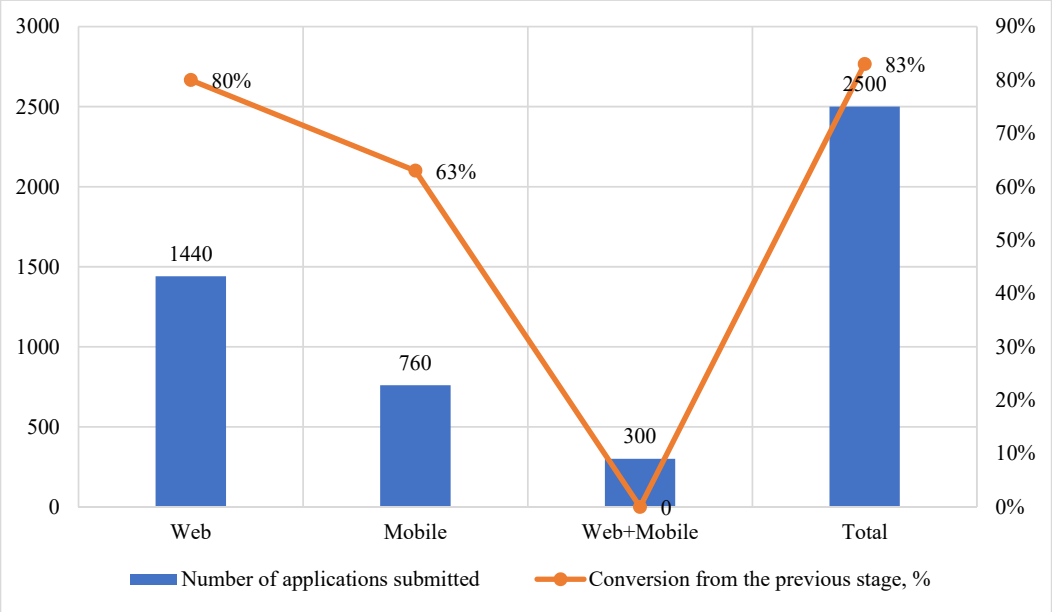

Fig. 2. Distribution of submitted applications by channel and conversion to the "Profile Creation" stage

nel but uploading photos of documents from their phone, or vice versa: registering via the mobile channel but submitting the application from a computer. The multichannel strategy at this stage made it possible to "select" those users who might find it inconvenient to complete the entire procedure on a single device. As a result, the overall conversion rate for this stage (83%) was significantly higher than it would have been if limited to a single channel, exceeding the weakest channel (Mobile) by 17%. Providing alternative ways to submit documents helped reduce the dropout rate of applicants at this stage.

At the stage of signing contracts with the university (corresponding to the applicant's recommendation and consent to study on a contract basis), 2,300 people successfully completed the process, which is 92% of the number who submitted applications. The overall conversion rate here is significantly higher than in the previous stage – most of those who submitted documents reached the contract signing stage. However, the distribution by channel shows that the difference in the behavior of Web and Mobile users remains (see Figure 3).

Through the Web channel, 1,340 applicants made it to the signed contract stage, which is 93% of the number of online applications, meaning that the dropout rate among online users is minimal. In contrast, only 80% of Mobile applicants reached this stage (610 out of 760). It turns out that one in five applicants who applied via smartphone did not sign a contract, possibly because they chose another institution or did not show up for the final registration. Web-oriented applicants demonstrate a higher commitment to the result, which may be due to their greater tendency to plan their admission steps in advance or to the fact that the process of signing a contract (e.g., via electronic signature or in person) was less problematic for them.

The Web/Mobile category grew even more at this stage: 350 people used both channels by the time the contract was signed, which is 50 more than when the applications were submitted. This reflects the fact that some applicants switched to another channel during this stage. For example, some of those who applied via the web channel could confirm or sign the contract from their phone (or get advice via a mobile application), or vice versa – mobile users switched to a computer to carefully review the terms of the contract before signing. As a result of these transitions, the number of multichannel applicants increased by 17% compared to the previous stage (Web/Mobile conversion over 100%). This growth in the multichannel segment again had a positive impact on overall performance:

