ISSN 3083-5682 (Print)
ISSN 3083-5690 (Online)

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

**УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

Серія 5

Педагогічні науки:
реалії та перспективи

Випуск 109

Видавничий дім
«Гельветика»
2026

УДК 37.013(006)
Н34

ФАХОВЕ ВИДАННЯ
затверджене наказом Міністерства освіти і науки України № 886
від 02.07.2020 р. (додаток 4) (*А1 Освітні науки; А2 Дошкільна освіта; А3 Початкова освіта; А4 Середня освіта (за предметними спеціальностями); А5 Професійна освіта (за спеціалізаціями); А6 Спеціальна освіта (за спеціалізаціями); І10 Соціальна робота та консультування; І11 Дитячі та молодіжні служби)*
Періодичність – 6 разів на рік
Засновник – Український державний університет імені Михайла Драгоманова
Рік заснування – 2004
У зв'язку зі зміною назви журналу було внесено відповідні зміни до Переліку наукових фахових видань України (Наказ Міністерства освіти та науки України № 1543 від 20.12.2023 р. (додаток 8)

Національна рада України з питань телебачення і радіомовлення
Витяг з реєстру суб'єктів у сфері медіа-реєстрантів Ідентифікатор медіа R30-01411 (рішення № 932 від 28.09.2023 р.)
Суб'єкт у сфері друкованих медіа: Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Код ЄДРПОУ 44807628, вул. Пирогова, 9, м. Київ, 01601, rector@udu.edu.ua, тел. (044) 234-11-08). ROR: https://ror.org/00batt813.
Мова видання: українська, англійська, іспанська, італійська, німецька, польська, словацька, угорська, французька, чеська

Науковий журнал включений до міжнародної наукометричної бази
Index Copernicus International (Республіка Польща)

Офіційний сайт видання: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

Схвалено рішенням Вченої ради УДУ імені Михайла Драгоманова (протокол № 11 від 30 квітня 2026 року)

Редакційна колегія:
Андрущенко В. П. – доктор філософських наук, професор, академік НАПН України (голова редакційної ради); *Торбін Г. М.* – доктор фізико-математичних наук, професор (заступник голови редакційної ради); *Вернидуб Р. М.* – доктор філософських наук, професор; *Драпушко Р. Г.* – кандидат філософських наук, професор; *Євтух В. Б.* – доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАН України; *Корець М. С.* – доктор педагогічних наук, професор; *Лавриненко В. Г.* – кандидат історичних наук, професор; *Мацько Л. І.* – доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України; *Панченко Л. М.* – кандидат філософських наук, професор; *Шут М. І.* – доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України.

Головний редактор серії:
Слабко В. М. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Редакційна колегія серії:
Гевко І. В. – доктор педагогічних наук, професор, проректор з навчально-методичної роботи, Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка; *Яновський Конрад* – доктор психологічних наук, професор, ректор, Економіко-гуманітарний університет у Варшаві, Польща; *Рубене Занда* – докторка педагогічних наук, професор, проректорка Латвійського університету, професорка факультету освіти, психології та мистецтва, Латвійський університет, Латвія; *Кононенко А. Г.* – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Дунайського фахового коледжу Національного університету «Одеська морська академія»; *Савенкова Л. В.* – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Наукової бібліотеки Українського державного університету імені Михайла Драгоманова; *Смирнова І. М.* – доктор педагогічних наук, заступник директора з науково-педагогічної роботи Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія»; *Хижна О. П.* – доктор педагогічних наук, професор кафедри музичного мистецтва Мукачівського державного університету; *Чумак М. Є.* – доктор педагогічних наук, професор кафедри інформаційних технологій і програмування Українського державного університету імені Михайла Драгоманова; *Марченко В. В.* – доктор філософії, професор, ректор Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв; *Потапчук О. І.* – доктор педагогічних наук, професор кафедри комп'ютерних технологій, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка; *Биковський Т. В.* – кандидат педагогічних наук, професор, доцент кафедри професійної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова; *Макаренко Л. Л.* – доктор педагогічних наук, професор кафедри інформаційних систем і технологій, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Затті Альберто* – доцент кафедри гуманітарних та соціальних наук, Університет Бергамо, Італія; *Шафранська Каріна* – доктор наук, професор Академії Виміру Справедливості, Академія прикладних наук (AWS) у Варшаві, Польща.

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ
Н34 МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА. *Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-т імені Михайла Драгоманова. – Випуск 109. – Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2026. – 262 с.

УДК 37.013(006)

У статтях розглядаються результати теоретичних досліджень та експериментальної роботи з питань педагогічної науки; розкрито педагогічні, психологічні та соціальні аспекти, які зумовлюють актуалізацію поставленої проблеми й допоможуть її вирішувати на сучасному етапі розвитку освіти.

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

ISSN 3083-5682 (Print)
ISSN 3083-5690 (Online)

© Автори статей, 2026
© Редакційна рада і редакційна колегія серії, 2026

ISSN 3083-5682 (Print)
ISSN 3083-5690 (Online)

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

NAUKOWYI CHASOPYS

DRAGOMANOV UKRAINIAN STATE UNIVERSITY

Series 5

Pedagogical sciences:
reality and perspectives

Issue 109

HELVETICA
PUBLISHING HOUSE

UDC 37.013(006)
H34

PROFESSIONAL EDITION
by Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No 886
dated 02.07.2020 (annex 4) *(category B in pedagogical sciences (A1 – Education Sciences, A2 – Pre-school Education, A3 – Primary Education, A4 – Secondary Education (with subject specializations, A5 – Vocational Education (with specializations), A6 – Special Education (with specializations)), in social work (I10 – Social Work and Counselling, I11 – Child and Youth Services)*
6 times a year
Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University
Year of establishment: 2004
In connection with the change of the name of the journal, corresponding changes were made to the List of Scientific and Professional Publications of Ukraine (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1543 of 12/20/2023 (Appendix 8)

Registration in the National Council of Ukraine on Television and Radio Broadcasting
Extract from the register of entities in the field of media registrants. Media identifier R30-01411 (decision No. 932 dated 09/28/2023)
Media entity: Dragomanov Ukrainian State University (EDRPOU code 44807628, Pirogova str. 9, Kyiv, 01601, rector@udu.edu.ua, tel. (044) 234-11-08). ROR: https://ror.org/00batt813.

Languages: Ukrainian, English, Spanish, Italian, German, Polish, Slovak, Hungarian, French, Czech

The journal is included in the international scientometric database
Index Copernicus International (the Republic of Poland)

Official web-site: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

Approved by the Decision of Academic Council of Dragomanov Ukrainian State University (Minutes No 11 April 30, 2026)

Editorial board:
Andrushchenko V. P. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine (Head of the Editorial Council); *Torbin H. M.* – Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor (Deputy Head of the Editorial Council); *Vernydub R. M.* – Doctor of Philosophical Sciences, Professor; *Drapushko R. H.* – Candidate of Philosophical Sciences, Professor; *Yevtukh V. B.* – Doctor of Historical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAS of Ukraine; *Korets M. S.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; *Lavrynenko V. H.* – Candidate of Historical Sciences, Professor; *Matsko L. I.* – Doctor of Philological Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine; *Panchenko L. M.* – Candidate of Philosophical Sciences, Professor; *Shut M. I.* – Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine.

Chief editor of the series:
Slabko M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University.

Editorial board of the series:
Hevko V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Educational and Methodological Work, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University; *Rubene Zanda* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector, Professor of the Faculty of Education, Psychology and Art, University of Latvia, Latvia; *Janowski Konrad* – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Rector, University of Economics and Humanities in Warsaw, Poland; *Kononenko H.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of Danube Professional College of the National University "Odesa Maritime Academy"; *Savenkova V.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Scientific Library, Dragomanov Ukrainian State University; *Smyrnova M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Deputy Director for Scientific and Pedagogical Work, Danube Professional College of the National University "Odesa Maritime Academy"; *Khyzhna P.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Musical Art, Mukachevo State University; *Chumak Ye.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Information Technologies and Programming, Dragomanov Ukrainian State University; *Marchenko V.* – PhD, Professor, Rector, National Academy of Culture and Arts Management; *Potapchuk I.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Computer Technologies, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University; *Bykovsky V.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Associate Professor of the Department of Vocational Education, Dragomanov Ukrainian State University; *Makarenko L.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Information Systems and Technologies, Dragomanov Ukrainian State University; *Zatti Alberto* – Associate Professor at the Department of Humanities and Social Sciences, University of Bergamo, Italy; *Szafranska Karina* – Doctor of Sciences, Professor at the Academy of the Dimension of Justice, Academy of Applied Sciences (AWS) in Warsaw, Poland.

NAUKOVYI CHASOPYS DRAGOMANOV UKRAINIAN STATE UNIVERSITY. *Series 5. Pedagogical sciences: realias and perspectives.* Collection of research articles / the Ministry of Education and Science of Ukraine, Dragomanov Ukrainian State University. – Issue 109. – Kyiv : Publishing House "Helvetica", 2026. – 262 p.

H34

UDC 37.013(006)

The articles deal with the results of theoretical studies and experimental work on pedagogical science; the disclosure of pedagogical, psychological and social aspects that cause actualization of the problem and help it to be solved at the present stage of education development of education.

The articles were checked for plagiarism using the software StrikePlagiarism.com developed by the Polish company Plagiat.pl.

ISSN 3083-5682 (Print)
ISSN 3083-5690 (Online)

© Authors of articles, 2026
© Editorial Board and Editorial Council, 2026

УДК 378.147:004.78
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.01

Абдулаєв М. А.

ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНОСТІ CRM-УМІНЬ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті представлено результати комплексної діагностики рівня сформованості вмінь майбутніх менеджерів застосовувати CRM-системи у професійній діяльності в умовах цифрової трансформації бізнесу. Актуальність дослідження зумовлена стрімким зростанням ролі цифрових інструментів управління клієнтськими відносинами та необхідністю підготовки фахівців, здатних ефективно працювати з великими масивами даних, автоматизувати бізнес-процеси та приймати обґрунтовані управлінські рішення на основі аналітики. Емпіричне дослідження проведено серед 200 студентів ННІ «Каразінська школа бізнесу» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, що дозволило охопити різні етапи професійної підготовки та здійснити порівняльний аналіз динаміки формування професійних компетентностей.

Методичний інструментарій включав анкетування, тестування у змодельованих бізнес-ситуаціях, експертну оцінку виконання практичних кейсів у CRM-середовищах (Uspacy, Salesforce), а також самооцінку рівня цифрових навичок студентів. Отримані результати засвідчили наявність суттєвого розриву між теоретичною обізнаністю студентів щодо функціоналу CRM-систем і їхньою реальною готовністю застосовувати інструменти автоматизації продажів, клієнтської аналітики, сегментації та управління взаємодією з клієнтами у практичних сценаріях діяльності компаній. Виявлено недостатній рівень сформованості операційних умінь роботи з даними, побудови аналітичних звітів, налаштування воронок продажів і використання CRM для підтримки управлінських рішень.

Обґрунтовано доцільність упровадження практикоорієнтованої педагогічної моделі формування CRM-компетентностей, що передбачає поєднання когнітивного, операційного та рефлексивного компонентів навчання, системне використання цифрових платформ, інтеграцію реальних бізнес-кейсів, розвиток навичок командної роботи та міждисциплінарну координацію освітнього контенту. Реалізація запропонованих підходів сприятиме підвищенню професійної готовності майбутніх менеджерів, їх конкурентоспроможності на ринку праці та ефективному впровадженню CRM-рішень у сучасній цифровій бізнес-практиці.

Ключові слова: *CRM-системи, професійна підготовка менеджерів, цифрова компетентність, педагогічні умови,бізнес-освіта, практикоорієнтоване навчання, симульовані бізнес-ситуації, управління клієнтськими відносинами.*

Стрімка цифровізація економіки, поширення електронної комерції, омніканальних комунікацій та аналітики великих даних кардинально змінюють зміст управлінської діяльності менеджера. У цих умовах системи управління взаємовідносинами з клієнтами (CRM) стають базовим інструментом організації продажів, маркетингової взаємодії, сервісного супроводу клієнтів і стратегічного аналізу бізнес-процесів. Використання сучасних платформ, зокрема Uspacy та Salesforce, забезпечує інтеграцію даних, автоматизацію рутинних операцій, персоналізацію комунікацій і підвищення якості управлінських рішень. Відтак здатність ефективно працювати з CRM-системами стає необхідною складовою професійної компетентності сучасного менеджера.

Водночас у системі вищої освіти, навіть у провідних закладах бізнес-освіти, таких як ННІ «Каразінська школа бізнесу» Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, спостерігається суперечність між вимогами ринку праці та реальним рівнем сформованості практичних CRM-умінь у студентів. Освітні програми часто орієнтовані переважно на теоретичне засвоєння концепцій менеджменту і маркетингу, тоді як навички роботи з клієнтськими базами, побудови аналітичних звітів, автоматизації воронки продажів, інтеграції цифрових каналів комунікації та використання CRM для прийняття управлінських рішень залишаються недостатньо сформованими. У результаті випускники стикаються з труднощами професійної адаптації, потребують додаткового навчання на робочому місці та демонструють нижчу конкурентоспроможність.

Актуальність дослідження посилюється сучасними соціально-економічними викликами для України, коли бізнеси змушені швидко перебудовуватися, оптимізувати клієнтські стратегії та впроваджувати цифрові рішення для забезпечення стійкості й розвитку. У таких умовах підготовка менеджерів із високим рівнем CRM-компетентностей є не лише освітнім, а й економічним та соціальним пріоритетом. Особливого значення набуває діагностика рівня сформованості CRM-умінь як науково обґрунтована основа для вдосконалення змісту навчання, розроблення практикоорієнтованих методик, інтеграції симульованих бізнес-ситуацій і партнерства з ІТ-компаніями.

Таким чином, дослідження діагностики сформованості CRM-умінь майбутніх менеджерів є своєчасним і необхідним, оскільки дозволяє виявити реальний стан підготовки, визначити прогалини між освітніми результатами та професійними вимогами, а також обґрунтувати педагогічні умови формування цифрових управлінських компетентностей, що відповідають викликам сучасної бізнес-практики.

Проблематика формування цифрової компетентності менеджерів та використання CRM-систем у бізнес-освіті активно досліджується у вітчизняній і зарубіжній науці на перетині менеджменту, педагогіки та інформаційних технологій. Сучасні дослідники підкреслюють, що цифровізація управління змінює професійну роль менеджера, який має поєднувати стратегічне мислення з аналітикою даних і технологічною грамотністю [2; 4; 9].

У науковій літературі висвітлено кілька ключових напрямів.

1. Роль CRM-систем у підвищенні ефективності управління клієнтськими відносинами. Зарубіжні дослідники доводять, що CRM-системи є базовими інструментами клієнтоорієнтованого менеджменту, які забезпечують інтеграцію маркетингових комунікацій, продажів і сервісу, підвищуючи ефективність управлінських рішень та рівень лояльності клієнтів [7; 10]. У вітчизняних роботах CRM розглядається як складова інформаційних систем менеджменту та ключовий інструмент цифрової трансформації підприємств [1; 3].

2. Використання цифрових платформ у бізнес-освіті.

У працях українських учених акцентується увага на необхідності цифрової трансформації освітнього процесу, розвитку цифрових компетентностей студентів і впровадженні практикоорієнтованих технологій навчання [2; 4]. Дослідники зазначають, що сучасна бізнес-освіта повинна включати моделювання реальних бізнес-процесів, роботу з CRM-платформами та аналітичними системами [3]. Зарубіжні автори підкреслюють, що цифрові інструменти навчання сприяють розвитку data-driven мислення менеджерів та підвищують їхню готовність до роботи у цифровій економіці [5; 8].

3. Формування професійних компетентностей менеджерів.

У науковій літературі доведено, що цифрова компетентність менеджера є інтегративною характеристикою, яка включає технологічні знання, аналітичні здібності, комунікативні навички та здатність до управління змінами [4; 6]. У зарубіжних дослідженнях CRM-компетентність розглядається як складова стратегічного управління клієнтським досвідом і конкурентоспроможності організацій [7; 9].

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що попри значний теоретичний доробок недостатньо дослідженими залишаються: методи діагностики рівня сформованості CRM-умінь студентів-менеджерів**;** педагогічні умови формування CRM-компетентностей у системі університетської підготовки; ефективність практикоорієнтованих технологій навчання CRM у бізнес-освіті; інтеграція CRM-навчання з курсами маркетингу, аналітики даних і цифрового менеджменту.

Таким чином, існує наукова потреба у комплексному дослідженні сформованості CRM-умінь майбутніх менеджерів, розробленні валідних методик їх діагностики та обґрунтуванні педагогічних моделей формування цих компетентностей у системі професійної підготовки.

Мета дослідження полягає у діагностиці рівня сформованості вмінь майбутніх менеджерів використовувати CRM-системи та визначенні напрямів удосконалення їх професійної підготовки.

Дослідження проведено серед 200 студентів 1–4 курсів спеціальності «Менеджмент» ННІ «Каразінська школа бізнесу» Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна..

Оцінювання здійснювалось за 7 критеріями:

1. Робота з базовими функціями CRM.
2. Використання аналітичних модулів.
3. Автоматизація бізнес-процесів.
4. Інтеграція з цифровими сервісами.
5. Прийняття управлінських рішень.
6. Цифрова комунікація.
7. Інформаційна безпека.

Для діагностики рівня сформованості вмінь було застосовано як кількісні, так і якісні методи: анкетування та опитування студентів, тестування їхніх навичок у симульованих бізнес-ситуаціях, аналіз виконання практичних завдань із використанням CRM-платформ (наприклад, Uspacy, Salesforce).

Результати досліджень дозволили виявити слабкі та сильні сторони підготовки майбутніх менеджерів, визначити прогалини у знаннях та сформувати рекомендації щодо оптимізації навчального процесу.

Кількісний аналіз результатів опитування (анкетування) 200 студентів ННІ «Каразінська школа бізнесу» Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна з 1 по 4 курси щодо сформованості CRM-умінь із переведенням відсотків у абсолютні показники та узагальненими висновками представлено в таблиці 1.

Як видно з таблиці, найвищий показник (30%, 60 осіб) зафіксовано за когнітивним компонентом – розумінням основних принципів роботи CRM-систем.

Операційно-практичні вміння (створення баз даних, аналіз клієнтських даних) сформовані лише у 10% опитаних (по 20 осіб).

Складні професійні навички, пов’язані з автоматизацією процесів, інтеграцією CRM та ефективною клієнтською комунікацією, демонструють критично низький рівень сформованості – по 5% (10 осіб).

Загалом понад 70–95% студентів не володіють ключовими практичними CRM-уміннями, необхідними для професійної діяльності менеджера.

Отримані кількісні дані свідчать про дисбаланс між теоретичною обізнаністю та практичною готовністю студентів до використання CRM-систем. За результатами опитування лише третина респондентів (30%)

Таблиця 1

Результати кількісного аналізу рівня сформованості CRM-умінь студентів

CRM-уміння	% студентів	Кількість студентів (n=200)
Розумію основні принципи роботи CRM-систем	30%	60 осіб
Можу створювати та редагувати бази даних клієнтів у CRM	10%	20 осіб
Вмію налаштовувати автоматизацію процесів продажу та маркетингу	5%	10 осіб
Можу аналізувати дані клієнтів та формувати звіти	10%	20 осіб
Володію навичками інтеграції CRM з іншими системами	5%	10 осіб
Можу ефективно використовувати CRM для комунікації з клієнтами	5%	осіб

володіє базовими уявленнями про CRM, тоді як сформованість прикладних і інтеграційних CRM-умінь не перевищує 5–10%. Це підтверджує необхідність цілеспрямованого впровадження практикоорієнтованих педагогічних умов та квазіпрофесійних завдань у підготовку майбутніх менеджерів.

Кількісний та якісний аналіз додаткових питань, спрямованих на виявлення мотивації та практичного досвіду використання CRM-систем студентами (n = 200).

Аналіз відповіді на запитання «Чи використовували ви CRM-системи під час навчання або на практиці?» З 200 опитаних студентів лише 20 осіб (10) надали позитивну відповідь, зазначивши, що мали досвід роботи з CRM-системами під час проходження виробничої практики або на роботі. Відповідно, 180 студентів (90%) не мали жодного практичного досвіду використання CRM у процесі навчання або практичної підготовки.

Кількісний висновок: практичний досвід використання CRM-систем у студентів є вкрай обмеженим, що свідчить про недостатню інтеграцію цифрових інструментів управління клієнтськими відносинами в освітній процес.

Аналіз відповіді на запитання «Якщо так, то яку CRM-систему ви використовували?»

Серед 20 студентів, які мали досвід роботи з CRM, відповіді розподілилися таким чином (узагальнений якісний аналіз): Uspacy – окремі згадки; застосовувалася переважно для фіксації звернень клієнтів; інші CRM або корпоративні системи – поодинокі випадки, без поглибленого функціонального використання.

З проведеного дослідження випливає такий аналітичний висновок: вибір CRM-систем зумовлений не освітніми програмами, а специфікою підприємств, на яких студенти проходили практику або працювали. Систематичного навчання роботі з конкретною CRM у межах університетського курсу не зафіксовано.

Аналіз відповіді на запитання «Які завдання в роботі з CRM ви виконували найчастіше?»

На основі відповідей студентів (n = 20) визначено такі домінантні види діяльності:

- внесення та оновлення контактних даних клієнтів;
- перегляд історії комунікації з клієнтами;
- фіксація звернень та результатів спілкування;
- базове формування звітів за заданими шаблонами.

Водночас відсутні або майже не представлені такі види завдань:

- налаштування автоматизації бізнес-процесів;
- інтеграція CRM з іншими інформаційними системами;
- аналітика клієнтських даних для прийняття управлінських рішень.

На основі отриманих даних, можна зробити висновок, що виконувані студентами завдання мають допоміжний, операційний характер і не забезпечують формування комплексних професійних CRM-умінь.

Результати аналізу додаткових питань засвідчують, що лише 10% студентів мають мінімальний практичний досвід використання CRM-систем, отриманий переважно під час виробничої практики. При цьому характер виконуваних завдань обмежується базовими операціями, що не сприяє формуванню стійкої мотивації та професійної готовності до використання CRM у майбутній управлінській діяльності.

Отримані дані підтверджують необхідність: цілеспрямованого впровадження CRM-систем у навчальні курси; створення квазіпрофесійних завдань із поступовим ускладненням; формування мотивації через моделювання реальних бізнес-ситуацій.

Важливим компонентом діагностики була оцінка готовності студентів використовувати CRM-системи як інструмент підвищення ефективності управлінських процесів. Це включає здатність інтегрувати дані з різних джерел, аналізувати взаємодію з клієнтами, приймати рішення на основі аналітики та ефективно комунікувати у цифровому середовищі. Системний аналіз стану сформованості цих вмінь дозволяє не лише коригувати навчальні програми, але й розробляти методичні моделі, які забезпечують послідовне формування компетентностей, необхідних для роботи сучасного управлінця в умовах цифрової економіки.

З метою групового аналізу стану рівня умінь майбутніх менеджерів використовувати CRM-системи розроблено таблицю оцінки рівня сформованості вмінь майбутніх менеджерів використовувати CRM-системи. Вона враховує основні компетентності, які потрібні для ефективної роботи в цифровому управлінні (таблиця 2).

Таблиця 2

Оцінка рівня сформованості вмінь майбутніх менеджерів використовувати CRM-системи з прикладами практичних завдань для кожного рівня

№	Компетенція/ вміння	Критерії оцінювання	Практичні завдання	Рівень сформованості	Балова оцінка (0-5)
1.	Робота з базовими функціями CRM	Введення, редагування та збереження даних про клієнтів, створення простих звітів	Додати нового клієнта в систему, створити базовий звіт за контактами	Низький: створює дані з помилками; Середній: виконує базові операції самостійно; Високий: швидко і точно працює з різними типами даних	0-5
2.	Використання аналітичних модулів	Формування звітів, графіків, аналіз продажів, моніторинг KPI	Створити звіт про активність клієнтів за останній місяць; побудувати графік продажів	Низький: не може інтерпретувати дані; Середній: формує звіти, але потребує допомоги; Високий: аналізує та робить висновки на основі даних	0-5
3.	Автоматизація бізнес-процесів	Налаштування нагадувань, автоматичних повідомлень, робота з шаблонами	Налаштувати автоматичне нагадування про зустріч; створити шаблон електронного листа	Низький: не використовує автоматизацію; Середній: налаштовує базові функції; Високий: створює комплексні процеси автоматизації	0-5
4.	Інтеграція з іншими цифровими сервісами	Використання API, імпорт/експорт даних, інтеграція з поштою та календарем	Експортувати список клієнтів у Excel; інтегрувати календар зустрічей	Низький: не виконує інтеграцію; Середній: інтегрує прості сервіси; Високий: інтегрує комплексні сервіси і налаштовує автоматичний обмін даними	0-5
5.	Прийняття управлінських рішень на основі CRM	Використання аналітики для прийняття рішень, прогнозування продажів, планування взаємодії з клієнтами	На основі звітів спланувати стратегію комунікації з клієнтами на наступний місяць	Низький: рішення необґрунтовані; Середній: приймає рішення з допомогою; Високий: приймає обґрунтовані та ефективні рішення самостійно	0-5
6.	Цифрова комунікація та взаємодія	Ведення комунікацій з клієнтами через CRM, відстеження історії взаємодій	Відправити лист клієнту та зафіксувати відповідь у CRM; організувати контактну базу	Низький: не веде комунікацію системно; Середній: веде облік, але поверхнево; Високий: системно управляє всією історією взаємодій	0-5
7.	Інформаційна безпека та етика	Дотримання правил конфіденційності, захист даних, правильне використання доступів	Обмежити доступ до персональних даних студентів; створити надійний пароль для облікового запису	Низький: порушує правила безпеки; Середній: дотримується базових правил; Високий: активно забезпечує безпеку даних та дотримується етичних норм	0-5

Методикою оцінювання була балова оцінка: 0–5 за кожну компетенцію.

Рівні сформованості:

– низький: 0–1 бал;
– середній: 2–3 бали;
– високий: 4–5 балів

Підсумкова оцінка: сума балів за всі компетенції, що дозволяє визначити загальний рівень готовності студента до використання CRM у професійній діяльності.

Аналіз результатів обстеження вищезазначених студентів щодо загального рівня їхньої готовності до використання CRM у професійній діяльності свідчить про відсутність високого рівня сформованості CRM-умінь за всіма сімома критеріями (0 осіб за кожним показником). Це є ключовим індикатором того, що

підготовка здобувачів освіти у сфері практичного використання CRM-систем перебуває на початковому етапі та не забезпечує досягнення професійно значущої автономності.

Переважаючим є низький рівень, який коливається від 150 до 188 студентів залежно від критерію (75–94% вибірки). Середній рівень представлений незначною кількістю студентів (від 12 до 50 осіб, тобто 6–25%), що свідчить про фрагментарне та несистемне володіння окремими CRM-функціями.

Аналіз за окремими критеріями з урахуванням практичних завдань показав:

1. Робота з базовими функціями CRM:

- низький рівень – 166 студентів (83%)
- середній рівень – 34 студенти (17%)
- високий рівень – 0

Більшість студентів під час виконання практичного завдання (додавання клієнта, створення базового звіту) допускали помилки у введенні або збереженні даних, що відповідає низькому рівню (0–1 бал). Лише незначна частина здатна самостійно виконувати базові операції без глибокого розуміння логіки роботи CRM.

2. Використання аналітичних модулів:

- низький рівень – 150 студентів (75%)
- середній рівень – 50 студентів (25%)
- високий рівень – 0

Результати виконання завдань зі створення звітів і графіків продажів показали, що більшість студентів не вміють інтерпретувати дані та пов’язувати їх з управлінськими показниками (KPI). Середній рівень проявляється у вмінні формувати звіти за зразком, однак із постійною потребою в допомозі викладача.

3. Автоматизація бізнес-процесів:

- низький рівень – 188 студентів (94%)
- середній рівень – 12 студентів (6%)
- високий рівень – 0

Цей критерій виявився найпроблемнішим. Переважна більшість студентів не використовує інструменти автоматизації (нагадування, шаблони листів), що засвідчує мінімальне розуміння потенціалу CRM-систем у підвищенні ефективності бізнес-процесів.

4. Інтеграція з іншими цифровими сервісами:

- низький рівень – 179 студентів (89,5%)
- середній рівень – 21 студент (10,5%)
- високий рівень – 0

Виконання завдань з експорту даних та інтеграції календаря показало, що студенти майже не володіють навичками міжсистемної взаємодії. Середній рівень обмежується виконанням найпростіших дій за інструкцією.

5. Прийняття управлінських рішень на основі CRM:

- низький рівень – 179 студентів (89,5%)
- середній рівень – 21 студент (10,5%)
- високий рівень – 0

Під час планування стратегії комунікації з клієнтами на основі CRM-звітів більшість студентів ухвалювали необґрунтовані або інтуїтивні рішення, не спираючись на аналітичні дані, що свідчить про низький рівень управлінської готовності.

6. Цифрова комунікація та взаємодія:

- низький рівень – 182 студенти (91%)
- середній рівень – 18 студентів (9%)
- високий рівень – 0

Результати виконання завдань з фіксації історії взаємодій у CRM засвідчили, що студенти не ведуть комунікацію системно, обмежуючись разовими діями без подальшого аналізу контактів.

7. Інформаційна безпека та етика:

- низький рівень – 179 студентів (89,5%)
- середній рівень – 21 студент (10,5%)
- високий рівень – 0

Низькі показники за цим критерієм свідчать про недостатнє усвідомлення студентами питань конфіденційності, захисту персональних даних та етичних аспектів роботи з CRM-системами.

За результатами проведеного дослідження випливають такі узагальнюючі висновки:

1. Домінування низького рівня сформованості CRM-умінь за всіма критеріями підтверджує недостатню практичну спрямованість підготовки майбутніх менеджерів.
2. Повна відсутність високого рівня (4–5 балів) вказує на відсутність сформованої готовності студентів до самостійного та ефективного використання CRM у професійній діяльності.
3. Середній рівень має епізодичний характер і не забезпечує комплексного використання CRM-систем для управлінських рішень.

3. Отримані результати обґрунтовують необхідність впровадження цілеспрямованої методики формування CRM-умінь, що передбачає практикоорієнтовані завдання, кейси, симуляції бізнес-процесів та системне використання CRM-платформ у навчальному процесі.

Таким чином, отримані в результаті дослідження дані свідчать про суттєвий розрив між теоретичною підготовкою студентів і реальними вимогами цифрового бізнес-середовища. Причинами цього є: відсутність системного використання CRM у навчанні; недостатня практична спрямованість курсів; слабка інтеграція бізнес-кейсів.

Результати підтверджують необхідність створення педагогічної моделі формування CRM-умінь із використанням симуляцій, кейсів і реальних CRM-платформ.

Висновки. Дослідження підтвердило, що сучасна підготовка майбутніх менеджерів характеризується суттєвим розривом між теоретичними знаннями про CRM-системи та практичною готовністю їх ефективно використовувати. Встановлено низький рівень сформованості CRM-умінь у студентів, особливо у роботі з аналітичними даними, автоматизацією бізнес-процесів та інтеграцією цифрових платформ у професійну діяльність.

Виявлений дисбаланс між теоретичною обізнаністю та практичними навичками обґрунтовує необхідність впровадження практикоорієнтованих методик навчання, що поєднують когнітивний, операційний і рефлексивний компоненти. До ключових напрямів удосконалення підготовки належать інтеграція CRM у навчальні курси, застосування квазіпрофесійних бізнес-кейсів, симуляцій і стажувань, а також формування цифрової аналітичної компетентності.

Результати дослідження підтверджують доцільність створення педагогічної моделі формування CRM-умінь із використанням симуляцій, кейсів та реальних CRM-платформ. Подальші дослідження мають бути спрямовані на експериментальну перевірку ефективності такої моделі та оцінку її впливу на розвиток професійних і цифрових компетентностей майбутніх менеджерів.

Використана література:

1. Ситник В. Ф., Писаревська Т. А. Інформаційні системи в менеджменті. Київ : КНЕУ, 2019. 384 с.
2. Биков В. Ю., Спірін О. М., Пінчук О. П. Цифрова трансформація освіти і науки: теорія і практика. Київ : ІІТЗН НАПН України, 2021. 240 с.
3. Кузьмін О. Є., Мельник О. Г. Менеджмент: теорія і практика. Львів : Львівська політехніка, 2020. 440 с.
4. Морзе Н. В., Буйницька О. П. Формування цифрової компетентності у системі вищої освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. № 77(3). С. 1–17.
5. Закон України «Про освіту». Київ, 2017 (зі змінами).
6. Laudon K. C., Laudon J. P. (2020) Management Information Systems: Managing the Digital Firm. 17th ed. Harlow: Pearson. 720 p.
7. Buttle F., Maklan S. (2019) Customer Relationship Management: Concepts and Technologies. 3rd ed. London: Routledge. 518 p.
8. Chaffey D., Ellis-Chadwick F. (2022) Digital Marketing. 8th ed. Harlow: Pearson. 688 p.
9. Payne A., Frow P. (2017) Strategic Customer Management: Integrating Relationship Marketing and CRM. Cambridge: Cambridge University Press. 424 p.
10. Kotler P., Keller K. L. (2022) Marketing Management. 16th ed. Harlow: Pearson. 832 p.

References:

1. Sytnyk V. F., Pysarevska T. A. (2019) Informatsiini systemy v menedzhmenti [Information systems in management]. Kyiv: KNEU. 384 s. [in Ukrainian].
2. Bykov V. Yu., Spirin O. M., Pinchuk O. P. (2021) Tsyfrova transformatsiia osvity i nauky: teoriia i praktyka [Digital transformation of education and science: theory and practice]. Kyiv: IITZN NAPN Ukrainy. 240 s. [in Ukrainian].
3. Kuzmin O. Ye., Melnyk O. H. (2020) Menedzhment: teoriia i praktyka [Management: theory and practice]. Lviv: Lvivska politekhnika. 440 s. [in Ukrainian].
4. Morze N. V., Buinytska O. P. (2020) Formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti u systemi vyshchoi osvity [Formation of digital competence in the system of higher education]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. 77(3). 1–17. [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrainy "Pro osvitu" (2017) [Law of Ukraine "On Education"]. Kyiv. [in Ukrainian].
6. Laudon K. C., Laudon J. P. (2020) Management Information Systems: Managing the Digital Firm. 17th ed. Harlow: Pearson. 720 p.
7. Buttle F., Maklan S. (2019) Customer Relationship Management: Concepts and Technologies. 3rd ed. London: Routledge. 518 p.
8. Chaffey D., Ellis-Chadwick F. (2022) Digital Marketing. 8th ed. Harlow: Pearson. 688 p.
9. Payne A., Frow P. (2017) Strategic Customer Management: Integrating Relationship Marketing and CRM. Cambridge: Cambridge University Press. 424 p.
10. Kotler P., Keller K. L. (2022) Marketing Management. 16th ed. Harlow: Pearson. 832 p.

M. Abdulaiev. Diagnostics of crm skills formation among future managers in the context of professional training

The article presents the results of a comprehensive diagnosis of the level of proficiency of future managers in applying CRM systems in their professional activities in the context of digital business transformation. The relevance of the study is due to the rapid growth of the role of digital customer relationship management tools and the need to train specialists who are able to work effectively with large amounts of data, automate business processes, and make informed management decisions based on analyt-

ics. An empirical study was conducted among 200 students of the Karazin Business School of V. N. Karazin Kharkiv National University, which made it possible to cover various stages of professional training and carry out a comparative analysis of the dynamics of professional competence formation.

The methodological tools included questionnaires, testing in simulated business situations, expert evaluation of practical case studies in CRM environments (Uspacy, Salesforce), as well as self-assessment of students’ digital skills. The results showed a significant gap between students’ theoretical knowledge of CRM system functionality and their actual readiness to apply sales automation, customer analytics, segmentation, and customer interaction management tools in practical business scenarios.

The feasibility of implementing a practice-oriented pedagogical model for developing CRM competencies was substantiated, which involves combining cognitive, operational, and reflective components of learning, the systematic use of digital platforms, the integration of real business cases. The implementation of the proposed approaches will contribute to improving the professional readiness of future managers, their competitiveness in the labor market, and the effective implementation of CRM solutions in modern digital business practice.

Key words: *CRM systems, professional training of managers, digital competence, pedagogical conditions, business education, practice-oriented learning, simulated business scenarios, customer relationship management.*

Дата першого надходження статті до видання: 27.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

UDK 37.013.74
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.02

Anani S., Tsypina D.

MANAGING THE QUALITY OF FOREIGN LANGUAGE CLASSES

The article discusses aspects of management the quality in foreign language classes. It emphasizes that the quality of foreign language teaching is a key factor in successful language and intercultural education and is the result of the interaction of cognitive, affective, and social components. The main theoretical and empirical characteristics of quality foreign language classes are summarized.

The factors that determine the quality of foreign language classes include meaningful communication and the use of various social forms of work. Students participate in planning and evaluating lessons, summarizing the stages of learning in their own words during discussions, asking critical and additional questions, linking what they have already learned with new material, using their own knowledge, and thus transferring knowledge. Social forms (individual, partner, and group work) vary as much as the basic forms of learning. The variety of methods should remain consistent with the objectives and content.

The repertoire of methods for evaluating a teacher's work has been analyzed in detail: teacher self-assessment of lessons using a reflection journal, recording on information carriers; student feedback in the form of short comments (flash feedback, traffic light feedback, the "Aquarium" method), impulse questions, (standardized) questionnaires, observation questionnaires, targeted interviews and conversations, assessment of modular work; feedback from colleagues on recordings on information carriers and their discussion, internships, targeted interviews and conversations.

Examples of student surveys on the quality of foreign language as an academic discipline are given, and common and distinctive features are analyzed.

Key words: *foreign language classes, student, surveys, quality management.*

(стаття подана мовою оригіналу)

Currently, the priority areas for the development of Ukrainian higher economic education are as follows: horizontal/vertical integration; internationalization based on the Bologna principles; further provision of multi-level education; implementation of educational standards based on a competency-based approach; development of quality assessment systems for educational services; development of a knowledge assessment rating system; innovative component of education; lifelong learning. The Bologna Declaration on Higher Education was a fundamental step in the implementation of the quality management concept. The Bologna Process has become a priority in the reorganization of the domestic higher education system in accordance with the principles of creating a single international educational space. Educational institutions have begun to actively develop and implement quality management systems. Quality management systems help universities create special conditions for improving the effectiveness of education and increasing the satisfaction of consumers of educational services, which include students, potential employers, and society as a whole. However, until now, quality management in higher education institutions has mainly consisted of the administration of educational activities, without taking into account the specific features of teaching particular disciplines. Thus, the goal of the article is to conduct a detailed analysis of the theoretical and empirical characteristics of quality foreign language classes. The quality of foreign language teaching is a key factor in successful professional economic education. Current foreign language teaching methodology emphasizes that good teaching quality results from the interplay of cognitive, affective, and social components. The article summarizes the key theoretical and empirically based characteristics of foreign language teaching.

Good lesson design is based on clear learning objectives and transparent competence development. In line with the Common European Framework of Reference (Common European Framework of Reference for Language skills, 2020), learning objectives should promote linguistic competence in real communication situations. Transparency about performance requirements and learning progress increases learners' self-regulation (Hattie, 2013). The conditions under which teaching is successful have often been studied and attempts made to describe them. Hilpert Meyer has summarized the multitude of possible approaches. They focus on the development of skills and the learning success of learners. In his view, the first two aspects are particularly important for improving the quality of teaching.

The most important point is to clearly structure the teaching and learning processes: The common thread running through the lesson can be established by clearly defining the roles of teachers and students, by carefully preparing lessons and providing learning materials, by systematically structuring lesson content and successive teaching steps, by setting transparent tasks, using understandable verbal formulations, clear body language, and conscious proxemics. Didactically, this is supported by informative lesson introductions, by building on familiar knowledge, and by binding agreements on rules and rituals.

Intensive use of learning time refers to the time during which students are actively engaged in the subject matter and work purposefully on assigned tasks. This can be achieved if lessons start on time, organizational tasks are taken out of the classroom, the teacher responds to disruptions discreetly but systematically and purposefully, and the time arrangements for students are transparent and binding.

It is equally important to create a learning environment that is conducive to learning. This involves not only an attitude to work that is focused on the tasks to be accomplished in class, but also basic attitudes of politeness,

respect, and fairness, as well as responsible treatment of people and objects. If students experience the lessons as positive, a satisfied and cheerful atmosphere is more likely to develop, in which interests also grow. Teachers can contribute to this through an authentic attitude and by setting goals that involve the students.

To achieve this, it is necessary that the tasks are understandable, the teacher’s approach appears plausible, and the results are systematically and reliably recorded. The lessons also need to have a balance of objectives, content, and methods. Careful didactic analysis creates a rhythmic sequence, and methods are tested for their suitability and didactic function.

Meaningful communication also contributes to the quality of foreign language teaching (Walsh, 2011). Students are involved in planning and providing feedback on lessons. In classroom discussions that are not solely teacher-centered, students repeatedly summarize the learning steps in their own words, ask critical and follow-up questions, build on what they have already learned, contribute their own knowledge, and are thus able to make a transfer. It is helpful for students to be trained in different forms of conversation, such as teaching conversations, questioning and developing conversations, discussions, or exam conversations, and for the individual forms to be clearly separated from one another in class.

The social forms (individual, partner, group work) are varied, as are the basic forms of teaching. The variety of methods must remain in proportion to the goals and content, and should not be pursued for its own sake.

Individual support and differenciation at the foreign language lessons (Vygotskij, 1978; Leisen, 2001) are not limited to diagnosing students’ learning levels and differentiating teaching internally; above all, it refers to an attitude toward students that is expressed in patience, time set aside for learning, and freedom. It is beneficial for students to be taught support strategies: repetition and memorization, self-monitoring, approaching difficult or unfamiliar content, structuring and cross-linking material. Practice is seen as a central element of learning. Success is increased when students are able to attach meaning to the subject matter, when practice methods are varied, when attention is paid to rhythm, and when meaningful intervals are aimed for.

Another aspect would be transparent performance expectations, which must be formulated in a friendly but clear manner. In addition to the learning objectives, the type of tasks, the level of difficulty, and the methods must also be known and therefore practicable. Teachers can provide this to students through systematic performance feedback (exams, discussions, learning development reports), and self-monitoring and self-assessment by students, e.g., via portfolios, is becoming increasingly important.

Prepared learning environment (Hattie, 2013): This is achieved when the facility is functional and well organized. The necessary and useful teaching and learning materials are also provided. Students can identify with their learning environment by perceiving it as their “property” and designing it.

Evaluation through student feedback makes it possible to learn about and understand perspectives on learning processes. Differences in perspectives and experiences can thus be incorporated in a productive manner. This gives students the impression of reciprocity and the opportunity to participate in shaping the process. A prerequisite for this is that students see how the results are published transparently and how consequences are drawn from the results (drafting of goals, defining steps for action). Evaluation is thus the starting point for discussions about teaching, the group, and teacher-student interaction. The teacher’s (objective) assessments also belong in the dialogue. One observed result of consistent student feedback is that the assessment of teaching practice is becoming less generalized and more differentiated. Therefore, teachers and students must agree in advance that evaluation as a form of feedback will follow the rules for feedback. Feedback should also be given promptly after a behavior has occurred, described using a specific example, name positive aspects, and include feasible suggestions for change. The person giving feedback should speak about themselves (“I found...”, “I liked...”) and express themselves in such a way that the statement could be said to them in the same way (reversibility). Let us now consider the repertoire of methods for teacher self-evaluation. A prerequisite for teacher self-evaluation is an appropriate repertoire of methods: Teacher self-evaluation via the assessment of lessons or teaching days by keeping a reflection journal, media recordings; student feedback through short feedback (flashlight, traffic light feedback, fishbowl), prompt questions, (standardized) questionnaires, observation sheets, targeted interviews and discussions, evaluation of module work; feedback from colleagues via media recordings and their discussion, classroom observations, targeted interviews and discussions. Methods should be tailored to individual needs and situations as far as possible. A distinction can be made between surveys (written, oral, open, closed), observations (self-observation, external observation, open, structured), simulations and role-playing, the evaluation of accessible data (e.g., comparative tests), and small and quick feedback methods.

Another key word in this context is triangulation. This means that an evaluation subject should be viewed from at least two perspectives and assessed using at least two different methodological approaches. Teacher self-evaluation is never sufficient; it must be supplemented by peer evaluation and student feedback. Questionnaires alone are insufficient; they should be supplemented by qualitative discussions or observation procedures. We would like to give some examples of different forms of evaluation. One form of reflection that is particularly useful for teachers is the reflection journal: The events of a teaching day are recorded in diary form or in response to questions, with the main focus on identifying successful situations and achievements in addition to problematic issues. The ideal duration for these records is approximately two weeks.

The individual entries should be summarized and evaluated after the self-reflection phase has been completed. Individual personal goals can be formulated based on the weaknesses identified, which one then attempts to achieve within a specified period of time.

When involving students in the evaluation of foreign language teaching, a number of fundamental aspects must be taken into account. Students are predestined to provide feedback because they are the actual target group of the teaching, they build on a longer, i.e., not fragmentary, background of experience, and they represent a broad sample, which minimizes distortions and errors. However, student feedback can overwhelm students: they have neither professional nor didactic competence with regard to teaching; the standards they apply are often unclear; information can be distorted by extreme attitudes, disparagement, or praise of the teacher. Forms of student feedback: Moderation methods offer many opportunities to record and evaluate student feedback in different ways. During the evaluation, misunderstandings are clarified, common goals are formulated, and implementation is planned. Quick but well-founded and differentiated feedback, e.g., on a double lesson or teaching sequence, can be achieved in the form of a "fishbowl" (discussion based on prepared questions about foreign language teaching). Quick, selective feedback can provide a mood barometer in addition to a flashlight at the end of the lesson.

A questionnaire is an easy-to-use and quick-to-evaluate method of assessment. For example, a survey on foreign language teaching can provide objective feedback on your strengths and weaknesses as a teacher beyond your own self-perception. If this is done using the same questionnaire over a longer period of time, changes and developments can also be interpreted.

As an example, let us cite a survey offered to students of the Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics. The survey is conducted electronically at the end of each academic semester and concerns the quality of academic disciplines, in particular foreign languages. The survey is anonymous, and the results are communicated to the teacher at the end of the session. Students are asked to rate the quality of the academic discipline on a 10-point scale, where 10.00 score – excellent level; 8.00–9.99 score – good level; 6.00–7.99 score – average level; 5.00–6.99 score – low level; 1.00–4.99 score – critically low level.

The survey covers the following aspects:

1. Organization and conducting of lectures.
2. Quality of the educational discipline content (relevance, curiosity, practical orientation).
3. Supporting the discipline by didactic and methodological materials for PLS.
4. Organization and conducting of practical classes / seminars, laboratory activities.
5. Using the interactive learning methods in classes. Presentation of results, role-playing and business games, moderation, case method, business simulation, etc.
6. The optimal amount of self-study.
7. Correspondence of score to the complexity of self-study tasks.
8. Quality of assessment. Highlighting the assessment criteria, review of work, compliance with the assessment criteria by the teacher during the process of work review, highlighting the grades.
9. Academic support. Availability of feedback from the teacher regarding consultations, availability of comments from the teacher regarding the performance of work (practical, laboratory, independent), informational support.
10. Availability of communication with the teacher: via PLS, mobile phone, messengers, e-mail, etc.
11. To what extent have your expectations of the educational discipline been met.
12. How did you attend classes in this educational discipline?
13. During the current semester, I attended practical/seminar, laboratory classes.
14. Please choose your course.
15. If you wish, leave a comment on this educational discipline.

As a further example, let us consider a survey offered to students at the language center of Friedrich-Alexander University Erlangen-Nuremberg. Students are asked to rate the quality of a foreign language course on a 5-point scale, where 1 score is excellent and 5 score is very bad. The survey covers the following aspects:

1. Your reasons for doing this course:
- I need the ECTS credits for my main subject.
- It's an elective / soft skills course.
- Personal interest.
- Other:

2. Average time spent on course preparation per week:
- 0–30min • 30–60min • 60–120min • more than 2 hours

3. I found the level of difficulty …
- too high • just right • too low

4. I would rate my own commitment with regard to …

a) preparation and homework:

b) active participation in class:

5. This is how I would rate the general conditions:

a) Venue:

b) Time:

c) Class size:
6. I would rate the learning atmosphere in class …
a) among students in class:
b) as created by the teacher:
7. Please rate the teaching itself:
a) Quality of the teaching materials used:
b) Use of additional media (visual aids, sound etc.)
c) Teacher’s knowledge of subject area:
d) Teaching and presentation skills:
e) Interaction between teacher and students:
8. Teacher’s availability for queries outside the classroom: (only to be answered if you actually tried to contact the teacher)
9. Overall assessment of the course:
10. Further comments and suggestions.

Let us analyze the structure and content of both questionnaires. What they have in common is that students are asked to provide an overall assessment of the course, evaluate the teaching materials, their quantity for independent study, academic support from the teacher and communication with them outside of class, the complexity of the course, in particular, tasks for independent study, and they can also leave their comments and suggestions.

However, the questionnaires also have differences. First, there is a difference in the grading scale: the Simon Kuznets KhNUE student questionnaire uses a 10-point scale, which can cause difficulties during assessment, such as a critically low level falling within the scale from 1.00 to 4.99. The Simon Kuznets KhNUE students must also indicate the extent to which their expectations regarding a given academic discipline have been met. The questionnaire for students at FAU Erlangen-Nuremberg includes questions about the purpose of choosing a particular academic discipline, the average weekly time spent preparing for the course, the general conditions of the course (location, time, number of students in the group), assessment of the learning atmosphere (among students and that created by the teacher), as well as assessment of their own contribution to the class.

In addition to evaluation in questionnaire form, media and collegial classroom observation (sitting in on classes) is also used. It is almost impossible for teachers to objectively assess the quality of their own teaching. Not only are they constantly distracted by hundreds of stimuli, tasks, and decisions during the lesson, but their subjective perception also prevents them from sufficiently dissociating themselves and becoming outside observers. Media recordings of lessons offer an important opportunity to do this.

Therefore, management the quality in foreign language classes is characterized by a combination of clear objectives, action-oriented approaches, feedback that promotes learning, a variety of methods, motivation, digital learning formats, and professional teaching skills. These characteristics enable sustainable, communicative, and autonomous language learning.

Bibliography:

1. Common European Framework of Reference for Language skills. Council of Europe Publishing, 2020. 200 p.
2. Hattie, J. Visible Learning for Teachers. Routledge, 2013. 286 p.
3. Leisen, J. Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht. Regensburg, 2001. Pp. 473–495.
4. Vygotskij, L. Mind in Society. Harvard University Press, 1978. 176 p.
5. Walsh, S. Exploring Classroom Discourse. Routledge, 2011. 239 p.

References:

1. Common European Framework of Reference for Language skills (2020). Council of Europe Publishing. 200 p.
2. Hattie, J. (2013). Visible Learning for Teachers. Routledge. 286 p.
3. Leisen, J. (2001). Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht [Methodology Handbook for Teaching Subjects in German]. Regensburg. Pp. 473-495 [in German].
4. Vygotskij, L. (1978). Mind in Society. Harvard University Press. 176 p.
5. Walsh, S. (2011*).* Exploring Classroom Discourse*.* Routledge. 239 p.

С. Анані, Д. Ципіна. Управління якістю заняття з іноземної мови

У статті розглядаються аспекти управління якістю заняття з іноземної мови. Підкреслюється, що це є ключовим фактором успішної мовної та міжкультурної освіти та результатом взаємодії когнітивних, афективних та соціальних компонентів. Підсумовано основні теоретичні та емпіричні характеристики якісного викладання іноземних мов.

До факторів, від яких залежить якість заняття з іноземної мови, належать змістовне спілкування та застосування різних соціальних форм роботи на занятті з іноземної мови. Соціальні форми (індивідуальна, партнерська, групова робота) варіюються, як і основні форми навчання. Детально проаналізовано репертуар методів оцінювання роботи вчителя: самооцінка вчителем уроків за допомогою щоденника рефлексій, записів на інформаційних носіях; відгуки учнів у формі коротких коментарів (флеш-відгуки, відгуки за системою «світлофор», метод «акваріум»), імпульсні запитання, (стандартизовані) анкети, анкети спостереження, цільові інтерв’ю та бесіди, оцінка модульної роботи; відгуки колег про записи на носіях інформації та їх обговорення, стажування й тп.

Наголошено на тому, що методи мають бути максимально адаптовані до індивідуальних потреб і ситуацій. Розрізняють опитування (письмові, усні, відкриті, закриті), спостереження (самоспостереження, зовнішнє спостереження, відкрите, структуроване), симуляції та рольові ігри, оцінку доступних даних (наприклад, порівняльні тести) та методи швидкого зворотного зв'язку в малих групах. Самооцінка викладача не є достатньою; її необхідно доповнювати оцінкою колег та зворотним зв'язком від студентів. В статті наведено приклади опитувань студентів щодо якості вивчення іноземної мови як навчальної дисципліни, проаналізовано спільні та відмінні риси.

Ключові слова: *заняття з іноземної мови, здобувач вищої економічної освіти, опитування, управління якістю.*

Дата першого надходження статті до видання: 23.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.14:004.89
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.03

Андріянова Г. І., Скора Н. А.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ У ВИКОРИСТАННІ ШІ-ПЛАТФОРМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті розглядається коректний шлях визначення необхідності впровадження сучасних підходів у вивченні іноземних мов на базі використання ШІ – платформи у немовних навчальних закладах. Стає очевидним той факт, що ШІ – платформи дозволяють вирішувати складні завдання, надають ефективні пояснення, перетворюють мовлення на текст, відповідають на особисті питання слухачів.

Стаття аналізує чат-боти та віртуальні інструменти як підходи до забезпечення результативності педагогічної взаємодії. Робота спрямована на інноваційні методи, які пов’язані з концепцією ШІ. Отже вказано, що ці технології не зможуть замінити викладача як живу істоту, але забезпечують багатогранність та різноманітність взаємодії професійного спілкування з керівником.

У статті аналізуються системи ШІ в реальному часі. Програма миттєво коригує складність навчального завдання, дозволяє зосередитися на важливих його аспектах.

Автори статті аналізують трансформаційну тенденцію, пов’язану з глобалізацією використання ШІ. Кардинальні зміни в персоналізації навчання мають суттєві результати в освіті. Такі значні переваги безпосередньо впливають на якість знань слухачів, вмотивованість їх щодо виконання більш складних навчальних завдань та тестів.

ШІ є потужним допоміжним інструментом, але він не зможе замінити викладача. Отже, у даній роботі розглядається різні аспекти вживання ефективних методів ШІ, але ідейність керівника залишається актуальною.

Однією з рекомендацій є посилити індивідуальне навчання в дистанційному форматі і ретельно зосередитися на потенціалі ШІ, але з урахуванням того, що керівник завжди потрібен. Викладача (фахівця в певній галузі) складно обдурити якщо він працює у режимі реального часу та знається на перевагах та недоліках електронних ресурсів.

Отже, готовність майбутніх фахівців до отримання знань в освітній системі цілком залежить від безпечних умов в освітніх установах та від правильного вживання систем ШІ.

Ключові слова: *зворотний зв’язок, сучасні технології, штучний інтелект, Chat GPT, глобальна трансформація, віртуальна реальність, освітні ресурси, професійна діяльність, реальний час.*

В Україні освіту вважають дійсно важливою сферою професійної діяльності. Проте інноваційні технології дають можливість зробити цей процес особливим, вмотивованим, цікавим та результативним для здобувачів освіти та слухачів.

ШІ як потужний інструмент є моделлю помічника в освітньому просторі. Всі педагогічні підходи на базі залучення інноваційних технологій роблять акцент на ролі слухача, його активної участі у процесі навчання, підвищують ефект візуалізації складних завдань та адаптації до навчальних цифрових програм. Тому протягом останніх десятиліть використання ШІ стає більш розвиненим та технологічно автоматизованим. Цей мотиваційний механізм спрощує навчання здобувачам освіти, аналізує інформацію, додає джерела, створює більш приємне середовище для виконання тестових завдань, а також сприяє постійному оновленню знань та поточному впровадженню педагогічної взаємодії (feedback).

Цікаве, креативне та коректне навчання – це те, що допоможе майбутнім фахівцям оволодіти мовою та використовувати її на практиці. Новаторські методи в освіті формують також глобальну трансформацію управління освітнім процесом та ЗВО взагалі.

Дистанційне та змішане (mixed) навчання з впровадженням ШІ робить цей процес інтенсивним та гнучким. Оволодіння іноземною мовою пов’язане не тільки з коректним наданням матеріалу, а ще з правильним вдосконаленням автоматизації та залученності до нього слухачів. Саме адаптація до інноваційних технологій проти консервативних традицій дозволяє організовувати гнучку фахову підготовку майбутніх спеціалістів до мотиваційного навчання у реальному часі.

ШІ – це дуже крутецький інструмент, особливості якого ми можемо прослідкувати у різних сферах життєвої діяльності (бізнес, навчання, медицина, управління воєнною зброєю).

Зважаючи на викладене, можна стверджувати, що ШІ зробить освіту більш доступною та вмотивованою для розуміння та викладання у ЗВО.

Слід зазначити, що визначення змісту сучасних підходів у використанні ШІ – платформи в освітньому просторі постійно перебуває в процесі дослідження та аналізу науковцями закладів вищої освіти (Топузов О., Алєксєєва С., Візнюк І., Буглай Н. та інші) [2]. Так, предметом сучасних досліджень (2024–2025 рр.) виступає розвиток ШІ в Україні, підготовка та навчання здобувачів освіти правильно користуватися цим потужним інструментом, збереження ідейності та дотримання принципів академічної доброчесності [3].

Соціальні мережі повідомляють, що ШІ сканує домашні завдання у китайських школах Шанхаю, Пекіна та інших великих містах, виявляє помилки, аналізує навчальні завдання та автоматично оцінює їх. Нейромережі ще недосконало працюють з творами та іншими творчими завданнями. У цьому випадку викладачі коригують результат.

Освітній процес демонструє активну діяльність щодо впровадження інтерактивних платформ на базі ШІ. Здобувачі освіти (наприклад, у КНР) забезпечили ефективний механізм впровадження цього віртуального помічника, щоб навчання було цікавим та зрозумілим. Отже, дослідження технологій у КНР має практичний та наочний характер [4].

Мета даної роботи – розглянути сучасні підходи у використанні інтерактивних платформ на основі ШІ в освітньому процесі для забезпечення результативності педагогічної взаємодії, а також довести, що миттєвий зворотний зв'язок сприяє покращенню навчання здобувачів освіти та слухачів.

Освітній процес на Україні зазнав дуже сильних змін з початком війни. На сьогоднішній день існує проблема надання якісних знань через постійні повітряні тривоги, атаки на енергоустановки, а також руйнування закладів освіти. На жаль, занепадає психологічний стан слухачів та викладачів. Всі ці фактори сприяють психологічному вигоранню через високе емоційне навантаження в умовах дистанційного навчання.

Також важливим є підкреслення, що система ШІ потребує визначення сильних та слабких сторін суспільства до нових реалій в освітньому середовищі. Для повноцінної реалізації ШІ – платформи у навчанні важливо забезпечити здобувачів освіти та слухачів умовами, які будуть ефективно інтегрувати традиційні підходи в інноваційні, чітко урегульовані з системою оволодіння мовою. Адаптація суспільства до умов реального часу потребує змінити консервативні традиції викладання на електронні ресурси, які швидко та корисно будуть впливати на засвоєння матеріалу особисто гнучким методом.

ШІ – це найефективніший інструмент, який забезпечує викладачів та слухачів новими та мобільними можливостями трансформації навчального процесу. Цей потужний засіб прокладає потенційний напрямок щодо виконання вправ та навчальних завдань курсу.

Актуальності набувають адаптивні системи: DreamBox Learning та Smart Sparrow. Це ключові освітні платформи, які працюють на базі ШІ для персоналізації навчання (Personaizes Learning) у реальному часі.

DreamBox Learning не виконує функції платформи для вивчення іноземних мов. Але цю систему можна впровадити для вдосконалення навичок володіння іспанською та англійською мовами. Вона дозволяє відпрацьовувати лексику через предметне навчання (Content and Language Integrated Learning). DreamBox Reading платформа розвиває головні навички читання англійською. Ця система є фундаментальним помічником у фонетиці (розпізнавання звуків та правильного читання), спеціально підібрані алгоритми тренують навички розуміння прочитаного та збагачення словникового запасу студентів рівня A1 та A2.

Відповідно Smart Sparrow має глибокі відмінності від, наприклад, Duolingo. Ця новаторська платформа дозволяє керівнику курсу розробляти свій адаптивний сценарій заняття з вивчення іноземної мови. Система пропонує слухачам з рівнем B1 та B2 швидше проходити матеріал (наприклад, вживання часів), тоді як слухачі з рівнем A1 та A2 виконують автоматично додаткові вправи з поясненнями на граматичних мікроблоках. Платформа також має низку компонентів (механіки) для інтерактивного навчання.

- **Flashcards (Картки)** та **Matching (Пари)**: для швидкого запам'ятовування слів через візуалізацію та повторення на картках.
- **Fill-in-the-blanks (Заповнення пропусків)**: для правильного вживання граматичних форм часів та відмінків.
- **Hotspots (Гарячі точки)**: для швидкого впізнавання назв предметів через візуалізацію карток або зображень
- **Drag-and-drop (Перетягування)**: це дуже важливо для англійської та німецької мов. Дозволяє правильно розставити слова, щоб вийшло логічне речення.

Функція зворотного зв'язку спостерігає та миттєво відповідає на кожен запит слухача курсу. Це грамотно та педагогічно реалізовано у системі. Платформа аналізує помилки, пропонує специфічну допомогу або додаткове відео для закріплення матеріалу. Крім цього є відеопояснення, графіки інтерактивних зауважень залежно від вашого сприйняття конкретної інформації. Протягом налаштування feedback викладач бачить у реальному часі, на якому моменті чи ступені група має труднощі і може своєчасно допомогти в процесі навчання. Це, на наш погляд, живий діалог викладача та слухачів, це розглядання проблеми та встановлення підказок та пояснень в момент виникнення непорозумінь в траєкторії освітнього простору.

Крім того, найвидатнішим прикладом фундаментальної моделі та багатофункціонального помічника є чат-бот Gemini. За допомогою віртуального репетитора чи ментора слухачі використовують цей інструмент для забезпечення взаємодії з навчальним матеріалом завдань. Варто наголосити, що чат має категорію реального асистента, який працює та виконує разом зі студентом завдання, чим робить процес навчання більш якісним та швидким (принцип мультимодальності). Для студентів які мають Google (а це пошта, диск, календар тощо), AI трансформується у цей простір, перестає бути окремим інструментом чи сервісом, чим суттєво прискорює процес та заощаджує час. Віртуальний помічник надає голосові повідомлення та поради (наприклад, з перекладу іноземного тексту), що знижує рівень навантаження та рутинного виконання поставлених завдань.

Особливої уваги також заслуговує ще один приголомшливий сценарій Gemini – аналіз відеороликів. ШІ розглядає базові етапи, допомагає зрозуміти контекст подій, надає поради та підказки щодо послідовності та логіки процесу, чим покращує результат. Саме такий покроковий робочий алгоритм допоможе розібрати та проаналізувати ролик, зрозуміти основну думку, де важлива послідовність та логіка.

Gemini помітно скорочує витрати часу на швидкий пошук та доступ до робочого матеріалу. Інструмент знаходить необхідне не за назвою, а за правильно сформульованим запитом (по суті, за ідейністю питання).

У сучасному темпі навчання дуже корисно створити покроковий алгоритм навчання (Guided Learning). Цей елемент ділить матеріал за рівнями складності, щоб здобувачі освіти не втратили зацікавленості та отримали мотивацію вирішувати завдання самостійно. Отже, користування ШІ не шкодить навчанню, а, навпаки, воно тримає в пріоритеті привернути увагу слухачів до виконання завдань, спонукає до ініціативи вивчити щось нове та невідоме.

Висновки. Отже, ШІ для вивчення та ефективного використання англійської та інших мов має не аби яку користь. Останнім часом фахівці та викладачі переконуються, що вивчання іноземних мов набуває особливої результативності в онлайн-методиках. Незалежно від рівня знань та можливостей здобувач освіти може повноцінно користуватися мовними платформами та іншими подібними сучасними інструментами.

У контексті теми було зауважено, що процес опанування іноземних мов має свої провідні канали сприйняття матеріалу, в яких живе спілкування інтегровано в різні мобільні застосунки, адаптовані до індивідуальних потреб слухача або студента та освітніх практик.

Важливо зазначити, що впровадження адаптивних та практико-орієнтованих систем формує динамічний, орієнтований за фахом напрям створення кваліфікованого освітнього простору для студента або слухача курсу. Перспектива вдосконалення та вміння викладача коректно довести цю практику до успішного створення дискурсу або діалогу на іноземній мові посідає важливе місце в підготовці майбутнього фахівця в подальшому не втратити вмотивованості та зацікавленості в якісній комунікації іноземними мовами.

Сучасна модель в освіті потребує забезпечення миттєвого зворотного зв’язку, що є дієвим інструментом актуальності сприйняття навчальних завдань та отримання миттєвих зауважень, порад, вказівок та посилань на потрібні джерела за допомогою віртуального викладача або ментора.

Майбутній фахівець має розуміти, що швидкий та цікавий темп навчання потребує здатності професійно оперувати такою технологією. Він повинен вміти правильно і чітко ставити запити, щоб потім отримані завдання відповідали навчальним програмам та вимогам і були виконаними в межах академічної доброчесності.

Специфіка сучасного освітнього простору України – це використання новаторських інноваційних технологій у ЗВО. А якість перспективного напрямку оволодіння іноземними мовами завдяки гнучким та адаптивнивним освітнім платформам, онлайн-курсам (Coursera, Prometheus) дає високо орієнтований потенціал до опанування матеріалу цілеспрямовано, дистанційно та індивідуально у реальному часі.

Використана література:

1. Шевченко А. Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні: монографія. Київ: ІПШІ, 2023. 305 с.
2. Топузов О., Алєксєєва С. Можливості використання штучного інтелекту в освітньому процесі закладів середньої освіти в умовах воєнного стан. Український педагогічний журнал №1. Київ, 2024. 5–11 с.
3. Візнюк І., Буглай Н., Куцак Л., Поліщук А., Киливник В. Використання штучного інтелекту в освіті. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : збірник наукових праць. Вип. 59. Вінниця, 2021. 14–22 с.
4. Осадчий В. Сучасні тенденції цифровізації управлінських процесів у вищій освіті аналітика даних, хмарні технології, штучний інтелект. Освітологічний дискурс, No 1(44). Київ, 2024. 8–27 с.
5. Мельниченко С. Дослідження сучасного стану, проблем та перспектив впровадження цілей сталого розвитку в освітній процес в Україні. Ціннісно-орієнтований підхід в освіті і виклики євроінтеграції : матеріали ІІІ Всеукраїнської науково-методичної конференції, Сумський державний університет, Суми, 2022. 143–146 с.
6. Фридрик, І. Методика викладання англійської мови в умовах дистанційного навчання. Академічні візії, (16), ЗВО «Львівський університет бізнесу та права, Львів, 2023. 1–8 с.
7. Харламенко В. Упровадження інтерактивних методів навчання при вивченні іноземної мови у вищому начальному закладі. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Вип. 132, Кропивницький, 2015. 231–234 с.
8. Сайт дистанційного навчання Національного аерокосмічного університету «XAI». URL: https://mentor.khai.edu/course/view.php?id=276 (дата звернення 18.01.2020)
9. Перекрест Ю. Як штучний інтелект може допомогти освіті. URL: https://osvitoria.media/

References:

1. Shevchenko A. (2023) Stratehiia rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini [Strategy for artificial development in Ukraine]. monohrafiia. Kyiv: IPShI 305 s. [in Ukrainian].
2. Topuzov O., Alieksieieva S. (2024) Mozhlyvosti vykorystannia shtuchnoho intelektu v osvitnomu protsesi zakladiv serednoi osvity v umovakh voiennoho stanu [Possibilities of using artificial intelligence in the educational process of secondary education institutions under martial state]. Kyiv: Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal №1. 5–11 s. [in Ukrainian].
3. Vizniuk I., Buhlai N., Kutsak L., Polishchuk A., Kylyvnyk V. (2021) Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti [Using artificial intelligence in education]. Vinnytsia Vyp. 59 14–22 s. [in Ukrainian]
4. Osadchyi V. (2024) Suchasni tendentsii tsyfrovizatsii upravlinskykh protsesiv u vyshchii osviti analityka danykh, khmarni tekhnolohii, shtuchnyi intelekt [Contemporary trends of digitalisation of management processes in higher education: data analytics,-cloud technologies and artificial intelligence]. Kyiv: Osvitolohichnyi dyskurs No 1(44) 8–27 s. [in Ukrainian]
5. Melnychenko S. (2022) Doslidzhennia suchasnoho stanu, problem ta perspektyv vprovadzhennia tsilei staloho rozvytku v osvitnii protses v Ukraini [Research on the current state, problems and prospects of implementing sustainable development goals in the educational process in Ukraine]. Sumy: Sumskyi derzhavnyi universytet 143–146 s. [in Ukrainian]

6. Frydryk, I. (2023). Metodyka vykladannia anhliiskoi movy v umovakh dystantsiinoho navchannia [Methodology of teaching English in distance learning]. Lviv: Akademichni vizii (16) ZVO „Lvivskyi universytet biznesu ta prava" 1–8 s. [in Ukrainian]
7. Kharlamenko V. (2015) Uprovadzhennia interaktyvnykh metodiv navchannia pry vyvchenni inozemnoi movy u vyshchomu nachalnomu zakladi [Introduction of interactive teaching methods in foreign language learning in higher education]. Kropyvnytskyi: Naukovi zapysky Seriia: Pedahohichni nauky Vyp. 132. 231–234 s. [in Ukrainian]

H. Andriianova, N. Skora. Modern approaches to the use of AI platforms in education for effective pedagogical interaction

The article examines the correct way to determine the need to implement modern approaches to foreign language learning through the use of AI platforms in non-language educational institutions. Obviously, AI platforms allow users to solve complex tasks, providing effective explanations, converting speech into text and answering students' personal questions.

The article analyzes chatbots and virtual tools as approaches to enhancing the effectiveness of pedagogical interaction. The paper proposes several innovative methods related to the concept of AI. Thus, it is indicated that these technologies will not be able to replace the teacher as a human being but they determine the multifunctional and diverse forms of interaction that ensure communication with the mentor.

The paper highlights the use of AI systems in real time. The program instantly adjusts the complexity of the educational task allowing learners to focus on its most key aspects.

The authors analyze the transformational trend associated with the global expansion of AI usage. Radical changes in the personalization of learning have significant results in education. These advantages directly influence the quality of students' knowledge, as well as their motivation to do more complex educational tasks and tests. Although AI is a powerful auxiliary tool, it cannot replace the teacher. Therefore, this study explores various aspects of the effective use AI methods, while emphasizing the relevance of the mentor's role.

One of the key recommendations is to strengthen individualized learning in a distance-learning format while carefully integrating the AI technologies, yet recognizing the essential role of the teacher. It is very difficult to mislead a mentor (an expert in a specific field) who works in real time and knows the advantages and limitations of electronic resources. Therefore, the readiness of future specialists to acquire knowledge in the educational system depends on the provision of safe conditions in educational institutions and on the appropriate use of AI systems.

Key words: *feedback, modern technologies, artificial intelligence, ChatGPT, global transformation, virtual reality, educational resources, professional activity, real-time.*

Дата першого надходження статті до видання: 16.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378:37.013:811.111:004.8
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.04

Баклаженко Ю. В.

ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

У статті здійснено теоретичне обґрунтування принципів організації навчання англійської мови професійного спрямування у закладах вищої освіти в умовах інтеграції інструментів штучного інтелекту в освітній процес. Дослідження базується на аналізі сучасних українських і зарубіжних наукових праць, присвячених проблемам використання штучного інтелекту в освіті, методики навчання іноземних мов та формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності.

У роботі розглянуто трансформацію загальнодидактичних принципів науковості, системності та послідовності, міцності й ґрунтовності результатів навчання, свідомості й активності здобувачів освіти, доступності в умовах застосування генеративних інструментів штучного інтелекту. Підкреслено, що зазначені принципи зберігають свою фундаментальність, однак набувають нових аспектів значення з огляду на специфіку використання інструментів ШІ, необхідність критичного осмислення та перевірки достовірності згенерованого контенту.

Обґрунтовано систему методичних і спеціальних принципів ШІ-інтегрованого навчання англійської мови професійного спрямування, до яких віднесено принцип практичної реалізації комунікативної компетентності, педагогічної доцільності, академічної доброчесності, спеціалізації, фізичної та когнітивної ергономічності, забезпечення мотиваційної достатності та автономії навчальної діяльності. Сукупність окреслених принципів визначає умови педагогічно виваженої інтеграції штучного інтелекту як допоміжного інструменту навчання, що сприяє професійній спрямованості комунікації, етичному використанню цифрових ресурсів, підтриманню когнітивного балансу та сталості навчальної мотивації.

Результати дослідження поглиблюють теоретико-методичні засади навчання англійської мови професійного спрямування та окреслюють багаторівневу систему дидактичних, методичних і спеціальних принципів, що регулюють інтеграцію інструментів штучного інтелекту в освітній процес закладів вищої освіти.

Ключові слова: *англійська мова професійного спрямування, штучний інтелект в освіті, принципи навчання, дидактичні принципи, комунікативна компетентність, академічна доброчесність, автономія навчальної діяльності.*

У реаліях, які склалися у світі протягом останніх років, інформаційні системи та технічні засоби почали відігравати вирішальну роль для ефективності досягнення визначених цілей. Не виключенням стала і система вищої освіти України, яка швидко адаптується до обставин сьогодення і успішно реалізує сучасні тенденції використання технічних засобів в освіті – організацію змішаного навчання, онлайн-технології, використання штучного інтелекту в освіті тощо. Так, у 2020 році було схвалено також Концепцію розвитку штучного інтелекту в Україні, яка проголошує «значне збільшення кількості кваліфікованих спеціалістів у галузі штучного інтелекту, в тому числі наукових та науково-педагогічних працівників, а також поширення серед населення навичок компетентного використання штучного інтелекту» [2] як очікуваний результат її реалізації. Освіту і професійне навчання визначено одними із пріоритетних сфер, в яких реалізуються завдання державної політики розвитку галузі штучного інтелекту.

Досягнення зазначених цілей вимагає виваженого застосування інформаційних технологій з відповідними методичними підходами, що забезпечують ефективне поєднання безпосередньої та опосередкованої форми взаємодії студентів і викладачів.

Відтак, нагальною потребою стає перегляд засад та принципів навчання іноземних мов, їхнє переосмислення та розширення з огляду на нові реалії, з якими стикаються учасники освітнього процесу у своїй діяльності, зокрема, застосування новітнього засобу навчання – інструментів штучного інтелекту (ШІ).

Мета роботи полягає в науковому обґрунтуванні принципів організації навчання англійської мови професійного спілкування у закладах вищої освіти в умовах використання інструментів штучного інтелекту.

Українські науковці активно розробляють тему використання штучного інтелекту в освіті – існують дослідження використання інструментів ШІ у навчанні історії (Г. Казаков, І. Точиліна), природничо-математичних предметів (М. Мар’єнко), біології (Н. Постернак, Л. Яніцька, А. Михайлова), навчанні англійської мови (А. Мельник, М. Кадемія, І. Візнюк, А. Поліщук тощо). Питання використання чат-ботів і великих мовних моделей для навчання говоріння й письма англійською мовою досліджували J. Du, Y. Li, B. Li, C. Bonk та ін. Можливості індивідуалізованого навчання засобами штучного інтелекту досліджували М.М. Яцишина, О.М. Федчишин, К. Певень, Н. Хміль, Н. Макогончук, О.І. Папач, О.Ю. Горожанкіна, адаптивні платформи для персоналізації навчання у вищій освіті розробляли й аналізували R. Luckin, E. du Plooy, P. Simon; застосування інструментів ШІ для оцінювання знань дослідили О.І. Яценко, J. Burstein, M. D. Shermis, P. Foltz, психолого-педагогічні умови інтеграції ШІ у процес навчання іноземної мови військових досліджено М. Кругляк.

Накопичений досвід використання інструментів штучного інтелекту є значним надбанням сучасної освіти. Учасники освітнього процесу у відносно короткий термін набули нових технологічних компетентностей та отримали практичні навички використання різноманітних інструментів штучного інтелекту як

засобів навчання. Безсумнівно, значні зміни відбуваються не лише у шляхах та засобах організації навчання, але і в основоположних підходах та принципах такого навчання і відтак, вимагають переосмислення. Отже, соціальне замовлення вищої школи та потреба у розробці нових систем навчання англійської мови професійного спрямування із використанням сучасних інструментів ШІ обумовлюють актуальність і доцільність формулювання теоретико-дидактичної основи організації такого навчання, зокрема, формулювання принципів ШІ-інтегрованого навчання англійської мови.

Проблема визначення принципів навчання є невід'ємною частиною розробки системи та методики навчання. Принципи навчання, як одна із дидактичних категорій – це основні положення, що визначають зміст, організаційні форми і методи навчальної роботи. Принципи навчання визначаються та трактуються відповідно до уявлення про закономірності процесу навчання [4], і хоча вони є основоположними категоріями дидактики, можуть конкретизуватися з огляду на зміну інших складових навчального процесу – особливостей форми, умов, моделей, технологій та засобів, обставин організації навчання, особливостей учасників освітнього процесу тощо. Так, розвиток теорії навчання іноземних мов в аспекті вивчення культури призвів до формулювання принципу взаємопов'язаного навчання мов та культур. Поява новітніх засобів навчання є одним із факторів, який також впливає на переосмислення методичних, а подекуди – і дидактичних принципів навчання.

Проєктуючи систему навчання професійно орієнтованої англійської мови із використанням засобів генеративного штучного інтелекту, необхідно спиратися на ієрархію принципів, що включає загальнодидактичні, методичні та спеціальні принципи.

Загальнодидактичні принципи навчання включають [4, 6] низку принципів, які лежать в основі вивчення всіх дисциплін. Використання ШІ в освіті впливає на згадані принципи та зумовлює деякі зміни в їхньому змісті та акцентах.

Так, принцип *науковості*, що полягає у необхідності співвідносити зміст освіти із досягненнями науки, набуває особливого значення в контексті використання штучного інтелекту в освіті. Штучний інтелект є важливим інструментом, який пришвидшує науковий прогрес та примножує досягнення, що в свою чергу, створює необхідність оновлення змісту навчання. Водночас, мова іде не лише про відбір змісту навчання відповідно до досягнень науки, а і про верифікацію та перевірку змісту навчання з огляду на можливі спотворення фактів системами ШІ, які здатні на так звані галюцинації.

Особливого значення набуває принцип *системності та послідовності* у навчанні. Як помічник (агент, тьютор) у навчанні, штучний інтелект надає широкі можливості для самостійного навчання, може запропонувати безліч вправ та завдань на різноманітні теми. Водночас, як зазначав ще К.Д. Ушинський, «голова, наповнена уривчастими, незв´язаними знаннями, подібна до комори, в якій все в безладді й де сам господар нічого не розшукає». Саме у такому відкритому просторі можливостей, які надаються ШІ, набуває особливої ваги роль методики навчання та викладача, який зможе запропонувати саме ту послідовність, частотність, розмір та співвідношення тем, вправ, завдань, активностей, продемонструє міжпредметні зв'язки, які сприятимуть засвоєнню знань.

Принцип *міцності та ґрунтовності* навчання реалізується в обранні відповідної стратегії навчання, послідовності представлення нового матеріалу та закріплення та повторення вивченого, змісту самостійної роботи студентів тощо. В цьому сенсі використання ШІ задовольняє цей принцип, зокрема, завдяки можливостям зменшити зусилля на розробку матеріалів для повторення вивченого матеріалу, покращенню контролю за результатами самостійної роботи студентів (невідкладений зворотній зв'язок із боку ШІ), поглиблене відпрацювання окремих елементів навчання, створення drills матеріалів та вправ для автоматизації навичок та вмінь, які ще Ч.Фрайз вважав необхідними типами вправ для опанування іноземної мови.

У безпосередньому зв'язку із попереднім принципом виступає і принцип *свідомості та активності,* що спирається на закономірність пізнавальної діяльності людини про знання як результат самостійної розумової праці та свідомої діяльності. ШІ дає здобувачам можливість відточувати навички та вміння, розвивати компетентності за допомогою ШІ як агента навчання, отримавши доступ до необмеженої кількості вправ та завдань різних типів. За умови керування такою самостійною роботою з боку викладача, наданні настанов щодо організації роботи з ШІ, активність студентів зможе принести значні результати. Принцип свідомості при використанні ШІ також передбачає відповідальний відбір / генерацію навчального матеріалу з усвідомленням потенційних ризиків (його недостовірність, порушення права інтелектуальної власності тощо) та з виконанням принципу академічної доброчесності.

Принцип *доступності* диктує необхідність представлення матеріалу для засвоєння на рівні, що відповідає рівню досяжності – не надто складному, але й не занадто легкому. Цей принцип в певному сенсі пов'язаний із принципом *індивідуалізації* навчання – врахуванням індивідуальних особливостей студентів – їхніх інтересів, стилів навчання, рівнів навченості. Всі ці особливості можна враховувати під час створення навчального контенту за допомогою ШІ, оптимізувавши рівень складності представленого матеріалу, визначивши типи та види вправ, створивши відповідні засоби унаочнення тощо. Відтак, принцип *наочності*, передусім зорової наочності, також реалізується під час ШІ-інтегрованого навчання, оскільки взаємодія із ШІ часто відбувається опосередковано через зорові символи – текст, сприяючи залученню зорової пам'яті.

Таким чином, використання інструментів ШІ зумовлює уточнення змісту та умов реалізації загальнодидактичних принципів навчання, акцентуючи увагу на аспекті доброчесності, критичному аналізі згенерованого матеріалу, контролю із боку викладача.

Із розвитком дидактики та методики викладання окремих дисциплін, загальнодидактичні принципи навчання конкретизувалися для досягнення цілей в окремих дисциплінах, утворюючи системи **методичних принципів**. Сучасні підходи до виокремлення принципів навчання англійської мови професійного спрямування у закладах вищої освіти центровані на комунікативному, інтегрованому із майбутньою професією, полікультурному навчанні мов [7].

У дослідженні навчання професійно орієнтованої англійської мови у ЗВО технічного профілю З.М. Корнєва виділила набір основоположних принципів, які складають систему із трьох підсистем. Так, перша підсистема включає принцип **практичної реалізації комунікативної компетентності у навчанні** та три підпорядковані йому принципи: культурологічності, врахування різних варіантів англійської мови та автентичності навчальних матеріалів. Друга підсистема включає провідний принцип забезпечення **мотиваційної достатності у навчанні** та три підпорядковані принципи: принцип занурення у зміст майбутньої спеціальності засобами виучуваної мови, принцип проблемності та ситуативності навчання, принцип інтегрованого навчання всіх видів мовленнєвої діяльності. Третя підсистема включає провідний принцип – **автономії навчальної діяльності** та три підпорядковані йому принципи (автономії творчої навчальної діяльності, принцип різнорівневості навчальної автономії студентів та принцип творчого навчального співробітництва. [3]. Розглянемо ці принципи у розрізі ШІ інтегрованого навчання англійської мови.

Принцип практичної реалізації комунікативної компетентності у навчанні розуміється як спрямування навчального процесу на розвиток професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності через виконання завдань, наближених до реальних професійних ситуацій спілкування. Особливістю реалізації цього принципу в ШІ-інтегрованій методиці навчання є те, що по-перше, сама взаємодія з ШІ-агентом відбувається у формі комунікації, імітуючи процес спілкування. За умови використання ШІ мовою вивчення (англійською), така взаємодія стає тренажером реального спілкування. По-друге, використання **автентичних матеріалів** у прямому значенні терміну (оригінальних матеріалів, створених носієм мови), частково замінюється використанням матеріалів, створених на основі великих масивів автентичних текстів (зокрема, під час взаємодії з ШІ-агентами, під час використання тренувальних матеріалів). У даному сенсі велике значення має ступінь навченості ШІ моделі, рівень її мовної досконалості (до прикладу, ШІ-моделі, навчені на базах мов, які представлені у меншому ступені – бази мов, якими розмовляє невелика кількість мовців, мови народних меншинств тощо, можуть робити помилки, генерувати недосконалі тексти). На сьогодні розповсюджені ШІ-інструменти (Gemini, ChatGPT тощо) мають високий ступінь навченості англійською мовою та генерують мовно правильні тексти, однак можливість екстраполювати методику на менш розповсюджені мови необхідно критично оцінювати. По-третє, необхідно усвідомлювати, що генерований ШІ текст не може створювати ***культурологічний*** продукт. Навіть більше, «міксуючи» елементи для створення нового продукту з різних джерел різного культурологічного походження, «доповнюючи» прогалини у змісті інформацією, яка не є релевантною до проблеми, ШІ потенційно може спотворити уявлення про культурний компонент змісту навчання. Варто відзначити, що ШІ-моделі вільно оперують англійською мовою у різних регістрах спілкування (офіційному чи неофіційному стилях, в американському чи британському варіантах мови, у різних галузевих контекстах), тому ризики скоріше виникають у змісті згенерованих текстів, а не їхній формі. Відтак, реалізуючи принцип комунікативності а ШІ-інтегрованому навчанні, необхідно дотримуватися конкретизованого принципу *ШІ-доповненого комунікативного тренування та автентичності культурологічних матеріалів.*

2. Принцип забезпечення мотиваційної достатності у навчанні. Сучасні дослідження свідчать про позитивний вплив генеративного штучного інтелекту на мотивацію студентів. Зокрема, встановлено, що використання генеративного ШІ має статистично значущий позитивний вплив на мотивацію та залученість студентів університетів за когнітивним, поведінковим, емоційним та суб’єктним параметрами. Результати також показують, що індивідуальне та навчання в малих групах з використанням генеративного ШІ суттєво підвищує рівень когнітивної й емоційної залученості [12]. Експериментальні дані підтверджують ці висновки: інструменти генеративного ШІ функціонують як когнітивні каталізатори, а адаптивні навчальні середовища демонструють стабільне зростання показників навчальної мотивації та темпів засвоєння знань [8].

Водночас, у науковій літературі зафіксовано й суперечливі результати щодо впливу ШІ на мотивацію навчання. Так, С. Ву [11] зазначає, що перехід від спільної роботи з GenAI до індивідуальної діяльності хоч і супроводжується зростанням відчуття контролю з боку людини, однак водночас призводить до зниження внутрішньої мотивації та підвищення рівня нудьги. Подібні висновки простежуються і в дослідженні впливу ШІ на мотивацію до навчання професійно орієнтованої англійської мови, зокрема за мотивами реалізації професійних і особистих планів, соціокультурної комунікації та інтелектуального розвитку використання програм штучного інтелекту має тенденцію послаблювати мотивацію до вивчення іноземної мови. Натомість за мотивами задоволення від навчального процесу та отримання позитивного зворотного зв’язку ШІ-застосунки здатні посилювати та підтримувати мотивацію [10]. Крім того, дослідники звертають

увагу на тимчасовий характер мотиваційного ефекту: хоча генеративний ШІ має стимулювальний вплив на навчальну мотивацію студентів, з часом величина цього ефекту зменшується [9].

Таким чином, принцип забезпечення мотиваційної достатності передбачає *педагогічно виважене використання генеративного ШІ для навчання студентів*, за якого його застосування підтримує внутрішню мотивацію, інтерес і відчуття залученості під час самостійної роботи, проте не замінює навчання в аудиторії. Ефективність генеративного ШІ як мотиваційного чинника значною мірою залежить від форм організації навчання, характеру завдань і тривалості використання, що потребує системного методичного регулювання.

Це пов'язано і з принципом *проблемності та ситуативності навчання,* оскільки саме проблемне навчання обумовлює використання ШІ як інструменту для вирішення поставленої проблеми, досягнення цілей тощо, а не як замінник самостійно прийнятих рішень. Провідну роль у реалізації цього принципу відіграє належним чином сформульоване усвідомлення принципів доброчесного використання ШІ у навчанні.