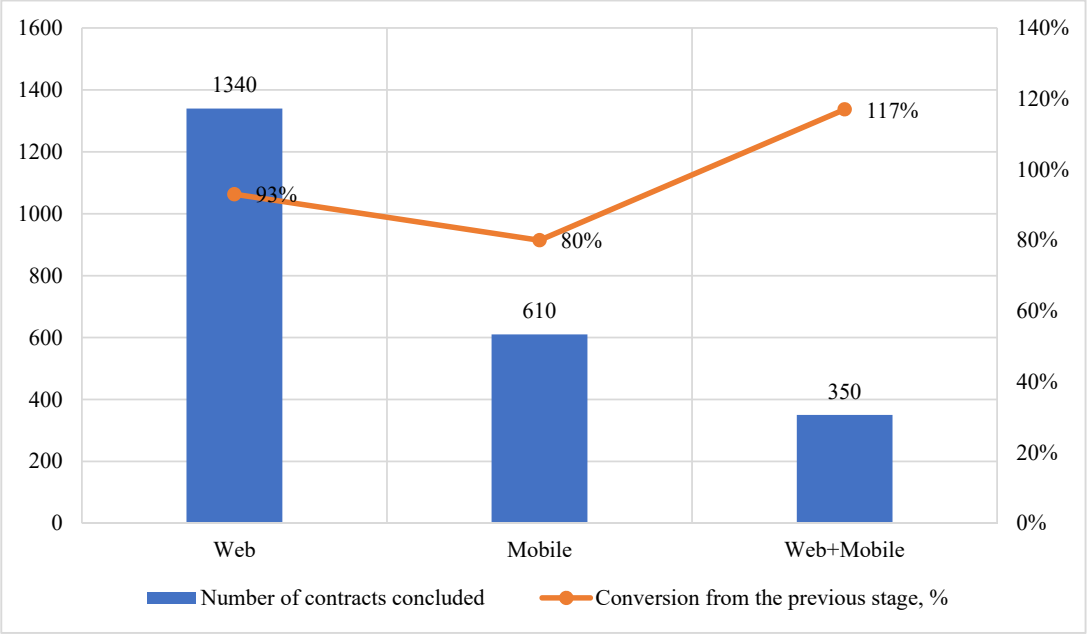

Fig. 3. Distribution of concluded contracts by channel and conversion to the "Application Submission" stage

even with a relatively lower share of mobile users, the overall conversion rate of 92% is close to the high rate of the web channel. Thus, the ability to alternate channels made it possible to retain a significant portion of applicants: those who might have refused to continue due to the limitations of a single channel completed the stage by using an alternative route.

The contract payment stage proved to be one of the most successful in terms of retaining applicants: of the 2,300 people who signed the contract, 2,200 made the payment, i.e., the conversion rate was 95.7% (almost 96%). This high rate indicates that the vast majority of applicants, after signing the contract, followed through on their intention to make the actual tuition payment (see Figure 4).

The difference between the channels at this stage was almost neutralized. For the Web group, the conversion rate from the previous stage was 90% (1,200 payments from 1,340 contracts), and for the Mobile group, it was even slightly higher – 93% (570 payments from 610 contracts). This means that mobile users who proceeded to sign a contract were practically on par with web users in terms of payment. It can be assumed that the few individuals who did not make a payment after signing the contract may have reconsidered their decision or encountered financial difficulties; however, this outflow is small and proportionally similar for both channels. It is also important that the multichannel behavior of applicants played a significant role again at the payment stage. The number of the Web/Mobile group increased sharply to 430 people (80 more than at the contract stage, i.e., +23% from the previous one). This jump reflects that many applicants changed the channel specifically to make a payment.

The most common situation was that applicants who had completed all previous stages via the web channel used mobile banking or a payment application on their smartphone (QR code, online banking) to make their payment, which automatically classified them as multichannel users. The reverse change was somewhat less common – for example, someone who submitted documents from their phone might decide to make the payment via a computer. The fact that a significant part of the audience chose an alternative channel at the payment stage is consistent with the principle of convenience: young people actively use mobile applications for financial transactions, and providing this opportunity increased the share of successful payments. The multichannel strategy at this stage made it possible to avoid potential barriers: applicants could pay for their studies in the way that was easiest for them (for example, via smartphone if they did not have a PC at hand, or

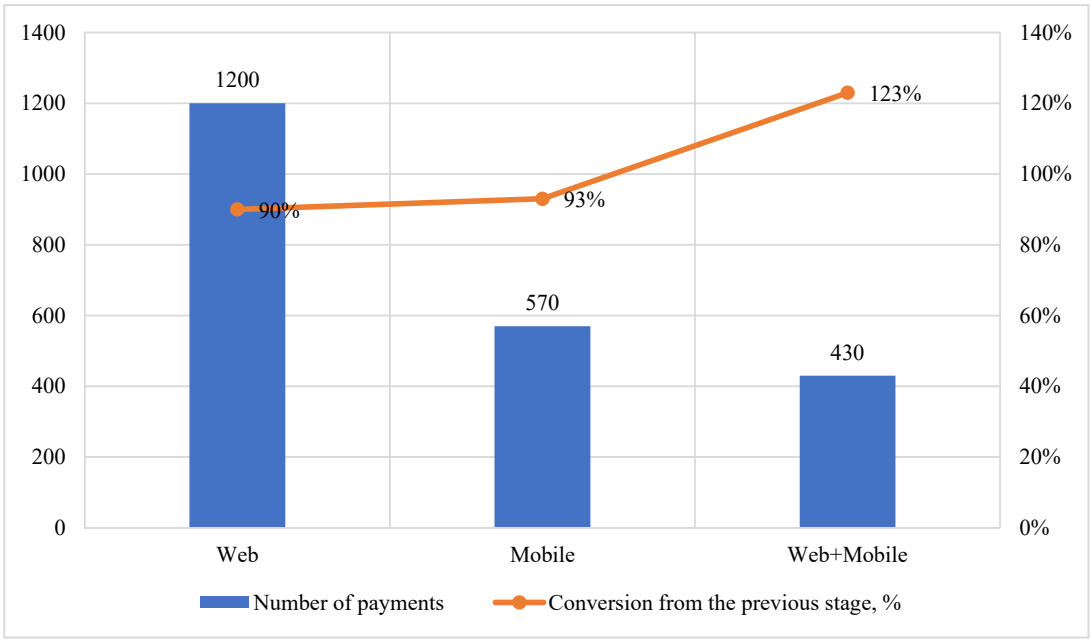

Fig. 4. Distribution of payments made by channel and conversion to the "Contract" stage

vice versa). As a result, the overall conversion rate of 96% is higher than for each channel – the synergy effect of multichannel marketing.

In terms of absolute numbers, the Web channel still accounts for the largest share of payments (1,200 people, or 55% of the total), but Mobile and Web/Mobile channels together already generate almost half of all payments. This indicates that both direct mobile payments and, in particular, the combined use of channels have become decisive for the successful completion of the admission campaign at the financial stage.

At the final stage, according to the results of the enrollment order, 2,089 applicants were enrolled at the European University. The overall conversion rate from the payment stage is 95%: almost everyone who paid for their studies was enrolled. The slight difference (2,200 payments versus 2,089 enrollments) can be explained by isolated cases where applicants refused to study at the last minute or did not submit the original documents by the deadline, but such cases account for less than 5%. Thus, of the 3,000 profiles registered at the beginning, 69.6%, or more than two-thirds, received final student status, which is a high indicator of the overall "funnel pass" of applicants.

The distribution by channel among those enrolled reflects the cumulative effect of all previous stages (see Figure 5).

As we can see from Figure 5, the web channel remains dominant in terms of numbers: 1,160 students (55% of the total) completed the entire process using only web resources. The number of mobile-only students is 519 (25%). The remaining 410 people, or about 20% of all enrolled students, used both web and mobile channels during the admission campaign (Web/Mobile category). Conversion rates to the final stage levelled off at a high level for all segments. In particular, almost all web users were enrolled after payment (97% conversion rate) and 95% of multichannel users, while the conversion rate for mobile users was slightly lower at 91%. This indicates that at the final stage, the multichannel strategy and web channel ensured the most stable conversion of applicants to the end of the process. Although the mobile channel had a slightly higher dropout rate at the final stage, it still showed high results, considering that 9 out of 10 mobile applicants who paid for their studies were successfully enrolled.

The data obtained as a result of empirical research indicate a clear dependence of applicants' behavior in the digital admission cycle on the chosen channel of interaction. The web channel consistently demonstrates higher conversion rates in the early stages, particularly when submitting applications and documents, which cor-

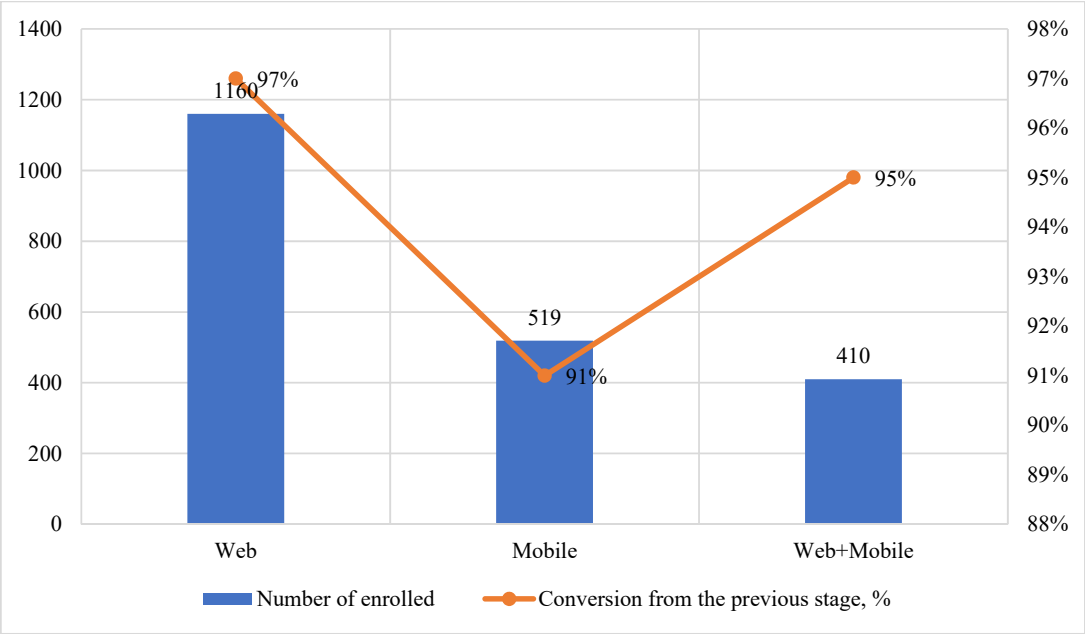

Fig. 5. Distribution of enrolled students by channel and conversion to the "Payment" stage