Принцип *занурення у зміст майбутньої спеціальності засобами виучуваної мови* передбачає застосування професійно-зумовлених тем, ситуацій та змісту навчання вже із першого року навчання у закладах вищої освіти. Логіка побудови навчального матеріалу від широкої професіоналізації (на першому етапі навчання) до вузької професіоналізації (на другому етапі навчання) дозволяє поступово розвивати професійно орієнтовану англомовну компетентність здобувачів та формувати позитивний досвід спілкування у професійному середовищі. Безперечно, можливості ШІ дозволяють створювати адаптовані до спеціальних професійних потреб навчальні матеріали, до прикладу, генерувати тексти на задану тему, професійно-зумовлені ситуації, насичувати вправи професійною лексикою тощо, таким чином реалізуючи *принцип ШІ адаптації навчальних матеріалів до професійних потреб.*

Принцип *інтегрованого навчання всіх видів мовленнєвої діяльності*, безперечно, залишається актуальним, водночас, не всі види мовленнєвої діяльності можуть бути ШІ-доповнені однаковою мірою, принаймні, станом на сьогодні в безкоштовних ШІ-моделях відкритого доступу. Безперечно, як тренажер лексичних, граматичних навичок, редактор писемного мовлення, та текстів для читання ШІ-інструменти мають великий потенціал. Водночас, для розвитку комунікативної компетентності в говорінні та аудіюванні необхідні додаткові функції, або спеціально розроблені програми, що зазвичай мають обмежений або платний доступ. Водночас, потенційно значущим є створення відео- контенту, які можна використовувати для формування компетентності в аудіюванні. Ситуативне ж говоріння, спонтанні людські реакції, емоційна забарвленість мовлення у поєднанні з невербальними знаками залишаються у царині традиційного навчання людиною.

Щодо третьої підсистеми **автономії навчальної діяльності,** вона відіграє провідну роль у ШІ-інтегрованій методиці навчання. Саме ШІ-інструменти дозволяють підтримувати автономію навчання студентів, надаючи негайний зворотній зв'язок, можливості адаптації рівня складності завдань, видозмінюючи навчальні завдання до стилів навчання студентів. Відтак, саме інструменти ШІ дозволяють досягти автономії творчої навчальної діяльності (водночас з можливістю отримати зворотній зв'язок у будь-який момент), реалізувати різнорівневість навчальної автономії студентів та творче навчальне співробітництво з використанням ШІ як джерела ідей.

Окрім зазначених вище методичних принципів навчання, вимоги сьогодення актуалізують потребу розробки і **спеціальних** принципів навчання з огляду на використання інструментів штучного інтелекту. Актуальними у цьому контексті є принципи використання систем ШІ, сформульовані в Інструктивно-методичних рекомендаціях щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти (2024) та Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти (2025). Згідно з рекомендаціями, основними теоретико-дидактичними засадами використання ШІ в освіті є:

1. *Принцип справедливості та інклюзивності* (зокрема, доступності для всіх учасників освітнього процесу та недопустимості дискримінації та нерівності між учасниками освітнього процесу);
2. *Принцип законності та прозорості* (наявніть прав використання інструментів ШІ, розкриття інформації про використання систем ШІ)
3. *Конфіденційності та безпеки* (недопущення витоку персональних даних, захист від шкідливого вмісту);
4. *Принцип відповідального та етичного використання ШІ* (впровадження ШІ в освітній процес за зваженим рішенням закладу освіти, використання ШІ ґрунтуючись на етичних принципах та цінностях, використання ШІ з осмисленням ризиків його використання);
5. *Принцип педагогічної доцільності*, який визначає ШІ не єдиним, а субсидіарним інструментом навчання;

Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти пропонують перелік семи принципів етики для надійного ШІ, розроблених у 2019 році незалежною експертною групою AI HLEG Європейської комісії. Ці принципи включають принципи контролю з боку людини, технічної надійності та безпеки, конфіденційності й управління даними, прозорості, різноманітності, недискримінації та справедливості, суспільного та екологічного добробуту та підзвітності.

Підсумовуючи викладені вище принципи та аналізуючи їх з точки зору їхньої застосовності у навчанні професійно орієнтованої англійської мови у закладах вищої освіти, пропонуємо виокремити такі спеціальні принципи:

принцип **педагогічної доцільності** – виважене та усвідомлене використання ШІ у методично обґрунтованих формах роботи (аудиторної чи самостійної), під час виконання спеціально розроблених вправ, відпрацювання сценаріїв та ситуацій спілкування із чітко регламентованими ролями ШІ (тьютор, співрозмовник тощо);

принцип **академічної доброчесності** – відповідальне та усвідомлене використання ШІ згідно з чітко регламентованими правилами та етичними принципами, у визначений спосіб, у виокремлених ситуаціях та із визначеною роллю ШІ, з прозорістю застосування ШІ інструментів;

принцип **спеціалізації** – застосування інструментів ШІ для адаптації та диференціації змісту навчання відповідно до мети професійно орієнтованого навчання англійської мови;

принцип **фізичної та когнітивної ергономічності** – застосування ШІ у спосіб, який максимально сумісний з комфортним фізичним та психологічним навантаженням на учасників освітнього процесу.

Загальну систему принципів навчання професійно орієнтованої англійської мови з використанням інструментів ШІ зображено на рис. 1.

Методичні принципи

практичної реалізації комунікативної компетентності
забезпечення мотиваційної достатності
автономії навчальної діяльності

Спеціальні принципи

педагогічної доцільності
академічної доброчесності
спеціалізації
фізичної та когнітивної ергономічності

Дидактичні принципи

науковості
системності та послідовності
міцності та ґрунтовності
свідомості та активності
доступності

Рис. 1. Система принципів навчання професійно орієнтованої англійської мови з використанням інструментів ШІ

Висновки та перспективи досліджень. У статті здійснено теоретичне переосмислення реалізації загальнодидактичних, методичних та спеціальних принципів навчання англійської мови в умовах використання інструментів штучного інтелекту. На основі аналізу сучасних українських і зарубіжних досліджень з проблематики штучного інтелекту в освіті та методики навчання іноземних мов обґрунтовано доцільність ієрархічного підходу до систематизації принципів навчання. Загальнодидактичні принципи (науковості, системності та послідовності, міцності та ґрунтовності, свідомості й активності, доступності) зберігають свою фундаментальність, однак особливої ваги в умовах ШІ-інтегрованого навчання набувають аспекти критичного аналізу згенерованого контенту, академічної доброчесності, педагогічного контролю та верифікації інформації. **Методичні** принципи комунікативної спрямованості, мотиваційної достатності, занурення у зміст майбутньої спеціальності, проблемності й ситуативності, інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності та автономії навчальної діяльності набувають нових форм реалізації завдяки можливостям ШІ щодо адаптації контенту, надання негайного зворотного зв’язку та моделювання професійно орієнтованих комунікативних ситуацій. **Спеціальні** принципи ШІ-інтегрованого навчання англійської мови професійного спрямування (принцип педагогічної доцільності, академічної доброчесності, спеціалізації, фізичної та когнітивної ергономічності та забезпечення мотиваційної достатності) зорієнтовані на особливості використання ШІ-інструментів у навчанні англійської мови професійного спрямування. Таким чином, запропонована система принципів забезпечує таку модель організації навчання, у межах якої штучний інтелект розглядається не як замінник викладача, а як допоміжний та ефективний інструмент реалізації педагогічних цілей.

Використана література:

1. Інструктивно-методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти. 2024.
2. Кабінет Міністрів України Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні : розпорядження від 2 груд. 2020 р. № 1556-р (із змінами). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-р#Text (дата звернення: 25.02.2026).
3. Корнєва З. М. Система професійно орієнтованого англомовного навчання студентів технічних спеціальностей у вищих навчальних закладах : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02 «Теорія і методика навчання: германські мови» (011 – Освітні, педагогічні науки). Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2018.
4. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Знання, 2005. 486 с.
5. Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти. 2025.

6. Фіцула М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти. Київ : Видавничий центр «Академія», 2002. 414 с.
7. Чернявський Б. Р. Формування іншомовної компетентності у майбутніх економістів у процесі інтегрованого навчання : дис. … канд. пед. наук. Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2021. 20 с.
8. Bai Y., Wang S. Impact of generative AI interaction and output quality on university students' learning outcomes: a technology-mediated and motivation-driven approach. Scientific Reports. 2025. Vol. 15. Art. 24054. DOI: https://doi.org/10.1038/s41598-025-08697-6
9. Liu X., Guo B., He W., Hu X. Effects of Generative Artificial Intelligence on K-12 and Higher Education Students' Learning Outcomes: A Meta-Analysis. Journal of Educational Computing Research. 2025. Vol. 63, No. 5. P. 1249–1291. DOI: https://doi.org/10.1177/07356331251329185
10. Semenkova M. The influence of AI on the motivation of students of non-linguistic specialties to learn foreign languages. Національна академія Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки. 2025. Т. 42, № 3. С. 185–197.
11. Wu S., Liu Yu., Ruan M., Chen S., Xie X. Human-generative AI collaboration enhances task performance but undermines human's intrinsic motivation. Scientific Reports. 2025. Vol. 15. Art. 15105. DOI: https://doi.org/10.1038/s41598-025-98385-2
12. Xia Q., Li W., Yang Y., Weng X., Chiu T. A systematic review and meta-analysis of the effectiveness of Generative Artificial Intelligence (GenAI) on students' motivation and engagement. Computers and Education: Artificial Intelligence. 2025. Vol. 9. DOI: https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100455

References:

1. Istruktyvno-metodychni rekomendatsii shchodo zaprovadzhennia ta vykorystannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu v zakladakh zahalnoi serednoi osvity (2024) [Instructional and methodological recommendations for the introduction and use of artificial intelligence technologies in general secondary education institutions]. [in Ukrainian].
2. Kabinet Ministriv Ukrainy Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini: rozporiadzhennia vid 2 hrud. 2020 r. № 1556-r (iz zminamy) [Cabinet of Ministers of Ukraine On approval of the Concept of development of artificial intelligence in Ukraine: Order of December 2, 2020 No. 1556-r (as amended)]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-p#Text (data zvernennia: 25.02.2026). [in Ukrainian]
3. Kornieva Z. M. (2018) Systema profesiino oriientovanoho anhlomovnoho navchannia studentiv tekhnichnykh spetsialnostei u vyshchykh navchalnykh zakladakh [The system of professionally oriented English language training for students of technical specialties in higher educational institutions]: dys. … d-ra ped. nauk : 13.00.02. Kyivskyi natsionalnyi linhvistychnyi universytet. Kyiv. [in Ukrainian]
4. Kuzminskyi A. I. (2005) Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of higher school]: navch. posib. Kyiv: Znannia. 486 s. [in Ukrainian]
5. Rekomendatsii shchodo vidpovidalnoho vprovadzhennia ta vykorystannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu v zakladakh vyshchoi osvity (2025) [Recommendations for the responsible implementation and use of artificial intelligence technologies in higher education institutions]. [in Ukrainian]
6. Fitsula M. (2002) Pedahohika [Pedagogy]: navch. posib. dlia stud. vyshch. ped. zakl. osvity. Kyiv: Vydavnychyi tsentr «Akademiia». 414 s. [in Ukrainian]
7. Cherniavskyi B. R. (2021) Formuvannia inshomovnoi kompetentnosti u maibutnikh ekonomistiv u protsesi intehrovannoho navchannia [Formation of foreign language competence in future economists in the process of integrated learning]: dys. … kand. ped. nauk. Zaporizkyi natsionalnyi universytet. Zaporizhzhia. 20 s. [in Ukrainian]
8. Bai Y., Wang S. (2025) Impact of generative AI interaction and output quality on university students' learning outcomes: a technology-mediated and motivation-driven approach. Scientific Reports. Vol. 15. Art. 24054. DOI: https://doi.org/10.1038/s41598-025-08697-6
9. Liu X., Guo B., He W., Hu X. (2025) Effects of Generative Artificial Intelligence on K-12 and Higher Education Students' Learning Outcomes: A Meta-Analysis. Journal of Educational Computing Research. Vol. 63, No. 5. P. 1249–1291. DOI: https://doi.org/10.1177/0735633125132918
10. Semenkova M. (2025) The influence of AI on the motivation of students of non-linguistic specialties to learn foreign languages. Natsionalna akademiia Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia: pedahohichni nauky. T. 42, № 3. S. 185–197.
11. Wu S., Liu Yu., Ruan M., Chen S., Xie X. (2025) Human-generative AI collaboration enhances task performance but undermines human's intrinsic motivation. Scientific Reports. Vol. 15. Art. 15105. DOI: https://doi.org/10.1038/s41598-025-98385-2
12. Xia Q., Li W., Yang Y., Weng X., Chiu T. (2025) A systematic review and meta-analysis of the effectiveness of Generative Artificial Intelligence (GenAI) on students' motivation and engagement. Computers and Education: Artificial Intelligence. Vol. 9. DOI: https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100455

Yu. Baklazhenko. Principles of ESP Instruction in the Paradigm of Artificial Intelligence Integration.

The article aims to provide a theoretical substantiation of the principles underlying the organization of English for Specific Purposes (ESP) instruction in higher education institutions under conditions of AI-integrated learning. The study is based on an analysis of contemporary Ukrainian and international research on AI in education, foreign language pedagogy, and professional communication training.

The paper analyzes the transformation of general didactic principles – scientificity, systematicity and consistency, durability and solidity of learning outcomes, consciousness and learner activity, and accessibility – in the context of using generative AI tools in foreign language instruction. It is argued that although these principles retain their conceptual foundations, their practical implementation requires reinterpretation in light of AI-generated content, issues of verification, and the need for critical engagement with digital outputs.

The study further substantiates a system of methodological and special principles for AI-integrated ESP instruction, including the principle of practical realization of communicative competence, pedagogical expediency, academic integrity, specialization, physical and cognitive ergonomics, ensuring motivational sufficiency, and learner autonomy. These principles define the conditions under which AI functions as a supportive instructional tool rather than a substitute for pedagogical interaction, ensuring professionally oriented communication, ethical use of digital resources, cognitive balance, and sustainable learner engagement.

The findings contribute to the theoretical and methodological framework of ESP instruction by substantiating a multi-level system of didactic, methodological and AI-specific principles that guide the pedagogically sound integration of artificial intelligence into professional English teaching in higher education.

Key words: *English for Specific Purposes; artificial intelligence in education; principles of instruction; didactic principles; methodological principles; communicative competence; academic integrity; learner autonomy.*

Дата першого надходження статті до видання: 27.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 364.442.2:005.9-044.96(477)
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.05

Бутиліна О. В., Пузирьова О. В.

ОРГАНІЗАЦІЯ ЦЕНТРІВ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ЯК УПРАВЛІНСЬКА ВІДПОВІДЬ НА АКТУАЛІЗОВАНІ ПОТРЕБИ НАСЕЛЕННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ В УКРАЇНІ

У статті аналізується питання реалізації проєкту побудови Центів життєстійкості як управлінське рішення, спрямоване на задоволення гострих соціальних потреб населення України в умовах війни. Актуальність проекту обґрунтована постійним збільшенням кількості споживачів соціальної допомоги та загальною соціально-психологічною травматизацією населення. Метою статті є характеристика реалізації управлінського рішення – організації мережі Центрів життєстійкості в Україні, визначення проблем та перспективи її подальшого розвитку.

Центри життєстійкості – соціальні, дружні, безбар'єрні простори територіальних громад, які спрямовують діяльність на надання різних послуг (консультування, психосоціальна допомога, профорієнтація, арт-терапія, тренінги, освітні заходи тощо) для широкого кола споживачів. Авторами проаналізовано динаміку створення таких центів. Наведено приклад поширення Центрів життєстійкості у Харківській області, яка презентує прифронтовий регіон. У статті визначені основні проблеми, які виникають на шляху створення і функціонування Центру життєстійкості: безпекова ситуація, яка безпосередньо визначає спроможність Центру і фахівців надавати допомогу; матеріально-організаційно складова – брак фінансового забезпечення та приміщень; проблема кадрового забезпечення. Автори статті розглядають Центри життєстійкості як достатньо перспективний проєкт, зокрема, в умовах повоєнної відбудови України.

Поточними результатами реалізації цього управлінського рішення можна вважати посилення комунікації та структурна взаємодія між державними управлінськими структурами, комунальними установами, організаціями недержавного сектору та громадами в наданні послуг населенню, а також максимальне наближення соціальних установ до споживачів соціальних послуг, урахування їх потреб і запитів. У підсумку автори статті наголошують на необхідності урахування недоліків та проблем у організації й роботі Центів життєстійкості для підвищення якості соціальних послуг та загалом оновлення системи соціального управління.

Ключові слова: *соціальне управління, управлінське рішення, Центр життєстійкості, територіальна громада, соціальна послуга, безпекова ситуація, травматизація.*

Загальна ситуація в українському суспільстві в умовах війни вимагає від індивідів, організацій, інститутів безперервної адаптації до нових викликів, труднощів і змін та високої резильєнтності. Складні умови життя, постійна небезпека, ризики виснажують людей. Постійно збільшується кількість тих, хто потребує соціального захисту і підтримки. За даними Управління ООН з координації гуманітарних питань в Україні «у 2025 році 12,7 мільйона людей – 36 відсотків населення – потребували гуманітарної допомоги» [10]. Це велике навантаження в цілому на соціальну сферу, її установи, і, зокрема, на кожного окремого фахівця, який залучений до надання допомоги. Масштаб гуманітарних проблем вимагає швидкої реакції та скоординованої роботи усіх інституцій та організацій, які напряму чи опосередковано пов'язані із їх вирішенням.

Як зазначено на сайті Управління по координації гуманітарних питань (УКГП) ООН «гуманітарні партнери надали життєво важливу допомогу мільйонам людей по всій Україні в 2024 році, охопивши 8,4 мільйона осіб. Це стало можливим завдяки колективним зусиллям понад 600 організацій, 70 відсотків з яких складають місцеві неурядові організації, які надають необхідну допомогу людям, особливо в районах, розташованих поблизу лінії фронту, і тим, хто біжить від бойових дій» [10].

Завжди існувала певна неузгодженість між потребами різних уразливих категорій населення та можливостями держави щодо їх задоволення і реальними управлінськими рішеннями, які ухвалювались на різних рівнях. У певному сенсі, поштовхом до розвитку громадського сектору стало усвідомлення недосконалості державної системи соціального захисту і намагання компенсувати певні прогалини у ній. Саме тому ми сьогодні спостерігаємо інституціоналізацію «третього сектору» як активного суб'єкта соціальної сфери. Втім, соціальні зобов'язання держави не можуть бути повністю перекладені на плечі неурядових організацій. Реагування держави на актуалізовані потреби населення здійснюється через систему соціального управління.

Аналіз наукових публікацій українських учених за останні роки дозволяє виокремити три домінуючі підходи до визначення феномену соціального управління, які відображають його багатогранність та динаміку. Соціологічний підхід, що представлений у роботах Гаєвського Б.А. [3], Плахової О.М., Швець Д.Є. та ін. визначає соціальне управління як управління в суспільстві, що уявляє собою взаємодію керуючих і керованих суб'єктів. У процесі цієї взаємодії виробляються й реалізуються програми ефективного функціонування різних соціальних спільнот. Адміністративний підхід уходить корінням у правові та державні традиції, розглядаючи соціальне управління передусім як формальний механізм регулювання суспільних відносин. Тут, зокрема, Бандурка О.О. визначає соціальне управління як механізм управління суспільством у цілому та його структурними складовими [1]. Змістовно близьким до цього є, так званий, публічно-адміністративний підхід, де соціальне управління трансформується у концепт «соціального врядування», що фокусується на принципах прозорості та підзвітності. Соціальне управління виступає як сукупність заходів із організації громадських зв'язків, що здійснюються між державними органами, органами місцевого самоврядування,

об’єднаннями громадян і окремими громадянами. Особливо привертає увагу в цьому підході акцент на побудові системи ефективної реалізації повноважень на місцях, що досягається через: посилення інклюзивності управління, ширше залучення громадян до формування місцевих політик та опитування людей для кращого розуміння їхніх потреб. У нашій попередній публікації ми також обґрунтовували необхідність використання інклюзивного підходу в управлінні соціальними службами [2]. Утім, попри доволі значні наукові розробки теми соціального управління, залишається недостатньо вивченими питання його ефективності в умовах війни і кризи та безпосередньо засобів забезпечення відповідних управлінських рішень.

Мета статті – схарактеризувати організацію мережі Центрів життєстійкості в Україні як управлінську відповідь на актуалізовані потреби населення в умовах війни, визначити проблеми та перспективи її розвитку.

У 2023 році в межах робочого візиту української делегації, зокрема представників Міністерства соціальної політики, за участі Першої леді Олени Зеленської до Ізраїлю відбулася зустріч із представниками ізраїльських «центрів резильєнтності». Ці простори постали прикладом важливості надання психосоціальної допомоги на ранніх етапах, групової терапії, роботи, зокрема з сім’ями та дітьми. В ході візиту українська сторона перейняла досвід роботи таких просторів для подальшого втілення його у створенні власних «центрів життєстійкості» [9].

З метою підтримки ментального здоров’я українців наприкінці 2023 року Міністерством соціальної політики, сім’ї та єдності України (на той час – Міністерство соціальної політики України) було введено в роботу експериментальний проєкт із запровадження комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості. Цей проєкт постав складовою частиною Всеукраїнської програми ментального здоров’я «Ти як?» за ініціативи Першої леді України. Надання такої соціальної послуги здійснюється у спеціалізованих просторах, створених у територіальних громадах – центрах життєстійкості. Реалізація експериментального проєкту та організація діяльності центрів життєстійкості здійснюється відповідно до постанов Кабінету Міністрів України від 03.10.2024 № 1049 «Про реалізацію експериментального проекту із запровадження комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості» та від 23.01.2024 № 83 «Про організацію діяльності та забезпечення функціонування центрів життєстійкості». Координатором проєкту є Міністерство соціальної політики. Його реалізація передбачає системний підхід, скоординовану комунікацію та структурну взаємодію між Міністерством соціальної політики, сім’ї та єдності України, Національною соціальною сервісною службою України, обласними адміністраціями, територіальними громадами, надавачами соціальних послуг, іншими організаціями, установами та підприємствами незалежно від форми власності [7].

Метою проєкту є підтримка психічного здоров’я українців, поліпшення психоемоційного стану, надання психосоціальної допомоги мешканцям територіальних громад, формування навичок психологічної самодопомоги, стресостійкості, пристосування до кризових ситуацій, профілактика психологічної травматизації, допомога у покращенні сімейних зв’язків та розвитку батьківського потенціалу, розвиток соціальної згуртованості територіальних громад та волонтерських ініціатив тощо [7]. Особливість проєкту у комплексному підході щодо надання соціальних послуг.

Для участі у пілотному проєкті територіальним громадам у встановлені терміни необхідно було надіслати заявки до Міністерства соціальної політики, що містили інформацію про: назву територіальної громади та області; контактну особу від громади; кількість жителів громади; соціальний паспорт територіальної громади або інший документ про соціально-економічний розвиток громади; наявність приміщення, яке відповідає вимогам постанови Кабміну № 1049 (у разі використання приміщення комунальної власності – додати рішення про його виділення для надання послуги з формування життєстійкості, якщо приміщення надає благодійний донор – письмова згода благодійника); результати визначення потреб жителів територіальної громади у соціальних послугах (у разі наявності) згідно законодавства; згоду благодійного донора надати благодійну пожертву для облаштування приміщення та/або утримання приміщення, в якому надаватиметься комплексна соціальна послуга [5].

Центри життєстійкості – це соціальні, дружні, безбар’єрні простори територіальних громад, у межах яких забезпечується втілення різних напрямків комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості. До таких напрямків можна віднести надання психосоціальної підтримки, роботу з ветеранами війни, надання безоплатної правничої допомоги та консультування щодо працевлаштування, сприяння в розвитку простору для соціальних активностей мешканців громад тощо [8, с. 2-5]. Відповідно до чисельності жителів територіальної громади затверджено орієнтовний штатний норматив працівників для роботи у центрах життєстійкості та надання комплексної соціальної послуги, до переліку якого входять посади соціального менеджера, психолога/практичного психолога та фахівця із соціальної роботи [6].

У червні 2025 року за проміжними результатами майже двох років роботи реалізації цього пілотного проєкту мережа центрів життєстійкості по всій Україні налічувала вже 279 просторів [11]. Так, наприклад, із загальної кількості на Харківщині створено 11 центрів життєстійкості, які функціонують у різних територіальних громадах, а саме: Балаклійській, Богодухівській, Валківській, Златопільській, Лозівській, Чугуївській, Харківській міських, Кегичівській, Пісочинській, Шевченківській селищних та Циркунівській сільській [4].

Такі центри постають як інноваційні структурні підрозділи комунальних надавачів соціальних послуг – центрів надання соціальних послуг і центрів соціальних служб. Крім того, такі простори також створюються на базі надавачів соціальних послуг приватної форми власності – благодійних організацій.

Цільовими категоріями осіб, на яких орієнтоване надання комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості, є внутрішньо переміщені особи, сім'ї з дітьми, зокрема, сім'ї, у яких виховуються діти з інвалідністю, ветерани війни, військовослужбовці, члени сімей ветеранів війни та військовослужбовців, особи похилого віку, особи, які постраждали від військової агресії, особи з інвалідністю, а також будь-яка особа, яка потребує психологічної та психосоціальної допомоги.

Основними заходами, які проводяться у центрах життєстійкості є: індивідуальне, групове та сімейне психологічне консультування й підтримка/допомога; арт-терапія за різноманітними напрямками, як от пісочна терапія, розмальовування шоперів чи плетіння виробів ручної роботи тощо; перегляд фільмів/мультфільмів із подальшим обговоренням сюжету, героїв, сенсів тощо; тренінги для розвитку компетентностей та навичок, наприклад щодо взаємодії з ветеранами у цивільному житті, емоційного інтелекту та ефективної комунікації; відповідального батьківства та виховання дітей, адаптації та стресостійкості в умовах війни; протидії та попередження насильства тощо; психоедукція за різними напрямками роботи з психічним здоров'ям, а у разі потреби спрямування до профільних фахівців; навчання для волонтерів, громадських діячів, представників органів місцевого самоврядування, закладів освіти, охорони здоров'я та соціальної сфери різноманітним програмам для роботи з населенням громади/району/регіону відповідно до його потреб тощо.

Хоча центри життєстійкості є інноваційним та актуальним вектором розвитку щодо комплексного надання соціальних послуг існують певні проблемні питання на шляху створення та функціонування цих просторів.

Так для Харківської області, як регіону, де на частині території ведуться бойові дії або існує загроза їх поширення, першочерговим проблемним питаннями є безпека, зокрема й у контексті роботи центрів життєстійкості. Постійні повітряні тривоги, загроза обстрілів різними типами озброєння, руйнування фонду нерухомого майна (будівель та приміщень), загроза життю людей – усі ці фактори негативно впливають на можливість розширення мережі цих просторів.

Іншою проблемою, з якою часто стикаються територіальні громади – це неспроможність виділити приміщення для створення центру життєстійкості через невідповідність вимогам постанови Кабміну № 1049 або відсутність приміщення загалом у громаді. Крім того, часто наявні приміщення потребують капітального ремонту чи перепланування. Через обмеженість бюджетних коштів місцева влада не має можливості забезпечити фінансування таких робіт для створення простору для центру життєстійкості. Виникає потреба звертатися до благодійних організацій та міжнародних донорів для отримання допомоги.

Важливим питанням, яке демонструє загальну проблемну тенденцію ринку праці в Україні в умовах воєнного стану, є кадрове забезпечення. Функціонування центрів життєстійкості вимагає від територіальних громад і надавачів соціальних послуг створення додаткових штатних одиниць і залучення працівників на робочі місця. Через обмеженість наявного кадрового складу закладів та проблематичність залучення нових фахівців питання початку функціонування центру життєстійкості може відкладатися (іноді на невизначений час).

Отже, узагальнивши можна окреслити три групи проблем, які значно впливають на реалізацію проєкту «Центр життєстійкості»: по-перше, безпекова ситуація, яка безпосередньо визначає спроможність Центру і фахівців надавати допомогу; по-друге, матеріально-організаційно складова – брак фінансового забезпечення та приміщень; по-третє, проблема кадрового забезпечення. Очевидно, що дві останні проблеми є значною мірою похідними від основної – безпекової.

Утім, робота таких просторів орієнтована на оперативну підтримку окремих громадян і суспільства в цілому у важкі воєнні часи, тому, безсумнівним стає те, що Центри життєстійкості можуть перетворитись на довгострокові проєкти, адже виконують надважливу місію – надають допомогу у збереженні і відновленні психічного здоров'я населення держави, що відповідає суспільному запиту.

Висновки. Організація Центрів життєстійкості стало одним із важливих управлінських рішень, спрямованих на вирішення нагальних проблем населення та задоволення гострої потреби у підтримці, особливо, соціально-психологічній. Важливими аспектами цієї роботи стали, з одного боку, посилення комунікації та структурна взаємодія між державними управлінськими структурами, комунальними установами, організаціями недержавного сектору та громадами в наданні послуг населенню, з іншого боку – максимальне наближення соціальних установ до споживачів соціальних послуг, урахування їх потреб і запитів та формування відповідної програми роботи. Очевидно, що досвід організації та роботи Центів життєстійкості в умовах війни може стати підгрунтям для оновлення всієї системи соціальної допомоги, особливо, на етапі відбудови країни та подолання наслідків масової травматизації населення. Маючи вже певні результати функціонування таких просторів, поступово формується розуміння недоліків та слабких ланок соціальної системи на усіх рівнях, зокрема й управлінському. Тож, перспективними напрямами подальших досліджень можуть бути як пошук найбільш ефективних шляхів координації та співпраці установ і організацій у галузі надання соціально-психологічної допомоги різним групам клієнтів, так і розробка інструментів моніторингу й оцінювання такої допомоги.

Використана література:

1. Бандурка О. О. Правові основи соціального управління в суспільстві. *Європейські перспективи* № 3, 2020. С. 35–39. DOI: https://doi.org/10.32782/EP.2020.3.5
2. Бутиліна О.В., Євдокимова І.А. Принцип інклюзивності у кадровому менеджменті соціальних служб. *Соціальна робота та психологія: освіта і наука.* 2024. № 1. С. 5–9. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-1351/2024-1-1
3. Гаєвський Б. А. Соціальне управління : підруч. / Б. А. Гаєвський, О. Б. Гаєвська. Київ: КНЕУ, 2012. 250 с.
4. Мапа соціальних послуг Харківщини. *Харківська обласна військова адміністрація* : веб-сайт. URL: https://kharkivoda.gov.ua/hova-map-pages (дата звернення: 23.12.2025).
5. Мінсоцполітики запрошує територіальні громади до участі в проекті із запровадження послуги з формування життєстійкості. *Міністерство соціальної політики, сім’ї та єдності України* : веб-сайт. URL: https://www.msp.gov.ua/press-center/news/minsotspolityky-zaproshuye-terytorialni-hromady-do-uchasti-v-proekti-iz-zaprovadzhennya-posluhy-z-formuvannya-zhyttyestiykosti (дата звернення: 11.11.2025).
6. Про затвердження примірних форм документів та звітності для реалізації експериментального проекту із запровадження комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості : наказ Міністерства соціальної політики від. 13 жовтня 2023 року № 390-Н. URL: https://www.msp.gov.ua/legislation/regulatory-framework/document-6336 (дата звернення: 13.01.2026).
7. Про реалізацію експериментального проекту із запровадження комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості : постанова Кабінету Міністрів України від 03 жовтня 2023 року № 1049. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1049-2023-%D0%BF#Text (дата звернення: 11.11.2025).
8. Путівник зі створення безбар’єрного простору центрів життєстійкості для надання психосоціальної підтримки та волонтерства. Міністерство соціальної політики, сім’ї та єдності України. Київ, 2023. 65 с.
9. Україна планує створити 20 центрів життєстійкості за ізраїльським зразком протягом цього року – Оксана Жолнович. *Міністерство соціальної політики, сім’ї та єдності України* : веб-сайт. URL: https://www.msp.gov.ua/press-center/news/ukrayina-planuye-stvoryty-20-tsentriv-zhyttyestiykosti-za-izrayilskym-zrazkom-protyahom-tsoho-roku-oksana-zholnovych (дата звернення: 10.01.2026)
10. Управління гуманітарної допомоги ООН : веб-сайт. URL: https://www.unocha.org/ukraine (дата звернення: 10.01.2026)
11. Ще 50 Центрів життєстійкості відкрилися в Україні: психосоціальну підтримку може отримати кожен і кожна. *Міністерство соціальної політики, сім’ї та єдності України* : веб-сайт. URL: https://www.msp.gov.ua/press-center/news/shche-50-tsentriv-zhyttyestiykosti-vidkrylysya-v-ukrayini:-psykhosotsialnu-pidtrymku-mozhe-otrymaty-kozhen-i-kozhna (дата звернення: 13.11.2025).

References:

1. Bandurka O. O. (2020) Pravovi osnovy sotsialnoho upravlinnia v suspilstvi [Legal foundations of social management in society]. *Yevropeiski perspektyvy*, (3), 35–39. [in Ukrainian].
2. Butylina O.V., Yevdokymova I.A. (2024) Pryntsyp inkliuzyvnosti u kadrovomu menedzhmenti sotsialnykh sluzhb [The principle of inclusivity in human resource management of social services]. *Sotsialna robota ta psykholohiia: osvita i nauka*, (1), 5–9. [in Ukrainian].
3. Haievskyi B. A. (2012). Sotsialne upravlinnia. [Social management]. Kyiv: KNEU. 250 s. [in Ukrainian].
4. *Mapa sotsialnykh posluh Kharkivshchyny* [Map of social services of Kharkiv region]. Kharkiv Regional Military Administration. (n.d.). URL: https://kharkivoda.gov.ua/hova-map-pages. [in Ukrainian].
5. *Minsotspolityky zaproshuie terytorialni hromady do uchasti v proekti iz zaprovadzhennia posluhy z formuvannia zhyttiestiikosti.* [Ministry of Social Policy invites territorial communities to participate in the project to introduce resilience-building services]. URL: https://www.msp.gov.ua/press-center/news/minsotspolityky-zaproshuye-terytorialni-hromady-do-uchasti-v-proekti-iz-zaprovadzhennya-posluhy-z-formuvannya-zhyttyestiykosti. [in Ukrainian].
6. *Pro zatverdzhennia prymirnykh form dokumentiv ta zvitnosti dlia realizatsii eksperymentalnoho proektu iz zaprovadzhennia kompleksnoi sotsialnoi posluhy z formuvannia zhyttiestiikosti: nakaz Ministerstva sotsialnoi polityky vid. 13 zhovtnia 2023 roku № 390-N* [On approval of specimen forms of documents and reporting for the implementation of the experimental project on the introduction of a comprehensive social service for resilience formation]. Ministry of Social Policy of Ukraine. (2023, October 13, Order No. 390-N). URL: https://www.msp.gov.ua/legislation/regulatory-framework/document-6336. [in Ukrainian].
7. *Pro realizatsiiu eksperymentalnoho proektu iz zaprovadzhennia kompleksnoi sotsialnoi posluhy z formuvannia zhyttiestiikosti : postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 03 zhovtnia 2023 roku № 1049.* [On the implementation of an experimental project for the introduction of a comprehensive social resilience-building service] (Resolution No. 1049). Cabinet of Ministers of Ukraine. (2023, October 3). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1049-2023-%D0%BF#Text. [in Ukrainian].
8. *Putivnyk zi stvorennia bezbariernoho prostoru tsentriv zhyttiestiikosti dlia nadannia psykhosotsialnoi pidtrymky ta volonterstva.* (2023). [Guide to creating a barrier-free space for resilience centers for psychosocial support and volunteering]. Kyiv: Ministerstvo sotsialnoi polityky, simi ta yednosti Ukrainy, 65 s. [in Ukrainian].
9. *Ukraina planuie stvoryty 20 tsentriv zhyttiestiikosti za izrailskym zrazkom protiahom tsoho roku – Oksana Zholnovych.* [Ukraine plans to create 20 Israeli-style resilience centers this year – Oksana Zholnovych]. URL: https://www.msp.gov.ua/press-center/news/ukrayina-planuye-stvoryty-20-tsentriv-zhyttyestiykosti-za-izrayilskym-zrazkom-protyahom-tsoho-roku-oksana-zholnovych [in Ukrainian].
10. *Upravlinnia humanitarnoi dopomohy OON.* [UN Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (OCHA)]. URL: https://www.unocha.org/ukraine [in Ukrainian].
11. *Shche 50 Tsentriv zhyttiestiikosti vidkrylysia v Ukraini: psykhosotsialnu pidtrymku mozhe otrymaty kozhen i kozhna* [Another 50 Resilience Centers opened in Ukraine: psychosocial support is available to everyone]. URL: https://www.msp.gov.ua/press-center/news/shche-50-tsentriv-zhyttyestiykosti-vidkrylysya-v-ukrayini:-psykhosotsialnu-pidtrymku-moze-otrymaty-kozhen-i-kozhna [in Ukrainian].

O. Butylina, O. Puzyryova. The Organization of Resilience Centers as a Management Response to the Heightened Needs of the Population Amidst the War in Ukraine

The article provides a comprehensive analysis of the implementation of the "Resilience Centers" project as a strategic management solution aimed at addressing the acute social needs of the Ukrainian population under wartime conditions. The relevance of the study is driven by the rapid increase in the number of social assistance recipients and the widespread socio-psychological traumatization of citizens. The objective of the research is to characterize the process of establishing a network of Resilience Centers in Ukraine and to identify the challenges and prospects for their further functioning within the social management system.

Resilience Centers are defined as inclusive, barrier-free spaces within territorial communities that specialize in providing integrated services: counseling, psychosocial support, career guidance, art therapy, and educational activities. The authors analyze the dynamics of the network's development, specifically using the Kharkiv region as a representative example of a frontline area. The study identifies key determinants that complicate the centers' activities: the security factor, limited financial and material-technical resources, and a shortage of qualified personnel.

It is demonstrated that the implementation of this management decision has strengthened structural interaction between state authorities, municipal institutions, and non-governmental organizations. The primary achievement of the project is the maximum proximity of social institutions to direct users, ensuring the targeted delivery of assistance. The authors regard Resilience Centers as a promising tool in the context of the country's post-war reconstruction. The conclusions emphasize the necessity of overcoming organizational shortcomings to improve service quality and modernize the national system of social management.

Key words: *social management, management decision, Resilience Center, territorial community, social service, security situation, traumatization.*

Дата першого надходження статті до видання: 04.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 37.091.26-047.44
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.06

Вєйландє Л.В.-В.

ТЕХНОЛОГІЯ «EXIT TICKETS» ЯК МЕТОД КОРЕКЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В РЕАЛЬНОМУ ЧАСІ

У статті досліджено теоретичні та прикладні аспекти впровадження технології «Exit Tickets» (вихідних квитків) як інструменту оперативного моніторингу та корекції освітнього процесу в реальному часі. Науково обґрунтовано зв’язок даної технології з теорією повного засвоєння знань Б. Блума та концепцією метакогнітивного розвитку особистості. Автор акцентує увагу на психологічній перевазі методу, яка полягає у зниженні рівня «тестової тривожності» за рахунок відсутності фіксації помилок у класному журналі, що сприяє створенню безпечного освітнього середовища.

У роботі представлена розгорнута класифікація вихідних квитків за дидактичною метою: діагностичні, аналітичні та емоційно-рефлексивні. Особливу увагу приділено форматам реалізації технології – від традиційних паперових карток до сучасних цифрових інструментів (Google Forms, Mentimeter, Padlet), а також особливостям їх використання в екстремальних умовах (укриттях).

Запропоновано алгоритм аналізу результатів для вчителя через систему колірного зонування («зелена», «жовта», «червона» зони), що дозволяє приймати обґрунтовані рішення щодо диференціації навчання або повторення матеріалу всім класом. Доведено, що системне застосування «Exit Tickets» відповідає вимогам Нової української школи (НУШ) щодо формування культури самоаналізу та відповідальності учня за власні результати. У висновках підкреслено перспективність технології як засобу самоконтролю під час підготовки до Національного мультипредметного тесту (НМТ). Практична значущість статті полягає у розробці конкретних рекомендацій та технічного чек-листа для вчителів закладів загальної середньої освіти з метою підвищення якості освітнього процесу.

Ключові слова: *технологія «Exit Tickets», формувальне оцінювання, зворотний зв’язок, корекція освітнього процесу, таксономія Блума, метакогнітивний розвиток, диференціація навчання, скринінг навчальних досягнень.*

Сучасний етап розвитку загальної середньої освіти характеризується динамічним пошуком інструментів, здатних забезпечити високу якість навчання в умовах частої зміни форматів взаємодії, зокрема при дистанційному та змішаному навчанні. Однією з найбільш гострих проблем сучасної дидактики є виникнення «прихованих» прогалин у знаннях учнів, які залишаються непоміченими під час традиційного фронтального опитування та проявляються лише на етапі підсумкового контролю. Така ситуація зумовлює гостру необхідність упровадження оперативних діагностичних інструментів, які б дозволяли вчителю отримувати валідні дані про стан засвоєння матеріалу без надмірного психологічного тиску на учнів та без формального накопичення оцінок у журналі.

Об’єктом даного дослідження виступає процес зворотного зв’язку в системі «вчитель–учень», що є фундаментом адаптивного освітнього середовища. Предметом дослідження обрано безпосередню методику застосування технології «Exit Tickets» (вихідних квитків) як ефективного механізму для швидкого коригування планів уроків на основі отриманих результатів. Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні наукової бази вказаного методу та розробці прикладного алгоритму його впровадження в освітній процес закладів загальної середньої освіти, що дозволить педагогам трансформувати епізодичний контроль у систему безперервного моніторингу та корекції навчальних досягнень. Запропонований підхід сприяє реалізації особистісно орієнтованого навчання та забезпечує гнучкість педагогічної стратегії у відповідь на реальні потреби учнівського колективу.

Для глибшого розуміння наукової значущості методу доцільно детальніше розглянути його інтеграцію з ієрархічною моделлю когнітивних цілей. Теоретичний фундамент технології «Exit Tickets» (вихідних квитків) тісно пов’язаний із теорією повного засвоєння знань Б. Блума, яка базується на припущенні, що за належних умов і часу практично всі учні можуть опанувати програму на високому рівні. У межах таксономії Блума вихідні квитки виступають не просто засобом перевірки, а гнучким інструментом, що адаптується під різні рівні мислення: від відтворення фактичних знань (рівень «Знання» та «Розуміння») до критичного аналізу власної діяльності (рівень «Оцінювання») [2].

У цьому контексті вихідні квитки виконують роль стратегічних діагностичних пауз, що дозволяють виявити рівень засвоєння матеріалу ще до переходу до наступної теми, запобігаючи кумулятивному ефекту нерозуміння. На думку Lim R., Thayer A. практична цінність такого підходу полягає у можливості миттєвої диференціації: вчитель може ідентифікувати учнів, які застрягли на рівні базового алгоритму, і тих, хто готовий до виконання творчих завдань [4; 7]. Окрім того, метод безпосередньо корелює з концепцією метакогнітивного розвитку: спонукаючи дитину до короткої рефлексії наприкінці уроку, ми стимулюємо її здатність усвідомлювати власні пізнавальні процеси, самостійно ідентифікувати труднощі та оцінювати ступінь володіння новими концептами.

Інтеграція технології «Exit Tickets» у практику Нової української школи (НУШ) стає дієвим механізмом реалізації формувального оцінювання, ключовою особливістю якого є зміщення акценту з констатації

помилок на підтримку прогресу кожного учня. У контексті концепції НУШ вихідні квитки виступають не інструментом контролю, а засобом діалогу, що дозволяє вчителю втілювати принцип людиноцентризму через постійне відстеження індивідуальної освітньої траєкторії дитини. Можливості цієї технології розкриваються у створенні безпечного середовища для зворотного зв'язку, де відсутність формального оцінювання за 12-бальною шкалою стимулює учнів до чесного визнання власних утруднень [1].

Важливою вимогою до впровадження «вихідних квитків» як елемента формувального оцінювання є їхня конструктивність та регулярність: отримані дані мають бути негайно використані педагогом для адаптації змісту наступних занять. Це дозволяє, на думку Alter T., Kirzner R. реалізувати прогностичну функцію оцінювання – здатність передбачати потенційні труднощі та оперативно нівелювати їх [3]. Крім того, технологія сприяє розвитку наскрізних умінь, зокрема критичного мислення та вміння вчитися, оскільки вимагає від учня не просто відтворення фактів, а самоаналізу власних досягнень. Таким чином, «Exit Tickets» стають органічним доповненням методичного арсеналу НУШ, забезпечуючи перехід від традиційної перевірки знань до цілісного супроводу розвитку особистості в межах кожного окремого уроку.

З точки зору наукового підходу Melville M., Peterson E. практичність технології проявляється в її здатності перетворювати суб'єктивні враження педагога на об'єктивні дані [5; 6]. Це дозволяє реалізувати мікроцикли зворотного зв'язку, де результати одного уроку стають фундаментом для корекції наступного, забезпечуючи безперервний науковий моніторинг якості освіти в межах окремого класу. Таким чином, «Exit Tickets» стають точкою перетину між теоретичною моделлю Блума та щоденною педагогічною практикою, де кожен квиток є емпіричним підтвердженням або спростуванням успішності обраної освітньої траєкторії.

Психологічний аспект впровадження даної технології є критично важливим для створення безпечного освітнього середовища. Традиційні методи контролю часто супроводжуються високим рівнем «тестової тривожності» (test anxiety), що негативно впливає на когнітивні спроможності учнів [2]. Використання вихідних квитків дозволяє мінімізувати цей стресовий чинник за рахунок відсутності фіксації помилки як негативної оцінки у класному журналі. Оскільки квиток сприймається як засіб комунікації з учителем, а не як інструмент покарання, учень відчуває право на помилку, що є необхідною умовою для глибокого та осмисленого навчання.

З наукової точки зору, дефініцію «Exit Tickets» доцільно розглядати як багатофункціональний інструмент скринінгу навчальних досягнень у реальному часі, що базується на принципах оперативності та цільової спрямованості. Структурно ця технологія будується як лаконічна рефлексивна вправа, що займає не більше 3–5 хвилин наприкінці навчального заняття, забезпечуючи вчителя емпіричними даними для аналізу групової та індивідуальної динаміки. Загальні вимоги до розробки «вихідного квитка» включають обмеженість обсягу (не більше 1–2 запитань), відповідність конкретній мікроцілі уроку та можливість швидкої перевірки без використання складних критеріїв оцінювання. На відміну від класичних контрольних робіт, такий скринінг спрямований не на констатацію фінального результату, а на підтримку процесу формування компетенцій, що повністю відповідає сучасній парадигмі формуючого оцінювання.

Практична реалізація методу передбачає використання запитань, які стимулюють різні когнітивні операції. Наприклад, для перевірки розуміння алгоритму вчитель може запропонувати завдання: «Сформулюйте одним реченням головне правило, яким ви користувалися під час розв'язання сьогоднішніх задач». Для виявлення «зон дефіциту» ефективним є питання: «Який етап сьогоднішньої теми залишився для вас найменш зрозумілим і чому?». Такий підхід дозволяє перетворити суб'єктивні відчуття педагога на об'єктивні показники, де кожна відповідь учня слугує індикатором для негайної корекції освітньої траєкторії. Завдяки регулярності використання, технологія формує у школярів звичку до самоаналізу, водночас надаючи вчителю базу для диференційованого підходу на наступному уроці.

Дидактична цінність методу «Exit Tickets» розкривається через варіативність його типів, кожен з яких фокусується на специфічних аспектах пізнавальної діяльності учня та відповідає ціннісним орієнтирам Нової української школи (НУШ), зокрема розвитку ключових компетентностей та наскрізних умінь. Вибір конкретного типу квитка безпосередньо залежить від етапу навчального процесу та вікових особливостей здобувачів освіти.

Зокрема, діагностичні квитки спрямовані на миттєву перевірку предметних компетенцій та технічної готовності класу до опанування складнішого рівня матеріалу. У початковій та середній школі вони допомагають вчителю побачити «вузькі місця» в операційних навичках. Наприклад, на уроці алгебри це може бути завдання на швидке знаходження кореня рівняння або застосування формули скороченого множення. У вивченні іноземної мови діагностичний квиток може містити завдання на вживання правильної часової форми дієслова в контексті одного речення.

Аналітичні квитки вимагають вищого рівня абстракції, синтезу та критичного мислення, що є критично важливим для учнів старшої школи у межах профільного навчання. Вони спонукають дитину до глибокого опрацювання змісту. На уроці історії аналітичне запитання може звучати так: «Визначте одну причину та один наслідок події, що вивчалася, які, на вашу думку, найбільше вплинули на хід історії». Це дозволяє вчителю оцінити не лише знання фактів, а й розуміння причинно-наслідкових зв'язків.

Третій тип – емоційно-рефлексивні квитки – зосереджений на розвитку суб'єктності та метакогнітивних навичок учня, що повністю корелює з вимогою НУШ щодо формування вміння вчитися впродовж життя.

Через самооцінку зусиль («Оцініть свою роботу від 1 до 5 та аргументуйте») учень вчиться брати відповідальність за власні навчальні результати. Для гуманітарних дисциплін такий фідбек допомагає виявити ціннісне ставлення до теми, а для природничих – рівень впевненості у подоланні складних алгоритмів.

Узагальнюючи, інтеграція різних типів «вихідних квитків» у структуру уроку дозволяє вчителю реалізувати індивідуальну освітню траєкторію для кожного учня. Це перетворює завершальний етап заняття з формальної крапки на змістовний місток до наступної теми, базуючись на реальних даних про рівень розуміння та психоемоційний стан учнівського колективу.

Для оптимізації професійної діяльності педагога в сучасних реаліях важливо інтегрувати різноманітні формати збору даних, що адаптовані як до технічного оснащення закладу, так і до безпекових умов. Вибір конкретного інструментарію безпосередньо залежить від дидактичної мети: якщо вчителю необхідна миттєва анонімна візуалізація думок чи груповий зріз настроїв усього класу, доцільно використовувати сервіси Mentimeter або Poll Everywhere. У випадках, коли метою є лонгітюдне спостереження за успіхами конкретного учня, оптимальним рішенням стають Google Forms або Microsoft Forms, які дозволяють автоматично накопичувати індивідуальну статистику для подальшого глибинного аналізу.

Впровадження цифрових інструментів у технологію «Exit Tickets» вимагає дотримання низки специфічних вимог: лаконічність та швидкість доступу (інтерфейс має бути максимально простим, щоб перехід за посиланням або QR-кодом та сама відповідь на запитання займали не більше 3 хвилин уроку); інтерактивність (використання таких платформ як Kahoot! (у режимі опитування) чи Quizizz дозволяє перетворити завершальний етап заняття на динамічний елемент гейміфікації, що знижує рівень «тестової тривожності».); автоматизація обробки: обраний сервіс повинен надавати вчителю готові діаграми чи таблиці результатів одразу після завершення опитування, що критично важливо для оперативного коригування плану наступного уроку.

В умовах воєнного стану та необхідності перебування в укриттях, де стабільний доступ до мережі Інтернет може бути відсутнім, ефективною альтернативою стають фізичні (офлайн) методи. Практичною рекомендацією є використання «дошки виходу» (Exit Board) або звичайних паперових стікерів, які учні наклеюють при залишенні навчальної зони. Наприклад, педагог може запропонувати метод «світлофора»: учні залишають зелений стікер, якщо тема повністю зрозуміла, жовтий – якщо залишилися питання, і червоний – якщо матеріал викликав значні труднощі. Такий підхід забезпечує безперервність зворотного зв’язку навіть у складних обставинах, зберігаючи легкість та динамічність взаємодії, що є базовою вимогою до технології вихідних квитків

Рекомендується інтегрувати вихідні квитки як невід’ємний ритуал завершення уроку, виділяючи на це останні 3–5 хвилин. При цьому вчителю важливо дотримуватися принципу лаконічності: один квиток має містити не більше 1–2 запитань, щоб не перетворюватися на повноцінну тестувальну роботу, зберігаючи легкість та динамічність зворотного зв’язку. Такий підхід забезпечує безперервність моніторингу та дозволяє педагогу зайти в клас наступного дня з уже готовим планом корекції, базуючись на реальних даних, а не на інтуїтивних припущеннях.

Ефективність технології «Exit Tickets» як інструменту корекції освітнього процесу в реальному часі безпосередньо залежить від системності алгоритму аналізу отриманих даних, який трансформує результати скринінгу в конкретні педагогічні дії. Ключовим етапом цієї методики є оперативне сортування відповідей учнів за умовними колірними зонами, що дозволяє вчителю візуалізувати загальну картину успішності класу. До «зеленої зони» відносяться роботи, що демонструють повне розуміння концепту та здатність застосовувати його на практиці; «жовта зона» охоплює учнів, які володіють алгоритмом, але припускаються неточностей або відчувають невпевненість; до «червоної зони» потрапляють відповіді, що свідчать про критичне нерозуміння теми або наявність стійких когнітивних бар’єрів. На основі такого розподілу педагог приймає стратегічне рішення щодо подальшої траєкторії навчання: якщо понад 30% класу опинилися в «червоній зоні», доцільним є рішення «повторити тему всім класом» із використанням інших методів пояснення; при виявленні локальних прогалин у невеликої групи учнів вчитель може «сформувати групу для консультації» під час диференційованої роботи, тоді як решта класу рухається далі за програмою.

Практична інноваційність підходу чітко простежується через кейс-стаді, наприклад, на уроці математики при вивченні теми «Квадратні рівняння». Отримавши «вихідні квитки», де більшість учнів правильно знайшли дискримінант, але помилилися у знаках при обчисленні коренів, вчитель замість запланованого переходу до теореми Вієта розпочинає наступний урок із цільового тренажера на роботу з від’ємними числами, що запобігає накопиченню помилок у майбутньому. Аналогічно, у мовній освіті аналіз квитків може виявити типове нерозуміння контексту вживання часових форм, що змушує педагога замінити фронтальну роботу на парне моделювання ситуацій.

Водночас впровадження цієї технології може супроводжуватися певними труднощами, серед яких найпоширенішими є ризик формального ставлення учнів до відповідей («втома від опитувань») та складність для вчителя швидко опрацювати великий масив даних в умовах обмеженого часу між уроками. Для нівелювання цих проблем перспективним є використання автоматизованих цифрових інструментів, що надають миттєву аналітику. Перспективність методу полягає в його здатності забезпечити високу професійну гнучкість: вчитель перестає бути транслятором незмінного плану, стаючи дослідником, який щоденно адаптує освітнє

середовище до реальних інтелектуальних потреб учнів, що повністю відповідає філософії адаптивного навчання та вимогам Нової української школи.

Успішна імплементація технології «Exit Tickets» у повсякденну практику потребує від педагога дотримання конкретних методичних рекомендацій, які дозволяють зберегти баланс між діагностичною точністю та часовою ефективністю уроку. Основним правилом формулювання запитань є їхня фокусність: щоб за одну хвилину перевірити саме когнітивну суть матеріалу, а не другорядні деталі, варто уникати закритих питань, що потребують лише пам'яті. Натомість слід використовувати формулювання, що стимулюють перенос знань, наприклад: «Наведіть один приклад застосування сьогоднішнього правила у повсякденному житті» або «Яке слово з сьогоднішнього уроку є ключовим для розуміння всієї теми?». Це дозволяє вчителю миттєво побачити рівень концептуального розуміння, не обтяжуючи учнів зайвою писаниною.

Питання регулярності використання цієї технології безпосередньо корелює з її ефективністю. Щоб метод не перетворився на монотонну рутину, яка викликає в учнів когнітивну втому, не обов'язково застосовувати «вихідні квитки» на кожному занятті. Оптимальним є використання інструменту на етапах закріплення складних тем або при переході між змістовими модулями (2–3 рази на тиждень). Гнучкість у чергуванні типів квитків (діагностичних, аналітичних та емоційних) та форматів їх подачі дозволяє підтримувати високий рівень залученості та очікування зворотного зв'язку.

Етичний аспект фідбеку є фундаментом довіри в системі «вчитель–учень». Під час обговорення результатів наступного дня критично важливо дотримуватися анонімності та принципу «безпечної помилки». Педагогу варто оперувати узагальненими даними, наприклад: «Третина класу зіткнулася з труднощами у використанні цієї формули, тому зараз ми розберемо цей алгоритм ще раз». Такий підхід фокусує увагу на інтелектуальному виклику, а не на особистій невдачі окремих дітей, що сприяє зниженню тривожності та формуванню здорової культури навчання, де помилка сприймається як необхідний етап розвитку.

Для автоматизації цього процесу вчителю доцільно сформувати власний технічний чек-лист безкоштовних та доступних сервісів. Окрім згаданих раніше Google Forms та Mentimeter, високу ефективність демонструють такі інструменти: Plickers (ідеальний для умов з відсутністю гаджетів у кожного учня, де вчитель сканує паперові картки-коди камерою смартфона), Padlet (віртуальна стіна, що дозволяє візуалізувати відповіді всього класу у форматі коротких нотаток;), Wordwall (пропонує ігрові шаблони для швидких перевірочних вправ), Linoit (зручний сервіс для створення онлайн-дошок зі стікерами, що імітує фізичну «дошку виходу»).

Використання цих інструментів у поєднанні з чітким дотриманням методичних та етичних норм перетворює вихідні квитки на потужний важіль професійного зростання вчителя, забезпечуючи йому можливість бути не просто спостерігачем, а активним архітектором навчального поступу кожного учня.

Підсумовуючи проведене дослідження, можна констатувати, що впровадження технології «Exit Tickets» суттєво трансформує архітектоніку сучасного уроку, перетворюючи його на гнучку систему, яка миттєво адаптується до інтелектуальних запитів учнів. Вплив даної методики на якість навчання виявляється у мінімізації кумулятивного ефекту прогалин у знаннях, що особливо критично в умовах змішаного та дистанційного навчання. Для педагога використання вихідних квитків стає каталізатором професійної гнучкості, оскільки дозволяє відійти від жорсткого слідування заздалегідь підготовленому конспекту на користь дата-орієнтованого підходу, де кожне наступне педагогічне рішення ґрунтується на об'єктивному аналізі реального стану засвоєння матеріалу. Така динамічність сприяє створенню персоналізованого освітнього простору, у якому кожен здобувач освіти отримує необхідну підтримку вчасно, що безпосередньо корелює з підвищенням загальної академічної успішності та психологічного комфорту в класі.

Особливу перспективність технологія «Exit Tickets» демонструє у контексті підготовки до Національного мультипредметного тесту (НМТ). У цьому розрізі вихідні квитки еволюціонують із засобу зовнішньої діагностики в ефективний інструмент свідомого самоконтролю та самокорекції старшокласників. Систематичне виконання лаконічних тестових або аналітичних завдань формату НМТ наприкінці кожного заняття дозволяє учням не лише автоматизувати навички розв'язання типових задач, а й розвинути навички тайм-менеджменту та стресостійкості. Використання квитків як мікротренажерів сприяє формуванню у випускників здатності самостійно ідентифікувати складні для себе теми, що робить процес підготовки до підсумкової атестації цілеспрямованим та менш тривожним. Таким чином, технологія вихідних квитків постає не просто короткостроковим прийомом рефлексії, а стратегічним дидактичним механізмом, що забезпечує неперервність моніторингу якості освіти та готує учнів до успішної реалізації в умовах високих стандартів сучасного тестування.

Використана література:

1. Грицай Я. Г. Цифрові інструменти для формувального оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 3(22). С. 80–84. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3(222)-80-84
2. Fowler K. Exit Tickets. The Science Teacher. 2023. 86(8). P. 18-26. DOI: https://doi.org/10.1080/00368555.2019.12293416
3. Kirzner R., Alter T., Hughes C. Online Quiz as Exit Ticket: Using Technology to Reinforce Learning in Face to Face Classes. *Journal of Teaching in Social Work.* 2021. 41(2). P. 151–171. DOI: https://doi.org/10.1080/08841233.2021.1898521

4. Lim R. Impact of Exit Tickets on Student Achievement and Learning Experience in Science. *International Journal For Multidisciplinary Research.* 2025. DOI:10.36948/ijfmr.2025.v07i01.35086
5. Melville M. Iteratively-Designed Exit Tickets Enhances Student Learning. *College Teaching* . 2024. 12 (41). P. 231–242. DOI: https://doi.org/10.1080/87567555.2024.2355210
6. Peterson E. Using Exit Tickets Effectively. *The Edutopia.* 2024. URL: https://www.edutopia.org/article/using-exit-tickets-effectively-elementary-grades/ (дата звернення: 24.01.2026)
7. Thayer A. The exit ticket: a snapshot of student learning and potential participation points for students. *Land-Grand Press.* 2024. URL: https://lgpress.clemson.edu/publication/the-exit-ticket-a-snapshot-of-student-learning-and-potential-participation-points-for-students/ (дата звернення: 24.01.2026)

References:

1. Hrytsai Ya. H. (2025) Tsyfrovi instrumenty dlia formuvalnoho otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen zdobuvachiv osvity zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Digital tools for formative assessment of educational achievements of students of general secondary education institutions*]. Imidzh suchasnoho pedahoha.* № 3(22). S. 80–84. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3(222)-80-84 [in Ukrainian].
2. Fowler K. (2023) Exit Tickets *The Science Teacher*. 86(8). P. 18–26. DOI: https://doi.org/10.1080/00368555.2019.12293416
3. Kirzner R., Alter T., Hughes C. (2021) Online Quiz as Exit Ticket: Using Technology to Reinforce Learning in Face to Face Classes. *Journal of Teaching in Social Work*. 41(2). P. 151–171. DOI: https://doi.org/10.1080/08841233.2021.1898521
4. Lim R. (2025) Impact of Exit Tickets on Student Achievement and Learning Experience in Science. *International Journal For Multidisciplinary Research*. DOI: 10.36948/ijfmr.2025.v07i01.35086
5. Melville M. (2024) Iteratively-Designed Exit Tickets Enhances Student Learning. *College Teaching*. 12(41). P. 231–242. DOI: https://doi.org/10.1080/87567555.2024.2355210
6. Peterson E. (2024) Using Exit Tickets Effectively. *The Edutopia*. URL: https://www.edutopia.org/article/using-exit-tickets-effectively-elementary-grades/ (data zvernennia: 24.01.2026).
7. Thayer A. (2024) The exit ticket: a snapshot of student learning and potential participation points for students. *Land-Grand Press*. 2024. URL: https://lgpress.clemson.edu/publication/the-exit-ticket-a-snapshot-of-student-learning-and-potential-participation-points-for-students/ (data zvernennia: 24.01.2026).

L. Vieilandie. “Exit Tickets” Technology as a Method of Real-Time Educational Process Correction

The article explores the theoretical and applied aspects of implementing the “Exit Tickets” technology as a tool for real-time monitoring and correction of the educational process. The connection between this technology and B. Bloom’s Mastery Learning theory, as well as the concept of metacognitive personality development, is scientifically grounded. The author emphasizes the psychological advantage of the method, which lies in reducing “test anxiety” due to the absence of formal grade recording in the class register, thereby fostering a safe learning environment.

The paper presents a detailed classification of exit tickets based on their didactic purpose: diagnostic, analytical, and emotional-reflective. Special attention is paid to the formats of technology implementation – ranging from traditional paper cards to modern digital tools (Google Forms, Mentimeter, Padlet), as well as the specifics of their use in extreme conditions (shelters).

An algorithm for analyzing results is proposed for teachers using a color-coding system (“green”, “yellow”, and “red” zones), which enables informed decision-making regarding differentiated instruction or class-wide review. It is proven that the systematic application of “Exit Tickets” aligns with the requirements of the New Ukrainian School (NUS) concerning the formation of a culture of self-analysis and student responsibility for their own learning outcomes. The conclusions highlight the prospects of using this technology as a self-control tool during preparation for the National Multi-Subject Test (NMT). The practical significance of the article lies in the development of specific recommendations and a technical checklist for secondary school teachers aimed at improving the quality of the educational process.

Key words: *“Exit Tickets” technology, formative assessment, feedback, educational process correction, Bloom’s taxonomy, metacognitive development, differentiated instruction, screening of learning achievements.*

Дата першого надходження статті до видання: 09.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 377.3
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.07

Голишев О. О.

РИНОК ПРАЦІ І ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ

У статті проведено комплексний аналіз сучасного стану ринку праці в будівельній галузі України на початку 2026 року в умовах тривалої війни, масових руйнувань інфраструктури та підготовки до масштабного поствоєнного відновлення. Розглянуто ключові тенденції: хронічний дефіцит кваліфікованих кадрів (понад 150 тис. відкритих вакансій, нестача 30–45% за основними професіями – муляри, зварювальники, монтажники, штукатури, електрики, сантехніки), стрімке зростання заробітних плат (на 21–33% у 2025 році), структурна та якісна невідповідність компетентностей робітників вимогам ринку, вплив повномасштабного вторгнення 2022 року, масової міграції (понад 5–6 млн осіб), мобілізації, демографічної кризи та регіональних диспропорцій. Особлива увага приділена проблемі професійної компетентності кваліфікованих робітників будівельного профілю як вирішального фактора ефективності відновлення.

Виявлено суттєвий розрив між підготовкою в закладах професійної (професійно-технічної) освіти та реальними потребами галузі: застаріла матеріально-технічна база, недостатня частка практики, невідповідність програм ринку, брак м'яких навичок та необхідність тривалого донавчання (3–6 місяців).

На основі аналізу сучасних досліджень ринку праці обґрунтовано системний характер кризи та запропоновано комплекс практичних заходів подолання викликів: масштабне впровадження дуальної освіти (60–70% практики на підприємствах) з фінансовою мотивацією бізнесу та наставників; державна підтримка перепідготовки ветеранів, ВПО, жінок та молоді.

Результати дослідження свідчать, що без системної реформи підготовки кадрів дефіцит залишиться головною перешкодою відновлення України, тоді як успішне подолання розриву між ринком праці та компетентностями дозволить перетворити будівельну галузь на потужний драйвер економічного зростання та забезпечити створення конкурентоспроможної робочої сили європейського рівня.

Ключові слова: *ринок праці, будівельна галузь, дефіцит кадрів, професійна компетентність, кваліфіковані робітники, поствоєнне відновлення, дуальна освіта, перепідготовка.*

Ринок праці в будівельній галузі України на початку 2026 року перебуває в стані глибокої трансформації, зумовленої тривалою війною з Росією, масовими руйнуваннями інфраструктури та необхідністю швидкого відновлення країни. Повномасштабне вторгнення, яке розпочалося в лютому 2022 року, спричинило один з найбільших ударів для ринку праці в сучасній історії, призвівши до масової міграції, мобілізації робочої сили та структурних змін в економіці.

За оцінками експертів, на початку 2026 року в будівельній сфері відкрито понад 150 тисяч вакансій, а нестача таких фахівців, як штукатури, плиточники, електрики, сантехніки, муляри та зварювальники, сягає 30–45% від необхідного рівня [4]. Професійна компетентність кваліфікованих робітників стає вирішальним фактором для ефективності відновлення інфраструктури, оскільки застарілі навички, брак сучасних компетентностей у сферах цифрових технологій (наприклад, BIM – Building Information Modeling), енергоефективного будівництва та зелених практик гальмують реалізацію масштабних проектів [9].

Вагомий внесок у дослідження національних особливостей розвитку ринку праці, проблем його структурної невідповідності та інституційного забезпечення здійснили українські вчені, зокрема А. Горілий, Л. Лісогор, О. Чувардинський, М. Гуць та інші. У їхніх працях обґрунтовано закономірності формування професійно-кваліфікаційної структури зайнятості, визначено вплив соціально-економічних трансформацій на динаміку попиту на робочу силу.

Шляхи розвитку будівельної галузі розглядалися в наукових працях П. Рогожина, А. Гойко, В. Брича, М. Шаленка, Ю. Туранського та ін., якими зроблено глибокий аналіз стану галузі, виявлено існуючі проблеми, серед яких головною вважається невідповідність якості професійної підготовки потребам ринку праці, надано рекомендації щодо його поліпшення.

Метою цієї статті є комплексний аналіз взаємозв'язку між станом ринку праці та рівнем професійної компетентності кваліфікованих робітників будівельного профілю, виявлення ключових проблем та формулювання практичних шляхів їх вирішення.

Ринок праці в будівельній галузі є динамічною системою економічних відносин між роботодавцями, працівниками та державними інституціями, де пропозиція робочої сили стикається з попитом на неї в умовах циклічності економіки, інвестиційних потоків та сезонних факторів. Згідно з теорією людського капіталу, розробленою Гері Беккером, інвестиції в освіту, перепідготовку та розвиток компетентностей безпосередньо підвищують продуктивність праці, конкурентоспроможність працівників і загальну ефективність ринку [8].

Професійна компетентність кваліфікованих робітників будівельного профілю визначається як інтегративна сукупність знань, умінь, навичок та ставлень, необхідних для ефективного виконання професійних завдань. За європейською рамкою кваліфікацій (EQF), для робітників рівнів 3–5 акцент робиться на результатах навчання, а не на традиційному підрахунку годин теорії [3].

В Україні впровадження компетентнісного підходу з 2021 року ще не досягло повної відповідності ринковим вимогам, що призводить до низького рівня працевлаштування випускників закладів професійної освіти – лише близько 68% знаходять роботу за фахом. Моделі дуальної освіти, запозичені з досвіду Німеччини та Австрії, демонструють високу ефективність через інтеграцію теоретичного навчання з практикою на підприємствах [3]. В Україні подібні ініціативи, як проекти EdUp та Skills4Recovery, фокусуються саме на будівельних професіях, залучаючи ветеранів, внутрішньо переміщених осіб (ВПО) та жінок [3].

Будівельна галузь України демонструє стрімке зростання попри воєнні виклики: у 2025 році обсяг ринку зріс на 24% і досяг приблизно 248 мільярдів гривень [1]. Однак цей ріст супроводжується хронічним дефіцитом кадрів, який став ключовим трендом 2025–2026 років [11]. За даними платформи Work.ua, дефіцит робітничих спеціальностей, зокрема в будівництві, залишається найбільшим серед усіх галузей [11].Середня оплата в будівництві зросла на 23% у 2025 році, що є одним з найвищих показників [5]. Опитування Європейської Бізнес Асоціації показує, що 74% компаній у будівельній галузі відчувають значний дефіцит кваліфікованих кадрів [2]. Регіональні особливості посилюють дисбаланс. У Західних областях України дефіцит гострий через швидке відновлення, тоді як на Сході та Півдні України активність обмежена через безпекові ризики [10]. Загальні втрати робочої сили в країні перевищують 8 мільйонів осіб до 2032 року, включаючи мобілізованих (близько 700 тисяч), мігрантів та демографічний спад [6; 8].

Професійна компетентність кваліфікованих робітників будівельного профілю є інтегративною характеристикою фахівця, яка поєднує професійні та загальні компетентності, необхідні для якісного виконання робіт у сучасних умовах відновлення інфраструктури України [9]. Згідно з Національною рамкою кваліфікацій (НРК) та європейською EQF (рівні 3–5 для робітничих кваліфікацій), компетентність визначається не лише набором знань і вмінь, а насамперед результатами навчання, а саме здатністю самостійно виконувати завдання, приймати рішення в нестандартних ситуаціях, дотримуватися норм безпеки, екологічних стандартів та енергоефективності [3; 7].

У 2025–2026 роках BIM (Building Information Modeling) стає обов’язковою вимогою для більшості великих проектів відновлення. Робітники повинні вміти читати BIM-моделі, працювати з мобільними додатками для фіксації дефектів, використовувати дрони для обстеження об’єктів та програмне забезпечення для розрахунку матеріалів. Відсутність цих навичок є однією з головних причин донавчання випускників ЗП(ПТ)О [9].

Підготовка в закладах професійної (професійно-технічної) освіти стикається з низкою системних проблем: застарілою матеріально-технічною базою (лише 29–35% майстерень оснащено сучасним обладнанням для роботи з BIM, тепловізорами, сучасними зварювальними апаратами чи системами утеплення; недостатньою часткою практики (виробнича практика часто становить 40–50%, а в умовах воєнного стану багато занять відбуваються дистанційно або на симуляторах; невідповідністю програм ринку (багато стандартів не оновлювалися з 2021 року); дефіцитом педагогів-практиків (низькі зарплати майстрів виробничого навчання призводять до відтоку кадрів у комерційний сектор); низьким працевлаштуванням за фахом (лише 13–36% випускників працюють безпосередньо за отриманою професією, решта потребує донавчання) [1].

Водночас, відбулись і позитивні зрушення, у 2025 році створено понад 100 нових навчально-практичних центрів (НПЦ) за будівельними професіями, впроваджуються дуальні програми, гранти ЄС (GIZ, Erasmus+) фінансуються обладнання для термомодернізації та цифрових технологій [3].

Найгострішою проблемою є структурний дефіцит на робітників будівельного профілю (мулярів, зварювальників, монтажників, бетонярів, електриків, штукатурів). За даними забудовників та аналітиків, у 2025–2026 роках галузь працює лише на 60% від довоєнного рівня саме через брак кадрів [11]. Найбільше не вистачає: мулярів та зварювальників дефіцит (35–45%); зварювальників та електрогазозварників; монтажників систем утеплення та інженерних мереж; операторів будівельної техніки та водіїв спецтранспорту.

Роботодавці відзначають, що навіть при зростанні зарплат на 21–33% (медіанна зарплата різноробочих зросла на 384% за чотири роки, досягнувши 23 000 грн у 2025 році) вакансії не закриваються [4]. Причиною є не лише кількісний дефіцит, а й якісний, оскільки 70–75% претендентів не відповідають вимогам за навичками [2].

Невідповідність компетентностей проявляється в кількох аспектах. По-перше, більшість випускників закладів професійної (професійно-технічної) освіти не володіють сучасними технічними навичками: не вміють працювати з тепловізорами, сучасними системами утеплення, цифровими інструментами контролю якості та іншими засобами, які вже стали стандартними на об’єктах відновлення та нового будівництва [7].

По-друге, спостерігається суттєвий брак базових професійних умінь. Роботодавці регулярно скаржаться на те, що молоді фахівці не можуть правильно читати технічні креслення, дотримуватися норм безпеки праці, працювати з новітніми матеріалами, такими як композитні фасади, енергоефективні вікна, сучасні теплоізоляційні плити чи герметики з підвищеними характеристиками [9].

По-третє, значно слабкішими виявилися м’які навички: низька адаптивність до змін, проблеми з командною взаємодією, недостатня комунікація з колегами та керівництвом, а також небажання швидко вчитися новому – саме ці фактори призводять до швидкої плинності кадрів навіть після успішного працевлаштування [2]. Як результат, компанії змушені витрачати значні ресурси на донавчання нових працівників. У середньому процес адаптації та приведення компетентностей до потрібного рівня триває від 3 до 6 місяців,

що суттєво підвищує собівартість будівельних робіт і призводить до систематичних затримок у виконанні проєктів відновлення інфраструктури [4]. Така ситуація створює додаткове навантаження на бізнес, збільшує ризики невиконання строків і знижує ефективність використання як державних, так і міжнародних коштів, спрямованих на реконструкцію країни.

Повномасштабна війна з 2022 року стала головним каталізатором кризи. Основними наслідками для будівельного сектору стала мобілізація та втрата кадрів. У 88% компаній є мобілізовані працівники, з яких 51% – критичні фахівці (інженери, зварювальники, оператори техніки) [11]. Це призвело до втрати саме тих робітників, які мають практичний досвід і найвищу компетентність.

Понад 5–6 млн українців виїхали за кордон, значна частина – будівельники, які знайшли роботу в Польщі, Німеччині, Чехії (де попит на мулярів, плиточників, монтажників зріс через реконструкцію після пандемії та енергетичну кризу) [5]. Повернення мігрантів у 2025–2026 роках відбувається повільно через вищі зарплати за кордоном і страх перед новою мобілізацією.

Взаємозв'язок між ринком праці та професійною компетентністю кваліфікованих робітників будівельного профілю в Україні на 2025–2026 роки є глибоко кризовим і системним, а не тимчасовим чи циклічним. Цей розрив проявляється як у кількісному, так і в якісному вимірах, створюючи замкнене коло, яке гальмує не лише відновлення інфраструктури, але й загальний економічний розвиток країни в умовах післявоєнної реконструкції.

По-перше, структурний дефіцит кадрів досяг критичного рівня. Галузь працює лише на 60% від довоєнних потужностей через нестачу мулярів, зварювальників, монтажників, бетонярів, електриків та інших ключових фахівців. За даними забудовників та аналітичних платформ, на початку 2026 року відкрито понад 150 тисяч вакансій у будівництві, а дефіцит за основними професіями сягає 30–45%. Зростання зарплат на 21–33% (медіанна зарплата різноробочих зросла на 384% за чотири роки) не компенсує брак пропозиції, оскільки проблема не в оплаті, а в якості та кількості доступних компетентних працівників [2].

По-друге, якісний розрив між підготовленими кадрами та вимогами ринку є ще більш загрозливим. Роботодавці констатують, що 70–75% претендентів не відповідають сучасним стандартам: відсутні навички роботи з BIM-моделями, цифровими інструментами контролю якості, енергоефективними матеріалами та м'якими компетентностями (адаптивність, командна робота, критичне мислення). Випускники закладів професійної освіти часто потребують 3–6 місяців донавчання, що підвищує собівартість проєктів на 20–40% і затримує терміни реалізації відновлення [7].

По-третє, воєнні фактори посилюють кризу до безпрецедентного рівня. Мобілізація вимиває найбільш досвідчених фахівців (51% критичних кадрів у компаніях), міграція понад 5–6 млн українців за кордон позбавляє галузь робочої сили, а руйнування освітньої інфраструктури (майстерень ЗП(ПТ)О) скоротило практику на 30–50%. Демографічна криза (старіння населення, низька народжуваність, лише 3% молоді планує йти в будівництво) та психологічні бар'єри (ветерани, ВПО, жінки як потенційна робоча сила) роблять пропозицію ще більш обмеженою [8].

По-четверте, регіональні та секторальні диспропорції створюють додаткову напругу. На Заході України дефіцит гостріший через швидке відновлення та релокацію бізнесу, на Сході та Півдні України – через безпекові ризики, у Києві – через конкуренцію з великими інфраструктурними проєктами. Це призводить до переманювання кадрів, зростання витрат і залежності від іноземних робітників (Індія, Бангладеш, Пакистан), що вимагає спрощення віз та адаптації [10].

По-п'яте, економічні та соціальні наслідки є каскадними: затримки проєктів (чверть не виконується в строки), перевищення кошторисів, зростання цін на житло та інфраструктуру, зниження ефективності використання міжнародної допомоги (сотні мільярдів доларів). Без подолання розриву відновлення може затягнутися на десятиліття, а економічний ефект від інвестицій буде значно нижчим [11].

Висновки. Подолання цих викликів вимагає радикальних, скоординованих та системних заходів на державному, галузевому та освітньому рівнях. Перш за все, необхідний повний перехід на компетентнісну модель професійних стандартів для всіх будівельних професій. Це означає, що чинні стандарти мають бути повністю переглянуті та переписані за принципом результатів навчання, з обов'язковим включенням модулів цифрових технологій (мобільні додатки для фіксації робіт, дрони, тепловізори) та зелених технологій (енергоефективне утеплення, використання відновлювальних матеріалів). Такі модулі повинні становити не менше 20-30% від загального обсягу програми, а їх освоєння має бути обов'язковим для отримання кваліфікації будь-якого рівня.

Другим ключовим кроком є масштабне впровадження дуальної форми освіти з часткою практики на підприємствах не менше 60–70% від загального часу навчання. Це вимагає не лише законодавчого закріплення дуальної моделі, а й створення реальних фінансових стимулів для бізнесу (податкові пільги, компенсація частини зарплати учням, гранти на обладнання) та для наставників (доплати, преміювання, визнання наставництва як частини підвищення кваліфікації). Без фінансової мотивації роботодавці не будуть масово залучати учнів на виробництво, а без наставників практика залишатиметься формальною.

Третій напрям – державна підтримка перепідготовки та залучення до галузі вразливих груп: ветеранів війни (понад 1,5 млн осіб), внутрішньо переміщених осіб, жінок (81% безробітних у деяких регіонах) та молоді. Для цього потрібно розгорнути мережу короткострокових (3–12 місяців) програм перепідготовки з

акцентом на найбільш затребувані професії (муляр, монтажник систем утеплення, зварювальник, електрик). Програми мають бути інклюзивними: адаптовані майстерні, гнучкий графік, психологічна підтримка, чисті та безпечні умови праці, спеціальні курси для жінок (наприклад, монтаж фасадів, внутрішні оздоблювальні роботи). Фінансування таких програм може йти через державний бюджет, міжнародні гранти та співфінансування від бізнесу.

Четвертий крок – активне залучення бізнесу до розробки та оновлення освітніх програм через створення галузевих рад стейкхолдерів при МОН та Мінекономіки. До складу рад мають входити представники найбільших будівельних компаній, асоціацій (наприклад, Конфедерація будівельників України), роботодавців та міжнародних партнерів. Ці ради повинні щорічно аналізувати потреби ринку, пропонувати нові модулі та компетентності, затверджувати оновлені стандарти та контролювати їх впровадження в ЗП(ПТ)О.

П’ятий напрям – спрощення процедур для залучення іноземних робітників та повернення українських мігрантів. Для іноземців (переважно з Південної Азії) потрібно спростити візові та дозвільні процедури, запровадити спрощену процедуру визнання кваліфікацій, організувати базові курси української мови та техніки безпеки. Для повернення мігрантів — запровадити податкові стимули (звільнення від ПДФО на 1–2 роки), програми реінтеграції (житло, компенсація переїзду, пріоритетне працевлаштування на державних об’єктах), а також інформаційні кампанії за кордоном про можливості в Україні.

Нарешті, необхідний щорічний моніторинг ринку праці та рівня компетентностей за участю МОН, Мінекономіки, Державної служби зайнятості, роботодавців та міжнародних партнерів. Моніторинг має включати опитування роботодавців, аналіз вакансій та резюме на Work.ua та Rabota.ua, оцінку відповідності випускників вимогам ринку, прогнозування дефіциту за професіями та регіонами на 3-5 років вперед. Результати моніторингу повинні лягати в основу щорічного оновлення стандартів та програм перепідготовки.

Реалізація цих заходів потребує політичної волі, чіткої координації між міністерствами та залучення значних ресурсів (державний бюджет, гранти ЄС, приватні інвестиції бізнесу). Без системного підходу дефіцит кадрів залишиться головною перешкодою для відновлення України, а потенціал міжнародної допомоги та внутрішніх інвестицій буде реалізований лише частково. Навпаки, успішне подолання розриву між ринком праці та компетентностями дозволить перетворити будівельну галузь на потужний драйвер економічного зростання, забезпечуючи не лише швидке відновлення інфраструктури, а й створення стійкої, конкурентоспроможної робочої сили на рівні європейських стандартів.

Використана література:

1. Будівельний ринок України у грошовому вираженні у 2025 році зріс майже на чверть: веб-сайт. URL: https://expertsclub.eu/budivelnyj-rynok-ukrayiny-u-groshovomu-vyrazhenni-u-2025-roczi-zris-majzhe-na-chvert-analiz (дата звернення: 27.02.2026).
2. Будівельні навички (Building Skills): веб-сайт. URL: https://www.ua-bud.com.ua/budivelni-navychky-building-skills-2025-rik (дата звернення: 27.02.2026).
3. Дефіцит кадрів та зарплатна гонка: дослідження тенденції ринку праці у 2026 році від ЄБА: веб-сайт. URL: https://biz.ligazakon.net/news/240484_deftsit-kadrv-ta-zarplatna-gonka-dosldzhennya-tendents-rinku-prats-u-2026-rots-vd-ba (дата звернення: 27.02.2026).
4. Кадри для відбудови та дуальна освіта: як залучити бізнес до навчання учнів: веб-сайт. URL: https://voxukraine.org/kadry-dlya-vidbudovy-ta-dualna-osvita-yak-zaluchyty-biznes-do-navchannya-uchniv (дата звернення: 27.02.2026).
5. Сидоренко В., Кулішов В., Торба Н. Інноваційні підходи до організації видів практик здобувачів вищої освіти в період воєнного стану. Вісник Національної академії наук Україна заг. наук. журнал. № 5, 2023. С. 1–15. URL : https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/349 .
6. Попит на готові квартири в новобудовах зростає: головні причини: веб-сайт. URL: https://delo.ua/realty/popit-na-gotovi-kvartiri-v-novobudovax-zrostaje-golovni-pricini-460764 (дата звернення: 27.02.2026).
7. Рівень безробіття в Україні у 2026 році: веб-сайт. URL: https://engage.org.ua/riven-bezrobittya-v-ukrayini-u-2026-roczi (дата звернення: 27.02.2026).
8. Ринок праці 2025–2026: сім трендів, що ламають стереотипи: веб-сайт. URL: https://thepage.ua/ua/news/rinok-praci-2025-2026-trendi-ta-prognozi (дата звернення: 27.02.2026).
9. Як будівельна галузь в Україні реагує на дефіцит кадрів?: веб-сайт. URL:https://propertytimes.com.ua/novosti/yak_budivelna_haluz_v_ukrayini_reahuye_na_defitsyt_kadriv (дата звернення: 27.02.2026).
10. Як Україна переосмислює ринок праці: веб-сайт. URL: https://kpmg.com/ua/en/media/press-releases/2025/07/vyklyk-yakyy-my-ne-mozhemo-ihnoruvaty-yak-ukrayina-pereosmyslyuye-rynok-pratsi.html (дата звернення: 27.02.2026).
11. Що буде з ринком праці у 2026 році? Тренди, прогнози, аналітика: веб-сайт. URL: https://www.work.ua/en/articles/analytics/4063 (дата звернення: 27.02.2026).

References:

1. Budivelnyi rynok Ukrainy u hroshovomu vyrazhenni u 2025 rotsi zris maizhe na chvert [Ukraine’s construction market in monetary terms grew by almost a quarter in 2025]. URL : https://expertsclub.eu/budivelnyj-rynok-ukrayiny-u-groshovomu-vyrazhenni-u-2025-roczi-zris-majzhe-na-chvert-analiz [in Ukrainian].
2. Budivelni navychky [Building Skills]. URL : https://www.ua-bud.com.ua/budivelni-navychky-building-skills-2025-rik [in Ukrainian].
3. Defitsyt kadriv ta zarplatna honka: doslidzhennia tendentsii rynku pratsi u 2026 rotsi vid YeBA [Staff Shortages and the Wage Race: A Study of Labor Market Trends in 2026 by the European Business Association]. URL : https://biz.ligazakon.net/news/240484_deftsit-kadrv-ta-zarplatna-gonka-dosldzhennya-tendents-rinku-prats-u-2026-rots-vd-ba [in Ukrainian].

4. Kadry dlia vidbudovy ta dualna osvita: yak zaluchyty biznes do navchannia uchniv [Workforce for Reconstruction and Dual Education: How to Engage Business in Student Training]. URL : https://voxukraine.org/kadry-dlya-vidbudovy-ta-dualna-osvita-yak-zaluchyty-biznes-do-navchannya-uchniv [in Ukrainian].
5. Sydorenko V., Kulishov V., Torba N. (2023) Innovatsiini pidkhody do orhanizatsii vydiv praktyk zdobuvachiv vyshchoi osvity v period voiennoho stanu. [Innovatsiini pidkhody do orhanizatsii vydiv praktyk zdobuvachiv vyshchoi osvity v period voiennoho stanu]. Visnyk Natsionalnoi akademii nauk Ukraina zah. nauk. zhurnal. №5, S. 1–15. URL : https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/349 [in Ukrainian].
6. Popyt na hotovi kvartyry v novobudovakh zrostaie: holovni prychyny [Demand for Ready Apartments in New Buildings Is Increasing: Main Reasons]. URL : https://delo.ua/realty/popit-na-gotovi-kvartiri-v-novobudovax-zrostaje-golovni-pricini-460764 [in Ukrainian].
7. Riven bezrobittia v Ukraini u 2026 rotsi [Unemployment Rate in Ukraine in 2026]. URL : https://engage.org.ua/riven-bezrobittya-v-ukrayini-u-2026-roczi [in Ukrainian].
8. Rynok pratsi 2025–2026: sim trendiv, shcho lamaiut stereotypy [Labor Market 2025–2026: Seven Trends That Break Stereotypes]. URL : https://thepage.ua/ua/news/rinok-praci-2025-2026-trendi-ta-prognozi [in Ukrainian].
9. Yak budivelna haluz v Ukraini reahuie na defitsyt kadriv? [How Is the Construction Industry in Ukraine Responding to Staff Shortages]. URL : https://propertytimes.com.ua/novosti/yak_budivelna_haluz_v_ukrayini_reahuye_na_defitsyt_kadriv [in Ukrainian].
10. Yak Ukraina pereosmysliuie rynok pratsi [How Ukraine Is Rethinking the Labor Market]. URL : https://kpmg.com/ua/en/media/press-releases/2025/07/vyklyk-yakyy-my-ne-mozhemo-ihnoruvaty-yak-ukrayina-pereosmyslyuye-rynok-pratsi.html [in Ukrainian].
11. Shcho bude z rynkom pratsi u 2026 rotsi? Trendy, prohnozy, analityka [What Will Happen to the Labor Market in 2026? Trends, Forecasts, Analytics]. URL : https://www.work.ua/en/articles/analytics/4063 [in Ukrainian].

O. Holyshev. Labor market and professional competence of skilled construction workers

The article provides a comprehensive analysis of the current state of the labor market in Ukraine's construction sector at the beginning of 2026 under conditions of prolonged war, large-scale destruction of infrastructure, and preparation for extensive post-war reconstruction. The key trends are examined, including a chronic shortage of skilled personnel (over 150,000 open vacancies and a deficit of 30–45% in core occupations such as bricklayers, welders, installers, plasterers, electricians, and plumbers), rapid wage growth (by 21–33% in 2025), structural and qualitative mismatches between workers' competencies and labor market requirements, as well as the impact of the full-scale invasion of 2022, mass migration (over 5–6 million people), mobilization, demographic crisis, and regional disparities. Particular attention is paid to the issue of professional competence of skilled construction workers as a decisive factor in ensuring the effectiveness of reconstruction.

A significant gap has been identified between training provided in vocational (professional and technical) education institutions and the actual needs of the industry, including outdated material and technical facilities, an insufficient proportion of practical training.

Based on an analysis of contemporary labor market research, the systemic nature of the crisis has been substantiated, and a comprehensive set of practical measures to address the challenges has been proposed. The research findings indicate that without a systemic reform of workforce training, the labor shortage will remain the main obstacle to Ukraine's recovery. At the same time, successfully bridging the gap between labor market demands and workforce competencies will make it possible to transform the construction sector into a powerful driver of economic growth and ensure the formation of a competitive, European-level workforce.

Key words: *labor market, construction sector, labor shortage, professional competence, skilled workers, post-war recovery, dual education, retraining.*

Дата першого надходження статті до видання: 27.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.147:78.071.2:780.614.131
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.08

Гриненко С. М.

ТРАНСФОРМАЦІЯ ТРАДИЦІЙНИХ МЕТОДИК ВИКЛАДАННЯ АНСАМБЛЕВОЇ ГРИ НА ГІТАРІ В СУЧАСНОМУ МИСТЕЦЬКОМУ ПРОСТОРІ

У статті проаналізовано процес трансформації традиційних методик викладання ансамблевої гри на гітарі в умовах сучасного мистецького простору. Показано, що історично гітарна ансамблева педагогіка формувалася на засадах академічної камерної традиції, яка передбачала ритмічну точність, інтонаційну узгодженість, структурну дисципліну та орієнтацію на партитуру як провідний регулятор виконавського процесу. Водночас сучасні соціокультурні зміни, стилістична гібридизація музики та інтеграція цифрових технологій у творчі практики зумовлюють переосмислення усталених підходів. У дослідженні узагальнено, як розширення репертуарного поля за рахунок джазових, популярних, кросоверних і мікротональних творів змінює вимоги до виконавських компетенцій: поряд із точністю зростає значення груву, тембрального балансування, імпровізаційної чуйності та стилістичної відповідності. Проаналізовано вплив сучасних прийомів гри (перкусійні ефекти, tapping, prepared guitar, мікротональні налаштування) на перебудову ансамблевої координації та інтонаційної взаємодії, що потребує нового типу слухового контролю. Окреслено трансформацію репетиційного процесу: від переважно коригувальної моделі до поєднання корекції з дослідницько-експериментальними фазами, в яких випробовуються артикуляційні рішення, фактурні нашарування та альтернативні способи звуковидобування. Показано, що цифрові технології (нотаційні редактори, DAW, запис і онлайн-взаємодія) підтримують самоаналіз і колективне ухвалення інтерпретаційних рішень. Доведено, що сучасна ансамблева гітарна педагогіка не відмовляється від академічних засад, а інтегрує їх у контексті стилістичного плюралізму та нових форм музичної комунікації. Ансамблева гра постає як простір колективного художнього мислення, у межах якого поєднуються виконавська дисципліна, творча ініціатива й спільна музична відповідальність.

Ключові слова: *методика, гітара, ансамбль, ансамблеве виконання, музична освіта, трансформація, сучасні техніки гри на гітарі, репертуар, взаємодія.*

Стрімка трансформація сучасного мистецького простору суттєво вплинула на структуру, зміст і методи музичної освіти. Зокрема, перегляду зазнає ансамблеве виконавство, яке традиційно розглядається як важлива складова професійної музичної підготовки. Гітарна ансамблева педагогіка, яка історично спиралася на академічно усталені принципи колективного музикування, сьогодні інтегрує нові художні, технологічні та комунікативні практики. У цьому контексті постає потреба осмислення процесів трансформації традиційних методик викладання ансамблевої гри на гітарі з урахуванням змін у культурному середовищі, освітніх парадигмах та способах музичної взаємодії. Виникає необхідність дослідження того, як традиційні методики викладання гри на гітарі в ансамблі переосмислюються та доповнюються в сучасному мистецькому середовищі. Хоча фундаментальні педагогічні принципи залишаються незамінними, але виникають нові освітні моделі.

Метою статті є аналіз трансформації традиційних методик викладання ансамблевої гри на гітарі в сучасному мистецькому просторі.

Ансамблеве виконавство давно розуміється не просто як технічна дисципліна, а як специфічна форма художньої комунікації. Отже, гра на гітарі в ансамблі є динамічним процесом спільного творення сенсу, а не лише скоординованим виконанням партитури. Подібний підхід підтверджується сучасними емпіричними дослідженнями ансамблевого навчання. А. Скьявіо, М. Кюсснер та А. Вільямон наголошують, що ключовою ансамблевою компетенцією є здатність «слухати та реагувати на інших», що свідчить про інтерактивну природу музичного процесу [12, с. 8]. Педагоги підкреслюють необхідність дотримання ритмічної та інтонаційної точності, балансу голосів та правильності відтворення нотного тексту. В. Грищенко наголошує, що ефективність класичного підліткового гітарного ансамблю залежить від науково обґрунтованої системи організаційно-педагогічних умов, включаючи диференціацію репертуару, формування виконавських навичок та структуровану репетиційну дисципліну. «Одним із дієвих засобів виховного впливу є колективні заняття музикою в підлітковому класичному ансамблі гітаристів, які виховують у підлітків такі якості, як відповідальність, ініціативність, самоаналіз, саморегуляція, толерантність» [1, с. 16]. Ансамбль у цій моделі функціонує як освітня система з чітко визначеними ролями та прогресивним технічним розвитком. Задля того, щоб це реалізовувалось, необхідний аналіз музичного твору. Про ці аспекти гітарного виконавства зазначає в своєму дослідженні Айс Б. Рістескі [10]. Осмислення музики розглядається ним не як абстрактна теоретична діяльність, а як жива частина процесу навчання, у якому поєднуються технічна підготовка, естетичне чуття та індивідуальний досвід виконавця. Особлива увага приділяється поетапності розвитку аналітичного мислення.

В. Ілляшенко визначає гітарний ансамбль у загальноосвітніх закладах як форму організованої музично-освітньої діяльності, спрямованої на естетичне формування та колективну відповідальність. Акцент робиться на узгодженому ритмі, єдиній артикуляції та дисциплінованому відтворенні темпу. «У той же час гра в ансамблі виховує у виконавця ряд цінних професійних якостей – вона дисциплінує щодо ритму, дає

відчуття потрібного темпу, сприяє розвитку мелодичного, поліфонічного, гармонічного слуху, виробляє впевненість, допомагає домогтися стабільності у виконанні. Так відомо, коли в сольній грі учень виступає невпевнено, «заїкаючись», погравши в ансамблі, він вже впевненіше може виконати твір» [2, с. 9]. Традиційна методологія навчання ансамблевій грі на гітарі формувалася завдяки принципам камерної музики, запозиченими з європейської консерваторської практики. Її центральною передумовою була структурна згуртованість, де ансамбль розглядався як організована звукова система, що керується ритмічною точністю, динамічною ієрархією та суворим дотриманням партитури. Західна класична виконавська культура здавна надавала перевагу ідеї про те, що музичний твір існує як фіксована сутність, яка має бути точно реалізована у виконанні. В ансамблевій гітарній методиці це перетворилося на модель репетицій, зосереджену на синхронізації, контролі балансу та інтерпретаційній відповідності. Партитура функціонувала як основний авторитет.

Ці принципи залишаються фундаментальними, проте сучасна художня практика все більше висуває на перший план інтерпретаційну свободу, стилістичне розмаїття та імпровізаційні елементи. Сучасний музичний простір характеризується глобалізацією, гібридизацією жанрів та інтеграцією цифрових технологій у творчі процеси, що впливає й на музичну освіту. У контексті навчання ансамблевій грі на гітарі цей поворот проявляється в розширенні репертуару за рахунок включення джазових, популярних творів, а також використанні онлайн-платформ для співпраці, програмного забезпечення для нотації та мультимедійних ресурсів. Сьогодні змінюється не існування інтерпретації, а ступінь її впливу та розподілу між учасниками. К.Е. Барні підкреслює, що навчальна модель, побудована навколо колективної гри, переорієнтовує фокус із індивідуальної технічної підготовки на «колективну музикальність та спільну інтерпретаційну відповідальність» [7, с. 22]. У сучасній мистецькій практиці гітарні ансамблі все частіше трансформують текст, адже аранжування часто адаптуються або колективно модифікуються. У джазових колективах партитура може служити лише структурною основою, а не приписним текстом, внаслідок чого ансамблева гітарна педагогіка зміщується від виконання до участі. А. Кріч, К. Жуков та М.С. Барретт визначають сучасну музичну освіту як «спільне творче навчання», в якій знання формується через спільну практику, взаємодію та рефлексію [8, с. 2]. Автори підкреслюють, що педагог у такій моделі виступає радше фасилітатором творчого процесу, ніж директивним керівником.

Розширення репертуару відіграє вирішальну роль у цій трансформації. Класичні транскрипції тепер виконуються поряд з латиноамериканськими ритмами, джазовими стандартами, кіномузикою та кросовер-композиціями. Навчальні збірки для ансамблів початківців та середнього рівня, такі як збірки Л. Сікорської, вже демонструють стилістичну диверсифікацію, де наявні свінгові ідіоми, ударні техніки, аранжування українських народних творів [3]. Кожна стилістична сфера вимагає різних ансамблевих компетенцій: координація на основі груву, тембральне поєднання, імпровізаційна чуйність. Дослідження Дж. Р. Крамера засвідчує, що участь у класичних гітарних ансамблях сприяє розвитку слухових навичок, читанню з листа та імпровізаційній компетентності [9, с. 36]. Таким чином, розширення стилістичного поля безпосередньо впливає на структуру виконавських умінь.

Ще одна значна трансформація стосується організації репетицій. У традиційній академічній практиці репетиції були переважно коригувальними, де помилки виявлялися та усувалися шляхом повторення. Сучасна методологія все частіше включає дослідницькі фази – експерименти з артикуляцією, нашаруванням голосів, альтернативними способами звуковидобування. Цифрові технології ще більше змінюють стратегії ансамблевої гри. Р. К. Родрігес та В. Мароне відзначають, що технологічні інновації «порушили традиційні підходи до викладання та навчання грі на гітарі», зміщуючи акцент від виключно інституційної моделі навчання до гібридних, мережевих та цифрово-медійованих форматів [11, с. 86]. Нотаційне програмне забезпечення дозволяє студентам робити аранжування, цифрові аудіо робочі станції (Digital Audio Workstation – DAW) дозволяють експериментувати з тембром, а технології запису роблять репетиційні процеси придатними для самоаналізу. Ансамбль стає одночасно виконавським колективом і творчою лабораторією. В. Грищенко в своєму дослідженні окреслює результати розробки та впровадження в практику нового методу «роботи ансамблю на основі «мідіграми» (спеціального запису в комп'ютері музичного матеріалу, який створено відповідно до задач навчального процесу), що дозволяє не тільки ефективно готуватися учню до гри в ансамблі, але і суттєво скоротити час на його підготовку» [1, с. 15].

Трансформація ансамблевої гітарної гри відбувається і завдяки необхідності впровадження нових прийомів гри, які виникають внаслідок опанування сучасних творів, де нема кантиленно-орієнтованої моделі звуковидобування. Як демонструє О. Таран, сучасні гітарні техніки (golpe, slap, tapping), використання body percussion, prepared guitar фундаментально змінюють інтерпретаційну парадигму, зміщуючи її в бік ритмічно-текстурного мислення. «Результати дослідження засвідчили, що використання цих технік сприяє переходу від суто кантиленної моделі інтерпретації до текстурноритмічного та поліфонічного мислення. Водночас розширення виконавського арсеналу створює низку викликів, пов'язаних із балансуванням гучності, координацією незалежних рухів рук» [4, с. 70]. Це спостереження є методологічно важливим. Коли такі техніки входять в ансамблеву практику, координація перестає бути суто метричною. Вона стає жестовою, ударною та тембральною. Єдність ансамблю тепер повинна враховувати щільність атаки, просторову артикуляцію та багатошарову текстуру.

М. Трянов, аналізуючи репертуар мікротонального гітарного ансамблю, показує, що розширені техніки (мікротональна скордатура, бі-тон, глісандо, препарування) змінюють принципи інтонації ансамблю. Традиційна модель рівнотемпераментної координації стає недостатньою. Методологія повинна враховувати гнучку взаємодію налаштувань та нові форми гармонійного прослуховування. «В ансамблі мікротоновість реалізується значно ефективніше, ніж у сольному виконавстві – комбінація традиційно та мікротоново налаштованих гітар надає змогу композитору використовувати широкий спектр мікротонових систем (треть-, чвертьтони та різноманітні edo – рівномірні розподіли октави)» [5, с. 116]. Таким чином, сучасний репертуар, як, наприклад, композиції А. Кастілья-Авіли не просто збагачує ансамблеву палітру, а дестабілізує старі педагогічні припущення. У традиційній методології ансамблеві партії часто організовувалися ієрархічно (мелодія-акомпанемент). Сучасні аранжування все частіше розподіляють тематичний матеріал горизонтально, вимагаючи діалогічної взаємодії, а не підтримуючої субординації.

Ансамблеве навчання включає формування специфічних навичок: колективного слухання, гнучкості темпу, динамічної координації та стилістичної усвідомленості. Однак сучасна ансамблева педагогіка розширює ці компетенції в бік рефлексивного слухання. Дослідження Ф. Апро та Д. Зібеналера показало, що навчання «на слух» демонструє статистично вищі результати порівняно з виключно нотним підходом [6, с. 244–246], що свідчить про доцільність інтеграції слухового моделювання в ансамблеву практику. Якщо попередня методологія була спрямована переважно на стабільність, сучасна практика інтегрує нестабільність як контрольований художній ресурс (гнучкість рубато, ритмічне зміщення, мікроінтонаційні зрушення). Це являє собою не відмову від дисципліни, а її трансформацію.

Таким чином, трансформація методології традиційного гітарного ансамблю в сучасному мистецькому просторі може бути охарактеризована наступним чином. Вона заснована на збереженні структурної репетиційної дисципліни, інтеграції розширеної технічної лексики, адаптації до розширених інтонаційних систем. Для неї притаманний репертуарно-стильовий плюралізм та підвищена рефлексивність. Ансамблева гра на гітарі еволюціонує від дисципліни скоординованого відтворення до лабораторії стилістичних переговорів, тембральних експериментів та розподіленої музичної відповідальності.

Висновки. Аналіз трансформації традиційних методик викладання ансамблевої гри на гітарі засвідчує, що сучасний мистецький простір суттєво розширює межі класичної педагогічної моделі, не руйнуючи її фундаментальних основ, а переосмислюючи їх відповідно до нових художніх та освітніх реалій. Традиційна ансамблева методика, сформована на засадах академічної камерної культури, зберігає своє значення у питаннях ритмічної точності, інтонаційної узгодженості, структурної дисципліни та ролі партитури як організуючого чинника. Проте сучасна практика демонструє зміщення акценту з нормативного відтворення на комунікативну взаємодію, інтерпретаційну гнучкість і спільну музичну відповідальність.

Установлено, що ансамблева педагогіка поступово переходить від централізованої моделі керівництва до форм спільного творчого конструювання, у яких педагог виступає фасилітатором процесу, а не виключним носієм інтерпретаційної істини. Важливою складовою трансформації є розширення репертуарного поля, що охоплює джазові, популярні, кросоверні та мікротональні твори. Це зумовлює появу нових технічних і координаційних завдань, інтеграцією розширених прийомів звуковидобування. Таким чином, ансамблева взаємодія набуває не лише метричної, а й жестової, тембральної та інтонаційно-гнучкої природи.

Окремим чинником змін виступає цифровізація освітнього процесу. Використання нотаційного програмного забезпечення, аудіоредакторів, записувальних технологій і віртуальних платформ співпраці перетворює ансамбль на багатовимірний простір творчої лабораторії, де поєднуються виконавська, аналітична й композиторська активність. Технологічна інтеграція сприяє підвищенню самостійності студентів, розвитку навичок самоаналізу та розширенню форм ансамблевої комунікації.

Використана література:

1. Грищенко В. І. Методика організації та роботи підліткового класичного ансамблю гітаристів : автореф. дис. … канд. пед. наук. Київ, 2003. 20 с.
2. Ілляшенко В. Методика організації та функціонування ансамблю гітаристів у загальноосвітній школі : автореф. дис. … канд. пед. наук. Полтава, 2018. 20 с.
3. Сікорська Л. П’єси та ансамблі для гітари : навчальний репертуар. Київ : ДНМЦЗКМО, 2021. 64 с.
4. Таран О. Сучасні техніки та специфіка їх застосування в інтерпретації репертуару для класичної гітари. Наукові збірки Львівської національної музичної академії ім. М. В. Лисенка. 2025. Вип. 54. С. 66–73.
5. Трянов М. А. Мікротоновість у творах для гітарного ансамблю Агустіна Кастілья-Авіли. Культура України. 2023. № 80. С. 110–117.
6. Apro F., Siebenaler D. Teaching guitar: A comparison of two methods. Revista Música Hodie. 2016. Vol. 16, No. 2. P. 161–170.
7. Barney C. E Pluribus Unum: A Comprehensive Ensemble-Based Guitar Method : doctoral dissertation. Indiana University, 2023.
8. Creech A., Zhukov K., Barrett M.S. Signature Pedagogies in Collaborative Creative Learning in Advanced Music Training, Education and Professional Development: A Meta-Synthesis. Frontiers in Education. 2022. Vol. 7. Article 929421. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2022.929421
9. Kramer J. R. The effects of classical guitar ensembles on student self-perceptions and acquisition of music skills. Texas Music Education Research. 2012. pp. 33–44.
10. Risteski I. B. A new guitar teaching philosophy. Acta Universitaria. 2008. Vol. 18, No. 1. pp. 33–49.

11. Rodriguez R. C., Marone V. Guitar learning, pedagogy, and technology: A historical outline. Social Sciences and Education Research Review. 2021. Vol. 8, No. 2. pp. 9–27. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.5784696
12. Schiavio A., Küssner M. B., Williamon A. Music teachers' perspectives and experiences of ensemble and Learning Skills. Frontiers in Psychology. 2020. Vol. 11. Article 291. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00291

References:

1. Hryshchenko V. I. (2003) Metodyka orhanizatsii ta roboty pidlitkovoho klasychnoho ansambliu hitarystiv [Methodology of organization and work of a teenage classical guitar ensemble]: avtoref. dys. … kand. ped. nauk. Kyiv. 20 s. [in Ukrainian]
2. Illiashenko V. (2018) Metodyka orhanizatsii ta funktsionuvannia ansambliu hitarystiv u zahalnoosvitnii shkoli [Methodology of organization and functioning of a guitar ensemble in a general education school]: avtoref. dys. … kand. ped. nauk. Poltava. 20 s. [in Ukrainian]
3. Sikorska L. (2021) Piesy ta ansambli dlia hitary [Pieces and ensembles for guitar]: navchalnyi repertuar. Kyiv: DNMTSZKMO. 64 s. [in Ukrainian]
4. Taran O. (2025) Suchasni tekhniky ta spetsyfika yikh zastosuvannia v interpretatsii repertuaru dlia klasychnoi hitary [Contemporary techniques and specificity of their application in the interpretation of classical guitar repertoire]. Naukovi zbirky Lvivskoi natsionalnoi muzychnoi akademii im. M. V. Lysenka. Vyp. 54. S. 66–73. [in Ukrainian]
5. Trianov M. A. (2023) Mikrotonovist u tvorakh dlia hitarnoho ansambliu A. Kastilia-Avily [Microtonality in works for guitar ensemble by A. Castilla-Ávila]. Kultura Ukrainy. № 80. S. 110–117. [in Ukrainian]
6. Apro F., Siebenaler D. (2016) Teaching guitar: A comparison of two methods. Revista Música Hodie. Vol. 16, No. 2. Pp. 161–170.
7. Barney C. (2023) E Pluribus Unum: A Comprehensive Ensemble-Based Guitar Method: doctoral dissertation. Indiana University.
8. Creech A., Zhukov K., Barrett M. S. (2022) Signature pedagogies in collaborative creative learning in advanced music training, education and professional development: A meta-synthesis. Frontiers in Education. Vol. 7. Article 929421.
9. Kramer J. R. (2012) The effects of classical guitar ensembles on student self-perceptions and acquisition of music skills. Texas Music Education Research. Pp. 33–44.
10. Risteski I. B. (2008) A new guitar teaching philosophy. Acta Universitaria. Vol. 18, No. 1. Pp. 33–49.
11. Rodriguez R. C., Marone V. (2021) Guitar learning, pedagogy, and technology: A historical outline. Social Sciences and Education Research Review. Vol. 8, No. 2. Pp. 9–27.
12. Schiavio A., Küssner M. B., Williamon A. (2020) Music teachers' perspectives and experiences of ensemble and learning skills. Frontiers in Psychology. Vol. 11. Article 291.

S. Grynenko. Transformation of traditional methodologies of teaching guitar ensemble performance in the contemporary artistic space

The article analyzes the transformation of traditional methodologies in teaching guitar ensemble performance within the contemporary artistic space. Historically, guitar ensemble pedagogy was built on academic chamber traditions, emphasizing rhythmic precision, intonational coherence, structural discipline, and strict adherence to the score. However, contemporary sociocultural shifts, stylistic hybridization, and digital integration necessitate a reconsideration of these established approaches.

The study summarizes how expanding the repertoire through jazz, popular, crossover, and microtonal works reshapes core competencies. Alongside technical accuracy, emphasis is now placed on groove-based coordination, timbral balance, improvisational responsiveness, and stylistic appropriateness. The influence of modern techniques – percussive effects, tapping, prepared guitar, and microtonal systems – is examined as a factor reconfiguring ensemble interaction and requiring a new level of auditory control.

The rehearsal process is redefined as a shift from purely corrective models to a blend of correction and experimental exploration. This involves testing articulation strategies, textural layering, and alternative sound production. Furthermore, digital technologies (notation software, DAWs, and online platforms) are shown to support self-analysis and collective decision-making.

The study concludes that contemporary pedagogy does not reject academic foundations but integrates them into a context of stylistic pluralism. Ensemble performance emerges as a space for collective artistic thinking, where discipline, creative initiative, and shared responsibility coexist.

Key words: *methodology, guitar, ensemble, ensemble performance, music education, transformation, contemporary guitar techniques, repertoire, interaction.*

Дата першого надходження статті до видання: 27.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 37.016:811.112.2'246.2
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.09

Гузь О. І.

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ

В Україні зростає тенденція до знання двох мов. Для підвищення ефективності навчання німецької мови як другої іноземної необхідно дотримуватися певних принципів та підходів до навчання. Звернемо увагу на комунікативний та конструктивістський принципи у навчанні. Інтерактивний підхід до навчання забезпечує реалізацію цих принципів. Цей підхід підвищує мотивацію студентів до навчання, викладач торкається їхньої психологічної сфери і заохочує до висловлювання. Викладач на заняттях не домінує над студентами. навіть під час виправлення помилок. Студенти активно беруть участь в обговореннях, рольових іграх. Звернемо увагу на альтернативні методи та прийоми навчання, як покращити результати навчання і стати досвідченим edutainer. Сучасне навчання неможливе без використання новітніх технологічних досягнень, використання різних технічних засобів навчання, комп’ютерних програм, навчальних матеріалів в інтернеті. Студенти із задоволенням шукають додатковий навчальний матеріал в інтернеті, створюють презентації з використанням різних комп’ютерних програм. В статті наголошується на важливості знань паралінгвістичних засобів спілкування. Особливу увагу слід звернути на ті засоби, які відрізняються від наших, оскільки їхнє нерозуміння може суттєво вплинути на результати спілкування. Розглядається використання автентичних німецьких підручників, які презенують справжню сучасну німецьку мову. Ці підручники чудово ілюстровані, гарно структуровані, мають забезпечені аудіо- та відеофайлами, додатковими онлайн вправами з лексики, граматики та аудіювання. Але автентичні підручники мають ряд недоліків, які слід враховувати. Під час пояснення лексичного та граматичного матеріалу викладачу може значно допомогти знання студентами англійської мови (переважна більшість шкіл викладає англійську мову як першу іноземну). Студенти можуть порівняти, проаналізувати мовні явища німецької мови не лише з українською, а й з англійською мовами.

Ключові слова: *навчання, німецька мова, інтерактивне навчання, автентичні підручники, комунікативний та конструктивістський принципи, технічні засоби*

Останні роки попит на знання іноземної мови, зокрема німецької, в нашій країні постійно збільшується. Мільйони українських біженців в різних країнах Європи, інтеграція в Європейський Союз, залучення до світових цінностей, процеси глобалізації збільшили можливості контактів з носіями німецької мови. Тому не дивно, шо з боку студентів також спостерігається підвищення інтересу до вивчення німецької мови, оскільки вона знаходиться на другому місці за розповсюдженістю і популярністю в Європі, Німеччина надає можливість безкоштовної освіти. В нашій країні зростає кількість людей, які знають дві іноземні мови. Багато студентів вивчають німецьку мову як другу іноземну. Такі студенти мають можливість порівнювати граматичний устрій німецької мови та її лексичне наповнення не лише з українською мовою, але й з першою іноземною, якою зазвичай є англійська. Ці студенти мають перевагу над тими, хто вивчає одну іноземну мову. Отже, вивчення однієї або двох іноземних мов в середніх та вищих навчальних закладах набуває нового практичного значення.

В усі часи мета вивчення іноземної мови була зумовлена запитом суспільства. Першочерговим практичним завданням вивчення будь-якої іноземної мови є забезпечення спілкування, комунікації цією мовою. Тому одним з головних підходів, які реалізують цю мету, є комунікативний підхід у навчанні. Він забезпечує формування та розвиток таких компетенцій, як мовна, мовленнєва і лінгвокраїнознавча.

Сучасна педагогічна наука свідчить про ефективність використання інтерактивного підходу у навчанні різних дисциплін. Результати навчання німецької мови також із застосуванням цього підходу показують гарні результати. Існують різні варіанти цього напряму в сучасній методиці, які мають різні назви – “Когнітивний підхід”, “Когнітивний навчальний мовний підхід”, “Інтерактивне навчання” та інші.

Інтерактивний підхід до навчання орієнтує заняття на потреби студентів, передбачає тематику, важливу для студентів, надає можливість вирішити комунікативно-пізнавальні задачі засобами іншомовного спілкування. Інтерактивна діяльність включає дискусійні обговорення, обговорення проблемних питань, спрямованих на взаємодію, вирішення особистісно значущих проблем.

Інтерактивне навчання має назву інтерактивного, оскільки воно базується на певних підходах до організації співробітництва. Перш за все, під час виконання завдання всі студенти мають його зробити успішно. Тому одночасно з груповою відповідальністю існує індивідуальна. Існує однаковий таймінг для всіх студентів для виконання завдання.

Вчитель також має враховувати той факт, що теми для обговорення не повинні мати обмежений характер. Інтерактивні форми навчання мотивують студентів аргументовано висловлювати власну точку зору, використовуючи мовні засоби роздумів, переконання, логічного викладу власних думок.

Інтерактивне навчання може створити певні переваги під час навчання:

– між учасниками спілкування встановлюється дружня атмосфера; студенти вчаться долати страх мовного бар’єру; можуть використовувати знання з інших дисциплін і власний життєвий досвід. Викладач не

повинен домінувати, а лише стимулювати до співпраці. Більшість мовлення повинні робити студенти, а не викладач. Під час дискусій, обговорень викладач не повинен перебивати студентів, виправляючи їхні помилки, лише помилки, які впливають на розуміння. Помилки слід занотувати, а після виступу студента їх пояснити, можливо заохотити студентів до самостійного виправлення помилок. Студенти не повинні боятися робити помилки. Страх помилки знищує бажання до спілкування. Наявність помилок не повинна бути вирішальною під час оцінювання роботи студентів. Викладач має зважати на зусилля студентів, успіхи та результати роботи (презентація, проект, портфоліо,..)

Інтерактивний підхід до навчання задовольняє не лише комунікативному принципу навчання іноземних мов, а й конструктивістському.

К*омунікативний* принцип допомагає студентам оволодіти комунікативною компетенцією. Через основні види мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання і письмо) студенти отримують практичні навички та вміння спілкування. Лексичний та граматичний матеріал подається на основі життєвих подій, переважно у вигляді текстів.

Важливе значення має смислове наповнення навчального матеріалу. В центрі навчання знаходяться інтереси, бажання, потреби студентів. Навчальний матеріал має бути цікавим для студентів, важливим, спонукаючим до рефлексії. Нудні навчальні теми не стимулюватимуть студентів до спілкування.

Характер вправ може бути умовно-комунікативний та комунікативний, з переважаючою кількістю комунікативних. На початковому етапі вивчення будь-якої іноземної мови умовно-комунікативні вправи є доцільними.

Крім комунікативного принципу важливо також дотримуватися *конструктивістського* принципу у навчанні, мета якого полягає в навчанні студентів вчитися. Метод передбачає активне залучення студентів до навчального процесу. Завдання викладача не навчити, а сприяти процесу отримання та засвоєння нових знань. Викладач надає студентам інформацію, студенти повинні її проаналізувати, пов'язати з попереднім досвідом, узагальнити, прийняти виважене рішення.

Розглянемо альтернативні методи та прийоми навчання та умови, за яких вчитель може підвищити якість навчання і стати досвідченим edutainer. Під поняттям альтернативні методи групується цілий ряд різноманітних методів, прийомів, способів передачі мови. Існують такі інноваційні та альтернативні методи, як метод повної фізичної реакції (Total Physical Response), сугестивний метод, драматико-педагогічний метод, мовчазний метод, груповий метод.

До інноваційних навчальних методів можна віднести: дискусії та проектну роботу, метод симуляцій, метод каруселі, метод групових пазлів, метод рольової гри, метод «кейз-стаді» (робота над проблемними ситуаціями, студенти розглядають проблему, аналізують ситуацію, представляють свої ідеї та варіанти розв'язання проблеми в ході дискусії), створення смішних ситуацій, посилання на особистий досвід викладача та студентів, навчання з відео та комп'ютерною підтримкою [2].

Розглянемо деякі з цих методів та прийомів, які доцільно використовувати у навчанні німецької мови як другої іноземної в університеті.

Особливе місце в організації комунікативного навчання займають дискусії та проектна робота. Під час дискусій студенти можуть висловлювати різні, інколи протилежні думки, оскільки всі мають різний життєвий досвід. Власний досвід свідчить, що студенти беруть активну участь в обговореннях, якщо тема їм близька і важлива.

Крім дискусій важливе місце посідає проектна робота, якщо викладач готує складні та водночас цікаві, значущі для студентів теми, які будуть розвивати їхнє критичне мислення та вчити вирішувати складні проблеми, в умовах, коли вони самостійно керують своєю діяльністю.

Прийом рольової гри не втрачає своєї актуальності у навчанні іноземної мови. Рольова гра надає смислу ситуації спілкування, вона включає мовну компетенцію, підвищує мотивацію, поєднує мову з жестами та емоціями. Студенти можуть самі складати сценарії, імпровізувати в процесі гри. Отже, студенти не повинні бути пасивними реципієнтами навчальної інформації. Чим активніше вони залучені в процес навчання, тим він цікавіший і тим вищі його результати. Розглянуті підходи та принципи не можуть повністю забезпечити ефективність та успішність навчання іноземної мови. Тому викладачі повинні не лише використовувати нові методи та прийоми роботи, але й знати психологічні особливості своїх студентів. Врахування психологічних особливостей під час проведення уроку та правильний педагогічний підхід значно впливають на успішність навчання. Тому звернемось до розгляду психолого-педагогічних передумов навчання іноземної мови.

Психологи в різних країнах відмічають зменшення стійкості довільної уваги молодої людини в останні роки. Діти роками зростають в умовах постійного задоволення. Більша частина їхнього життя проходить біля кабельного або супутникового телебачення з доступом до більш ніж 60 каналів, Інтернет, відеоігри та інші можливості для розваг. Якщо один вид розваги починає надоїдати, вони легко переключаються на інший. В таких умовах розвиток довільної уваги, яка є необхідною для зосередженого вивчення навчального матеріалу, гальмується. Недовільна увага не може втримати зосередженість молодої людини тривалий час на одній темі. То як їм втримати увагу протягом тривалого часу?

Майже 100 років тому американці створили нову назву для навчання переплетеного з розвагами "Edutainment", а для вчителя – "Edutainer," (половину слова взяли зі слова „навчання" і другу половину з

слова „конферансьє”), коли вчитель навчає і розважає учнів або студентів протягом уроку, щоб досягти своєї мети. Ці слова стали популярними і їми охоче користуються методисти [2].

Перш за все, що вчителю слід зробити і що не вимагає ніяких додаткових матеріальних засобів, це додати емоційності уроку. Це досягається зміною голосу, жестів і виразу обличчя. Зміна голосу та логічний наголос привертають увагу до найбільш важливих моментів і запобігають утворенню „синдрому монотонності”. Оскільки монотонний голос вчителя становиться гіпнотичним і заколисуючим, студентам важко утримувати увагу навіть на цікавому матеріалі. Хоча, з іншого боку, зусилля, які викладач застосовує для створення підвищених емоцій, потребують від викладачів значних фізичних навантажень.

Не менш важливим за вивчення мовних засобів, є знайомство з паралінгвістичними засобами спілкування німців. Використання викладачем жестів та інших паралінгвістичних засобів спілкування німців також пожвавлює процес навчання. Під час навчання німецької мови доцільно використовувати відеоуривки для ознайомлення студентів з паралінгвістичними засобами спілкування німців. Знання паралінгвістичних засобів людей іншої культури є важливим, оскільки жести часто показують більше інформації, ніж слова. Незнання мови жестів може призвести до непорозуміння і провалу комунікації.

Аналіз паралінгвістичного супроводу німецького мовлення виявив помірне та незначне використання паралінгвістичних засобів і відсутність енергійної артикуляції у німців. Зазвичай у всіх народів особливо тісна кореляція спостерігається між жестикуляцією й емоційністю, голосністю і темпом мовлення. Переважно сполучаються показники, які є однаковими в якісному відношенні. Так, інтенсивну жестикуляцію супроводжує інтенсивна міміка, помірну жестикуляцію – помірна міміка, мінімальна артикуляція поєднується з подібним явищем стосовно міміки.

Німецьку жестикуляцію можна розділити на дві групи – одна співпадає за смислом і формою з нашими жестами, а інша ні. Німці мають деякі жести, які за смислом і виразом співпадають з нашими жестами: потиск рук під час вітання, підняття брів для виразу здивування або незгоди. Окремого пояснення вимагають жести, які у нас відсутні, як то: відтягування повік – що означає сарказм зі смислом “мене не обдуриш”; за жест “кукиш” можна отримати штраф. Ми можемо не зрозуміти, навіщо німці машуть рукою перед обличчям чи стукають пальцем по лобі. Відповідні відеоуривкі можуть значно допомогти у розумінні відсутніх у нас жестів [1].

Прийом залучення до співпраці всіх студентів також зробить заняття більш цікавим. Запрошення студентів до обговорення теми підтримає їхній інтерес. Вчитель повинен звертатися до студентів на ім’я і заохотити їх відповідати на питання. Якщо студент дає неправильну відповідь, важливо за допомогою додаткових питань підвести його до кращої відповіді. Залучення студентів до активної роботи через заохочення, постійні звернення до них підтримують їхні інтерес і увагу протягом заняття.

Іншою важливою передумовою цікавого навчання було і залишається використання різних технічних засобів навчання (відео, комп’ютер, слайди), комп’ютерних програм, безлічі навчальних матеріалів в інтернеті.

Додати різноманітності уроку можна за допомогою того ж такі відео. Наявність звукових ефектів у фільмі, таких як різні голоси, сміх, музика, фонові шуми посилюють вплив слова, піднімають і підтримують увагу глядача, особливо молодих людей. Ціла низка вчених доводить, що систематичний показ відео і застосування комп’ютера стимулює і прискорює формування навичок і вмінь усного мовлення, читання та письма, підвищує інтелектуальний рівень студентів, додає цінності навчанню, створює позитивну атмосферу на уроці. Сучасні технічні засоби дозволяють пред’являти навчальну інформацію не лише з екрану телевізора, але й з комп’ютера за допомогою мультимедійних технологій.

Якісна мовна підготовка студентів неможлива без використання сучасних освітніх технологій. Сучасні технології в освіті – це інтенсивне навчання іноземної мови, проектна робота в навчанні (створення проектів, портфоліо), застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій (застосування інтерактивних дошок, програм Zoom, Meet, Skype), робота з навчальними комп’ютерними програмами з іноземних мов (система мультимедіа) та додатками (Ankommen, Duolingo, Babbel), створення презентацій в програмі PowerPoint, використання інтернет-ресурсів, навчання іноземної мови в інтернет-середовищі (форуми, блоги), спілкуватися з носіями мови можна на платформах Tandem, HelloTalk, викладачі мають можливість створити власні тестові завдання на основі новітніх тестових технологій на платформі Google (створення набору діагностичних матеріалів для проведення комп’ютерного тестування з метою контролю знань студентів з навчального предмета «Німецька мова як друга іноземна» тощо).

Останні роки дуже активно розробляються додатки для вивчення різних іноземних мов на базі штучного інтелекту. Ці комп’ютерні програми відкривають широкі можливості для покращення процесу навчання німецької мови. Розробники таких програм постійно додають до них нові дидактичні функції, розширюють перелік мов. Комп’ютерні програми дозволяють здійснювати навчання та контроль засвоєння німецької мови в різних режимах самостійної роботи і на певних рівнях складності. Студенти можуть самі обрати той рівень складності, який їм підходить.

Заслуговує на увагу той факт, що для навчання іноземних мов почали розроблятися електронні навчально-методичні комплекти, які складаються з електронного підручника і методичного забезпечення, аудіо- та відеофайлів, навчальних комп’ютерних програм до певних підручників.

Мультимедійні технології комплекту забезпечують формування в учнів навичок і вмінь в усіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Такі комплекти чудово використовувати на заняттях та для самостійної роботи студентів. Вони значно полегшують життя викладачів і одночасно дуже підвищують ефективність навчання.

Як ми вже раніше зазначали, важливо використовувати автентичні матеріали для навчання німецької мови. Для викладання німецької мови як другої іноземної в університетах України використовуються автентичні німецькі підручники Sicher, Begegnungen, Schritte та інші. Автентичні підручники надають студентам справжню сучасну німецьку мову на основі справжніх ситуацій спілкування. Ці підручники мають аудіофайли, озвучені носіями мови.

Підручник Begegnungen має в інтернеті додатковий сайт Schubert, де студенти можуть виконувати онлайн вправи з лексичного, граматичного матеріалу та аудіювання. Відразу відбувається перевірка вправи, показуються помилки. Студенти можуть скористатися підказками у вправах, якщо у них виникли проблеми.

Однак автентичні німецькі підручники мають певні недоліки. Вони не враховують значення мотивації українських студентів, розвиток смислотворних намірів вивчення мови, відсутній порівняльний зв'язок німецької мови з українською, відсутні вправи на переклад.

В процесі навчання викладачу слід пам'ятати, що він може порівнювати німецьку мову не лише з українською, але й англійською. Українська мова має багато запозичених слів з німецької. а німецька мова останнім часом активно запозичує слова з англійської. В Німеччині навіть з'явився тренд серед шанувальників чистої мови за чистоту німецької мови від англійської. В українській мові слова змінюють свої закінчення, як і в німецькій. Схожі риси між німецькою та англійською мовами можна знайти не лише в лексичному складі мов, але й у граматичному.

Можна провести певні паралелі між англійськими та німецькими структурами:

This is a book. – Das ist ein Buch.

The book is interesting. – Das Buch ist interessant.

We are students. – Wir sind Studenten.

They will be students. – Sie werden Studenten sein.

Приклади показують доцільність порівняльного аналізу трьох мов (української, англійської та німецької) для навчання німецької як другої іноземної.

Хоча усі підручники яскраво ілюстровані, слід зауважити, що, незважаючи на значну кількість зображальної зорової наочності, у них дуже незначна кількість малюнків для навчання ситуативного мовлення з послідовною зміною подій. Зорова наочність, головним чином, спрямована на навчання описового мовлення. Ідеальних підручників, які б підходили для всіх молодих людей, не існує. Тому для викладачів, незважаючи який підручник вони використовують, залишається актуальним подальший пошук ефективних шляхів навчання німецької мови як основної, так і як другої іноземної.

Використана література:

1. Діллон Конор (2018) Сім поширених у Німеччині жестів, які варто знати. *Deutsche Welle.* URL: https://www.dw.com/uk/сім-поширених-у-німеччині-жестів-які-варто-знати/a-42108247 (дата звернення: 12.02.2026)
2. Salman Yu. The Role of Edutainment in Classroom Teaching. *Journal of Tikrit University for Humanities*. 2018. № 25(3). P. 1–36. DOI:10.25130/jtuh.25.3.2018.c1
3. https://www.researchgate.net/publication/366680231_The_Role_of_Edutainment_in_Classroom_Teaching (дата звернення: 23.02.2026)

References:

4. Dillon Konor (2018) Sim poshyrenykh u Nimechchyni zhestiv, yaki varto znaty. [Seven common gestures in Germany that are worth knowing] *Deutsche Welle* https://www.dw.com/uk/сім-поширених-у-німеччині-жестів-які-варто-знати/a-42108247 (data zvernennia: 12.02.2026) [in Ukrainian].
5. Salman Yu. (2018) The Role of Edutainment in Classroom Teaching. *Journal of Tikrit University for Humanities*. 2018. № 25(3). P.1-36. DOI:10.25130/jtuh.25.3.2018.c1
6. https://www.researchgate.net/publication/366680231_The_Role_of_Edutainment_in_Classroom_Teaching (data zvernennia: 23.02.2026)

O. Huz. Ways of improving the quality of teaching German as a second foreign language

In Ukraine, there is a growing trend towards knowing two languages. To increase the effectiveness of teaching German as a second foreign language, certain principles and approaches to teaching must be followed. Let us focus on the communicative and constructivist principles in teaching. An interactive approach to teaching ensures the implementation of these principles. This approach increases students' motivation to learn, as the teacher touches on their psychological sphere and encourages them to express themselves. The teacher does not dominate the students in class, even when correcting mistakes. Students actively participate in discussions and role-playing games. We want to pay attention to alternative teaching methods and techniques, how to improve learning outcomes and become an experienced edutainer. Modern teaching is impossible without the use of the latest technological advances, various technical teaching aids, computer programmes, and online teaching materials. Students enjoy searching for additional learning materials on the Internet and creating presentations using various computer programs. The article emphasizes the importance of knowledge of paralinguistic means of communication. Particular attention should be

paid to those means that differ from ours, as misunderstanding them can significantly affect the results of the communication. The use of authentic German textbooks that present the real modern German language is being considered. These textbooks are beautifully illustrated, well structured, and have audio and video files, as well as additional online exercises on vocabulary, grammar, and listening comprehension. However, authentic textbooks have a number of drawbacks that should be taken into account. When explaining lexical and grammatical material, teachers can benefit greatly from students’ knowledge of English (the vast majority of schools teach English as a first foreign language). Students can compare and analyse German language phenomena not only with Ukrainian, but also with English.

Key words: *learning, German language, interactive learning, authentic textbooks, communicative and constructivist principles, technical means*

Дата першого надходження статті до видання: 25.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.011.3-057.87-044.332:159.9
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.10

Дурманенко О. О.

АДАПТАЦІЯ ПЕРШОКУРСНИКІВ –ЗДОБУВАЧІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗВО

Проблема адаптації здобувачів першого року навчання до освітнього середовища сучасного закладу вищої освіти є актуальною, бо саме від успішності адаптаційного процесу залежить академічна успішність, професійне становлення та психологічне благополуччя студентів.

У статті теоретично обґрунтовано особливості адаптації першокурсників – здобувачів освіти ступеня фахового молодшого бакалавра до умов ЗВО й визначено основні її напрями з урахуванням специфіки фахової підготовки.

Адаптацію студентів першого курсу визначено як багаторівневий процес активного пристосування особистості до нової системи освітніх вимог, соціальних ролей і міжособистісних взаємодій, якому властиві характерні ознаки: динамічність і поетапність, індивідуальний темп, залежність від попереднього досвіду навчання, взаємозв'язок зовнішніх умов і внутрішніх ресурсів особистості.

Виділено чотири взаємопов'язаних аспекти адаптації здобувачів освіти першого року навчання: психологічний – пов'язаний зі змінами емоційного стану та рівня стресостійкості; навчально-пізнавальний – зумовлений переходом до нових форм і методів навчання; соціальний – інтеграція у студентський колектив; професійний – усвідомлення правильності вибору спеціальності.

Проаналізовано ключові фактори успішної адаптації, найбільш поширені труднощі адаптаційного процесу та індикатори ефективності педагогічного впливу.

Зроблено висновок, що полегшення адаптації першокурсників можливе лише за умови системної реалізації комплексу взаємопов'язаних заходів організаційного, дидактичного, психологічного та соціального характеру.

Подальшого дослідження потребує розробка інструментарію для діагностування рівня адаптованості першокурсників до освітнього середовища ЗВО.

Ключові слова: *адаптація, першокурсник, освітнє середовище, заклад вищої освіти, види адаптації, труднощі адаптації.*

Перехід від шкільного навчання до системи вищої освіти є одним із найважливіших етапів становлення особистості молодої людини. Він супроводжується зміною соціального статусу, стилю навчальної діяльності, рівня відповідальності та вимог до самостійності. Саме тому адаптація першокурсників до умов закладу вищої освіти постає як *актуальна педагогічна проблема*, від успішного розв'язання якої залежить академічна успішність, професійне становлення та психологічне благополуччя студентів. Сучасні освітні трансформації, цифровізація навчання, підвищення академічних вимог та зростання ролі самостійної роботи зумовлюють потребу в системному дослідженні особливостей адаптаційного періоду студентів першого року навчання.

Проблема адаптації студентської молоді розглядається у працях психологів, педагогів і соціологів, які підкреслюють її багатовимірність та залежність від індивідуальних, соціальних і освітніх чинників. У науковій літературі адаптацію трактують як динамічний процес пристосування особистості до нових умов діяльності та соціального середовища, що супроводжується перебудовою мотиваційної, когнітивної та поведінкової сфер. Так, питання успішної адаптації студентів-першокурсників до навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах досліджують Т.Спіріна та Ю.Зарюгіна. Дослідниці процес адаптації студента-першокурсника до умов навчання у вищому навчальному закладі визначають як «… прийняття норм нового соціального середовища, внутрішнє та зовнішнє ставлення до цих норм та включення до системи міжособистісних стосунків у групі» [9]. Далі науковиці зауважують, що «оскільки, в навколишньому середовищі постійно відбуваються зміни соціальної ситуації розвитку, які потребують пристосування індивіда до нових вимог діяльності, соціальних умов і нового оточення, то процес соціальної адаптації є безперервним» [9]. Погоджуємось також з твердженням учених, що «адаптацію до умов навчання у вищому закладі освіти у тій чи іншій формі проходять усі першокурсники. Але, часові межі адаптації до навчально-виховного процесу вищого навчального закладу у студентів першого курсу коливаються в межах року» [9] . У свою чергу, М.Тимощук та Ю. Кушнір зробили теоретичний аналіз сутності терміну «адаптація» на основі узагальнення наукових напрацювань у сфері адаптації здобувачів освіти до умов навчання в ЗВО. Дослідники «виокремили форми адаптації, вплив саморозвитку та самовиховання до покращення рівня адаптації першокурсників, розглянули роль позанавчальної діяльності як фактору адаптації студентів першокурсників» [11]. Нам імпонують судження вчених стосовно того, що «враховуючи багатофакторність адаптації студентів у новому середовищі ЗВО, варто зазначити роль педагогічного управління цим процесом» [11]. Конструктивними, на нашу думку, є також міркування авторів, що «успішно подолати адаптаційні бар'єри можна двома шляхами: зменшенням самого адаптаційного бар'єру; збільшенням адаптаційного потенціалу особистості» [11]. Цілком також поділяємо думку вчених, що «найкращою базою для покращення адаптації студентів першого курсу до умов навчання у вищому навчальному закладі є позанавчальна діяльність. Враховуючи загальну неформальність, легкість

залучення студентів, можливість встановлення нових соціальних зв’язків, цей вид діяльності має найбільший адаптаційний потенціал серед інших» [11].

М. Оліяр, К. Фомін, аналізуючи феномен соціальної адаптації студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти, визначать комунікативну компетентність як засіб досліджуваного процесу. Так, нам імпонує визначена дослідницями «роль діалогічної культури майбутніх учителів, толерантності в комунікації як необхідних елементів успішної соціально-психологічної адаптації», а також описана технологія формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів [7].

Н. Атаманчук, розкриваючи специфіку адаптації студентів-першокурсників до навчання у закладах вищої освіти за допомогою психологічних арт-практик, наголошує, що «питання адаптації особливо актуальні для студентів першого курсу. Вони зіштовхуються з різними проблемами – від значного навчального навантаження та невміння правильно розподіляти час і засвоювати матеріал на належному рівні до відсутності психологічного побутового комфорту в студентських гуртожитках; так само виникають труднощі у формуванні самооцінки, самосвідомості та «образу Я»» [1]. Слушною в контексті нашого дослідження є також думка вченої про те, що «результат цілісної адаптації першокурсників до умов навчання у ЗВО залежить також і від зовнішніх та внутрішніх факторів», на аналізі яких ми зупинимось нижче у статті [1].

Важливим складником професійної діяльності викладача, на думку вчених Н. Атаманчук та С. Яланської є адаптація студентів-першокурсників у ЗВО. Ми цілком підтримуємо науковиць у їх твердженні, що «основним принципом роботи викладача є індивідуальний підхід до студента, а особливо того, який починає навчання у ЗВО. Важливо знайти спільну мову з кожним, поговорити відверто, дати пораду чи рекомендації щодо вивчення дисципліни, а у деяких випадках і до організації їхнього дозвілля» [2].

Отже, як свідчить аналіз останніх публікацій, питання адаптаційного процесу здобувачів освіти до умов ЗВО, розкриті на належному теоретико-практичному рівні. Однак, частково поза увагою дослідників, на нашу думку, залишається проблема визначення й аналізу специфіки адаптації до умов закладу вищої освіти першокурсників, які вступили на навчання для здобуття ступеня фахового молодшого бакалавра (після дев’ятого класу).

Мета статті – теоретично обґрунтувати особливості адаптації першокурсників – здобувачів освіти ступеня фахового молодшого бакалавра до умов ЗВО й визначити напрями успішної адаптації з урахуванням специфіки їх фахової підготовки. *Завдання дослідження*: 1)уточнити сутність поняття адаптації та її види; 2) дослідити адаптаційні фактори особистості; 3) проаналізувати труднощі адаптації здобувачів освіти ступеня фахового молодшого бакалавра до умов ЗВО; 4) окреслити основні напрями оптимізації адаптації першокурсників до освітнього середовища ЗВО. *Методи дослідження*: аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації.

Аналіз наукових праць із досліджуваної проблеми свідчить про те, що на належному теоретичному рівні розкрито сутність та функції поняття адаптації. Так, М. Дідух, аналізуючи проблеми й основні напрями адаптації студентів до умов навчання в закладах вищої освіти, виокремлює «наступні підходи до розуміння поняття адаптації: …як комплексний, динамічний обумовлений взаємодією процес, суб’єктивних й об’єктивних соціально-психологічних, психічних, психофізіологічних та фізіологічних чинників; складне багатогранне приєднання студентів до нової системи вимог і контролю, нового колективу, а для деяких – і нового середовища; пристосування індивіда до групи, всього студентського колективу, прийняття нормативно правових вимог перебування у ЗВО, осмислене прийняття норм моралі та культури й адаптація до проживання у гуртожитку» [5].

У контексті нашого дослідження видаються чіткими поставлені вченою адаптаційні завдання: «… 1) завдання інформування – про умови проживання, навчальні предмети, науково педагогічний склад, студентські організації, спортивні гуртки, гуртки студентської самодіяльності, психологічну службу ЗВО; 2) комунікативні задачі – сформувати колектив, налагодити спілкування у групі, стосунки між студентами та викладачами, кураторами, керівним складом академії; 3) навчальні задачі – допомога в оволодінні навчальними навичками, планування часу, самоорганізація тощо» [5].

Аналіз психолого-педагогічної літератури [8; 10; 12] дає підстави стверджувати, що адаптація здобувачів освіти – це багаторівневий процес активного пристосування особистості до нової системи освітніх вимог, соціальних ролей і міжособистісних взаємодій. Вона має такі характерні ознаки: динамічність і поетапність; індивідуальний темп; залежність від попереднього досвіду навчання; взаємозв’язок зовнішніх умов і внутрішніх ресурсів особистості.

Як свідчить аналіз адаптаційних процесів першокурсників, у перші місяці навчання відбувається так званий адаптаційний шок – стан психологічної напруги, пов’язаний зі зміною середовища, що потребує мобілізації адаптаційних ресурсів студента. Умовно нами виділено наступні напрями адаптації здобувачів першого року фахової передвищої освіти: психологічний – пов’язаний зі змінами емоційного стану та рівня стресостійкості; навчально-пізнавальний – зумовлений переходом до нових форм і методів навчання; соціальний – інтеграція у студентський колектив; професійний – усвідомлення правильності вибору спеціальності.

Відповідно дослідники виділяють наступні взаємопов’язані аспекти адаптації студентів [6; 8]: академічну адаптацію, яка передбачає засвоєння нових форм навчальної діяльності (лекції, семінари, модульний

контроль, академічна доброчесність); соціально-психологічну, пов'язану з інтеграцією у новий колектив, формуванням міжособистісних зв'язків і прийняттям норм студентського середовища; організаційну адаптацію, що включає освоєння структури ЗВО, розкладу, системи оцінювання, електронних платформ; професійну адаптацію, яка полягає у формуванні професійної ідентичності та мотивації до обраної спеціальності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що специфіка адаптації студентів першого курсу, що розпочинають навчання у закладі вищої освіти після завершення базової середньої освіти, зумовлена їх віковими, психофізіологічними та соціально-освітніми особливостями. На відміну від вступників після 11 класу, такі здобувачі освіти проходять процес подвійної адаптації – вікової та освітньої, що суттєво ускладнює їх інтеграцію в нове середовище.

Зупинимось насамперед на вікових та психологічних труднощах. Першокурсники цієї категорії належать до раннього юнацького віку, для якого характерні: нестійкість емоційної сфери; підвищена чутливість до оцінювання; потреба у підтримці та схваленні; недостатньо сформовані навички саморегуляції. В новому освітньому середовищі це проявляється у тривожності, страху помилитися, уникненні активної участі в заняттях, труднощах публічних відповідей.

Досліджуючи академічні труднощі, ми з'ясували, що найбільш відчутними є труднощі навчального характеру, які виникають через різку зміну форм організації освітнього процесу: відсутність досвіду лекційно-семінарської системи; невміння конспектувати інформацію; недостатній рівень сформованості навчальної автономії; труднощі роботи з великими обсягами інформації; нерозвинені навички критичного мислення та аналізу наукових текстів. Особливо складним є перехід від зовнішнього контролю навчання (характерного для школи) до самостійного планування діяльності.

Для частини студентів характерні проблеми соціальної інтеграції: труднощі встановлення контактів із новим колективом; невпевненість у спілкуванні зі старшими за віком одногрупниками; складність взаємодії з викладачами в умовах нової ролі; адаптація до норм студентського середовища. Такі труднощі можуть спричиняти соціальну ізоляцію, зниження мотивації до навчання та формування негативного ставлення до освітнього процесу.

Організаційно-побутові труднощі, які також є поширеними серед першокурсників, пов'язані насамперед з тим, що значна частина студентів після 9 класу вперше стикається з новими умовами життєдіяльності: проживання в гуртожитку; самостійне планування режиму дня; фінансова самостійність; поєднання навчання і побутових обов'язків. Недостатня сформованість життєвої самостійності може призводити до перевтоми, порушення режиму праці та відпочинку, зниження працездатності.

Ранній вибір спеціальності нерідко здійснюється без достатнього усвідомлення власних інтересів і здібностей. Унаслідок цього виникають: сумніви у правильності професійного вибору; низька внутрішня мотивація; формальне ставлення до навчання; відсутність професійної ідентифікації.

Отже, труднощі адаптації першокурсників, які вступають після 9 класу, мають комплексний характер і охоплюють психологічну, академічну, соціальну та організаційну сфери. Їх специфіка полягає у поєднанні вікової незрілості з підвищеними вимогами освітнього середовища. Це обумовлює необхідність цілеспрямованого педагогічного супроводу, що враховує індивідуальний рівень готовності студента до навчання у вищій школі.

З огляду на це, важливим, на нашу думку, є використання індикаторів ефективності педагогічного впливу, які виконують функцію операціоналізації адаптаційного процесу, оскільки дають змогу перевести якісні зміни (психологічні, мотиваційні, поведінкові) у вимірювані показники. Їх використання забезпечує: моніторинг динаміки адаптації; раннє виявлення ризикових груп студентів; корекцію педагогічних стратегій; підвищення об'єктивності оцінювання результатів супроводу. Саме така система індикаторів є необхідним компонентом адаптаційної моделі підготовки майбутніх медичних фахівців, оскільки дозволяє здійснювати доказово обґрунтоване педагогічне управління процесом входження першокурсників у професійно орієнтоване освітнє середовище. У таблиці 1 пропонуємо узагальнену інформацію про адаптаційні труднощі, їх причини, педагогічні засоби подолання та індикатори ефективності педагогічного впливу.

У процесі дослідження нами встановлено, що вчені плідно досліджують адаптаційні фактори особистості студента. Так, учені М.Тимощук та Ю.Кушнір, зазначають, що «… умовно можна розділити на зовнішні та внутрішні, які сприяють успішній психологічній та педагогічній адаптації студентів-першокурсників в освітньому процесі вищої школи. Зовнішні фактори вміщують пристосування особистості до об'єктивних ситуацій, з якими можна зіткнутися тільки у вищому навчальному закладі, та внутрішні, спрямовані на вирішення конфліктів особистості, а також пов'язаних з цим проблем [11].

Аналіз власного практичного досвіду роботи з першокурсниками свідчить про те, що найчастіше студенти стикаються з такими проблемами: невміння планувати самостійну роботу; труднощі конспектування лекцій; перевантаження інформацією; невпевненість у спілкуванні; зниження навчальної мотивації; емоційна нестабільність. Ці труднощі мають як об'єктивні причини (нові вимоги, інтенсивність навчання), так і суб'єктивні (рівень саморегуляції, адаптивність, навчальна готовність). Тому до ключових факторів ефективної адаптації, на нашу думку, належать: позитивна навчальна мотивація; сформовані навички самоорганізації; підтримка з боку викладачів і наставників; сприятливий психологічний клімат групи; доступність освітніх ресурсів; наявність адаптаційних програм у ЗВО тощо.

Таблиця 1

Труднощі адаптації першокурсників до ЗВО з індикаторами ефективності педагогічного впливу

Труднощі	Причини	Педагогічні засоби подолання	Індикатори ефективності педагогічного впливу
Академічне перевантаження	Великий обсяг теоретичного матеріалу	Адаптаційний навчальний модуль, навчальні інструктажі	Стабілізація успішності; зменшення пропусків; своєчасне виконання завдань
Низька навчальна автономія	Несформовані навички самоорганізації	Планери, індивідуальні консультації	Самостійне планування роботи; дотримання дедлайнів; зростання якості самостійних робіт
Труднощі медичної термінології	Недостатня базова підготовка	Пропедевтичні курси; термінологічні тренажери	Правильність використання термінів; зменшення помилок у письмових роботах
Емоційна напруженість	Страх помилок; високі вимоги	Психологічний супровід; тренінги адаптації	Зниження тривожності; активність на заняттях; позитивна самооцінка
Соціальна ізоляція	Комунікативна невпевненість	Командні проєкти; наставництво	Розширення соціальних контактів; участь у групових завданнях
Складність сприйняття клінічного контексту	Відсутність досвіду професійного середовища	Симуляційні заняття; кейс-метод	Адекватне розуміння клінічних ситуацій; здатність пояснити алгоритм дій
Невизначеність професійної мотивації	Ранній вибір професії	Профорієнтаційні зустрічі; рефлексивні завдання	Підвищення інтересу до спеціальності; усвідомлення професійної мети
Побутова дезадаптація	Недостатня життєва самостійність	Кураторський супровід; соціальні консультації	Стабільний режим дня; відсутність дисциплінарних порушень
Швидка втомлюваність	Невміння розподіляти навантаження	Раціоналізація розкладу; рекомендації з гігієни праці	Підвищення працездатності; зменшення скарг на перевтому
Низька впевненість у власних можливостях	Конкурентне середовище	Формувальне оцінювання; система малих досягнень	Активність на заняттях; готовність відповідати; позитивна навчальна динаміка

У контексті нашого дослідження конструктивними є наукові ідеї Г. Волнушкіної [3], яка стверджує, що «загальне розуміння психологічної адаптації до нових незвичних умов передбачає формування психологічних механізмів, завдяки яким особа забезпечує свою безпеку і адекватну орієнтацію в новій ситуації. Соціально-психологічна адаптація особистості в групі чи колективі забезпечується завдяки функціонуванню певної системи механізмів: рефлексії, емпатії, прийому соціального зворотного зв’язку тощо» [3]. Заслуговує на увагу перелік основних симптомів психологічної дезадаптації, запропонований авторкою, які відповідно «проявляються у підвищенні показника емоційного збудження, тривожності, зниженні комунікабельності, емоційної стійкості, самоконтролю, соціальної сміливості; появі почуття неповноцінності у стосунках із товаришами, педагогами, батьками, а в поведінці в цілому – надмірна сором’язливість, зниженні успішності, недостатній увазі й зосередженість на заняттях, скаргах на погане самопочуття, сон; втраті інтересу до навчання тощо» [3].

Погоджуємось з твердженням М. Гладиш стосовно того, що «відсутність у педагогіці та психології єдиної теорії соціальної адаптації ускладнює цілеспрямоване управління цим процесом і вимагає обґрунтування та впровадження методів і форм роботи, що сприяють підвищенню рівня адаптації студентів, зокрема студентів з особливими освітніми потребами, і потребує вивчення процесу адаптації таких студентів до нових умов життєдіяльності в середовищі вищого навчального закладу» [4].

Отже, як свідчить аналіз наукових джерел і практики діяльності ЗВО, адаптація першокурсників до умов закладу вищої освіти є складним багатофакторним процесом, що поєднує академічні, соціальні та особистісні аспекти розвитку студента. Її успішність залежить від узгодженої взаємодії індивідуальних ресурсів здобувача освіти та педагогічно організованого освітнього середовища. Важливим завданням сучасної вищої школи є створення системи адаптаційного супроводу, яка сприятиме зниженню стресових факторів, підвищенню мотивації та формуванню готовності студентів до самостійної навчальної діяльності. Особливу роль відіграє куратор академічної групи як посередник між студентом і освітнім середовищем.

З досвіду адаптаційної діяльності в КЗВО «Волинський медичний інститут» Волинської обласної ради пропонуємо карту педагогічного спостереження куратора за адаптацією першокурсника, яка слугує інструментом системного моніторингу процесу адаптації студента першого курсу (після 9 класу) у перші 3–4 місяці навчання. Така карта дає змогу виявити ризики дезадаптації та своєчасно організувати педагогічну підтримку; містить паспортну частину, діагностичну матрицю спостереження, відповідно інтерпретацію результатів, аналітичний висновок куратора, рекомендації педагогічного супроводу. Так, для прикладу, наведемо показники деяких сфер адаптації, зазначених у карті: навчальна адаптація – показники: здобувач

освіти виконує завдання вчасно, орієнтується в навчальних вимогах, веде конспекти, засвоює медичну термінологію; організаційна адаптація – показники: здобувач дотримується дедлайнів, дотримується розкладу, планує самостійну роботу; психологічна адаптація – показники: демонструє впевненість, справляється зі стресом, проявляє ініціативність; соціальна адаптація – показники: взаємодіє з групою, бере участь у колективних видах роботи, працює в команді, комунікує з викладачами; професійна адаптація – виявляє інтерес до медичної професії, виявляє відповідальність, усвідомлює мету навчання.

Методичними порадами щодо використання карти можуть бути наступні: 1) заповнюється тричі: на 2–3 тижні навчання, у середині семестру та наприкінці семестру; 2) базується на спостереженні, бесідах, аналізі результатів навчання; 3) бажано поєднувати з самооцінкою студента; 4) результати використовуються не для контролю, а для підтримки та корекції адаптаційного процесу.

Аналіз досвіду освітньої діяльності в ЗВО свідчить також про те, що ефективна адаптація забезпечується за умови впровадження комплексного супроводу першокурсників, що включає: орієнтаційні тренінги та вступні адаптаційні курси; формування навичок тайм-менеджменту та академічної культури; психологічну підтримку; наставництво старших студентів; інтерактивні форми навчання; моніторинг адаптаційного стану здобувачів фахової передвищої освіти.

На нашу думку, комплекс заходів для полегшення адаптації першокурсників до умов ЗВО має містити насамперед організаційно-орієнтаційні заходи, як-от: адаптаційний тиждень першокурсника (до початку навчання або в перші дні): ознайомлення зі структурою ЗВО, правилами, електронними системами; навігаційний квест інститутом – інтерактивне знайомство з аудиторіями, бібліотекою, відділеннями, цикловими комісіями, адміністрацією; студентський довідник першокурсника (PDF або чат-бот): розклад, контакти, алгоритми дій у типових ситуаціях. Не менш важливими є дидактичні заходи: мінікурс «Як навчатися в ЗВО» (2–4 заняття): теми – конспектування лекцій, робота з науковими джерелами, підготовка до модульного контролю; академічний стартовий модуль з базових дисциплін (біологія, хімія, іноземна мова); адаптаційний режим оцінювання в перший місяць (без штрафних балів за перші помилки). Актуальною у системі адаптаційних заходів є психолого-педагогічна підтримка: групові тренінги: управління стресом; розвиток впевненості; комунікативні навички; індивідуальні консультації психолога; діагностика адаптації на 3–4 тижні навчання. Особливе місце відведено соціально-інтеграційним заходам, наприклад: програма наставництва «старший студент – першокурсник»; кураторські години знайомства; малі групові проєкти; неформальні зустрічі групи (дискусійні клуби, тематичні вечори). Не менш потрібними є професійно-мотиваційні заходи: зустрічі з практикуючими фахівцями; демонстраційні заняття у лабораторіях або клініках; короткі професійні майстер-класи; рефлексивні завдання: «Чому я обрав цю професію?». Акцентуємо увагу на необхідності побутово-адаптаційної підтримки першокурсників. Мова йде насамперед про інструктаж щодо проживання в гуртожитку; консультації з фінансової грамотності; рекомендації щодо режиму навчання і відпочинку; «гаряча лінія першокурсника» (куратор або студентський актив). Окреме місце у системі адаптаційного комплексу займає цифрова адаптація, наприклад: відеоінструкції користування LMS; чат групи підтримки; електронні чек-листи навчальних завдань; календар дедлайнів.

Таким чином, проблема адаптації студентів першого курсу до умов навчання у закладі вищої освіти як комплексний психолого-педагогічний процес входження особистості у нове освітнє середовище є надзвичайно актуальною і своєчасною у сьогоднішньому вимірі. Важливим є аналіз усіх основних видів адаптації (академічної, соціально-психологічної, організаційної, професійної), чинників успішності адаптаційного періоду та типових труднощів першокурсників.

Провідну роль в адаптації здобувачів освіти першого року навчання відіграють викладачі, куратор академічної групи. Ефективне полегшення адаптації першокурсників можливе лише за умови системної реалізації комплексу взаємопов'язаних заходів організаційного, дидактичного, психологічного та соціального характеру.

Найвищу результативність демонструють програми, що поєднують ранню діагностику труднощів, наставництво, адаптаційне навчальне середовище та індивідуалізований педагогічний супровід. Саме інтегрований підхід дозволяє не лише знизити рівень дезадаптації, а й сформувати в першокурсників готовність до професійного становлення в умовах вищої освіти.

Подальшого дослідження потребує розробка інструментарію для діагностування рівня адаптованості першокурсників до освітнього середовища ЗВО.

Використана література:

1. Атаманчук Н.М. Адаптація студентів-першокурсників до навчання у закладах вищої освіти за допомогою психологічних арт-практик. Проблеми мотивації особистості в сучасному освітньому просторі: колективна монографія / наук. ред. Л.В. Герасименко, В.Ф. Моргун. Кременчук: ПП Щербатих О.В., 2020. С. 110–128.
2. Атаманчук Н.М., Яланська С. П. Адаптація студентів-першокурсників у ЗВО – важливий складник професійної діяльності викладача. *The driving force of science and trends in its development.* Volume 4. January 29, 2021. Coventry, United Kingdom. Collection of scientific papers «Scientia». С. 7–9.
3. Волнушкіна Г. В. Соціально – психологічні особливості адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі. 2015. URL: http://www.appsychology.org.ua/data/jrn/v9/i9/16.pdf (дата звернення 12.02.26)

4. Гладиш М. О. Наукові підходи до проблеми адаптації студентів з особливими освітніми потребами в умовах закладу вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2019. № 63. Т. 2. С. 55–58.
5. http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/63/part_2/13.pdf
6. Дідух М. М. Проблеми й основні напрями адаптації студентів до умов навчання: https://doi.org/10.33270/03192502.61
7. Жигайло Н. І. Психологічні особливості соціальної адаптації студентів-першокурсників. Молодь і ринок. 2012. № 3 (86). С. 26–32.
8. Оліяр Марія, Фомін Катерина. Комунікативна компетентність як засіб соціальної адаптації студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти. *Освітні обрії.* № 2 (55). 2022. С. 17–20.
9. Очеретнюк А. О., Лисенко Д. А., Паламарчук О. В., Закалата Т. Р. та ін. Проблема адаптації студентів медиків першого курсу до навчального процесу. *Вісник національного медичного університету імені М. І. Пирогова.* Вінниця: ВНМУ, 2018. Т. 2. С. 543–547.
10. Спіріна Тетяна Петрівна, Зарюгіна Юлія Євгеніївна. Особливості адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія “Педагогіка, соціальна робота*“. 2014. Випуск 32. С. 182–184.
11. Тітова Т.Є., Крикля К.П. Психологічний супровід адаптації першокурсників до навчання у виші. *Психологія та особистість*. 2018. № 1 (13). С. 161–170.
12. Тимощук М. В., Кушнір Ю. В. Адаптація студентів-першокурсників до навчання у ЗВО: теоретичний аспект. *Вісник студентського наукового товариства Донецького національного університету.* Том 2. № 14. (2022). С. 163–165.
13. Яланська С. П. Використання арт-практик у закладах вищої освіти: психологічний аспект. Досягнення сучасної психологічної науки та практики : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. студентів, аспірантів і молодих вчених (м. Вінниця, 26 бер. 2020 р.) : тези доп. Вінниця : ДонНУ, 2020. С. 129–131. URL: http://jamp.donnu.edu.ua/article/view/7901/7901

References:

1. Atamanchuk N.M. (2020). Adaptatsiia studentiv-pershokursnykiv do navchannia u zakladakh vyshchoi osvity za dopomohoiu psykholohichnykh art-praktyk. [Adaptation of first-year students to studying in higher education institutions using psychological art practices]. Problemy motyvatsii osobystosti v suchasnomu osvitnomu prostori: kolektyvna monohrafiia / nauk. red. L.V.Herasymenko, V.F.Morhun. Kremenchuk: PP Shcherbatykh O.V. S. 110–128. [in Ukrainian].
2. Atamanchuk N.M., Yalanska S. P. (2021). Adaptatsiia studentiv-pershokursnykiv u ZVO – vazhlyvyi skladnyk profesiinoi diialnosti vykladacha [Adaptation of first-year students in HEIs – an important component of the teacher’s professional activity]. The driving force of science and trends in its development. Volume 4. January 29. Coventry, United Kingdom. Collection of scientific papers «Scientia». S. 7–9. [in Ukrainian].
3. Volnushkina H. V. (2015) Sotsialno – psykholohichni osoblyvosti adaptatsii studentiv do navchannia u vyshchomu navchalnomu zakladi. [Socio-psychological features of student adaptation to studying in a higher educational institution]. [in Ukrainian]. http://www.appsychology.org.ua/data/jrn/v9/i9/16.pdf (data zvernennia 12.02.26)
4. Hladysh M. O. (2019). Naukovi pidkhody do problemy adaptatsii studentiv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v umovakh zakladu vyshchoi osvity. [Scientific approaches to the problem of adaptation of students with special educational needs in a higher education institution]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. № 63. T. 2. S. 55–58. [in Ukrainian]. http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/63/part_2/13.pdf
5. Didukh M. M. (2019). Problemy y osnovni napriamy adaptatsii studentiv do umov navchannia. [Problems and main directions of student adaptation to learning conditions in higher education institutions]. Yurydychna psykholohiia, 2(25), 61–62. [in Ukrainian]. https://doi.org/10.33270/03192502.61
6. Zhyhailo N. I. (2012). Psykholohichni osoblyvosti sotsialnoi adaptatsii studentiv-pershokursnykiv. [Psychological features of social adaptation of first-year students]. Molod i rynok. № 3 (86). S. 26–32. [in Ukrainian].
7. Oliiar Mariia, Fomin Kateryna. (2022). Komunikatyvna kompetentnist yak zasib sotsialnoi adaptatsii studentiv v osvitnomu seredovyshchi zakladu vyshchoi osvity. [Communicative competence as a means of social adaptation of students in the educational environment of a higher education institution]. Osvitni obrii. № 2 (55). S. 17–20. [in Ukrainian].
8. Ocheretniuk A. O., Lysenko D. A., Palamarchuk O. V., Zakalata T. R. ta in. (2018). Problem adaptatsii studentiv medykiv pershoho kursu do navchalnoho protsesu. [The problem of adaptation of first-year medical students to the educational process]. Visnyk natsionalnoho medychnoho universytetu imeni M. I. Pyrohova. Vinnytsia: VNMU, T. 2. S. 543–547. [in Ukrainian].
9. Spirina Tetiana Petrivna, Zariuhina Yuliia Yevheniivna. (2014). Osoblyvosti adaptatsii studentiv-pershokursnykiv do umov navchannia u vyshchomu navchalnomu zakladi. [Features of adaptation of first-year students to learning conditions in a higher educational institution]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia “Pedahohika, sotsialna robota“. Vypusk 32. S. 182–184. [in Ukrainian].
10. Titova T.Ie., Kryklia K.P. (2018). Psykholohichnyi suprovid adaptatsii pershokursnykiv do navchannia u vyshi. [Psychological support of first-year students’ adaptation to studying at a university]. Psykholohiia ta osobystist. № 1 (13). S. 161–170. [in Ukrainian].
11. Tymoshchuk M. V., Kushnir Yu. V. (2022). Adaptatsiia studentiv-pershokursnykiv do navchannia u ZVO: teoretychnyi aspekt. [Adaptation of first-year students to studying in HEIs: Theoretical aspect]. Visnyk studentskoho naukovoho tovarystva Donetskoho natsionalnoho universytetu. Tom 2. № 14. S.163-165. [in Ukrainian].
12. Ialanska S. P. (2020). Vykorystannia art-praktyk u zakladakh vyshchoi osvity: psykholohichnyi aspekt. [Use of art practices in higher education institutions: Psychological aspect]. Dosiahnennia suchasnoi psykholohichnoi nauky ta praktyky : materialy II Vseukr. nauk.-prakt. konf. studentiv, aspirantiv i molodykh vchenykh (m. Vinnytsia, 26 ber. 2020 r.) : tezy dop. Vinnytsia : DonNU, S. 129-131. [in Ukrainian].

O. Durmanenko. Adaptation of first-year students of professional pre-higher education to the educational environment of a higher education institution

The problem of adapting first-year students to the educational environment of a modern higher education institution (HEI) is highly relevant, as the success of the adaptation process determines students’ academic achievement, professional development,

and psychological well-being. The article theoretically substantiates the features of the adaptation of first-year students—those pursuing a Professional Junior Bachelor's degree—to the conditions of HEIs and identifies its main directions, taking into account the specifics of professional training. The adaptation of first-year students is defined as a multilevel process of an individual's active adjustment to a new system of educational requirements, social roles, and interpersonal interactions. This process is characterized by specific features: dynamism and phasing, individual pace, dependence on previous educational experience, and the interconnection of external conditions and internal resources of the individual. Four interrelated aspects of first-year students' adaptation are distinguished: psychological (associated with changes in emotional state and the level of stress resistance); academic-cognitive (caused by the transition to new forms and methods of learning); social (integration into the student community); and professional (awareness of the correct choice of specialty). The study analyzes the key factors of successful adaptation, the most common difficulties of the adaptation process, and the indicators of the effectiveness of pedagogical interventions. It is concluded that facilitating the adaptation of first-year students is possible only through the systemic implementation of a comprehensive set of interrelated organizational, didactic, psychological, and social measures. Further research is required to develop tools for diagnosing the level of first-year students' adaptation to the educational environment of HEIs.

Key words: *adaptation, first-year student, educational environment, higher education institution, types of adaptation, adaptation difficulties.*

Дата першого надходження статті до видання: 27.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 364:005.334(477)
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.11

Євдокимова І. А.

СУПЕРВІЗІЯ В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ: ОРГАНІЗАЦІЙНІ ПРАКТИКИ ТА БАР’ЄРИ ВПРОВАДЖЕННЯ В СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБАХ УКРАЇНИ (НА ПРИКЛАДІ ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ)

Статтю присвячено аналізу практик та проблем впровадження супервізії в державних і комунальних соціальних службах України на прикладі Харківської області. Актуальність дослідження зумовлена зростанням професійного навантаження на фахівців соціальної сфери в умовах війни, поширенням кризових ситуацій, масовою травматизацією населення, збільшенням кількості вразливих груп та необхідністю забезпечення стабільної якості соціальних послуг. Супервізія розглядається як технологія, що інтегрує освітню, підтримувальну та адміністративну функції й спрямована на розвиток професійних компетентностей, рефлексію практики, профілактику емоційного вигорання та дотримання етичних стандартів соціальної роботи.

Емпіричну основу становлять результати анкетного опитування 73 фахівців соціальної сфери, яке було проведено у 2025 році. Проаналізовано організаційні форми та періодичність проведення супервізії, її тематичне наповнення, оцінку якості та значущості, а також чинники, що перешкоджають її системному впровадженню. Встановлено, що супервізія переважно має ситуативний характер і здійснюється «за потребою», а функції супервізора часто поєднуються з управлінськими ролями керівників установ. Основними бар’єрами визначено нестачу часу, фінансових ресурсів і кваліфікованих супервізорів.

Водночас фахівці демонструють високий рівень усвідомлення значущості супервізії та наголошують на необхідності залучення зовнішніх фахівців, запровадження гнучкого графіка її проведення та належного ресурсного забезпечення.

Зроблено висновок про наявність розриву між нормативним визнанням супервізії як обов’язкового елементу професійної підтримки та обмеженою практикою її інституціоналізації. Обґрунтовано доцільність впровадження системної та професійно орієнтованої моделі супервізійної підтримки як складової підвищення якості соціальних послуг в Україні.

Ключові слова: *соціальна робота, соціальні служби, супервізія, супервізор, інституціоналізація супервізії, професійна підтримка, емоційне вигорання, управління соціальними службами, воєнний контекст, якість соціальних послуг.*

У сучасній соціальній роботі супервізія виступає однією з ключових технологій забезпечення якості соціальних послуг і професійної підтримки фахівців, вирішення складних ситуацій, що виникають у роботі з клієнтами, а також забезпечення дотримання етичних стандартів.

Значення супервізії суттєво зростає в умовах глибоких соціальних трансформацій, нестабільності та кризових явищ в суспільстві. Особливо актуальною вона стає на тлі структурних змін у системі соціального обслуговування й масштабних гуманітарних викликів. Ці фактори призводять до підвищеного навантаження на фахівців соціальної сфери, посилення емоційного та професійного вигорання, ускладнення ситуацій, які вимагають від працівників високого рівня компетентності, стресостійкості та здатності приймати рішення в умовах невизначеності.

У таких умовах супервізія забезпечує не лише професійну підтримку та розвиток компетентностей, але й виконує важливу функцію психоемоційної стабілізації фахівців, сприяє підвищенню якості соціальних послуг та формуванню стійкості соціальних служб.

Війна в Україні спричинила масові травми, психологічні проблеми, переміщення населення та соціально-економічні кризи, що значно підвищило навантаження на соціальних працівників, які стикаються з унікальними викликами: роботою з жертвами насильства, травмованими родинами, внутрішньо переміщеними особами, людьми, які пережили втрату близьких, житла або засобів до існування. Це посилює ризики професійного вигорання, вторинної травматизації та, відповідно, зниження якості соціальних послуг.

Разом із тим війна стала каталізатором професіоналізації соціальної роботи в Україні, посиливши увагу до міжнародного досвіду, стандартів та інноваційних технологій допомоги. Розширення міжнародної співпраці, сприяє впровадженню підходів, у яких супервізія посідає центральне місце як інструмент забезпечення якості та безпеки надання соціальних послуг.

Важливість супервізії в соціальній роботі підкреслено й в межах законодавства України. Так, відповідно до статті 1 Закону України «Про соціальні послуги», супервізія визначається як професійна підтримка працівників, які надають соціальні послуги, з метою подолання професійних труднощів, аналізу та усунення недоліків, удосконалення організації роботи, стимулювання мотивації до професійної діяльності, дотримання етичних норм і стандартів, запобігання професійному вигоранню та забезпечення емоційної підтримки [6]. Інші нормативні документи встановлюють алгоритми проведення супервізії в соціальних службах в Україні [4; 5].

Отже, впровадження супервізійних практик у соціальних службах України є вкрай актуальним завданням, від вирішення якого залежить благополуччя не лише клієнтів соціальних служб, але й самих соціальних

працівників, а також загальна якість соціального обслуговування в умовах воєнного часу та майбутнього післявоєнного відновлення. Очевидною у такому контексті є потреба в теоретичних та емпіричних дослідженнях, які дозволяють виявити особливості та проблеми запровадження супервізії у вітчизняних соціальних службах.

Проблематика супервізії в соціальній роботі має ґрунтовну традицію осмислення серед закордонних дослідників та водночас перебуває на етапі теоретичного становлення в українському науковому дискурсі.

У закордонних дослідженнях супервізія розглядається як структурований професійний процес, що поєднує адміністративну, освітню та підтримувальну функції та є обов'язковим елементом забезпечення якості соціальних послуг і професійної етики соціальної роботи [11; 12]. Класичні праці зосереджуються на трифункціональній моделі супервізії, де акцент робиться на балансі між контролем діяльності, професійним навчанням і психологічною підтримкою фахівця [10].

В українських публікаціях супервізія в соціальній роботі аналізується переважно в межах навчально-методичних і теоретико-оглядових праць. Автори акцентують увагу на необхідності адаптації міжнародного досвіду супервізії до національного контексту [1; 3], розглядають супервізію як інструмент підвищення ефективності діяльності соціальних служб та водночас наголошують на фрагментарності її впровадження та недостатній нормативній і організаційній визначеності [8; 9]. Окремі дослідження зосереджені на аналізі професійних стандартів, етичних засад та управлінських аспектів супервізорської діяльності [7]. Водночас емпіричні дослідженні, що висвітлюють реальні практики супервізії в соціальних службах в Україні, майже відсутні.

Мета статті – здійснити емпіричний аналіз організаційних практик та бар'єрів інституціоналізації супервізії в державних і комунальних соціальних службах Харківської області на основі результатів емпіричного соціологічного дослідження, яке було проведено в 2025 році в межах проєкту ЮНІСЕФ «Травма-інформовані підходи до покращення догляду та медіації», що був реалізований Харківським національним університетом іменіВ.Н. Каразіна у партнерстві з університетом м. Ульм (Німеччина).

Емпіричною базою статті виступили результати опитування фахівців соціальних служб Харківської області, які було проведено методом анкетного опитування із застосуванням гугл-форми. До цільової вибірки увійшли працівники центрів соціальних служб, центрів надання соціальних послуг, служб у справах дітей та інших установ соціального захисту населення територіальних громад Харківської області. Всього участь в опитуванні взяли 73 фахівця.

Слід відзначити, що методологічно дослідження має певні обмеження: цільовий характер вибірки та добровільна участь в опитуванні могли зумовити участь в опитуванні більш мотивованих або зацікавлених у тематиці супервізії фахівців. Також дослідження охоплює лише Харківську область, що обмежує можливість прямого поширення результатів на інші регіони України з відмінними умовами функціонування соціальних служб.

Усі опитані – жінки, більшість має понад 10 років стажу роботи у соціальній сфері (30 осіб), що також поєднується з домінуванням середнього та старшого віку (50 опитаних у віці 41–60 років). 47 опитаних обіймає посади практиків, які безпосередньо виступають надавачами різних соціальних послуг населенню (соціальні працівники, фахівці із соціальної роботи, психологи тощо). Загалом така характеристика вибірки є типовою для галузі соціальної роботи в сучасній Україні.

Самооцінка рівня обізнаності із супервізією коливається у межах середніх значень – опитані оцінили свій рівень обізнаності на 3,9 бали за 5-ти бальною шкалою, що свідчить, про наявність загального уявлення про неї, але, на наш погляд, не гарантує її системного розуміння.

У більшості організацій супервізія не має регулярного характеру. 39 опитаних з 73 відзначили, що найчастіше супервізії проводяться ситуативно, «за потребою». Планові щомісячні або щоквартальні зустрічі є радше винятком, ніж усталеною практикою. Така модель вказує на реактивний підхід до супервізійної підтримки, коли звернення до неї відбувається вже у відповідь на накопичені труднощі або кризові ситуації.

Щодо формату проведення супервізій, майже половина опитаних зазначила, що переважає комбінований підхід, який поєднує індивідуальну та групову роботу, а також використання онлайн та офлайн форматів. Це можна розцінювати як адаптацію супервізійних практик до реальних умов функціонування соціальних служб в умовах війни в Україні, а також – до кадрових і часових обмежень в їх роботі.

Роль супервізора у більшості випадків виконують керівники організацій або структурних підрозділів (37 відповідей). На те, що їх організація залучає зовнішніх супервізорів вказали лише 17 опитаних. На наш погляд, така ситуація потенційно ускладнює реалізацію підтримувальної та рефлексивної функцій супервізії, оскільки управлінські та супервізійні ролі не завжди є сумісними з погляду довіри, відкритості та безпечного обговорення професійних труднощів.