relates with the nature of interaction focused on performing more complex actions using desktop interfaces, which are perceived as more reliable and convenient for filling out voluminous forms. In contrast, the mobile channel has certain limitations in retaining users in the process, especially at stages related to the verification of intentions and the conclusion of contracts. These differences are likely due to the specific nature of the mobile environment, which is less suitable for prolonged cognitively demanding operations, as well as potential distrust of performing official actions via a mobile phone. At the same time, it is the mobile channel that plays a significant functional role in the final stages, particularly during payment, which can be explained by the active use of digital payment services among the target audience.

The results also demonstrate the effectiveness of a multichannel approach, which ensures the adaptability of the process and increases the overall conversion rate. The use of multiple channels allows users to choose the most convenient mode of action in each specific case, thereby compensating for the shortcomings of each environment. Multichannel users demonstrated the highest completion rates for the admission process, and their share increased from zero at the beginning of the campaign to one-fifth of all enrolled students. The overall integral coefficient of digital funnel completion, which reached about 70%, is evidence of effective digital interaction architecture and the soundness of the technical and organizational solutions implemented. In the absence of the possibility to switch between channels, this indicator would be significantly lower, which is confirmed by noticeable differences in user behavior along individual trajectories.

Thus, it can be stated that the multichannel strategy not only increases the effectiveness of the admission campaign by reaching a wider target audience but also creates a more flexible and continuous digital experience for applicants. In the context of growing digital competition between higher education institutions, such a communication model becomes crucial for retaining the contingent, reducing barriers to decision-making, and converting potential applicants into students.

Conclusions. The digital transformation of the system of interaction between higher education institutions and potential applicants necessitates a thorough review of the architecture of admission services. Empirical data obtained from the European University's admission campaign show significant differences in the behavior patterns of applicants depending on the digital channel they choose. Thus, the web interface

provides greater stability and efficiency at stages that require structured and formalized actions (filling out questionnaires, uploading documents). Mobile applications, on the other hand, are more actively used in the final stages, especially during financial transactions, and demonstrate a growing role in ensuring the flexibility of the digital experience.

The multichannel strategy proved to be the most effective in terms of the overall completion rate of the admission process. The ability to switch between channels adaptively reduced barriers to passing critical stages and ensured that applicants remained in the digital funnel.

Taking into account multichannel trajectories, developing integrated digital support services, and including intelligent agents are key conditions for effective digital interaction with applicants. Further research should focus on developing tools for analyzing applicant behavior and personalizing educational navigation based on artificial intelligence.

BIBLIOGRAPHY

1. Бобро Н. С. Цифрова трансформація в освіті: вплив на навчальні процеси. *Інвестиції: практика та досвід*. 2024. № 2. P. 130–134. DOI: https://doi.org/10.32702/2306-6814.2024.2.130.

2. Bouchrika I. Mobile vs desktop usage statistics for 2026. Research.com. 2026. URL: https://research.com/software/guides/mobile-vs-desktop-usage (date of access: 03.02.2026).

3. Gassmann O., Wincent J. The non-human enterprise: How AI agents reshape organizations. California Management Review Insights. 2025. 22 Oct. P. 1–12.

4. Gassmann O., Frankenberger K., Sauer R., Blohm I., Palmié M. Exploring the field of business innovation: New theoretical perspectives. Cham : Springer Nature, 2025. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-032-03104-4.

5. Kortemeyer G., Dittmann-Domenichini N., Merki C. Attending lectures in person, hybrid or online at a technical university: How do students choose after the pandemic, and what about the outcome? Discover Education. 2025. Vol. 4, No 1. Article 94. DOI: https://doi.org/10.1007/s44217-025-00500-y.

6. Krap A., Bataiev S., Bobro N., Kozub V., Hlevatska N. Examination of digital advancements: Their influence on contemporary corporate management methods and approaches. Multidisciplinary Reviews. 2024. Vol. 7. Article 2024spe026. DOI: https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe026.

7. Kubiv S. I., Bobro N. S., Lopushnyak G. S., Lenher Y. I., Kozhyna A. Innovative potential in European countries: Analytical and legal aspects. International Journal of Economics and Business Administration. 2020. Vol. 8, No 2. P. 250–264. DOI: https://doi.org/10.35808/ijeba/457.