Відповіді респондентів свідчать також про те, що під час супервізій найчастіше обговорюються питання, які пов'язані з роботою з особами у складних життєвих обставинах (86 відповідей); емоційним вигоранням, професійним розвитком, етичними дилемами та подоланням стресу (61 відповідь); роботою зі складними випадками роботи з клієнтами (57 відповідей). Показово, що теми, які фактично порушуються під час супервізій, загалом збігаються з тими, які фахівці вважають найбільш важливими.

Ключовими бар’єрами для впровадження та регулярного проведення супервізій у соціальних службах, на думку опитаних, є нестача часу (40 відповідей) та фінансових ресурсів (22 відповіді). Водночас значущим чинником залишається кадровий дефіцит кваліфікованих супервізорів (15 відповідей), а також обмежене усвідомлення цінності супервізії як з боку окремих працівників, так і з боку керівництва (15 відповідей).

Ці дані підтверджуються відповідями респондентів на відкриті запитання, в яких деякі фахівці наголошують на необхідності *«ввести в штатний розклад супервізора»* та *«залучення зовнішніх кваліфікованих супервізорів»,* що свідчить про усвідомлення кадрового дефіциту як системної проблеми.

Деякі відповіді акцентують увагу на відсутності регулярності проведення супервізій: респонденти рекомендують *«проводити супервізії раз на квартал», «проводити регулярно за графіком», «стабілізувати графік проведення».* Це дозволяє припустити, що проблема нестачі часу пов’язана не лише з обсягом навантаження, а й з відсутністю інституційно закріпленого планування супервізійних зустрічей.

У відповідях на відкрите запитання також особливо виразно проявляється проблема матеріальної демотивації фахівців в умовах воєнного стану. Один із респондентів зазначає: *«Під час воєнного стану навантаження на співробітників нереальне, а заробітна платня мінімальна… У людей немає мотивації комусь допомагати, коли тобі самому ні за що дітей годувати».* Ця позиція вказує на глибший соціально-економічний контекст функціонування супервізії та демонструє, що питання професійної підтримки нерозривно пов’язане із загальною кадровою політикою та рівнем оплати праці в соціальній сфері.

Покращення практики супервізії в організаціях соціальної сфери пов’язане передусім із усуненням ключових організаційних та ресурсних обмежень, які були виявлені. Найчастіше респонденти вказували на необхідність залучення зовнішніх кваліфікованих супервізорів (46 відповідей). Такий результат корелює з раніше зафіксованим бар’єром у вигляді нестачі фахових супервізорів в організаціях і свідчить про запит на професійно незалежну, експертну та методично обґрунтовану супервізійну підтримку. У відповідях на відкрите запитання респонденти підкреслюють *важливість «кваліфікації супервізора», «професійності супервізора, чітких відповідей згідно запиту»,* а також *«індивідуального підходу у підборі супервізора та права вибору».* На наш погляд, це свідчить також про потребу персоналізованої та професійно незалежної моделі супервізії, яка відокремлена від управлінського контролю.

Другою за значущістю умовою визначено гнучкий графік проведення супервізій (33 відповіді). Цей чинник безпосередньо пов’язаний із найбільш поширеною перешкодою — нестачею часу у працівників. Респонденти фактично вказують на потребу інтеграції супервізії в робочі процеси без додаткового перевантаження персоналу.

Також суттєве значення має додаткове фінансування супервізійних заходів (22 відповіді), що узгоджується з попереднім висновком про фінансові обмеження як один із ключових бар’єрів. Це свідчить про те, що сталий розвиток супервізії розглядається деякими працівниками не як разова ініціатива, а як елемент системної організаційної політики, що потребує відповідного ресурсного забезпечення.

Результати опитування також дозволяють здійснити узагальнену оцінку якості реалізації супервізії в організаціях. Середня оцінка супервізій, що фактично проводяться в організаціях, становить 7,4 бала за 10-бальною шкалою. На відміну від цього, оцінка важливості супервізії для працівників є стабільно високою: середнє значення становить 9 балів. Це вказує на певний розрив між уявленням про значущість супервізії та реальними її характеристиками в соціальних службах..

Аналіз відповідей на блок запитань, які присвячені останньому досвіду супервізії, дозволяє зробити висновок про загалом позитивне, проте неоднорідне сприйняття респондентами отриманої супервізійної підтримки. Більшість опитаних висловили задоволеність своєю останньою супервізією (23 респонденти були «дуже задоволені», 43 – «в основному задоволені»). Наявність відповідей поміркованого характеру свідчить про те, що рівень задоволеності не є однозначно високим для всіх респондентів.

У зв’язку з цим варто також додати, що частина відповідей на відкрите запитання акцентує увагу на змістовному наповненні супервізійних зустрічей. Респонденти рекомендують *«більш детальніше обговорювати проблемні питання», «мати більше часу для отримання необхідних знань», «розвивати індивідуальні форми роботи між супервізором та супервізованим».* Це свідчить про запит не лише на формальну регулярність, але й на поглиблення рефлексивної та освітньої складової супервізії.

Переважна частина опитаних зазначила, що у разі потреби вони готові повторно звернутися до того самого супервізора (41 відповідь), що може розглядатися як індикатор базової довіри до супервізійних відносин. Крім того, більшість респондентів вказали, що останній супервізор сприяв формуванню відчуття більшої впевненості та свободи у професійній діяльності, а також забезпечив конструктивний і навчальний характер супервізійного процесу .

Більшість респондентів підтвердили також, що вони мали можливість обговорювати власні професійні запити та отримували конкретну допомогу у розвитку професійних навичок (47 відповідей). В той же час поширеність відповідей типу «напевно так» свідчить про неповну реалізацію потенціалу супервізії як засобу глибокої професійної рефлексії та індивідуалізованої підтримки.

Загалом отримані відповіді дозволяють зробити висновок, що останній досвід супервізії для більшості респондентів є позитивним і функціонально значущим, однак якість супервізійної практики залишається нерівномірною. Це підтверджує наявність різних підходів до проведення супервізії в організаціях соціальної

сфери та узгоджується з раніше виявленими організаційними й ресурсними обмеженнями, які впливають на сталість і глибину супервізійного процесу.

Висновки. Узагальнюючи результати, можна констатувати, що супервізія у соціальних службах Харківської області сприймається фахівцями як важливий ресурс професійної підтримки, однак ще залишається недостатньо інституціоналізованою практикою. Її реалізація значною мірою залежить від управлінських рішень, ресурсних можливостей організацій. Отримані дані свідчать про необхідність переходу до більш системної моделі супервізії, яка передбачає кадрове та матеріальне забезпечення, регулярність, незалежність супервізійного процесу. Перспективи подальших досліджень можуть бути пов'язані з порівняльним аналізом особливостей впровадження супервізії в різних регіонах України та оцінкою її впливу на якість соціальних послуг і професійне благополуччя фахівців соціальної роботи.

Використана література:

1. Астремська І. В. Супервізія : профілактика та корекція емоційного вигорання працівників професій допомоги : монографія. Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2024. 132 с.
2. Кривоконь Н. І. Стандарти та регламенти супервізії в соціальній роботі. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*. 2019. № 2 (14). С. 52–59.
3. Мушкевич М. І. Супервізія : навчальний посібник. Луцьк : Вежа-Друк, 2022. 188 с.
4. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо супервізії працівників, які надають соціальні послуги : наказ Міністерства соціальної політики України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0414739-20#Text (дата звернення: 02.02.2026).
5. Про затвердження порядку проведення супервізії : постанова Кабінету Міністрів України від 01.06.2020 № 430. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/430-2020-п (дата звернення: 02.02.2026).
6. Про соціальні послуги : Закон України від 17.01.2019 № 2671-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2671-19 (дата звернення: 10.02.2026).
7. Савчук О., Кальницька К., Дума Л. Сучасні тенденції документування супервізії в соціальній роботі. Social Work and Education. 2025. Т. 12, № 4. С. 634–649. DOI: 10.25128/2520-6230.25.4.6.
8. Слозанська Г. І. Супервізія в соціальній роботі: основні підходи та принципи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2014. Вип. 30. С. 155–159. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/445 (дата звернення: 12.02.2026).
9. Чернета С. Модель професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи до надання соціальних послуг. *Ввічливість. Humanitas*. 2021. № 4. С. 57–63. DOI: 10.32782/humanitas/2021.4.9.
10. Bara M. Supervision in social work. *Pangeea 2021: Proceedings of the International Conference*. 2022. P. 84–88. DOI: 10.29302/Pangeea21.10.
11. Kadushin A., Harkness D. Supervision in social work. 5th ed. New York : Columbia University Press, 2014. 432 p.
12. Morrison T. Staff supervision in social care: Making a real difference for staff and service users. 3rd ed. Brighton : Pavilion Publishing, 2006. 326 p.

References:

1. Astremska I. V. (2024) Superviziia: profilaktyka ta korektsiia emotsiinoho vyhorannia pratsivnykiv profesii dopomohy [Supervision: prevention and correction of emotional burnout of helping professions workers]. Mykolaiv: Vyd-vo ChNU im. Petra Mohyly. 132 s. [in Ukrainian]
2. Kryvokon N. I. (2019) Standarty ta rehlamenty supervizii v sotsialnii roboti [Standards and regulations of supervision in social work]. Problemy sotsialnoi roboty: filosofiia, psykholohiia, sotsiolohiia. № 2 (14). S. 52–59. [in Ukrainian]
3. Mushkevych M. I. (2022) Superviziia [Supervision]. Lutsk: Vezha-Druk. 188 s. [in Ukrainian]
4. Pro zatverdzhennia Metodychnykh rekomendatsii shchodo supervizii pratsivnykiv, yaki nadaiut sotsialni posluhy [On approval of Methodological recommendations on supervision of social service providers]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0414739-20#Text (data zvernennia: 02.02.2026). [in Ukrainian]
5. Pro zatverdzhennia poriadku provedennia supervizii [On approval of the procedure for conducting supervision]. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 01.06.2020 № 430. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/430-2020-п (data zvernennia: 02.02.2026). [in Ukrainian]
6. Pro sotsialni posluhy [On Social Services]. Zakon Ukrainy vid 17.01.2019 № 2671-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2671-19 (data zvernennia: 10.02.2026). [in Ukrainian]
7. Savchuk O., Kalnytska K., Duma L. (2025) Suchasni tendentsii dokumentuvannia supervizii v sotsialnii roboti [Current trends in documenting supervision in social work]. Social Work and Education. T. 12, № 4. S. 634–649. DOI: 10.25128/2520-6230.25.4.6. [in Ukrainian]
8. Slozanska H. I. (2014) Superviziia v sotsialnii roboti: osnovni pidkhody ta pryntsypy [Supervision in social work: basic approaches and principles]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota. Vyp. 30. S. 155–159. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/445 (data zvernennia: 12.02.2026). [in Ukrainian]
9. Cherneta S. (2021) Model profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv iz sotsialnoi roboty do nadannia sotsialnykh posluh [Model of professional training of future social workers for providing social services]. Vvichlyvist. Humanitas. № 4. S. 57–63. DOI: 10.32782/humanitas/2021.4.9. [in Ukrainian]
10. Bara M. (2022) Supervision in social work. Pangeea 2021: Proceedings of the International Conference. P. 84–88. DOI: 10.29302/Pangeea21.10.
11. Kadushin A., Harkness D. (2014) Supervision in social work. 5th ed. New York: Columbia University Press. 432 p.
12. Morrison T. (2006) Staff supervision in social care: Making a real difference for staff and service users. 3rd ed. Brighton: Pavilion Publishing. 326 p.

I. Yevdokymova. Supervision in social work: organizational practices and barriers to implementation in social services in Ukraine (on the example of the Kharkiv region)

The practices and problems of implementing supervision in state and municipal social services of Ukraine, using the Kharkiv region as a case study, are analyzed. The relevance of the research is connected with the growing professional workload of social sector specialists under wartime conditions, the spread of crisis situations, mass traumatization, the increase in the number of vulnerable groups, and the need to ensure the stable quality of social services. Supervision is considered a professional technology that integrates educational, supportive, administrative functions, aimed at developing professional competencies, fostering reflective practice, preventing burnout, and ensuring compliance with ethical standards in social work.

The empirical basis of the study consists of the results of a survey of 73 social sector professionals conducted in 2025. The organizational forms and frequency of supervision, its content, assessments of its quality and significance, factors hindering its systematic implementation were analyzed. It was found that supervision is predominantly situational, and the functions of the supervisor are often combined with managerial roles within institutions. The main barriers include a lack of time, insufficient financial resources, a shortage of qualified supervisors.

At the same time, specialists demonstrate a high level of awareness of the importance of supervision and emphasize the need to involve external specialists, introduce flexible scheduling, ensure adequate resource support. It is concluded that there is a gap between the normative recognition of supervision as a mandatory element of professional support and the limited practice of its institutionalization. The expediency of implementing systemic and professionally oriented supervisory support as a component of improving the quality of social services in Ukraine is substantiated.

Key words: *social work, social services, supervision, supervisor, institutionalization of supervision, professional support, burnout, social services management, military context, quality of social services.*

Дата першого надходження статті до видання: 25.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 378.147:004
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.12

Жирова Т. О.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЛІ ВИКЛАДАЧА-МЕНТОРА У ПІДГОТОВЦІ ІТ-ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПОШИРЕННЯ ШІ

У статті обґрунтовано актуальність переходу від контентно-репродуктивної логіки навчання до керованого супроводу навчальної діяльності в підготовці ІТ-фахівців у закладах вищої освіти в умовах поширення ШІ. Показано, що доступність LLM змінює баланс між поданням знань і організацією діяльності: «готові відповіді» знижують цінність епізодичного контролю та підсилюють потребу в регулярному формувальному зворотному зв'язку, валідації внеску й розвитку саморегуляції. На основі аналізу досліджень щодо впливу LLM на освіту, особливостей покоління Z та ефективності діяльнісних форматів уточнено понятєво-категоріальний апарат і відмежовано менторство від коучингу й тьюторингу. Запропоновано робоче визначення менторства у вищій ІТ-освіті як системно організованої тривалої розвиткової взаємодії між досвідченим фахівцем і студентом/командою, що поєднує цілепокладання, змістовну підтримку, регулярний фідбек і рефлексію та передбачає правила взаємодії, академічної доброчесності й допустимі практики використання ШІ. Окреслено базові ролі викладача-ментора (фасилітатор; експерт з якості артефактів і модератор оцінювання; навігатор траєкторії; етичний стюард) і два рівні процесів взаємодії – індивідуальний та командний – як основу дидактичного дизайну ІТ-курсів. Аргументовано, що валідність оцінювання доцільно забезпечувати через прозорі критерії якості, поєднання продуктних і процесних доказів (еволюція артефактів, проміжні рішення) та процедури валідації. Підкреслено, що ритми Agile (короткі ітерації, синхронізації, рефлексія) підтримують системність менторського супроводу. Визначено напрями подальших досліджень, пов'язані з емпіричною перевіркою впливу менторських практик на автономію, якість артефактів, командну взаємодію та перенесення компетентностей у професійні контексти.

Ключові слова: *менторство, викладач-ментор, підготовка ІТ-фахівців, LLM, формувальне оцінювання, зворотний зв'язок, академічна доброчесність, Agile-методологія.*

У системі підготовки ІТ-фахівців у ЗВО сформувався новий освітній контекст, що змінює баланс між поданням контенту та супроводом навчальної діяльності. За цих умов спостерігається зниження результативності репродуктивних форматів (масові лекції, реферативні завдання, разові підсумкові оцінювання, обмежений поточний зворотний зв'язок): падає залученість, знання залишаються фрагментарними, а їх перенесення у практику – нестійким.

Водночас у багатьох навчальних планах і регламентах домінує контрольно-репродуктивна логіка організації навчання (перевага трансляції, епізодичний контроль, мінімальний супровід між початком і завершенням курсу). Така організація недостатньо підтримує розвиток автономії студентів, командну взаємодію, академічну доброчесність у сучасних умовах та узгодженість навчальних результатів із реальними вимогами ІТ-ринку.

Отже, наявне системне протиріччя між новими умовами навчання і традиційними моделями організації освітнього процесу. Воно зумовлює втрату мотивації, формальне засвоєння та розрив між заявленими результатами і фактичними професійними компетентностями випускників. Проблема дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні й операціоналізації такої ролі викладача, яка забезпечує безперервний супровід індивідуальних і командних траєкторій, прозорий поточний зворотний зв'язок і валідне оцінювання внеску студента з подальшим відображенням цієї ролі в дидактичному дизайні курсу, інструментах оцінювання та інституційних механізмах забезпечення якості.

Дискурс про трансформацію ролі викладача в епоху ШІ формують щонайменше три лінії досліджень. Перш за все – це ШІ/LLM у вищій освіті. Узагальнювальні роботи акцентують, що LLM стають «трансляторами й структурувальниками» навчального контенту та одночасно створюють виклики академічній доброчесності, валідності оцінювання і ролі викладача (перехід від ретрансляції до керування навчальним досвідом, оцінювання процесу та метанавичок). У праці S. Sok та K. Heng, подано впорядкований огляд застосувань чату GPTу вищій освіті, де описано можливості для персоналізації навчання, посилення процедур оцінювання та підтримки дослідницької діяльності, а також окреслено ризики для академічної доброчесності, точності результатів і захисту приватних даних [1]. Позиційний огляд Kasneci та ін. окреслює баланс між користю LLM і обмеженнями їхнього освітнього застосування [2]. Для ІТ-освіти літературний огляд C. Sengul, R. Neykova та G. Destefanis підкреслює розрив між практикою індустрії та університетськими курсами й потребу переорієнтації навчальних ролей у добу розмовних ІІ-систем [3].

Коли ми розглядаємо методологічні аспекти підготовки фахівців у ЗВО, зокрема ІТ-фахівців, необхідно брати до уваги особливості теперішнього покоління, яке вже було народжене в цифрову епоху. Класичні емпіричні узагальнення C. Seemiller та M. Grace показують очікування «зет-студентів» щодо практичності, персоналізації та швидкого, прозорого зворотного зв'язку, що посилює попит на індивідуалізовані траєкторії та наставницький супровід [4]. Сучасні емпіричні роботи фіксують техно-поведінкові патерни Gen Z у ЗВО: часте використання мобільних пристроїв для навчання, перевагу мікроконтенту і відео, очікування

адаптивності навчального середовища та оперативних підказок при виконанні завдань. Зокрема, N. Buzzetto-Hollywood та співавтори описують інтенсивне використання соціальних платформ для навчальних цілей і запит на прозорі цифрові «маяки якості», серед яких можна виділити рубрики, чек-листи, приклади «еталонних» робіт. Такі студенти високо оцінюють персоналізований й дано-орієнтований зворотній зв’язок та зручний доступ до матеріалів у різних форматах [5]. Окремий пласт стосується психологічного благополуччя. Дані Healthy Minds Network показують суттєве зростання поширеності депресивних і тривожних симптомів у студентській популяції у 2010–2021 рр., що впливає на залученість, саморегуляцію та потребу у підтримці (навіть попри новіші сигнали про помірне покращення у 2023-2025 рр.). Для дидактичного дизайну це означає цінність регулярного, низькостресового оцінювання, прозорих очікувань, мікро-віх, а також доступних каналів звернення по допомогу [6].

Низка робіт вказує на прагматичну орієнтацію на кар’єрні результати: паралельна зайнятість, стажування, участь у хакатонах і мікропроєктах. Це підсилює запит на менторський супровід: обговорення цілей, узгодження очікувань, швидкі 1:1, чіткі критерії «готовності» (Definition of Done) та можливість перенесення навчання у практичні контексти. Відповідно, курси, де є адаптивні траєкторії, формувальний фідбек і можливість спробувати професійні ролі, отримують кращі оцінки залученості. Узагальнюючі публікації про персоналізоване та адаптивне навчання підтверджують, що такі підходи підвищують успішність і залученість, якщо супроводжуються чіткими критеріями якості [7].

У сукупності ці результати малюють складніший портрет покоління Z, аніж стереотип «народилися з телефоном у руках». Так, вони очікують релевантності, персоналізації та швидкого фідбеку, але без цілеспрямованого наставництва, розвитку саморегуляції та грамотного дизайну оцінювання ці очікування не конвертуються у глибоке навчання. Саме тому перехід від ролі «ретранслятора контенту» до викладача-ментора знаходить емпіричну підтримку у сучасній літературі [4].

Таким чином, класична модель формувального зворотного зв’язку, як стверджує D. Nicol і D. Macfarlane-Dick пов’язує якісний фідбек із саморегуляцією навчання, що особливо релевантно в умовах швидкого доступу до «готових відповідей» через ШІ [8]. Теорія самодетермінації (SDT) системно пояснює, чому підтримка автономії, компетентності і приналежності підвищує залученість і стійкість студентів; її сучасні виклади для освіти фіксують практичні орієнтири для дизайну курсу та взаємодії викладача зі студентами [9]. Паралельно, аналітичні та оглядові роботи щодо проєктно-орієнтованого навчання у ЗВО підтверджують позитивний ефект проєктно-орієнтованого навчання на результати, мислення вищих порядків і залученість, що узгоджується з уявленням про викладача як фасилітатора чи ментора (на відміну від «джерела контенту») [10]. У підготовці ІТ-фахівців ці знахідки резонують з дослідженнями інтеграції практик розробки, наприклад, code-review, та сучасних інструментів у навчальні завдання, де роль викладача зміщується до супроводу командної роботи, рубрик і рефлексії [11].

Отже, поява ШІ й зміна студентського профілю роблять репродуктивні формати менш результативними; ефективність забезпечують підходи, що підтримують автономію, прозорий фідбек, діяльнісні формати й соціалізацію у спільноти практики, тобто такі, де викладач виконує функції ментора чи фасилітатора, а не «транслятора знань».

Метою статті є теоретичне обґрунтування ролі викладача-ментора у підготовці ІТ-фахівців у закладах вищої освіти в умовах поширення ШІ, уточнивши понятєво-категоріальний апарат менторства та окресливши базові ролі й процеси взаємодії зі студентами.

Ідея наставництва, менторства та коучингу у системі вищої освіти описується у літературних джерелах ще 90-х років, проте ми маємо певну неузгодженість у термінології, межах застосування й операціоналізації цих понять. За даними Crisp та Cruz , менторство було визначено більш ніж 50 різними способами. Менторство, коучинг, тьюторинг і наставництво нерідко вживаються як взаємозамінні терміни та різняться за тривалістю взаємодії, ступенем експертності й порадницької ролі, цілями й очікуваними результатами, що ускладнює порівнянність досліджень і стандартизацію практик у ЗВО [12].

У професійних стандартах коучинг визначають як партнерство в клієнт-центрованому, запитально-орієнтованому процесі, де коуч підтримує усвідомлення, постановку цілей і відповідальність клієнта за власні рішення; коуч, як правило, не надає предметних порад і не виконує експертної ролі у змісті навчання. Це закріплено в офіційному визначенні та компетентнісних рамках ICF, де акцент здійснюється на автономії клієнта, рефлексії та перетворенні інсайтів у дію [13]. Підготовка ІТ-фахівців у ЗВО вимагає систематичної експертної підтримки щодо доменного змісту і формувального оцінювання артефактів, чого коучинг у вузькому значенні навмисно уникає.

У сучасних академічних джерелах тьюторинг описують як організовану взаємодію (часто «рівний-до-рівного»), спрямовану на підтримку засвоєння конкретного навчального контенту: пояснення, корекцію, тренування навичок; роль тьютора переважно зосереджена на допомозі з матеріалом курсу. Універсальні огляди й енциклопедичні статті подають саме таку дефініцію; нові дослідження у ЗВО уточнюють, що підготовка тьюторів підсилює їхню ефективність, але фокус залишається предметним і коротко- або середньостроковим [14]. Наша мета виходить за межі корекції прогалин у змісті освіти оскільки потрібна довготривала розвиткова взаємодія зі студентом чи командою, що охоплює цілепокладання, рефлексію, соціалізацію у спільноту практики та кар’єрну навігацію, тобто сфери, які належать до менторства.

Зазначимо, що у різних українських контекстах термін «наставник» залежить від контексту. У широкому значенні – це синонім «ментора», на робочому місці – це тренер, старший за досвідом, у ЗВО – це може означати класного керівника, керівника практики або майстра виробничого навчання, керівника кваліфікаційної роботи тощо. Використання одного маркерного терміна («менторство») знімає ризик неоднозначного прочитання, саме тому в межах нашого дослідження ми будемо використовувати термін «ментор-менторство».

На основі дослідження, проведеного Wendy Nuis, Mien Segers та Simon Beausaert було визначено, що *менторство* – це формалізований процес, який базується на розвитку стосунків між двома особами, в яких одна людина має більший досвід (ментор), ніж інша (підопічний). Ментор надає підтримку, зокрема кар'єрну, емоційну, психосоціальну, психологічну та академічну підтримку, щоб сприяти та полегшувати успіх студентів, розвиток компетенцій та кар'єрний ріст [15]. В статті Ghulam Nabi, Andreas Walmsley та ін. менторство розглядається як індивідуальні відносини «досвідчений – менш досвідчений» із акцентом на підтримку розвитку, адаптацію та результати навчання [16].

Отже, попри спільне ядро, у вищій освіті менторство часто змішується з коучингом і тьюторингом. Така термінологічна розмитість ускладнює порівнянність емпіричних досліджень, проєктування ролей викладача та добір інструментів супроводу в освітньому процесі, особливо у підготовці ІТ-фахівців, де поєднуються вимоги до доменної експертності, формувального оцінювання та соціалізації у професійні практики.

З огляду на зазначену термінологічну розмитість, для нашого дослідження будемо користуватися таким визначенням. *Менторство у вищій ІТ-освіті – це системно організована, тривала розвиткова взаємодія між більш досвідченим фахівцем (викладачем, фахівцем-практиком або пір-ментором) і студентом чи командою, спрямована на формування професійної ідентичності та фахових компетентностей.* Вона поєднує цілепокладання, надання ресурсів і змістовної підтримки, регулярний зворотний зв'язок і рефлексію; реалізується у формалізованому процесі, який передбачає певну угоду, розклад зустрічей, правила взаємодії, академічної доброчесності та допустимих практик використання ШІ, а також оцінюється за процесними й результативними індикаторами (якість артефактів, автономія, перенесення знань у практику).

Запропоноване визначення менторства в ІТ-освіті передбачає, що викладач виконує не одну узагальнену функцію «підтримки», а комплекс взаємопов'язаних ролей, кожна з яких відповідає за окремий сегмент освітнього досвіду і має власні інструменти та індикатори якості. З огляду на специфіку підготовки ІТ-фахівців доцільно виокремити такі базові ролі викладача-ментора.

Фасилітатор навчально-професійної діяльності. У межах цієї ролі викладач забезпечує організацію діяльнісного навчання: допомагає сформулювати цілі й очікувані результати, структурує завдання, підтримує темп ітерацій, організовує точки проміжного зворотного зв'язку. Фасилітація в ІТ-курсі означає не «спрощення» змісту, а побудову умов, за яких студент чи команда здатні самостійно виконувати задачі, ухвалювати рішення і рефлексувати наслідки. Процесно ця роль реалізується через мікроцикли планування – виконання – перевірка – корекція.

Експерт з якості артефактів і модератор оцінювання. На відміну від коучингової моделі, у підготовці ІТ-фахівців необхідна доменна експертиза та оцінювання якості результатів діяльності. Викладач-ментор забезпечує прозорі критерії якості, здійснює формувальне оцінювання і валідацію результатів через аналіз артефактів та їх еволюції. Саме ця роль є ключовою для узгодження заявлених результатів навчання з практиками професійної розробки і для зниження ризику формального «закриття» курсу без реального приросту компетентностей.

Навігатор індивідуальної та командної траєкторії. У сучасному середовищі студенти мають різні стартові рівні, темпи навчання, досвід роботи та кар'єрні цілі. Тому викладач-ментор допомагає узгоджувати траєкторію розвитку: визначати пріоритети, підбирати складність завдань, підтримувати саморегуляцію і реалістичне планування. Для командної роботи ця роль включає підтримку розподілу ролей, управління залежностями, вирішення конфліктів і формування відповідальності за спільний результат.

Етичний стюард і гарант академічної доброчесності. В умовах доступності генеративних інструментів критичною стає не заборона, а етичне й методично коректне регулювання їх використання. Викладач-ментор встановлює правила допустимих практик, вимоги до атрибуції та способи перевірки внеску. Етика тут охоплює і питання конфіденційності в 1:1 взаємодії, і баланс підтримки та вимогливості, і недопущення нерівності доступу до ресурсів.

Описані ролі не існують ізольовано: вони інтегруються в процесну модель взаємодії зі студентами, яка забезпечує регулярність супроводу, видимість прогресу і валідність оцінювання. Для ІТ-курсів доцільно розрізняти щонайменше два рівні процесів: індивідуальний (підтримка персональної траєкторії) та командний (супровід проєктної діяльності), які мають різні точки контакту та різні джерела даних для оцінювання.

Таким чином, запропонована рамка дозволяє операціоналізувати менторську роль викладача в ІТ-освіті без розширення до надмірних інституційних моделей: вона конкретизує, які саме ролі виконує викладач-ментор, у яких процесах взаємодії ці ролі реалізуються та які типи доказів можуть використовуватися для обґрунтованого оцінювання результатів навчання і внеску студента в умовах доступності генеративних інструментів. З позицій Agile-методології зазначені процеси природно підтримуються короткими ітераціями, регулярними синхронізаціями та рефлексією, що робить

менторський супровід систематичним, а не епізодичним. У підсумку це створює підстави перейти до узагальнених висновків щодо теоретичних акцентів ролі викладача-ментора та напрямів подальших досліджень.

Висновки. Сучасні зміни у підготовці ІТ-фахівців у ЗВО знижують ефективність контентно-репродуктивної логіки й висувають на перший план керований супровід навчальної діяльності. У цих умовах менторська роль викладача є не додатковою опцією, а системоутворювальним елементом курсу: вона поєднує розвиткову підтримку з доменною експертизою, формувальним оцінюванням і соціалізацією у професійні практики.

Менторство в ІТ-освіті доцільно розуміти як структурований комплекс ролей і процесів, а не загальну «підтримку»: фасилітацію діяльності, експертизу якості й модерацію оцінювання, навігацію траєкторій та етичне стюардування. В епоху генеративних інструментів зростає значення доказовості внеску й перевірюваності того, як отримано результат, тому оцінювання має спиратися на прозорі критерії якості, регулярний формувальний фідбек і процедурні механізми валідації.

Надалі перспективною є емпірична перевірка запропонованої рамки: які саме менторські практики найсильніше впливають на автономію студентів, якість артефактів, командну взаємодію та перенесення компетентностей у професійні контексти.

Використана література:

1. Sok S., Heng K. Opportunities, challenges, and strategies for using ChatGPT in higher education. Journal of Digital Educational Technology. 2024. 4(1): ep2401. DOI: 10.30935/jdet/14027. URL: https://www.jdet.net/article/opportunities-challenges-and-strategies-for-using-chatgpt-in-higher-education-a-literature-review-14027 (дата звернення: 30.09.2025).
2. Kasneci E., Sessler K., et al. ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education. edArXiv/University of Augsburg preprint. 2023. URL: https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/files/109030/109030.pdf (дата звернення: 30.09.2025).
3. Sengul C., Neykova R., Destefanis G. Software engineering education in the era of conversational AI: current trends and future directions. Frontiers in Artificial Intelligence. 2024. 7: 1436350. DOI: 10.3389/frai.2024.1436350. URL: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/frai.2024.1436350/full (дата звернення: 30.09.2025).
4. Seemiller C., Grace M. Generation Z Goes to College. Hoboken: John Wiley & Sons, 2016. 320 p. URL: https://books.google.com/books?id=xjDvCQAAQBAJ (дата звернення: 30.09.2025).
5. Buzzetto-Hollywood N., Quinn K. Technology Behaviors of Generation Z Learners. Journal of Education and Human Development. 2024. 13(1). DOI: 10.15640/jehd.v13n1a6. URL: https://jehd.thebrpi.org/journals/jehd/Vol_13_No_1_June_2024/6.pdf (дата звернення: 02.10.2025).
6. Healthy Minds Network. 2022–2023 Data Report. Ann Arbor, MI: University of Michigan, 2023. URL: https://healthymindsnetwork.org/wp-content/uploads/2023/08/HMS_National-Report-2022-2023_full.pdf (дата звернення: 02.10.2025).
7. du Plooy E., et al. Personalized adaptive learning in higher education: A study of impact on academic performance and engagement. Heliyon. 2024. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844024156617 (дата звернення: 02.10.2025).
8. Nicol D. J., Macfarlane-Dick D. Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. Studies in Higher Education. 2006. 31(2): 199–218. URL: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070600572090 (дата звернення: 30.09.2025).
9. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York: Guilford Press, 2017. 756 p. URL: https://www.guilford.com/books/Self-Determination-Theory/Ryan-Deci/9781462538966/contents (дата звернення: 30.09.2025).
10. Zhang L., Ma Y., et al. A study of the impact of project-based learning on student learning effects: a meta-analysis study. Frontiers in Psychology. 2023. 14: 1202728. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1202728. URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1202728/full (дата звернення: 30.09.2025).
11. Parker K., Gikandi J. W., et al. A Review of Peer Code Review in Higher Education. ACM Transactions on Computing Education. 2020. 20(3): 1–25. DOI: 10.1145/3403935. URL: https://dl.acm.org/doi/10.1145/3403935 (дата звернення: 30.09.2025).
12. Crisp G., Cruz I. Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. Research in Higher Education, 2009. 50(6): 525–545. URL: https://www.researchgate.net/publication/225402519 (дата звернення: 06.11.2025)
13. International Coaching Federation (ICF). What is coaching? 2025. URL: https://coachingfederation.org/get-coaching/coaching-for-me/what-is-coaching/ (дата звернення: 06.11.2025)
14. Oxford Research Encyclopedia of Education. Peer Tutoring and Cooperative Learning. 27.08.2020. URL: https://oxfordre.com/education/display/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1432 (дата звернення: 06.11.2025).
15. Nuis W., Segers M., Beausaert S. Conceptualizing mentoring in higher education: A systematic literature review. Educational Research Review, 2023, 39: 100508. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X23000581 (дата звернення: 06.11.2025)
16. Nabi G., et al. The impact of mentoring in higher education on student outcomes: A systematic review. Studies in Higher Education, 2025. URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2024.2354894 (дата звернення: 06.11.2025).

References:

1. Sok, S., & Heng, K. (2024). Opportunities, challenges, and strategies for using ChatGPT in higher education. Journal of Digital Educational Technology, 4(1), ep2401. https://doi.org/10.30935/jdet/14027
2. Kasneci, E., Sessler, K., et al. (2023). ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education (preprint). edArXiv/University of Augsburg. https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/files/109030/109030.pdf
3. Sengul, C., Neykova, R., & Destefanis, G. (2024). Software engineering education in the era of conversational AI: Current trends and future directions. Frontiers in Artificial Intelligence, 7, 1436350. https://doi.org/10.3389/frai.2024.1436350

4. Seemiller, C., & Grace, M. (2016). Generation Z Goes to College. John Wiley & Sons. https://books.google.com/books?id=xjD-vCQAAQBAJ
5. Buzzetto-Hollywood, N., & Quinn, K. (2024). Technology behaviors of Generation Z learners. Journal of Education and Human Development, 13(1). https://doi.org/10.15640/jehd.v13n1a6
6. Healthy Minds Network. (2023). 2022–2023 Data Report. University of Michigan. https://healthymindsnetwork.org/wp-content/uploads/2023/08/HMS_National-Report-2022-2023_full.pdf
7. du Plooy, E., Casteleijn, D., & Franzsen, D. (2024). Personalized adaptive learning in higher education: A scoping review of key characteristics and impact on academic performance and engagement. Heliyon, 10(21), e39630. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39630
8. Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. Studies in Higher Education, 31(2), 199–218. https://doi.org/10.1080/03075070600572090
9. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. Guilford Press. https://www.guilford.com/books/Self-Determination-Theory/Ryan-Deci/9781462538966/contents
10. Zhang, L., Ma, Y., et al. (2023). A study of the impact of project-based learning on student learning effects: A meta-analysis study. Frontiers in Psychology, 14, 1202728. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202728
11. Parker, K., Gikandi, J. W., et al. (2020). A review of peer code review in higher education. ACM Transactions on Computing Education, 20(3), Article 22, 1–25. https://doi.org/10.1145/3403935
12. Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. Research in Higher Education, 50(6), 525–545. https://www.researchgate.net/publication/225402519
13. International Coaching Federation (ICF). (2025). What is coaching? https://coachingfederation.org/get-coaching/coaching-for-me/what-is-coaching/
14. Oxford Research Encyclopedia of Education. (2020, August 27). Peer tutoring and cooperative learning. https://oxfordre.com/education/display/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1432
15. Nuis, W., Segers, M., & Beausaert, S. (2023). Conceptualizing mentoring in higher education: A systematic literature review. Educational Research Review, 39, 100508. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100508
16. Nabi, G., et al. (2025). The impact of mentoring in higher education on student outcomes: A systematic review. Studies in Higher Education. https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2354894

T. Zhyrova. Theoretical foundations of the instructor-mentor's role in training IT professionals in higher education institutions under conditions of widespread AI adoption

The article substantiates the relevance of shifting from a content-reproductive teaching logic to the guided support of learning activity in training IT professionals in higher education institutions under conditions of widespread AI adoption. It is shown that the availability of LLMs changes the balance between knowledge delivery and activity organization: "ready-made answers" reduce the value of episodic control and increase the need for regular formative feedback, validation of students' contributions, and the development of self-regulation. Based on an analysis of studies on the impact of LLMs on education, the characteristics of Generation Z, and the effectiveness of activity-based formats, the conceptual and categorical framework is refined and mentoring is differentiated from coaching and tutoring. A working definition of mentoring in higher IT education is proposed as a systematically organized, long-term developmental interaction between an experienced professional and a student/team that integrates goal setting, substantive support, regular feedback, and reflection, and is governed by rules of interaction, academic integrity, and permissible AI-use practices. The paper outlines the core roles of the instructor-mentor (facilitator; quality expert and assessment moderator; trajectory navigator; ethical steward) and distinguishes two levels of interaction processes – individual and team-based – as a foundation for the didactic design of IT courses. It is argued that assessment validity should be ensured through transparent quality criteria, the combination of product and process evidence (artifact evolution, intermediate decisions), and validation procedures. The paper also emphasizes that Agile rhythms (short iterations, synchronizations, and reflection) support the systematic nature of mentoring. Directions for further research are identified, focusing on empirical verification of the effects of mentoring practices on student autonomy, artifact quality, team interaction, and the transfer of competencies to professional contexts.

Key words: *mentoring, instructor-mentor, IT professional training, LLM, formative assessment, feedback, academic integrity, Agile methodology.*

Дата першого надходження статті до видання: 17.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.147:338.48:811
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.13

Жумбей М. М.

МУЛЬТИЛІНГВІЗМ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ

Дослідження спрямоване на аналіз ролі мультилінгвізму як чинника формування професійної мобільності майбутніх менеджерів туризму в умовах трансформації туристичного ринку України. Методологія дослідження включала контент-аналіз наукових джерел, нормативних актів і міжнародної статистики, а також галузевий аналіз практик підготовки кадрів у вищій школі і програм міжнародної мобільності. Результати засвідчили, що: (1) мультилінгвізм підвищує професійну мобільність за чотирма напрямами – ринковим (розширення спектра вакансій і доступ до міжнародного ринку), географічним (можливість стажування і працевлаштування за кордоном), функціональним (освоєння нових ролей і функцій у сервісних структурах) та інституційним (здатність працювати у міжнародних компаніях і мережах); (2) у сфері туризму іншомовна компетентність стає стратегічною перевагою, оскільки ринок демонструє зростаючу потребу у фахівцях із знанням не лише англійської, але й другої мови; (3) виявлено дисбаланс між вимогами роботодавців і фактичним рівнем мовної підготовки частини випускників, що обмежує їх професійні траєкторії; (4) практика міжнародних стажувань підтвердила, що студенти з високим рівнем мовної підготовки мають суттєво вищі шанси на працевлаштування в міжнародних готельних мережах і туристичних операторах; (5) аналіз освітніх програм показав недостатню інтеграцію другої іноземної мови, брак практико-орієнтованого навчання й обмежені можливості реальної мовної практики у взаємодії з носіями. Результати дослідження можуть бути корисними для закладів вищої освіти (у модернізації навчальних планів), державних органів (у формуванні кадрової політики для туристичної галузі) і роботодавців туристичного ринку (у розробленні вимог до молодих фахівців і програм стажувань), а також для студентів, які планують побудову міжнародної кар’єри у сфері туризму.

Ключові слова: *білінгвальна підготовка, туристична освіта, іноземні мови, міжкультурна комунікація, ринок праці, майбутні менеджери туризму, міжнародні стажування, конкурентоспроможність.*

У сучасному глобалізованому світі володіння кількома мовами перетворюється з додаткової навички на один із ключових факторів конкурентоспроможності і професійного зростання особистості. Для сфери туризму, яка за своєю природою є міжнародною, багатомовність особливо актуальна. Майбутні менеджери туризму регулярно взаємодіятимуть з іноземними клієнтами та партнерами, тому рівень їхньої іншомовної компетентності прямо впливає на якість обслуговування, кар’єрні перспективи і здатність працювати на глобальному ринку праці. В Україні питання мультилінгвізму у професійній підготовці набуває особливого значення в контексті євроінтеграції та зростання туристичних потоків. Ще до пандемії та воєнних викликів спостерігалося поступове відновлення в’їзного туризму: у 2021 році Україну відвідали понад 4,27 млн іноземних туристів (на 26% більше, ніж у 2020) [1]. Іноземці прибували як із сусідніх держав (наприклад, Молдова – 1,05 млн осіб), так і з віддаленіших країн – Німеччини (154 тис.), Ізраїлю (133 тис.), США (103 тис.) тощо [1]. Така географічна структура туристичних потоків означає потребу у фахівцях, здатних спілкуватися різними мовами – від англійської як міжнародної до регіональних мов (німецької, турецької, польської, італійської та інших), які необхідні для якісного сервісу гостей.

Попри очевидну потребу, нинішні реалії свідчать про наявність проблем із мовною підготовкою у галузі туризму. Через брак знань англійської мови туристична галузь України зараз «страждає найбільше», наголошує голова ДАРТ М. Олеськів [2]. Вона вказує, що навіть у Києві рідко можна зустріти персонал (наприклад, офіціантів), який здатен належним чином обслуговувати іноземців англійською [2]. Це свідчить про розрив між вимогами ринку (необхідність іншомовної комунікації) і фактичним рівнем володіння мовами багатьох працівників сфери. Таким чином, проблема дослідження полягає в тому, як саме мультилінгвізм впливає на професійну мобільність майбутніх менеджерів туризму та що необхідно удосконалити в освіті, щоб підвищити їхню конкурентоспроможність на ринку праці.

У масиві досліджень, які використано у даній статті [3-8] простежується спільна тенденція трактування мультилінгвізму та білінгвізму не як суто мовного явища, а як професійної компетентності, що забезпечує мобільність фахівця у глобалізованих сервісних галузях. У дисертаційному дослідженні С.М. Ситняківської [3] білінгвальна підготовка інтерпретувалася як педагогічна технологія формування соціально-комунікативної та діяльнісної готовності, де використання двох мов одночасно сприяє підвищенню рівня професійної адаптивності майбутніх фахівців соціальної сфери. У статті М. А. Раци та І. І. Густі [4] акцент зроблено на специфічній ролі англійської мови у професійній підготовці майбутніх менеджерів туризму, де багатомовність розглядалася як ресурс регіональної туристичної економіки. Дослідження A. Žerajić [5] та I. G. Astawa і E. A. Wijaya [6] показали, що мультилінгвізм є важливим чинником підвищення якості сервісу, культурної компетентності і конкурентоспроможності персоналу туристичної сфери. У той же час робота J. Zhao, M. Luan та C. Bo [7] перенесла фокус у домен smart-туризму, де багатомовність інтегрується у цифрові системи, туристичні платформи і навігаційні інтерфейси, формуючи нові стандарти туристичного продукту. Сукупно зазначені праці підтвердили, що мультилінгвізм є інституціоналізованою

складовою підготовки кадрів для туризму, а також чинником їхньої професійної мобільності та глобальної включеності.

Попри наявні дослідження, що описують педагогічні аспекти білінгвальної підготовки, роль англійської мови в туристичній освіті і значення мультилінгвізму для сервісних професій, усе ще недостатньо розкритим залишається питання про те, яким саме чином мультилінгвізм впливає на професійну мобільність майбутніх менеджерів туризму в українських реаліях, з урахуванням потреб ринку і змін географії туристичних потоків. Саме цю прогалину покриває представлене дослідження.

Мета дослідження – проаналізувати роль мультилінгвізму як чинника підвищення професійної мобільності майбутніх менеджерів туризму в Україні й обґрунтувати шляхи вдосконалення іншомовної підготовки цих фахівців.

Поняття «мультилінгвізм» (багатомовність) та близький термін «полілінгвізм» в сучасній літературі використовуються як синонімічні – обидва означають використання двох або більше мов в межах певної соціальної спільноти [3]. Стосовно окремої особистості, мультилінгвізм проявляється в здатності володіти і переключатися між кількома мовами залежно від ситуації спілкування. Нерідко розглядаються рівні мультилінгвізму: від двомовності (білінгвізму) до володіння трьома і більше мовами, причому на кожному наступному рівні розширюються комунікативні можливості фахівця [4; 5]. У нашому дослідженні під мультилінгвізмом ми розуміємо сформовану іншомовну компетентність майбутнього менеджера туризму щонайменше в двох іноземних мовах, що дозволяє ефективно виконувати професійні завдання у міжнародному середовищі.

Важливо, що іншомовна компетентність є невід'ємною складовою професійної компетентності фахівця туристичної сфери, яка безпосередньо спрямована на розвиток його мобільності у вирішенні професійних завдань. За державними стандартами вищої освіти спеціальності «Туризм» загальні компетентності випускника включають здатність спілкуватися іноземною мовою на професійну тематику [8]. Це відповідає сучасним запитам стейкхолдерів туристичної індустрії: працедавці очікують від молодих спеціалістів уміння вести ділові переговори та презентувати послуги щонайменше англійською мовою. Крім того, туристична діяльність часто пов'язана з міжкультурною комунікацією, тож знання мов є базою для встановлення контакту з представниками інших культур, уникнення конфліктів і формування толерантності.

На основі теоретичних доробок [3-8] сформуємо цілу низку позитивних ефектів мультилінгвізму, які прямо чи опосередковано посилюють професійну мобільність особистості:

Підвищення шансів на працевлаштування і кар'єрне зростання. Знання іноземних мов значно розширює вибір вакансій, доступних фахівцю, і прискорює його просування по службі. Це особливо помітно в таких галузях, як *туризм*, міжнародний бізнес, дипломатія, IT і маркетинг, де роботодавці цінують здатність співробітника ефективно комунікувати з клієнтами та партнерами з різних країн. Для менеджера туризму володіння кількома мовами може стати вирішальним аргументом при прийомі на роботу в престижну готельну мережу чи туристичну агенцію, орієнтовану на іноземних туристів.

Розширення географії професійної діяльності. Мультилінгвальна особа є набагато більш мобільною у географічному сенсі: вона може безперешкодно працювати або стажуватися за кордоном, брати участь у міжнародних проєктах, переїжджати в інші країни для кар'єрного зростання. Мовні навички виступають «перепусткою» до глобального ринку праці.

Когнітивні й адаптивні переваги. Опанування кількох мов розвиває когнітивні здібності – пам'ять, гнучкість мислення, навички розв'язання проблем. Мовно обдаровані люди зазвичай легше адаптуються до нових умов, швидше навчаються, більш відкриті до сприйняття нового досвіду. Для менеджера туризму це означає здатність швидко зорієнтуватися в іншій країні, зрозуміти ментальні особливості клієнтів, ефективно працювати в мультикультурній команді. Зрештою, такі риси безпосередньо впливають на його успішність при зміні місця роботи або умов праці.

Полікультурна компетентність і мережеві зв'язки. Мультилінгвізм нерозривно пов'язаний із полікультурністю – розумінням різних культур. Кожна нова мова надає не лише лінгвістичні знання, а й знайомить з новим пластом культури, традицій, бізнес-практик. Менеджер туризму, який володіє, наприклад, англійською, німецькою і турецькою, зможе налагодити довірчі стосунки з партнерами чи клієнтами з відповідних країн, уникаючи міжкультурних бар'єрів. Це підвищує його соціальну і професійну мобільність, адже нові мови розширюють горизонти, формують нові зв'язки і сприяють міжнародним подорожам як особистості, так і бізнесу.

Отже, можна стверджувати, що багатомовність виступає потужним каталізатором розвитку професійної мобільності. Вона підсилює всі компоненти, необхідні сучасному фахівцю туризму для побудови успішної кар'єри: професійні знання і вміння (через доступ до інформації різними мовами), особистісні якості (через когнітивний розвиток і толерантність), соціальні контакти (через міжкультурну комунікацію). Далі розглянемо, наскільки ці теоретичні висновки підтверджуються українськими реаліями, і оцінимо стан і проблеми іншомовної підготовки майбутніх менеджерів туризму в Україні.

В Україні підготовка фахівців за спеціальністю 242 «Туризм» ведеться у понад 100 закладах вищої освіти, що свідчить про високу популярність цього напряму. Державний стандарт вищої освіти для бакалаврів з туризму (затверджений у 2021 р.) чітко визначає необхідні компетентності випускників, серед яких є

«здатність спілкуватися іноземною мовою в професійній діяльності» як одна із загальних компетентностей [8]. Здебільшого навчальні плани передбачають вивчення мінімум однієї іноземної мови протягом всього періоду навчання, зазвичай англійської як мови міжнародного спілкування. В багатьох університетах запроваджено також другу іноземну мову за вибором студентів (німецьку, французьку, іспанську, польську та ін.) – це вважається позитивною практикою, що розширює професійні можливості випускників. Приміром, у Київському університеті туризму і права впроваджено курс другої іноземної мови на старших курсах, а в Карпатському національному університеті імені Василя Стефаника для студентів спеціальності «Туризм» діє силабус з другої іноземної мови в професійній діяльності. Наявність двох іноземних мов у дипломі суттєво підвищує цінність молодого фахівця на ринку, особливо якщо це комбінація англійської з іншою широко вживаною мовою (німецькою, китайською, турецькою тощо) [9].

Попри вказані нормативні вимоги, реальний рівень іншомовної компетентності випускників може варіювати. За результатами глобального рейтингу EF EPI, який частково відображає ситуацію і в Україні, загальний рівень англійської у дорослого населення є середнім [10]. Україна у світовому рейтингу EF EPI посіла 45-те місце з інтегральним індексом 526 балів, що на 38 пунктів перевищило глобальне середнє значення (488 балів), хоча в порівнянні з попереднім періодом спостерігалося незначне зниження на 9 пунктів [10]. Структура володіння англійською виявилася асиметричною: найсильніші результати зафіксовано у читанні (544) та аудіюванні (506), тоді як письмове продукування (486) і особливо усне мовлення (477) демонстрували нижчі показники, що відповідає типовій моделі домінування рецептивних навичок у пострадянських освітніх системах (рис. 1).

Динаміка за 2011–2025 роки характеризувалася довгостроковою позитивною траєкторією: від коливань на рівні близько 500 балів, короткострокового зниження у 2013–2015 роках до подальшого зростання з піком у 2021–2023 роках (близько 560), після чого спостерігалася корекція до ~540, що корелює з впливом воєнних і міграційних шоків на освітню систему. Серед молоді показники зазвичай дещо вищі, адже школярі і студенти нині мають більше можливостей вивчати мови. Проте все ще значний відсоток випускників туристичних спеціальностей володіють англійською лише на середньому рівні B1–B2, а другою мовою – ще гірше (на рівні A2 або і початковому). Очевидно, що така ситуація знижує якість туристичних послуг та імідж України для іноземців. Брак володіння мовами звужує і можливості самих випускників: вони змушені обмежуватися роботою з внутрішніми туристами або простішими посадами, тоді як конкурентні вакансії (наприклад, менеджер по роботі з іноземними турагентами, гід для груп з ЄС, менеджер готелю міжнародної мережі) залишаються для них недосяжними.

Водночас, є й позитивні приклади, що ілюструють як мультилінгвізм відкриває двері для українських студентів-туризмознавців за кордоном. Так, уже багато років практикується виїзд студентів на літні стажування до туристичних центрів інших країн. Приміром, Київський фаховий коледж туризму та готельного господарства регулярно відправляє своїх студентів на практику до Болгарії, Туреччини, Італії, Греції. За повідомленням коледжу, у 2019 році одночасно стажувалися за кордоном 12 студентів в Італії, 25 – у Туреччині, 5 – у Греції, 24 – у Болгарії, причому дехто з випускників після цього залишився працювати в цих країнах [11]. Вимоги до відбору стажерів включали не лише фахові вміння, але й обов’язкове знання іноземних мов – англійської, німецької чи італійської (відповідно до країни стажування). Це яскраво демонструє, що студенти з високим рівнем іншомовної підготовки отримують унікальні шанси набратися досвіду за кордоном, а в окремих випадках – знайти там постійну роботу. Наприклад, українські практиканти після успішного стажування можуть отримати пропозицію залишитися працювати в міжнародному готелі або стати представником туроператора за кордоном.

Варто відзначити, що значна частина туристичного ринку України історично була орієнтована на пострадянський простір (Росія, Білорусь, країни СНД), де поширеною є російська мова. До 2022 року російська мова часто використовувалася в міжнародному туризмі в Україні як одна з робочих (особливо для гостей зі

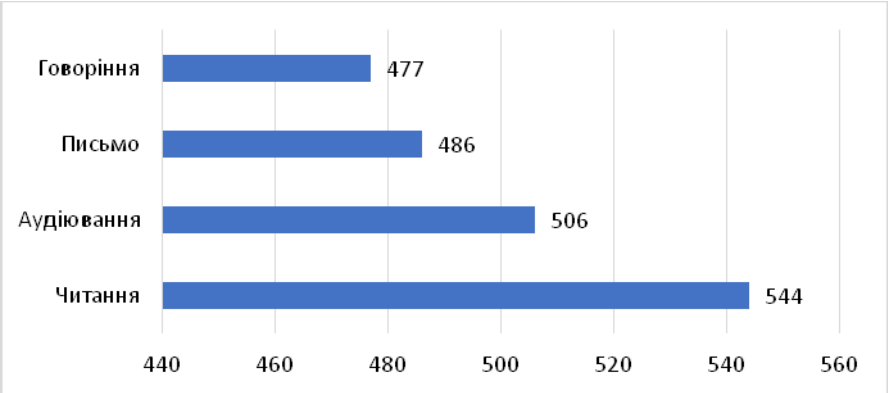


Рис. 1. Навички володіння англійською мовою в Україні [10]

сходу). Нині, в умовах геополітичних змін, акценти зміщуються: очікується активніше залучення туристів з Європи, Північної Америки, Перської затоки тощо. Державне агентство розвитку туризму виокремило перспективні ринки – Саудівська Аравія, Італія, Велика Британія, Індія, Франція, Чехія, Словаччина, Нідерланди та інші країни, громадяни яких дедалі більше цікавляться Україною [1]. Це означає, що попит на англомовний сервіс буде тільки зростати, а додатково з'явиться потреба у фахівцях зі знанням рідкісніших мов (арабської, китайської, мов Східної Європи).

Підсумовуючи аналіз українських реалій, можна зробити висновок, що мультилінгвізм уже зараз суттєво впливає на професійну мобільність молодих фахівців туризму в Україні. Ті з них, хто має високий рівень володіння хоча б однією іноземною мовою (ідеально – двома і більше), отримують помітні переваги: кращі перспективи працевлаштування, можливість стажуватися і працювати за кордоном, швидше кар'єрне зростання в міжнародних компаніях. Натомість недостатня мовна підготовка обмежує випускників у кар'єрі і звужує географію їхньої діяльності. Відтак постає питання: що можна зробити, аби підвищити рівень мультилінгвальної компетентності майбутніх менеджерів туризму?

Спираючись на виявлені проблеми та потреби, запропонуємо напрями удосконалення рівню мультилінгвальної компетентності майбутніх менеджерів туризму.

1. Адаптація освітніх програм під потреби мультилінгвальної підготовки. Необхідно переглянути навчальні плани спеціальності «Туризм» з акцентом на посилення мовної складової. Це може включати збільшення кількості годин на вивчення першої іноземної мови до рівня не нижче B2–C1 для випускників-бакалаврів і впровадження обов'язкового курсу другої іноземної мови щонайменше до рівня B1. Доцільно розширювати практику викладання фахових дисциплін англійською (і/або іншою іноземною) мовою – тобто впроваджувати елементи Content and Language Integrated Learning (CLIL) у підготовці туристичних менеджерів. Наприклад, курс з міжнародного туризму можна читати англійською, що одночасно збагачуватиме знання студентів і професійною термінологією, і мовною практикою. Важливою є інтеграція тем міжкультурної комунікації до навчальних програм з іноземних мов. Здобувачі вищої освіти мають вивчати не тільки граматику чи загальний словник, а й специфіку ділового спілкування з представниками різних культур, типові ситуації в туристичній сфері (робота в готелі, супровід туристичних груп, вирішення конфліктів з клієнтами різних національностей тощо). Такі приклади можна побачити у Закарпатській області, де для студентів спеціальності «Туризм» розроблено спеціалізований курс «Англійська мова за професійним спрямуванням» із фокусом на ситуації в індустрії гостинності [4]; та у Карпатському національному університеті імені Василя Стефаника, де на факультеті туризму викладається дисципліна "Business and spoken English in hotels and restaurants" із наголосом на професійній комунікації у сфері готельно-ресторанного бізнесу. Крім того, варто залучати до викладання носіїв мови або викладачів з міжнародним досвідом.

2. Розвиток дуальної освіти і практичних стажувань. Як показує досвід, однією з проблем вищої школи є недостатня практична підготовка студентів. У випадку мов це особливо критично: людина може роками вивчати мову теоретично, але не вміти нею вільно спілкуватися в реальних умовах. Рекомендується розширити програми виробничої практики у партнерстві з підприємствами, де робочою мовою є англійська чи інша іноземна (наприклад, готелі, що приймають іноземців, туроператори, орієнтовані на виїзний туризм). Під час таких стажувань студенти змушені долати мовний бар'єр і швидко вдосконалювати навички спілкування. Відгуки учасників міжнародних стажувань свідчать, що «один день, проведений в іншомовному середовищі, дає більше, ніж роки навчання вдома» [11] – ця цитата влучно відображає цінність практичного досвіду. Тому ЗВО мають активніше укладати угоди про стажування за кордоном і в Україні (у іноземних представництвах компаній).

3. Сприяння міжнародній академічній мобільності. Держава і університети мають мотивувати якнайбільше майбутніх менеджерів туризму скористатися можливостями обміну. Доцільно збільшити кількість двосторонніх угод з університетами ЄС за спеціальністю «туризм», аби щороку десятки українських студентів могли навчатися семестр за кордоном. Окрім традиційної мобільності, варто практикувати віртуальну мобільність – спільні онлайн-курси з іноземними студентами, міжнародні проєкти, де команди змішані за національним складом. Наприклад, проєкт «International Tourism Challenge» міг би об'єднати студентів з України, Польщі та Німеччини для розробки туристичного маршруту, спілкуючись англійською в Zoom. Такі проєкти, навіть будучи онлайн, змушують застосовувати мову професійно і працювати в міжкультурному середовищі. Університетам також варто запрошувати іноземних лекторів та практиків з гостьовими лекціями. Скажімо, менеджер готелю з Австрії, який проведе майстер-клас англійською, не лише поділиться знаннями, а й дасть студентам нагоду попрактикуватися слухати професійну лексику наживо. Зрештою, мета цих заходів – зробити так, щоб випускник туризму відчував себе «громадянином світу», впевнено орієнтувався у мультикультурному просторі.

4. Використання цифрових технологій для вивчення мов. Сучасні технології можуть значно прискорити опанування мовами, якщо впровадити їх грамотно. Мова йде як про спеціалізовані платформи для вивчення мов (Duolingo, Busuu, Memrise тощо), так і про ресурси професійного спрямування – наприклад, онлайн-симулятори для тренування діалогів з туристами, віртуальні екскурсії іншою мовою, кейси в доповненій реальності. Інтеграція таких інструментів у освітній процес робить його цікавим і наближеним до реальності. Міністерство освіти і науки спільно з ІТ-компаніями могло б запустити всеукраїнську платформу з вивчення

професійної англійської для різних галузей, у тому числі для туризму, з інтерактивними завданнями і тестуванням. Компанії також зацікавлені інвестувати у мовну підготовку: для бізнесу інвестиції в навчання співробітників мов є умовою конкурентоспроможності на глобальному ринку, оскільки мовна грамотність персоналу полегшує комунікацію з клієнтами та розширення бізнесу.

Висновки. Аналіз українських реалій показав, що нині існує розрив між вимогами ринку (потребою у багатомовних кадрах) та фактичним рівнем мовної підготовки частини випускників. З одного боку, Україна приваблює багатьох іноземних туристів з різних країн, а роботодавці очікують від молодих спеціалістів вільного володіння англійською та іншими мовами. З іншого боку, дефіцит знань англійської залишається болючою точкою індустрії, що визнається на державному рівні. Водночас позитивний досвід окремих студентів і закладів (участь у міжнародних стажуваннях, програмах обміну) доводить, що високий рівень іншомовної компетентності відкриває доступ до глобального ринку праці: молоді українські фахівці успішно працюють за кордоном у сфері туризму за умови володіння мовами.

У ході дослідження розроблено рекомендації, впровадження яких дозволить підвищити мультилінгвальну компетентність випускників туристичних спеціальностей. Зокрема, йдеться про оновлення навчальних програм з акцентом на двомовність/полілінгвізм, активніше залучення студентів до практики в іншомовному середовищі, стимулювання академічної мобільності та використання сучасних технологій для навчання мовам. Реалізація цих заходів відповідає європейським тенденціям розвитку освіти (цілі створення Європейського освітнього простору передбачають підвищення ефективності викладання мов і досягнення конкретних рівнів компетентності за CEFR) і потребує підтримки на державному рівні.

Використана література:

1. Морозов О. Скільки іноземців побувало в Україні за 2021 рік. *The Village Україна.* 2022. URL: https://www.village.com.ua/village/city/city-news/321701-skilki-inozemtsiv-pobuvalo-v-ukrayini-za-2021-rik (дата звернення 22.01.2026)
2. Інтерфакс-Україна. Через брак знань англійської мови туристична галузь страждає найбільше – голова Держтуризму. 2023. URL: https://interfax.com.ua/news/general/918018.html (дата звернення 22.01.2026)
3. Ситняківська С. М. Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в університетах: дис. … д-ра пед. наук / С. М. Ситняківська. Житомир, Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2019. 673 с. URL: https://eprints.zu.edu.ua/29500/1/dys_Sytnyakivska.pdf (дата звернення 22.01.2026)
4. Раца М. А., Густі І. І. Туризм і вивчення англійської мови за професійним спрямуванням на Закарпатті. *Acta Academiae Beregsasiensis: Geographica et Recreatio.* 2024. № 3. С. 75–80. DOI: https://doi.org/10.32782/2786-5843/2024-3-8
5. Žerajić A. Multilingualism in tourism. *Tourism International Scientific Conference Vrnjačka Banja TISC*. 2020. Vol. 5, No. 1. P. 518–535. URL: https://www.tisc.rs/proceedings/index.php/hitmc/article/view/356 (дата звернення 22.01.2026)
6. Astawa I. G., Wijaya E. A. English proficiency and cultural competence for tourism professionals in the globalized tourism industry. *Jurnal Kajian dan Terapan Pariwisata*. 2024. Vol. 4, No. 2. P. 518–535. DOI: https://doi.org/10.53356/diparojs.v4i2.87
7. Zhao J., Luan M., Bo C. The value and application of multilingualism in the high-quality development of smart tourism . Open Access Library Journal. 2025. Vol. 12, No. 5. DOI: https://doi.org/10.4236/oalib.1113250
8. Міністерство освіти і науки України. Стандарт фахової передвищої освіти за спеціальністю 242 «Туризм і рекреація»: затверджено наказом МОН України № 450 від 03.04.2024. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/Fakhova%20peredvyshcha%20osvita/Zatverdzheni.standarty/2024/04/03/242-Turyzm.i.rekreatsiya.NR-450.vid.03.04.2024.pdf (дата звернення 22.01.2026)
9. Ужгородський національний університет. Силабус курсу «Друга іноземна мова (професійного спрямування)». Ужгородський національний університет. https://www.uzhnu.edu.ua/en/infocentre/get/39996 (дата звернення 22.01.2026)
10. EF Education First. EF English Proficiency Index – Ukraine. URL: https://www.ef.com/wwen/epi/regions/europe/ukraine/ (дата звернення 22.01.2026)
11. Київський фаховий коледж туризму та готельного господарства. Практика стажування у Болгарії: іноземні мови та практика студентів. Студентські будні. URL: https://www.ktgg.edu.ua/uk/studentski-budni/652-praktykastazhuvannia-u-bolharii.html (дата звернення 22.01.2026)

References:

1. Morozov, O. (2022). Skilky inozemtsiv pobuvalo v Ukraini za 2021 rik [How many foreigners visited Ukraine in 2021]. *The Village Ukraina*. URL: https://www.village.com.ua/village/city/city-news/321701-skilki-inozemtsiv-pobuvalo-v-ukrayini-za-2021-rik [in Ukrainian].
2. Interfaks-Ukraina. (2023). Cherez brak znan anhliiskoi movy turystychna haluz strazhdaie naibilshe – holova Derzhturyzmu [Due to lack of English proficiency, the tourism sector suffers the most – Head of State Tourism Agency]. URL: https://interfax.com.ua/news/general/918018.html [in Ukrainian].
3. Sytnyakivska, S. M. (2019). Teoriia i metodyka pidhotovky fakhivtsiv sotsialnoi sfery na bilinhvalnii osnovi v universytetakh [Theory and methodology of training specialists in the social sphere on a bilingual basis in universities]. Zhytomyr: Zhytomyrskyi derzhavnyi universytet im. Ivana Franka. 673 p. URL: https://eprints.zu.edu.ua/29500/1/dys_Sytnyakivska.pdf [in Ukrainian].
4. Ratsa, M. A., & Husti, I. I. (2024). Turyzm i vyvchennia anhliiskoi movy za profesiinym spriamuvanniam na Zakarpatti [Tourism and learning English for professional purposes in Zakarpattia]. *Acta Academiae Beregsasiensis: Geographica et Recreatio*, (3), 75–80. DOI: https://doi.org/10.32782/2786-5843/2024-3-8 [in Ukrainian].
5. Žerajić, A. (2020). Multilingualism in tourism. *Tourism International Scientific Conference Vrnjačka Banja TISC*, 5(1), 518–535. URL: https://www.tisc.rs/proceedings/index.php/hitmc/article/view/356 [in English].
6. Astawa, I. G., & Wijaya, E. A. (2024). English proficiency and cultural competence for tourism professionals in the globalized tourism industry. *Jurnal Kajian dan Terapan Pariwisata*, 4(2), 518–535. DOI: https://doi.org/10.53356/diparojs.v4i2.87 [in English].

7. Zhao, J., Luan, M., & Bo, C. (2025). The value and application of multilingualism in the high-quality development of smart tourism. *Open Access Library Journal*, 12(5). DOI: https://doi.org/10.4236/oalib.1113250 [in English].
8. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2024). Standart fakhovoi peredvyshchoi osvity za spetsialnistiu 242 "Turyzm i rekreatsiia" [Standard of professional pre-higher education in specialty 242 Tourism and recreation]. Kyiv. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/Fakhova%20peredvyshcha%20osvita/Zatverdzheni.standarty/2024/04/03/242-Turyzm.i.rekreatsiya.NR-450.vid.03.04.2024.pdf [in Ukrainian].
9. Uzhhorodskyi natsionalnyi universytet. (b.r.). Sylabus kursu "Druha inozemna mova (profesiinoho spriamuvannia)" [Course syllabus "Second foreign language (professional orientation)"]. URL: https://www.uzhnu.edu.ua/en/infocentre/get/39996 [in Ukrainian].
10. EF Education First. (b.r.). EF English Proficiency Index – Ukraine. URL: https://www.ef.com/wwen/epi/regions/europe/ukraine/ [in English].
11. Kyivskyi fakhovyi koledzh turyzmu ta hotelnoho hospodarstva. (b.r.). Praktyka stazhuvannia u Bolharii: inozemni movy ta praktyka studentiv [Internship practice in Bulgaria: foreign languages and student internship experience]. URL: https://www.ktgg.edu.ua/uk/studentski-budni/652-praktykastazhuvannia-u-bolharii.html [in Ukrainian].

M. Zhumbei. Multilingualism as a factor in the professional mobility of future tourism managers

The study is aimed at analyzing the role of multilingualism as a factor in the formation of professional mobility of future tourism managers in the context of the transformation of the Ukrainian tourism market. The research methodology included content analysis of scientific sources, regulatory acts and international statistics, as well as sectoral analysis of training practices in higher education and international mobility programs. The results showed that: (1) multilingualism increases professional mobility in four areas – market (expanding the range of vacancies and access to the international market), geographical (the possibility of internships and employment abroad), functional (mastering new roles and functions in service structures) and institutional (the ability to work in international companies and networks); (2) in the field of tourism, foreign language competence is becoming a strategic advantage, as the market demonstrates a growing need for specialists with knowledge of not only English, but also a second language; (3) an imbalance was found between the requirements of employers and the actual level of language training of some graduates, which limits their professional trajectories; (4) the practice of international internships confirmed that students with a high level of language training have significantly higher chances of employment in international hotel chains and tour operators; (5) an analysis of educational programs showed insufficient integration of a second foreign language, a lack of practice-oriented training and limited opportunities for real language practice in interaction with native speakers. The results of the study may be useful for higher education institutions (in modernizing curricula), government agencies (in forming personnel policies for the tourism industry) and employers in the tourism market (in developing requirements for young professionals and internship programs), as well as for students planning to build an international career in the tourism sector.

Key words: *bilingual training, tourism education, foreign languages, intercultural communication, labour market, future tourism managers, international internships, competitiveness.*

Дата першого надходження статті до видання: 09.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 376.1:373.2:37.013.42
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.14

Зобенько Н. А., Потюк С. В.

ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР У СИСТЕМІ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано особливості функціонування інклюзивно-ресурсного центру як ключової ланки міждисциплінарної взаємодії у системі психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладі дошкільної освіти. Розкрито зміст та структуру командної взаємодії фахівців, окреслено основні напрями діяльності інклюзивно-ресурсного центру та його координаційну роль у розробленні й реалізації індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Акцентовано увагу на комплексності психолого-педагогічного супроводу, що зумовлює поєднання діагностичного, корекційно-розвиткового, консультативного та моніторингового напрямів діяльності, які реалізуються у тісному взаємозв’язку та взаємодоповненні. Відтак наголошено, що систематичний моніторинг є завершальним, але водночас невід’ємним елементом цілісної структури супроводу, який забезпечує зворотний зв’язок і дозволяє ефективно координувати дії всіх учасників освітнього процесу. Обґрунтовано значення системної співпраці інклюзивно-ресурсного центру, педагогічних працівників закладу дошкільної освіти та батьків для забезпечення цілісного й ефективного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

На основі опрацювання матеріалів зроблено висновки: інклюзивно-ресурсний центр є системоутворювальним елементом міждисциплінарної взаємодії у супроводі дітей з особливими освітніми потребами, виконуючи роль інтегратора, модератора та суб’єкта управління якістю взаємодії; партнерська взаємодія інклюзивно-ресурсного центру, педагогів та родини сприяє індивідуалізації навчання, формуванню сприятливого інклюзивного середовища та наступності корекційно-розвиткової роботи.

Ключові слова: *інклюзивно-ресурсний центр, психолого-педагогічний супровід, міждисциплінарна взаємодія, модераторська роль, консультаційна діяльність, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, заклад дошкільної освіти.*

Розвиток інклюзивної освіти в Україні є одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики, спрямованої на реалізацію права кожної дитини на доступну та якісну освіту. Особливої актуальності вищезначене питання набуває в системі дошкільної освіти, де створюються передумови для подальшого навчання, соціалізації та гармонійного розвитку дитини.

Ефективність інклюзивного освітнього процесу в закладах дошкільної освіти значною мірою залежить від організації психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Такий супровід має комплексний характер і вимагає злагодженої діяльності різних фахівців, що актуалізує потребу в міждисциплінарній взаємодії. У даному контексті інклюзивно-ресурсний центр виступає важливою структурною одиницею, яка забезпечує науково обґрунтований підхід до оцінювання розвитку дитини, координує роботу фахівців та сприяє підвищенню якості інклюзивної освіти загалом.

Проблематика інклюзивної освіти та психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами посідає важливе місце у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. У наукових працях вітчизняних учених, як (І. Дмитрієва, Т. Ілляшенко, В. Кобильченко, А. Колупаєва, А. Конопльова, Т. Лещинська, І. Луценко, С. Миронова, А. Обухівська, І. Омельченко, І. Рогальська, О. Смотрова, Д. Стрижак, В. Синьов, О. Таранченко тощо) висвітлено теоретичні засади інклюзивної освіти, особливості її організації та реалізації, а також зміст і принципи психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзії. Науковці наголошують на необхідності командного підходу, індивідуалізації освітнього процесу та професійної готовності педагогів до роботи з дітьми з ООП, що зумовлює актуальність функціонування інклюзивно-ресурсного центру як ключової інституції, покликаної забезпечити координацію міждисциплінарної взаємодії та науково-методичний супровід учасників інклюзивного освітнього процесу.

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує недостатній рівень узагальнення теоретичних і практичних аспектів взаємодії інклюзивно-ресурсних центрів із закладами дошкільної освіти. Питання координаційної ролі ІРЦ у системі міждисциплінарної взаємодії потребує подальшого наукового осмислення, що зумовлює актуальність даного дослідження.

Метою статті є теоретичне обґрунтування ролі інклюзивно-ресурсного центру у системі міждисциплінарної взаємодії психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладі дошкільної освіти.

У зазначеній проблематиці особливої наукової значущості набуває питання організації та координації психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладі дошкільної освіти. Реалізація комплексного та міждисциплінарного підходу до супроводу об’єктивно потребує наявності інституції, здатної забезпечити узгодженість дій фахівців, науково обґрунтоване оцінювання розвитку дитини та методичну підтримку учасників освітнього процесу. Саме інклюзивно-ресурсний центр у сучасній системі інклюзивної освіти виконує провідну координаційну роль, виступаючи системоутворювальним елементом

міждисциплінарної взаємодії, що зумовлює доцільність подальшого розгляду психолого-педагогічного супроводу як цілісної професійної діяльності.

З огляду на зазначене, доцільним є ґрунтовний аналіз сутності психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладі дошкільної освіти як міждисциплінарного процесу, що забезпечує інтеграцію зусиль різних фахівців у межах інклюзивного освітнього середовища.

Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу дошкільної освіти розглядається науковцями як цілісна, динамічна та багаторівнева система професійної взаємодії, спрямована на забезпечення гармонійного розвитку дитини, її успішної адаптації до освітнього середовища та повноцінної соціалізації.

Психолого-педагогічний супровід в умовах інклюзії слід розуміти як багатокомпонентний, науково обґрунтований процес планомірної підтримки дитини, який включає аналіз її особистісних особливостей, визначення освітніх потреб, систематичне спостереження за динамікою розвитку та інтеграцію фахової допомоги [1, с. 12]; комплексна система заходів з організації процесу навчання та розвитку дитини, передбачена індивідуальною програмою розвитку [2]; скоординована діяльність команди фахівців, мета якої – забезпечити умови для розвитку особистості дитини, засвоєння нею академічних знань, адаптації, реабілітації та інтеграції у соціум [3].

З погляду інтегративної парадигми, психолого-педагогічний супровід розглядається як інтегративна технологія, яка поєднує два основні компоненти. Перший компонент – це педагогічна підтримка дитини, спрямована на її розвиток у конкретний період життєвого шляху. Другий – психологічна допомога, адресована як самій дитині, так і її найближчому оточенню, зокрема дорослим учасникам процесу супроводу. Ця допомога орієнтована на подолання особистісних та міжособистісних труднощів, що можуть виникати у процесі розвитку дитини [4].

Деякі дослідники стверджують, що психолого-педагогічний супровід дітей з ООП має включати запобігання негативним явищам і забезпечення постійної підтримки. Вони акцентують на важливості комплексного підходу, який гарантує узгоджену взаємодію всіх учасників процесу [5].

У своїх наукових доробках І. Рогальська акцентує на важливості соціально-педагогічного супроводу дітей та зазначає, що ця діяльність створює умови для поступового і якісного соціального зростання дитини, заснованого на морально-ціннісних засадах. Саме ці цінності є основою формування світоглядної позиції дитини, її ставлення до природи, культури, суспільства, оточуючих людей і самої себе. Суть соціально-педагогічного супроводу полягає в організації соціального простору дитинства, який сприяє становленню дитини як суб'єкта соціалізації та розвитку її здатності до самостійної життєтворчості. Вчена підкреслює, що унікальність цієї моделі супроводу полягає у її відмінності від моделей підтримки чи корекції. Головним завданням є створення ефективних умов для розкриття прихованих ресурсів дитини, формування її стійкості до негативних впливів соціального середовища та запобігання неблагополуччю [6].

Вищеозначена стратегія не лише допомагає дітям адаптуватися до соціального оточення, але й забезпечує їм своєрідний «імунітет» від негативного впливу середовища.

Незважаючи на різноманітність підходів до визначення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладі дошкільної освіти, основною його характеристикою є комплексний міждисциплінарний процес, спрямований на забезпечення індивідуалізованої підтримки розвитку дитини та її успішної інтеграції в освітнє середовище. Його зміст ґрунтується на поєднанні педагогічних і психологічних впливів, командній взаємодії фахівців та дотриманні принципів гуманізації, системності й безперервності, що забезпечує створення сприятливих умов для повноцінного розвитку й соціалізації дитини з ООП.

У контексті такої комплексної та принципово орієнтованої діяльності особливо важливим є чітке визначення мети психолого-педагогічного супроводу, що обумовлює його змістове наповнення та напрями реалізації в інклюзивному освітньому середовищі.

Метою психолого-педагогічного супроводу є забезпечення індивідуального підходу до кожної дитини, з урахуванням її особливостей, потреб, рівня розвитку, можливостей та наявних труднощів. Такий супровід спрямований на формування позитивної динаміки розвитку дитини, подолання бар'єрів у навчанні та комунікації, а також успішну соціальну інтеграцію в освітнє середовище [7, с. 18].

Досягнення зазначених цілей можливе лише за умови цілеспрямованої взаємодії фахівців різного профілю, що зумовлює необхідність комплексного підходу до організації психолого-педагогічного супроводу в освітньому середовищі.

У межах зазначеної міждисциплінарної взаємодії важливо окреслити основні завдання психолого-педагогічного супроводу, що реалізуються через конкретні напрями підтримки дитини в умовах інклюзивного навчання.

Комплексність психолого-педагогічного супроводу передбачає поєднання діагностичного, корекційно-розвиткового, консультативного та моніторингового напрямів діяльності, що реалізуються у тісному взаємозв'язку та взаємодоповненні.

Діагностичний компонент психолого-педагогічного супроводу спрямований на систематичне вивчення особливостей психофізичного розвитку дитини, рівня сформованості пізнавальних процесів, мовлення, емоційно-вольової та соціальної сфер. Отримані результати є підґрунтям для визначення індивідуальних

освітніх потреб дитини, прогнозування її подальшого розвитку та розроблення відповідних корекційно-розвиткових заходів.

Корекційно-розвитковий напрям орієнтований на подолання або компенсацію виявлених труднощів розвитку, формування необхідних життєвих і соціальних компетентностей, а також стимулювання потенційних можливостей дитини з ООП. Цей напрям реалізується через створення та впровадження індивідуальної програми розвитку (ІПР), яка охоплює сукупність педагогічних і психологічних заходів, спрямованих на підтримку пізнавальної активності, розвиток мовлення, емоційної стабільності, навичок соціальної взаємодії. Корекційно-розвивальні заходи впроваджуються не лише під час спеціально організованих занять, а й інтегруються в повсякденне життя дитини в закладі дошкільної освіти [8].

Успішність корекційно-розвивальних заходів значною мірою залежить від узгодженості дій усіх учасників освітнього процесу, що зумовлює необхідність систематичної консультативної підтримки педагогів, батьків та інших фахівців, залучених до супроводу дитини.

Консультативний компонент супроводу здійснюється через надання фахової допомоги педагогічним працівникам і батькам з питань організації інклюзивного освітнього процесу, вибору ефективних методів і прийомів роботи з дитиною, а також підтримки її емоційного благополуччя.

Важливим елементом є також моніторинг динаміки розвитку дитини, який уможливлює оцінювати ефективність реалізованих заходів, своєчасно вносити корективи до індивідуальної програми розвитку та забезпечувати гнучкість і адаптивність психолого-педагогічного супроводу. Моніторинг дозволяє своєчасно виявити позитивні зміни або труднощі, які потребують корекції, а також адаптувати індивідуальну програму відповідно до змін у стані та потребах дитини. Оцінювання результатів здійснюється на основі спостереження, аналізу освітньої діяльності, взаємодії з оточенням та зворотного зв’язку від усіх учасників команди супроводу [9, с. 49].

Узагальнюючи вищезазначене, слід підкреслити, що систематичний моніторинг є завершальним, але водночас невід’ємним елементом цілісної структури супроводу, який забезпечує зворотний зв’язок і дозволяє ефективно координувати дії всіх учасників освітнього процесу.

Реалізація означених напрямів неможлива без залучення фахівців різного профілю, зокрема вихователя, асистента вихователя, практичного психолога, корекційного педагога, логопеда, соціального педагога, медичних працівників, фахівців ІРЦ, а також батьків дитини. Кожен із цих учасників виконує специфічні функції, що в сукупності формують цілісне бачення потреб дитини та комплексний вплив на її розвиток.

Вихователь і асистент вихователя забезпечують щоденну реалізацію індивідуального підходу в освітньому процесі, практичний психолог відповідає за підтримку психоемоційного стану та адаптації дитини, логопед і корекційний педагог здійснюють спеціалізовану корекційну роботу, а соціальний педагог і медичні працівники сприяють створенню безпечних і сприятливих умов розвитку.

Особливе значення у реалізації ефективності психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладі дошкільної освіти належить інклюзивно-ресурсному центру, який виступає не лише консультативним органом, але й інтегратором, модератором та суб’єктом управління якістю взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу.

ІРЦ як інтегратор координує діяльність педагогів, психологів, логопедів, корекційних педагогів, соціальних працівників та батьків, формуючи єдине інформаційне та організаційне поле для реалізації індивідуальних програм розвитку дитини. У межах інтеграційної функції центр поєднує різні напрями психолого-педагогічного супроводу, забезпечує системність впливів та узгодженість методик, що застосовуються, з урахуванням особливостей конкретної дитини.

Як модератор, ІРЦ гарантує ефективну комунікацію між усіма суб’єктами супроводу. Центр створює умови для конструктивного обговорення освітніх та корекційно-розвиткових цілей, організовує спільне планування заходів, координує обмін інформацією та підтримує партнерські відносини між педагогами та родиною дитини. Модераторська роль ІРЦ полягає у врівноваженні позицій учасників команди, вирішенні конфліктів, оптимізації функцій кожного фахівця та забезпеченні наступності впливів у різних соціальних середовищах.

У контексті суб’єкта управління якістю взаємодії ІРЦ виконує функції контролю та моніторингу результативності психолого-педагогічного супроводу. Центр здійснює оцінку ефективності спільної роботи команди, аналізує динаміку розвитку дитини та своєчасно вносить корективи до індивідуальної програми розвитку. Крім того, ІРЦ формує методичні рекомендації для педагогів і батьків, забезпечує підвищення їхньої компетентності та підтримує впровадження науково обґрунтованих практик у освітнє середовище.

Таким чином, ІРЦ виступає ключовим організатором і координатором міждисциплінарної взаємодії, інтегруючи ресурси та компетенції різних фахівців, модулюючи їхню спільну діяльність та забезпечуючи високий рівень якості психолого-педагогічного супроводу. Саме завдяки цій ролі можливе створення цілісного, узгодженого та ефективного освітнього простору для дітей з ООП, у межах якого забезпечуються їхні індивідуальні потреби, стабільність емоційного стану та успішна соціалізація.

Вчені наголошують, що командний підхід у психолого-педагогічному супроводі дітей з особливими освітніми потребами має ґрунтуватися на принципах партнерства, взаємоповаги, відкритої комунікації та спільного планування. Ефективна команда супроводу функціонує як єдине цілісне утворення, де кожен

учасник чітко усвідомлює свої функції, але водночас залишається гнучким до змін та узгоджень. Успішність взаємодії забезпечується через регулярні командні зустрічі, на яких відбувається планування діяльності, обговорення динаміки розвитку дитини, аналіз труднощів і визначення спільної стратегії супроводу [10, с. 288].

Командна робота в умовах інклюзії передбачає взаємодію кожного фахівця та команди як цілісного суб'єкта, спрямовану на реалізацію спільних завдань і досягнення освітніх цілей. Такий підхід дозволяє поєднати зусилля вихователів, асистентів, психологів, логопедів, дефектологів та батьків, забезпечуючи комплексний розвиток дитини та її ефективну соціалізацію [11, с. 45].

Як зазначає І. Дмитрієва, результативність команди інклюзивного навчального закладу характеризується низкою ознак: спільна діяльність і завдання, спільна відповідальність, розподіл обов'язків, взаємодоповнюючий склад учасників за професійними та психологічними характеристиками, участь усіх членів команди у прийнятті рішень, взаємний вплив і стосунки, побудовані на довірі [12].

Співпраця фахівців у закладі дошкільної освіти є ключовим компонентом реалізації інклюзивного навчання, оскільки забезпечує комплексний підхід до розвитку дитини, враховуючи її індивідуальні особливості, потенціал і потреби. Кожен учасник команди виконує специфічну роль, доповнюючи діяльність інших, що сприяє гармонійному розвитку дитини, створенню комфортного інклюзивного середовища та систематичному відстеженню прогресу [13, с. 268; 14, с. 550].

З огляду на багатокомпонентний характер психолого-педагогічного супроводу, актуальним є питання координації дій усіх учасників процесу. Саме інклюзивно-ресурсний центр виконує функцію інтегратора, забезпечуючи єдність діагностичного, корекційно-розвиткового та освітнього компонентів супроводу, а також виступає модератором і суб'єктом управління якістю взаємодії між фахівцями різного профілю.

ІРЦ здійснює комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, що охоплює когнітивну, мовленнєву, емоційно-вольову, соціальну та сенсомоторну сфери. Отримані дані використовуються для формування індивідуальної програми розвитку, узгодження рекомендацій фахівців та їх інтеграції в єдину стратегію психолого-педагогічного супроводу. Центр також надає методичну та консультативну підтримку педагогам і батькам, сприяючи підвищенню компетентності фахівців та запобігаючи фрагментарності впливів на дитину.

Особлива увага приділяється співпраці з родиною, що є невід'ємною складовою ефективного супроводу. Батьки беруть участь у визначенні освітніх і розвиткових цілей, обговоренні індивідуальної програми та реалізації рекомендацій, що підвищує відповідальність за освітні результати дитини і формує усвідомлену позицію щодо її розвитку. Консультаційна діяльність ІРЦ спрямована на підвищення психолого-педагогічної компетентності батьків, ознайомлення з особливостями розвитку дитини та методами стимулювання її навчальної та соціальної активності. Узгодженість дій ІРЦ, педагогів та родини сприяє системності, безперервності, партнерському характеру супроводу. Це створює єдиний простір підтримки дитини, підвищує ефективність навчання, соціалізації та емоційного благополуччя дітей з ООП.

Незважаючи на нормативне й теоретичне обґрунтування, практика показує низку проблем: недостатній рівень підготовки педагогів, нечітке розмежування обов'язків, формальна взаємодія з батьками, відсутність системного планування спільної діяльності [15, с. 69; 16, с. 98]. Це підкреслює необхідність розробки ефективних моделей взаємодії та наявності методичних рекомендацій для підтримки командної роботи.

Висновки. ІРЦ є системоутворювальним елементом міждисциплінарної взаємодії у супроводі дітей з ООП, виконуючи роль інтегратора, модератора та суб'єкта управління якістю взаємодії. Координаційна діяльність центру забезпечує узгодженість дій фахівців, інтеграцію компонентів супроводу та підвищення професійної компетентності педагогів. Партнерська взаємодія ІРЦ, педагогів та родини сприяє індивідуалізації навчання, формуванню сприятливого інклюзивного середовища та наступності корекційно-розвиткової роботи.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні і апробації практично орієнтованих моделей міждисциплінарної взаємодії ІРЦ та ЗДО, визначенні ефективних механізмів координації супровідних послуг і вивченні впливу різних форм партнерства з родиною на результати розвитку дітей з ООП в умовах інклюзивного дошкільного середовища.

Використана література:

1. Луценко І. В. Психологічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Практичний психолог* : Школа. 2013. № 10. С. 4–15.
2. Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : наказ Міністерства освіти і науки від 08.06.2018 №609. URL : https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text (дата звернення : 12.01.2026)
3. Миронова С. Нова українська: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах : навчально-методичний посібник. Тернопіль : Астон, 2020. 218 с.
4. Кобильченко В. В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору : монографія. Полтава : ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. 300 с.
5. Психолого-педагогічні засади технологій супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі соціально інтеграції : кол. монографія / за ред. А. Г. Обухівської, Т. Д. Ілляшенко. Київ : Ніка-Центр, 2002. 405 с.

6. Рогальська І. Сутнісні характеристики соціально-педагогічного супроводу соціалізації особистості у дошкільному дитинстві. Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць. Слов’янськ : СДПУ, 2010. Ч. 1. С. 230–236.
7. Інклюзія в ЗДО / упоряд. Л. А. Швайка. Харків : Вид. група «Основа», 2021. 144 с.
8. Методичні рекомендації «Щодо організації освітнього процесу в 2024/2025 навчальному році у закладах дошкільної освіти» : лист МОН № 1/15368-24 від 27.08.2024 р.
9. Команда психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. *На урок: освітній портал*. URL: https://naurok.com.ua/komanda-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditey-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-310333.html (дата звернення : 12.01.2026).
10. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. / Е. А. Данілавічюте, С. В. Литовченко ; за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
11. Каплієнко А. І. Формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії: дис. … канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2022. 246 с.
12. Дмитрієва І. В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. Актуальні питання корекційної освіти. 2016. Вип. 7. URL : http://aqce.com.ua/vypusk-7-t-1-t-2/dmitrijeva-iv-komandna-vzajemodija-fahivciv-u-procesi-individualnogo-suprovodu-ditini-v-umovah-inkljuzivnogo- navchannja.html (дата звернення : 19.01.2026).
13. Стрижак Д. Особливості організації освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти. *Редакційна колегія*. 2020. № 5. С. 268–271.
14. Смотрова О. Аналіз стану підготовки вихователів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в ЗДО в умовах інклюзії. *Grail of Science*. 2022. № 14-15. С. 550–552. DOI: https://doi.org/10.36074/grail-of-science.27.05.2022.097
15. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка : путівник для педагогів. Київ : АТОПОЛ, 2010. 96 с.
16. Омельченко І. М. Комунікативна діяльність дошкільників із затримкою психічного розвитку : монографія. Полтава : Фірма «Техсервіс», 2018. 498 с.

References:

1. Lutsenko I.V. (2013). Psykholohichnyi suprovid dytiny z osoblyvymy osvitnimi potrebamy v umovakh inkliuzivnoho navchannia [Psychological support of a child with special educational needs in inclusive education]. *Praktichnyi psykholoh*: Shkola, №10, 4–15. [in Ukrainian].
2. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 08.06.2018 №609 «Prymipne polozhennia pro komandu psykholoho-pedahohichnoho supryvodu dytyny z OOP v zakladi zahalnoi serednoi ta doshkilnoi osvity» [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine on the model regulation of the psychological-pedagogical support team for children with SEN]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text [in Ukrainian].
3. Myronova S. (2020). Nova ukrainska: osoblyvosti orhanizatsii osvitnoho protsesu uchniv pochatkovoi shkoly v inkluziivnykh klasakh [New Ukrainian: features of the educational process of primary school students in inclusive classes]. Ternopil : Aston, 218 s. [in Ukrainian].
4. Kobyliuchenko V.V. (2017). Teoretychni osnovy psykholoho-pedahohichnoho supryvodu molodshykh shkoliariv z porushenniamy zoru [Theoretical foundations of psychological and pedagogical support of younger students with visual impairments]. Poltava : TOV «Firma «Tekhservis», 300 s. [in Ukrainian].
5. Obukhivska A.H., Illiashenko T.D. (Eds.). (2002). Psykholoho-pedahohichni zasady tekhnolohii supryvodu ditei z osoblyvymy osvitnimi potrebamy u protsesi sotsialnoi intehratsii [Psychological and pedagogical principles of supporting children with special educational needs in the process of social integration]. Kyiv : Nika-Tsentr, 405 s. [in Ukrainian].
6. Rohalska I. (2010). Sutnisni kharakterystyky sotsialno-pedahohichnoho supryvodu sotsializatsii osobystosti u doshkilnomu dystvosti [Essential characteristics of socio-pedagogical support for personality socialization in early childhood]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu*: zbirnyk naukovykh prats, Ch. 1, 230–236. Sloviansk : SDPU. [in Ukrainian].
7. Shvaika L.A. (Ed.). (2021). Inkliuziia v ZDO [Inclusion in preschool institutions]. Kharkiv: Vydavnytstvo «Osnova», 144 s. [in Ukrainian].
8. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2024). Metodychni rekomendatsii «Shchodo orhanizatsii osvitnoho protsesu v 2024/2025 navchalnomu rotsi u zakladakh doshkilnoi osvity» [Methodical recommendations «On organizing the educational process in 2024/2025 in preschool institutions»], lyst № 1/15368-24 vid 27.08.2024. [in Ukrainian].
9. Komanda psykholoho-pedahohichnoho supryvodu ditei z osoblyvymy osvitnimi potrebamy [Psychological-pedagogical support team for children with special educational needs]. *Na urok: osvitnii portal – For the lesson: educational portal.* URL: [https://naurok.com.ua/komanda-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditey-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-310333.html] (https://naurok.com.ua/komanda-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditey-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-310333.html) [in Ukrainian].
10. Danilavychiute E.A., Lytovchenko S.V. (2012). Stratehii vykladannia v inkluziivnomu navchalnomu zakladi [Teaching strategies in an inclusive educational institution]. Kyiv : Vydavnycha hrupa «A.S.K.», 360 s. (Seriia «Inkluzyvna osvita») [in Ukrainian].
11. Kaplienko A.I. (2022). Formuvannia hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv spetsialnoi osvity do komandnoi roboty v umovakh inkluzii [Formation of readiness of future special education specialists for teamwork in inclusion conditions]. Dissertation … Cand. Ped. Sciences: 13.00.03. Kyiv, 246 s. [in Ukrainian].
12. Dmytriieva I.V. (2016). Komandna vzaiemodiia fakhivtsiv u protsesi indyvidualnoho supryvodu dytyny v umovakh inkluziivnoho navchannia [Team interaction of specialists in the process of individual support of a child in inclusive education]. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity, Vyp. 7. URL: http://aqce.com.ua/vypusk-7-t-1-t-2/dmitrijeva-iv-komandna-vzajemodija-fahivciv-u-procesi-individualnogo-suprovodu-ditini-v-umovah-inkljuzivnogo-navchannja.html](http://aqce.com.ua/vypusk-7-t-1-t-2/dmitrijeva-iv-komandna-vzajemodija-fahivciv-u-procesi-individualnogo-suprovodu-ditini-v-umovah-inkljuzivnogo-navchannja.html) [in Ukrainian].
13. Stryzhak D. (2020). Osoblyvosti orhanizatsii osvitnoho protsesu v umovakh inkluziivnoi osvity [Features of organizing the educational process in inclusive education]. Redaktsiina kolehiia, №5, 268–271. [in Ukrainian].

14. Smotrova O. (2022). Analiz stanu pidhotovky vykhovateliv do roboty z ditymy z osoblyvymy osvitnimi potrebamy v ZDO v umovakh inkluzii [Analysis of the readiness of educators to work with children with special educational needs in preschool institutions under inclusion]. *Grail of Science*, №14–15, 550–552. DOI: https://doi.org/10.36074/grail-of-science.27.05.2022.097 [in Ukrainian].
15. Kolupaieva A.A., Taranchenko O.M. (2010). Dity z osoblyvymy potrebamy v zahalnoosvitnomu prostori: pochatkova lanka: putivnyk dlia pedahohiv [Children with special needs in the general educational space: primary level: guide for educators]. Kyiv : ATOPOL, 96 s. [in Ukrainian].
16. Omelchenko I.M. (2018). Komunikatyvna diialnist doshkilnykiv iz zatrimkoiu psykhnichnoho rozvytku: monohrafiia [Communicative activity of preschool children with delayed mental development: monograph]. Poltava : Firma «Tekhservis», 498 s. [in Ukrainian].

N. Zobenko, S. Potiuk. Inclusive resource center in the system of interdisciplinary interaction of psychological and pedagogical support for children with special educational needs in a preschool education institution

The article analyzes the features of the functioning of an inclusive resource center as a key link in interdisciplinary interaction within the system of psychological and pedagogical support for children with special educational needs in a preschool education institution. The content and structure of specialists' team interactions are revealed, the main areas of the inclusive resource centers activities and its coordinating role in the development and implementation of a child's individual development program are outlined. Emphasis is placed on the comprehensiveness of psychological and pedagogical support, which requires a combination of diagnostic, corrective-developmental, consultative, and monitoring activities, which are implemented in close interconnection and complementarity. Therefore, it is emphasized that systematic monitoring is the final, but at the same time an integral element of a holistic support structure, which provides feedback and allows for effective coordination of the actions of all participants in the educational process. The importance of systematic cooperation between the inclusive resource center, preschool teachers, and parents is substantiated to ensure comprehensive and effective support for children with special educational needs.

Based on the analysis of the materials, the following conclusions were made: the inclusive resource center is a system-forming element of interdisciplinary interaction in the support of children with special educational needs, performing the role of integrator, moderator, and quality control entity; Partnership between the inclusive resource center, teachers, and families promotes individualized learning, the creation of a supportive inclusive environment, and continuity in corrective and developmental work.

Key words: *inclusive resource center, psychological and pedagogical support, interdisciplinary interaction, moderator role, consultative activities, inclusive education, children with special educational needs, preschool education institution.*

Дата першого надходження статті до видання: 04.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 81’25:37.016:821.133.1-3
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.15

Ігнатенко В. Д.

АНАЛІТИЧНЕ ЧИТАННЯ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ (НА МАТЕРІАЛІ *«LE PETIT PRINCE»* А. ДЕ СЕНТ-ЕКЗЮПЕРІ)

У статті розглядається аналітичне читання художнього тексту як ефективний засіб формування перекладацької компетентності студентів. Аналітичне читання художнього тексту розглядається як ефективний засіб формування перекладацької компетентності, зокрема на етапі аналізу тексту оригіналу. На матеріалі роману А. де Сент-Екзюпері «Le Petit Prince», який поєднує простоту мовного оформлення з глибоким філософським змістом, символікою та багаторівневою семантикою, досліджується поетапна робота з текстом на чотирьох рівнях: смисловому, лексичному, граматичному та перекладацькому. Смисловий рівень спрямований на розкриття головної думки автора, логіко-семантичних зв’язків та імпліцитних відтінків значення; лексичний – на удосконалення лексичної компетентності майбутніх філологів; граматичний – на усвідомлення функціональної ролі граматичних конструкцій у тексті та їх відтворення у перекладі; перекладацький – на порівняльний аналіз рішень різних перекладачів і вироблення власних стратегій перекладу. Кожен рівень аналізу супроводжується короткими вправами, які забезпечують практичне закріплення теоретичних знань. Проведений аналіз демонструє, що поетапна робота з текстом підвищує якість перекладу і сприяє більш усвідомленому використанню мовних засобів. Запропонована система вправ передбачає інтеграцію аналізу тексту з практичними завданнями, спрямованими на розвиток аналітичного мислення та формування навичок аргументованого перекладу. Комплексне опрацювання всіх цих рівнів формує у студентів системне мислення перекладача та забезпечує адекватність і художню цінність кінцевого перекладу. Стаття висвітлює методичну послідовність роботи з текстом, демонструє ефективність поетапного підходу та окреслює перспективи подальших досліджень у сфері розвитку перекладацької компетентності студентів.

Ключові слова: *аналітичне читання, перекладацька компетентність, поетапний аналіз тексту, лексичний рівень, граматичний рівень, смисловий рівень, перекладацький рівень, порівняльний аналіз перекладів.*

У сучасних умовах підготовки майбутніх перекладачів особливої актуальності набуває проблема формування перекладацької компетентності як комплексного утворення, що поєднує розгалужену систему специфічних перекладацьких навичок та вмінь. Переклад художнього тексту вимагає від студента не лише знання мовних відповідників, а й глибокого розуміння смислових, стилістичних і прагматичних особливостей оригіналу. Водночас практика викладання перекладу у закладах вищої освіти засвідчує, що студенти часто зосереджуються на формальному відтворенні змісту, нехтуючи підтекстом, авторською інтенцією та художньою образністю, що негативно впливає на якість перекладу.

У цьому контексті аналітичне читання художнього тексту розглядається як ефективний засіб формування перекладацької компетентності, зокрема на етапі аналізу тексту оригіналу [1]. Особливо показовим у цьому аспекті є художній текст *«Le Petit Prince»* Антуана де Сент-Екзюпері, який поєднує простоту мовного оформлення з глибоким філософським змістом, символікою та багаторівневою семантикою. Саме ці особливості створюють низку перекладацьких труднощів і водночас відкривають широкі можливості для формування в студентів уміння працювати з художнім текстом як об’єктом перекладу.

Проблема аналітичного читання художнього тексту для філологів перебуває у фокусі сучасних лінгводидактичних та перекладознавчих досліджень. У наукових працях останніх років аналітичне читання розглядається не лише як засіб глибшого розуміння тексту, а й як інструмент формування іншомовної компетентності здобувачів філологічної освіти.

Зокрема, О.М. Верховцова, О.В. Іщенко, Д. Калай, Я.Г. Тікан у своїй статті «Analytical reading for students-philologists in the English class» підкреслюють важливість використання системних методів аналізу текстів у процесі підготовки студентів-філологів, що сприяє розвитку критичного мислення та навичок перекладу [9]. М. Махмудова і Д. Рузметова акцентують на ролі порівняльного літературознавства та перекладознавства у формуванні цілісного розуміння художніх текстів. Автори зазначають, що комплексний аналіз творів класичної літератури дозволяє студентам усвідомити значущість символів та метафор у художньому дискурсі [4].

Крім того, Ю. П. Аносова, О. В. Наумкіна,О. П. Сіліщенко у своїй публікації «Cognitive-communicative approach to teaching reading in English» пропонують когнітивно-комунікативну модель навчання читанню, що ефективно поєднує лексичний, граматичний і семантичний аналіз тексту, стимулюючи глибинне осмислення художнього твору та підготовку до перекладу [2].

Таким чином, останні дослідження свідчать про необхідність інтеграції аналітичного читання у процес професійної підготовки студентів-філологів.

Окремий напрям сучасних досліджень становлять праці, присвячені порівняльному та перекладознавчому аналізу художніх текстів. Зокрема, роман-казка А. де Сент-Екзюпері «Le Petit Prince» неодноразово ставав

об'єктом аналітичного та зіставного читання в контексті вивчення перекладацьких стратегій. Дослідники доводять, що порівняльний аналіз оригіналу та кількох перекладів дозволяє виявити особливості передачі культурних, символічних і стилістичних компонентів тексту, а також сприяє формуванню перекладацької рефлексії у студентів-філологів [5].

Разом із тим аналіз наукових джерел свідчить про недостатню кількість комплексних дидактичних розробок з французької мови, у яких аналітичне читання художнього тексту поєднувалося б із системною роботою над лексикою, граматикою, перекладом і символічною інтерпретацією на матеріалі одного твору. Саме ця лакуна зумовлює актуальність створення практикуму з аналітичного читання на основі твору А. де Сент-Екзюпері *«Le Petit Prince»,* орієнтованого на студентів-філологів.

Метою статті є обґрунтування та опис системи аналітичних вправ, спрямованих на формування перекладацької компетентності студентів шляхом поетапного аналізу тексту оригіналу на смисловому, лексичному, граматичному та перекладацькому рівнях на матеріалі оригінального твору А. де Сент-Екзюпері *«Le Petit Prince*».

Методичною основою дослідження є авторський практикум з аналітичного читання французької літератури на матеріалі твору А. де Сент-Екзюпері «Маленький принц», розроблений для здобувачів спеціальності 035 «Філологія» за спеціалізацією 035.041 «Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська», який використовується в освітньому процесі та забезпечує поетапне формування перекладацької компетентності студентів, які вивчають французьку мову як другу іноземну.

Оскільки у статті йдеться про аналітичне читання у контексті навчання перекладу, то видається доречним знайти місце для аналітичного читання у контексті формування саме перекладацької компетентності. Варто розпочати з того, що перекладацька діяльність за своєю природою як і будь-яка діяльність базується на навичках та вміннях, але крім складної та динамічної їхньої взаємодії, перекладач постійно стикається з новим досвідом – новими проблемами, вирішення яких потребує аналітичних процедур від перекладача [7] на різних рівнях тексту. Зокрема йдеться про етап аналізу тексту оригіналу, який є вкрай важливим для ефективної реалізації перекладацької діяльності. Адже саме від успішності аналітичного етапу буде залежати адекватність тексту перекладу загалом як кінцевого результату. Л.М.Черноватий пропонує включати до цього етапу 1) уміння розуміти і тлумачити текст оригіналу, 2) аналізувати (розпізнавати типи текстів та мету її автора, аналізувати чинники, що впливають на переклад, жанр, лінгвістичні та структурні особливості тексту оригіналу, наявність та характер імплікатур, лінгвістичні особливості тексту оригіналу тощо), 3) виділяти найважливіші елементи тексту оригіналу, 4) уміння мобілізації наявних предметних знань, 5) розпізнавати потенційні перекладацькі проблеми та обґрунтовувати обрану стратегію перекладу [1].

Таким чином, етап аналізу тексту оригіналу можна розглядати як уміння одночасно утримувати у полі уваги смисл тексту, його мовну реалізацію та перекладацькі особливості. Враховуючи такий зміст аналізу, доречним видається опрацювання художнього тексту у контексті наступних аналітичних процедур, необхідних для перекладацької діяльності на різних рівнях – від рівня смислу та мовного рівня до перекладацького рівня. При цьому врахування кожного з цих рівнів є невід'ємною складовою доперекладацького, або аналітичного, етапу роботи з текстом, що забезпечує формування системного підходу до перекладу та підвищує адекватність і якість кінцевого результату.

Рівень смислу є інтегральним у даній структурі аналітичних процедур, оскільки передбачає розвиток умінь розуміти та тлумачити текст оригіналу, враховуючи розвиток сюжету та головну думку автора через імпліцитні логіко-семантичні зв'язки. Аналіз на цьому рівні спрямований на виявлення глибинних смислів тексту, авторських інтенцій, причинно-наслідкових відношень між подіями та образами, що не завжди експліцитно виражені мовними засобами. У цьому контексті доречною є позиція Л.Венуті, який розглядає переклад як інтерпретаційний акт зі значними соціальними й культурними наслідками, підкреслюючи, що переклад не обмежується формальним перенесенням мовних форм, а передбачає активний вибір смислових і культурних рішень, що визначають його функцію в мові перекладу [8]. У продовження цієї думки представник французької перекладознавчої школи М. Баллар наголошує на необхідності попередньої інтерпретації тексту як цілісного смислового утворення, адже переклад розглядається не як механічне перенесення мовних одиниць, а як акт осмислення та повторної концептуалізації змісту [3]. Відтак смисловий рівень аналізу виступає базовою умовою адекватного перекладу та забезпечує цілісне розуміння тексту оригіналу. Таким чином, смисловий рівень аналізу виступає необхідною основою для подальшої перекладацької інтерпретації та прийняття адекватних перекладацьких рішень. Тому у практикумі до кожного розділу пропонується набір вправ на рівні смислу (**Au niveau de sens**), спрямованих на формування вміння цілісно інтерпретувати текст оригіналу, виявляти імпліцитні смислові зв'язки та усвідомлювати авторську інтенцію як передумову якісного перекладу.

AU NIVEAU DE SENS (Chapitre XVII)

Compréhension du texte

1. Pourquoi le narrateur dit-il qu'il n'a «pas été très honnête» en parlant des allumeurs de réverbères?
2. Que veut montrer l'auteur avec le calcul sur les deux milliards d'habitants de la Terre?

3. Comment les grandes personnes se perçoivent-elles elles-mêmes selon le texte?
4. Pourquoi le Petit Prince est-il surpris en arrivant sur la Terre?
5. Quel est le rôle du désert dans la rencontre entre le Petit Prince et le serpent?
6. Que symbolise le serpent dans ce chapitre?
7. Pourquoi le serpent affirme-t-il être «plus puissant que le doigt d’un roi»?

Vrai ou Faux

1. Les hommes occupent une très grande partie de la surface de la Terre.
2. Les grandes personnes aiment faire des calculs.
3. Le Petit Prince arrive sur la Terre dans une ville.
4. Le serpent se présente comme dangereux et mystérieux.
5. Le serpent parle de manière claire et directe.

Complétez chaque phrase avec UNE idée du texte (pas forcément mot à mot).

1. Selon le narrateur, les grandes personnes aiment surtout _____.
2. Le calcul sur les habitants de la Terre sert à montrer que _____.
3. Le désert est présenté comme un lieu où _____.
4. Le serpent affirme qu’il peut «aider» le Petit Prince parce que _____.
5. Le Petit Prince pense aux étoiles car elles représentent _____.

Reliez chaque thème à l’extrait correspondant.

Thème	Extrait
a) Illusion de l’importance humaine	□
b) Solitude universelle	□
c) Fascination des grandes personnes	□
d) Mystère et pouvoir du serpent	□
e) Nostalgie du Petit Prince	□

Extraits:

1. «Elles adorent les chiffres.»
2. «On est seul aussi chez les hommes.»
3. «Elles se voient importantes comme des baobabs.»
4. «Je puis t’emporter plus loin qu’un navire.»
5. «Je me demande si les étoiles sont éclairées…»

Reformulez les phrases suivantes sans changer le sens**.**

1. Les hommes occupent très peu de place sur la Terre.

→ Les hommes _____.

2. Les grandes personnes se croient très importantes.

→ Les grandes personnes _____.

3. Le serpent parle par énigmes.

→ Le serpent _____.

Questions d’interprétation

Pourquoi Saint-Exupéry choisit-il le désert pour la première rencontre humaine du Petit Prince sur Terre ?
En quoi le serpent est-il différent des autres personnages rencontrés jusqu’ici ?
Pourquoi la solitude est-elle un thème central de ce chapitre ?

Cochez la ou les réponses correctes

1. Le chapitre XVII montre que:

□ les hommes sont nombreux mais peu présents
□ la Terre est dangereuse
□ les chiffres rassurent les grandes personnes

2. Le serpent symbolise surtout:

□ la sagesse
□ la mort
□ le passage
□ l’amitié

Le serpent parle souvent **par énigmes**, c’est-à-dire qu’il ne dit pas les choses directement, mais de manière symbolique. Associez chaque phrase à sa signification probable.

1. *Je suis mince comme un doigt… mais je peux t’aider à revenir sur ta planète.*
2. *Je peux m’enrouler autour de toi et te toucher.*
3. *Je peux t’emmener plus loin que n’importe quel navire.*
4. *Je peux rendre à la Terre celui que je touche.*
5. *Nous sommes seuls ici, comme dans le désert et chez les hommes.*
6. *Les grandes personnes croient qu’elles prennent beaucoup de place et sont très importantes.*
7. *Un anneau couleur de lune apparaît dans le sable.*

Choix possibles de signification:
a) Si je te touche, je peux te renvoyer à ton origine.
b) Je peux t'emmener vers un autre monde.
c) Les hommes se croient puissants mais sont souvent aveugles à l'essentiel.
d) Si je te touche, je peux te tuer.
e) Nous sommes isolés, et le monde paraît vide.
f) Je montre ma puissance malgré ma petite taille.
g) La lumière du moment ou un signe symbolique apparaît.

Pour chaque phrase, cochez la métaphore la plus probable selon le texte

Phrase	Métaphore possible
1. «Je peux t'emporter plus loin qu'un navire»	❑ La vitesse ❑ La mort ❑ L'aventure
2. «Tu es pur et tu viens d'une étoile»	❑ L'innocence ❑ La solitude ❑ La puissance
3. «Celui que je touche, je le rends à la terre dont il est sorti»	❑ La punition ❑ Le cycle de la vie ❑ Le voyage
4. «On est seul aussi chez les hommes»	❑ L'isolement ❑ La richesse ❑ Le pouvoir
5. «Un anneau couleur de lune remua dans le sable»	❑ Un signe mystérieux ❑ Une tempête ❑ Un trésor

Враховуючи необхідність акцентування саме на мовному аспекті перекладацької діяльності, після кожного розділу виокремлюється рівень лексики (Au niveau de lexique), спрямований на удосконалення лексичної компетентності студентів, зокрема умінь розпізнавати, аналізувати й адекватно відтворювати лексичні одиниці з урахуванням їх семантичних, стилістичних і контекстуальних особливостей.

AU NIVEAU DE LEXIQUE (Chapitre VII)

révéler	розкритий, виявлений
brusquerie	грубість, різкість у поведінці
arbuste	кущ, кущик
craindre	боятися, остерігатися
rancune	образа, злопам'ятство
déranger	турбував, заважав
laid	негарний, потворний
irrité	роздратований, сердитий
gonfler d'orgueil	наповнюватися гордістю, пихатість
larmes	сльози
fragile	крихкий, тендітний
vaniteux / vaniteuse	марнославний / марнославна
arroser	поливати
protéger	захищати
le paravent	ширма
se plaindre	скаржитися
le soin	догляд
s'inquiéter	хвилюватися
précieux / précieuse	цінний / цінна
se cacher	ховатися

Associez chaque émotion à une phrase du chapitre
- Tristesse
- Colère
- Impuissance
- Frustration

a) «Je m'occupe, moi, de choses sérieuses !»
b) «Il se disait encore: «Il faut bien que je supporte deux ou trois chenilles si je veux connaître les papillons…»»
c) «Et il éclata en sanglots. »
d) «J'aurais dû la juger sur les actes et non sur les mots…»

Mettez ces mots dans les bonnes phrases (*sangloter, visser, orgueil, honte, méchanceté*)
1. Le Petit Prince commence à _____ quand il se sent triste.
2. L'aviateur doit _____ un boulon pour réparer son avion.
3. La fleur du Petit Prince a parfois de l'_____, elle veut paraître forte.
4. Il ne faut pas confondre la gentillesse et la _____.

Complétez les phrases avec le bon mot (*colère, larme, peur, tristesse, fierté*)
- Après avoir échoué à son examen, il ressentit une grande _____.
- Elle tremblait de _____ en traversant la forêt sombre.

- Il a ressenti de la _____ lorsqu’il a vu son ami mentir.
- Une _____ coula sur sa joue quand elle entendit la mauvaise nouvelle.
- Remporter la compétition lui donna un sentiment de _____.

À quelle situation correspond le mieux chaque émotion?

a) Un enfant pleure après être tombé dans la cour de récréation.
b) Un joueur soulève son trophée après avoir gagné un match.
c) Une personne sursaute en voyant une araignée.
d) Quelqu’un se met à crier après avoir été injustement puni.
e) Un élève regarde par la fenêtre, le regard perdu, après une dispute avec un ami.

Trouvez l’intrus

Colère: rage, frustration, satisfaction, irritation
Peur: angoisse, frayeur, panique, confiance
Tristesse: chagrin, douleur, mélancolie, euphorie
Fierté: satisfaction, honneur, humiliation, succès

Imaginez une petite histoire. Écrivez une courte histoire (3-4 phrases) en utilisant au moins trois des mots suivants: *colère, larme, peur, tristesse, fierté.*

Після розділів також виокремлено граматичний рівень (**Au niveau de grammaire**), у межах якого подається окремий граматичний матеріал, спосіб представлення якого відповідає комунікативно-функціональному підходу до навчання перекладу. Граматичні явища розглядаються не ізольовано, а на прикладі тексту оригіналу та його перекладацькими завданнями, що дає змогу студентам усвідомити функціональну роль граматичних форм у формуванні смислу та стилістики висловлення. Такий підхід сприяє розвитку граматичної складової перекладацької компетентності та формує вміння свідомо обирати граматичні засоби з урахуванням норм мови перекладу й комунікативної ситуації. Для закріплення поданого матеріалу передбачено короткі вправи на тренування у вживанні відповідних граматичних структур, спрямовані на формування навичок їх свідомого й адекватного використання у процесі перекладу.

AU NIVEAU DE GRAMMAIRE (Chapitre X)

Les phrases hypothétiques au présent du conditionnel

Si j’ordonnais, disait-il couramment, si j’ordonnais à un général de se changer en oiseau de mer, et si le général n’obéissait pas, ce ne serait pas la faute du général. Ce serait ma faute.

Pour parler d’une **hypothиse irrйelle ou improbable dans le prйsent, on utilise :**

Si + imparfait → conditionnel prйsent

Si j’avais un bateau, je naviguerais sur l’océan.
(Je n’ai pas de bateau → hypothиse irrйelle.)

Formation

Imparfait du verbe dans la proposition introduite par SI:

Parler → je parlais, tu parlais, il/elle parlait…
Avoir → j’avais, tu avais, il avait…
Conditionnel prйsent dans la principale:
Parler → je parlerais, tu parlerais, il parlerait…
Avoir → j’aurais, tu aurais, il aurait…

Exemple dans ***Le Petit Prince***

Si j’ordonnais à un général de se changer en oiseau de mer, et si le général n’obéissait pas, ce ne serait pas la faute du général.

Si j’ordonnais → imparfait, hypothèse
n’obйissait pas → imparfait, continuation de l’hypothèse
ce ne serait pas → conditionnel présent, conséquence de l’hypothèse

Utilisation

- Pour exprimer une action dйpendant d’une condition irrйelle.
- Très fréquent dans les récits ou dialogues imaginaires.
- Permet d’exprimer politesse, imagination ou hypothèses.

Exercice. Complétez les phrases en utilisant l’imparfait après « si » et **le conditionnel présent dans la principale**.

1. Si j’_____ (avoir) un petit renard, je _____ (jouer) avec lui tous les jours.
2. Si le Petit Prince _____ (pouvoir) voyager sur la Terre, il _____ (découvrir) de nouvelles fleurs.
3. Si je _____ (être) un roi, je _____ (ordonner) la paix sur toutes les planètes.
4. Si les baobabs _____ (grandir) trop vite, le Petit Prince _____ (devoir) les arracher immédiatement.
5. Si tu _____ (écouter) mieux les fleurs, tu _____ (comprendre) leurs besoins.

Завершальним у структурі кожного розділу є перекладацький рівень (**Au niveau de traduction**), спрямований на порівняльний аналіз перекладацьких рішень різних перекладачів. На цьому етапі студенти

працюють з кількома варіантами перекладу одного й того самого фрагмента тексту, що дає змогу простежити варіативність перекладу та виявити вплив смислових, лексичних і граматичних чинників на кінцевий результат. Такі завдання орієнтовані на розвиток умінь аналізувати та оцінювати перекладацькі стратегії, аргументувати доцільність використаних перекладацьких прийомів і усвідомлювати відсутність єдиного «правильного» варіанта перекладу. Перекладацький рівень інтегрує попередні етапи роботи й формує в студентів здатність до свідомого, критичного та професійно вмотивованого вибору перекладацьких рішень від передачі стилю та образності до адаптації перекладу для цільової аудиторії. Практикум включає завдання на порівняння перекладів А. Жаловського, А. Перепаді та П. Таращука, що дозволяє оцінити різні стратегії перекладу художнього тексту. На цьому етапі студенти мають змогу простежити різні перекладацькі рішення, порівняти їх між собою або запропонувати власні варіанти перекладу, аргументуючи доцільність обраних стратегій і прийомів.

AU NIVEAU DE TRADUCTION (Chapitre XII)

Оригінальний фрагмент

– Je puis t'emporter plus loin qu'un navire, dit le serpent.

Il s'enroula autour de la cheville du petit prince, comme un bracelet d'or:

– Celui que je touche, je le rends à la terre dont il est sorti, dit-il encore.

Mais tu es pur et tu viens d'une étoile…

Переклад 1 – Анатолій Жаловський (Київ: Молодь, 1976)

Я можу занести тебе далі, ніж будь-який корабель, – сказала змія. І обвила біля кісточки ногу маленького принца, мов золотий браслет. – Торкнувшись когось, я повертаю його землі, з якої він вийшов, – сказала ще вона. – Але ти невинний і прибув із зірки...

Переклад 2 – Петро Таращук (Фоліо, 2017)

Я здатна завезти тебе далі, ніж будь-який корабель, – заперечила змійка і, мов золотий браслет, обвила кісточку Маленького Принца. – Доторкнувшись до людини, я повертаю її землі, з якої вона вийшла, – казала далі змійка. – Але ти чистий і прибув із далекої зорі…

Переклад 3 – Анатоль Перепадя (Видавництво «А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА», 2014)

– Я можу занести тебе далі, ніж будь-який корабель, – мовила змія.

Вона обвила кісточку Маленького принца, наче золотий браслет.

– Кого я торкнуся, того повертаю землі, з якої він вийшов, – додала вона. – Але ти чистий і прибув із зоряних світів…

Dans la langue française, *le serpent* est masculin. En ukrainien, le mot est féminin (*змія*).

1. Comparez le choix des mots chez les traducteurs: «змія» (А. Жаловський і А. Перепадя) versus «змійка» (П. Таращук).
2. Comment la forme diminutive (змійка, petit serpent) utilisée par П.Таращук modifie-t-elle la perception du personnage par le lecteur? Cela le rend-il moins menaçant ou plus insidieux?

Les trois traducteurs utilisent des verbes différents pour rapporter les paroles du serpent, là où l'original emploie simplement *dit* (dire). Créez un tableau comparatif pour les verbes utilisés :

А. Жаловський : *сказала* (dire, neutre)

П. Таращук: *заперечила* (objecter, contredire)

А. Перепадя: *мовила* (parler, dire avec emphase/poésie)

1. Quelle est l'incidence de ces choix sur le ton de la conversation ?
2. Lequel de ces verbes confère le plus de solennité ou de mystère à la voix du serpent?

La fin du fragment original est *« tu viens d'une étoile… »*. Observez les différentes traductions de *d'une étoile* :

А. Жаловський / П. Таращук : *із зірки* / *із далекої зорі* (au singulier)

А. Перепадя : *із зоряних світів* (au pluriel, «des mondes étoilés»)

А. Перепадя s'éloigne de la lettre de l'original pour utiliser une métaphore plus large. généralisation renforce-t-elle la poésie du texte ou dilue-t-elle le fait spécifique que le Prince vient d'**une** seule petite planète/étoile ?

Le style de Saint-Exupéry est simple mais rythmé. Lisez les trois traductions à haute voix (si possible).

Identifiez les différences de rythme. Lequel des traducteurs utilise des phrases plus courtes, plus percutantes (А. Жаловський), et lequel utilise un style plus ample et plus archaïsant (А. Перепадя) ? Lequel sonne le plus «moderne» (П. Таращук)?

Комплексне опрацювання всіх цих рівнів у межах практикуму формує у студентів системне мислення перекладача та забезпечує адекватність і художню цінність кінцевого перекладу.

Результати дослідження. У контексті перекладу художнього твору, такого як «Le Petit Prince». А. де Сент-Екзюпері, аналітичне читання стає не лише засобом розуміння сюжету, а й інструментом формування перекладацької компетентності, що включає здатність передати символічний та емоційний зміст оригіналу, стиль автора, а також культурні та моральні коди тексту. Застосування системних аналітичних процедур дозволяє перекладачу не тільки вирішувати конкретні лексико-граматичні проблеми, а й забезпечує

узгодженість усіх рівнів перекладу, сприяючи формуванню адекватного та органічного перекладу, який зберігає авторську інтенцію та художню цінність твору.

Таким чином, практикум з аналітичного читання на основі одного художнього твору виступає як інтегративний інструмент, який поєднує роботу над лексикою, граматикою, перекладом і символічною інтерпретацією, створюючи комплексне середовище для розвитку професійних навичок майбутніх філологів і перекладачів.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в розширенні кола аналізованих текстів і жанрів, зокрема залученні інших типів дискурсу, що дасть змогу поглибити уявлення про специфіку перекладацьких стратегій у різних комунікативних ситуаціях. Доцільним видається також подальше дослідження ефективності запропонованої системи вправ у процесі формування перекладацької компетентності студентів, зокрема шляхом її апробації в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Використана література:

1. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності : підручник для студентів закладів вищої освіти за спеціальністю «Переклад». Вінниця : Нова книга, 2013. 376 с.
2. Anosova Y. P., Naumkina O. V., Silishchenko O. P. Cognitive communicative approach to teaching reading in English for applicants of education in polytechnical institutions of professional advanced education. Scientific Notes of Junior Academy of Sciences of Ukraine. 2022. № 1 (20). P. 3–13.
3. Ballard M. De la traduction. Paris : Ophrys, 1998. 256 p.
4. Mahmudova M. F., Ruzmetova D. K. Comparative literature and translation studies: theory and practice. Ta’lim innovatsiyasi va integratsiyasi. 2025. Vol. 58, no. 1. P. 239–241. URL: https://journalss.org/index.php/tal/article/view/7161 (дата звернення: 06.02.2026).
5. Mandi M. C. Comparative analysis of literary texts in translation studies [Electronic resource]. University of Burundi Repository, 2025. URL: https://repository.ub.edu.bi/server/api/core/bitstreams/ed5fccf6-e4a8-4eaa-8193-ca1dddd2dcfb/content (дата звернення: 06.02.2026).
6. Nord C. Text analysis in translation: theory, methodology and didactic application of a model for translation-oriented text analysis. Amsterdam; New York: Rodopi, 2005. 275 p.
7. Robinson D. Becoming a translator: an introduction to the theory and practice of translation. New York: Routledge, 2007. 320 p.
8. Venuti L. Translation changes everything: theory and practice. London; New York: Routledge, 2013. 312 p.
9. Verhovtsova O., Ishchenko O., Kalay D., Tikan Y. Analytical reading for students philologists in the English class. Advanced Education. [S. l.], [n. d.]. URL: https://ae.fl.kpi.ua/article/view/259803 (дата звернення: 06.02.2026).
10. Saint-Exupéry A. de. Le Petit Prince. Paris: Folio, 2010. 96 p.

References:

1. Chernovatyi L. M. (2013) Metodyka vykladannia perekladu yak spetsialnosti: pidruchnyk dlia studentiv zakladiv vyshchoi osvity za spetsialnistiu «Pereklad» [Methods of teaching translation as a speciality: a textbook for students of higher education institutions majoring in «Translation»]. Vinnytsia: Nova knyha. 376 s. [in Ukrainian]
2. Anosova Y. P., Naumkina, O. V., & Silishchenko, O. P. (2022). Cognitive communicative approach to teaching reading in English for applicants of education in polytechnical institutions of professional advanced education. Scientific Notes of Junior Academy of Sciences of Ukraine, 1(20), P. 3–13.
3. Ballard M. (1998). De la traduction. Ophrys. 256 p.
4. Mahmudova M. F. qizi, & Ruzmetova D. K. (2025). Comparative literature and translation studies: Theory and practice. Ta’lim Innovatsiyasi Va Integratsiyasi, 58(1), P. 239–241. https://journalss.org/index.php/tal/article/view/7161
5. Mandi M. C. (2025). Comparative analysis of literary texts in translation studies. University of Burundi Repository. https://repository.ub.edu.bi/server/api/core/bitstreams/ed5fccf6-e4a8-4eaa-8193-ca1dddd2dcfb/content
6. Nord C. (2005). Text analysis in translation: Theory, methodology and didactic application of a model for translation-oriented text analysis. Rodopi. 275 p.
7. Robinson D. (2007). Becoming a translator. Routledge. 314 p.
8. Venuti L. (2013). Translation changes everything: Theory and practice. Routledge. 312 p.
9. Verhovtsova O., Ishchenko O., Kalay D., & Tikan Y. (n.d.). Analytical reading for students philologists in the English class. Advanced Education. https://ae.fl.kpi.ua/article/view/259803
10. Saint-Exupéry A. de. (2010). Le Petit Prince [The Little Prince]. Folio, Paris, 96 p. [in French].

V. Ihnatenko. Analytical reading of literary texts as a means of developing students’ translation competence (based on the material from ‘Le petit prince’ by A. de Saint-Exupéry)

The article considers analytical reading of a literary text as an effective tool for developing students’ translation competence. Analytical reading is considered particularly effective at the stage of source text analysis. Using Antoine de Saint-Exupéry’s Le Petit Prince – a text that combines linguistic simplicity with deep philosophical meaning, symbolism, and multi-level semantics – the study explores step-by-step work with the text on four levels: semantic, lexical, grammatical, and translational. The semantic level aims to uncover the author’s main idea, logical-semantic connections, and implicit nuances of meaning; the lexical level focuses on improving students’ lexical competence; the grammatical level emphasizes understanding the functional role of grammatical structures in the text and their rendering in translation; the translational level involves comparative analysis of different translators’ solutions and the development of students’ own translation strategies. Each level of analysis is accompanied by short exercises that ensure practical consolidation of theoretical knowledge. The analysis demonstrates that step-by-step work with the text improves translation quality and

promotes more conscious use of linguistic means. The proposed system of exercises integrates text analysis with practical tasks aimed at developing analytical thinking and skills for reasoned translation. Comprehensive work across all these levels fosters students' systemic translator's thinking and ensures the adequacy and artistic value of the final translation. The article outlines the methodological sequence of text work, demonstrates the effectiveness of the step-by-step approach, and identifies prospects for further research in developing students' translation competence.

Key words: *analytical reading, translation competence, step-by-step text analysis, lexical level, grammatical level, semantic level, translational level, comparative analysis of translations*

Дата першого надходження статті до видання: 12.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

UDC 378:004:502.131.1
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.16

Kotenko N. O.

INTERNATIONAL EXPERIENCE IN DEVELOPING FUTURE IT SPECIALISTS’ PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

The article synthesizes international experience (2020-2025) in developing the professional competence of prospective IT specialists within sustainable development. The study integrates a theoretical review of scholarly sources with content analysis of publicly available descriptions of degree programs, courses, and institutional initiatives, and applies comparative pedagogical analysis to purposively selected cases in North America, Europe, and Asia (e.g., MIT, Stanford, Cambridge, ETH Zurich, TU Delft, NUS, the University of Tokyo). The comparison identifies transferable patterns and region-specific emphases: interdisciplinary integration of computing with humanities and social sciences; project- and challenge-based learning focused on real sustainability problems; early engagement in research and capstone projects; institutional support through laboratories/ centers and partnerships with industry and civic stakeholders; internationalization via joint programs and virtual mobility; and systematic development of soft skills, ethical reasoning, responsible computing, and accountability for digital solutions’ societal impact. The findings show that sustainability is most effectively embedded not as a standalone «add-on» course, but as a cross-cutting component of curriculum content and program organization, aligned with assessment tools (rubrics, portfolios, expert review, and project defenses) that evaluate technical quality alongside environmental, social, and ethical impacts of student products, and make learning outcomes traceable across modules. The results can support modernization of Ukrainian IT programs by adapting reproducible mechanisms (interdisciplinarity, project-based learning, research tracks, partnerships) and by refining a competency assessment framework for sustainable development in IT education.

Key words: *curriculum integration, IT education, sustainability mainstreaming, project-based learning, interdisciplinarity, responsible computing.*

(стаття подана мовою оригіналу)

The development of professional competence in prospective IT specialists is a global educational challenge, requiring synthesis of international experience to identify effective approaches adaptable to national systems and sustainable development goals. International practice demonstrates diverse training models shaped by educational traditions, economic priorities, technological maturity, and sociocultural contexts.

In 2020–2025, IT education has increasingly focused on innovative pedagogical solutions that develop both strong technical skills and awareness of IT’s role in supporting sustainable development. Key trends include interdisciplinary integration of computer science with the humanities and social sciences; project-based learning grounded in real sustainable development problems; close industry collaboration; internationalization via virtual mobility and joint programs; and stronger attention to soft skills, ethical reasoning, and social responsibility.

The purpose of the article is to synthesize and systematize international experience in developing the professional competence of prospective IT specialists in the context of sustainable development, as well as to identify key trends and reproducible educational mechanisms for integrating sustainability into IT education for subsequent adaptation within national educational programs.

Objectives of the article: to analyze key trends in international IT education regarding the integration of technical training with a sustainable development orientation; to compare dominant models/practices of IT specialist training and approaches to incorporating sustainability topics into educational programs; to identify the most effective mechanisms for developing professional competence in the context of sustainable development; and to formulate generalized conclusions on how sustainable development is implemented systematically within educational programs.

Research methods included theoretical analysis and synthesis of scholarly sources and descriptions of educational practices; comparative pedagogical case analysis; content analysis of publicly available information on programs, courses, and initiatives; purposive sampling of universities to identify reproducible mechanisms for integrating sustainable development into IT training; and systematization and classification of the mechanisms identified.

Universities were selected purposively to capture transferable practices. The sample prioritized institutions with strong international standing in computer science and engineering and with formalized initiatives (courses, centers, or programs) that explicitly emphasize sustainability, ethics, societal impact, or responsible computing. Only cases with sufficiently detailed, publicly accessible information on curricula and learning formats were included to enable valid cross-case comparisons. To reduce regional bias, the selection spans multiple regions and educational models and reflects varied competency-development mechanisms, including interdisciplinarity, project-based learning, research tracks, industry and civic partnerships, and impact-oriented evaluation of digital solutions.

The Massachusetts Institute of Technology (MIT) is widely regarded as one of the pioneers in developing innovative approaches to IT education that incorporate the principles of sustainable development. MIT’s computer science curriculum includes required coursework on technology ethics, the social impact of computing, and the sustainability of digital systems, delivered through the Social and Ethical Responsibilities of Computing (SERC)

program. A distinctive feature of MIT's approach is its emphasis on research-oriented learning, whereby students are engaged from the early years of study in authentic research projects with practical relevance to addressing global challenges.

The "Computing & Society Community of Research" within MIT's Computer Science and Artificial Intelligence Laboratory (CSAIL) focuses on understanding and shaping the interplay between computational systems and society by drawing on engineering and computer science, as well as public policy research [1].

MIT actively advances an interdisciplinary approach through dual-degree programs that combine computer science with economics, biology, ecology, and sociology. The MIT Media Lab is a distinctive example of integrating technological research with art, design, and the social sciences [2, 3]. Students work on projects at the intersection of technology and the humanities, developing innovative solutions for education, healthcare, environmental sustainability, and social justice. MIT's assessment system emphasizes not only technical knowledge, but also students' capacity for critical thinking, creative problem solving, communication skills, and social responsibility.

Stanford University has developed an innovative model through the Hasso Plattner Institute of Design (d.school), founded in 2004 by Professors David Kelley and Bernard Roth, which integrates design-thinking methodologies into information technology (IT) education [4]. Students study not only the technical aspects of software development, but also user research methods, prototyping, testing, and iterative product development. The d.school serves as a hub for innovators at Stanford, where students and faculty from engineering, medicine, business, law, the humanities, the natural sciences, and education collaborate to address complex global challenges [5]. A distinctive feature of Stanford's approach is its close engagement with Silicon Valley, which provides students with access to internships, mentorship programs, and startup incubators.

The University of Cambridge delivers the Computer Science Tripos (CST) undergraduate program, which combines rigorous mathematical training with intensive engineering and research practice. The contemporary structure of the program – Part IA, Part IB, Part II, and the optional Part III – integrates mathematical disciplines with the core of computer science. Students study algorithm theory, data structures, digital electronics, operating systems, and software engineering [6, 7].

A distinctive feature of Cambridge's approach is the supervision system, which involves individualized work between students and academic staff. This format enables learning to be tailored to students' personal interests and supports the development of research competencies. At the same time, the program includes practice-oriented courses and team projects in which students design and test real-world software solutions [7].

Although the program does not include a separate mandatory course on "digital human rights," the department actively supports interdisciplinary research spanning AI ethics, human-machine interaction, and issues of technological accountability. These themes are addressed through elective courses (e.g., *Interaction with Machine Learning*) and through the research agenda of the Learning and Human Intelligence group, which focuses on the ethics, explainability, and societal impact of technologies [7, 8]. Overall, the Cambridge model combines a strong theoretical foundation with an innovative research culture oriented toward the social responsibility of IT.

The Swiss Federal Institute of Technology (ETH Zurich) has developed a distinctive model through the Future Cities Laboratory, where IT students collaborate with architects, urban planners, and environmental scientists to design technological solutions for sustainable cities [9]. The program encompasses projects in smart transportation, energy-efficient buildings, waste management systems, and environmental monitoring. A hallmark of the Swiss approach is close integration with industry through cooperative education schemes, in which students spend semesters in technology companies, working on real-world projects.

The University of Toronto (Canada) has established the Vector Institute for Artificial Intelligence, founded in 2017, which places strong emphasis on the ethical dimensions of artificial intelligence (AI) and machine learning [10]. Students study not only the technical foundations of AI, but also algorithmic fairness, decision transparency, privacy protection, and the social impact of automation. The curriculum includes required coursework in the philosophy of technology, law and data ethics, and the sociology of digital technologies. A distinctive feature of the Canadian approach is a sustained focus on multiculturalism and inclusivity, reflecting the country's demographic context.

European experience is characterized by a systematic approach to integrating sustainable development principles into IT education through pan-European initiatives and programs. The Erasmus+ Digital Education Action Plan (2021-2027) outlines strategic priorities for the digital transformation of education while incorporating the principles of the green transition and social inclusion [11]. European universities are actively developing joint IT curricula that include modules on digital ethics, green software development, and technologies for sustainable development.

The Technical University of Munich (TUM) has developed the "Sustainable Software Engineering" program, which integrates software life-cycle principles with environmental sustainability requirements. Students study methods for assessing the energy consumption of software, techniques for optimizing code to reduce its carbon footprint, and principles for designing energy-efficient algorithms. The program includes practical projects focused on developing software for energy system management, environmental monitoring, and resource optimization [12].

The KTH Royal Institute of Technology in Stockholm has introduced the concept of "Digital Sustainability," encompassing the technical, social, and economic dimensions of digital technologies. Its educational offerings

include courses in the digital economy, social entrepreneurship, technologies for development, and inclusive design. A distinctive feature of the Swedish approach is its emphasis on social innovation and entrepreneurship with societal impact. Students develop startups aimed at addressing social and environmental challenges through digital technologies [13].

Delft University of Technology (TU Delft) in the Netherlands is advancing initiatives in the field of Sustainable Information and Communication Technologies (Sustainable ICT). The university positions itself as a climate-action–oriented institution and implements measures aimed at achieving energy neutrality. Within the Sustainable ICT Initiative, TU Delft conducts research on energy-efficient data centers, energy-efficient 5G communications, and the development of energy-aware code. A distinctive feature of TU Delft’s approach is its focus on designing battery-free, less polluting, and more sustainable Internet of Things systems [14].

Aalborg University (Denmark) has implemented a “Problem-Based Learning” (PBL) model in IT education oriented toward addressing real-world sustainable development challenges. Students work in interdisciplinary teams on semester-long projects that integrate technological innovation with social and environmental needs. These projects include the development of smart-city systems, platforms for the circular economy, technologies supporting the energy transition, and digital solutions for agriculture [15].

Asian practice is characterized by a strong emphasis on technological innovation and close collaboration with industry. The National University of Singapore (NUS) has developed the “Computing for Social Good” program, which integrates the social sciences with computing technologies. Students examine applications of artificial intelligence in healthcare, education, urban development, and environmental sustainability. A distinctive feature of the Singaporean approach is the treatment of the smart city as a living laboratory for testing technological innovations. Students engage in real-world projects in smart transportation, energy management, e-government, and citizen-oriented digital services [16].

The University of Tokyo is one of the leading centers shaping an educational model grounded in the “Society 5.0” concept, proposed by the Japanese government as a strategic response to the challenges of the digital era. The concept envisions the creation of a “super-smart society” in which cyber-physical systems, artificial intelligence, big data, the Internet of Things (IoT), and robotics are integrated to address complex societal problems – from demographic aging to the sustainable development of cities [17, 18]. In the university’s educational policy, this has been reflected in the implementation of interdisciplinary programs that combine technical disciplines with courses in ethics, sociology, and the humanities. This approach enables future engineers and researchers not only to master advanced technologies, but also to critically reflect on their impact on society and on cultural values that traditionally play an important role in Japan’s civilizational model of development. A particularly important role is played by the university’s collaboration with leading technology companies, including the H-UTokyo Lab project implemented jointly with Hitachi Corporation to advance research on Society 5.0 and sustainable innovation-driven growth [17].

At the same time, China’s Tsinghua University exemplifies its own educational strategy for integrating technological innovation into the response to global societal challenges. The university’s “Artificial Intelligence for Social Good” initiative is oriented toward developing solutions that apply artificial intelligence to advance the UN Sustainable Development Goals. The program spans multiple directions, including machine learning for medical diagnostics, computer vision for environmental monitoring, natural language processing for educational platforms, and the development of policies for the safe and ethical deployment of AI [19, 20]. A key feature of the Chinese model is the combination of a strong scientific base with large-scale government investment and partnerships with technology corporations, which facilitates the rapid translation of research outputs into socially meaningful innovations. As a result, Tsinghua is emerging as one of the influential centers in the global discourse on AI as a tool for humanitarian progress, aligning China’s technological capacity with international standards of ethical governance [20].

An analysis of international experience makes it possible to identify several innovative approaches that demonstrate high effectiveness in developing the professional competence of IT specialists. The “Liberal Arts + Computer Science” model, which is widespread in U.S. universities, combines rigorous technical training with a broad liberal arts education. In addition to programming and algorithms, students study philosophy, history, literature, and the arts. This integration supports the development of critical thinking, creativity, communication skills, and cultural literacy [21].

The “Co-operative Education” model, widely used in Canada and Germany, is based on alternating academic semesters at the university with work placements in companies. Students typically spend 16-20 months in paid practical training, contributing to real-world projects. This structure strengthens the link between theory and practice, supports the development of professional skills, and facilitates early networking with potential employers [22].

The “Capstone Projects” approach is widely employed across universities worldwide, including those in Scandinavia, and involves completing a substantial final-year project that integrates the knowledge and skills acquired throughout the program. For example, Aalborg University in Denmark активно applies a Problem-Based Learning (PBL) model, in which students undertake semester-long projects in collaboration with industrial partners and civil society organizations [15]. Working in teams, students demonstrate not only technical competence, but also project management capability, communication skills, and the ability to present results effectively.

The concept of "Social Innovation Labs" is being advanced across universities worldwide, including in Asian higher education institutions. For example, the National University of Singapore has developed the "Computing for Social Good" program, in which students work in interdisciplinary teams on projects related to healthcare, education, and environmental sustainability [16]. Such approaches foster social responsibility and a deeper understanding of the role of technology in societal development.

Comparative analysis of international experience reveals both common trends and distinct strategic emphases in developing IT specialists' professional competence. Across regions, shared priorities include project-based learning, strong industry collaboration, interdisciplinarity, and the cultivation of soft skills and social responsibility. Differences are mainly strategic: U.S. universities more often emphasize entrepreneurship and innovation; European institutions place greater weight on social responsibility and sustainable development; and many Asian universities prioritize technological leadership and deep integration with industry.

Effective practices include mentorship systems in which experienced professionals guide students' specialization choices, career development, and professional adaptation. The "learning by teaching" approach, where senior students support junior peers, also proves valuable by strengthening leadership and instructional skills. Integrating research into education further enhances competence by engaging students in generating new knowledge and technologies.

Overall, successful IT education models balance rigorous theoretical foundations with practical skill formation, connect technical disciplines with the humanities and social sciences, and maintain active partnerships with industry and the public sector. Program flexibility, rapid responsiveness to technological change, personalized learning pathways, and the development of lifelong learning skills are also critical.

Conclusions. An analysis of practices at leading universities indicates that the integration of sustainable development into IT education is most often achieved not through a standalone "add-on" course, but through a systemic combination of content-related and organizational-pedagogical mechanisms embedded within educational programs. The most effective mechanisms for developing the professional competence of prospective IT specialists in the context of sustainable development include interdisciplinary modules, project-based learning (PBL), early engagement in research, partnerships with industry and social stakeholders, and the incorporation of "responsible computing" components (ethics, responsibility, and the societal impact of digital solutions). A common trend across the cases reviewed is the growing role of institutional support through the establishment of centers, laboratories, or cross-faculty initiatives that ensure continuity of change, accumulation of learning resources, coordination of projects, and scaling of successful practices. Effective competency development is associated with a shift from declarative inclusion of sustainability themes to engagement with authentic problems, where students must analyze context, constraints, risks, and impact metrics, and justify technical decisions. A further hallmark of mature approaches is alignment between learning content and assessment tools, including rubrics, portfolios, project defenses, and expert review, which make it possible to evaluate not only technical correctness but also the socio-environmental and ethical dimensions of digital products.

The results confirm the relevance of adapting international experience for Ukrainian educational programs by selecting reproducible mechanisms rather than replicating individual courses. Priority steps include modernizing disciplinary content, strengthening interdisciplinarity, implementing PBL and research tracks, and formalizing collaboration with industry and communities.

Future research should focus on developing a coherent framework for assessing sustainable development competencies in IT education and on empirically validating the effectiveness of the proposed mechanisms on a sample of Ukrainian higher education institutions.

Bibliography:

1. Mengi G. Accessible and individualized learning: MIT computer science and artificial intelligence laboratory (CSAIL) cambridge, MA. XRDS: crossroads, the ACM magazine for students. 2023. Vol. 29, no. 3. P. 58–59. URL: https://doi.org/10.1145/3589653 (date of access: 18.02.2026).
2. Brand S. The media lab: inventing the future at MIT. New York, N.Y : Viking, 1987. 285 p.
3. Roach, R.; Sneiderman, L. D. MIT's media lab. Diverse Issues in Higher Education. 2000. Vol. 17(1). P. 34. URL: https://search.proquest.com/openview/647df3c89d8bef0f37e7a0e7d6d8452c/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=27805 (date of access: 18.02.2026).
4. Hasso Plattner Institute of Design (Stanford d.School). InfluenceWatch : веб-сайт. URL: https://www.influencewatch.org/organization/hasso-plattner-institute-of-design-stanford-d-school/ (date of access: 18.02.2026).
5. Stanford d.school. Hasso Plattner Institute of Design Programme Information. URL: https://dschool.stanford.edu/ (date of access: 18.02.2026).
6. Course overview | department of computer science and technology. Department of Computer Science and Technology |. URL: https://www.cst.cam.ac.uk/admissions/undergraduate/course-overview (date of access: 18.02.2026).
7. University of Cambridge, Department of Computer Science and Technology. URL: https://www.cst.cam.ac.uk/teaching (date of access: 18.02.2026)
8. Learning and Human Intelligence Group. Research themes: ethics of AI in education, human-centred AI. Department of Computer Science and Technology, University of Cambridge. URL: https://www.cst.cam.ac.uk/research/lhi (date of access: 18.02.2026)
9. Schmitt G. The future cities laboratory. DisP – the planning review. 2012. Vol. 48, no. 3. P. 64–67. URL: https://doi.org/10.1080/02513625.2012.759354 (date of access: 18.02.2026).

10. Sposini F. M., An A. Canada AI day. KDD ‘25: the 31st ACM SIGKDD conference on knowledge discovery and data mining, Toronto ON Canada. New York, NY, USA, 2025. P. 6259–6260. URL: https://doi.org/10.1145/3711896.3737677 (date of access: 18.02.2026).
11. Vuorikari R.; Kluzer S.; Punie Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. EUR 31006 EN. JRC128415. ISBN 978-92-76-48882-8. DOI: 10.2760/115376. URL: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/50c53c01-abeb-11ec-83e1-01aa75ed71a1/language-en (date of access: 18.02.2026).
12. Sustainable software engineering: reflections on advances in research and practice / C. C. Venters et al. Information and software technology. 2023. P. 107316. URL: https://doi.org/10.1016/j.infsof.2023.107316 (date of access: 18.02.2026).
13. Forsberg, C. Space Use Efficiency through Occupancy Monitoring Technologies: A Case Study at KTH Royal Institute of Technology : master’s thesis. KTH Royal Institute of Technology, 2025. URL: https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:2004895/FULLTEXT01.pdf (date of access: 18.02.2026).
14. Delft University of Technology (TU Delft). Climate Action Programme lecture: “Sustainable ICT: Call for action!”. 12 September 2024. URL: https://www.tudelft.nl/evenementen/2024/climate-action-programme/climate-action-programme-lecture-sustainable-ict-call-for-action (date of access: 14.02.2026).
15. Problem-based learning in pedagogic tertiary education: european context through denmark environment / A. Roliak et al. Independent journal of management & production. 2021. Vol. 12, no. 3. P. s071–s084. URL: https://doi.org/10.14807/ijmp.v12i3.1521 (date of access: 18.02.2026).
16. Chang, M. W. National University of Singapore. Singapore, in collaboration with reviewer YI. https://sms.math.nus.edu.sg/sms-medley/Vol-12-2/Number%20theory%20and%20the%20design%20of%20fast%20computer%20algorithms(CT%20Chong).pdf (date of access: 14.02.2026).
17. Hitachi & University of Tokyo. H-UTokyo Lab: Collaborative creation for Society 5.0. Hitachi Social Innovation. https://social-innovation.hitachi/en-us/case_studies/hitachi_todai_labo (date of access: 14.02.2026).
18. Cabinet Office, Government of Japan. Society 5.0. URL: https://www8.cao.go.jp/cstp/english/society5_0/index.html (date of access: 14.02.2026).
19. Tsinghua University. AI for Social Good Programme Information. URL: https://www.tsinghua.edu.cn/en (date of access: 14.02.2026)
20. International Telecommunication Union (ITU). Advancing research and innovation together: ITU and Tsinghua University // AI for Good. 23.01.2019. URL: https://aiforgood.itu.int/advancing-research-and-innovation-together-itu-and-tsinghua-university/ (date of access: 14.02.2026).
21. Holland-Minkley A.; Barnard J.; Barr V.; Braught G.; Davis J.; Reed D.; Schmitt K.; Tartaro A.; Teresco J. D. Computer science curriculum guidelines: A new liberal arts perspective // Proceedings of the 54th ACM Technical Symposium on Computer Science Education V. 1 (SIGCSE 2023), March 15–18, 2023, Toronto, ON, Canada. New York, NY, USA: Association for Computing Machinery, 2023. P. 617-623. DOI: 10.1145/3545945.3569793. URL: https://doi.org/10.1145/3545945.3569793 (date of access: 14.02.2026).
22. Pretti, T. J.; McRae, N. Preparing Gen Y and Z for the future of work through co-operative education: A case study on the University of Waterloo // Applications of Work Integrated Learning Among Gen Z and Y Students / ed. T. Gerhardt, P. J. Annon. Hershey, PA: IGI Global, 2021. P. 94–118. DOI: 10.4018/978-1-7998-6440-0.ch005. URL: https://doi.org/10.4018/978-1-7998-6440-0.ch005. (date of access: 14.02.2026).

References:

1. Mengi, G. (2023). Accessible and individualized learning: MIT computer science and artificial intelligence laboratory (CSAIL) cambridge, MA. XRDS: Crossroads, the ACM Magazine for Students, 29(3), 58–59. https://doi.org/10.1145/3589653
2. Brand, S. (1987). The media lab: Inventing the future at MIT. Viking.
3. Roach, R., & Sneiderman, L. D. (2000). MIT’s media lab. Diverse Issues in Higher Education, 17(1), 34. https://search.proquest.com/openview/647df3c89d8bef0f37e7a0e7d6d8452c/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=27805.
4. Hasso Plattner Institute of Design (Stanford d.School) – InfluenceWatch. (n.d.). InfluenceWatch. https://www.influencewatch.org/organization/hasso-plattner-institute-of-design-stanford-d-school/?utm_source=chatgpt.com.
5. Stanford d.school. (n.d.) Hasso Plattner Institute of Design Programme Information. https://dschool.stanford.edu/.
6. Course overview | department of computer science and technology. (n.d.). Department of Computer Science and Technology |. https://www.cst.cam.ac.uk/admissions/undergraduate/course-overview.
7. University of Cambridge, Department of Computer Science and Technology. (n.d.). URL: https://www.cst.cam.ac.uk/teaching.
8. Learning and Human Intelligence Group. Research themes: ethics of AI in education, human-centred AI. Department of Computer Science and Technology, University of Cambridge, (n.d.) https://www.cst.cam.ac.uk/research/lhi.
9. Schmitt, G. (2012). The future cities laboratory. DisP – The Planning Review, 48(3), 64–67. https://doi.org/10.1080/02513625.2012.759354.
10. Sposini, F. M., & An, A. (2025). Canada AI day. У KDD ‘25: The 31st ACM SIGKDD conference on knowledge discovery and data mining (с. 6259–6260). ACM. https://doi.org/10.1145/3711896.3737677.
11. Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes (EUR 31006 EN, JRC128415). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/115376.
12. Venters, C. C., Capilla, R., Nakagawa, E. Y., Betz, S., Penzenstadler, B., Crick, T., & Brooks, I. (2023). Sustainable software engineering: Reflections on advances in research and practice. Information and Software Technology, 107316. https://doi.org/10.1016/j.infsof.2023.107316.
13. Forsberg, C. (2025). Space use efficiency through occupancy monitoring technologies: A case study at KTH Royal Institute of Technology (TRITA-ITM-EX 2025:345) [Master’s thesis, KTH Royal Institute of Technology]. DiVA Portal. https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kth:diva-371335.
14. Delft University of Technology. (2024, September 12). Climate Action Programme lecture: “Sustainable ICT: Call for action!”. https://www.tudelft.nl/evenementen/2024/climate-action-programme/climate-action-programme-lecture-sustainable-ict-call-for-action .

15. Roliak, A., Dutka, H., Mylytsya, K., Matiienko, O., & Oliinyk, N. (2021). Problem-based learning in pedagogic tertiary education: European context through denmark environment. Independent Journal of Management & Production, 12(3), s071-s084. https://doi.org/10.14807/ijmp.v12i3.1521.
16. Chang, M. W. (n.d.). National University of Singapore. Singapore, in collaboration with reviewer YI. https://sms.math.nus.edu.sg/sms-medley/Vol-12-2/Number%20theory%20and%20the%20design%20of%20fast%20computer%20algorithms(CT%20Chong).pdf.
17. Hitachi & University of Tokyo. (n.d.). H-UTokyo Lab: Collaborative creation for Society 5.0. Hitachi Social Innovation. https://social-innovation.hitachi/en-us/case_studies/hitachi_todai_labo.
18. Government of Japan. (2019). Society 5.0: A human-centered super smart society. Cabinet Office, Government of Japan. https://www8.cao.go.jp/cstp/english/society5_0/index.html
19. Tsinghua University (n.d.). AI for Social Good Programme Information. https://www.tsinghua.edu.cn/en/
20. International Telecommunication Union (ITU). (2023). Advancing research and innovation together: ITU and Tsinghua University – AI for Good. https://aiforgood.itu.int/advancing-research-and-innovation-together-itu-and-tsinghua-university.
21. Holland-Minkley, A., Barnard, J., Barr, V., Braught, G., Davis, J., Reed, D., Schmitt, K., Tartaro, A., & Teresco, J. D. (2023). Computer science curriculum guidelines: A new liberal arts perspective. In Proceedings of the 54th ACM Technical Symposium on Computer Science Education V. 1 (pp. 617–623). https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/3545945.3569793.
22. Pretti, T. J., & McRae, N. (2021). Preparing Gen Y and Z for the future of work through co-operative education: A case study on the University of Waterloo. In Applications of work integrated learning among Gen Z and Y students (pp. 94–118). IGI Global. https://www.igi-global.com/chapter/preparing-gen-y-and-z-for-the-future-of-work-through-co-operative-education/275037.

Н. Котенко. Зарубіжний досвід формування професійної компетентності майбутніх ІТ-фахівців у контексті сталого розвитку

Стаття узагальнює міжнародний досвід (2020-2025) розвитку професійної компетентності майбутніх ІТ-фахівців у контексті сталого розвитку. Дослідження поєднує теоретичний огляд наукових джерел із контент-аналізом публічно доступних описів освітніх програм, курсів та інституційних ініціатив і застосовує порівняльно-педагогічний аналіз до цілеспрямовано відібраних кейсів у Північній Америці, Європі та Азії (зокрема MIT, Stanford, Cambridge, ETH Zurich, TU Delft, NUS, University of Tokyo). Порівняння дає змогу виокремити відтворювані підходи та регіонально специфічні акценти: міждисциплінарну інтеграцію інформатики з гуманітарними й соціальними науками; проєктне та проблемно-орієнтоване навчання, спрямоване на розв'язання реальних завдань сталого розвитку; раннє залучення студентів до досліджень і випускних (capstone) проєктів; інституційну підтримку через лабораторії/центри та партнерства з індустрією і громадянськими стейкхолдерами; інтернаціоналізацію через спільні програми та віртуальну мобільність; а також системний розвиток м'яких навичок, етичного мислення, принципів відповідального обчислення й відповідальності за суспільний вплив цифрових рішень. Результати показують, що сталість найефективніше інтегрується не як окремий «додатковий» курс, а як наскрізний компонент змісту й організації освітньої програми, узгоджений з інструментами оцінювання (рубрики, портфоліо, експертне рецензування та захисти проєктів), які дають змогу оцінювати не лише технічну коректність, а й екологічні, соціальні та етичні наслідки студентських продуктів і забезпечують простежуваність результатів навчання між модулями. Отримані висновки можуть бути використані для модернізації українських ІТ-програм шляхом адаптації відтворюваних механізмів (міждисциплінарність, проєктне навчання, дослідницькі траєкторії, партнерства) та уточнення рамки оцінювання компетентностей сталого розвитку в ІТ-освіті.

Ключові слова: *інтеграція в навчальні плани, ІТ-освіта, наскрізне впровадження сталості, проєктне навчання, міждисциплінарність, відповідальні обчислення.*

Дата першого надходження статті до видання: 20.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 37.091.33:796.012.1
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.17

Кошель А. П., Кошель В. М., Фролова Д. Б., Очковська Д. О.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ТРАНСФОРМАЦІЇ ЗДОРОВ’ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ПАРАДИГМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

У статті здійснено теоретичне обґрунтування концептуальних підходів до трансформації здоров’язбережувальної парадигми фізичного виховання дітей у закладі дошкільної освіти в умовах воєнного стану. Актуальність дослідження зумовлена тривалим впливом хронічного стресу, зниженням рухової активності, обмеженням соціальної взаємодії та дестабілізацією психоемоційного стану дітей, що актуалізує оновлення змісту й організаційних механізмів фізичного виховання. Теоретико-методологічною основою визначено положення Базового компонента дошкільної освіти (2021) і Державного стандарту дошкільної освіти (2025), які утверджують цілісне розуміння здоров’я як єдності фізичного, психо-соціального благополуччя. Доведено доцільність переходу від нормативно-репродуктивної моделі до аксіологічної, зорієнтованої на формування ціннісного ставлення до здоров’я як ресурсу життєстійкості дитини.

Уточнено зміст понять «здоров’язбережувальна парадигма», «аксіологічний підхід», «наступність»; запропоновано трактування «трансформаційної наступності» як гнучкої системи партнерської взаємодії закладу дошкільної освіти й родини, що забезпечує безперервність психофізичного розвитку в умовах безпекових обмежень. Методологічну основу становлять системний і синергетичний підходи, які дають змогу розглядати освітній процес як відкриту динамічну систему підтримки здоров’я.

Розглянуто технологію «Хвилини стійкості», що інтегрує рухову активність із дихальними вправами, елементами релаксації та ігровою рефлексією для зниження тривожності й розвитку резильєнтності. Обґрунтовано впровадження «м’якого оцінювання», орієнтованого на моніторинг особистісної динаміки та зміцнення партнерства з родиною без посилення стресу. Зроблено висновок, що реалізація Державного стандарту дошкільної освіти (2025) створює нормативні передумови модернізації фізичного виховання на засадах дитиноцентризму й ціннісної взаємодії в умовах суспільних трансформацій.

Ключові слова: *здоров’язбережувальна парадигма, дошкільна освіта, воєнний стан, трансформаційна наступність, резильєнтність, Державний стандарт 2025.*

Військова агресія рф спричинила соматичну деградацію та хронічний стрес у дітей [6], що актуалізує трансформацію фізичного виховання від нормативного до аксіологічного, де стратегічною умовою збереження людського капіталу є наступність між ЗДО та сім’єю [9].

Сучасний науковий дискурс засвідчує фундаментальну трансформацію фізичного виховання дошкільників: від репродуктивно-нормативних моделей [2; 12] до аксіологізації освітнього простору та формування усвідомленого ставлення до здоров’я [8, 16]. У працях Е. Вільчковського, Н. Денисенко, М. Єфіменка, Л. Загородньої, О. Кононко, А. Кошель, В. Кошеля, О. Курка, С. Тітаренко та ін. фізична культура розглядається як ключова особистісна цінність та стратегічний ресурс життєстійкості дитини в кризових умовах [2; 7; 8; 9; 17].

Теоретико-методологічне підґрунтя цих процесів, закладене в оновленому нормативному полі України (БКДО, 2021; Стандарт, 2025), орієнтує на трактування здоров’я як цілісної єдності фізичного, ментального та соціального благополуччя згідно з настановами ВООЗ [1; 4; 12]. Проблеми нівелювання деструктивного впливу війни через системне управління здоров’язбереженням та безпеку рухового режиму в екстремальних умовах досліджували А. Брей, Г. Золотар, Z. Syrovatko та інші [6; 13; 18].

Особливого значення для нашого дослідження мають концепції К. Крутій, Т. Кривошеї та Н. Пахальчук щодо суб’єкт-суб’єктної взаємодії ЗДО та родини [13; 14]. Автори наголошують на синергетичній єдності партнерства, де педагог виступає фасилітатором, що забезпечує психофізичну підтримку родин та надає інноваційний інструментарій для фізичної рекреації [5; 10; 11; 15].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значний масив напрацювань щодо модернізації здоров’язбереження, механізми практичної реалізації аксіологічного підходу в умовах тривалої війни та інструментарій «м’якого оцінювання» результатів трансформаційної наступності залишаються дискусійними, що й визначило напрям нашого дослідження.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні концептуальних підходів до трансформації здоров’язбережувальної парадигми фізичного виховання дошкільників в умовах воєнного стану, визначенні ролі аксіологічного підходу, адаптивної наступності та партнерської взаємодії закладу дошкільної освіти і сім’ї у забезпеченні психофізичного благополуччя, резильєнтності та безперервності розвитку дитини в умовах сучасних безпекових викликів.

Для точного наукового осмислення окресленої проблеми спираючись на положення оновленого Базового компонента дошкільної освіти (далі БКДО (2021)) [1] та Державного стандарту дошкільної освіти (далі Стандарту (2025)) [4], на основі аналізу фундаментальних праць з теорії фізичного виховання [2; 7; 12] та сучасних концептуальних підходів до оздоровлення дітей [3; 14; 16], оптимізації рухової активності [6; 13] і

психологічного благополуччя дитини [8; 10; 15] вважаємо за необхідність дефініювати ключові поняття, що формують основу означеної нами наукової проблеми.

Здоров'язбережувальна парадигма – система цінностей, підходів і практик у дошкільній освіті, спрямованих на забезпечення фізичного, психічного та соціального здоров'я дитини, а також на формування в неї усвідомленого ставлення до власного благополуччя.

Аксіологічний підхід – методологічна стратегія, яка визначає здоров'я та безпеку як пріоритетні життєві цінності, що формують фундамент особистісного розвитку дошкільника [8; 12].

Наступність у фізичному вихованні – організаційно-педагогічний механізм, що забезпечує безперервність, узгодженість послідовність і взаємодоповнюваність освітніх впливів між сім'єю та ЗДО для формування стійких навичок здоров'язбереження в дошкільників.

Трансформаційна наступність – специфічна система інтегрованих освітніх та сімейних практик, що забезпечує безперервність і стабільність психофізичного розвитку дошкільників в умовах воєнного стану [3; 6].

Резильєнтність – інтегративна здатність дошкільника до адаптивної відповіді на стресогенні чинники різної етіології, що дозволяє зберігати здоров'я та ефективно взаємодіяти з оточенням навіть у дестабілізуючих умовах [15; 18].

Процес концептуалізації нової здоров'язбережувальної парадигми вимагає її узгодження з вектором державної освітньої політики, зокрема зі Стандартом (2025). Хоча цей документ має перспективний характер, він уже сьогодні задає стратегічні орієнтири для трансформації фізичного виховання на засадах дитиноцентризму [4].

1. Нормативно-ціннісні орієнтири трансформації. Трансформація парадигми передбачає перехід від вузькоспрямованого «навчання рухів» до комплексного «формування цінностей здоров'я». Порівняльний аналіз БКДО (2021) та Стандарту (2025) дозволяє простежити еволюцію поняття наступності: від методичного узгодження програм [1] до стратегічного партнерства, де сім'я є повноправним суб'єктом освітньої траєкторії [4]. Стандарт (2025) вперше інтегрує особистісний напрям (психічне здоров'я та безпека) із фізкультурним (усвідомлення важливості руху), що легітимізує аксіологізацію освітнього процесу [4; 15].

2. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія ЗДО і сім'ї в умовах воєнного стану. Специфіка воєнного часу вимагає переходу від координації дій до синергії, де партнерство ґрунтується на таких векторах:

– емпатійне фасилітаторство – коли педагоги ЗДО функціонують як ментори, що враховують психоемоційний стан родин і пропонують гнучкі форми фізичної активності для зниження стресу [5].

Цифрова прозорість, тобто створення інтерактивних платформ для обміну методиками адаптивної фізкультури в умовах обмеженого простору або укриттів [15].

Формування «здоров'язбережувальної культури». Впровадження спільних етичних норм, де здоров'я визнається головним ресурсом резильєнтності [17].

3. Технологічний інструментарій на основі «Хвилини стійкості» та «М'яке оцінювання» тощо.

Практичне впровадження парадигми забезпечується технологією «Хвилини стійкості», що інтегрує фізичне виховання з психологічною саморегуляцією. Вона охоплює: дихально-рухову синхронізацію для стабілізації психоемоційного стану [6]; ізометричну релаксацію (стретчинг) для зниження рівня кортизолу [12; 16]; та ігрову рефлексію, спрямовану на формування ментальної стійкості та усвідомлення власного тіла [17].

4. Важливим складником трансформації є впровадження «м'якого оцінювання» (soft evaluation). Цей підхід відкидає жорсткі нормативи на користь моніторингу залученості родин до спільних активностей (онлайн-челенджі, спортивні марафони). Це дозволяє уникнути додаткового стресу та акцентувати увагу на динаміці особистісного розвитку дитини [15].

Таким чином, впровадження Стандарту-2025 створює «нормативний коридор» для розбудови нової якості дошкільної освіти, де фізична активність слугує не лише засобом розвитку м'язів, а й інструментом збереження людського капіталу в екстремальних умовах [4].

Висновки. Концептуальна трансформація здоров'язбережувальної парадигми в умовах воєнного стану реалізується через багаторівневу модель «цінність – партнерство – стійкість». Проведений аналіз дозволяє зробити такі узагальнення.

Обґрунтовано, що Стандарт (2025) виступає методологічним фундаментом модернізації фізичного виховання. Він легітимізує пріоритет якісних параметрів особистісної компетентності (здоров'я, безпека, емоційна регуляція) над традиційними кількісними показниками фізичної підготовленості [4].

Запропонований авторський концепт «трансформаційної наступності» визначає взаємодію ЗДО та сім'ї як гнучку систему, здатну адаптувати рухову активність до безпекових викликів. Це забезпечує неперервність фізичного розвитку дитини в екстремальних умовах, перетворюючи рухову діяльність на інструмент психологічної розрядки та формування резильєнтності.

Доведено, що аксіологічний підхід трансформує рольові позиції суб'єктів освітнього процесу: від репродуктивного виконання програмних вимог до синергійної взаємодії. Впровадження технології «Хвилин стійкості» та технік саморегуляції в практику ЗДО і родини створює цілісний здоров'язбережувальний простір.

Перспективи подальших досліджень. У контексті імплементації Стандарту (2025) нагальним постає проектування прогностичних моделей здоров’язбережувальної взаємодії ЗДО та сім’ї, а також розроблення відповідного методичного супроводу й діагностичного інструментарію «м’якого оцінювання» результатів навчання. Це забезпечить системний перехід на нові освітні стандарти та сприятиме повноцінній реалізації адаптаційного потенціалу дитини у поствоєнній перспективі.

Використана література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція) / наук. кер. Н. В. Левінець та ін. – Київ : Міністерство освіти і науки України, 2021. – 48 с.
2. Вільчковський Е. С., Курок О. І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. / Е. С. Вільчковський, О. І. Курок. – 2-ге вид., перероб. та доп. – Суми : Університетська книга, 2008. – 428 с.
3. Гулюк Н. О., Пальчук М. Б. Сучасна концепція системи фізичного виховання в закладах дошкільної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2024. № 4 (175). С. 71–76. DOI: https://doi.org/10.41492/UDU-nc.series15.2024.4(175).12 (дата звернення: 21.02.2026).
4. Державний стандарт дошкільної освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 26 листопада 2025 р. № 1557. Київ : Кабінет Міністрів України, 2025. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF#Text (дата звернення: 21.02.2026).
5. До проблеми взаємодії закладу дошкільної освіти і сім’ї з фізичного виховання дітей дошкільного віку / А. Кошель, В. Кошель, К. Лічман, В. Чеботар. *Грааль науки*. 2021. № 9. С. 421–427. DOI: https://doi.org/10.46074/grail-of-science.22.10.2021.56 (дата звернення: 21.02.2026).
6. До проблеми забезпечення безпеки та оптимізації рухової активності дошкільників в умовах укриття закладу дошкільної освіти / В. Кошель, А. Брей, Г. Золотар, Н. Черниченко. *Collection of Scientific Papers «ΛΟГОΣ»*. 2025. С. 165–171. DOI: https://doi.org/10.46074/logos-41.10.2025.029 (дата звернення: 21.02.2026).
7. Загородня Л. П., Тітаренко С. А., Барсуковська Г. П. Фізичне виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2014. 272 с.
8. Кононко О. Л., Аніщук А. М. Актуальні проблеми розвитку особистісного здоров’я особистості дошкільника. *Наукові записки. Серія “Психолого-педагогічні науки”*. 2024. Вип. 1. С. 8–19. DOI: 10.41654/2664-4902-2024-PP-1-8-19 (дата звернення: 21.02.2026).
9. Кошель А., Кошель В., Сілка К. Деякі аспекти зміцнення здоров’я дітей згідно оновленого Базового компоненту дошкільної освіти України. *Збірник наукових праць ΛΟГОΣ*. 2021. DOI: https://doi.org/10.46074/logos-19.04.2021.v4.20 (дата звернення: 21.02.2026).
10. Кошель А., Кошель В., Сидоренко О. Деякі аспекти використання елементів казкотерапії у роботі з дітьми дошкільного віку. *Grail of Science*. 2024. № 26. С. 494–499. DOI: https://doi.org/10.46074/grail-of-science.14.04.2024.072 (дата звернення: 21.02.2026).
11. Кошель А., Кошель В. Навчально-наукова лабораторія як інноваційний засіб удосконалення освітнього процесу... *NewInception*. 2025. № 4-4 (17-18). С. 29–44. DOI: https://doi.org/10.58407/NI.24.4-4.4 (дата звернення: 21.02.2026).
12. Кошель В. М. Валеологія та основи медичних знань : навч. посіб. – Чернігів : ПНПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2020. – 240 с.
13. Крутій К. Л., Деснова І. С., Поповська О. А. Організація ігрової діяльності для формування навичок безпеки в дітей дошкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості...* 2024. Вип. 97. С. 28–45.
14. Пахальчук Н. О., Кривошея Т. Ю., Вербська А. М. Модель формування здорового способу життя в дітей старшого дошкільного віку. *Інновації в дошкільній і початковій освіті*. 2024. Вип. 2. С. 27–45. DOI: https://doi.org/10.41652/4041-2449-2024-2-27-45 (дата звернення: 21.02.2026).
15. Ташкінова О., Пономарьова Л. Соціально-психологічна адаптація педагогів дошкільної освіти в умовах воєнного стану. *Актуальні проблеми психології*. 2024. Том 7. С. 114–125.
16. Фізичне виховання дітей дошкільного віку як основа формування здоров’я сучасного суспільства... *Грааль науки*. 2021. № 5. С. 277–284. DOI: https://doi.org/10.46074/grail-of-science.04.06.2021.050 (дата звернення: 21.02.2026).
17. Koshel A., Koshel V., Kutenova N. Health-saving technologies as a means of strengthening children’s health... *SCIENTIA*. 2025. P. 210–218. URL: https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/2845 (дата звернення: 21.02.2026).
18. Syrovatko Z. V., Yefremenko V. M., et al. Strengthening students’ health... *Wiadomosci Lekarskie*. 2021. Vol. 74, № 6. P. 1478–1484. DOI: 10.46740/wlek202106145 (дата звернення: 21.02.2026).