8. Lysenko S., Bobro N., Korsunova K., Vasylchyshyn O., Tatarchenko Y. The role of artificial intelligence in cybersecurity: Automation of protection and detection of threats. Economic Affairs. 2024. Vol. 69, Special Issue. P. 43–51. DOI: https://doi.org/10.46852/0424-2513.1.2024.6.

9. National Center for Education Statistics. Status and trends in the education of racial and ethnic groups. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. URL: https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cha (date of access: 03.02.2026).

10. Тимошенко О.І., Ягодзінський С.М. Діджиталізація університетів в умовах сучасних викликів. *Збірник наукових праць Європейського університету*. 2024. P. 6–9. DOI: https://doi.org/978-966-301-266-7/1.2024.6.

11. Verina N., Titko J. Digital transformation: Conceptual framework. Contemporary Issues in Business, Management and Economics Engineering. 2019. P. 719–727. DOI: https://doi.org/10.3846/cibmee.2019.073.

12. Williamson B., Eynon R., Potter J. Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. Learning, Media and Technology. 2020. Vol. 45, No 2. P. 107–114. DOI: https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641.

REFERENCES

1. Bobro, N. S. (2024). Digital transformation in education: Impact on learning processes. Investments: Practice and Experience, (2), 130–134. https://doi.org/10.32702/2306-6814.2024.2.130

2. Bouchrika, I. (2026). Mobile vs desktop usage statistics for 2026. Research.com. https://research.com/software/guides/mobile-vs-desktop-usage#:~:text=match%20at%20L451%20deals%20on,45

3. Gassmann, O., & Wincent, J. (2025, October 22). The non-human enterprise: How AI agents reshape organizations. California Management Review Insights, 1–12.

4. Gassmann, O., Frankenberger, K., Sauer, R., Blohm, I., & Palmié, M. (2025). Exploring the field of business innovation: New theoretical perspectives. Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-032-03104-4

5. Kortemeyer, G., Dittmann-Domenichini, N., & Merki, C. (2025). Attending lectures in person, hybrid or online at a technical university: How do students choose after the pandemic, and what about the outcome? Discover Education, 4(1), Article 94. https://doi.org/10.1007/s44217-025-00500-y

6. Krap, A., Bataiev, S., Bobro, N., Kozub, V., & Hlevatska, N. (2024). Examination of digital advancements: Their influence on contemporary corporate management methods and approaches. Multidisciplinary Reviews, 7, Article 2024spe026. https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe026

7. Kubiv, S. I., Bobro, N. S., Lopushnyak, G. S., Lenher, Y. I., & Kozhyna, A. (2020). Innovative potential in European countries: Analytical and legal aspects. International Journal of Economics and Business Administration, 8(2), 250–264. https://doi.org/10.35808/ijeba/457

8. Lysenko, S., Bobro, N., Korsunova, K., Vasylchyshyn, O., & Tatarchenko, Y. (2024). The role of artificial intelligence in cybersecurity: Automation of protection and detection of threats. Economic Affairs, 69(Special Issue), 43–51. https://doi.org/10.46852/0424-2513.1.2024.6

9. National Center for Education Statistics. (n.d.). Status and trends in the education of racial and ethnic groups. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cha

10. Tymoshenko, O. I., & Yahodzinskyi, S. M. (2024). Digitalization of universities in the context of modern challenges. Scientific Bulletin: Collection of Scientific Papers of the European University, 6–9. https://doi.org/978-966-301-266-7/1.2024.6

11. Verina, N., & Titko, J. (2019). Digital transformation: Conceptual framework. Contemporary Issues in Business, Management and Economics Engineering, 719–727. https://doi.org/10.3846/cibmee.2019.073

12. Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. Learning, Media and Technology, 45(2), 107–114. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641

Н. С. ПОКОРНИ
кандидат економічних наук,
директор цифрового департаменту,
директор «NooLab & AI» наукової лабораторії, Європейський університет,
Київ, Україна; Вальценхаузен, Швейцарія
E-mail: natalia@noolab.ch
https://orcid.org/0009-0003-5316-0809

ЦИФРОВА МОДЕЛЬ ПОВЕДІНКИ АБІТУРІЄНТА В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті представлено результати дослідження цифрової моделі поведінки абітурієнтів у контексті трансформації взаємодії між вступником і закладом вищої освіти. Актуальність теми зумовлена зростаючою конкуренцією на ринку освітніх послуг, зміною очікувань і поведінкових стратегій вступників, а також активним впровадженням цифрових технологій у процеси адміністрування та комунікації з потенційними студентами. Цифровізація вступної кампанії розглядається як системне перетворення не лише технічної інфраструктури, а й моделі взаємодії, що забезпечує підвищення гнучкості, прозорості та персоналізації освітнього сервісу.