References:

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity v Ukraini (nova redaktsiia) [Basic Component of Preschool Education in Ukraine (new edition)]. (2021). Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraine. 48 s. [in Ukrainian]
2. Vilchkovskyi E. S., Kurok O. I. (2008). Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku [Theory and methods of physical education of preschool children]. Sumy: Universytetska knyha. 428 s. [in Ukrainian]
3. Huliuk N. O., Palchuk M. B. (2024). Suchasna kontseptsiia systemy fizychnoho vykhovannia v zakladakh doshkilnoi osvity [Modern concept of the physical education system in preschool education institutions]. *Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University*, 4 (175), 71–76. DOI: https://doi.org/10.41492/UDU-nc.series15.2024.4(175).12 (data zvernennia: 21.02.2026). [in Ukrainian]
4. Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity [State Standard of Preschool Education]. (2025). Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 1557. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF#Text (data zvernennia: 21.02.2026). [in Ukrainian]
5. Koshel A., Koshel V. et al. (2021). Do problemy vzaiemodii zakladu doshkilnoi osvity i simi z fizychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku [On the problem of interaction between preschool education institutions and families in physical education of preschool children]. *Grail of Science*, 9, 421–427. DOI: https://doi.org/10.46074/grail-of-science.22.10.2021.56 (data zvernennia: 21.02.2026). [in Ukrainian]

6. Koshel V., Brei A., Zolotar H., Chernychenko N. (2025). Do problemy zabezpechennia bezpeky ta optymizatsii rukhovoi aktyvnosti doshkilnykiv v umovakh ukryttia zakladu doshkilnoi osvity [On the problem of ensuring safety and optimizing the motor activity of preschoolers in the shelter conditions of a preschool education institution]. *Collection of Scientific Papers «ΛΟΓΟΣ»*, 165–171. DOI: https://doi.org/10.46074/logos-41.10.2025.029 (data zvernennia: 21.02.2026). [in Ukrainian]
7. Zahorodnia, L. P., Titarenko, S. A., & Barsukovska, H. P. (2014). Fizychne vykhovannia ditei doshkilnoho viku [Physical education of preschool children] (Manual). Sumy: Universytetska knyha. [in Ukrainian]
8. Kononko O. L., Anishchuk A. M. (2024). Aktualni problemy rozvytku osobystisnoho zdorovia osobystosti doshkilnyka [Actual problems of the development of personal health of a preschooler]. *Scientific Notes. Series "Psychological and Pedagogical Sciences"*, 1, 8–19. DOI: 10.41654/2664-4902-2024-PP-1-8-19 (data zvernennia: 21.02.2026). [in Ukrainian]
9. Koshel A., Koshel V., Silka K. (2021). Deiaki aspekty zmitsnennia zdorovia ditei zhidno onovlenoho Bazovoho komponentu doshkilnoi osvity Ukrainy [Some aspects of strengthening children's health according to the updated Basic Component of Preschool Education of Ukraine]. *Collection of Scientific Papers ΛΟΓΟΣ*. DOI: https://doi.org/10.46074/logos-19.04.2021.v4.20 (data zvernennia: 21.02.2026). [in Ukrainian]
10. Koshel A., Koshel V., Sydorenko O. (2024). Deiaki aspekty vykorystannia elementiv kazkoterapii u roboti z ditmy doshkilnoho viku [Some aspects of using elements of fairy tale therapy in working with preschool children]. *Grail of Science*, 26, 494–499. DOI: https://doi.org/10.46074/grail-of-science.14.04.2024.072 (data zvernennia: 21.02.2026). [in Ukrainian]
11. Koshel A., Koshel V. (2025). Navchalno-naukova laboratoriia yak innovatsiinyi zasib udoskonalennia osvitnyoho protsesu... [Educational and research laboratory as an innovative means of improving the educational process...]. *NewInception*, 4-4 (17-18), 29–44. DOI: https://doi.org/10.58407/NI.24.4-4.4 (data zvernennia: 21.02.2026). [in Ukrainian]
12. Koshel V. M. (2020). Valeolohiia ta osnovy medychnykh znan [Valeology and basics of medical knowledge]. Chernihiv: PNPU im. T. H. Shevchenka. 240 s. [in Ukrainian]
13. Krutii K. L., Desnova I. S., Popovska O. A. (2024). Orhanizatsiia ihrovoi diialnosti dlia formuvannia navychok bezpeky v ditei doshkilnoho viku [Organization of game activities for the formation of safety skills in preschool children]. *Pedagogy of Creative Personality Formation...*, 97, 28–45. [in Ukrainian]
14. Pakhalchuk N. O., Kryvosheia T. Yu., Verbska A. M. (2024). Model formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia v ditei starshoho doshkilnoho viku [Model of formation of a healthy lifestyle in older preschool children]. *Innovations in Preschool and Primary Education*, 2, 27–45. DOI: https://doi.org/10.41652/4041-2449-2024-2-27-45 (data zvernennia: 21.02.2026). [in Ukrainian]
15. Tashkinova O., Ponomaryova L. (2024). Sotsialno-psykholohichna adaptatsiia pedahohiv doshkilnoi osvity v umovakh voiennoho stanu [Socio-psychological adaptation of preschool educators under martial law]. *Actual Problems of Psychology*, 7, 114–125. [in Ukrainian]
16. Koshel A., Koshel V., Kalimbet O., Riabchenko A., Khablova M. (2021). Fizychne vykhovannia ditei doshkilnoho viku yak osnova formuvannia zdorovia suchasnoho suspilstva... [Physical education of preschool children as a basis for health formation of modern society...]. *Grail of Science*, 5, 277–284. DOI: https://doi.org/10.46074/grail-of-science.04.06.2021.050 (data zvernennia: 21.02.2026). [in Ukrainian]
17. Koshel A., Koshel V., Kutenova N. (2025). Health-saving technologies as a means of strengthening children's health... *SCIENTIA*, 210–218. URL: https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/2845 (data zvernennia: 21.02.2026).
18. Syrovatko Z. V., Yefremenko V. M., et al. (2021). Strengthening students' health... *Wiadomosci Lekarskie*, 74 (6), 1478–1484. DOI: 10.46740/wlek202106145 (data zvernennia: 21.02.2026).

A. Koshel, V. Koshel, D. Frolova, D. Ochkovska. Conceptual approaches to the transformation of the health-saving paradigm of physical education for preschoolers under martial law

The article substantiates conceptual approaches to transforming the health preserving paradigm of physical education of preschool children in preschool institutions under martial law. The relevance of the study is determined by the prolonged influence of chronic stress, decreased motor activity, limited social interaction, and disturbances in children's psycho emotional state, which require updating the content and mechanisms of physical education. The theoretical and methodological framework is based on the Basic Component of Preschool Education (2021) and the State Standard of Preschool Education (2025), which affirm a holistic understanding of health as the unity of physical, mental, and social well being. The shift from a normative reproductive model to an axiological model aimed at forming a value based attitude toward health as a resource of resilience and adaptive capacity is substantiated. The concepts of health preserving paradigm, axiological approach, and continuity are clarified; transformational continuity is defined as a flexible partnership between preschool institutions and families ensuring continuity of psychophysical development under security restrictions. The methodological basis combines systemic and synergetic approaches that allow the educational process to be viewed as an open dynamic system of health support. The Minutes of Resilience technology integrating motor activity, breathing exercises, relaxation, and game reflection to reduce anxiety and develop resilience is characterized. The implementation of soft assessment focused on monitoring individual progress and strengthening family partnership without increasing stress is justified. It is concluded that implementation of the State Standard of Preschool Education creates prerequisites for modernization of physical education on the principles of child centeredness and value oriented interaction in conditions of social transformation.

Key words: *health preserving paradigm, preschool education, martial law, transformational continuity, resilience, State Standard 2025.*

Дата першого надходження статті до видання: 27.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.016
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.18

Кравченко-Дзондза О. Е.

ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглянуто проблему формування літературознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки в закладах вищої освіти.

Уточнено зміст поняття «літературознавча компетентність майбутнього вчителя початкової школи» як інтегративної професійної якості, що поєднує систему літературознавчих знань, аналітичних умінь, інтерпретаційних здібностей і методичної готовності до роботи з художнім текстом. Вона включає: систему літературознавчих знань, що охоплює знання теорії та історії літератури, розуміння жанрових, стильових і композиційних особливостей твору; аналітичні уміння, які забезпечують здатність до структурованого аналізу художнього тексту, виявлення основних смислових ліній, образів та ідей; інтерпретаційні здібності, що дозволяють оцінювати художню цінність твору, осмислювати авторські наміри та адаптувати зміст до вікових особливостей учнів; методичну готовність, тобто вміння трансформувати літературознавчі знання та аналітичні навички у практичну педагогічну діяльність, організовувати роботу учнів із текстом. Визначено її структурні компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний.

Обґрунтовано потенціал курсу «Дитяча література» щодо розвитку активної читацької діяльності здобувачів вищої освіти, їхніх умінь аналізувати й інтерпретувати художні тексти, добирати доцільні прийоми роботи з ними. Визначено ефективність використання інтерактивних методів навчання, проєктної діяльності, дослідницьких завдань, мультимедійних ресурсів і рефлексивних практик у процесі фахової підготовки. Доведено, що системне впровадження компетентнісного підходу сприяє розвитку аналітичного мислення, читацької культури та професійної рефлексії студентів.

Ключові слова: *літературознавча компетентність, читацька компетентність, майбутній учитель початкової школи, фахова підготовка, дитяча література, компетентнісний підхід, аналіз художнього тексту.*

Сучасні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в Україні пов’язані з реалізацією компетентнісного підходу, що передбачає формування в майбутніх учителів здатності ефективно застосовувати набуті знання у професійній діяльності. Перехід до компетентнісної парадигми освіти передбачає також посилення ролі самостійної роботи студентів, розвитку критичного мислення, рефлексії та здатності до безперервного професійного вдосконалення. Таким чином, модернізація університетської освіти на засадах компетентнісного підходу створює підґрунтя для підготовки педагогів нового покоління, здатних ефективно реалізовувати сучасні освітні стратегії.

Особливого значення в системі фахової підготовки набуває формування літературознавчої компетентності, оскільки вчитель початкової школи виступає посередником між дитиною та художнім текстом. Саме від рівня його літературознавчої підготовки залежить якість організації уроків літературного читання, формування читацької культури учнів та розвиток їхнього естетичного сприймання. Проблема формування літературознавчої компетентності майбутніх учителів потребує комплексного теоретичного осмислення та методичного забезпечення з урахуванням сучасних освітніх викликів і цифровізації освітнього простору.

Якщо аналізувати сучасні наукові дослідження, присвячені проблемі професійної підготовки майбутнього вчителя, то зауважимо, що увага науковців зосереджена на розробленні моделей професійної підготовки відповідно до Концепції Нової української школи. Зазначена тенденція зумовлена необхідністю підготовки вчителя, який здатний реалізовувати компетентнісний підхід, організовувати інтегроване навчання та створювати освітнє середовище, орієнтоване на потреби дитини. Зокрема, у публікаціях О. Самойленко, О. Міршук, Ю. Силенко (2023), М. Островської (2024), Т. Турчин та ін. (2021) обґрунтовано потребу в оновленні змісту освітніх програм для закладів вищої освіти та впровадженні інтегрованих навчальних курсів, що поєднують методичну підготовку з практичною діяльністю. Дослідники наголошують на необхідності посилення практико орієнтованої складової, розширення можливостей педагогічної практики, інтеграції інноваційних технологій навчання та міждисциплінарних підходів; упровадженні моделювання педагогічних ситуацій, проєктної діяльності та цифрових інструментів навчання як засобів підвищення якості фахової підготовки майбутнього вчителя.

У дослідженнях І. Голубовської та В. Підгурської [1] висвітлено питання розвитку умінь роботи з текстом зарубіжної літературної казки, інтерпретації художніх творів та формування читацької самостійності. О. Фенцик [6, с. 214] акцентує увагу на необхідності поєднання літературознавчої підготовки з методичною складовою. Учитель має не лише орієнтуватися в колі дитячої літератури, а й уміти здійснювати глибокий аналіз художнього твору, розкривати його ідейно-художню своєрідність, визначати виховний потенціал тексту та адаптувати його до вікових можливостей молодших школярів.

Формування літературознавчої компетентності у майбутніх учителів початкової школи є принципово важливим з огляду на професійні, методичні та соціокультурні аспекти діяльності педагога. Актуальність

проблеми нашого дослідження зумовлена професійними викликами педагогічної діяльності, оскільки вчитель початкової школи є провідником дитини у світ читання. Якщо педагог не володіє розвиненою літературознавчою компетентністю, він не зможе ефективно організувати процес формування читацьких навичок в учнів, навчити їх аналізувати текст, робити висновки, висловлювати власну думку.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування літературознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі вивчення курсу «Дитяча література». Цілями дослідження визначено: аналіз сучасних наукових підходів до формування літературознавчої та читацької компетентностей у контексті компетентнісної парадигми освіти, розкриття поняття «літературознавча компетентність майбутнього вчителя початкової школи», визначення її структури та місця в системі професійної компетентності педагога, обґрунтування педагогічних умови, методів і технологій, що забезпечують ефективне формування літературознавчої компетентності в процесі вивчення дисципліни «Дитяча література».

У процесі дослідження було застосовано комплекс взаємопов'язаних теоретичних і емпіричних **методів**, що забезпечили цілісне вивчення означеного феномену. На теоретико-методологічному етапі дослідження використано: аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію наукових джерел з педагогіки та методики навчання; порівняльний аналіз підходів до трактування поняття «літературознавча компетентність»; моделювання структури літературознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи; інтерпретацію наукових положень з метою визначення структурних компонентів і педагогічних умов формування літературознавчої компетентності вчителя.

У сучасному науковому дискурсі літературознавча компетентність розглядається як важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи та як невід'ємний компонент предметної читацької компетентності. Так, Т. Яценко визначає літературознавчу компетентність у структурі предметної читацької компетентності як інтегративну якість особистості, що виявляється у здатності орієнтуватися у світовому та національному літературному процесі, а також застосовувати засвоєні теоретико-літературні знання для аналізу та інтерпретації художнього твору [8, с. 45]. Такий підхід акцентує увагу не лише на обсязі знань, а й на вмінні продуктивно використовувати їх у процесі осмислення тексту. О. Фенцик розглядає літературознавчу компетентність як одну зі складових професійної компетентності вчителя початкових класів. Дослідниця виокремлює в її структурі літературознавчі знання, сукупність умінь і навичок, що забезпечують правильне сприйняття, усвідомлення та інтерпретацію художніх текстів. Авторка підкреслює, що саме літературознавчий компонент фахової підготовки створює підґрунтя для здатності майбутнього педагога не лише навчати техніки читання, а й формувати в молодших школярів початкові вміння аналізувати художній твір і повноцінно сприймати мистецтво слова [7, с. 182–183]. Таким чином, узагальнення наукових підходів дає підстави стверджувати, що літературознавча компетентність є інтегративною характеристикою професійної готовності майбутнього вчителя початкової школи, що знаннєвий, аналітичний та інтерпретаційний компоненти, забезпечує формування читацької компетентності учнів як однієї з ключових у початковій школі.

Як зазначає О. Фенцик, в сучасних умовах розвитку освіти фахова підготовка студентів до навчання літературного читання, формування читацької компетентності має спиратися на ґрунтовну теоретичну базу в осмисленні естетичної природи словесного мистецтва. Це вимагає від учителя вміння організовувати власну читацьку діяльність, користуватися різними видами читання залежно від його мети, виконувати аналіз художнього тексту з погляду його форми і змісту [7, с. 205]. Якщо педагог не володіє розвиненою літературознавчою і читацькою компетентністями, він не зможе ефективно організувати процес формування читацьких навичок в учнів, навчити їх аналізувати текст, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, характеризувати персонажів, визначати основну думку твору та аргументовано висловлювати власну позицію. Недостатній рівень читацької культури вчителя знижує якість освітнього процесу, оскільки унеможливлює глибоке методичне опрацювання літературного матеріалу та створення розвивального читацького середовища.

Більше того, особистісний приклад учителя має вирішальне значення: його читацькі інтереси, емоційне ставлення до художнього слова, здатність до рефлексії та інтерпретації тексту формують мотиваційне підґрунтя для розвитку читацької активності молодших школярів. Отже, сформована читацька компетентність педагога виступає не лише професійною характеристикою, а й необхідною умовою якісного становлення читацької особистості дитини.

Літературознавча компетентність майбутнього вчителя початкової школи розглядається як інтегративна характеристика особистості, що включає:

- систему літературознавчих знань, що охоплює знання теорії та історії літератури, розуміння жанрових, стильових і композиційних особливостей твору;
- аналітичні уміння, які забезпечують здатність до структурованого аналізу художнього тексту, виявлення основних смислових ліній, образів та ідей;
- інтерпретаційні здібності, що дозволяють оцінювати художню цінність твору, осмислювати авторські наміри та адаптувати зміст до вікових особливостей учнів;
- методичну готовність, тобто вміння трансформувати літературознавчі знання та аналітичні навички у практичну педагогічну діяльність, організовувати роботу учнів із текстом, планувати уроки літературного читання та застосовувати інтерактивні технології.

У її структурі виокремимо: мотиваційний компонент – глибоке розуміння художнього тексту, здатність педагога цілісно сприймати зміст твору, визначати його тему, ідею, проблематику, художні образи, жанрові особливості та засоби виразності; когнітивний компонент – система літературознавчих знань, розуміння жанрових, стильових та композиційних особливостей твору; операційно-діяльнісний компонент – уміння аналізувати й інтерпретувати текст, моделювати фрагменти уроків, добирати методично доцільні прийоми роботи; рефлексивний компонент – здатність до самоаналізу власної професійної діяльності та оцінювання результатів навчання.

Глибоке розуміння художнього тексту передбачає здатність педагога цілісно сприймати зміст твору, визначати його тему, ідею, проблематику, художні образи, жанрові особливості та засоби виразності. Учитель має вміти інтерпретувати текст на різних рівнях – змістовому, образному, символічному – та враховувати контекст його створення.

Система літературознавчих знань майбутнього вчителя початкової школи охоплює цілісне уявлення про теорію та історію літератури, закономірності літературного процесу, специфіку художнього образу й засоби його творення. Вона передбачає не лише засвоєння базових теоретико-літературних понять, а й уміння застосовувати їх у процесі аналізу конкретного художнього тексту. Важливою складовою цієї системи є *розуміння жанрових особливостей твору* – здатність визначати його належність до певного роду (епосу, лірики, драми), жанру (казка, оповідання, повість, байка, вірш тощо), усвідомлювати жанрові ознаки, функції та специфіку побудови тексту. Для майбутнього вчителя початкової школи це має особливе значення, адже саме жанрова природа твору визначає методику його опрацювання з молодшими школярами.

Уміння аналізувати й інтерпретувати текст означає не лише теоретичне осмислення твору, а й здатність трансформувати це розуміння у педагогічну площину. Учитель повинен визначати дидактичний потенціал тексту, прогнозувати можливі труднощі його сприймання учнями, добирати ефективні методи й прийоми роботи, формулювати запитання різного рівня складності.

Здатність до самоаналізу власної професійної діяльності та оцінювання результатів навчання є важливим складником професійної та літературознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Вона передбачає сформованість рефлексивних умінь, що забезпечують усвідомлення педагогом ефективності власних дій, методів і прийомів роботи з художнім текстом. Самоаналіз професійної діяльності охоплює виявлення труднощів у процесі формування читацьких і літературознавчих умінь учнів, корекцію власної педагогічної стратегії відповідно до отриманих результатів. Здатність до оцінювання результатів навчання передбачає вміння визначати рівень сформованості читацької компетентності учнів, аналізувати їхні відповіді, інтерпретації тексту, творчі роботи, а також добирати адекватні критерії й інструменти оцінювання.

Отже, літературознавча компетентність учителя початкової школи є багатовимірним утворенням, що забезпечує якісну організацію читацької діяльності учнів і сприяє формуванню їхньої особистісної та інтелектуальної зрілості.

Дисципліна «Дитяча література» посідає важливе місце в системі професійної підготовки здобувачів освіти за спеціальністю «Початкова освіта», оскільки інтегрує літературознавчі знання з методикою їх практичного застосування. Саме в межах цього курсу закладаються основи аналітичного мислення, формується вміння інтерпретувати текст, розвивається читацька культура та професійна рефлексія майбутнього педагога. Особлива увага в межах курсу приділяється впровадженню сучасних методик вивчення літератури, що забезпечують активну позицію студента як суб’єкта навчання та сприяють переходу від репродуктивного засвоєння змісту до його осмисленої інтерпретації й практичного застосування. Такий підхід орієнтує здобувачів вищої освіти на самостійну аналітичну діяльність, розвиток критичного мислення та формування власної читацької позиції.

Ефективним є використання мультимедійних ресурсів, зокрема електронних бібліотек, інтерактивних презентацій, буктрейлерів, онлайн-платформ для спільного обговорення текстів. Застосування цифрових інструментів розширює можливості роботи з художнім матеріалом, забезпечує візуалізацію літературних образів, стимулює творчу активність студентів та формує їхню цифрову компетентність. Водночас мультимедійний супровід сприяє глибшому розумінню тексту через поєднання вербального, візуального й аудіального сприйняття.

Поряд із цим у процесі вивчення курсу активно впроваджуються сучасні педагогічні технології – проєктне навчання, ігрові методики, елементи STEM-освіти. Проєктна діяльність передбачає створення студентами літературних досліджень, тематичних добірок творів, методичних розробок уроків, що розвиває їхню самостійність і відповідальність. У процесі виконання проєктів здобувачі вищої освіти здійснюють пошук і критичний аналіз джерел, добирають художні тексти відповідно до визначеної проблематики, обґрунтовують їхню педагогічну доцільність та презентують результати власної роботи. Важливо, що проєктна діяльність має практико орієнтований характер: здобувачі освіти моделюють фрагменти уроків літературного читання, розробляють систему запитань до тексту, добирають інтерактивні методи роботи, створюють дидактичні матеріали. Це сприяє інтеграції літературознавчих знань із методикою навчання, формуванню вмінь планувати освітній процес та прогнозувати очікувані результати навчання. Крім того, проєктна діяльність стимулює розвиток комунікативних і презентаційних навичок, уміння працювати в команді, аргументовано

відстоювати власну позицію. Вона формує досвід дослідницької діяльності, рефлексії та самооцінювання, що є важливими складниками професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Ігрові технології (рольові інтерпретації, літературні квести, моделювання педагогічних ситуацій) підвищують мотивацію до навчання та сприяють глибшому зануренню в художній текст. Виконуючи ролі персонажів, автора чи вчителя, студенти не лише відтворюють зміст твору, а й інтерпретують його, аналізують мотиви вчинків героїв, прогнозують розвиток подій, формують власне оцінне ставлення. Така діяльність активізує емоційно-ціннісну сферу майбутніх педагогів, розвиває емпатію, комунікативні вміння та здатність до педагогічної імпровізації. Моделювання педагогічних ситуацій дозволяє інтегрувати літературознавчий аналіз із методичною підготовкою, оскільки студенти вчаться добирати прийоми роботи з текстом відповідно до вікових особливостей молодших школярів.

Елементи STEM-освіти забезпечують міждисциплінарну інтеграцію, поєднуючи літературний аналіз із дослідницькою та проєктною діяльністю. Наприклад, опрацювання художнього твору може супроводжуватися створенням тематичних мініпроєктів, візуалізацією просторово-часових характеристик тексту, дослідженням історичного чи природничого контексту подій. Такий підхід сприяє формуванню системного мислення, уміння встановлювати міжпредметні зв'язки та застосовувати знання комплексно. Водночас інтеграція літератури з елементами науки й технологій розширює пізнавальні можливості студентів, формує їхню готовність до впровадження інноваційних освітніх практик у майбутній професійній діяльності.

Висновки. Аналіз сучасних підходів засвідчує, що формування літературознавчої компетентності майбутніх учителів має системний характер і потребує цілеспрямованої організації освітнього процесу. Вивчення курсу «Дитяча література» повинно виходити за межі репродуктивного засвоєння змісту й орієнтуватися на розвиток аналітичного, критичного та інтерпретаційного мислення здобувачів вищої освіти. Упровадження студентоцентрованого підходу, інтерактивних методів навчання, проєктної та дослідницької діяльності, використання сучасних педагогічних технологій створює умови для активного залучення студентів до освітнього процесу та розвитку їхньої професійної майстерності.

Використана література:

1. Голубовська І. В., Підгурська В. Ю. Формування літературознавчої компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення зарубіжної літературної казки. *Наука і техніка сьогодні.* 2025. № 44. С. 410–422. DOI:10.52058/2786-6025-2025-3(44)-410-422.
2. Концепція Нової української школи. URL: https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainskashkola-compressed.pdf
3. Островська М. Педагогічна система підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : спец. 13.00.04. Хмельницький : ХГПА, 2024. 39 с.
4. Самойленко О. А., Міршук О. Є., Силенко Ю. В. Професійно-педагогічна підготовка фахівця у контексті сучасних реалій відкритого освітньо-наукового простору ЗВО. *Молодь і ринок*. 2023. № 5 (213). С. 83–89. DOI : https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.282838.
5. Турчин Т. М., Легін В. Б., Височан Л. М., Плетеницька Л. С., Томченко М. А., Максимчук Б. А. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів у контексті використання нових педагогічних технологій у роботі з школярами. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П .Драгоманова*. 2021. Вип. 2 (130). С. 111–122. DOI : https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.2(130).26.
6. Фенцик О. М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування читацької компетентності учнів. *Витоки педагогічної майстерності:* 2018. Випуск 22. Серія: Педагогічні науки. С. 213–218. DOI: https://doi.org/10.33989/2075-146x.2018.22.185296
7. Фенцик О. М. Формування літературознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи: шляхи реалізації. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології.* 2015. № 10 (54). С. 178–187.
8. Яценко Т. О. Компетентнісно орієнтована літературна освіта в контексті завдань нової української школи. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки.* 2018. № 4. С. 43–48.

References:

1. Holubovska I. V., Pidhurska V. Yu. (2025). Formuvannia literaturoznavchoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u protsesi vyvchennia zarubizhnoi literaturnoi kazky [Developing literary competence in future primary school teachers through the study of foreign literary fairy tales]. Nauka i tekhnika sohodni, 44, 410–422. https:// doi.org/10.52058/2786-6025-2025-3(44)-410-422. [in Ukrainian].
2. Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly [The concept of the New Ukrainian School.]. URL: https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/ zagalna%20serednya/nova-ukrainskashkola-compressed.pdf[in Ukrainian].
3. Ostrovska, M. Ya. (2021). Osoblyvosti pidhotovky tvorchoi osobystosti vchytelia pochatkovoi shkoly v konteksti vymoh NUSH [Features of training a creative personality of a primary school teacher in the context of NUS requirements]. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohika i psykholohiia, (65), 81–86. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2020-65-81-86 [in Ukrainian].
4. Samoilenko, O. A., Mirshuk, O. Ye., & Sylenko, Yu. V. (2023). Profesiiino-pedahohichna pidhotovka fakhivtsia u konteksti suchasnykh realii vidkrytoho osvitno-naukovoho prostoru ZVO [Professional and pedagogical training of specialists in the context of the current realities of the open educational and scientific space of HEIs]. Molod i rynok, (5)213, 83–89. https:// doi.org/10.24919/2308-4634.2023.282838 [in Ukrainian]
5. Turchyn, T. M., Lehin, V. B., Vysochan, L. M., Pletenytska, L. S., Tomchenko, M. A., & Maksymchuk, B. A. (2021). Profesiiina pidhotovka maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv u konteksti vykorystannia novykh pedahohichnykh tekhnolohii u roboti

z shkoliaramy [Professional training of future primary school teachers in the context of using new pedagogical technologies in work with pupils]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova, 2 (130), 111–122. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.2(130).26 [in Ukrainian].
6. Fentsyk O. M. (2018). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do formuvannia chytatskoi kompetentnosti uchniv [Training future primary school teachers to develop pupils’ reading skills]. Vytoky pedahohichnoi maisternosti, 22, 213–218. [in Ukrainian].
7. Fentsyk, O. M. (2015). Formuvannia literaturoznavchoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly : shliakhy realizatsii [Formation of literary competence of future primary school teachers : ways of implementation]. Pedahohichni nauky : teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences : theory, history, innovative technologies, 10 (54), 178–187 [in Ukrainian]. [in Ukrainian].
8. Yatsenko, T. O. (2018). Kompetentnisno oriientovana literaturna osvita v konteksti zavdan novoi ukrainskoi shkoly [Competency-oriented literary education in the context of the tasks of the new Ukrainian school]. Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholohopedahohichni nauky – Scientific notes of the NSU named after M. Gogol. Psychological and pedagogical sciences, 4, 43–48 [in Ukrainian].

O. Kravchenko-Dzondza. Developing literary competence in future primary school teachers during their professional training

The article discusses the problem of forming literary competence of future primary school teachers in the process of professional training in higher education institutions. The relevance of the study is determined by the need to train teachers who are able to conduct a comprehensive analysis of a literary work, interpret its content and apply literary knowledge in school educational practice.

The concept of ‘literary competence of future primary school teachers’ is clarified as an integrative professional quality that combines a system of literary knowledge, analytical skills, interpretative abilities, and methodological readiness to work with literary texts. It includes: a system of literary knowledge covering the theory and history of literature, analytical skills that ensure the ability to structurally analyse literary texts, identify the main lines of meaning, images and ideas; interpretative abilities that allow one to evaluate the artistic value of a work, comprehend the author’s intentions and adapt the content to the age characteristics of students; methodological readiness, the ability to transform literary knowledge and analytical skills into practical pedagogical activity, to organise students’ work with the text.

The potential of the course ‘Children’s Literature’ for the development of active reading activities of higher education seekers, their ability to analyse and interpret literary texts, and select appropriate techniques for working with them has been substantiated. The effectiveness of using interactive teaching methods, project activities, research tasks, multimedia resources, and reflective practices in the process of professional training has been determined. It has been proven that the systematic implementation of a competency-based approach contributes to the development of analytical thinking, reading culture, and professional reflection among students.

Key words: *literary competence, reading competence, future primary school teacher, professional training, children’s literature, competence-based approach, analysis of literary texts.*

Дата першого надходження статті до видання: 27.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.014.5:17.022.1:2
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.19

Куриляк В. В.

АКСІОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПОСТСЕКУЛЯРНОГО ТРАНЗИТУ: ДОСВІД ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ЦІННІСНО-ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ПВНЗ «УКРАЇНСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ ІНСТИТУТ»

У статті проаналізовано аксіологічну парадигму вищої освіти в умовах постсекулярного суспільства на прикладі досвіду Приватного вищого навчального закладу «Український гуманітарний інститут». Обґрунтовано актуальність ціннісно-орієнтованого підходу в період системних трансформацій та війною в Україні. Розглянуто еволюцію освітнього процесу від простої передачі професійних компетенцій до формування «цілісної особистості», здатної етичної рефлексії, соціальної відповідальності та духовного самовизначення в сучасному плюралістичному суспільстві. Висвітлено епістемологічні проблеми узгодження наукової картини світу, заснованої на емпіричних методах, із релігійним світоглядом. Зокрема, проаналізовано модель діалогу між креаціоністськими концепціями та академічними стандартами в межах ціннісно-орієнтованих курсів. Досліджено праксеологічний аспект християнської етики, де теоретичні знання трансформуються у сталі поведінкові патерни через активну участь студентів у волонтерських проєктах та соціальному проєктуванні. Досвід функціонування ЗВО у місті Буча як гуманітарного хабу під час окупації та активна допомога мешканцям регіону розглянуті як унікальний кейс інституційної стійкості та практичного втілення етичного виховання в умовах екстремальних випробувань. Результати дослідження підтверджують, що імплементація ціннісних компонентів сприяє підготовці «професіонала-християнина», готового до служіння суспільству. Виявлено ризики конфесійної замкненості та окреслено шляхи їх подолання через інтеграцію міжнародного досвіду адвентистської освіти та дотримання високих стандартів академічної доброчесності, що базується на внутрішній релігійній мотивації. Дослідження показує, що приватна освіта, засновником якої є релігійна організація є спроможною виступати активним суб'єктом громадянського суспільства, пропонуючи збалансовану відповідь на екзистенційні запити молоді.

Ключові слова: *аксіологія, вища освіта, постсекулярний транзит, Український гуманітарний інститут, ціннісно-орієнтовані дисципліни, цілісна особистість.*

Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні характеризується глибинними трансформаційними процесами, зумовленими глобальними цивілізаційними викликами і локальними соціокультурними зрушеннями. В умовах війни, гуманітарної кризи та пошуку нової національної ідентичності особливої актуальності набуває питання формування ціннісного стрижня особистості майбутнього фахівця. Освіта перестає бути лише механізмом передачі професійних компетенцій, трансформуючись у складний процес становлення «цілісної особистості», здатної до етичної рефлексії, соціальної відповідальності та духовного самовизначення. У цьому контексті досвід Приватного вищого навчального закладу «Український гуманітарний інститут» (далі ПВНЗ «УГІ») – першого християнського закладу вищої освіти в Україні, що отримав державну акредитацію, становить винятковий науково-педагогічний інтерес [16]. Модель інтеграції віри та навчання, реалізована в ПВНЗ «УГІ» через блок дисциплін ціннісно-орієнтованого характеру («Наука і релігія», «Біблійна археологія», «Християнська етика»), вимагає детального аналізу як унікальний прецедент гармонізації конфесійних та світських освітніх стандартів.

Актуалізація проблематики дослідження зумовлена низкою факторів, що визначають ландшафт сучасної української педагогіки. По-перше, спостерігається криза ціннісних орієнтирів у посттоталітарному суспільстві, яке, звільнившись від ідеологічного диктату радянського атеїзму, зіткнулося з викликами морального релятивізму та споживацтва. Освітня система, що тривалий час функціонувала в парадигмі сцієнтизму, виявилася не завжди готовою дати відповіді на екзистенційні запити молоді, особливо в умовах екстремальних випробувань війною. По-друге, існує нагальна потреба у визначенні місця та ролі приватних ЗВО, засновником яких є релігійна організація у єдиному освітньому просторі держави. Правові та методологічні колізії, що виникають при спробі поєднати релігійний світогляд з вимогами державних стандартів, потребують наукового осмислення та вироблення ефективних механізмів їх вирішення. Центральною проблемою дослідження є аналіз педагогічної ефективності та методологічної коректності викладання дисциплін світоглядного циклу в ЗВО ПВНЗ «УГІ» [12], який декларує свою приналежність до протестантської (адвентистської) традиції, але видає дипломи державного зразка. Це породжує комплекс взаємопов'язаних питань.

По-перше – це епістемологічна проблема, яка полягає у тому як узгодити наукову картину світу, що базується на емпіричних методах пізнання, з релігійною картиною, що апелює до одкровення, в межах курсу «Наука і релігія»? Як уникнути конфлікту між еволюціоністськими та креаціоністськими моделями, зберігаючи академічну доброчесність? [10]. По-друге – це історико-культурна проблема, де потрібно зрозуміти яким чином дисципліна «Біблійна археологія» може слугувати інструментом верифікації історичних наративів та формування критичного мислення, не перетворюючись на апологетику? Як використання матеріальної культури впливає на рецепцію сакральних текстів сучасним студентом?. По-третє – це етико-праксеологічна проблема, в цьому контексті треба зрозуміти як трансформувати теоретичні знання, отримані в

курсі «Християнська етика», у сталі поведінкові патерни та соціальну активність (волонтерство, капеланство, соціальне проєктування тощо), особливо в умовах воєнного стану та посттравматичного синдрому суспільства?. Окремим шаром проблематики є питання інституційної стійкості освітнього закладу. ПВНЗ «УГІ», розташований у місті Буча, яке стало символом трагедії та стійкості українського народу, опинився в епіцентрі бойових дій. Досвід функціонування інституту як гуманітарного хабу та освітнього центру в умовах окупації та подальшого відновлення є унікальним кейсом для дослідження ролі ціннісної освіти в кризовому менеджменті.

Мета статті полягає в аналізі аксіологічної парадигми вищої освіти в умовах постсекулярного суспільства та осмисленні досвіду імплементації ціннісно-орієнтованих дисциплін в освітньому просторі ПВНЗ «Український гуманітарний інститут», зокрема їхнього впливу на формування світоглядних, етичних і професійних компетентностей здобувачів освіти.

Джерельна база дослідження є мультидисциплінарною і охоплює нормативно-правові документи, навчально-методичні матеріали, наукові публікації та аналітичні звіти. Її можна структурувати за декількома тематичними кластерами. Нормативно-правова база та офіційні документи. Фундаментом для аналізу легітимності викладання релігієзнавчих дисциплін є Закон України «Про вищу освіту», постанови Кабінету Міністрів України (зокрема № 787 від 2010 року, що дозволила ліцензування богословських спеціальностей) [13] та внутрішні документи УГІ. Важливим джерелом є освітньо-професійні програми (ОПП) [5] спеціальностей 022 «Дизайн», 035 «Філологія», 073 «Менеджмент» тощо, які демонструють інтеграцію ціннісних компонентів у навчальні плани різних напрямів підготовки. Аналіз цих документів дозволяє простежити логіку побудови навчального процесу, де дисципліни духовно-морального спрямування виступають не як факультативний додаток, а як інтегруючий елемент усієї освітньої архітектоніки.

Ключовим джерелом для розуміння змістовного наповнення дисциплін є праці професорсько-викладацького складу інституту. Валентина Куриляк [18] (PhD з богослов’я, доцент) її роботи є фундаментальними для аналізу історичного та соціального контексту діяльності адвентистської церкви та освіти в Україні. У своїх публікаціях вона досліджує історію протестантизму, релігійну комунікацію під час війни, а також специфіку викладання здорового способу життя як частини релігійної етики. Особливу увагу в її доробку приділено питанням меморіалізації релігійного досвіду та музейній справі, що прямо корелює з курсом «Біблійна археологія». Іван Остащук [11] (доктор філософських наук, професор) його дослідження у сфері філософії права, семіотики та етики забезпечують теоретичне підґрунтя для курсу «Християнська етика». Праці, присвячені символіці в релігійному мистецтві, розкривають практичні аспекти застосування етичних знань у соціальному служінні. Надія Стоколос [17] (доктор історичних наук, професор) її праці висвітлюють широку панораму релігійного життя в Україні, історію міжконфесійних відносин та методологію релігієзнавчих досліджень. Це дозволяє контекстуалізувати досвід ПВНЗ «УГІ» в загальноукраїнському історичному процесі відродження духовної освіти.

Для порівняльного аналізу використано матеріали закордонних партнерів ПВНЗ «УГІ», зокрема Університету Ендрюса та Південного адвентистського університету. Їхні навчальні плани та описи курсів «Наука і релігія» [9] дають змогу виявити джерела запозичення та адаптації навчального контенту. Зокрема, праці, що розглядають моделі взаємодії науки і релігії (конфлікт, незалежність, діалог, інтеграція), є методологічною основою для відповідного курсу в ПВНЗ «УГІ». Також важливими є публікації в міжнародному журналі «Occasional Papers on Religion in Eastern Europe» (George Fox University), які забезпечують зовнішній, об’єктивний погляд на релігійні процеси в регіоні та роль освіти у формуванні громадянського суспільства [13; 17].

Основні результати дослідження. Аналіз освітньої діяльності ПВНЗ «УГІ» дозволяє стверджувати, що викладання дисциплін ціннісно-орієнтованого характеру є системоутворюючим фактором його педагогічної моделі. Ці дисципліни не просто надають суму знань про релігію, історію чи мораль, а формують специфічну епістемологічну оптику, крізь яку студенти сприймають фахові предмети. Дисципліна «Наука і релігія» в ПВНЗ «УГІ» є відповіддю на виклик сцієнтизму та секуляризації [6]. На відміну від радянського курсу «наукового атеїзму», який протиставляв науку і віру, та багатьох світських курсів, що ігнорують релігійний вимір, в ПВНЗ «УГІ» застосовується модель діалогу та інтеграції. Курс базується на міждисциплінарному підході, залучаючи дані фізики, біології, геології та теології. Основна увага приділяється аналізу походження всесвіту (космогонія), життя (біогенез) та людини (антропогенез). Викладачі, спираючись на розробки Інституту геофізичних досліджень, пропонують студентам критичний аналіз теорії еволюції та аргументацію на користь моделі розумного задуму або буквального креаціонізму [10]. Важливим аспектом є розгляд «точок дотику», таких як антропний принцип у космології чи складність біологічних систем. Такий підхід дозволяє зняти когнітивний дисонанс у студентів-вірян та розширити світогляд студентів-скептиків. Курс вчить розрізняти наукові факти та філософські інтерпретації, формуючи навички критичного мислення. Як зазначають дослідники, відокремлене викладання науки і релігії часто призводить до формування фрагментарного світогляду, тоді як їх інтеграція сприяє цілісному розумінню реальності.

Курс «Біблійна археологія» [8] виконує функцію «заземлення» теологічних концепцій в історичну реальність. Він є важливою складовою програми підготовки не лише теологів, а й філософів та істориків. Програма курсу охоплює вивчення матеріальної культури народів Стародавнього Близького Сходу (Єгипет,

Месопотамія, Ханаан тощо) у контексті біблійного наративу. Студенти знайомляться з ключовими артефактами (Розетський камінь, Стели Меша, Сувої Мертвого моря тощо), методами археологічних розкопок та стратиграфії. Важливим елементом є використання музейних колекцій та віртуальних турів, а також залучення викладачів, які мають досвід участі в археологічних експедиціях (наприклад, на території Близького Сходу або в музеях Криму до 2014 року) [19]. Дослідження вказує на значну роль музейної роботи у збереженні історичної пам'яті спільноти. Приватна музейна колекція, що формується в середовищі адвентистської церкви (включаючи експонати, евакуйовані з окупованих територій), слугує навчальною базою, де студенти можуть безпосередньо взаємодіяти з артефактами. Це трансформує сприйняття Біблії з міфологічного тексту на історичне джерело.

Курс «Християнська етика» в УГІ виходить далеко за межі вивчення Декалогу [6]. Він структурований як система прикладної етики, що охоплює біоетику, ділову етику, етику сімейних відносин та соціальну етику. Унікальним для ПВНЗ «УГІ» є включення курсу «Сексологія» [3], який розглядає питання сексуального здоров'я, гармонії в шлюбі та профілактики девіацій крізь призму християнських цінностей та наукової психології. Це демонструє відхід від табуювання складних тем і перехід до відкритого діалогу. В умовах війни курс адаптувався до потреб часу, включаючи теми травми, втрати, морального вибору в екстремальних ситуаціях та етики війни і миру. Етична теорія закріплюється практикою. Студенти залучаються до волонтерських проектів «ADRA Ukraine», допомоги ВПО, волонтерство в клініці «Ангелія», що є частиною навчального плану.

Розуміння специфіки викладання в ПВНЗ «УГІ» неможливе без широкого історико-педагогічного контексту. Дисципліни духовно-морального спрямування в Україні пройшли складний шлях еволюції. У радянський період єдиною дозволеною формою «релігієзнавства» був науковий атеїзм, метою якого була критика та деконструкція релігійного світогляду. Зі здобуттям незалежності у 1991 році утворився вакуум, який почав заповнюватися курсами релігієзнавства світського характеру. Проте, ці курси часто носили описовий, феноменологічний характер, уникаючи аксіологічних суджень.

Переломним моментом стало прийняття у 2010 році постанови Кабміну, яка включила «Богослов'я» до переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах [13]. Це відкрило шлях для акредитації програм в ПВНЗ «УГІ», Українському католицькому університеті (УКУ) та інших конфесійних закладах. На відміну від світських університетів (наприклад, НаУКМА чи КНУ ім. Т. Шевченка), де релігієзнавство викладається як об'єктивна наука про релігію, в ПВНЗ «УГІ» ці дисципліни викладаються «зсередини» традиції, що є характерною рисою конфесійної освіти. Модель ПВНЗ «УГІ» тяжіє до англо-американської традиції з релігійним ухилом, де загальна освіта обов'язково включає курси з біблеїстики та етики. Це відрізняє її від континентальної європейської моделі, де теологічні факультети існують в державних університетах, але часто відокремлені від інших спеціальностей [1].

Ця таблиця демонструє, що аксіологізація освіти в УГІ є не просто декларацією, а дієвою педагогічною технологією, яка, попри існуючі ризики, робить вагомий внесок у розвиток людського капіталу України. А імплементація ціннісно-орієнтованих дисциплін в освітній процес ПВНЗ «УГІ» демонструє низку беззаперечних переваг, які підтверджуються як об'єктивними показниками, так і суб'єктивним досвідом

Таблиця 1

Структурно-логічна схема дисциплін ціннісного циклу в ПВНЗ «УГІ»

Дисципліна	Цільова компетентність	Методи навчання	Практична реалізація
Наука і релігія	Здатність синтезувати наукові та теологічні знання, критичне мислення	Лекції-діалоги, аналіз наукових статей, дебати	Участь у наукових конференціях, написання апологетичних есе
Біблійна археологія	Вміння аналізувати історичні джерела та артефакти, контекстуалізація текстів	Робота з музейними експонатами, віртуальні екскурсії, аналіз звітів розкопок	Дослідницькі проекти, музейна практика
Християнська етика	Здатність приймати моральні рішення, етична експертиза, соціальна відповідальність	Кейс-стаді, рольові ігри, тренінги з психології та сексології	Волонтерство, капеланське служіння, соціальні проекти [4; 14; 15]

Таблиця 2

Порівняльний аналіз компонентів ціннісної освіти

Компонент	Традиційний світський підхід	Підхід УГІ (Ціннісно-орієнтований)
Етика	Теоретична дисципліна, історія етичних вчень	Прикладна етика, волонтерство, інтеграція з психологією
Релігія	Феноменологічний опис, «погляд ззовні»	Теологічний аналіз, «погляд зсередини», особистий досвід
Наука	Автономна сфера, незалежна від цінностей	Сфера, що потребує етичної та світоглядної інтерпретації
Мета	Професіонал-фахівець	Професіонал-християнин, «служитель» суспільства

учасників освітнього процесу. Як показали події повномасштабного вторгнення, виховання на засадах християнської етики сприяло неймовірній мобілізації спільноти. ПВНЗ «УГІ» не припинив свою діяльність, а трансформувався у центр допомоги. Студенти та викладачі, озброєні розумінням сенсу страждання та надії (теми курсів етики та теології), виявили високу психологічну стійкість. Кампус інституту став прихистком для мешканців Бучі під час окупації, що є найкращим доказом ефективності етичного виховання.

В ПВНЗ «УГІ» політика академічної доброчесності базується не лише на страху покарання (адміністративні заходи), а на внутрішній мотивації, що випливає з релігійних переконань (чесність як чеснота) [2; 7]. Це створює атмосферу довіри та прозорості. Студенти нетеологічних спеціальностей (менеджмент, філологія, економіка тощо) отримують унікальні компетенції. Менеджер, який прослухав курс біблійної археології та етики, володіє ширшим культурним горизонтом та навичками міжкультурної комунікації, ніж випускник суто технічного вишу. Відгуки студентів свідчать про особливу «сімейну» атмосферу, де викладачі виступають менторами. Релігійний компонент (спільні богослужіння, молитовні сніданки) сприяє соціалізації та зменшує рівень відчуження, характерний для великих університетів.

Завдяки співпраці з університетами системи адвентистської освіти (наприклад, Університет Ендрюса), ПВНЗ «УГІ» впроваджує передові методики викладання та надає можливості для академічної мобільності, що підвищує конкурентоспроможність випускників.

Попри позитивні аспекти, існування та розвиток такого специфічного освітнього сегмента пов’язане із серйозними ризиками та викликами. Існує небезпека замкнення студентів у вузькому конфесійному середовищі («тепла ванна»), що може ускладнити їхню адаптацію до секулярного, плюралістичного суспільства після випуску. Акцент на «правильному» (з точки зору доктрини) світогляді може обмежувати критичне сприйняття альтернативних точок зору. Викладання дисципліни «Наука і релігія» з позицій креаціонізму може вступати в конфлікт з мейнстрімною наукою. Викладачам доводиться балансувати між вірністю доктрині церкви та вимогами наукової об’єктивності, що створює потенційне поле для когнітивних конфліктів та критики з боку академічної спільноти.

У суспільстві існує певна настороженість щодо проникнення релігійних організацій в сферу освіти. Хоча ПВНЗ «УГІ» є приватним закладом, видача ним державних дипломів накладає зобов’язання дотримуватися світських стандартів, що іноді складно поєднати з місіонерськими цілями церкви. Забезпечення викладання специфічних дисциплін («Біблійна археологія», «Сексологія» з християнським ухилом) вимагає вузькопрофільних фахівців, яких в Україні обмаль. Залежність від конфесійного фінансування та оплати студентів робить заклад вразливим в умовах економічної кризи, спричиненої війною. Розташування у Бучі, регіоні, що пережив жахи окупації, створює постійний психологічний тиск та фізичну загрозу. Це вимагає додаткових ресурсів на забезпечення безпеки (укриття, генератори) та психологічний супровід навчального процесу, що може відволікати від академічних цілей.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що викладання дисциплін ціннісно-орієнтованого характеру в ПВНЗ «УГІ» є успішним прикладом реалізації холістичної моделі освіти в умовах сучасної України. Дисципліни «Наука і релігія», «Біблійна археологія» та «Християнська етика» виступають не як архаїчні додатки, а як модерні інструменти формування світогляду, критичного мислення та соціальної відповідальності. Досвід ПВНЗ «УГІ» доводить, що конфесійна освіта може бути не ізольованою сектою, а активним суб’єктом громадянського суспільства, здатним ефективно реагувати на гуманітарні катастрофи та виклики війни. Інтеграція міжнародного досвіду та наукових стандартів дозволяє уникати фундаменталізму, пропонуючи студентам збалансований підхід до складних питань буття. Водночас, подальший розвиток потребує постійної рефлексії щодо збереження балансу між ідентичністю та відкритістю, вірою та наукою, традицією та інноваціями.

Перспективи подальших досліджень. Науковий інтерес до даної проблематики відкриває широке поле для подальших розвідок. Необхідно провести емпіричне дослідження кар’єрних траєкторій випускників ПВНЗ «УГІ» порівняно з випускниками світських вишів, щоб оцінити реальний вплив ціннісної освіти на професійну успішність та етичну поведінку в бізнесі та державному управлінні. Глибокого аналізу потребує трансформація етичних курсів під впливом війни. Як змінюється риторика викладачів? Які нові моральні дилеми (пацифізм vs захист батьківщини, прощення vs справедливість) вводяться в дискурс?. Перспективним є дослідження використання новітніх технологій (VR/AR в біблійній археології, ШІ в етичному моделюванні) в навчальному процесі конфесійних вишів. Документування та аналіз досвіду виживання та відновлення ПВНЗ «УГІ» та подібних закладів (наприклад, Ірпінської біблійної семінарії) під час російської агресії як унікального кейсу освітнього менеджменту в екстремальних умовах.

Використана література:

1. Богослов’я. Навчаємось, щоб служити. *Український гуманітарний інститут*. 2025. URL: https://ugi.edu.ua/abiturients/programm/theology/.
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. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.8022979.
3. Для психологів, душепіклувальників і тих, хто хоче допомагати іншим у сфері сексуального здоров’я. Курс з сексології. *Український гуманітарний інститут*. URL: https://ugi.edu.ua/sexology-course/.

4. Куриляк В. Практики здорового способу життя Церкви адвентистів сьомого дня в Україні. *Мультиверсум. Філософський альманах*. 2021. Т. 2, № 1. С. 132–165. DOI: https://doi.org/10.35423/2078-8142.2021.1.2.08.
5. Освітні програми. *Український гуманітарний інститут*. URL: https://ugi.edu.ua/abiturients/programm/.
6. Силабус дисципліни «Пасторська етика». *Український гуманітарний інститут*. URL: https://drive.google.com/file/d/1AWtzfOFoIahUL9V7l-tDekhoJUqI5aYY/view.
7. 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/.
8. Сокольська І. Студенти-богослови на заняттях з «Біблійної археології» проявляють творчий підхід. *Український гуманітарний інститут*. 2025. URL: https://ugi.edu.ua/studenty-bogoslovy-na-zanyattyah-z-biblijnoyi-arheologiyi-proyavlyayut-tvorchyj-pidhid/.
9. Цикл дисциплін професійної підготовки. *Український гуманітарний інститут*. URL: https://ugi.edu.ua/students/bank-vybirkovykh-dystsyplin/.
10. Bualoy R. C. Creationism Views and Its Adherents. *Research and Education Sustainability: Unlocking Opportunities in Shaping Today's Generation Decision Making and Building Connections* : 11th International Scholars Conference, 22–23 October 2024. 2024. P. 1695–1709. URL: https://jurnal.unai.edu/isc/issue/view/215.
11. Ivan Ostashchuk. ResearchGate profile. *ResearchGate*. URL: https://www.researchgate.net/profile/Ivan-Ostashchuk.
12. Kampen K. God Is Faithful! Adventist Education Stands Strong in the Ukrainian Union Conference. *The Journal of Adventist Education*. 2025. Vol. 87, no. 1. P. 99–103. DOI: https://doi.org/10.55668/jae00119.
13. Kraliuk P., Sukhova N. Reformation of Confessional Spiritual Educational Institutions of Ukraine: Containment Factors and Leadership Experience. *Occasional Papers on Religion in Eastern Europe*. 2020. Vol. 40, no. 3. P. 131–145. URL: https://digitalcommons.georgefox.edu/ree/vol40/iss3/10.
14. Kuryliak V., Balaklytskyi M. Religious Communities Of Ukraine As Agents Of Resilience During The Russian Invasion. *Occasional Papers on Religion in Eastern Europe*. 2024. Vol. 44, no. 7. P. 58–70. DOI: https://doi.org/10.55221/2693-2229.2550. ;
15. Kuryliak V., Ostashchuk I., Ovchar M. Chaplaincy for the Prisoners and the Penitentiary System in Ukraine (1991-2021). *Occasional Papers on Religion in Eastern Europe*. 2021. Vol. 41, no. 7. P. 53–68. URL: https://digitalcommons.georgefox.edu/ree/vol41/iss7/4.;
16. Shevchuk A. Ukrainian Adventist Center of Higher Education. *Encyclopedia of Seventh-day Adventists*. 2022. URL: https://encyclopedia.adventist.org/article?id=7D7B.
17. Stokolos N. Scientific Review. *Occasional Papers on Religion in Eastern Europe*. 2021. Vol. 41, no. 4. URL: https://digitalcommons.georgefox.edu/ree/vol41/iss4/3.
18. Valentyna Kuryliak. ResearchGate profile. *ResearchGate*. URL: https://www.researchgate.net/profile/Valentyna-Kuryliak-2.
19. Zollman F. J. Archaeology, the Ancient World, and the Bible: an Integrated Evangelistic Approach : A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Ministry. Andrews University, 1996. 405 p. DOI: https://doi.org/10.32597/dmin/149/.

References:

1. Bohoslov'ia. Navchaiemos, shchob sluzhyty [Theology. Learning to Serve]. (2025). *Ukrainskyi humanitarnyi instytut*. https://ugi.edu.ua/abiturients/programm/theology/ [in Ukrainian].
2. Horchynskyi, S. V., Sofilkanych, M. I., & Horbenko, I. F. (2023). Yakist ukrainskoi osvity y akademichna dobrochesnist: vplyv zastosuvannia shtuchnoho intelektu [The quality of Ukrainian education and academic integrity: the impact of the use of artificial intelligence]. *Akademichni vizii*, (20), 1–9. https://doi.org/10.5281/zenodo.8022979 [in Ukrainian].
3. Dlia psykholohiv, dushepikluvalnykiv i tykh, khto khoche dopomahaty inshym u sferi seksualnoho zdorovia. Kurs z seksolohii. [For psychologists, counselors, and those who want to help others in the field of sexual health. Sexology course] (n.d.). *Ukrainskyi humanitarnyi instytut*. https://ugi.edu.ua/sexology-course/ [in Ukrainian].
4. Kuryliak, V. (2021). Praktyky zdorovoho sposobu zhyttia Tserkvy adventystiv somoho dnia v Ukraini [Philosophy and practice of a healthy lifestyle of the Seventh-day Adventist Church in Ukraine]. *Multyversum. Filosofskyi almanakh*, *2*(1), 132–165. https://doi.org/10.35423/2078-8142.2021.1.2.08 [in Ukrainian].
5. Osvitni prohramy [Educational programs]. (n.d.). *Ukrainskyi humanitarnyi instytut*. https://ugi.edu.ua/abiturients/programm/ [in Ukrainian].
6. Sylabus dystsypliny "Pastorska etyka" [Syllabus of the discipline "Pastoral Ethics"]. (n.d.). *Ukrainskyi humanitarnyi instytut*. https://drive.google.com/file/d/1AWtzfOFoIahUL9V7l-tDekhoJUqI5aYY/view [in Ukrainian].
7. Sokolska, I. (2025). Akademichna svoboda ta akademichna dobrochesnist v Ukrainskomu humanitarnomu instytuti [Academic freedom and academic integrity at the Ukrainian Humanitarian Institute]. *Ukrainskyi humanitarnyi instytut*. https://ugi.edu.ua/akademichna-svoboda-ta-akademichna-dobrochesnist-v-ukrayinskomu-gumanitarnomu-instytuti/ [in Ukrainian].
8. Sokolska, I. (2025). Studenty-bohoslovy na zaniattiakh z "Bibliinoi arkheolohii" proiavliaiut tvorchyi pidkhid [Theology students show creativity in "Biblical Archaeology" classes]. *Ukrainskyi humanitarnyi instytut*. https://ugi.edu.ua/studenty-bogoslovy-na-zanyattyah-z-biblijnoyi-arheologiyi-proyavlyayut-tvorchyj-pidhid/ [in Ukrainian].
9. Tsykl dystsyplin profesiinoi pidhotovky [Cycle of professional training disciplines]. (n.d.). *Ukrainskyi humanitarnyi instytut*. https://ugi.edu.ua/students/bank-vybirkovykh-dystsyplin/. [in Ukrainian].
10. Bualoy, R. C. (2024). Creationism Views and Its Adherents. In *Research and Education Sustainability: Unlocking Opportunities in Shaping Today's Generation Decision Making and Building Connections* (pp. 1695–1709). https://jurnal.unai.edu/isc/issue/view/215.
11. Ivan Ostashchuk. ResearchGate profile. (n.d.). *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/profile/Ivan-Ostashchuk.
12. Kampen, K. (2025). God Is Faithful! Adventist Education Stands Strong in the Ukrainian Union Conference. *The Journal of Adventist Education*, *87*(1), 99–103. https://doi.org/10.55668/jae00119.
13. Kraliuk, P., & Sukhova, N. (2020). Reformation of Confessional Spiritual Educational Institutions of Ukraine: Containment Factors and Leadership Experience. *Occasional Papers on Religion in Eastern Europe*, *40*(3), 131–145. https://digitalcommons.georgefox.edu/ree/vol40/iss3/10.

14. Kuryliak, V., & Balaklytskyi, M. (2024). Religious Communities Of Ukraine As Agents Of Resilience During The Russian Invasion. *Occasional Papers on Religion in Eastern Europe*, *44*(7), 58–70. https://doi.org/10.55221/2693-2229.2550.
15. Kuryliak, V., Ostashchuk, I., & Ovchar, M. (2021). Chaplaincy for the Prisoners and the Penitentiary System in Ukraine (1991-2021). *Occasional Papers on Religion in Eastern Europe*, *41*(7), 53–68. https://digitalcommons.georgefox.edu/ree/vol41/iss7/4.
16. Shevchuk, A. (2022). Ukrainian Adventist Center of Higher Education. *Encyclopedia of Seventh-day Adventists*. https://encyclopedia.adventist.org/article?id=7D7B.
17. Stokolos, N. (2021). Scientific Review. *Occasional Papers on Religion in Eastern Europe*, *41*(4). https://digitalcommons.georgefox.edu/ree/vol41/iss4/3.
18. Valentyna Kuryliak. ResearchGate profile. (n.d.). *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/profile/Valentyna-Kuryliak-2.
19. Zollman, F. J. (1996). *Archaeology, the Ancient World, and the Bible: an Integrated Evangelistic Approach* [A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Ministry]. Andrews University. https://doi.org/10.32597/dmin/149/.

V. Kuryliak. Axiological Paradigm of Higher Education in the Context of Post-Secular Transition: The Experience of Implementing Value-Oriented Disciplines in the Educational Space of the Ukrainian Institute of Arts and Sciences

The article analyzes the axiological paradigm of higher education in a post-secular society, drawing on the experience of the «Ukrainian Institute of Arts and Sciences». It substantiates the relevance of a value-oriented approach during systemic transformations and the ongoing war in Ukraine. The study examines the evolution of the educational process from the transmission of professional competencies toward the formation of a «holistic personality» capable of ethical reflection, social responsibility, and spiritual self-determination within a pluralistic society. The article highlights epistemological challenges related to reconciling a scientific worldview grounded in empirical methods with a religious worldview. In particular, it analyzes a model of dialogue between creationist concepts and academic standards within value-oriented courses. The praxeological dimension of Christian ethics is also explored, showing how theoretical knowledge is transformed into stable behavioral patterns through students’ active participation in volunteer initiatives and social project design. The experience of the institution in the city of Bucha as a humanitarian hub during the occupation, as well as its active assistance to local residents, is presented as a unique case of institutional resilience and the practical implementation of ethical education under extreme conditions. The findings confirm that the implementation of value-based components contributes to the formation of a «Christian professional» prepared for service to society. The study identifies risks of confessional isolation and outlines ways to overcome them through the integration of international experience in Adventist education and adherence to high standards of academic integrity grounded in internal religious motivation. The research demonstrates that private higher education founded by a religious organization can function as an active actor within civil society, offering a balanced response to the existential needs of contemporary youth.

Key words: *axiology, higher education, post-secular transition, Ukrainian Institute of Arts and Sciences, value-oriented disciplines, holistic personality.*

Дата першого надходження статті до видання: 25.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК [37.016:811.162.1]:[37.091.2:[81'373.45:316.77]:[004.9:316.77]-042.3](045)
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.20

Лукіна Л. Р.

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СТВОРЕННІ АВТЕНТИЧНОГО ІНШОМОВНОГО КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ЗАНЯТТЯХ З ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ

У сучасних умовах цифровізації освіти особливого значення набуває проблема ефективного формування іншомовної комунікативної компетентності засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Актуальність дослідження зумовлена потребою створення на заняттях з польської мови освітнього простору, максимально наближеного до реального мовного середовища, який забезпечує занурення здобувачів освіти в автентичний соціокультурний контекст. Використання інформаційно-комунікаційних технологій відкриває нові можливості для інтеграції автентичних матеріалів, організації інтерактивної взаємодії та розширення меж традиційного аудиторного навчання.

У статті обґрунтовано доцільність застосування мультимедійних платформ, електронних освітніх ресурсів, інтерактивних онлайн-сервісів, відео- й аудіоматеріалів, соціальних мереж з метою моделювання природного комунікативного середовища. Доведено, що системне впровадження цифрових засобів сприяє підвищенню навчальної мотивації, активізації пізнавальної діяльності, розвитку навичок аудіювання, говоріння, читання й письма, а також формуванню міжкультурної компетентності та критичного мислення. Особливу увагу приділено педагогічним умовам ефективного використання цифрових ресурсів та принципам їх добору відповідно до рівня мовної підготовки здобувачів освіти.

Методологічну основу дослідження становлять аналіз і синтез наукових праць із проблеми дослідження, узагальнення педагогічного досвіду, спостереження за освітнім процесом, порівняльний аналіз традиційних та інноваційних методів навчання, а також елементи педагогічного експерименту для визначення ефективності впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у практику викладання польської мови. Отримані результати підтверджують, що методично правильне використання інформаційно-комунікаційних технологій забезпечує створення автентичного іншомовного комунікативного середовища та підвищує якість мовної підготовки здобувачів освіти.

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційні технології, цифрові ресурси, цифровізація, інноваційні методи навчання, автентичне комунікативне середовище, іншомовна компетентність, польська мова, мовна підготовка.*

Сучасні соціокультурні та освітні трансформації зумовлюють необхідність підвищення якості мовної підготовки здобувачів освіти, зокрема у сфері вивчення польської мови. Умови глобалізації та євроінтеграції вимагають від студентів здатності до ефективної міжкультурної взаємодії та практичного використання іноземної мови в реальних комунікативних ситуаціях. Проте організація традиційного освітнього процесу часто обмежує можливості безпосереднього мовного занурення та взаємодії з автентичним мовним середовищем.

Проблема полягає у пошуку дієвих педагогічних інструментів, які б забезпечували системне формування мовленнєвих умінь і навичок у ситуаціях, максимально наближених до реального спілкування. Особливої уваги потребує питання інтеграції цифрових ресурсів у структуру занять польської мови з метою активізації мовленнєвої практики, урізноманітнення форм та методів навчання, розширення можливостей комунікативної взаємодії. Водночас відсутність чітко окреслених методичних орієнтирів щодо поєднання традиційних і цифрових засобів навчання ускладнює реалізацію потенціалу сучасних технологій.

Таким чином, актуалізується необхідність визначення підходів до організації освітнього процесу, що забезпечуватимуть створення повноцінного іншомовного комунікативного середовища та сприятимуть підвищенню результативності навчання польської мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що проблема використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання іноземних мов посідає вагоме місце в сучасному педагогічному дискурсі. У наукових працях розкрито дидактичний потенціал цифрових ресурсів, окреслено можливості інтерактивних платформ, мультимедійних засобів, мережевої комунікації та штучного інтелекту для розвитку мовленнєвих умінь здобувачів освіти. Зокрема, В. Павлюк та Г. Бондар охарактеризували особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання іноземної мови. Автори зазначають, що інформаційно-комунікаційні технології сприяють удосконаленню базових мовних навичок завдяки використанню електронних словників, розміщенню студентських робіт у мережі Інтернет, пошуку матеріалів для наукових досліджень, організації аудіо- та відеозв'язку, застосуванню лінгвістичних програм для імітації читання іншомовних текстів, представленню дослідницьких і творчих проєктів із мультимедійним супроводом, а також отриманню додаткової інформації шляхом електронного листування[10]; М. Василик, О. Яциняк та О. Орендарчук здійснили аналіз впливу інновацій на процес опанування іноземних мов, їхню ефективність у розвитку мовних навичок здобувачів освіти, а також визначили основні виклики пов'язані з використанням цифрових технологій у навчанні іноземним мовам [3]; Я. Абсалямова, О. Горовенко, А. Пікалова окреслили педагогічні умови і можливості ефективного використання мультимодальних ресурсів у навчанні іноземних мов у закладах вищої освіти [1]; Л. Башманівська та ін. пропонують

конкретні цифрові засоби (віртуальні платформи, інтерактивні сценарії, подкасти, аудіокниги) для формування навичок аудіювання у процесі вивчення іноземної мови та описують критерії їх вибору [13]; Н. Акоп’янц розглядає переваги та можливості ChatGPT як інноваційного інструменту вивчення іноземної мови [2]; О. Язловицька запропонувала ефективні тактики створення мовного середовища шляхом впровадження сучасних методик викладання іноземної мови, імерсивного мовного середовища та автентичних матеріалів [12].

Мета статті – теоретично обґрунтувати роль інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні автентичного іншомовного комунікативного середовища на заняттях з польської мови, а також визначити ефективні методи та прийоми їх інтеграції для підвищення мовної компетентності та розвитку комунікативних навичок здобувачів освіти.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій у закладах освіти України регламентується низкою нормативно-правових актів. Передусім ідеться про Закон України «Про освіту» [5], Закон України «Про повну загальну середню освіту» [6], Закон України «Про вищу освіту» [7], у яких визначено принципи цифровізації освітнього процесу, формування інформаційно-цифрової компетентності та впровадження інноваційних технологій навчання. Важливим орієнтиром є Концепції розвитку цифрових компетентностей [8], а також Концепція цифрової трансформації освіти і науки [9], що визначають стратегічні напрями модернізації освітнього середовища.

Крім того, Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» акцентує увагу на формуванні ключових компетентностей, серед яких інформаційно-цифрова компетентність і вміння спілкуватися іноземними мовами посідають провідне місце [11]. У контексті вивчення польської мови як іноземної особливого значення набувають рекомендації Ради Європи, зокрема Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (CEFR), які визначають комунікативну спрямованість навчання та необхідність створення умов для автентичної мовленнєвої практики [4].

Таким чином, нормативна база створює підґрунтя для системного впровадження ІКТ у навчальний процес і підкреслює необхідність формування іншомовної комунікативної компетентності в умовах цифрового освітнього середовища.

Одночасно постає проблема важливості створення та впровадження сприятливого мовного середовища на заняттях з іноземної мови, яке слугувало б кращому засвоєнню мови та підвищенню мовної компетентності студентів [12, с. 72].

Під таким середовищем розуміємо організацію навчального простору, у межах якого здобувачі освіти взаємодіють з реальними мовними зразками, сучасним лексичним ужитком, соціокультурними контекстами та типовими комунікативними ситуаціями, притаманними польськомовному суспільству. Автентичність передбачає використання матеріалів, створених носіями мови для реального спілкування, а не спеціально адаптованих лише для навчальних потреб. Саме така взаємодія забезпечує формування комунікативної компетентності, яка охоплює мовну, мовленнєву, соціокультурну, дискурсивну та стратегічну складові.

ІКТ суттєво розширюють можливості створення автентичного іншомовного комунікативного середовища, адже завдяки цифровим ресурсам та онлайн-сервісам освітній процес виходить за межі аудиторії та інтегрується у глобальний інформаційний простір. Використання систем управління навчанням, зокрема Moodle та Google Classroom, дозволяє організовувати змішане й дистанційне навчання, структурувати матеріали, здійснювати моніторинг навчальних досягнень і забезпечувати постійний зворотний зв’язок. Це сприяє індивідуалізації навчання, оскільки здобувачі освіти можуть працювати у власному темпі, виконувати додаткові завдання та отримувати консультації онлайн.

Важливим компонентом формування автентичного середовища є використання цифрових ресурсів, що відображають сучасний польськомовний інформаційний простір. Перегляд відеоматеріалів на платформі YouTube, прослуховування подкастів, аналіз новинних сюжетів, інтерв’ю, блогів та освітніх каналів дають змогу працювати з живою мовою, різними стилями та жанрами. Такі матеріали забезпечують розвиток навичок аудіювання, формують інтонаційну чутливість і сприяють засвоєнню актуальної лексики.

Соціальні мережі, зокрема Facebook, Instagram та TikTok, створюють додаткові можливості для ознайомлення з мовними тенденціями, розмовними конструкціями, елементами молодіжного сленгу та культурними реаліями Польщі. Аналіз дописів, коментарів і відеоконтенту сприяє розвитку критичного мислення та навичок інтерпретації текстів різної комунікативної спрямованості. Залучення здобувачів освіти до створення власного контенту польською мовою підвищує мотивацію та формує практичні навички письма й говоріння.

Ефективним інструментом закріплення мовного матеріалу є мобільні застосунки, такі як eTutor Polski, Mondly, Busuu, Babbel, Tutlo, Memrise, Duolingo, Nemo Polish, Fabulo Polish, LingQ, LearnBots. Вони реалізують принцип мікронавчання, забезпечують регулярне повторення лексичного матеріалу й граматичних конструкцій, а також дозволяють відстежувати індивідуальний прогрес. Інтерактивні сервіси для створення вправ і вікторин, наприклад Quizlet, Kahoot! чи Wordwall, сприяють активізації пізнавальної діяльності та формуванню стійкої навчальної мотивації.

Створення автентичного іншомовного середовища можливе не лише через роботу з цифровими освітніми ресурсами, відеоматеріалами, мобільними додатками чи соціальними мережами, а й завдяки використанню музичного контенту. Одним із дієвих інструментів у цьому напрямі, окрім платформи YouTube,

є платформа LyricsTraining, яка поєднує прослуховування пісень із виконанням інтерактивних завдань на заповнення пропусків у тексті. Наявність польськомовних композицій на порталі відкриває можливості для систематичної роботи з автентичним аудіоматеріалом.

Використання польських пісень у навчанні сприяє формуванню природного сприйняття мовлення на слух, розвитку фонетичних навичок і вдосконаленню інтонаційної виразності. Завдяки ритмічній організації тексту та повторюваності лексичних одиниць активізується процес запам'ятовування нових слів і граматичних конструкцій. Крім того, музичний матеріал відображає актуальні мовні тенденції та розмовні форми, що дозволяє здобувачам освіти пізнати живу мову поза межами підручника.

Окремої уваги заслуговує використання технологій штучного інтелекту. Інтелектуальні системи можуть виконувати функції віртуального співрозмовника, моделювати комунікативні ситуації, здійснювати автоматизовану перевірку письмових робіт, аналізувати типові помилки та надавати рекомендації щодо їх усунення. Персоналізований зворотний зв'язок підвищує ефективність навчання та сприяє формуванню автономності здобувачів освіти. Крім того, алгоритми адаптивного навчання дозволяють добирати завдання відповідно до рівня мовної підготовки, що забезпечує поступовий і системний розвиток мовленнєвих умінь.

Імерсивні технології, зокрема засоби віртуальної (VR) та доповненої (AR) реальності, відкривають нові перспективи для створення ефекту занурення в польськомовне середовище. Віртуальні екскурсії містами Польщі, моделювання ситуацій повсякденного спілкування дозволяють відпрацьовувати мовленнєві стратегії в умовах, максимально наближених до реального життя. Такий досвід сприяє формуванню міжкультурної компетентності, розширює світогляд і підсилює емоційне залучення до навчального процесу.

Застосування ІКТ комплексно впливає на формування ключових компетентностей. Воно забезпечує розвиток мовної компетентності через систематичну роботу з автентичними матеріалами; мовленнєвої – завдяки інтерактивній взаємодії та моделюванню реальних ситуацій спілкування; соціокультурної – через ознайомлення з традиціями, цінностями та сучасними реаліями польського суспільства; інформаційно-цифрової – шляхом роботи з різноманітними цифровими ресурсами; а також критичного мислення – через аналіз і порівняння інформації з різних джерел.

Пропонуємо розглянути розвиток ключових мовних навичок з польської мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення теми *«W restauracji (В ресторані)*».

Під час опрацювання теми *«W restauracji*» інформаційно-комунікаційні технології виступають ключовим засобом організації навчальної діяльності, забезпечуючи комплексний розвиток аудіювання, говоріння, читання, письма, фонетики та інтерактивної комунікації. Навчальний процес вибудовується поетапно, і кожен етап передбачає застосування конкретних цифрових інструментів, що доповнюють одне одного та створюють логічну та методично обґрунтовану структуру.

Перший етап роботи з темою полягає у зануренні студентів в автентичне мовне середовище. Для цього використовуємо платформу YouTube**,** зокрема канали *Polski Daily* та *Easy* Polish, де доступні реалістичні діалоги між офіціантом і клієнтом. Студенти переглядають відео, застосовуючи польські субтитри та регулюючи швидкість відтворення, що дозволяє адаптувати матеріал до власного рівня володіння мовою. Під час перегляду вони виписують ключові фрази, що формують основний лексичний мінімум теми, наприклад: *Co podać?*, *Co poleca szef kuchni?*, *Poproszę rachunek.* Таким чином, ІКТ забезпечують не лише доступ до автентичного мовлення, а й можливість миттєвого повторного перегляду й аналізу. Така діяльність розвиває навички аудіювання та лексичні навички, адже студенти не лише сприймають фрази на слух, а й вивчають ключові конструкції, що використовуються в спілкуванні. На цьому етапі формується базовий понятійний апарат з теми.

Другий етап спрямований на роботу з письмовими автентичними матеріалами, а також на активізацію лексичних одиниць. Використання платформи Canva дає змогу візуалізувати та структурувати інформацію про страви й напої, що зазвичай зустрічаються в меню польських ресторанів. Студенти обирають один із готових шаблонів меню та адаптують його: вводять польські назви страв (*żurek*, *pierogi*, *kotlet schabowy*), додають ціни, короткі описи та, за потреби, ілюстрації. Робота з Canva активізує навички читання, розвиває лексичні навички, тренує орфографічну уважність і водночас знайомить із культурними особливостями польської кухні. Готовий файл експортується у форматі PDF або PNG і завантажується у Google Classroom або Moodle.

На третьому етапі увага приділяється фонетиці та правильній вимові тематичних фраз. Для цього ефективно використовуються мобільні додатки Mondly або Duolingo, які містять вправи зі *speech recognition* – функцією автоматичного аналізу голосу. Студенти вимовляють запропоновані фрази, а програма одразу визначає, наскільки вони відповідають фонетичній нормі польської мови. Це дає змогу багаторазово тренувати складні звуки, працювати над інтонацією та ритмікою фраз, що є важливим для подальшого успішного говоріння.

Четвертий етап – це розвиток навичок усного мовлення через симуляції реальних ситуацій. Використання ChatGPT Voice**,** TalkPal AI або Speakly AI дозволяє змоделювати діалог із віртуальним офіціантом. Програма ставить питання (*Czy życzy pan sobie coś do picia?* або *Czy życzy sobie pan deser?*), реагує на відповіді студентів та аналізує граматику, лексику й вимову. Така форма роботи імітує реальну комунікативну ситуацію, яку важко відтворити у звичайній аудиторії.

П’ятим етапом є творча робота студентів, що поєднує говоріння, письмо й самостійну роботу. Здобувачі записують власний діалог між клієнтом і офіціантом (1-2 хвилини) та завантажують його на інтерактивну дошку Padlet**,** додаючи текстову транскрипцію. Це сприяє розвитку автономії, формує навички структурованого мовлення та дозволяє одногрупникам ознайомитися з різними варіантами виконання завдання.

Завершальним етапом виступає взаємооцінювання, яке проводиться за допомогою Google Forms або Mentimeter**.** Студенти прослуховують роботи один одного і виставляють бали за вимову, природність мовлення, граматичну правильність та коректність лексичних засобів. Така форма роботи розвиває критичне мислення, уміння аналізувати мовний матеріал, а також сприяє підвищенню відповідальності за власне навчання.

Таким чином, кожен етап роботи не лише доповнює попередній, а й забезпечує цілісний розвиток ключових мовних навичок. ІКТ у цьому процесі відіграють роль не просто допоміжних інструментів, а повноцінних засобів організації, оцінювання та мотивації навчання. Вони забезпечують доступ до автентичних матеріалів, дозволяють адаптувати навчальний процес до умов реальної мовної практики.

Попри значний потенціал цифрових технологій, провідна роль у створенні автентичного іншомовного середовища належить викладачеві. Саме він здійснює відбір матеріалів, визначає методичну доцільність їх використання, організовує взаємодію між учасниками освітнього процесу та забезпечує педагогічну підтримку. Викладач виступає фасилітатором комунікації, формує ситуації, що стимулюють реальне мовленнєве спілкування, підтримує позитивний психологічний клімат і сприяє розвитку мотивації до вивчення польської мови. Його професійна компетентність полягає не лише у володінні мовою, а й у здатності інтегрувати цифрові інструменти в цілісну методичну систему.

Отже, інформаційно-комунікаційні технології є ефективним засобом створення автентичного іншомовного комунікативного середовища на заняттях з польської мови. Вони забезпечують доступ до реального мовного простору, сприяють формуванню ключових компетентностей, підвищують мотивацію та реалізують принцип комунікативної спрямованості навчання. Поєднання цифрових ресурсів, імерсивних технологій та професійної діяльності викладача створює умови для розвитку іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти та їх успішної інтеграції в міжкультурний простір.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в ґрунтовному аналізі методів гейміфікації на заняттях польської мови, а також у вивченні їх ефективності у процесі опанування польської мови на різних етапах навчання.

Використана література:

1. Абсалямова Я., Горовенко О., Пікалова А. Використання мультимодальних ресурсів у навчанні іноземних мов у закладах вищої освіти. *Вісник науки та освіти*. № 10 (40). 2025. С. 209–226. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-209-226
2. Акоп’янц Н. М. Використання ChatGPT в процесі вивчення англійської мови: переваги та можливості. *Вісник Національного технічного університету «ХПІ»*. Серія: Актуальні проблеми розвитку українського суспільства, № 1. 2023. С. 69–72. DOI: https://doi.org/10.20998/2227-6890.2023.1.1
3. Василик М. С., Яциняк О. П., Орендарчук О. Л. Використання цифрових технологій у навчанні іноземним мовам: дослідження ефективності та викликів. Педагогічна Академія: наукові записки, (17). 2025. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15213717
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. URL: http://www.khotivnvk.edukit.kiev.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.pdf
5. Закон України «Про освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text
6. Закон України «Про повну загальну середню освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text
7. Закон України «Про вищу освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text
8. Концепція розвитку цифрових компетентностей. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text
9. Концепція цифрової трансформації освіти і науки. URL: https://mon.gov.ua/tag/tsifrova-transformatsiya-osviti-i-nauki?&tag=tsifrova-transformatsiya-osviti-i-nauki
10. Павлюк В. І., Бондар Г. О. Особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання іноземної мови в ЗВО. Інноваційна педагогіка. Випуск 57. Том 2. 2023. С. 120–124. DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/57.2.23
11. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity
12. Язловицька О. Роль мовного середовища на заняттях з іноземної мови. International Science Journal of Education and Linguistics. № 3 (2). 2024. С. 70–79. DOI:10.46299/j.isjel.20240302.08
13. Bashmanivska L., Bashmanivska I., Kucheruk O., Yurchuk O., Bashmanivskyi V. (2024). The utilization of information and communication technology (ICT) tools for the development of listening skills in the process of foreign language education. *Information Technologies and Learning Tools*, vol. 101, no. 3, pp. 28–41. DOI: 10.33407/itlt.v101i3.5580.

References:

1. Absaliamova Ya., Horovenko O., Pikalova A. (2025). Vykorystannia multymodalnykh resursiv u navchanni inozemnykh mov u zakladakh vyshchoi osvity [The use of multimodal resources in foreign language teaching in higher education institutions]. *Visnyk nauky ta osvity*. № 10 (40). S. 209–226. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-209-226 [in Ukrainian].
2. Akopiants N. M. (2023). Vykorystannia ChatGPT v protsesi vyvchennia anhliiskoi movy: perevahy ta mozhlyvosti [Using ChatGPT in the process of learning English: advantages and opportunities]. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu «KhPI»*.

Seriia: Aktualni problemy rozvytku ukrainskoho suspilstva, № 1. S. 69–72. DOI: https://doi.org/10.20998/2227-6890.2023.1.1 [in Ukrainian].
3. Vasylyk M. S., Yatsyniak O. P., Orendarchuk O. L. (2025). Vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii u navchanni inozemnym movam: doslidzhennia efektyvnosti ta vyklykiv [The use of digital technologies in foreign language teaching: a study of effectiveness and challenges]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, (17). DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15213717 [in Ukrainian].
4. Zahalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment]. URL: http://www.khotiv-nvk.edukit.kiev.ua/Files/downloads/zagal-noyevrop_rekom.pdf [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].
6. Zakon Ukrainy «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu» [Law of Ukraine «On Complete General Secondary Education»]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text [in Ukrainian].
7. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine «On Higher Education»]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text [in Ukrainian].
8. Kontseptsiia rozvytku tsyfrovykh kompetentnostei [Concept for the development of digital competencies]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text [in Ukrainian].
9. Kontseptsiia tsyfrovoi transformatsii osvity i nauky [The concept of digital transformation in education and science]. URL: https://mon.gov.ua/tag/tsifrova-transformatsiya-osviti-inauki?&tag=tsifrova-transformatsiya-osviti-i-nauki [in Ukrainian].
10. Pavliuk V. I., Bondar H. O. (2023). Osoblyvosti vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u protsesi navchannia inozemnoi movy v ZVO [Features of using information and communication technologies in the process of teaching foreign languages in higher education institutions]. *Innovatsiina pedahohika*. Vypusk 57. Tom 2. S. 120–124. DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/57.2.23 [in Ukrainian].
11. Profesiinyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity» [Professional standard «Teacher of a general secondary education institution»]. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity [in Ukrainian].
12. Yazlovytska O. (2024). Rol movnoho seredovyshcha na zaniattiakh z inozemnoi movy [The role of the language environment in foreign language classes]. *International Science Journal of Education and Linguistics*. № 3 (2). S. 70–79. DOI:10.46299/j.isjel.20240302.08 [in Ukrainian].
13. Bashmanivska L., Bashmanivska I., Kucheruk O., Yurchuk O., Bashmanivskyi V. (2024). The utilization of information and communication technology (ICT) tools for the development of listening skills in the process of foreign language education. *Information Technologies and Learning Tools*, vol. 101, no. 3, pp. 28-41. DOI: 10.33407/itlt.v101i3.5580.

L. Lukina. The Role of Information and Communication Technologies in Creating an Authentic Foreign Language Communicative Environment in Polish Language Classes

In the contemporary context of the digitalization of education, the issue of effectively developing foreign language communicative competence through information and communication technologies (ICT) has gained particular significance. The relevance of this study is обусловлена the need to create, in Polish language classes, an educational environment максимально close to a real linguistic setting, ensuring students' immersion in an authentic sociocultural context. The use of ICT opens up new opportunities for integrating authentic materials, organizing interactive communication, and extending the boundaries of traditional classroom instruction.

The article substantiates the expediency of applying multimedia platforms, electronic educational resources, interactive online services, video and audio materials, and social networks in order to model a natural communicative environment. It is demonstrated that the systematic implementation of digital tools enhances learning motivation, stimulates cognitive activity, and fosters the development of listening, speaking, reading, and writing skills, as well as intercultural competence and critical thinking. Particular attention is paid to the pedagogical conditions for the effective use of digital resources and to the principles of their selection in accordance with students' language proficiency levels.

The methodological framework of the study includes the analysis and synthesis of scholarly works on the research problem, generalization of pedagogical experience, observation of the educational process, comparative analysis of traditional and innovative teaching methods, and elements of a pedagogical experiment aimed at determining the effectiveness of ICT integration into Polish language teaching practice. The findings confirm that the methodologically sound use of ICT ensures the creation of an authentic foreign language communicicative environment and improves the quality of students' language training.

Key words: *information and communication technologies, digital resources, digitalization, innovative teaching methods, authentic communicative environment, foreign language competence, Polish language, language training.*

Дата першого надходження статті до видання: 27.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 373.016:78]:783
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.21

Матійчин І. М., Салій В. С.

ВИВЧЕННЯ ДУХОВНОЇ МУЗИКИ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ПІДРУЧНИКІВ НУШ)

У статті розглядається пропонований до вивчення підручниками з мистецтва для 1–7 класів музичний матеріал релігійного спрямування, який відображає українську та західноєвропейську християнську культуру і має значення для виховання та розвитку особистості, формування її ціннісних орієнтирів на основі національних традицій та надбань світової музичної спадщини. Визначено, що сприймання духовної музики у закладах загальної середньої освіти відбувається на двох рівнях: більш доступному, демократичнішому (у вигляді позалітургійних та паралітургійних пісень) і складнішому за формою та художнім втіленням (у вигляді літургійних та концертних творів, що належать до скарбниці української чи зарубіжної духовної музики). У дослідженні використано методи контент-аналізу, компаративістики, історичного музикознавства.

Виявлено, що загалом на сторінках підручників з мистецтва для 1–7 класів пропонується значна кількість духовних музичних творів різних жанрів, які здебільшого призначаються для сприйняття через прослуховування та аналіз-інтерпретацію. Для вивчення через виконання пропонуються переважно твори пісенного жанру, головно – пісні різдвяного циклу. Музичний матеріал релігійного змісту міститься у підручниках нерівномірно: у деяких підручниках духовний репертуар широко використовується для розкриття кількох тем, у кількох – ігнорується зовсім. Зазвичай кількість духовного музичного матеріалу збільшується поступово від молодших класів до старших, на зміну призначеним для співу пісенним жанрам та їх аранжуванням приходить складніша духовна музика малих та великих форм українських та західноєвропейських композиторів, при цьому зменшується частка духовних творів, призначених для співу. Тому рекомендується у 6–7 класах саме через хорове виконання розвивати національну традицію колядування, розширювати репертуар вивчених різдвяних пісень, зважаючи на багату українську духовнопісенну спадщину.

Ключові слова: *духовна музика, підручники «Мистецтво», інтегрований курс, музичний репертуар, різдвяні пісні.*

Духовна музика є невід’ємною складовою культурної спадщини людства. В історії української музичної культури вона відіграла визначальну роль у процесі професіоналізації музичного мистецтва, розвиваючись протягом тисячоліття у руслі східної гілки християнського світу. Вивчення духовної музики на уроках мистецтва в НУШ є важливим елементом долучення школярів до важливого пласту світової (у тому числі й української) музичної культури.

Сприймання духовної музики у ЗЗСО відбувається на двох рівнях: більш доступному, демократичнішому (у вигляді позалітургійних та паралітургійних пісень) і складнішому за формою та художнім втіленням (у вигляді літургійних та концертних творів, що належать до скарбниці української чи зарубіжної духовної музики). Якщо духовна пісня може звучати на уроках музичного мистецтва при різних видах діяльності (здебільшого через слухання, аналіз та виконання музичних творів), то більш складна за музичною мовою та змістовим наповненням духовна музика на уроках сприймається головно через слухання та аналіз музичного матеріалу.

У пропонованій статті розглядається музичний репертуар нових підручників НУШ 1–7 класів[1] 2021–2025 років, укладених різними авторами відповідно до свого досвіду і бачення [8]. Тому у підручниках цього періоду, особливо у виданих ще до повномасштабної російсько-української війни, можуть перегукуватися національні та радянські традиції, пропонуватися твори російських авторів, зміщуватися акценти. Певна плутанина порядку тем у підручниках виникла внаслідок поступового переходу ПЦУ та УГКЦ на новоюліанський календар (з 01.09.23) з відповідним перенесенням церковних свят. Все це відображає живий, хоча й дещо запізнілий процес формування загальнонаціональних наративів стосовно українських обрядових традицій як культурного надбання народу.

Метою статті є висвітлення і аналіз творів духовної музики, які пропонуються для вивчення на уроках музичного мистецтва у підручниках для 1–7 класів.