У дослідженні застосовано емпіричний підхід на основі даних вступної кампанії 2025/2026 рр. у Приватному закладі вищої освіти «Європейський університет» (м. Київ), де було реалізовано комплексну цифрову екосистему супроводу абітурієнта, включно з веб- та мобільними каналами, інструментами інтерактивної комунікації, автоматизованою верифікацією даних та можливістю мультиканальної траєкторії. Аналіз охоплює п’ять ключових етапів цифрового вступного циклу: створення профілю, подання заяв, укладання договору, оплата та зарахування. Проведено порівняльну оцінку ефективності каналів Web, Mobile та комбінованої моделі Web/Mobile за критеріями коефіцієнтів конверсії, користувацької активності та збереження абітурієнта в цифровій воронці.

Результати дослідження засвідчили вищу стабільність веб-каналу на початкових етапах, перевагу мобільного каналу при здійсненні фінансових транзакцій та найбільшу результативність мультиканального підходу. Встановлено, що можливість динамічного перемикання між середовищами сприяє подоланню користувацьких бар’єрів, забезпечує більш безперервну та персоналізовану траєкторію, а також підвищує загальний рівень завершеності вступного процесу. Сукупна конверсія цифрової воронки у досліджуваній вибірці склала близько 70%, що свідчить про високу ефективність впроваджених техніко-організаційних рішень та обґрунтовує доцільність мультиканального сервісного дизайну в цифровому університеті. Результати дослідження є актуальними для розробки стратегій цифрової трансформації університетів, спрямованих на посилення користувацького досвіду, оптимізацію адміністративних процедур і формування сталої освітньої екосистеми у цифровому середовищі.

Ключові слова: цифровий університет, абітурієнт, вступна кампанія, мультиканальна стратегія, освітня аналітика, цифрова траєкторія, цифровий аватар, AI-агенти.

Дата першого надходження статті до видання: 05.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИЩОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

О. В. Баніт, В. А. Бондар
ПРОФЕСІЙНИЙ ТА ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 3

О. В. Бойко, К. А. Петрова
ВПЛИВ ОНЛАЙН-ВІДЕОІГОР НА РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ (ЯК ESL) У ШКОЛЯРІВ..... 9

А. А. Віцюк
ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ..... 18

О. Н. Дем'янчук
ІННОВАЦІЙНІ ОСНОВИ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ..... 25

В. В. Куриляк
ІНТЕГРАЦІЯ ВІРИ ТА НАУКОВОГО ЗНАННЯ ЯК ПРИНЦИП ЦІЛІСНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ПВНЗ «УКРАЇНСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ ІНСТИТУТ»..... 30

В. Л. Лаврухіна
ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІНСТРУМЕНТ МОДЕЛЮВАННЯ АНГЛОМОВНОГО ЮРИДИЧНОГО ДИСКУРСУ У СФЕРІ ПРАВНИЧОЇ ОСВІТИ..... 44

Н. А. Латигіна, А. Г. Латигіна
ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК СКЛАДОВА СТРАТЕГІЇ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ..... 52

О. І. Луценко
ОСВІТНІ КЕЙСИ ТА ВОРКШОПИ: ЯК НАВЧАННЯ МІКРОБІОЛОГІЇ ТА ВІРУСОЛОГІЇ СТАЄ ПРАКТИЧНО ОРІЄНТОВАНИМ..... 60

І. Б. П'ятикоп
ЗАСТОСУВАННЯ АВТОМАТИЗОВАНИХ ОСВІТНІХ СИСТЕМ В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ..... 66

С. Б. Шелудченко, А. М. Корень
ЗАЛУЧЕННЯ ПЛАТФОРМИ TED TALKS ДЛЯ РОЗВИТКУ СКЛАДНИХ МИСЛЕННЄВИХ ТА ПРОДУКТИВНИХ МОВЛЕННЄВИХ ВМІНЬ 21 СТОРІЧЧЯ ПРИ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ..... 73

І. Д. Юник
МЕТОДОЛОГІЯ ДІАГНОСТИКИ СТУПЕНЯ СФОРМОВАНОСТІ ІМІДЖУ НОСІЯ БРЕНДУ ЯК ВИКЛАДАЧА ЗВО..... 79

ТЕОРІЯ ОСВІТИ Й НАВЧАННЯ

М. І. Дудай
ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА..... 87

Б. Є. Жорняк, І. В. Степанюк, Д. В. Чамахуд
НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ НАПИСАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ..... 97

І. А. Малиновська
ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ КРІЗЬ ПРИЗМУ СУЧАСНИХ МОВОЗНАВЧИХ ПАРАДИГМ..... 103

В. М. Михайлов, С. С. Павлов, О. С. Павлова, А. В. Михайлова
МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРОВАНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ПРАЦЮЮЧОГО НАСЕЛЕННЯ ПОВЕДІНЦІ ТА ДІЯМ У НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЯХ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ..... 109

Т. В. Паска
ВІРТУАЛЬНА ТА ЗМІШАНА АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ПРАКТИКИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 120

О. П. Ранюк, Т. О. Мороз
ДИСКУСІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ 129

Є. І. Распопов, А. С. Сустрєтов
ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 029 «ІНФОРМАЦІЙНА, БІБЛІОТЕЧНА ТА АРХІВНА СПРАВА» В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ І РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-ДОКУМЕНТНОГО СЕРЕДОВИЩА..... 137

І. В. Таможська, Ю.Є. Баєва, О. С. Чубрей
КОМУНІКАТИВНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ОСНОВА ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ МОДЕЛЕЙ ОСВІТНЬОГО ЛІДЕРСТВА В ЗВО..... 142

Ю. М. Юрчак, С. В. Сінкевич, А. І. Чуканов
ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ КУРСІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ (БАЗОВОГО (L-1A) ТА ФАХОВОГО (L-1B) ТАКТИЧНОГО РІВНЯ) ДО ЗАГАЛЬНОВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 149

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

О. В. Гордієнко, В. Б. Воронецький
ЗМІНИ АНТРОПОМЕТРИЧНИХ ПОКАЗНИКІВ ПАУЕРЛІФТЕРОК 12–14 РОКІВ ПІД ВПЛИВОМ ТРЕНУВАЛЬНИХ І ЗМАГАЛЬНИХ НАВАНТАЖЕНЬ ЗА ПРОГРАМОЮ ДЮСШ..... 157

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Ю. О. Колодка
ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ НА ПРИКЛАДІ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ РИМСЬКОГО ОБОРОННОГО КОЛЕДЖУ НАТО..... 165

ЯКІСТЬ ОСВІТИ

A. R. Zhukova, T. M. Serhiienko, Kh. I. Mankovska
OPTIMISATION OF EDUCATIONAL PROGRAMMES THROUGH THE INTEGRATION OF LIBRARY RESOURCES..... 176

Е. О. Косинський, О. Л. Дишко
ГЕНДЕРНІ ТА ПРОФЕСІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ НУТРИЦІОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПЕРШОГО РОКУ НАВЧАННЯ..... 185

Р. Я. Романишин, Л. М. Чередник, В. І. Апшай
ЯКІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ПРАКТИКИ ТА УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ..... 192

О. М. Семеног, О. П. Цюняк
УПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ВИЩУ ОСВІТУ: ВІД МІЖНАРОДНИХ НОРМАТИВНИХ СТАНДАРТІВ ДО ІНСТИТУЦІЙНИХ ПРАКТИК..... 198

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ

Н. С. Грачова
КРОССЕКТОРАЛЬНІ ПРОЄКТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ 209

N. S. Pokorny
DIGITAL MODEL OF APPLICANT BEHAVIOR IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT..... 220

CONTENTS

THEORETICAL-METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF HIGHER AND GENERAL SECONDARY EDUCATION

O. V. Banit, V. A. Bondar
PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF A PHYSICAL EDUCATION TEACHER IN THE CONTEXT OF NON-FORMAL AND INFORMAL EDUCATION..... 3

O. V. Boyko, K. A. Petrova
THE IMPACT OF ONLINE VIDEO GAMES ON THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE ENGLISH LANGUAGE (AS ESL) IN SCHOOLCHILDREN..... 9

A. A. Vitsiuk
FEATURES OF USING TEST QUESTIONS IN PROFESSIONAL ENGLISH LANGUAGE CLASSES FOR MEDICAL STUDENTS..... 18

O. N. Demianchuk
INNOVATIVE FOUNDATIONS OF THE COMPETENCE APPROACH IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION FOR FUTURE DESIGNERS..... 25

V. V. Kuryliak
THE INTEGRATION OF FAITH AND SCIENTIFIC KNOWLEDGE AS A PRINCIPLE OF HOLISTIC PERSONAL DEVELOPMENT AT THE UKRAINIAN INSTITUTE OF ARTS AND SCIENCES..... 30

V. L. Lavrukhina
ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TOOL FOR MODELLING ENGLISH-LANGUAGE LEGAL DISCOURSE IN LEGAL EDUCATION..... 44

N. A. Latygina, A. G. Latygina
TEACHING ENGLISH AS A COMPONENT OF THE INTERNATIONALIZATION STRATEGY IN UKRAINIAN UNIVERSITIES..... 52

O. I. Lutsenko
EDUCATIONAL CASES AND WORKSHOPS: HOW TEACHING MICROBIOLOGY AND VIRUSOLOGY BECOMES PRACTICALLY ORIENTED..... 60

I. B. Pyatikop
THE USE OF AUTOMATED LEARNING SYSTEM IN THE LEARNING PROCESS TO DEVELOP FOREIGH LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCES FOR FUTURE ENGINEERS..... 66

S. B. Sheludchenko, A. M. Koren
USING THE TED TALKS PLATFORM TO DEVELOP COMPLEX THINKING AND PRODUCTIVE SPEECH SKILLS OF THE 21ST CENTURY IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING..... 73