Духовна пісня в українській школі вивчається у контексті побутування в народно-обрядовій традиції згідно церковного календаря, тому здебільшого подається у розділах, приурочених святкуванню зимових свят: Миколая, Різдва, Нового року, Водохреща. Серед пісень зимового циклу у підручниках 1–7 класів домінують колядки та щедрівки, більшість з яких є народними піснями, у змісті яких не відображається релігійна складова. Тож до жанру духовних пісень їх віднести не можемо, це твори календарно-обрядові, що мають важливе значення для музичного і національного виховання школярів саме як зразки фольклору. Сюди належать такі відомі колядки та щедрівки, як «Коляд, коляд, колядниця», «Ой сивая та і зозуленька», «Старий рік минає», «Сієм, сієм, посіваєм», «Павочка ходить», «Ой чи є, чи нема пан-господар дома» та ін., а впевнену першість займає «Щедрик» в опрацюванні М. Леонтовича, представлений у багатьох підручниках різних авторів від 1 по 7 класи у розмаїтому виконанні, у т. ч. й у відомій американській версії «Carol

[1] Саме в цих класах проводяться тематично об’єднані уроки музичного та образотворчого мистецтва інтегрованого курсу «Мистецтво». З 8 класу курс «Мистецтво» викладається без поурочного поділу на музичну та образотворчу складову.

of the Bells». Заслуженій популярності щедрівки посприяло широке відзначення її 100-річчя в Україні та в Америці.

Серед пісень шкільного репертуару, у яких виразно проступає релігійна складова, відзначимо як давні паралітургійні пісні, так і сучасні, створені у незалежній Україні. Вони відрізняються стилістикою, віршованою та музичною мовою, але слугують одній меті – долученню дітей до українських традицій, вихованню шанобливого ставлення до них, розумінню та прийняттю тих цінностей, які вони пропагують.

У переліку пропонованих підручниками пісень своє місце займають пісні до Святого Миколая, здебільшого це сучасні композиції українських авторів: «Святий Миколай» на муз. А. Олєйникової, сл. В. Чайковської (Масол[2], 1 кл.), «Святий Миколай» на муз. і сл. Н. Гороховської (Аристова, 1 кл.), «Миколай, Миколай, ти до нас завітай» на муз. і сл. І. Шевчук (Рубля, 2 кл.), «Час святого Миколая» на муз. і сл, І. Братусь (Стеценко, 3 кл.). Серед давніших пісень зустрічаємо пісні невідомих авторів «Ішов Миколай лужком, бережком» (Рубля, 3 кл.) та «Ой хто, хто Миколая любить» (Лобова, 2 кл.). Остання з названих пісень є знаковою в українському духовному піснетворенні, її нотний запис зафіксовано ще у рукописному Співанику кінця XVII ст. [7, с. 199], а потім – у чисельних друкованих духовнопісенних збірках XVIII – першої половини XX ст., що свідчить про велику популярність пісні.

Відродженню забутої в радянський час пісні посприяло її виконання (і трансляція на телебаченні) Оксаною Білозір в одному з новорічних концертів часів перебудови (в Інтернеті зберігся архівний запис 1985 року). З тих пір надзвичайно мелодійна пісня стала однією з улюблених, її незмінно виконували на відзначенні Свята Миколая (відродження святкування якого було інспіроване цим виконанням у відповідний період) у школах та дитсадках, проте ця популярність тривалий час носила регіональний характер. Вважаємо, що саме ця пісня про Миколая має бути тим музичним матеріалом, на прикладі якого можна показати тяглість української духовнопісенної традиції, зв'язок поколінь і багатство українського мелосу. Повний віршований текст пісні зараз видається застарілим і складним для розуміння, хоча перший стовпчик вивчається залюбки, тому пісню рекомендуємо для вивчення у 1–5 класах через слухання із вступною розповіддю вчителя та часткове виконання.

На основі поважної духовної пісні «Ой хто, хто Миколая любить» львівський музикант Н. Савко написав пісню-руханку «Миколай, танцюй давай», яка пропонується для вивчення у 5 класі за підручником Л. Аристової. Можна сперечатися про етичність та доцільність такої жанрової трансформації паралітургійної пісні, але вона суголосна викликам часу, подобається підліткам і також сприяє популяризації пісні-першоджерела.

Серед колядок, які передбачені для слухання та/чи виконання у підручниках з мистецтва за 1–7 клас, знаходимо духовні пісні минулих століть, а саме: «Бог ся рождає» (Масол, 1 кл.), «На Різдво Христове»[3] (Калініченко, 1 кл.), «Небо і земля» (Калініченко, 1 кл.), «Добрий вечір тобі, пане господарю» (Рубля, 1 кл.; Лємєшева, 2 кл.; Масол, 3 кл.; Кізілова, 5 кл.; Аристова, 5 кл.; Кондратова, 5 кл.; Кізілова, 7 кл.), «Бог предвічний» (Аристова, 2 кл.), «Нова радість стала» (Аристова, 2 кл.; Масол, 3 кл.; Аристова, 5 кл.), «У Вифлеємі новина» (Островський, 4 кл.), «Шедше тріє царі» (Кізілова, 5 кл.), «Тиха ніч» (Островський, 4 кл.; Кізілова, 6 кл.; Кондратова, 7 кл.). Остання пісня є переспівом популярної в багатьох країнах світу австрійської колядки «Stille Nacht», написаної 1818 року Ф. Грубером на вірші Й. Мора.

Окрім цієї поширеної у західноєвропейській культурі різдвяної пісні, автори підручників пропонують й інші духовні пісні іноземного походження, у тому числі й спірічуелси «Велика благодать» (Кізілова, 7 кл.), «Let my People go» (Гайдамака, 7 кл.). Щодо представлених у шкільних посібниках пісень різдвяної тематики, то серед них є польські колядки в перекладі («Сьогодні у Вифлеємі», Кондратова, 7 кл.) та в оригіналі («Pójdźmy wszyscy do stajenki», Кізілова, 5 кл.), валійська колядка «Deck the Halls» (Кізілова, 5 кл.), популярні різдвяні пісеньки «Jingle Bells» Дж. Пірпонта (Масол, 1 кл.; Калініченко, 3 кл.; Лємєшева, 4 кл.; Лобова, 4 кл.; Рубля, 5 кл.; Кондратова, 7 кл.), «We Wish You a Merry Christmas» (Рубля, 5 кл.), «Happy Christmas» Дж. Леннона та Йоко Оно (Стеценко, 4 кл.), написана на основі «Щедрика» М. Леонтовича «Carol of the Bells» П. Вільговського (Масол, 3 кл.; Гайдамака, 7 кл.). Здебільшого іншомовні колядки подаються поряд з українськими, при цьому застосовуються методи компаративістики. Іноді порівнюються вокальні та інструментальні варіанти різдвяних пісень.

Інструментальні твори українських композиторів, написані на основі колядок та щедівок, стають провідною ланкою для школярів у світ складнішого професійного мистецтва. Прикладами таких творів, фрагменти яких пропонуються для сприймання, є «Колядки та щедрівки» В. Барвінського (Лємєшева, 1 кл.; Островський, 4 кл.; Аристова, 5 кл.; Кізілова, 6 кл.), «Симфонія колядок» М. Скорика (Кізілова, 6 кл.; Гайдамака, 7 кл.), «Різдвяні симфонізми» І. Небесного (Стеценко, 1 кл.; Гайдамака, 7 кл.).

Вивчаються у 1-7 класах і сучасні різдвяні пісні українських авторів, а саме: «Різдвяна радість» М. Ведмедері на вірші Н. Стецької (Аристова, 1 кл.), «Зимові свята» А. Салогуба (Аристова, 2 кл.; Калініченко, 2 кл.; Лємєшева, 3 кл.), «Добрий вечір, люди» Л. Горової (Лємєшева, 3 кл.; Аристова, 6 кл.; Кізілова, 6 кл.), «Святого Божого Різдва» Н. Май (Островський, 4 кл.), «Це – Різдво» Н. Савка (Аристова, 5 кл.), «З Новим роком і Рождеством» А. Кузьменка (Гайдамака, 6 кл.).

[2] Для лаконічності зазначаємо тільки прізвище першого автора підручника.
[3] Давні варіанти: «На Рождество Христа», «В Рождество Христове».

Пісні різдвяної тематики вивчаються у відповідний для цього період (грудень-січень), на уроках передбачена вступна бесіда про колядки та щедрівки, підкреслюється їх зв’язок з народною обрядовістю, а серед завдань, які ставляться, є й спонукальні до дослідження традицій зимового святкування у власній родині, до вивчення і виконання на наступному уроці різдвяно-новорічних пісень, які співаються вдома, до поширення учнями традицій колядування серед родичів, сусідів. Автори підручників використовують інтегративний підхід, пропонуючи відповідні ілюстрації до різдвяного навчального музичного матеріалу, або поєднуючи елементи різних мистецтв у практичних завданнях.

Якщо різдвяні свята представлені у підручниках достатнім корпусом пісень, то великодні – значно скромніше. Якщо не враховувати гаївок – народних пісень, які традиційно виконуються біля церкви у час свят, єдина великодня духовна пісня «Хай гримить в небі Господу слава» вивчається у 1 класі (за підручником Стеценко), хоча про те, що на Великдень співають великодніх пісень, згадується у підручнику О. Калініченко за 4 клас (тема: Великодні свята). У зв’язку з традицією писанкарства, про яку також розповідається у підручниках, часто пропонуються до вивчення сучасні пісні про писанки (наприклад, пісня «Писанка» М. Бурмаки зі згаданого вище підручника). Великий блок українських страсних пісень у шкільних підручниках не відображений взагалі, також не вивчаються пісні, які традиційно співаються в українських церквах на Великдень («Христос воскрес! Радість з неба» С. Лепкого на вірші Л. Ремези, «Христос воскрес! Під небозвід» Й. Кишакевича та ін.). Можливо, тематика смерті та воскресіння Ісуса Христа видається авторам підручників занадто складною для сприйняття школярами.

Натомість «Молитва за Україну» («Боже великий, єдиний») М. Лисенка на вірші О. Конiського, написана саме для дітей, подається у багатьох підручниках для 6–7 класів: Кондратова, 6 кл.; Аристова, 6 кл,; Рубля, 6 кл.; Масол, 7 кл.; Комаровська, 7 кл.; Кізілова, 7 кл. Хоча пісня має широкий діапазон і є досить складною для дитячого виконання, про що свідчить листування галицьких діячів з М. Лисенком [2, с. 40], «Молитва за Україну», зважаючи на статус духовного гімну України, має великий виховний потенціал та значну культурно-мистецьку цінність. Тому її вивчення через слухання, чи навіть виконання (Комаровська, 7 кл.; Кізілова, 7 кл), має важливе значення в національному та культурному розвитку школярів.

Окрім твору М. Лисенка, у підручниках зустрічаємо сучасні пісні із назвою «Молитва за Україну» К. Загаріної (Кізілова, 6 кл.) і А. Ярмолюк (Стеценко, 4 кл.), які розвивають релігійно-патріотичну тематику. Якщо пісня-молитва К. Загаріної належить до просвітленої релігійної лірики, то пісня А. Ярмолюк, написана під враженнями подій 2014 року, є піснею-протестом проти війни, молитовним закликом до Бога про її припинення, вона просякнута болем за долю України і сумом за загиблими воїнами. Пісня залишається актуальною і в наш час, хоча пройшло вже більше 10 років від початку російської агресії. Прикметно, що після розповіді про історію створення пісні на сторінках підручника у ненав’язливій формі учні мотивуються до посильної для їх віку волонтерської діяльності.

Духовні твори складнішого рівня пропонуються для сприймання з 4 класу. Їх вивченню зазвичай передує вступна розповідь, яка розкриває на доступному для школярів рівні суть духовної музики, її релігійно-світоглядні засади. Іноді духовна музика застосовується для звукової ілюстрації при викладі більш широкої теми. Перелік духовних творів, що передбачені для вивчення у 4-7 класах, охоплює широкі хронологічні рамки (від середньовічної монодії до сучасних різножанрових композицій) і включає зразки західноєвропейської та української музики.

Для сприймання через прослуховування та аналіз-інтерпретацію пропонуються григоріанські хорали «Gloria» (Кізілова, 6 клас) і «Te Deum» (Кізілова, 7 кл.), музичні зразки епохи Відродження та в її стилі («Ave Maria» Г. Аллегрі (Лобова, 4 кл.; Масол, 7 кл.) та «Ave Maria», приписувана Дж. Каччіні, (Масол, 7 кл.), бароко (уривки з творів Й. С. Баха: «Меса сі-мінор» (підручники для 6 класу Кондратової, Рублі), «Страсті за Матвієм» (Кондратова, 6 кл.), «Різдвяна ораторія» (Аристова, 6 кл.), «Алилуя» з ораторії Г. Ф. Генделя «Месія» (підручники за 6 клас Масол, Кондратової, Аристової, Кізілової, Рублі, за 7 клас – Гайдамаки), «Sanctus» на основі канону Й. Пахельбеля (Кондратова, 6 кл.), фрагмент партесного концерту «Сіде Адам прямо Рая» невідомого автора у виконанні хору «Leopolis» (Кондратова, 6 кл.). Класичний період відображений творами В. А. Моцарта (частини з Реквієму «Dies irae» (Кізілова, 6 кл.; Гайдамака, 7 кл.), «Lacrimosa» (Масол, 6 кл.; Кондратова, 6 кл.)), М. Березовського (уривок з концерту «Не отвержи мене», Кізілова, 6 кл.), Д. Бортнянського («Херувимська» (Масол, 5 кл.; Кондратова, 6 кл.), фрагмент хорового концерту № 4 (Масол, 6 кл.)), А. Веделя («Достойно є» з Літургії, «Ти моя кріпость» (Рубля, 6 кл.)). Духовна музика романтизму представлена вокальними творами на текст католицької молитви «Ave Maria» Ф. Шуберта (Лобова, 4 кл.; Кондратова, 5 кл.; Кондратова, 6 кл.; Масол, 7 кл.; Комаровська, 7 кл.; Гайдамака, 7 кл.) та Ш. Гуно (на основі прелюдії Й. С. Баха (Кізілова, 6 кл.; Масол, 7 кл.). Релігійність музики Новітньої доби постає у розмаїтті музичних виявів: фрагментів Літургії М. Леонтовича (Кондратова, 6 кл.), хорової молитви «Богородице Діво» Б. Фільц (Кондратова, 6 кл.), інструментальних творів: «Lacrimosa» для скрипки В. Сильвестрова (Кізілова, 7 кл.), концерт «Ave Maria» для фортепіано з оркестром А. Караманова (Масол, 7 кл.). Зарубіжний сегмент новітньої духовної музики представлений у підручниках переважно вокально-хоровими творами: «Хвали, душе моя, Господа» естонського композитора К. Кріка (Кондратова, 6 кл.), «Алилуя» канадського співака Л. Коена та «Алилуя» польського композитора П. Янчака (Масол, 7 кл.), «Ave Maria» Р. Регіні (Лємешева, 5 кл.), «Voca me» (Аристова, 5 кл.) та «Always with You» британського композитора, керівника відомого хору хлопчиків

«Libera» Р. Прайзмена (Кондратова, 6 кл.). Відображення духовної тематики у роковій музиці показано через фрагменти рок-опери «Ісус Христос – суперзірка» Е. Л. Веббера (Рубля, 6 кл.; Масол, 7 кл.).

У підручнику Г. Кізілової та Л. Гринишиної за 7 клас при поясненні теми «Гармонія в ансамблі» для зіставлення творів готичної архітектури та музики пропонується послухати григоріанський хорал кінця «Te Deum» із завданням охарактеризувати засоби виразності цього стилю. А у підручнику за 6 клас того ж авторства григоріанський хорал «Gloria» використовується як зразок монодії при поясненні терміну «фактура» та її типів (тема «Загальне та детальне»). Після прослуховування твору передбачається можливість вибору запитання (завдання) для себе з кількох запропонованих: «Які почуття в тебе викликав цей твір? Який склад хору? Проаналізуй елементи фактури, характерні цьому твору» [3, с. 126].

Серед перелічених духовних творів особливе місце займають композиції, присвячені Діві Марії, а передовсім «Ave Maria» Ф. Шуберта, яку пропонують до вивчення аж шість підручників 4-7 класів. У підручнику Л. Кондратової за 5 клас твір Ф. Шуберта пропонується для слухання у виконанні тріо славетних тенорів Х. Каррераса, П. Домінго та Л. Паваротті при вивченні теми «Професійне мистецтво». Учням пропонується порівняти його з уривком з арії Дездемони «Ave Maria» з опери «Отелло» Дж. Верді та визначити, якими засобами музики змальовано любов до матері [5, с. 171]. А у 6 класі підручник Л. Кондратової знову пропонує порівняння – тепер уже інструментальної та вокальної версій твору «Ave Maria» Ф. Шуберта (тема: Міфологічні та релігійні образи в мистецтві) і навіть спонукає учнів заспівати пісню мовою оригіналу (латинський текст додається) [4, с. 212]. Варто зауважити, що згаданий підручник найбільше місця виділяє вивченню духовної музики, її звучання передбачене у низці тем: Музичні та графічні шедеври, Музичний та живописний портрети, Жанрове розмаїття, З Україною в серці, Мистецтво країн Балтії, Німецько-австрійська мистецька подорож, Міфологічні та релігійні образи в мистецтві.

Методи музичної компаративістики широко застосовуються й у підручниках інших авторів. Зокрема, при вивченні теми «Радуйся, Маріє», або Сакральна музика (Масол, 7 кл.) [6, с. 54–57] образ Діви Марії розглядається через порівняння музичних творів багатьох авторів, написаних у різних жанрах та стилістиці. Відображаючи інтегрований підхід до навчання, виклад теми у підручнику доповнюють репродукції картин О. Мурашка та Ф. Б. Анжеліко з однаковою назвою «Благовіщення», їх споглядання допомагає сприйняттю музичного матеріалу.

Не менш популярним у навчальній літературі виявився хор «Алилуя» з ораторії «Месія» Г.Ф. Генделя, його також використовують шість підручників. Попри складну тему ІІ частини ораторії (смерть та воскресіння Христа), згаданий хор виражає тріумф Бога, перемогу життя над смертю. У підручниках його зустрічаємо здебільшого при вивченні палітри хорових жанрів. Слуханню музики передує розповідь про жанр ораторії, коротка довідка про композитора та сам твір. У підручнику Л. Аристової за 6 клас після ознайомлення із жанром учні мають змогу порівняти фрагменти ораторії «Месія» Г.Ф. Генделя та «Різдвяної ораторії» Й.С. Баха, визначити їх характер, описати почуття, які виникають під час прослуховування. Окрім репродуктивних, ставляться запитання/завдання проблемного, творчо-пошукового характеру: «Поміркуйте, як може звучати сучасна ораторія; Уявіть, що ви композитор/композиторка. На яку тему ви написали б ораторію?» [1, с. 27].

Варто зауважити, що хоча духовна музика у своєму розмаїтті досить різносторонньо відображена у шкільній навчальній літературі з «Мистецтва», в музичному репертуарі деяких підручників вона представлена вкрай скромно, а в кількох, виданих ще 2021 року, відсутня взагалі (Рубля, 4; Масол, 4). У цьому проявляється відгомін радянської ментальності, як і в широкому використанні творів російських авторів. Подібних недоліків у новіших підручниках немає, а цьогоріч і підручники для 4 класу вийдуть у новій редакції.

Висновки. Загалом на сторінках підручників з мистецтва для 1–7 класів пропонується значна кількість духовних музичних творів різних жанрів, які здебільшого призначаються для сприйняття через прослуховування та аналіз-інтерпретацію. Для вивчення через виконання пропонуються переважно твори пісенного жанру, головно – пісні різдвяного циклу. Музичний матеріал релігійного змісту міститься у підручниках нерівномірно: у деяких підручниках духовний репертуар широко використовується для розкриття кількох тем, у кількох – ігнорується зовсім. Зазвичай кількість духовного музичного матеріалу збільшується поступово від молодших класів до старших, на зміну призначеним для співу пісенним жанрам та їх аранжуванням приходить складніша духовна музика малих та великих форм українських та західноєвропейських композиторів, при цьому зменшується частка духовних творів, призначених для співу. Тому рекомендується у 6-7 класах саме через хорове виконання розвивати національну традицію колядування, розширювати репертуар вивчених різдвяних пісень, зважаючи на багату українську духовнопісенну спадщину.

Використана література:

1. Аристова Л., Чєн Н. Мистецтво: підручник інтегрованого курсу для 6 класу закладів загальної середньої освіти [Art: an integrated course textbook for grade 6 of general secondary education institutions]. Київ: Оріон, 2023. 235 с.
2. Витвицький В. Микола Лисенко і його вплив на музичне життя Галичини. *Музикознавчі праці. Публіцистика* / упоряд. Л. Лехник. Львів: Інститут українознавства ім. І. Крипякевича, 2003. С. 39–41.
3. Кізілова Г., Гринишина Л. Мистецтво: підручник інтегрованого курсу для 6 класу закладів загальної середньої освіти. Тернопіль: Астон, 2023. 216 с.

4. Кондратова Л. Мистецтво: підручник інтегрованого курсу для 6 класу закладів загальної середньої освіти. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2023. 286 с.
5. Кондратова Л., Федун С., Чорний О. Мистецтво: підручник інтегрованого курсу для 5 класу закладів загальної середньої освіти. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2022. 240 с.
6. Масол Л., Калініченко О. Мистецтво: підручник інтегрованого курсу для 7 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Освіта, 2024. 272 с.
7. Медведик Ю. Українська духовна пісня XVII–XVIII століть. Львів: Видавництво УКУ, 2006. 324 с.
8. Шкільні підручники. URL: https://pidruchnyk.com.ua/ (дата звернення: 05.02.2026)

References:

1. Arystova L., Chien N. (2023) Mystetstvo: pidruchnyk intehrovanoho kursu dlia 6 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Art: an integrated course textbook for grade 6 of general secondary education institutions]. Kyiv: Orion. 235 s.
2. Vytvytskyi V. (2003) Mykola Lysenko i yoho vplyv na muzychne zhyttia Halychyny [Mykola Lysenko and his influence on the musical life of Galicia]. *Muzykoznavchi pratsi. Publitsystyka* / uporiad. L. Lekhnyk. Lviv: Instytut ukrainoznavstva im. I. Krypiakevycha. S. 39–41.
3. Kizilova H., Hrynyshyna L. (2023) Mystetstvo: pidruchnyk intehrovanoho kursu dlia 6 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Art: an integrated course textbook for grade 6 of general secondary education institutions]. Ternopil: Aston. 216 s.
4. Kondratova L. (2023) Mystetstvo: pidruchnyk intehrovanoho kursu dlia 6 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Art: an integrated course textbook for grade 6 of general secondary education institutions]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan. 286 s.
5. Kondratova L., Fedun S., Chornyi O. (2022) Mystetstvo: pidruchnyk intehrovanoho kursu dlia 5 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Art: an integrated course textbook for grade 5 of general secondary education institutions]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan. 240 s.
6. Masol L., Kalinichenko O. (2024) Mystetstvo: pidruchnyk intehrovanoho kursu dlia 7 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Art: an integrated course textbook for grade 7 of general secondary education institutions]. Kyiv: Osvita. 272 s.
7. Medvedyk Yu. (2006) Ukrainska dukhovna pisnia XVII – XVIII stolit [Ukrainian spiritual song of the 17th – 18th centuries]. Lviv: Vydavnytstvo UKU. 324 s.
8. Shkilni pidruchnyky [School textbooks]. URL: https://pidruchnyk.com.ua/ (data zvernennia: 05.02.2026).

I. Matiichyn, V. Salii. Studying spiritual music in music classes (based on materials from New ukrainian school textbooks)

The proposed paper focuses on religious music material included in music textbooks for the 1st to 7th grade students, which reflects Ukrainian and Western European Christian culture and is important for the education and development of the individual, the formation of their values based on national traditions and the world’s musical heritage. It has been found that there are two levels of spiritual music perception in general secondary education institutions: more accessible, more democratic (in the form of extra-liturgical and paraliturgical songs) and more complex in form and artistic expression (in the form of liturgical and concert works belonging to the treasure of Ukrainian or foreign spiritual music). The following research methods were used: content analysis, comparative studies, and historical musicology.

It has been found that, in general, music textbooks for the 1st to 7th grade students offer a significant number of spiritual musical works of various genres, most of which are intended to be perceived through listening and analysis-interpretation.

For studying through performance, mainly songs are offered, primarily Christmas songs. Religious music material is not evenly presented in the textbooks: some textbooks make extensive use of spiritual repertoire to explore several topics, while others ignore it completely. Usually, the amount of spiritual musical material increases gradually from the lower grades to the upper grades.The song genres and their arrangements intended for singing are replaced by more complex spiritual music of small and large forms by Ukrainian and Western European composers, while the proportion of spiritual works intended for singing decreases.

Therefore, it is recommended to develop the national tradition of caroling through choral performance in grades 6-7 and to expand the repertoire of Christmas songs, taking into account the rich Ukrainian spiritual song heritage.

Key words: *spiritual music, music textbooks, integrated course, musical repertoire, Christmas songs.*

Дата першого надходження статті до видання: 23.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 37.015.31:51
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.22

Месарош Л. В.

ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВІД ДОШКІЛЬНОЇ ЛАНКИ ДО ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У роботі проаналізовано особливості процесу формування логіко-математичної компетентності у процесі проходження учасників освітнього процесу від дошкільної ланки до закладів вищої освіти. Актуальність даного дослідження зумовлена тим, що недостатньо розкрито дидактичні умови та методичні механізми поетапного формування даної компетентності у системі дошкільна освіта – заклад загальної середньої освіти – заклад вищої освіти. Мета статті – дослідити формування логіко-математичної компетентності в освітньому процесі від дошкільної ланки до закладів вищої освіти. Для досягнення мети були використані метод анкетування, педагогічне спостереження та опитування. За результатами дослідження виявлено причини низької результативності розвитку початкових математичних навичок у дітей дошкільного віку та низького рівня сформованості логіко-математичних компетентностей учнів. Виявлено, що наступність в освіті необхідна для поетапного формування логіко-математичної компетентності у системі освіти. З'ясовано, що з точки зору формування логіко-математичної компетентності, перехід заклад загальної середньої освіти – заклад вищої освіти для учнів здійснюється більш плавно, ніж дошкільна освіта – заклад загальної середньої освіти. Встановлено, що подолання виявлених недоліків можливе шляхом поетапного формування логіко-математичної компетентності від дошкільної ланки до закладів вищої освіти з чітко визначеними дидактичними умовами, методичними механізмами та системою діагностики, яка могла б забезпечити наступність між освітніми рівнями та сприяти підвищенню ефективності формування даної компетентності в освітньому процесі. Результати даного дослідження виявляють наявні прогалини в освітньому процесі щодо формування логіко-математичної компетентності, та водночас окреслюють перспективні напрями подальших наукових досліджень.

Ключові слова: *логіко-математична компетентність, дошкільна освіта, заклад загальної середньої освіти, заклад вищої освіти, освіта.*

Актуалізація питання щодо формування логіко-математичної компетентності зумовлена часом, оскільки нова епоха висуває підвищені вимоги до вміння людини свідомо ставитися до життя. Уміння практично застосовувати інформацію у сучасних умовах визначається рівнем розвитку логічного мислення [1]. Для розвитку системності знань необхідно ще з дошкільного віку формувати у дітей логіко-математичну компетенцію. Адже від старту, залежатиме розвиток дитини, успіхи в навчанні, пізнавальна активність, самостійність, творчий підхід у вирішенні нетипових завдань [2].

Логіко-математична компетентність передбачає здатність здійснювати: класифікацію геометричних фігур, предметів, множин; серіацію за величиною, масою, об'ємом, розташуванням у просторі, часі; обчислення та вимірювання кількості, відстані, довжини, ширини, висоти, об'єму, маси, часу [3]. Розвиток у дошкільників узагальнених способів розумової діяльності засобів побудови ними своєї пізнавальної діяльності важлива засада формування в них життєвої компетентності, уміння орієнтуватися в мінливому навколишньому світі, пристосовуватися до нових умов життя, продуктивної гармонійна взаємодіяти з довкіллям. Заняття з математики набувають особливого значення у зв'язку з розвитком у дітей старшого дошкільного віку передумов навчальної діяльності, елементарних навичок контролю, уміння проявляти вольові зусилля, самостійність. Заняття дисциплінують дітей сприяють формуванню в них цілеспрямованості організованості і відповідальності [1].

Передбачене засвоєння дошкільниками елементарних логічних прийомів орієнтовано насамперед на формування вміння розмірковувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, обґрунтовувати свою думку, робити прості умовиводи [4]. У дітей дошкільного віку закладаються основи знань, умінь та практичних навичок, необхідних для подальшого навчання дітей, тому роль ЗДО в успішному опануванні математичними уявленнями є вирішальною.

Сучасні технології логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку спрямовані на активізацію їх пізнавальної діяльності, встановлення причинно-наслідкових зв'язків і залежностей між предметами та явищами довколишньої дійсності, що забезпечуються виконанням розумових операцій і практичних дій у частково змінених освітніх чи спеціально змодельованих педагогом ситуаціях [2]. На основі здійсненого теоретичного аналізу Л. Березовська під математичним розвитком дітей дошкільного віку розуміє якісні зміни у формах пізнавальної діяльності, які відбуваються внаслідок формування елементарних математичних уявлень і пов'язаних з ними логічних операцій. Формування елементарних математичних знань у дітей дошкільного віку на сучасному етапі активно досліджується науковцями: Н. Баглаєвою, О. Брежнєвою, Л. Зайцевою, Т. Павлюк, Т. Степановою, С. Татариновою, К. Щербаковою та ін. [2].

Компетентісний підхід у закладах загальної середньої освіти на перше місце ставить не інформованість учнів, а здатність організувати свою діяльність. Для учнів важливим має стати досвід, особисте ставлення до діяльності та вміння практично застосовувати набутий досвід в нових ситуаціях. Зокрема для молодших школярів виокремлено такі складові математичної компетентності як обчислювальна, інформаційно-графічна,

логічна, геометрична [**5**]. Основні та базові компетентності як ключові результати, які мають досягати учні в процесі навчання визначає Державний стандарт освіти**.**

Математична компетентність у шкільній освіті – це предметна компетентність, якими має оволодіти школяр, і, яка визначається як особистісне утворення, що характеризує здатність учня створювати математичні моделі процесів навколишнього світу, застосовувати досвід математичної діяльності під час розв'язування навчально-пізнавальних та практикозорієнтованих завдань [6] та передбачає виявлення простих математичних залежностей в навколишньому світі, моделювання процесів та ситуацій із застосуванням математичних відношень та вимірювань, усвідомлення ролі математичних знань та вмінь у житті людини [7].

Основною метою освітнього процесу у ЗВО є набуття майбутніми фахівцями певної низки компетентностей, які створять базу для успішної професійної діяльності. Результати навчання є відображенням того рівня компетентностей, якого досягла особа у процесі навчання. Вони акумулюють в собі перевірені оцінюванням знання, навички та особисті, соціальні здатності й уміння їх використовувати в робочих чи навчальних ситуаціях і в професійному та особистісному розвитку. Сучасне суспільство ставить перед закладом вищої освіти (ЗВО) завдання підготовки компетентного фахівця, який має ґрунтовну теоретичну підготовку, вміє творчо мислити та самостійно здобувати і застосовувати здобуті знання на практиці [8]. Згідно роботи авторів Г. Ткачук, М. Медведєва математична компетентність студентів педагогічних закладів є важливою складовою їх професійної підготовки та проявляється у вміннях застосовувати отримані математичні знання та уміння, математичне мислення та аргументацію для розв'язання професійних завдань [9].

Актуальність даного дослідження зумовлена тим, що недостатньо розкрито дидактичні умови та методичні механізми поетапного формування логіко-математичної компетентності у системі дошкільна освіта – заклад загальної середньої освіти – заклад вищої освіти. Відзначається нестача діагностичного інструментарію для комплексної оцінки рівня сформованості логіко-математичної компетентності на цих трьох етапах в цілому. Подолання виявлених недоліків могло б забезпечити істотне зростання рівня математичної підготовки здобувачів освіти.

Метою статті є дослідити формування логіко-математичної компетентності в освітньому процесі від дошкільної ланки до закладів вищої освіти.

Згідно з Г.В. Жуковою процес інформатизації та технологізації усіх сфер знань, потребує спеціалістів з розвинутою математичною компетентністю, висуває нові вимоги до системи професійної педагогічної освіти, її структури, змісту та технологій підготовки спеціалістів, у контексті ідей компетентністного підходу [4]. Тим не менше для великого числа колишніх абітурієнтів перехід до навчання у ЗВО є проблематичним через відмінності в організації освітнього процесу, недостатню сформованість навичок самоорганізації та самостійної роботи, а також ускладнення навчального матеріалу. Працівники в галузі освіти усвідомлюють брак математичних знань у студентів. На жаль, небагато спільного між математикою, яка викладається в школах і університетах, та математикою, яка б могла бути застосована в різних життєвих ситуаціях, а недостатня математична компетентність не може створити міцний фундамент для подальшої кар'єри.

Особливого значення проблема наступності дошкільної та початкової ланки освіти набула в умовах розбудови Концепції Нової української школи. Наступність в освіті необхідна для створення єдиного освітнього процесу, що логічно продовжується від закладу дошкільної освіти до школи. Цей процес допомагає досягти цілісного та гармонійного розвитку особистості [2]. Водночас аналіз свідчить, що у психолого-педагогічній літературі ще не складено чіткого визначення наступності у спадкоємній організаційній діяльності керівників, вихователів, учителів, викладачів, а також у навчальній діяльності дитини, учня, старшокласника, студента на відповідних і межових етапах освіти, що не дає змоги вирішити проблему неперервності освіти. У законі України про освіту зазначено, що саме наступність є однією з обов'язкових умов для здійснення неперервності процесу здобуття знань, яка має забезпечити єдність, взаємозв'язок та узгодженість мети, змісту, методів, форм навчання й виховання з урахуванням вікових особливостей дітей на суміжних ступенях освіти [10].

Зіставлення рівня сформованості математичних компетентностей на дошкільному та шкільному етапах навчання, а також на шкільному етапі навчання та в закладах вищої освіти є важливим з огляду на необхідність забезпечення наступності освітнього процесу й узгодження вимог до результатів навчання на різних рівнях освіти. Дошкільний період закладає основи математичних уявлень і початкових способів дій, тоді як у початковій школі відбувається їх подальший розвиток і систематизація. Аналіз рівня сформованості математичних компетентностей на зазначених етапах дозволяє оцінити готовність дітей до опанування шкільного курсу математики, виявити можливі прогалини, добір ефективних методів навчання. Зіставлення відповідності рівня шкільної математичної підготовки вимогам вищої освіти дозволяє виявити прогалини у сформованості ключових компетентностей і визначити напрями їх подальшого розвитку. Результати порівняння створюють підґрунтя для вдосконалення змісту й методів навчання математики у ЗВО, що відповідає засадам компетентнісного підходу в сучасній освіті.

Для досягнення мети використано низку методів дослідження: емпіричний метод – метод анкетування, педагогічне спостереження та опитування. Обробка результатів дослідження здійснювалася з використанням пакета даних «Microsoft Excel». У опитуванні взяли участь 62 здобувачів вищої освіти першого

(бакалаврського) рівня спеціальностей «Дошкільна освіта» та «Математика» у галузі 01 Освіта/Педагогіка очної та заочної форми навчання.

Вибір респондентів зумовлений тим, що найкраще формування логіко-математичної компетентності на етапі «дошкільний заклад – закладах загальної середньої освіти» можуть прослідкувати саме студенти – майбутні вихователі дітей дошкільного віку, а на етапі «заклад загальної середньої освіти – заклад вищої освіти» – студенти – майбутні вчителі математики. Опитування було здійснено після проходження студентами педагогічної практики, в ході якої студенти були залучені до безпосередньої практичної діяльності.

Перше питання даного дослідження стосувалось оцінки успішності розвитку початкових математичних навичок у дітей дошкільного віку та рівня сформованості логіко-математичних компетентностей учнів.

Розвиток початкових математичних навичок у дітей оцінювали студенти спеціальності «Дошкільна освіта», оцінили на відмінно – 33,3%, на добре – 19,0% на задовільно – 33,3%, а решта дали гіршу оцінку.

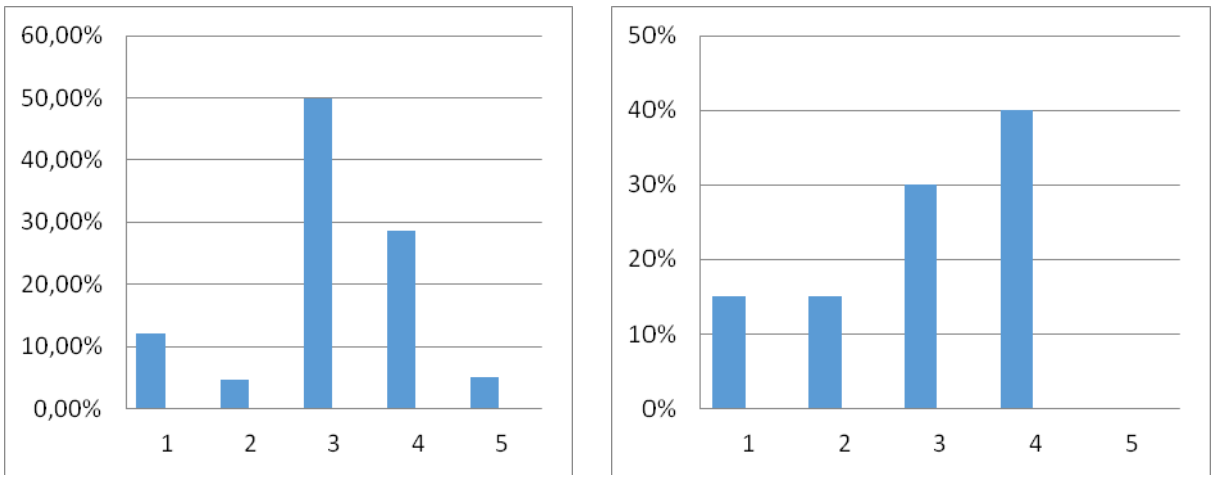
У своїй роботі майбутні вихователі дітей дошкільного віку використовували дидактичні ігри з формування елементарних математичних уявлень, зокрема з цифрами й числами, на розвиток логічного мислення, засвоєння поняття часу та орієнтування в просторі, а також із геометричними формами. За результатами опитування встановлено, що студенти під час використання дидактичних ігор стикалися з низкою труднощів. Зокрема, 38,0% респондентів зазначили, складність у розумінні правил гри дітьми, ще 38,0% вказали на обмежені часові рамки їх проведення, інші опитані наголосили на таких проблемах, як надмірна орієнтація на ігровий діяльності на шкоду навчальним цілям, а також труднощі адаптації ігор до вікових та індивідуальних особливостей дітей. Це засвідчує потребу в удосконаленні методичної підготовки майбутніх вихователів, щодо вміння доступно й чітко пояснювати правила гри, ефективно розподіляти навчальний час та гармонійно поєднувати ігрову та навчальну діяльність.

Рівень сформованості логіко-математичних компетентностей учнів за оцінкою студентів-математиків був наступним: 80,0% респондентів вважає, що на оцінку добре, 20,0 – задовільно. Переважна більшість опитаних проблему вбачають у невмінні учнями використовувати математичні відношення для розв'язування задач та не усвідомленні ролі математичних знань, студенти також зазначають, що учні навіть не намагаються поєднати теоретичну та практичну складову предмету. Отже, попри відносно достатній рівень сформованості логіко-математичних компетентностей учнів, зберігається проблема їх практичного застосування.

Далі респондентам студентам спеціальності «Дошкільна освіта», було поставлено наступне питання: «Як би ви оцінили рівень наступності щодо логіко-математичного розвитку дітей на етапі «дошкільний заклад – закладах загальної середньої освіти?». Аналізуючи відповіді респондентів можна констатувати, що половина опитаних студентів рівень наступності оцінили на задовільно, 28,6% на добре, тоді як 17,7% опитаних дали невисоку оцінку та 4,7% – відмінну, відповідно (рис. 1а).

Студенти – математики оцінювали рівень наступності щодо логіко-математичного розвитку учнів на етапі загальної середньої освіти – заклад вищої освіти». 40,0% респондентів надали оцінку добре, інші тримаються думки, що задовільно – 30,0%, та ще 30,0% опитаних дали невтішну оцінку, що свідчить про наявність певних проблем у забезпеченні наступності. Останні виділили такі проблеми: через прогалини у попередніх знаннях виникають труднощі при засвоєнні більш складного матеріалу; у сучасних школярів спостерігається зниження навчальної мотивації.

Такі розподіли демонструють, що з точки зору формування логіко-математичної компетентності, перехід заклад загальної середньої освіти – заклад вищої освіти, для учнів здійснюється більш плавно, ніж



а) б)

Рис.1. Оцінка рівня наступності логіко-математичного розвитку учасників освітнього процесу

дошкільна освіта – заклад загальної середньої освіти, ймовірною причиною є складність переходу до систематичного навчання, що передбачає оперування символами, узагальненнями та правилами. Подолання виявлених недоліків можливе шляхом впровадження поетапної моделі формування логіко-математичної компетентності від дошкільної ланки до закладів вищої освіти з чітко визначеними дидактичними умовами, методичними механізмами та системою діагностики і могла б забезпечити наступність між освітніми рівнями та сприяти підвищенню ефективності форм даної компетентності в освітньому процесі.

Висновки. Вивчено процес формування логіко-математичної компетентності від дошкільної ланки до закладів вищої освіти, тобто від становлення у дітей вміння розмірковувати, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки, робити прості умовиводи до розвитку математичного мислення у студента. Виявлено причини низької результативності розвитку початкових математичних навичок у дітей дошкільного віку та низького рівня сформованості логіко-математичних компетентностей учнів. Вирішенням даної проблеми вбачається забезпечення наступності між освітніми рівнями, так як вона визначає логіку та послідовність навчання і виховання особистості, сприяє ефективності навчально-виховного процесу на всіх вікових етапах здобувачів освіти. Результати даного дослідження виявляють наявні прогалини в освітньому процесі, щодо формування логіко-математичної компетентності, та водночас окреслюють перспективні напрями подальших наукових досліджень.

Використана література:

1. Алєко О.А. Способи формування логіко-математичної компетентності дітей старшого дошкільного віку. *Інноваційна педагогіка*. 2018. В. 5. 161–164.
2. Березовська Л. Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку: навчальний посібник. Івано Франківськ: НАІР. 2022. 252 с.
3. Бєлєнька, Г. В. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / за ред. Г. В. Бєлєнька, М. А. Машовець; Мін. осв. і науки України. Київ: Ун-т ім. Бориса Грінченка, 2016. 304 с.
4. Жукова Г.В. Формування логіко-математичної компетентності у дітей старшого дошкільного віку засобами спостережень у природі. *Молодий вчений*. 2018. № 6 (58). 142–145.
5. Орел О.В. Формування математичної компетентності молодших школярів: історія і сьогодення. *Молодий вчений*. 2017. № 4. (44.3) 171–174
6. Онопрієнко О. Листопад Н, Скворцова С. Компетентнісний підхід до навчання математики. *Редакції газет з дошкільної та початкової освіти.* 2014. 128 с.
7. Компетентнісний підхід до організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в контексті концепції Нової української школи: науково-методичний посібник для вчителів математики, фізики, інформатики / С.В. Коди. Суми: НВВ КЗ СОІППО, 2024. 192 с.
8. Формування предметних компетентностей майбутніх вчителів фізики та математики засобами та технологіями сучасного освітнього середовища: [монографія] / О.М. Завражна, А.І. Салтикова. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2020. 237 с.
9. Ткачук Г., Медведєва М. Формування математичної компетентності студентів педагогічних університетів в умовах неформальної освіти. *Освіта. Інноватика. Практика.* 2023. Т.11, N.3. 39–46.
10. Ризванюк О. Наступність у навчанні. *Вісник Львівського університету. Серія мист-во.* 2014. В. 14. 286–295.

References:

1. Alyeko, O.A. (2018). Sposoby formuvannya lohiko-matematychnoyi kompetentnosti ditey starshoho doshkilnoho viku [Methods of forming logical-mathematical competence of children of senior preschool age]. *Innovatsiyna pedahohika.* V. 5. 161–164. [in Ukrainian].
2. Berezovska, L. (2022).Teoriya ta metodyka formuvannya elementarnykh matematychnykh uyavlen u ditey doshkilnoho viku: navchalny posibnyk [Theory and methods of forming elementary mathematical representations in preschool children]. Ivano Frankivsk: NAIR. 252. [in Ukrainian].
3. Belenka, G. V. (2016). Dytyna: Osvitnya prohrama dlya ditey vid dvokh do semy rokiv [Child: Educational program for children from two to seven years old] Min. osv. i nauky Ukrayiny. Kyyiv: Un-t im. Borysa Hrinchenka, 2016.
4. Zhukova G.V. (2018). Formation of logic and mathematical competence in children of the senior preschool age by means of observations in nature. *Young Scientist.* № 6 (58). 142–145. [in Ukrainian].
5. Orel O.V. (2017). Mathematical competence formation of young learners in the past and nowadays. *Young Scientist*. № 4. (44). [in Ukrainian].
6. Onopriyenko O. Lystopad N. & Skvortsova S. (2014). Kompetentnisnyy pidkhid do navchannya matematyky [Competency-based approach to teaching mathematics]. *Redaktsiyi hazet z doshkilnoyi ta pochatkovoyi osvity.* 128. [in Ukrainian].
7. Kody, S. V. (2024). Kompetentnisnyi pidkhid do orhanizatsii osvitnoho protsesu v zakladakh zahalnoi serednoi osvity v konteksti kontseptsii Novoi ukrainskoi shkoly [Competency-based approach to organizing the educational process in general secondary education institutions in the context of the concept of the New Ukrainian School]: Naukovo-metodychnyi posibnyk dlia vchyteliv matematyky, fizyky, informatyky. NVV KZ SOIPPO. [in Ukrainian].
8. Zavrazhna, O. M., & Saltykova, A. I. (2020). Formuvannia predmetnykh kompetentnostei maibutnikh vchyteliv fizyky ta matematyky zasobamy ta tekhnolohiiamy suchasnoho osvitnoho seredovyshcha [Formation of subject competencies of future teachers of physics and mathematics by means and technologies of the modern educational environment]. SumDPU imeni A. S. Makarenka. [in Ukrainian].
9. Tkachuk H. & Medvedieva M. (2023). Formuvannia matematychnoi kompetentnosti studentiv pedahohichnykh universytetiv v umovakh neformalnoi osvity [Formation of mathematical competence of students of teaching universities in the conditions of informal education]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka.* V. 11, N. 3. 39–46. [in Ukrainian].
10. Ryzvanyuk O. (2014). Nastupnist u navchanni [Continuity in learning]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya myst-vo.* V. 14. 286–295. [in Ukrainian].

L. Mesarosh. Research on the formation of logical-mathematical competence in the educational process from preschool to higher education institutions

The paper analyzes the features of the process of forming logical and mathematical competence in the course of the educational process at all levels of education. The relevance of this study is due to the fact that the didactic conditions and methodological mechanisms for the gradual formation of this competence in the system of preschool education – general secondary education – higher education are not sufficiently disclosed. The purpose of the article is to investigate the formation of logical-mathematical competence in the educational process from preschool to higher education institutions. To achieve this goal, the methods of questioning, pedagogical observation, and surveying were used. The results of the study revealed the reasons for the low effectiveness of the development of initial mathematical skills in preschool children and the low level of formation of logical-mathematical competencies in students. It was found that continuity in education is necessary for the step-by-step formation of logical-mathematical competence in the education system. It was found that, from the point of view of the formation of logical and mathematical competence, the transition from a general secondary education institution to a higher education institution for students is smoother than from preschool education to a general secondary education institution. It has been established that the identified shortcomings can be overcome through the gradual development of logical and mathematical competence from preschool to higher education institutions with clearly defined didactic conditions, methodological mechanisms, and a diagnostic system that could ensure continuity between educational levels and contribute to improving the effectiveness of developing this competence in the educational process. The results of this study reveal existing gaps in the educational process regarding the development of logical-mathematical competence and, at the same time, outline promising directions for further scientific research.

Key words: *logical-mathematical competence, preschool education, general secondary education institution, higher education institution, education.*

Дата першого надходження статті до видання: 20.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 37(09)»18»
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.23

Микитюк С. О., Микитюк В. О.

КОНЦЕПЦІЯ ІДЕАЛЬНОГО УРОКУ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДАХ Е. Ф. Г’ЮЗ (КІНЕЦЬ XIX СТОЛІТТЯ)

У статті проаналізовано внесок Е. Ф. Г’юз у розвиток теорії та практики шкільного навчання крізь призму її концепції ідеального уроку, сформульованої наприкінці XIX століття. Суттєвий вплив на педагогічні погляди Е. Ф. Г’юз мали ідеї видатних педагогів минулого. Зокрема, положення Я. А. Коменського щодо теоретичного обґрунтування класно-урочної системи навчання, чіткого тематичного структурування уроку, послідовного чергування занять і перерв, одночасної роботи вчителя з усім класом, а також необхідності систематичного опитування учнів і виконання вправ на кожному уроці. Водночас у її концепції простежується вплив ідей Й. Г. Песталоцці, пов’язаних з активізацією пізнавальної діяльності учнів, всебічним розвитком особистості, формуванням самостійності та здатності до саморозвитку.

Виявлено й схарактеризовано концепцію ідеального уроку в педагогічних поглядах Е. Ф. Г’юз, що постає як цілісна система уявлень про навчальний процес, зорієнтовану на дитиноцентроване навчання, розвиток емоційної сфери учнів та впровадження ідей активної педагогіки. У центрі цієї концепції перебуває дитина, її інтелектуальний, емоційний і моральний розвиток, а урок розглядається як живий, логічно організований процес, а не механічна передача знань. Наголошено на важливості внутрішньої цілісності, структурованості й безперервності уроку, а також його зв’язку з попереднім досвідом і життям учнів. Важливими складниками ідеального уроку визначено діалогічність, активну участь школярів та формування в них умінь пізнавати, виражати й застосовувати здобуті знання. Підкреслено провідну роль учителя як особистості, від якої залежить ефективність навчання й атмосфера співпраці та радості пізнання, а також розвиток самого педагога. Зроблено висновок, що положення цієї концепції, прогресивні для кінця XIX століття, зберігають актуальність і можуть бути використані для сучасного переосмислення підходів до шкільного навчання в умовах освітніх реформ.

Ключові слова: *ідеальний урок, всебічний розвиток особистості, дитиноцентроване навчання, активна педагогіка, діалогічність навчання.*

Проблема організації шкільного навчання була однією з провідних у педагогічних пошуках XIX століття, що були зорієнтовані на забезпечення цілісності, результативності та виховного потенціалу освітнього процесу. Саме в цей період поступово формується концепція ідеального уроку як узагальнення педагогічних уявлень про оптимальне поєднання змісту, методів і взаємодії учасників навчання. Представники педагогічної думки того часу акцентували увагу на ролі учня як активного учасника навчального процесу, необхідності всебічного розвитку особистості та органічному поєднанні навчання з вихованням. Аналіз цих поглядів дає змогу виокремити провідні принципи побудови уроку й окреслити ідеї, що зберігають наукову й практичну цінність у сучасній педагогіці.

Здійснений історико-педагогічний аналіз свідчить, що до вивчення педагогічної спадщини минулого зверталися численні сучасні дослідники, серед яких Акімова О. [1], Венгловська О. [4], Гапчук Я. [1], Дем’яненко В. [4], Сапогов М. [1], Січкар А. [4], Сухомлинська О. [5], Федяєва В. [6], Фіцула М. [7] та інші. Водночас доцільним є звернення до концепції ідеального уроку, сформульованої Е. Ф. Г’юз наприкінці XIX століття, у якій урок осмислюється як цілісний педагогічний процес, спрямований на досягнення визначеної мети та освітніх результатів, розвиток розумових здібностей учнів і тісно пов’язаний із загальним життям дитини.

Мета статті полягає в аналізі концепції ідеального уроку у педагогічних поглядах Е. Ф. Г’юз наприкінці XIX століття, з’ясуванні його змістових засад, що вплинули на розвиток теорії та практики шкільного навчання.

Питання організації навчального процесу та шляхів його вдосконалення постійно перебували в центрі уваги педагогів минулого. Зокрема, до теоретичного обґрунтування класно-урочної системи навчання звертався Ян Амос Коменський, який визначив основні умови її ефективної організації. До них він зараховував наявність класу зі сталим складом учнів приблизно однакового рівня розвитку, чітко регламентований час занять, послідовне чергування уроків і перерв, а також одночасну роботу вчителя з усім класом. Тривалість уроку Я. А. Коменський визначав однією годиною, розглядаючи її як складову загального часу, відведеного на вивчення відповідного навчального предмета [2, с. 14].

Кожен урок, за Я. Коменським, має бути чітко тематично визначеним, а його головним завданням є опрацювання навчального матеріалу, поданого вчителем і розміщеного за концентричним принципом. Водночас педагог наголошував на необхідності систематичного опитування учнів і виконання вправ на кожному уроці. Для глибокого усвідомлення знань, міцного закріплення умінь і навичок важливим є послідовне виконання різноманітних вправ. Значний інтерес становлять його погляди на урок і його структуру, яку педагог поділяв на три взаємопов’язані частини: початкову, основну та завершальну. Початок уроку передбачає актуалізацію раніше засвоєного матеріалу, опитування учнів і створення належної навчальної уваги; основна частина

охоплює показ, сприймання й пояснення нового матеріалу; завершальна – виконання вправ, оволодіння знаннями та їх практичне застосування [3, с. 124].

На необхідність активізувати діяльність учнів на уроці звертав увагу Йоганн Генріх Песталоцці, швейцарський педагог і мислитель. Його концепція навчання базується на активній участі учня в освітньому процесі, що сприяє всебічному розвитку особистості, формуванню самостійності та здатності до саморозвитку. Песталоцці підкреслював, що навчання повинно виховувати, а виховання – одночасно навчати. Саме цей принцип став основою його педагогічної системи та теорії педагогічного активізму [8, с. 230].

Учень, за Й.Песталоцці, розглядається як активний учасник навчального процесу, здатний до самостійного розвитку своїх знань, умінь і здібностей. Йоганн Песталоцці наголошував, що кожна дитина має внутрішні ресурси, які можна розкрити правильним підходом у навчанні та вихованні. Учень не просто запам'ятовує інформацію, а осмислює її та формує власне бачення світу. Такий підхід сприяє розвитку самостійного мислення, умінню приймати рішення та відповідальності за власне навчання [1, с. 45].

Вплив педагогічних ідей Я. А. Коменського та Й. Г. Песталоцці простежується у працях Елізабет Філліпс Г'юз (1851–1925) – видатної валлійської педагогині, першої директорки Кембриджського педагогічного коледжу для жінок, який згодом було перейменовано на Hughes Hall на її честь. Педагогиня активно відстоювала ідеї жіночої освіти та сприяла розвитку прогресивних підходів до організації навчального процесу. Протягом усього життя Г'юз демонструвала глибокий і послідовний інтерес до розвитку освіти для дівчат у Вельсі, вона обіймала посаду секретаря Асоціації сприяння освіті дівчат у Вельсі та долучилася до заснування педагогічного коледжу в Баррі у 1914 році. Її педагогічна діяльність та управлінський досвід сприяли формуванню високих стандартів навчання і професійної підготовки вчителів, особливо для жінок, а також популяризації активних, дитячо-центричних методів викладання.

Її концепція ідеального уроку була зосереджена на дитиноцентрованому навчанні, розвитку емоційної сфери учнів і впровадженні активної педагогіки в дусі Й.Г. Песталоцці, на противагу формальному, заучувальному підходу до навчання. Стаття Е. Ф. Г'юз "Характеристика ідеального уроку", опублікована в англійському педагогічному журналі, присвячена аналізу особливостей ідеального уроку та визначенню зразка викладання, бажаного для впровадження в школі. Особливу увагу авторка звертала на молодих учителів, зазначаючи, що навіть врахування двох–трьох її рекомендацій може сприяти досягненню цілей ідеального уроку.

Концепція ідеального уроку за Е.Ф. Г'юз складалася з двадцяти положень, у деяких з яких простежуються повтори, на що сама авторка звертала увагу, посилаючись на попередні параграфи. Проте, враховуючи її багатий педагогічний досвід, ці положення залишаються цікавими та вагомими, оскільки вплинули на подальший розвиток педагогічної теорії та освітньої практики.

Першою умовою ідеального уроку є чітке визначення його мети. Вчитель повинен усвідомлювати, яких результатів прагне досягти під час проведення заняття. Хоч це положення здається очевидним, не всі педагоги формулюють мету уроку достатньо чітко. Водночас правильно визначена мета забезпечує ефективність уроку. Навіть якщо вона є досить простою, наприклад підготовка учнів до іспиту, її досягнення стає можливим, оскільки вчитель має чітке розуміння напрямку своєї діяльності, а його педагогічні дії, навіть у вузькому контексті, залишаються цілеспрямованими та доцільними [9, с. 126].

Наступною умовою є досягнення трьох основних освітніх результатів: пробудження в учнів прагнення до знань, яке слугує головним стимулом навчання; розвиток їх розумових здібностей; а також формування систематичних знань. За правильного педагогічного підходу всі три завдання перебувають у тісному та органічному взаємозв'язку. Найважливішим є спрямування уваги на те, щоб учні полюбили навчання і самостійно прагнули до знань; при цьому природним чином реалізується й третє завдання – накопичення систематичних знань [9, с. 127].

Кожний урок повинен представляти собою завершене ціле – мати початок, основну частину та завершення. Саме в такій структурі закладено надійний шлях до успіху. Навіть якщо розглядати послідовність уроків, кожний із них може бути ізольованим, але водночас залишатися завершеним цілим. Якщо ж навчальний предмет природним чином не розподіляється на окремі частини, цей поділ слід здійснити штучно. Обдуманий і завершений урок позитивно впливає як на учнів, так і на вчителя, бо учні виходять із класу щасливими та оживленими, усвідомлюючи, що отримали знання, а вчитель відчуває задоволення від того, що реалізував поставлену мету і досяг бажаних результатів.

Вступна частина уроку є особливо важливою, адже вона готує учнівський розум до сприйняття нового матеріалу та налаштовує на спокійний, серйозний та зосереджений лад. Одним із найефективніших засобів вступної частини є бесіда з учнями щодо попереднього уроку або повторення раніше вивченого матеріалу, що є корисним перед опануванням нового. Наприкінці уроку необхідно резюмувати пройдений матеріал та підкреслити досягнуті результати. Це дозволяє вчителеві оцінити ефективність власної роботи, а учням – наочно відчути, що вони здобули знання та просунулися вперед у навчанні [9, с. 127].

Кожний урок у послідовній системі навчання повинен виступати зв'язуючою ланкою між попереднім та наступним заняттями, формуючи етап безперервного освітнього розвитку, яким поступово просувається учень. Вчитель-професіонал рухається впевнено, але поступово, не поспішає і не нав'язує знання, забезпечуючи повне засвоєння матеріалу. Ключовим є те, щоб у учнів не залишалося нічого незрозумілого, а

навчальний матеріал не лише сприймався, а й опрацьовувався, інтегрувався в мисленнєву діяльність і став частиною їхньої системи знань. Особливо важливо це при введенні нових понять і тем, коли учні поступово ознайомлюються з новим предметом, опановують основні категорії й уявлення. Більшість нових знань засвоюється повільно, проте витрачений час не втрачає своєї цінності – він забезпечує відчутний результат у подальшому навчанні. Опановуючи основи науки та виробляючи нові мисленнєві стратегії, учні набувають здатності ефективніше просуватися вперед, що особливо помітно при вивченні математики та точних наук [9, с. 128].

Ідеальний урок готує учня до виконання домашніх завдань і самостійної підготовки. Позакласна робота є важливим чинником виховання, і йдеться про свідомі та серйозні зусилля учнів. Вчитель повинен усіма силами спрямовувати учнів на розвиток самостійності, формувати у них усвідомлення того, що здобуття знань власними силами є ефективнішим і приємнішим, ніж пасивне сприйняття готової інформації. Лише таким чином можна виховати людину, здатну самостійно долати життєві завдання та брати відповідальність за власну діяльність у майбутньому.

Самостійна робота, яка відбувається поза класом може бути різноманітною й залежати від віку учнів та предмета, що вивчається. На початкових етапах учні можуть готувати матеріал для наступного уроку, читати рекомендовані вчителем статті, історичні твори, художню літературу та класичні тексти кращих авторів. У старших класах – самостійно опрацьовувати певні розділи. Чим різноманітніші завдання, тим більш ефективним є навчання [9, с. 129].

На шкідливі форми домашньої роботи звертала увагу О. Страннолюбська. До них вона відносила завдання, пов’язані зі складанням записок. Система записок особливо була поширена у старших класах жіночих середніх закладів, де на лекціях учениці записували всі слова вчителя. Повертаючись додому, вони переписували ці записи у зошити, що часто призводило до майже механічного запам’ятовування. Така практика заважала осмисленому сприйняттю матеріалу: учні не вчилися аналізувати, слухати й осмислювати, а лише механічно відтворювали інформацію. Страннолюбська О. наголошувала, що вчителям варто уникати таких шкідливих звичок, адже вони пригнічують самодіяльність і формують учнів, які здатні сприймати лише концентровані знання без активного мислення.

Авторка підкреслювала, що урок має бути у зв’язку із загальним життям дитини. Діти проводять у школі лише частину свого часу, а потім мають власні інтереси й потреби. Задаючи домашні завдання, учитель не повинен заповнювати все життя дитини шкільними справами, а натомість має прагнути до встановлення живого зв’язку між школою та позашкільним життям учнів. Школа відіграє в житті дитини таку саму роль, яку в житті дорослої людини відіграє професія, тобто бути важливим обов’язком, основним, але не всепоглинаючим інтересом. Учитель має прагнути встановити між школою і життям дитини ту гармонію, яку ми хотіли б бачити в житті дорослої людини, – живий і нерозривний зв’язок між основною діяльністю та загальним життям. Адже людина передусім залишається людиною в усіх вимірах своєї діяльності, а для цього вона має вміти вносити у свою справу внутрішній зміст, усі свої моральні й розумові сили. Формування цієї здатності покладається саме на школу. Не кажучи вже про такі предмети, як література, історія чи математика, талановитий учитель знайде безліч способів використати позашкільні знання й життєвий досвід дитини, щоб полегшити навчальну роботу в класі, зробити навчальний матеріал близьким і зрозумілим, а не відірваним від життя та надмірно абстрактним. Водночас учитель має навчити учнів застосовувати здобуті в школі знання й моральні принципи в реальному житті [9, с.130].

У цьому і полягає виховне значення школи. З ранніх років дитину необхідно привчати дотримуватися рівноваги між головним інтересом – школою – та різноманітними інтересами позашкільного життя. Задаючи надмірну кількість домашніх завдань, які не залишають учням ні часу, ні сил для інших занять, учитель завдає шкоди не лише здоров’ю дитини, прирікаючи її на виснажливе й одноманітне життя, а й суперечить власній виховній меті, формуючи вузького спеціаліста, позбавленого широких інтересів і глибокого ставлення до своєї діяльності.

Урок повинен бути тісно пов’язаний із загальним життям світу. Людину не можна вважати освіченою, якщо вона перебуває в повному невіданні щодо фізичної природи, серед якої живе й діє, або якщо залишається повністю байдужою до суспільного життя, що її оточує. З ранніх років необхідно навчати дитину любити й розуміти природу, а також поступово привчати її свідомо й відповідально ставитися до явищ суспільного життя.

Урок необхідно будувати у тісному зв’язку зі світом книг. Книги – це велике й незамінне джерело знань та освіченості, але лише для тих, хто вміє ними користуватися. Учитель, читаючи й пояснюючи в класі уривки з найкращих творів, рекомендує учням ту чи іншу книгу для самостійного читання. Обговорюючи з ними прочитане, він може ефективно керувати домашнім читанням учнів, прищеплювати їм звичку до аналізу та свідомого ставлення до тексту, тобто розвивати в них уміння читати [9, с. 131].

Завданням уроку є встановлення внутрішніх зв’язків між засвоєними знаннями. Уміння вільно ними користуватися, а також здатність пояснювати явища однієї галузі за допомогою понять з інших сфер свідчать про справжню освіченість особистості. Опановуючи нові факти, освічена людина усвідомлює їх взаємозв’язок із уже відомими явищами, законами та принципами. Відтак учитель має формувати в учнів уміння свідомо застосовувати набуті знання.

Кожний урок доцільно вибудовувати у формі чітко структурованих, логічно взаємопов'язаних параграфів. Така організація навчального матеріалу забезпечує цілісність і наочність уроку, сприяє глибшому засвоєнню знань учнями та дає змогу вчителеві послідовно відстежувати процес опанування навчального змісту. З цією метою ефективним є попереднє укладання стислих конспектів уроків.

На кожному уроці доцільно виокремлювати та акцентувати найважливіші положення навчального матеріалу. Учителі-початківці часто недостатньо звертають на це увагу. Значна частина викладеного з часом може бути забута учнями, однак ключові ідеї мають подаватися з достатньою чіткістю й виразністю, щоб надійно закріпитися в пам'яті. Досягненню цього сприяють помірний темп мовлення, переконлива інтонація, повторення основних положень, а також ілюстрування матеріалу прикладами.

Кожний урок слід організовувати так, щоб він сприяв розвитку трьох видів розумової діяльності: пізнання істини, її вираження та застосування. Таким чином, урок повинен всебічно розвивати розумові здібності учнів, підтримувати в них стійкий інтерес до знань і водночас становити завершену педагогічну одиницю. Здобуття знань може здійснюватися різними шляхами: через слово вчителя, спостереження за навколишнім середовищем, роботу з книгами та власні роздуми. Учитель має навчити учнів опановувати знання всіма цими способами. Водночас здобуття знань – лише перший етап; рівень їх засвоєння визначається здатністю учнів виражати та застосовувати отриману інформацію.

Вираження пізнаного можливе через усне та писемне мовлення, а також за допомогою малювання. Останній спосіб є графічним відтворенням знань і застосовується за потреби [9, с. 132].

Урок має відбуватися у формі діалогу, надаючи учням можливість вільно висловлювати власні думки та ставити запитання вчителеві. Створюючи таке сприятливе середовище, учитель сприяє прояву індивідуальних особливостей мислення учнів і підтримує їхній всебічний розвиток. Для вмілого використання діалогової форми проведення уроку вчитель повинен володіти педагогічним тактом і відповідально ставитися до своєї професійної діяльності. Такий педагог стає для учнів одночасно наставником, оцінювачем і доброзичливим порадником – людиною, з якою можна спілкуватися вільно та без страху. Урок може проводитися не лише вчителем, а й самими учнями. З цією метою доцільно надавати учням право обирати навчальний матеріал і пропонувати охочим на уроках математики чи фізики самостійно доводити нові положення. У старшому віці учні можуть опрацьовувати окремі розділи самостійно та представляти їх класу.

Таке різноманіття форм роботи підвищує зацікавленість учнів, спонукає їх до наполегливішої навчальної діяльності та водночас дає вчителеві змогу глибше пізнати індивідуальні особливості кожного з них. Учнів не слід обмежувати надмірною шкільною регламентацією; їм необхідно надавати не лише обов'язки, а й певні права. Вимагаючи дотримання дисципліни, учитель має водночас забезпечувати учням простір для самостійності, свободи вибору та прояву ініціативи.

Урок має проходити безперервно від початку до завершення. Це передбачає, по-перше, недопущення сторонніх втручань у навчальний процес, зокрема відвідувань сторонніх осіб, перевірок чи адміністративного втручання. По-друге, йдеться про запобігання порушенням дисципліни з боку учнів. У подібних ситуаціях учителеві доцільно реагувати після завершення уроку, не відволікаючи увагу класу від основного змісту навчальної діяльності та не порушуючи цілісності уроку. Якщо на початку уроку вчителеві не вдається одразу налаштувати клас на роботу, доцільно надати учням кілька хвилин відносної свободи, допускаючи коротку невимушену розмову чи спільний сміх. Водночас після цього необхідно оперативно й упевнено відновити робочий порядок, переключити увагу учнів на навчальну діяльність, зацікавити їх змістом уроку та компенсувати короткочасне відволікання інтенсивною, доброзичливо організованою роботою [9, с. 129–130].

На ідеальному уроці і учні, і вчитель мають відчувати внутрішнє задоволення від спільної навчальної діяльності. Водночас трапляються ситуації, коли педагог, захопившись власним предметом або перебігом пояснення, стає малозрозумілим для класу й не помічає, що учні, не засвоївши складні моменти, втрачають увагу та переключаються на сторонні справи. Подібне може відбуватися і тоді, коли вчитель зосереджується на виконанні окремих дій (наприклад, побудові креслення), відвертається від класу та, зосереджений на результаті, не відстежує стан навчальної діяльності учнів.

Гармонійний урок передбачає взаємне відчуття задоволення вчителя й учнів, джерелом якого є сам процес навчання та спільна праця. Атмосфера радості, зацікавленості й психологічного комфорту створює найсприятливіші умови для ефективного засвоєння знань. Якщо педагог викликає в учнів симпатію та довіру, його уроки сприймаються з очікуванням і щирим інтересом. Створення такої атмосфери не передбачає легковажної або поверхневої роботи. Навпаки, уроки, які не потребують розумового напруження, завжди сприймаються учнями як нудні, адже вони прагнуть долати труднощі та самостійно розв'язувати завдання [9, с. 131].

Ідеальний урок виховує та стимулює розвиток не лише учнів, а й учителя. Людина, яка віддано займається педагогічною діяльністю, знаходить у ній задоволення та постійно вдосконалює свої вміння. Вона черпає з власної практики нові знання, глибше розуміє людську природу та бачить світ ширше і різнобічніше.

Кожний урок є викликом для вчителя, адже він працює з молодими умами, що проявляють свою індивідуальність різними способами. Урок має бути доступним і зрозумілим для учнів, сприяти їхньому розвитку та підтримувати інтерес до навчання.

Урок має розвивати індивідуальні здібності кожного учня. Формування індивідуальності є одним із головних завдань виховання. Лише досвідчений педагог здатний надати учням необхідну свободу, яка сприятиме розвитку моральності та формуванню особистостей, здатних мислити самостійно та широко.

Ідеальний урок розвиває також і оригінальність самого вчителя. Це урок, який не зміг би провести жоден інший педагог за жодних обставин. Головним чинником його ефективності є не предмет і не методика, а саме особистість учителя. Талановитий педагог майстерно володіє класом і вміє спрямувати його діяльність туди, де це необхідно для розвитку учнів.

Сьогодні більшість ідей ідеального уроку сприймаються як загальноприйняті й не викликають заперечень. Однак наприкінці XIX століття ці положення мали виразно прогресивний і новаторський характер. У той період педагогічна думка лише формувала уявлення про учня як активного суб’єкта навчального процесу. Принципи, що нині здаються очевидними, вимагали тоді суттєвого перегляду традиційних підходів до організації шкільного навчання. Саме тому педагогічна спадщина Е.Ф. Г’юз є важливою для сучасного переосмислення підходів до шкільного навчання в контексті реалізації освітніх реформ.

Висновки. Таким чином, концепція ідеального уроку у педагогічних поглядах Е. Ф. Г’юз наприкінці XIX століття постає як цілісна система уявлень про навчальний процес, у центрі якої перебуває дитина, її інтелектуальний, емоційний і моральний розвиток. Урок розглядається не як механічна передача знань, а як живий, логічно організований процес, спрямований на досягнення чітко визначеної мети та взаємопов’язаних освітніх результатів. Особливого значення надається внутрішній цілісності уроку, його структурованості, безперервності та зв’язку з попереднім досвідом і загальним життям учнів. Важливим компонентом ідеального уроку є діалогічність, активна участь учнів і формування в них уміння пізнавати, виражати та застосовувати здобуті знання. Концепція підкреслює провідну роль учителя як особистості, від якої залежить не лише ефективність навчання, а й атмосфера співпраці, довіри та радості пізнання. Разом із тим ідеальний урок виступає засобом розвитку самого педагога, стимулюючи його професійне й особистісне зростання. Багато положень цієї концепції, будучи прогресивними для свого часу, зберігають цінність і сьогодні. Вони можуть слугувати важливою теоретичною основою для сучасного переосмислення підходів до шкільного навчання в умовах освітніх реформ.

Використана література:

1. Акімова О. В., Сапогов М. В., Гапчук Я. А. Актуальні проблеми теорії та історії педагогічної науки: навчальний посібник. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», 2024. 300 с.
2. Скрипник М.І. Шкільний урок XXI ст.: типи, проєкти, аналіз: Нотатник педагога. К.: 2020. 138 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722610/1/%D0%A1%D0%BA%D1%80%D0%B8%DA%20%D0%A5%D0%A5%20%D1%81%D1%82..pdf (дата звернення: 14.02.2026).
3. Кузьмінська Ю. Ян Амос Коменський – основоположник нової прогресивної педагогічної системи, великий гуманіст і мислитель. м. Луцьк, 2016. С.1-5. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/9250/1/John%20Amos%20Comenius.pdf (дата звернення: 15.02.2026).
4. Січкар А.Д., Венгловська О.А., Дем’яненко В.І. Актуалізація ідей діяльнісного підходу педагогів різних історичних періодів у вітчизняній педагогічній думці (кінець XIX – початок 20-х років XX століття). Інноваційна педагогіка. Випуск 43. Т 1. 2022. С. 24–28. DOI https://doi.org/10.32843/26636085/2022/43/1.4
5. Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. Сухомлинська. К. : А.П.Н., 2003. 68 с.
6. Федяєва В.Л. Наукова спадщина Я.Коменського в історичному вимірі. Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Том 1. 2017. С. 87–92. URL: https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/801/714 (дата звернення: 13.02.2026).
7. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посібник для студ. вищих пед. закладів освіти / М. М. Фіцула К.: Видавничий центр «Академія», 2000. 544 с.
8. Шеремет О., Павленко В.В. Ідеї розвивального навчання в педагогічній спадщині Й.Г. Песталоцці. Магістратура в умовах євроінтеграційних процесів вищої школи : збірник наукових праць / за заг. ред. С.С. Вітвицької, Н.М. Мирончук. Житомир: вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 404 с. С. 230–232.
9. Hughes E.P. The Characteristics of an Ideal Lesson. Journal of Education. 1892. № 5. p. 125–135.

References:

1. Akimova O. V., Sapohov M. V., Hapchuk Ya. A. (2024) Aktualni problemy teorii ta istorii pedahohichnoi nauky: navchalnyi posibnyk. [Current Issues in the Theory and History of Pedagogical Science: A Study Guide]. Vinnytsia : TOV «TVORY», 300 s. [in Ukrainian].
2. Skrypnyk M.I. Shkilnyi urok XXI st.: typy, proiekty, analiz: Notatnyk pedahoha. [The School Lesson of the 21st Century: Types, Projects, Analysis. A Teacher’s Notebook]. K.: 2020. 138 s. [in Ukrainian].
3. 3. Kuzminska Yu. (2016) Yan Amos Komenskyi – osnovopolozhnyk novoi prohresyvnoi pedahohichnoi systemy, velykyi humanist i myslytel. [Jan Amos Comenius – the founder of a new progressive pedagogical system, a great humanist and thinker.]. m. Lutsk, S. 1-5. [in Ukrainian].
4. Sichkar A.D., Venhlovska O.A., Dem’ianenko V.I. (2022) Aktualizatsiia idei diialnisnoho pidkhodu pedahohiv riznykh istorychnykh periodiv u vitchyznianii pedahohichnii dumtsi (kinets XIX – pochatok 20-kh rokiv XX stolittia). [Actualization of the ideas of the activity-based approach of educators from different historical periods in national pedagogical thought (late 19th century – early 1920s of the 20th century)]. Innovatsiina pedahohika. Vypusk 43. T 1. S. 24-28. [in Ukrainian].
5. Sukhomlynska O. (2003) Istoryko-pedahohichnyi protses: novi pidkhody do zahalnykh problem. [The Historical and Pedagogical Process: New Approaches to General Issues]. K. : A.P.N. 68 s.[in Ukrainian].

6. Fediaieva V.L. (2017) Naukova spadshchyna Ya. Komenskoho v istorychnomu vymiri. [The Scientific Legacy of J. Comenius in a Historical Perspective]. Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky. Tom 1. S. 87–92. [in Ukrainian].
7. Fitsula M. M. (2000) Pedahohika: navch. posibnyk dlia stud. vyshchykh ped. zakladiv osvity. [Pedagogy: A Study Guide for Students of Higher Pedagogical Education Institutions]. K.: Vydavnychyi tsentr «Akademiia», 544 s. [in Ukrainian].
8. Sheremet O., Pavlenko V.V. (2013) Idei rozvyvalnoho navchannia v pedahohichnii spadshchyni Y.H. Pestalotstsi. [Ideas of Developmental Learning in the Pedagogical Heritage of J. H. Pestalozzi]. Mahistratura v umovakh yevrointehratsiinykh protsesiv vyshchoi shkoly: zbirnyk naukovykh prats / za zah. red. S.S. Vitvytskoi, N.M. Myronchuk. Zhytomyr: vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 404 s. S. 230–232. [in Ukrainian].
9. Hughes E.P. (1892) The Characteristics of an Ideal Lesson. Journal of Education. № 5. London. UK. p. 125–135.

S. Mykytiuk, V. Mykytiuk. The Concept of the Ideal Lesson in the Pedagogical Views of E. F. Hughes (Late 19th Century)

The article examines E. F. Hughes's contribution to the development of the theory and practice of school education through her concept of the ideal lesson, formulated in the late nineteenth century. Hughes's pedagogical views were shaped by the ideas of leading educators of earlier periods. In particular, her work reflects the principles proposed by J. A. Comenius, including the theoretical justification of the class-lesson system, simultaneous instruction of the whole class, systematic questioning of students, and the use of regular practice exercises. At the same time, her concept demonstrates the influence of J. H. Pestalozzi, especially his emphasis on activating students' cognitive activity, ensuring holistic personal development, and fostering independence and self-development.

The concept of the ideal lesson in E. F. Hughes's pedagogical views is defined as a holistic system of views on the educational process, oriented toward child-centered learning, the development of the emotional sphere, and the implementation of active pedagogy. At the center of this concept is the child, with attention to intellectual, emotional, and moral development, while the lesson is understood as a dynamic, logically structured process rather than a mechanical transmission of knowledge. Special emphasis is placed on the lesson's internal coherence, continuity, and structured nature, as well as its connection to students' prior experience and real-life contexts. Dialogue, active student participation, and the development of learners' abilities to acquire, articulate, and apply knowledge are identified as essential components of the ideal lesson. The teacher's personality is emphasized as decisive, shaping both instructional effectiveness and the atmosphere of cooperation and joy in learning, as well as the teacher's continuous professional development. It is concluded that the ideas of this concept, progressive for their time, remain relevant today and may contribute to the contemporary rethinking of school education in the context of educational reforms.

Key words: *ideal lesson, holistic personal development, child-centered learning, active pedagogy, dialogic learning.*

Дата першого надходження статті до видання: 27.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 070:81’243]:33.05-044.372(477)(73)(4)
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.24

Myronenko N. V., Panchyshyn S. B., Opyr M. B.

AUTHENTIC MEDIA IN FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION DURING CRISIS: PERSPECTIVES FROM UKRAINE, THE USA, AND EUROPE

The article offers an in-depth and comparative examination of the integration of authentic media materials into foreign language instruction within higher education institutions operating under conditions of martial law or acute societal crisis. Focusing on Ukraine, the United States, and selected European countries, the study analyzes how real-world media content – international news broadcasts, digital journalism, and social media platforms – has been pedagogically incorporated into advanced foreign language curricula during periods of profound disruption. The research is grounded in a critical review of contemporary scholarly literature and employs a comparative case study methodology to evaluate institutional responses, instructional strategies, and learning outcomes across diverse geopolitical and educational contexts.

Particular attention is devoted to the Ukrainian experience following the declaration of martial law in February 2022, where higher education institutions were compelled to rapidly adapt teaching practices amidst security threats, displacement, and infrastructural instability. This context is examined alongside responses in the United States and Europe during analogous crisis situations, such as the COVID-19 pandemic and periods of intensified political polarization, allowing for a nuanced cross-contextual comparison. The analysis explores curriculum redesign, classroom practices, assessment approaches, and educator perceptions related to the use of authentic media, highlighting both shared pedagogical trends and context-specific adaptations.

The findings demonstrate that authentic media materials can significantly enhance linguistic competence, critical thinking, and intercultural awareness when implemented strategically, even under crisis conditions.

Key words: *authentic materials, foreign language education, martial law, social media discourse, television news, higher education, wartime communication, critical media literacy, comparative analysis.*

(статтю подано мовою оригіналу)

The incorporation of authentic media materials – encompassing texts, video and audio recordings, social media content, and news broadcasts originally produced for native-speaking audiences – has become a cornerstone of contemporary foreign language pedagogy. Rooted in the principles of communicative language teaching (CLT), task-based language learning (TBLL), and media literacy education, the use of such materials is widely recognized for providing learners with contextualized, purposeful linguistic input that effectively bridges the gap between classroom instruction and real-world language use [2, 102; 4, 56]. Authentic media not only exposes students to current sociocultural realities and discourse practices but also cultivates critical interpretative skills necessary for navigating complex media environments [3, 47].

The imposition of martial law in Ukraine in early 2022 precipitated profound transformations within the country’s higher education landscape, compelling educators and institutions to devise innovative curricular and pedagogical strategies responsive to the exigencies of wartime conditions. Although the impact of martial law on language education remains an underexplored area within applied linguistics, Ukraine’s experience provides a salient case for examining how acute crisis situations can reshape the selection, adaptation, and deployment of instructional materials in tertiary-level language programs.

The study examines the integration of authentic media into tertiary foreign language instruction under conditions of societal crisis, focusing on Ukraine and comparatively analyzing practices in the United States and Europe.

The objectives are to analyze theoretical foundations supporting authentic media integration (CLT, TBLL, media literacy); investigate Ukrainian adaptations under martial law; examine American and European practices during pandemic and sociopolitical disruption; compare pedagogical rationales and implementation strategies; formulate best practices for crisis-responsive language instruction.

Before investigating the practical implementation of authentic media materials in foreign language instruction, it is imperative to articulate the robust theoretical and pedagogical frameworks that justify and guide their integration. Establishing this conceptual foundation is not merely informative; it is crucial for understanding the rationale behind material selection, the design of pedagogical tasks, and the articulation of targeted learning outcomes. A nuanced engagement with the principles of communicative language teaching (CLT), task-based language learning (TBLL), and media literacy is essential, as these frameworks collectively underscore the transformative impact of authentic materials on language acquisition – both in times of stability and during periods of crisis [3,102; 6, 19].

Authentic materials are defined as resources created for native speakers rather than for pedagogical purposes. Their educational value lies in four interrelated dimensions:

1. Exposure to natural language – learners encounter authentic lexical variation, discourse markers, pragmatic conventions, and accents [3, 102].
2. Cultural competence – materials embed sociocultural values and worldviews [5, 47].
3. Motivation and relevance – real-world content increases engagement [4, 56].

4. Critical media literacy – learners analyze framing, bias, and rhetorical construction [7, 5–12].

Within CLT, authentic materials support meaningful interaction and communicative competence. TBLL further emphasizes purposeful tasks based on real-world discourse. Media literacy education extends this framework by cultivating critical engagement with information sources.

In crisis contexts, authentic media gains heightened relevance. It allows learners to process current realities, develop adaptive communicative skills, and articulate personal and collective experiences in the target language [6, 19].

In the aftermath of Russia's full-scale invasion of Ukraine in February 2022, the Ukrainian government instituted martial law, precipitating widespread disruption across all sectors of society, including higher education. Universities were compelled to rapidly reconfigure instructional delivery amid campus closures, large-scale internal displacement, and the persistent threat of air raids. Educational processes shifted almost entirely to remote and hybrid formats, with digital platforms becoming indispensable for continuity of teaching and learning [5, 47; 4, 56].

Within this challenging environment, language instructors faced the dual imperatives of maintaining academic standards and supporting students' psychological well-being. Many reported a pronounced increase in the use of online authentic media materials, including live-streamed news broadcasts, government press briefings, presidential addresses, and real-time updates from official social media channels, to foster learner engagement and provide timely, relevant content [5, 19]. For instance, faculty at Kyiv-Mohyla Academy and Lviv Polytechnic integrated video statements by Ukrainian leadership, Twitter threads from governmental agencies, and international news reports into their curricula. These resources enabled students not only to practice advanced language skills but also to critically analyze the rhetoric and discourse of wartime communication, thereby enhancing both linguistic competence and media literacy under extraordinary circumstances [7, 5–12].

Pedagogical adaptations: In response to the exigencies of martial law, Ukrainian language instructors strategically leveraged authentic media materials to address both linguistic and psychosocial needs of their students. This pedagogical shift served multiple purposes: enhancing resilience: Instructors facilitated discussions of current events in target languages, such as English, German, and French, providing students with a safe space to process unfolding realities while maintaining language practice [3, 108]; fostering critical media literacy: Lessons were designed to cultivate a nuanced understanding of international news coverage and propaganda, enabling learners to distinguish between factual reporting and disinformation, and to engage critically with diverse media narratives [6, 47]; supporting bilingual and professional communication skills: Authentic media tasks were frequently contextualized within humanitarian or professional scenarios, equipping students with the terminology and pragmatic skills necessary for participation in international organizations, NGO work, or cross-border collaboration [4, 56].

A concrete example can be observed at Taras Shevchenko National University of Kyiv, where English language instructors integrated BBC Ukraine news clips as listening comprehension exercises. These were followed by guided discussions that explicitly linked linguistic structures and vocabulary to the geopolitical content of the reports [6, 19]. Classroom activities included summarizing news segments, conducting critical analyses of rhetorical strategies, and participating in role-plays that simulated press briefings or diplomatic exchanges. Such practices not only reinforced advanced language competencies but also enabled students to contextualize their learning within the broader socio-political landscape shaped by ongoing conflict.

Example Module: "Media and Conflict".This module exemplifies how authentic media materials can be systematically integrated into language instruction to address both linguistic and critical thinking objectives in the context of conflict.

Objectives are to enhance advanced listening and reading comprehension skills using real-world media; analyze the specific language features and rhetorical strategies employed in media reporting; engage in informed discussions on ethical journalism, reporting standards, and media bias.

Materials: audio segments from BBC World Service coverage of Ukraine; written news articles and transcripts from Voice of America (VOA) in English [7, 5–12]; official Ukrainian governmental press releases issued in English.

Tasks: *pre-listening prediction:* Students examine headlines and images to anticipate main themes and vocabulary, activating prior knowledge and setting a purpose for listening; *selective listening:* Learners identify and extract key vocabulary, discourse markers, and factual details while listening to authentic news reports; *critical discussion:* Guided discussions focus on evaluating different reporting frames, identifying potential bias, and contrasting international and domestic perspectives; *production activity:* Students synthesize their learning by composing a press release in the target language, reporting on a local civic event, thereby practicing genre-specific conventions and audience awareness.

Despite the pedagogical benefits of integrating authentic media, Ukrainian instructors and students encountered several significant challenges: emotional stress: exposure to ongoing and often distressing wartime news content had the potential to heighten anxiety and emotional fatigue among students. Instructors needed to exercise heightened sensitivity, providing support and, when necessary, adapting materials to protect student well-being [3, 108]; access and infrastructure: Frequent power outages and unstable internet connectivity, especially in regions affected by conflict, posed substantial obstacles to the synchronous use of multimedia resources and limited equitable participation [6, 47]; assessment Alignment: Ensuring that learning tasks based on authentic media corresponded

with standardized assessment frameworks, such as the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), required the development of nuanced rubrics that balanced communicative competence, critical analysis, and genre conventions [5, 47].

These challenges underscore the complexity of teaching under crisis conditions, while also highlighting the adaptability and resourcefulness of Ukrainian educators in leveraging media for meaningful language learning.

Although not under martial law, U.S. higher education experienced major disruptions during the COVID-19 pandemic, alongside racial unrest and political polarization. These conditions accelerated digital transformation and reinforced the need for culturally responsive pedagogy [3, 108; 6, 19].

Pedagogical Approaches. Common strategies included: news comparison projects analyzing different media representations; social media discourse analysis exploring rhetorical strategies; podcasts and vlogs for exposure to authentic speech and diverse registers.

Assignments often required summarization, comparative analysis, critical reflection, and seminar discussions.

Challenges: diverse proficiency levels necessitated differentiated scaffolding; political polarization required careful source selection; digital inequality limited equal access to high-bandwidth media.

Overall, American institutions emphasized media literacy and pluralistic perspective-taking [5, 47].

European higher education reflects linguistic and institutional heterogeneity. Crisis responses varied but shared a commitment to contextualized instruction.