I. D. Yunyk
METHODOLOGY FOR DIAGNOSTIC OF THE DEGREE OF FORMATION OF THE BRAND CARRIER'S IMAGE AS A UNIVERSITY TEACHER..... 79

THEORY OF EDUCATION AND TRAINING

M. I. Dudai
INTEGRATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES INTO THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS..... 87

B. Ye. Zhorniak, I. V. Stepanyuk, D. V. Chamakhud
SCIENTIFIC AND RESEARCH TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN MUSICAL ARTS IN THE PROCESS OF WRITING QUALIFICATION RESEARCH..... 97

I. A. Malynovska
FORMING SPEECH COMPETENCES IN THE PROCESS OF LEARNING GERMAN THROUGH THE PRISM OF CONTEMPORARY LINGUISTIC PARADIGMS..... 103

V. M. Mykhailov, S. S. Pavlov, O. S. Pavlova, A. V. Mykhailova
METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF AN INTEGRATED PEDAGOGICAL APPROACH TO TRAINING THE WORKING POPULATION IN BEHAVIOR AND ACTIONS IN EMERGENCY SITUATIONS UNDER MARTIAL LAW.....109

T. V. Paska
VIRTUAL AND BLENDED ACADEMIC MOBILITY OF STUDENTS AS INNOVATIVE PEDAGOGICAL PRACTICES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....120

O. P. Raniuk, T. O. Moroz
DISCUSSION AS A TOOL FOR DEVELOPING STUDENT'S PROFESSIONAL COMMUNICATION SKILLS 129

Ye. I. Raspopov, A. S. Sustrietov
DEVELOPING DIGITAL COMPETENCE IN STUDENTS OF SPECIALITY 029 'INFORMATION, LIBRARY AND ARCHIVAL SCIENCE' IN THE CONTEXT OF DIGITISATION AND THE DEVELOPMENT OF THE INFORMATION AND DOCUMENTARY ENVIRONMENT.....137

I. V. Tamozhska, Yu. Ye. Baieva, O. S. Chubrei
COMMUNICATIVE COMPETENCIES AS THE BASIS FOR TRANSFORMATIONAL MODELS OF EDUCATIONAL LEADERSHIP IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....142

Yu. M. Yurchak, S. V. Sinkevych, A. I. Chukanov
FEATURES OF THE INTEGRATION OF PROFESSIONAL MILITARY EDUCATION COURSES (BASIC (L-1A) AND SPECIALIZED (L-1B) AND TACTICAL LEVELS) INTO THE GENERAL MILITARY TRAINING OF HIGHER EDUCATION APPLICANTS.....149

THEORY AND METHODS OF EDUCATION

O. V. Hordiienko, V. B. Voronetskyi
CHANGES IN ANTHROPOMETRIC INDICATORS OF FEMALE POWERLIFTERS AGED 12–14 UNDER THE INFLUENCE OF TRAINING AND COMPETITIVE LOADS WITHIN THE YOUTH SPORTS SCHOOL PROGRAM.....157

COMPARATIVE PEDAGOGY

Yu. O. Kolodka
TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF OFFICERS ON THE EXAMPLE OF EDUCATIONAL PROGRAMS OF THE NATO DEFENSE COLLEGE OF ROME.....165

QUALITY OF EDUCATION

A. R. Zhukova, T. M. Serhiienko, Kh. I. Mankovska
OPTIMISATION OF EDUCATIONAL PROGRAMMES THROUGH THE INTEGRATION OF LIBRARY RESOURCES.....176

E. O. Kosynskyi, O. L. Dyshko
GENDER AND PROFESSIONAL CHARACTERISTICS OF NUTRITIONAL KNOWLEDGE AMONG FIRST-YEAR HIGHER EDUCATION STUDENTS.....185

R. Ya. Romanyshyn, L. M. Cherednyk, V. I. Apshai
THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION: EUROPEAN PRACTICES AND THE UKRAINIAN CONTEXT.....192

O. M. Semenog, O. P. Tsiuniak
INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES INTO HIGHER EDUCATION: FROM INTERNATIONAL REGULATORY STANDARDS TO INSTITUTIONAL PRACTICES.....198

EDUCATIONAL DEVELOPMENT MANAGEMENT

N. S. Hrachova
CROSS-SECTOR PROJECTS AS A TOOL FOR DEVELOPING TEACHERS' INNOVATIVE COMPETENCE.....209

N. S. Pokorny
DIGITAL MODEL OF APPLICANT BEHAVIOR IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT..... 220

АКАДЕМІЧНІ СТУДІЇ

СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА»

Випуск 1

Коректура • Ірина Миколаївна Чудеснова

Комп’ютерна верстка • Оксана Іванівна Молодецька

Дата розміщення онлайн – 05.05.2026 р.
Дата друку – 12.05.2026 р.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк.
Ум.-друк. арк. 27,43. Замов. № 0426/372.
Наклад 300 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб’єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.