*Western Europe.*Countries such as Germany and France incorporated national broadcaster content, documentaries, and podcasts to foster critical engagement with sociopolitical discourse.

*Northern Europe.*In Sweden and the Netherlands, media literacy is strongly institutionalized. Language courses systematically integrate news analysis and framing critique to cultivate informed citizenship.

*Southern Europe.*In Italy and Spain, authentic media often connects to tourism and service-sector communication, linking language learning with professional preparation.

*Eastern Europe (outside Ukraine).*In Poland and the Czech Republic, digital modules utilizing online news and podcasts expanded during remote instruction, reinforcing digital literacy and autonomous learning.

Comparative analysis. Across contexts, authentic media supports: real-world relevance; communicative competence; critical thinking**;** cultural awareness

Context-specific emphases. *Ukraine***:** resilience, geopolitical literacy, trauma-sensitive pedagogy; *United States***:** media bias analysis, pluralism, social discourse; *Europe***:** cultural competence, professional skills, institutionalized media literacy.

Ukraine and parts of Europe frequently employ higher-order analytical tasks centered on news discourse. The United States integrates social media analysis more prominently.

European institutions often possess established media literacy frameworks. Ukrainian educators adopted crisis-responsive strategies rapidly under pressure. The U.S. presents institutional variability.

Based on comparative findings, effective integration requires: scaffolded instruction – pre-, during-, and post-task stages enhance comprehension and critical analysis; professional development **–** training in media literacy, digital tools, and trauma-informed pedagogy is essential; ethical sensitivity – content selection must consider emotional impact and inclusivity. Alternatives and reflective options should be available.

Transparent rubrics should evaluate: linguistic proficiency; critical analysis; cultural awareness; genre conventions.

Alignment with CEFR or comparable frameworks ensures measurable outcomes.

Conclusions. The integration of authentic media materials into foreign language instruction signifies a substantive evolution in pedagogical paradigms, emphasizing communicative competence, critical media literacy, and intercultural awareness as core educational objectives. The Ukrainian experience under martial law has foregrounded the dual potential and complexity of leveraging authentic media in crisis-impacted educational environments, illustrating both the resilience of instructors and the heightened need for trauma-sensitive, contextually relevant approaches. Comparative analyses with the United States and Europe further elucidate that, despite significant variation in sociopolitical conditions and institutional structures, there exists a convergence around pedagogical aims: namely, to foster learner engagement, real-world communicative ability, and critical analytical skills.

However, the effective realization of these aims is contingent upon several interrelated factors. Successful integration necessitates intentional curriculum design that scaffolds comprehension and analysis, sustained investment in teacher professional development – particularly in media literacy and digital pedagogy – and the establishment of robust ethical frameworks to guide content selection and student support. Furthermore, alignment of authentic media-based tasks with established proficiency benchmarks ensures that instructional innovation remains anchored to transparent, measurable learning outcomes.

Ultimately, the strategic incorporation of authentic media in foreign language education not only advances linguistic proficiency but also cultivates the adaptive, critically literate, and culturally informed competencies required for active participation in contemporary, media-saturated societies. Future research and practice should continue to refine these approaches, attending to the evolving demands of both local and global educational contexts.

Bibliography:

1. Berardo S. A. The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix.* 2006. Vol. 6, №. 2. P. 5–14.
2. Gibbons P. Scaffolding language, scaffolding learning. Portsmouth : Heinemann, 2002. 162 p.
3. Gilmore A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*. 2007. Vol. 40, №. 2. P. 97–118.
4. Kern R. Literacy and language teaching. Oxford : Oxford University Press, 2000. 328 p.
5. Peacock M. The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*. 1997. Vol. 51, №. 2. P. 144–156.
6. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and methods in language teaching. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2014. 410 p.
7. Vanderplank R. Déjà vu? A decade of learner autonomy and language learning with electronic media. *Language Learning Journal*. 2010. Vol. 38, №. 3. P. 3–12.

References:

1. Berardo, S. A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. The Reading Matrix. 6(2), 5–14.
2. Gibbons P. (2002) Scaffolding language, scaffolding learning. Portsmouth: Heinemann. 162 p.
3. Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. Language Teaching. 40(2), 97–118.
4. Kern R. (2000) Literacy and language teaching. Oxford: Oxford University Press. 328 p.
5. Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. ELT Journal. 51(2), 144–156.
6. Richards J. C., Rodgers, T. S (2014). Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press. 410 p.
7. Vanderplank, R. (2010). Déjà vu? A decade of learner autonomy and language learning with electronic media. Language Learning Journal. 38(3), 3–12.

Н. Мироненко, С.Панчишин М.Опир. Автентичні медіа у викладанні іноземних мов під час кризи: досвід України, США та Європи

Ця стаття пропонує всебічний, порівняльний аналіз інтеграції автентичних медіаматеріалів у викладання іноземних мов у закладах вищої освіти за умов воєнного стану або гострої суспільної кризи. Зосереджуючись на Україні, Сполучених Штатах Америки та окремих країах Європи, дослідження розглядає, як міжнародні новинні трансляції, цифрову журналістику і соціальні медіаплатформи – інтегрується в освітній процес у межах курсів з іноземної мови просунутого рівня в періоди значних суспільних потрясінь.

Дослідження ґрунтується на критичному аналізі сучасних наукових праць та використовує методологію порівняльного кейс-стаді для оцінювання інституційних реакцій, педагогічних стратегій і результатів навчання в різних геополітичних та освітніх контекстах.

Особливу увагу приділено українському досвіду після запровадження воєнного стану у лютому 2022 року, коли заклади вищої освіти були змушені оперативно адаптувати освітній процес в умовах безпекових загроз, вимушеного переміщення населення та інфраструктурної нестабільності. Цей контекст аналізується у зіставленні з реакціями освітніх систем у США та країнах Європи під час аналогічних кризових ситуацій, зокрема пандемії COVID-19 та періодів посиленої політичної поляризації, що дозволяє здійснити ґрунтовне міжконтекстуальне порівняння.

У дослідженні проаналізовано оновлення програм, практику занять, оцінювання та сприйняття викладачами використання автентичних медіаматеріалів. Виявлено спільні педагогічні тенденції й контекстуальні особливості адаптації, зумовлені інституційними можливостями, технологічною інфраструктурою та соціально-політичними умовами.

Результати свідчать, що впроваджені автентичні медіаматеріали суттєво сприяють розвитку мовної компетентності, критичного мислення та міжкультурної обізнаності навіть в умовах кризи.

Ключові слова: *автентичні матеріали, іншомовна освіта, воєнний стан, дискурс соціальних мереж, телевізійні новини, вища освіта, комунікація в умовах війни, критична медіаграмотність, порівняльний аналіз.*

Дата першого надходження статті до видання: 27.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 376.1-056.263:159.9.019.4:615.851.82
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.25

Михайленко О. С.

КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ УЧНЯ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

У статті обґрунтовано релевантність та розкрито методичний потенціал казкотерапії як інтегративного методу психолого-педагогічної корекції учнів із порушеннями слуху в умовах сучасних викликів, зумовлених воєнним станом в Україні. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю подолання освітніх втрат та стабілізації психоемоційного стану дітей із особливими освітніми потребами, які перебувають під впливом тривалого стресу. Автор розглядає казкотерапію не лише як засіб трансляції моральних норм, а як потужний мультимодальний інструмент, що дозволяє поєднувати корекцію слухового сприймання, розвиток емоційного інтелекту та соціальну адаптацію.

Особливу увагу приділено застосуванню теорії когнітивного навантаження (CLT) у контексті сурдопедагогіки. Доведено, що використання казок, підсилених методами драматизації, візуалізованого сторітелінгу та жестової мови, дозволяє мінімізувати стороннє когнітивне навантаження, полегшуючи перехід інформації з робочої пам’яті до довготривалої. Розкрито сутність візуально-просторової компенсації, де жести, міміка та пантоміма стають «візуальними якорями» для закріплення нових лексем та понять.

Висвітлено роль родини у процесі казкотерапевтичного впливу та важливість техніки екстерналізації для подолання наслідків аудизму – соціокультурного упередження щодо можливостей людей із порушеннями слуху. Автор підкреслює, що казка сприяє деконструкції внутрішніх бар’єрів та формуванню позитивної ідентичності учня. Запропоновано практичні рекомендації щодо індивідуалізації вибору казок залежно від слухового віку та словникового запасу дитини. Зроблено висновок, що казкотерапія забезпечує комплексний підхід до реабілітації, роблячи процес навчання особистісно значущим та безбар’єрним.

Ключові слова: *казкотерапія, учні з порушеннями слуху, когнітивне навантаження, соціально-емоційний розвиток, сторітелінг, аудизм, психолого-педагогічна корекція.*

Нині в умовах воєнної дійсності, що супроводжується постійними повітряними тривогами, загрозами вибухів, масштабними руйнуваннями та нестабільністю побуту (зокрема частими відключеннями електроенергії), спостерігається суттєвий негативний вплив на якість освітнього процесу. Психоемоційний стан учнів, зумовлений тривалим стресом, створює додаткові бар’єри у засвоєнні знань. Особливо гостро ця проблема постає для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями слуху, чия комунікативна сфера і так перебуває під тиском сенсорного дефіциту. Реформування сучасної спеціальної освіти потребує пошуку гнучких, адаптивних та водночас терапевтичних методів роботи. Унікальним інструментом у цьому контексті постає казкотерапія – метод, що поєднує в собі корекційний, розвивальний та реабілітаційний потенціал [8, 9].

Мета статті полягає у науковому обґрунтуванні та практичному висвітленні можливостей застосування казкотерапії як інноваційного психолого-педагогічного методу корекції та розвитку дітей з порушеннями слуху в умовах воєнної дійсності. Автори прагнуть показати, що казка може стати ефективним інструментом для: зниження тривожності та стабілізації психоемоційного стану учнів; розвитку комунікативних навичок через інтеграцію словесного мовлення, жестової мови та візуальних образів; формування емоційного інтелекту та здатності до емпатії; корекції поведінкових реакцій через ідентифікацію з героями казок та аналіз їхніх дій; розвитку слухового сприймання та зоро-тактильних відчуттів за допомогою мультимодальних методів сторітелінгу.

Казкотерапія (або казкокорекція) розглядається у сучасній парадигмі як інтегративна система, що акумулює досягнення психології, педагогіки та лінгвістики для гармонізації внутрішнього світу дитини. Це не лише засіб трансляції культурного досвіду, а й складний процес пошуку сенсів, розшифрування знань про світ і систему міжособистісних взаємовідносин [11, 15]. Для учнів із порушеннями слуху казка стає «містком» між їхнім внутрішнім досвідом та зовнішнім світом, допомагаючи вербалізувати переживання, які часто залишаються невисловленими через обмеженість мовленнєвих засобів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичний фундамент методу базується на працях класиків психології. Зокрема, К. Г. Юнг та Е. Берн вказували на те, що казки містять універсальні життєві сценарії та архетипи, які допомагають людині орієнтуватися у складних ситуаціях [10]. У вітчизняному науковому просторі питання застосування казки в освітньому процесі досліджували О. Казачінер, Л. Магдисюк, Л. Сливка та О. Ставицька [2, 4, 6, 7]. Проте, попри значну кількість праць, питання використання казкотерапії саме в корекційній роботі з учнями з порушеннями слуху в умовах тривалого стресу потребує глибшого вивчення.

Казкотерапія як метод корекції характеризується делікатністю та відсутністю прямого дидактичного тиску, що є критично важливим для дітей, які мають негативний досвід комунікативних невдач. Метод

використовує яскраві метафори, позитивні мовленнєві конструкції та символізм, що сприяє розвитку уяви та позитивного мислення [7, 9]. У роботі з учнями з порушеннями слуху казкотерапія виконує специфічні функції:

1. Сенсорно-когнітивна: казка виступає засобом структурування аудіальної та візуальної інформації. Через ритміку тексту та повторюваність сюжетів відбувається стимуляція слухової пам'яті та гнозису [17].
2. Емоційно-стабілізуюча: створення «казкової атмосфери» дозволяє дитині відчути себе у безпеці, знизити рівень тривожності та страхів, які загострюються у воєнний час [15].
3. Соціально-комунікативна: через ідентифікацію з героями учень засвоює моделі соціальної взаємодії, вчиться розпізнавати емоції за жестами, мімікою та контекстом ситуації [14].

Особливе місце у корекційному процесі посідає використання жестових казок. Це інноваційний підхід, що дозволяє поєднати словесне мовлення, жестову мову та візуальні образи, забезпечуючи максимальну доступність контенту для учнів із глибокими порушеннями слуху [1]. Таке поєднання активізує різні канали сприйняття, що згідно з теорією когнітивного навантаження полегшує процес переробки інформації [16].

Відповідно до типології казок, у психолого-педагогічній корекції учнів із порушеннями слуху ми виокремлюємо такі види:

- Дидактичні казки: спрямовані на подачу навчального матеріалу (наприклад, засвоєння нових понять або граматичних конструкцій) через образні сюжети. Вони перетворюють абстрактні знання на живі символи, що значно підвищує мотивацію до навчання [4].
- Психокорекційні казки: орієнтовані на м'яку зміну моделі поведінки дитини. Такі історії дозволяють учневі подивитися на власну проблему (наприклад, страх перед спілкуванням) збоку, через призму пригод героя [8, 11].
- Медитативні казки: використовуються для накопичення позитивного образного досвіду та зняття психоемоційної напруги. Вони позбавлені конфліктів і злих персонажів, що сприяє формуванню внутрішнього спокою та ресурсності [4, 7].

Процес впровадження казкотерапії вимагає дотримання певного алгоритму. Першим етапом є емоційна ідентифікація, коли дитині пропонується герой, близький їй за характером чи проблемами. Наступним кроком є введення проблемної ситуації, що резонує з реальним досвідом учня. Важливим є етап пошуку виходу, де дитина разом із педагогом або за допомогою «мудрого помічника» у казці знаходить альтернативні варіанти вирішення конфлікту. Такий підхід формує у дитини впевненість у власних силах та здатність до подолання життєвих труднощів [11].

Зарубіжні вчені використовують дві варіації методів казкотерапії, а саме, «fairytale therapy» – безпосередньо лікування казкою Brown N., Burns G.W., Barron I., Mitchell [9] та сторітелінг «storytelling», як мистецтво захоплюючої розповіді та передачі необхідної інформації з метою впливу на емоційну, мотиваційну, когнітивну сфери слухача Д. Амстронг, Bauer M. S., Balius F. A .[10].

Одним із головних напрямів використання казкотерапії в роботі корекційного педагога з дітьми з особливими освітніми потребами є психокорекція. Завдяки розмаїттю прийомів метод може бути використаний як в індивідуальній, так і мікрогруповій роботі, а також у співпраці з батьками в корекційно-виховному процесі І. Середа[8]. Діти з порушеннями слуху часто стикаються з труднощами в опануванні усного мовлення, розумінні відтінків емоцій, соціальних сигналів та міжособистісного спілкування. Казкотерапія у цьому випадку стає допоміжним інструментом для розвитку емпатії, поліпшення навичок самовираження та зниження тривожності, яка часто супроводжує навчальний процес у таких учнів.

Основними цілями казкотерапії для дітей з порушеннями слуху є:

- Розвиток емоційного інтелекту: казки дозволяють дітям легше зрозуміти різні емоції та переживання героїв, що сприяє їхньому власному емоційному самовираженню.
- Корекція поведінкових реакцій: через казкові сюжети діти вчаться аналізувати поведінку персонажів, розпізнавати наслідки дій та співпереживати їм, що позитивно впливає на їхні власні соціальні навички.
- Зниження рівня тривожності та страхів: допомогають дитині впоратися з власними страхами, оскільки казкові персонажі часто проходять через складні ситуації та знаходять рішення.
- Розвиток комунікативних здібностей: стимулюють розвиток мовлення та допомагають удосконалювати візуально-кінетичні засоби комунікації, важливі для дітей з порушеннями слуху.
- Розвиток слухового сприймання та зоро-тактильно-вібаційних відчуттів.

При застосуванні казкотерапії з дітьми, які мають порушення слуху, необхідно враховувати певні особливості, а саме: візуалізація казкового матеріалу (використання ілюстрацій, ляльок, театралізованих вистав допомагає дитині краще зрозуміти сюжет та емоції персонажів); адаптація мови казок (використання простих і зрозумілих речень, що доступні для рівня сприйняття дитини, а також підтримувати сприйняття сюжету жестовою мовою); інтерактивні техніки (залучення дітей до активної участі у казці через запитання, обговорення ситуацій).

Для дітей з порушеннями слуху ефективними можуть бути такі види казок:

- Корекційні казки: орієнтовані на формування позитивної поведінки та вміння долати труднощі. Через конкретні сюжети діти вчаться знаходити правильні рішення та розуміти наслідки своїх вчинків.

• Психотерапевтичні казки: спрямовані на подолання внутрішніх страхів та комплексів. Діти, ототожнюючи себе з героями, які проходять через труднощі, знаходять у собі сили для подолання власних труднощів.

• Дидактичні казки: допомагають засвоювати знання в ігровій формі, що важливо для дітей з порушеннями слуху, які можуть мати труднощі з абстрактними поясненнями.

Казкотерапія як метод психолого-педагогічної корекції дитини з порушенням слуху використовується відповідно до завдань уроку, індивідуального заняття, чи режимних моментів, виховних чи психокорекційних цілей на різних етапах навчання дитини. Лише на індивідуальних заняттях з розвитку слухо-зоро-тактильного сприймання та формування та формування вимови ми можемо використовувати різноманітні прийоми та види роботи з казкою, обігруючи її в різноманітних варіаціях залежно від мети сурдопедагога та потреб дитини з порушеннями слуху. Наприклад, вже на етапі привітання та вступного слова, націлюючи на успішну роботу учня вчитель може використовувати прийоми рефлексії та емоційного налаштування, використовуючи персонажів улюбленої казки дитини. Перевірка слухових стану апаратів та звукових процесорів теж може проходити з використання сторітелінгу чи залученням до епізоду казки.

Важливим етапом роботи з учнями з порушеннями слуху є розвиток слухового сприймання немовленнєвими засобами, на якому сурдопедагог може використовувати шумові казки підбираючи відповідну з уже існуючих авторських або ж обіграти відому дитині казку і запропонувати послухати як шумить дерево, пересипаються крупи, як говорять герої казок, співає птах, якщо це казки для тварин або чарівні. Чудовий результат дає робота з мелодіями до казки. Вчитель готує різноманітні завдання, які націлені розвивати всі компоненти слухової уваги дитини: динамічний (тихо-голосно), часовий (короткий чи довгий звук), тембровий, просторовий (локалізація звука) , ритмічний. Дітям дуже подобається сприймати на слух та вгадувати казку за піснею, мелодією, уривком мультфільму чи гри.

На етапі формування вимови також широко застосовується робота з казкою або її елементами. Наприклад, нейродоріжки з казковими героями, при в виконанні цих вправ ми можемо використовувати також дактилеми або підібрана до казки руханка з елементами фонетичної ритміки. Вчитель самостійно може створити для кожного учня казку для артикуляційної гімнастики або чистомовки.

Для розвитку слухового сприймання можемо подавати учневі на слух слова, словосполучення, фрази чи уривок з казки як народної так і терапевтичної, а учень в свою чергу, може не лише повторювати почуте, а й підібрати сюжетний малюнок, відео, якусь дію, асоціацію, мнемотаблицю тощо. Як варіант, на домашнє завдання можна рекомендувати прослухати пісню до казки, ознайомитися з онлайн застосунками про казки, намалювати малюнок чи створити анімацію. Всі ці види роботи є ефективними і дуже подобаються дітям.

Окремим видом роботи з учнями з порушеннями слуху є використання казок жестовою мовою [4]. Включення обох мовних систем при формуванні нового слова чи поняття сприяє більш глибокому засвоєнню і довготривалому запам’ятанню слова. Завданнями педагога при вивченні казки жестовою мовою є не лише розповісти казку жестами, а потім пояснити її значення, а й включати словесний матеріал у діяльність дитини, виділяти в ньому основне, установлювати зв’язки між подіями, вимагати від учнів правильної вимови, корегувати її за потреби, допомагати аналізувати прочитане. Тому, особливе значення у використанні казок для корекції учня з порушеннями слуху полягає у процесах декодування і розкодування закладеного смислу казки через вербальні та невербальні підходи. У своїх попередніх статтях ми обґрунтували застосування знаково-піктографічних, мультиплікаційних технологій для інтелектуального, комунікаційного та емоційного розвитку учнів з порушеннями слуху під час вивчення казки [3].

Сучасні підходи до казкотерапії в освітньому процесі початкової школи акцентують увагу на важливості використання саме терапевтичної казки, яка, на відміну від фольклорної, створюється індивідуально під запит дитини. Згідно з дослідженнями Л. Сливки [6], цей метод слугує своєрідним психологічним захисним бар’єром, що дозволяє учневі безпечно опрацьовувати травматичний досвід, знімати внутрішню напругу та розвивати комунікативні навички. Ефективність корекційного впливу забезпечується через алгоритмізацію процесу складання казки, де головний герой наділяється рисами, схожими на дитину, а сюжет передбачає успішне подолання символічно відображеної проблеми. Використання таких прийомів, як переписування закінчення історії або театралізація за допомогою ляльок, надає педагогу важливий діагностичний матеріал та сприяє активній емоційній саморегуляції учня.

Ефективність навчання учнів із порушеннями слуху безпосередньо детермінована мультимодальністю подачі матеріалу. Згідно з дослідженнями Ч.Олуджі, традиційна методика розповіді казок (сторітелінг) трансформується у потужний корекційний інструмент лише за умови її насичення візуально-просторовими компонентами: знаками, виразними жестами та акцентованою мімікою [16]. Такий підхід дозволяє компенсувати дефіцит слухового каналу сприйняття та сприяє розвитку грамотності й академічної залученості учнів. У межах розробки методики корекційного впливу особливої ваги набуває застосування Теорії когнітивного навантаження (Cognitive Load Theory – CLT). Процес навчання дітей із порушеннями слуху потребує суттєвої модифікації інструкцій для полегшення переходу інформації з робочої пам’яті до довготривалої [12, 16]. Використання казки як дидактичного інструменту, підсиленого методами драматизації та візуалізованого сторітелінгу, дозволяє мінімізувати стороннє когнітивне навантаження. Це досягається завдяки залученню

візуально-просторового каналу (жести, міміка, пантоміма), що створює сприятливі умови для формування стійких когнітивних схем.

Нами виокремлено ключові компоненти мультимодального сторітелінгу із візуальною підтримкою, що передбачає інтеграцію розповіді з елементами жестової мови, гіперболізованою мімікою та пантомімою. Це робить інформацію «просторовою», що релевантно особливостям візуального сприйняття учнів із порушеннями слуху [1, 16]. Забезпечення активної участі учнів у сюжеті. Рольові ігри та імпровізація допомагають трансформувати абстрактні категорії (емоції героїв, соціальні зв'язки) у конкретний фізичний та емоційний досвід [10, 17].

Керована дискусія – ініціювання обговорення, де учні рефлексують через знаки та жести, стимулює критичне мислення та закріплює лексичний матеріал у довготривалій пам'яті [3].

Застосування методу драматизації дозволяє подолати труднощі у розумінні абстрактних категорій шляхом їхньої матеріалізації через ігрову діяльність. Такий підхід узгоджується з необхідністю зниження стороннього навантаження (Extraneous Load), оскільки структура казки є передбачуваною та легше піддається когнітивній обробці [16]. Водночас стимулюється доречне навантаження (Germane Load), спрямоване на побудову ментальних схем, оскільки дитина не витрачає ресурси на вгадування слів, а фокусується на змісті завдяки «візуальним якорям» [12, 16].

Системний підхід до реабілітації передбачає розгляд учня як частини ієрархічної екосистеми. Згідно з екологічною моделлю М. Гарві, ефективність казкотерапії залежить від узгодженості дій на рівні сім'ї, освітніх установ та професійних мереж [13]. Психологічні симптоми дитини часто виступають «метафорою» дисфункційних стосунків у її оточенні, тому терапевтична казка має бути спрямована на гармонізацію взаємодії дитини з соціокультурним середовищем.

У цьому контексті критично важливим є подолання явища аудизму (audism) – упередженого ставлення, що базується на припущенні про перевагу слухового сприйняття над іншими формами комунікації [13]. Аудистські установки можуть посилювати відчуття ізоляції дитині та гальмувати її особистісний розвиток. Казкотерапія, особливо в її цифровому форматі, має на меті деконструкцію цих упереджень через створення безбар'єрного візуального простору, де жестова мова визнається рівноцінною [1]. Казка допомагає дитині долати «внутрішній аудизм» (відчуття меншовартості) через ідентифікацію з успішними героями, які мають схожі особливості [9, 14].

Ефективність реабілітації також нерозривно пов'язана з психологічним станом батьків. Дослідження Х. Фуладі свідчать, що використання техніки «екстерналізації проблеми» в межах казкотерапії дозволяє матерям подолати негативні когнітивні установки та змінити сімейний наратив з «історії про порушення» на «історію про нові можливості» [11, 15]. Це створює умови для підтримки автономії та компетентності дитини.

Узагальнюючи результати дослідження, можна констатувати, що казкотерапія є базовим мультимодальним методом, який забезпечує: корекцію сенсорного дефіциту: структурування аудіального ряду та використання ритмічних повторів розвиває слуховий гнозис та пам'ять; психологічну декомпресію: механізми метафоризації знімають страх мовлення та соціальну тривожність [7, 14]; соціальну інтеграцію: казкові сценарії слугують «соціальними тренажерами» для засвоєння адаптивних моделей поведінки [17].

Казкотерапія забезпечує візуальний світ дитини з порушеннями слуху, що дозволяє сурдопедагогу подавати базову казку індивідуалізовано, враховуючи фізіологічний та слуховий вік учня, ступінь втрати слуху та обсяг словникового запасу. В освітньому процесі казкотерапія для дітей з порушеннями слуху може включати такі форми, як інсценування та театралізація, візуально-семантичний аналіз казок і звичайно ж розвиток творчої уяви шляхом малювання, створення своїх казок чи обговорення альтернативних варіантів розвитку подій – усе це сприяє розвитку творчих здібностей, розвитку слухового, тактильного сприймання та мовленнєвих навичок учнів з порушеннями слуху. Важливого значення використання казок має і для розвитку слухового сприймання учнів з порушеннями слуху. На кожному етапі розвитку слухового сприймання та формування вимови ми використовуємо різноманітні види казок, які сурдопедагог підбирає і подає відповідно до індивідуальних особливостей дитини з порушенням слуху.

Використана література:

1. Жестові казки. *Українське товариство глухих*. URL: https://utog.org/zhestova-mova/ditiacha-storinka/kazki-zhestovoiu-movoiu-dlia-nashih-ditej (дата звернення: 12.02.2026).
2. Казачінер О. Підготовка майбутніх фахівців до оволодіння казкотерапевтичними технологіями. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат* : матеріали ІІ Всеукр. міждисциплін. наук.-практ. конф. (20 жовт. 2022 р.). С. 91. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/27188/1/bouhuk.pdf
3. Круглик О. П., Михайленко О. С. Розуміння казок учнями з порушеннями слуху та інтелекту в парадигмі досліджень. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Вип. 43. С. 48–55.
4. Магдисюк Л. І., Федоренко Р. П., Замелюк М. І. Технології казкотерапії у практиці психологічного консультування дітей та дорослих : навч. посіб. Луцьк : Вежа-Друк, 2024. 216 с.
5. Середа І. В., Кутержинська К. М. Казкотерапія в роботі корекційного педагога з дітьми з особливими освітніми потребами. *Вересень*. 2021. № 1. С. 87–95. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vere_2021_1_11

6. Сливка Л. До проблеми казкотерапії в освітньому процесі початкової школи: поняття про терапевтичну казку і методику її складання. *Гірська школа Українських Карпат*. 2025. № 33. С. 108–111. DOI: https://doi.org/10.15330/msuc.2025.33.108-111
7. Ставицька О. Г. Технології казкотерапії у практиці психологічного консультування. *Психологічні перспективи*. 2012. Вип. 19. С. 228–236.
8. Філь О. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до використання казкотерапії у професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2010. 20 с.
9. Barron I., Mitchell D. The Fairy Tale Model: Secure Facility Therapist Perceptions. *Journal of Child and Adolescent Trauma*. 2019. Vol. 12(2). Pp. 257–267.
10. Bauer M. S., Balius F. A. Storytelling: Integrating therapy and curriculum for children with serious emotional disturbances. *Teaching Exceptional Children*. 1995. Vol. 27(2). P. 24.
11. Fooladi K., Ahmadi R., Sharifi T., Ghazanfari A. Effectiveness of Group Narrative Therapy on Psychological Wellbeing and Cognitive Emotion Regulation of Mothers of Children with Hearing Impairment. *Journal of Empowering Exceptional Children*. 2021. Vol. 12, No. 2. P. 1–11. DOI: 10.22034/CECIRANJ.2021.237671.1410.
12. Ghaderi F., Yarahmadi Y., Ghavami B. The Effectiveness of Storytelling on Improving Auditory Memory of Students with Reading Disabilities in Marivan City, Iran. *International Journal of Pediatrics*. 2017. Vol. 5, No. 8. P. 5515–5524. DOI: 10.22067/ijp.2017.9150.
13. Harvey M. A. Psychotherapy with Deaf and Hard-of-Hearing Persons: A Systemic Model. 2nd ed. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2003. 331 p.
14. Jeebodh L. The utilisation of storytelling as a therapeutic intervention by educational psychologists to address behavioural challenges relating to grief of adolescent clients : mini dissertation ... Master of Education. Johannesburg : University of Johannesburg, 2014. 89 p.
15. Kazachiner O., Boychuk Yu., Halii A. Fairy-tale therapy: scientific and methodical aspects : monograph. Boston : Primedia eLaunch, 2022. 142 p.
16. Olujie C. T. Teaching Strategies to Enhance Academic Achievement in Deaf and Hard of Hearing Residential Schools Using Storytelling : Dissertation Manuscript ... Doctor of Education. San Diego, California : National University, 2025. 111 p.
17. Zarei S., Ghasemi M. The Effectiveness of Storytelling Therapy on the Social Skills of Hearing-Impaired Children. *Journal of Exceptional Children Empowerment*. 2021. Vol. 12, No. 4. P. 51–60. DOI: 10.22034/ceciranj.2021.267812.1511.

References:

1. Zhestovi kazky. [Sign language fairy tales]. Ukrainske tovarystvo hlukhykh. URL: https://utog.org/zhestova-mova/ditiacha-storinka/kazki-zhestovoiu-movoiu-dlia-nashih-ditej (data zvernennia: 12.02.2026). [in Ukrainian].
2. Kazachiner O. Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv do ovolodinnia kazkoterapevtychnymy tekhnolohiiamy. [Preparation of future specialists for mastering fairy-tale therapy technologies]. Inkliuzyvna osvita: ideia, stratehiia, rezultat : materialy II Vseukr. mizhdystsyplin. nauk.-prakt. konf. (20 zhovt. 2022 r.). S. 91. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/27188/1/bouhuk.pdf [in Ukrainian].
3. Kruhlyk O. P., Mykhailenko O. S. Rozuminnia kazok uchniamy z porushenniamy slukhu ta intelektu v paradyhmi doslidzhen. [Understanding fairy tales by students with hearing and intellectual impairments in the research paradigm]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia. Vyp. 43. S. 48–55. [in Ukrainian].
4. Mahdysiuk L. I., Fedorenko R. P., Zameliuk M. I. Tekhnolohii kazkoterapii u praktytsi psykholohichnoho konsultuvannia ditei ta doroslykh [Fairy-tale therapy technologies in the practice of psychological counseling for children and adults: study manual]. : navch. posib. Lutsk : Vezha-Druk, 2024. 216 s. [in Ukrainian].
5. Sereda I. V., Kuterzhynska K. M. Kazkoterapiia v roboti korektsiinoho pedahoha z ditmy z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. [Fairy-tale therapy in the work of a correctional educator with children with special educational needs] Veresen. 2021. № 1. S. 87–95. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vere_2021_1_11. [in Ukrainian].
6. Slyvka L. Do problemy kazkoterapii v osvitnomu protsesi pochatkovoi shkoly: poniattia pro terapevtychnu kazku i metodyku yii skladannia. [On the problem of fairy-tale therapy in the educational process of elementary school: the concept of a therapeutic fairy tale and the method of its composition]. Hirska shkola Ukrainskykh Karpat. 2025. № 33. S. 108–111. DOI: https://doi.org/10.15330/msuc.2025.33.108-111 [in Ukrainian].
7. Stavytska O. H. Tekhnolohii kazkoterapii u praktytsi psykholohichnoho konsultuvannia. [Fairy-tale therapy technologies in the practice of psychological counseling] Psykholohichni perspektyvy. 2012. Vyp. 19. S. 228–236. [in Ukrainian].
8. Fil O. V. Pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pedahohiv do vykorystannia kazkoterapii u profesiinii diialnosti [Preparation of future social educators for the use of fairy-tale therapy in professional activity] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Zaporizhzhia, 2010. 20 s. [in Ukrainian].
9. Barron I., Mitchell D. The Fairy Tale Model: Secure Facility Therapist Perceptions. Journal of Child and Adolescent Trauma. 2019. Vol. 12(2). Pp. 257–267.
10. Bauer M. S., Balius F. A. Storytelling: Integrating therapy and curriculum for children with serious emotional disturbances. Teaching Exceptional Children. 1995. Vol. 27(2). P. 24.
11. Fooladi K., Ahmadi R., Sharifi T., Ghazanfari A. Effectiveness of Group Narrative Therapy on Psychological Wellbeing and Cognitive Emotion Regulation of Mothers of Children with Hearing Impairment. Journal of Empowering Exceptional Children. 2021. Vol. 12, No. 2. P. 1–11. DOI: 10.22034/CECIRANJ.2021.237671.1410.
12. Ghaderi F., Yarahmadi Y., Ghavami B. The Effectiveness of Storytelling on Improving Auditory Memory of Students with Reading Disabilities in Marivan City, Iran. International Journal of Pediatrics. 2017. Vol. 5, No. 8. P. 5515–5524. DOI: 10.22067/ijp.2017.9150.
13. Harvey M. A. Psychotherapy with Deaf and Hard-of-Hearing Persons: A Systemic Model. 2nd ed. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2003. 331 p.
14. Jeebodh L. The utilisation of storytelling as a therapeutic intervention by educational psychologists to address behavioural challenges relating to grief of adolescent clients : mini dissertation ... Master of Education. Johannesburg : University of Johannesburg, 2014. 89 p.
15. Kazachiner O., Boychuk Yu., Halii A. Fairy-tale therapy: scientific and methodical aspects : monograph. Boston : Primedia eLaunch, 2022. 142 p.

16. Olujie C. T. Teaching Strategies to Enhance Academic Achievement in Deaf and Hard of Hearing Residential Schools Using Storytelling : Dissertation Manuscript ... Doctor of Education. San Diego, California : National University, 2025. 111 p.
17. Zarei S., Ghasemi M. The Effectiveness of Storytelling Therapy on the Social Skills of Hearing-Impaired Children. Journal of Exceptional Children Empowerment. 2021. Vol. 12, No. 4. P. 51–60. DOI: 10.22034/ceciranj.2021.267812.1511

O. Mykhailenko. Fairy-tale therapy in psychological and pedagogical correction for learners with hearing loss

The article substantiates the relevance and reveals the methodical potential of fairy-tale therapy as an integrative method of psychological and pedagogical correction of students with hearing impairment. The urgency of the research is due to the need to overcome educational losses and stabilize the psycho-emotional state of children with special educational needs who are under the influence of prolonged stress. The author considers fairy-tale therapy not only as a means of transmitting moral norms, but as a powerful multimodal tool that allows combining the correction of auditory perception, the development of emotional intelligence, and social adaptation.

Particular attention is paid to the application of the Cognitive Load Theory (CLT) in the context of deaf education. It is proved that the use of fairy tales enhanced by methods of dramatization, visualized storytelling, and sign language allows minimizing extraneous cognitive load, facilitating the transfer of information from working memory to long-term memory. The essence of visual-spatial compensation is revealed, where gestures, facial expressions, and pantomime become «visual anchors» for consolidating new lexemes and concepts.

The role of the family in the process of fairy-tale therapy influence and the importance of the externalization technique for overcoming the consequences of audism – a sociocultural bias regarding the capabilities of people with hearing impairment – are highlighted. The author emphasizes that the fairy tale contributes to the deconstruction of internal barriers and the formation of a positive identity of the student. Practical recommendations are offered for individualizing the choice of fairy tales depending on the hearing age and vocabulary of the child. It is concluded that fairy-tale therapy provides a comprehensive approach to rehabilitation, making the learning process personally meaningful and barrier-free.

Key words: *fairy-tale therapy, students with hearing impairment, deaf education, cognitive load, socio-emotional development, storytelling, audism, psychological and pedagogical correction.*

Дата першого надходження статті до видання: 27.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 37.014.5:342.7(477)
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.26

Мозгова Я. П.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ: АНАЛІЗ КЛЮЧОВИХ МЕХАНІЗМІВ ТА ВИКЛИКІВ

У статті здійснено комплексний аналіз нормативно-правового забезпечення освітнього процесу в Україні в умовах повномасштабної російської агресії. Розглянуто еволюцію законодавчого регулювання від перших рішень Указу Президента України «Про введення воєнного стану в Україні» від 24 лютого 2022 року до формування цілісної системи правового забезпечення освіти, включаючи Закон України від 15 березня 2022 року № 2126-IX та Закон від 19 червня 2022 року № 2315-IX. Виокремлено три основні етапи формування законодавчої бази: етап екстреного реагування (лютий–серпень 2022 р.), системної адаптації (вересень 2022–серпень 2024 р.) та стратегічного переосмислення (з вересня 2024 р.). Проаналізовано правові механізми забезпечення безперервності освіти, регулювання дистанційної та змішаної форм навчання, спрощені процедури зарахування учнів в умовах масового переміщення населення. Досліджено нормативні засади безпекового забезпечення освітнього середовища та правове регулювання освіти дітей на тимчасово окупованих територіях і за кордоном. Визначено ключові прогалини чинного законодавства: відсутність єдиного кодифікованого акта, нерозробленість механізмів діагностичного оцінювання та компенсаційного навчання, недостатня інтеграція психосоціальної підтримки в освітній процес.

Ключові слова: *нормативно-правове забезпечення освіти, воєнний стан, освітнє законодавство, безперервність освіти, дистанційне навчання, безпекове середовище, тимчасово окуповані території, освіта за кордоном, адаптація курикулуму, школа офлайн.*

Повномасштабне вторгнення Російської Федерації в Україну 24 лютого 2022 року спричинило безпрецедентну кризу в усіх сферах суспільного життя, зокрема в освіті. Мільйони дітей зазнали тривалих перерв у навчанні через переміщення, руйнування освітньої інфраструктури, загрози безпеці та психоемоційне навантаження. За даними Міністерства освіти і науки України, станом на кінець 2024 року зруйновано або пошкоджено понад 3 800 закладів освіти, з яких більше 400 – повністю. На тимчасово окупованих територіях перебуває близько 900 закладів загальної середньої освіти, що функціонують за російськими освітніми програмами.

У цих умовах нормативно-правове забезпечення освіти набуває вирішального значення як інструмент системного реагування на кризу. Законодавче регулювання освітнього процесу в умовах воєнного стану має одночасно вирішувати кілька принципово складних завдань: забезпечувати фізичну безпеку учасників освітнього процесу; гарантувати безперервність та доступність освіти; адаптувати форми, методи та зміст навчання до умов війни; захищати права здобувачів освіти, зокрема переміщених осіб та дітей за кордоном.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що за три роки повномасштабної війни (2022–2025) в Україні сформовано значний масив нормативно-правових актів у сфері освіти, який потребує системного аналізу, узагальнення та оцінки ефективності. Водночас існуючі дослідження переважно фокусуються на окремих аспектах освітньої політики в умовах війни, тоді як комплексний аналіз нормативно-правового забезпечення як цілісної системи залишається недостатньо висвітленим.

Проблематика нормативно-правового забезпечення освіти в умовах криз та конфліктів розглядається в працях як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Теоретичні засади освітнього права в Україні розроблялися В. Луговим, В. Кременем, О. Савченко, С. Сисоєвою, Н. Бібік та іншими провідними вченими. Питання трансформації освітньої політики в умовах воєнного стану досліджували О. Топузов, М. Головко, Л. Гриневич, О. Ляшенко. Міжнародний вимір правового забезпечення освіти в умовах конфліктів представлений у документах UNESCO, UNICEF, Світового банку та OECD.

Мережа міжвідомчого партнерства з питань освіти в умовах надзвичайних ситуацій (INEE) розробила Мінімальні стандарти освіти, які визначають правові та організаційні засади забезпечення права на освіту в умовах конфліктів. Інформаційно-аналітичний збірник «Освіта України в умовах воєнного стану» (2022) містить комплексний огляд перших кроків інституційно-правового регулювання освітньої сфери. Звіт Рахункової палати України (2023) засвідчив наявність суттєвих проблем у реалізації нормативних вимог.

Водночас комплексний аналіз еволюції нормативно-правового забезпечення освіти протягом усього періоду повномасштабної війни залишається недостатньо дослідженим. Більшість існуючих публікацій мають оглядовий або описовий характер і не пропонують системної оцінки відповідності нормативної бази фактичним потребам освітньої системи.

Мета статті– здійснити комплексний аналіз нормативно-правового забезпечення освіти в Україні в умовах воєнного стану, визначити ключові етапи та механізми правового регулювання, оцінити їх відповідність потребам освітньої системи та окреслити напрями подальшого вдосконалення законодавства.

Етапи формування нормативно-правової бази освіти в умовах воєнного стану.

Аналіз нормативно-правових актів дозволяє виокремити три основні етапи формування законодавчої бази освіти в умовах війни.

Перший етап (лютий – серпень 2022 р.) – етап екстреного реагування. Цей період характеризується прийняттям невідкладних правових рішень, спрямованих на забезпечення мінімального функціонування освітньої системи. Указ Президента України «Про введення воєнного стану в Україні» від 24 лютого 2022 року № 64/2022, затверджений Законом України від 24 лютого 2022 року № 2102-IX, став правовою основою для подальших рішень у сфері освіти.

Ключовим законодавчим актом першого етапу став Закон України від 15 березня 2022 року № 2126-IX «Про внесення змін до деяких законів України щодо державних гарантій в умовах воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану». Цей закон уповноважив МОН здійснювати нормативно-правове забезпечення функціонування системи освіти та видавати накази з питань організації освітнього процесу, не врегульованих в умовах воєнного стану. Суттєвим рішенням стало також звільнення випускників 2021/2022 навчального року від ДПА та спрощення вступних процедур до закладів вищої освіти.

Другий етап (вересень 2022 – серпень 2024 р.) – етап системної адаптації. Центральним законодавчим актом цього етапу став Закон України від 19 червня 2022 року № 2315-IX, який призупинив вимогу щодо тривалості освітнього процесу не менше 175 навчальних днів, зняв обмеження щодо максимальної наповнюваності класів та надав повноваження засновникам закладів освіти подовжувати контракти з керівниками без конкурсу.

Третій етап (вересень 2024 р. – теперішній час) – етап стратегічного переосмислення. Наказ МОН від 07.08.2024 № 1112 став частиною комплексної політики «Школа офлайн», спрямованої на максимальне повернення учнів до очного навчання.

Нормативне забезпечення безпеки освітнього середовища.

Кабінет Міністрів України затвердив програму облаштування укриттів у закладах освіти. Станом на початок 2025 року укриттями забезпечено близько 70% закладів загальної середньої освіти, що працюють очно, проте якість значної частини цих укриттів залишається предметом дискусій. МОН визначило, що при оголошенні сигналу «Повітряна тривога» усі учасники освітнього процесу повинні негайно перейти до укриття, а керівники закладів несуть персональну відповідальність за дотримання безпекових вимог.

Існує суттєва проблема правової невизначеності щодо мінімальних вимог до укриттів. Чинні будівельні норми (ДБН В.2.2-5:2023) встановлюють вимоги до проєктування сховищ цивільного захисту, проте їх застосування до існуючих закладів освіти є обмеженим. Значна частина шкіл, особливо у сільській місцевості, не має технічної можливості облаштувати повноцінне укриття, що створює правову колізію між вимогою очного навчання та вимогою безпеки.

Правове регулювання дистанційної та змішаної форм навчання.

Масовий перехід на дистанційне навчання потребував суттєвого оновлення нормативної бази. Ключовими проблемами стали: відсутність чітких стандартів якості дистанційної освіти; нерівність доступу до технічних засобів навчання; правова невизначеність щодо оцінювання навчальних досягнень учнів у дистанційному форматі; проблема верифікації особи учня та запобігання академічній недоброчесності.

Правове забезпечення освіти переміщених осіб та дітей за кордоном.

За даними UNHCR (2024), понад 2 мільйони дітей шкільного віку з України перебувають за кордоном; всередині країни понад 1,5 мільйона дітей є внутрішньо переміщеними особами (ВПО). Для ВПО наказ МОН № 438 встановив спрощений порядок зарахування без вимоги повного комплекту документів. Водночас нормативної бази для проведення діагностичного оцінювання та формування індивідуальних освітніх траєкторій для таких учнів досі не створено.

МОН розробило спрощену програму для дітей за кордоном (6 або 8 годин на тиждень). За даними UNESCO (2025), близько 29% українських учнів за кордоном одночасно навчаються в місцевих школах та дистанційно за українською програмою, що створює надмірне навантаження.

Нормативне регулювання освіти на тимчасово окупованих територіях.

Закон України «Про забезпечення прав і свобод громадян та правовий режим на тимчасово окупованій території України» встановлює, що Україна не визнає освітні документи, видані на ТОТ. Аналіз навчальних програм на ТОТ засвідчує систематичне використання змісту освіти як інструменту пропаганди та культурної асиміляції.

Для дітей з ТОТ нормативно визначено можливість зарахування до українських закладів освіти без документів про попередню освіту. Проте системні адаптаційні програми з урахуванням специфіки освітнього досвіду таких дітей перебувають на етапі розробки.

Ключові прогалини та суперечності чинного законодавства.

По-перше, відсутність єдиного кодифікованого акта щодо освіти в умовах воєнного стану. По-друге, нерозв'язаність питання діагностичного оцінювання та компенсаційного навчання. По-третє, правова невизначеність статусу освітніх документів, отриманих на ТОТ. По-четверте, недостатня інтеграція психосоціальної підтримки в правове поле освіти. По-п'яте, проблема перевантаженості навчальних програм залишається неврегульованою. По-шосте, правове забезпечення підготовки та підтримки педагогічних працівників в умовах війни потребує суттєвого вдосконалення.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проведений аналіз засвідчує, що Україна за 2022–2025 роки створила значну нормативно-правову базу для функціонування освіти в умовах воєнного стану.

Ключовими здобутками є: оперативне делегування повноважень МОН; правове врегулювання дистанційної та змішаної форм навчання; спрощення процедур зарахування для переміщених учнів; формування нормативних засад безпекового забезпечення; розробка політики «Школа офлайн».

Водночас ідентифіковано суттєві прогалини: відсутність єдиного кодифікованого акта; нерозробленість механізмів діагностичного оцінювання; правова невизначеність щодо реінтеграції учнів з ТОТ та з-за кордону; недостатня нормативна інтеграція психосоціальної підтримки. На підставі аналізу рекомендується: розробити єдиний кодифікований Закон про освіту в умовах воєнного стану; нормативно закріпити механізми діагностичного оцінювання; затвердити стандарти психосоціальної підтримки.

Перспективи подальших розвідок включають: порівняльний аналіз нормативного забезпечення освіти в інших країнах, що переживали збройні конфлікти; дослідження ефективності реалізації чинних нормативних актів на рівні окремих закладів.

Використана література:

1. Про освіту : Закон України від 5 верес. 2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 15.01.2025).
2. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16 січ. 2020 р. № 463-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20 (дата звернення: 15.01.2025).
3. Про внесення змін до деяких законів України щодо державних гарантій в умовах воєнного стану : Закон України від 15 берез. 2022 р. № 2126-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2126-20 (дата звернення: 15.01.2025).
4. Про внесення зміни до розділу X Закону України «Про повну загальну середню освіту» щодо врегулювання окремих питань освітньої діяльності в умовах воєнного стану : Закон України від 19 черв. 2022 р. № 2315-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2315-20 (дата звернення: 15.01.2025).
5. Про забезпечення прав і свобод громадян та правовий режим на тимчасово окупованій території України : Закон України від 15 квіт. 2014 р. № 1207-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1207-18 (дата звернення: 15.01.2025).
6. Про введення воєнного стану в Україні : Указ Президента України від 24 лют. 2022 р. № 64/2022. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/64/2022 (дата звернення: 15.01.2025).
7. Про особливості організації 2023/2024 навчального року в умовах правового режиму воєнного стану : лист М-ва освіти і науки України від 16 серп. 2023 р. № 1/12186-23.
8. Щодо окремих питань організації освітнього процесу в умовах воєнного стану : лист М-ва освіти і науки України від 3 листоп. 2023 р. № 1/17310-23.
9. Про деякі питання зарахування до закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану в Україні : наказ М-ва освіти і науки України від 13 трав. 2022 р. № 438.
10. Про затвердження Порядку та умов здобуття загальної середньої освіти в умовах воєнного стану в Україні : наказ М-ва освіти і науки України від 7 серп. 2024 р. № 1112.
11. Освіта України в умовах воєнного стану : інформ.-аналіт. зб. / за заг. ред. С. Шкарлета. Київ : МОН, 2022. 358 с.
12. INEE. Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery. New York : INEE, 2010. 120 p.
13. OECD. Curriculum Overload: A Way Forward. Paris : OECD Publishing, 2020. DOI: 10.1787/3081ceca-en.
14. UNESCO. Recovering lost learning: What can be done quickly and at scale? Paris : UNESCO, 2021.
15. UNESCO. Education for Ukrainian refugee learners in European host countries. Paris : UNESCO, 2025.
16. UNHCR. Ukraine Situation: Education Overview. Geneva : UNHCR, 2024.
17. UNICEF. From Learning Recovery to Education Transformation. New York : UNICEF, 2022.
18. World Bank. Over-loaded, Over-ambitious, and Under-focused: Three Key Problems with Curriculum and Instruction. Washington : World Bank, 2024.

References:

1. Pro osvitu [On Education] : Zakon Ukrainy vid 5 veres. 2017 r. No. 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (data zvernennia: 15.01.2025). [in Ukrainian].
2. Pro povnu zahalnu seredniu osvitu [On Complete General Secondary Education] : Zakon Ukrainy vid 16 sich. 2020 r. No. 463-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20 (data zvernennia: 15.01.2025). [in Ukrainian].
3. Pro vnesennia zmin do deiakykh zakoniv Ukrainy shchodo derzhavnykh harantii v umovakh voiennoho stanu [On Amendments to Certain Laws] : Zakon Ukrainy vid 15 berez. 2022 r. No. 2126-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2126-20 (data zvernennia: 15.01.2025). [in Ukrainian].
4. Pro vnesennia zminy do rozdilu X Zakonu Ukrainy «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu» [On Amendments to Section X] : Zakon Ukrainy vid 19 cherv. 2022 r. No. 2315-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2315-20 (data zvernennia: 15.01.2025). [in Ukrainian].
5. Pro zabezpechennia prav i svobod hromadian ta pravovyi rezhym na tymchasovo okupovanii terytorii Ukrainy [On Ensuring the Rights and Freedoms of Citizens] : Zakon Ukrainy vid 15 kvit. 2014 r. No. 1207-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1207-18 (data zvernennia: 15.01.2025). [in Ukrainian].
6. Pro vvedennia voiennoho stanu v Ukraini [On the Introduction of Martial Law in Ukraine] : Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 24 liut. 2022 r. No. 64/2022. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/64/2022 (data zvernennia: 15.01.2025). [in Ukrainian].
7. Pro osoblyvosti orhanizatsii 2023/2024 navchalnoho roku v umovakh pravovoho rezhymu voiennoho stanu : lyst M-va osvity i nauky Ukrainy vid 16 serp. 2023 r. No. 1/12186-23. [in Ukrainian].
8. Shchodo okremykh pytan orhanizatsii osvitnoho protsesu v umovakh voiennoho stanu : lyst M-va osvity i nauky Ukrainy vid 3 lystop. 2023 r. No. 1/17310-23. [in Ukrainian].
9. Pro deiaki pytannia zarakhuvannia do zakladiv zahalnoi serednoi osvity v umovakh voiennoho stanu : nakaz M-va osvity i nauky Ukrainy vid 13 trav. 2022 r. No. 438. [in Ukrainian].
10. Pro zatverdzhennia Poriadku ta umov zdobuttia zahalnoi serednoi osvity v umovakh voiennoho stanu : nakaz M-va osvity i nauky Ukrainy vid 7 serp. 2024 r. No. 1112. [in Ukrainian].

11. Osvita Ukrainy v umovakh voiennoho stanu [Education in Ukraine under Martial Law]. (2022). S. Shkarlet (Ed.). Kyiv: MON. 358 p. [in Ukrainian].
12. INEE. (2010). Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery. New York: INEE.
13. OECD. (2020). Curriculum Overload: A Way Forward. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/3081ceca-en.
14. UNESCO. (2021). Recovering lost learning: What can be done quickly and at scale? Paris: UNESCO.
15. UNESCO. (2025). Education for Ukrainian refugee learners in European host countries. Paris: UNESCO.
16. UNHCR. (2024). Ukraine Situation: Education Overview. Geneva: UNHCR.
17. UNICEF. (2022). From Learning Recovery to Education Transformation. New York: UNICEF.
18. World Bank. (2024). Over-loaded, Over-ambitious, and Under-focused: Three Key Problems with Curriculum and Instruction. Washington: World Bank.

Ya. Mozghova. Regulatory and legal framework for education under martial law in Ukraine: analysis of key mechanisms and challenges

The article provides a comprehensive analysis of the regulatory and legal framework for education in Ukraine under conditions of full-scale Russian aggression. The evolution of legislative regulation is examined from the initial decisions under the Presidential Decree on the introduction of martial law of February 24, 2022, to the formation of a coherent system of legal provisions, including Law No. 2126-IX of March 15, 2022, and Law No. 2315-IX of June 19, 2022. Three main stages of legislative development are identified: the emergency response stage (February–August 2022), systemic adaptation stage (September 2022–August 2024), and strategic rethinking stage (from September 2024). The legal mechanisms for ensuring educational continuity, regulation of distance and blended learning, and simplified student enrollment procedures under mass displacement are analyzed. The normative foundations of educational safety and legal regulation of education for children in temporarily occupied territories and abroad are investigated. Key gaps in current legislation are identified: the absence of a unified codified act, underdeveloped mechanisms for diagnostic assessment and compensatory education, and insufficient integration of psychosocial support into the educational process.

Key words: *regulatory framework for education, martial law, educational legislation, educational continuity, distance learning, safety environment, temporarily occupied territories, education abroad, curriculum adaptation, school offline.*

Дата першого надходження статті до видання: 27.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 004.9:37.018.43
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.27

Наровлянська М. Д.

УМОВИ ТА НАПРЯМИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЗАШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Метою статті є визначення умов та напрямків застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у позашкільній освіті. Показано, що ІКТ є важливим інструментом удосконалення освітнього процесу, підвищення його наочності, безпеки та якості. Розглянуто необхідні та факультативні умови, що забезпечують ефективне застосування ІКТ у діяльності закладів позашкільної освіти (ЗПО). Описано необхідні умови ефективного впровадження ІКТ: готовність педагогів і вихованців, наявність відповідних ресурсів, зокрема технічних та організаційних. Розглянуто факультативні умови, зокрема методичний, технічний і психологічний супровід. На основі опитування 331 педагога з 22 регіонів України проаналізовано основні напрями застосування ІКТ у позашкільній освіті, запропоновано відповідну класифікацію. Визначено, що педагоги позашкілля активно використовують ІКТ для вирішення як загальнонавчальних завдань, таких як підготовка та проведення занять (у очному та в дистанційному форматі), пошук інформації та матеріалів, оптимізація управлінських завдань, так і для виконання специфічних завдань, які є типовими саме для ЗПО туристсько-краєзнавчого профілю (робота з картографічними матеріалами, суддівство змагань з туризму та орієнтування, проведення віртуальних екскурсій, забезпечення безпеки польових заходів тощо). Охарактеризовано можливості використання ІКТ у очному, дистанційному та змішаному форматах навчання. Виділено позитивні та негативні риси синхронного та асинхронного форматів дистанційного навчання. Представлено переваги застосування асинхронних форм дистанційного навчання в умовах частих відключень електропостачання та повітряних тривог. Зазначено, що впровадження ІКТ сприяє індивідуалізації навчання й забезпеченню сталості освітнього процесу в умовах сучасних викликів. Зроблено висновок, що системне використання ІКТ підвищує ефективність освітньої діяльності ЗПО.

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційні технології, позашкільна освіта, туристсько-краєзнавчий напрям, цифровізація, умови застосування ІКТ, напрями застосування ІКТ.*

Сучасний етап розвитку української освіти характеризується активним упровадженням цифрових технологій у всі її ланки, зокрема й у позашкільну освіту. Під впливом процесів цифровізації та зовнішніх викликів, таких як пандемія Covid-19 і воєнний стан, ІКТ стали важливим чинником забезпечення безперервності освітнього процесу, підвищення його ефективності, наочності та безпеки. Позашкільна освіта, яка відіграє важливу роль у різнобічному розвитку дітей, поєднуючи освітню, виховну й розвивальну функції, потребує особливого підходу до інтеграції ІКТ, оскільки її зміст і форми суттєво відрізняються від інших складників освіти.

У працях українських і зарубіжних авторів розглядаються різні аспекти використання ІКТ в освіті: організація дистанційного та змішаного навчання, створення електронних освітніх ресурсів, застосування мультимедійних засобів і цифрових сервісів для підвищення мотивації та залучення учнів. Зокрема, використання мультимедійних засобів і навчальних ігор як чинників підвищення мотивації детально розглянуто у дослідженнях Е. Станевічене [10] та І. Хорошевської, О. Хорошевського [88], які доводять позитивний вплив інтерактивного контенту на пізнавальну активність і креативність учнів. Н. М. Нхлеко [9] акцентує увагу на тому, що використання ІКТ сприяє навчальній мотивації, а у роботі Ю. Цзоу із колегами узагальнено сучасні тенденції, виклики та інновації в цифровому навчанні з акцентом на вплив штучного інтелекту, віртуальної реальності та онлайн-платформ на успішність учнів [11]. Після 2020 року значна увага науковців зосереджується на вивченні ефективності дистанційних форматів навчання, зокрема на порівнянні синхронних і асинхронних форм взаємодії між педагогами та здобувачами освіти [6; 77], а також на дослідженні психологічного комфорту, емоційного стану та мотивації учасників освітнього процесу в цифровому середовищі [3].

Проблеми розвитку позашкільної освіти України досліджували О. Биковська [1], Т. Сущенко [5], Л. Костенко[2] та інші.

Водночас питання застосування ІКТ у позашкільній освіті залишаються дослідженими недостатньо. Існуючі публікації здебільшого зосереджені на загальноосвітньому секторі, тоді як особливості позашкілля –добровільний характер навчання, різновікові групи, поєднання навчальних занять із масовими заходами, експедиціями, змаганнями тощо, а також потреба в цифрових інструментах для вирішення специфічних завдань (трекінгу, картографування, суддівства змагань, комунікації та забезпечення безпеки) здебільшого залишаються поза увагою. Бракує комплексних робіт, де системно розглядаються умови ефективного впровадження ІКТ у діяльність закладів позашкільної освіти та визначаються напрями їх практичного використання.

Актуальність теми зумовлена стрімким розвитком цифрових технологій та зростанням їхнього впливу на всі сфери життя людини, включаючи й освіту, зокрема позашкільну. У сучасних умовах цифровізації, нестабільного безпекового середовища та потреби у гнучких форматах навчання постає необхідність системного осмислення ролі інформаційно-комунікаційних технологій у забезпеченні сталості, якості та доступності

позашкільної освіти. Використання ІКТ сприяє модернізації освітнього процесу, підвищенню його ефективності, розвитку пізнавальної активності й творчого потенціалу вихованців, а також удосконаленню організації масових заходів і підвищенню безпеки під час польових занять та заходів. Водночас ефективність цифрових рішень значною мірою залежить від наявності відповідних умов, готовності педагогів, ресурсного та методичного забезпечення, що зумовлює потребу у комплексному науковому аналізі та узагальненні практичного досвіду.

Метою статті є визначення сучасного стану використання інформаційно-комунікаційних технологій у діяльності закладів позашкільної освіти, обґрунтування необхідних і факультативних умов їх ефективного впровадження та узагальнення й класифікація основних напрямів застосування ІКТ у педагогічній практиці туристсько-краєзнавчого напряму.

У сучасних умовах цифровізації особливої уваги потребує практичний аспект застосування інформаційно-комунікаційних технологій у діяльності ЗПО. ІКТ сьогодні стали невід'ємним інструментом будь-якої освітньої діяльності, зокрема й позашкільної освіти туристсько-краєзнавчого напряму. Тому аналіз можливостей застосування технологій у роботі ЗПО, формулювання умов їх ефективного застосування та класифікація напрямків застосування ІКТ є важливими й актуальними.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у позашкільній освіті доцільно розглядати не як самоціль, а як потужний інструмент для вирішення педагогічних завдань. І, як будь-який інструмент, інформаційно-комунікаційні технології вимагають від користувача вміння їх застосовувати та дотримання певних умов, за яких використання ІКТ у освітньому процесі ЗПО є можливим та ефективним. Ці умови представлено на рис. 1.

Як можемо бачити з рисунку 1, умови, які забезпечують ефективність застосування ІКТ, мають два рівні – необхідні та факультативні умови. У разі відсутності хоча б однієї з необхідних умов, ефективне впровадження ІКТ стає неможливим. Водночас, забезпечення факультативних умов значно підвищує ефективність застосування ІКТ, а відсутність однієї чи кількох факультативних умов не призводить до неможливості їх застосування, хоча такий процес і стає більш складним, а часто й менш ефективним.

Необхідні умови включають готовність педагогів до використання ІКТ у професійній діяльності та готовність вихованців сприймати матеріал, що подається із застосуванням ІКТ. Також до необхідних умов належать наявність технічних ресурсів (технічних засобів та інфраструктури, відповідного програмного забезпечення) та ресурсу вільного часу у педагогів (для оволодіння новими методиками й технологіями, адаптації методик, розробки дидактичних матеріалів тощо); а також наявність відповідної нормативно-правової бази, яка регулює застосування ІКТ в освітньому процесі.

Факультативні умови, в свою чергу, включають методичний супровід педагогів, технічну підтримку, психологічний супровід та залученість батьків дітей-вихованців ЗПО.

Методичний супровід полягає в тому, щоб допомогти педагогу оволодіти методиками застосування ІКТ в освіті, адаптувати методики та навчальні матеріали, що використовуються в освітньому процесі, до умов застосування ІКТ, забезпечити моніторинг рівня методичної підготовки педагогів та рекомендації щодо саморозвитку педагогів. Відсутність методичного супроводу значно збільшує витрати часу на впровадження ІКТ та вимоги до рівня методичної підготовки педагогів.

Технічна підтримка допомагає вирішувати технічні питання, як то налагодження технічних засобів (комп'ютерів, планшетів, смартфонів, принтерів, мультимедійних комплексів тощо), доступу до мережі інтернет або локальної мережі, встановлення необхідного програмного забезпечення тощо. Застосування ІКТ без технічної підтримки вимагає від педагогів високого рівня технічної підготовки, зокрема вміння самостійно виконувати необхідні налаштування.

Значущим для ефективного застосування ІКТ є психологічний супровід цифрової діяльності, який важливо не плутати з психологічним супроводом освітнього процесу в цілому. У цьому контексті мається на

Рис. 1. Умови застосування ІКТ у освітньому процесі ЗПО

увазі психологічний супровід педагога при застосуванні ІКТ, що сприяє оптимальному психологічному стану всіх учасників освітнього процесу, і в межах якого педагоги отримують рекомендації щодо психологічних особливостей застосування ІКТ. Такий супровід, як правило, надається професійним психологом у рамках семінарів, тренінгів, індивідуальних чи групових консультацій, супервізії. Відсутність такого супроводу, в більшості випадків, призводить до зниження ефективності запровадження ІКТ в освітній процес.

Підтримка освітнього процесу з боку батьків вихованців також є важливою умовою запровадження ІКТ. Особливо це вагомо, коли йдеться про дітей дошкільного або молодшого шкільного віку, оскільки по мірі дорослішання дітей значення ролі батьків зменшується.

Впровадження запропонованої системи необхідних і факультативних умов підвищує ефективність застосування ІКТ в освітньому процесі та може розглядатися як основа аналітичної моделі оцінювання готовності закладів освіти до цифрової трансформації. Хоча умови були розглянуті на прикладі ЗПО, у цілому вони мають універсальний характер і можуть застосовуватися на різних рівнях та в різних складниках освіти з урахуванням їх специфіки.

З метою з’ясування сучасного стану використання ІКТ закладами позашкільної освіти України у вересні-жовтні 2024 року нами за підтримки Українського державного центру національно-патріотичного виховання, краєзнавства і туризму учнівської молоді було проведено опитування педагогів ЗПО туристсько-краєзнавчого напряму. Опитування було організовано із застосуванням технології Google Forms. У ньому взяв участь 331 педагог ЗПО з 22 регіонів України, серед яких 246 жінок та 85 чоловіків, вік респондентів від 19 до 74 років, педагогічний стаж – від початківців до досвідчених педагогів із стажем більш ніж 20 років. Склад учасників опитування за статтю, віком і досвідом педагогічної діяльності був співставним із типовим складом педагогічних працівників ЗПО туристсько-краєзнавчого напряму України. Отже дану вибірку можна вважати репрезентативною.

Узагальнені результати опитування щодо напрямків застосування ІКТ у освітньому процесі ЗПО туристсько-краєзнавчого напряму відображено у діаграмі (рис. 2).

За результатами опитування бачимо, що педагоги позашкілля активно використовують ІКТ для вирішення як загальнонавчальних завдань, таких як підготовка та проведення занять (в очному форматі – 58% та в дистанційному – 64,95%), пошук інформації та матеріалів (77,64%), оптимізація управлінських завдань (34,14%), так і для виконання специфічних завдань, які є типовими саме для ЗПО туристсько-краєзнавчого профілю (робота з картографічними матеріалами (46,83%), організація масових заходів, суддівство змагань з туризму та орієнтування (55,29%), проведення віртуальних екскурсій (51,36%), забезпечення безпеки польових заходів тощо (22,66%). Більш активне використання ІКТ для вирішення загальнонавчальних завдань, ніж для специфічних, пов’язане, на нашу думку, із недостатньою кількістю спеціалізованого програмного забезпечення для вирішення більш вузьких завдань, а також із складністю оволодівання навичками роботи із необхідними програмними засобами.

Результати дослідження, цілеспрямоване спостереження за діяльністю закладів позашкільної освіти та аналіз документації ЗПО продемонстрували, що ІКТ застосовуються і в організації й управлінні позашкільною освітою (документообіг, створення розкладів, управління ресурсами, координація діяльності персоналу тощо), і безпосередньо у освітньому процесі. У межах цієї статті ми розглядаємо другу складову: застосування ІКТ в освітньому процесі закладів позашкільної освіти туристсько-краєзнавчого напряму.

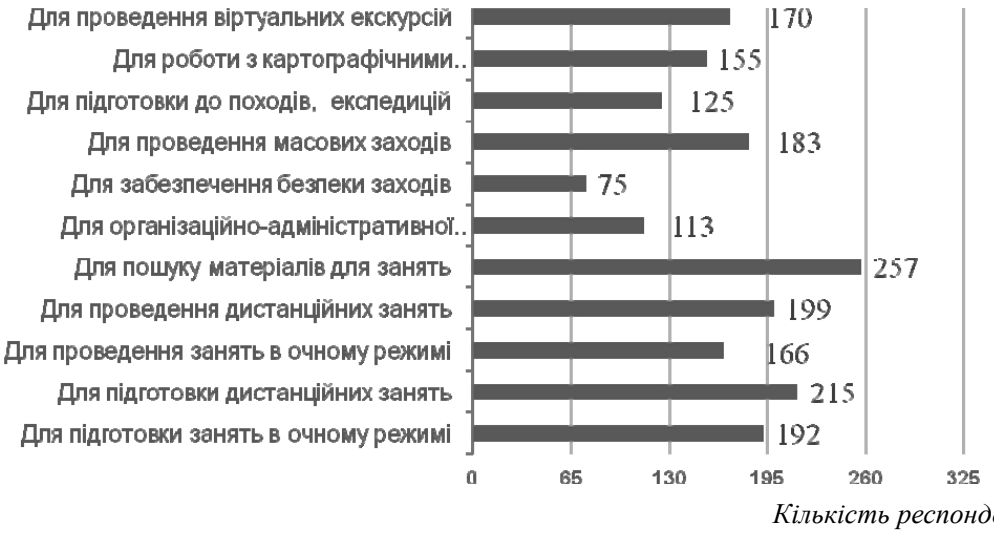


Рис. 2. Напрямки використання ІКТ педагогами позашкілля туристсько-краєзнавчого напряму. За даними опитування від вересня-жовтня 2024 р.

Останнім часом діяльність ЗПО, як і інших складників освіти, відбувається у трьох форматах: очному (офлайн), дистанційному (онлайн) та змішаному. Організація роботи в дистанційному форматі повністю базується на застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій. В очному форматі ІКТ не є необхідною складовою, але вони мають значний потенціал для підвищення ефективності й безпеки освітнього процесу, забезпечення наочності, індивідуалізації та диференціації тощо. При цьому форми й методи застосування ІКТ у дистанційному та очному форматах співпадають лише частково, в кожному з форматів є свої особливості застосування ІКТ. Виходячи з цього, необхідно окремо аналізувати можливості застосування ІКТ в очному та дистанційному форматах навчання.

Враховуючи особливості туристсько-краєзнавчого напряму позашкільної освіти, пріоритетним є застосування очного формату. Використання ІКТ дає змогу забезпечити безперервність освітнього процесу в окремі періоди, коли вимушено застосовується дистанційний формат, але не може повністю замінити заняття та заходи на місцевості.

На наш погляд, з методологічної точки зору найбільш доцільною є класифікація застосування ІКТ в освітньому процесі за напрямками діяльності ЗПО туристсько-краєзнавчого напряму (рис. 3).

Як процес навчання в даному контексті ми розглядаємо безпосередню навчальну діяльність в рамках організації роботи гуртків та об'єднань позашкільної освіти, що є складовою освітнього процесу ЗПО. Як можемо бачити на рис. 4, в очному форматі ІКТ найчастіше застосовуються для візуалізації, тобто для забезпечення наочності, особливо при роботі з вихованцями дошкільного та молодшого шкільного віку та при вивченні складних тем, зокрема, коли йдеться про оволодіння технічно складними прийомами та навичками. Ефективним є і використання інтерактивних дошок та спеціального програмного забезпечення (картографічних програм, краєзнавчих додатків тощо). Ще одним напрямом використання ІКТ у навчальній роботі гуртків туристсько-краєзнавчого профілю є забезпечення безпеки під час занять з туризму та орієнтування. Для цього використовуються технології трекінгу та геозони [4].

При організації навчання в дистанційному форматі застосовуються, у першу чергу, спеціалізовані платформи (Learning Management System, LMS) та платформи для відеоконференцій, такі як Zoom, Google Meet й подібні. Також використовуються засоби візуалізації та спеціалізовані програми, аналогічні тим, що й в очному форматі, але у адаптованому до дистанційного навчання варіанті. Важливим елементом дистанційного навчання є навчальні ігри у формі тематичних симуляторів і дидактичних ігор. Для зворотного зв'язку та підтримки контакту із вихованцями та їх батьками використовуються засоби електронної пошти, месенджерів, Google Forms тощо.

Всі заняття, які проводяться у дистанційній формі, незалежно від напрямку підготовки та теми, мають ряд спільних організаційно-технічних особливостей. Вони можуть проводитися індивідуально або групами, як у синхронному (Online) режимі, так і в асинхронному режимі. Якщо робота відбувається в асинхронному режимі, педагог заздалегідь готує навчальні матеріали, формулює завдання, враховуючи необхідність

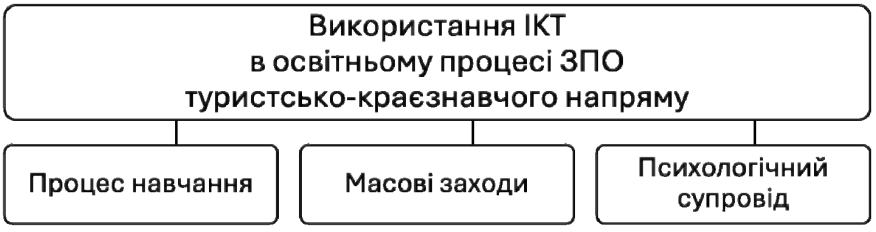


Рис. 3. Класифікація напрямків застосування ІКТ у освітньому процесі ЗПО туристсько-краєзнавчого напряму

Рис. 4. Можливості застосування ІКТ у навчальній діяльності ЗПО

зворотного зв’язку, розраховує час, необхідний на ознайомлення з матеріалами й виконання завдань, після чого надсилає вихованцям. Ознайомитися з матеріалами, виконати завдання й надати зворотній зв’язок вони можуть у будь-який час у межах визначеного в завданні інтервалу часу. Якщо використовується Online формат, заняття проводяться в режимі чату (обмін текстовими повідомленнями), аудіо- чи відео зв’язку (в індивідуальній роботі) чи відеоконференції (в групі). Кожен з цих форматів має свої переваги й недоліки. Асинхронний формат висуває менші вимоги до якості зв’язку й, на відміну від Online формату, не вимагає, щоб усі учасники занять займалися водночас, кожен може долучитися до занять у зручний для нього час у вказаному викладачем часовому діапазоні. Такий формат є особливо доречним в умовах нестабільного електропостачання, частих повітряних тривог та інших викликів, пов’язаних із воєнним станом. У той же час Online формат, у більшості випадків, надає кращі можливості для зворотного зв’язку і контролю, сприяє використанню колективних та групових методів (обмін думками, обговорення тощо). Сьогодні популярними стали формати відеоконференцій, які мають ряд переваг: дають можливість почути (побачити) один одного, передають настрій та емоційний стан учасників, надають педагогу можливість оцінити рівень сприйняття матеріалу вихованцями і, за необхідності, вносити корективи безпосередньо під час занять. Водночас, формат чату (обміну текстовими повідомленнями у режимі реального часу) також має ряд переваг: висуває менші вимоги до якості зв’язку, унеможливлює втрату частини інформації через погану якість зв’язку, повністю фіксує перебіг заняття в текстовому вигляді, що дає можливість учасникам занять повторно передивлятися всі матеріали занять з усіма коментарями та повноцінно долучатися до занять особам з порушеннями слуху та мови.

У цілому, сучасні ІКТ надають широкі можливості для ефективної організації занять в дистанційному режимі, але, незважаючи на це, враховуючи специфіку туристсько-краєзнавчого напряму, за можливості, треба віддавати перевагу очному або змішаному формату організації навчальних занять.

Важливою складовою освітнього процесу ЗПО туристсько-краєзнавчого напряму є масові заходи, до яких відносяться змагання, конкурси, фестивалі, конференції, експедиції, екскурсії тощо. Можливості застосування ІКТ при організації масових заходів представлено на рис. 5.

Як можемо бачити на рис. 5, при організації масових заходів ІКТ можуть бути застосовані для візуалізації (наприклад, демонстрація супроводжуючих презентацій під час конференцій) та для організації й суддівства змагань, конкурсів, конференцій, як у очному, так і у дистанційному форматі. При організації масових заходів ІКТ використовуються також для інформування учасників через Web-сайти, соціальні мережі, засоби електронної пошти, месенджери тощо. Ще один важливий напрямок використання ІКТ при організації масових заходів туристсько-краєзнавчого напряму – це забезпечення безпеки учасників змагань зі спортивного орієнтування й туризму, а також походів, експедицій та інших польових заходів.

Дистанційний формат масових заходів туристсько-краєзнавчого напряму почав активно розвиватися лише починаючи з 2020 року, коли через режим карантину, пов’язаний із пандемією Covid-19, були суттєво обмежені можливості проведення масових заходів у очному форматі. За останні п’ять років накопичено значний досвід організації дистанційних змагань, конкурсів, конференцій, зокрема онлайн-змагань з трейл-орієнтування, вікторин й конкурсів з видів спортивного туризму, прикладного орієнтування, краєзнавчих конференцій тощо. Останнім часом також активно розвивається й інший перспективний напрямок дистанційних масових заходів: віртуальні екскурсії, квести та майстер-класи.

Невід’ємною складовою освітнього процесу у сучасних умовах є психологічний супровід, який включає діагностику, розвиток та корекцію когнітивних та емоційно-вольових процесів, сприяння особистісному зростанню та корекцію особистісних проблем, психологічний супровід групових процесів, сприяння

Рис. 5. Можливості застосування ІКТ в організації масових заходів

формуванню колективу, створення сприятливого середовища, а також психолого-методичний супровід педагогів, підтримку інклюзії. Частину психологічних завдань, зокрема розвиток когнітивних та емоційно-вольових процесів, сприяння особистісному зростанню та формуванню колективу, може виконувати педагог-керівник гуртка (об'єднання), інтегруючи в навчальні заняття за напрямком роботи гуртка. У той же час такі завдання, як діагностична, корекційна та консультаційна робота, а також психолого-методичний супровід педагогів мають вирішувати лише професійні психологи. Незалежно від того, хто забезпечує психологічний супровід і в якому форматі (очному або дистанційному) це відбувається, для підвищення ефективності цього процесу можуть бути застосовані засоби ІКТ. Це можуть бути засоби візуалізації при проведенні діагностичної, розвивальної та корекційно-розвивальної роботи, спеціальні розвиваючі програмні засоби, а також засоби комунікацій при організації психологічного супроводу в дистанційному форматі. Останнім часом у ряді ЗПО вводяться посади психолога та створюються психологічні служби, які працюють за загальними правилами для психологічної служби системи освіти, отже вони можуть дотримуватися у своїй роботі рекомендацій з використання комп'ютерів та ІКТ, які розроблені для шкільних психологічних служб.

Проведене дослідження дозволило комплексно охарактеризувати умови та напрями застосування інформаційно-комунікаційних технологій у діяльності ЗПО туристсько-краєзнавчого напряму. На основі узагальнення теоретичних положень і результатів емпіричного опитування педагогів встановлено, що ефективне впровадження ІКТ у позашкіллі можливе лише за певних необхідних умов, а факультативні умови сприяють підвищенню ефективності, але не є обов'язковими. До необхідних умов належать: готовність педагогів до використання цифрових інструментів, достатній рівень технічного забезпечення та нормативно-правове регулювання процесу. Факультативні умови охоплюють методичний, технічний і психологічний супровід, а також залучення батьків до підтримки освітньої діяльності дітей.

Розроблена класифікація напрямів застосування ІКТ у позашкільній освіті дає змогу виокремити три основні блоки: використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальній діяльності, організації масових заходів і психологічному супроводі учасників освітнього процесу. Кожен із напрямів має свої особливості реалізації в очному, дистанційному та змішаному форматах. Особливої актуальності набувають асинхронні форми дистанційного навчання, які забезпечують сталість освітнього процесу в умовах воєнного стану, відключень електропостачання та інших обмежень.

Наукова новизна дослідження полягає у визначенні й систематизації необхідних і факультативних умов ефективного впровадження ІКТ у позашкільній освіті, уточненні класифікації напрямів їх застосування та розкритті особливостей цифрової трансформації діяльності закладів позашкільної освіти туристсько-краєзнавчого профілю. Отримані результати доповнюють наукове розуміння специфіки цифровізації позашкільної освіти, розширюють методологічну базу досліджень у цій галузі й можуть бути використані при розробленні програм підвищення кваліфікації педагогів.

Практичне значення роботи полягає у можливості застосування отриманих результатів для планування цифрового розвитку закладів позашкільної освіти, удосконалення методичних рекомендацій щодо інтеграції ІКТ у навчальну та виховну діяльність, а також для розроблення електронних ресурсів, спрямованих на підтримку діяльності педагогів позашкілля.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні впливу цифрових інструментів на результати освітньої діяльності та розвиток компетентностей вихованців, а також у розробленні теоретичного підґрунтя й практичних засобів для підвищення готовності педагогів до застосування ІКТ в освітньому процесі.

Використана література:

1. *Биковська О. В.* Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні : дис. … докт. пед. наук : 13.00.01 Київ : 2008.
2. *Костенко Л. Д.* Теорія і практика розвитку позашкільної освіти в Україні (друга половина XX – початок XXI століття). Дис… докт. пед. наук : 13.00.01. Кропивницький, 2021.
3. *Литвинова І.Л., Приходькіна Н. О., Широбоков, Ю. М.* Оцінка рівня психологічного комфорту в онлайн-освіті: інструменти та методи. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. Вип. 9. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.13591658
4. *Лукацький Є.* Використання сучасних телекомунікаційних засобів для забезпечення безпеки туристів. *Теоретичні і прикладні напрямки розвитку туризму та рекреації в регіонах України : матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції* (Кропивницький, 2–3.04.2019). – С. 296–301.
5. *Сущенко Т.І.* Педагогічний процес в позашкільних закладах : автореф. дис. … докт. пед. наук : 13.00.01 Київ : 1993.
6. *Fabriz S., Mendzheritskaya J., Stehle S.* Impact of Synchronous and Asynchronous Settings of Online Teaching and Learning in Higher Education on Students' Learning Experience During COVID-19. F*rontiers in Psychology*. – 2021. Vol. 12. Article 733554. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.733554.
7. *Hung, C. T., Wu, S. E., Chen, Y. H. Ta* ін. The evaluation of synchronous and asynchronous online learning: student experience, learning outcomes, and cognitive load. *BMC Medical Education*. 2024, Vol. 24, Article 326. DOI: https://doi.org/10.1186/s12909-024-05311-7.
8. Khoroshevska. I., Khoroshevskyi O. Digital training games as components of multimedia educational resource. *Information Technologies and Learning Tools*. 2025. Vol. 98, No 2. P. 65–80. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v105i1.5862
9. *Nhleko N., Aroba O., Chisita C*. A systematic review of information and communication technologies (ICTs) on student motivation: researchers' reflections on a selected higher education institution (HEIs). *Global Knowledge, Memory and Communication.* 2024, Vol. 74. DOI: https://doi.org/10.1108/GKMC-03-2024-0129.
10. Staneviciene, E., Žekienė, G. The use of multimedia in the teaching and learning process of higher education: a systematic review. *Sustainability*. 2025, Vol. 17, No. 19, Article 8859. DOI: https://doi.org/10.3390/su17198859.

11. *Zou, Y., Kuek, F., Feng, W., Cheng, X.* Digital learning in the 21st century: trends, challenges, and innovations in technology integration. *Frontiers in Education.* 2025, Vol. 10. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1562391.

References:

1. Bykovska O. V. (2008) Teoretyko-metodychni osnovy pozashkilnoi osvity v Ukraini [Theoretical and Methodological Foundations of Extracurricular Education in Ukraine]: Doctoral dissertation (13.00.01), Kyiv [in Ukrainian].
2. Kostenko L. D. (2021) Teoriia i praktyka rozvytku pozashkilnoi osvity v Ukraini (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia) [Theory and Practice of the Development of Extracurricular Education in Ukraine (Second Half of the 20th – Beginning of the 21st Century)]: Doctoral dissertation (13.00.01), Kropyvnytskyi [in Ukrainian].
3. Lytvynova I. L., Prykhodkina N. O., Shyrobokov Yu. M. (2024) Otsinka rivnia psykholohichnoho komfortu v onlain-osviti: instrumenty ta metody [Assessment of the Level of Psychological Comfort in Online Education: Tools and Methods] Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky, Issue 9. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.13591658 [in Ukrainian].
4. Lukatskyi Ye. (2019) Vykorystannia suchasnykh telekomunikatsiinykh zasobiv dlia zabezpechennia bezpeky turystiv [Use of Modern Telecommunication Tools to Ensure the Safety of Tourists] Teoretychni i prykladni napriamky rozvytku turyzmu ta rekreatsii v rehionakh Ukrainy: materialy VI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Kropyvnytskyi, 2–3.04.2019). Kropyvnytskyi. pp. 296–301. [in Ukrainian].
5. Sushchenko T. I. (1993) Pedahohichnyi protses v pozashkilnykh zakladakh [Pedagogical Process in Extracurricular Institutions]: avtoref. dys. … dokt. ped. nauk (13.00.01). Kyiv. [in Ukrainian].
6. Fabriz S., Mendzheritskaya J., Stehle S. (2021) Impact of Synchronous and Asynchronous Settings of Online Teaching and Learning in Higher Education on Students’ Learning Experience During COVID-19 Frontiers in Psychology. Vol. 12. Article 733554. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.733554.
7. Hung C. T., Wu S. E., Chen Y. H., et al. (2024) The evaluation of synchronous and asynchronous online learning: student experience, learning outcomes, and cognitive load. BMC Medical Education. Vol. 24. Article 326. DOI: https://doi.org/10.1186/s12909-024-05311-7.
8. Khoroshevska I., Khoroshevskyi O. (2025) Digital training games as components of multimedia educational resource. Information Technologies and Learning Tools. Vol. 98 No 2. pp. 65–80. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v105i1.5862.
9. Nhleko N., Aroba O., Chisita C. (2024) A systematic review of information and communication technologies (ICTs) on student motivation: researchers’ reflections on a selected higher education institutions (HEIs). Global Knowledge, Memory and Communication. Vol. 74. DOI: https://doi.org/10.1108/GKMC-03-2024-0129.
10. Staneviciene E., Zekiene G. (2025) The use of multimedia in the teaching and learning process of higher education: a systematic review. Sustainability. Vol. 17 No 19. Article 8859. DOI: https://doi.org/10.3390/su17198859.
11. Zou Y., Kuek F., Feng W., Cheng X. (2025) Digital learning in the 21st century: trends, challenges, and innovations in technology integration. Frontiers in Education. Vol. 10. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1562391.

M. Narovlianska. The conditions and the directions of the application of information and communication technologies in after-school education

The purpose of this article is to identify the conditions and directions for applying information and communication technologies (ICT) in after-school education. ICT serves as a crucial tool for enhancing the educational process, improving its safety and quality. The study examines both essential and optional conditions that ensure the effective use of ICT in after-school education institutions. Essential conditions for the successful implementation of ICT include educators’ and students’ readiness, along with the availability of appropriate technical and organizational resources. Optional conditions, such as methodological, technical, and psychological support, are also described. Based on a survey of educators, the main areas of ICT application in after-school education are analyzed, leading to a proposed classification. The results show that after-school educators actively utilize ICT to address both general educational tasks and specific tasks typical of tourism and local history programs. The study describes the potential applications of ICT in traditional, distance, and blended learning formats. It outlines the advantages and disadvantages of synchronous and asynchronous forms of distance learning, with an emphasis on the benefits of asynchronous formats, especially during frequent power outages and air raid alerts. Furthermore, it is noted that the use of ICT supports the individualization of learning and ensures the continuity of the educational process under current challenges. The study concludes that the systematic application of ICT significantly enhances the effectiveness of educational activities in after-school education institutions.

Key words: *information and communication technologies, after-school education, tourist and local history activities, digitalization, conditions for ICT implementation, directions of ICT application.*

Дата першого надходження статті до видання: 26.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.147:811:004.8
DOI HTTPS://DOI.ORG/10.31392/UDU-NC.SERIES5.2026.109.28

Онищенко І. А., Панченко В. В., Радавська О. М.

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Стаття присвячена дослідженню можливостей застосування технологій штучного інтелекту як інструменту розвитку професійної іншомовної компетентності здобувачів природничо-математичних спеціальностей. ***Мета дослідження*** *– теоретично обґрунтувати та систематизувати стратегії інтеграції інструментів штучного інтелекту в процес формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності студентів зазначеного профілю. В процесі наукового дослідження використовувалися загальнонаукові методи пізнання, зокрема аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, порівняння та інтерпретація наукових джерел.* ***Результати дослідження*** *дозволили виділити ключові особливості підготовки студентів природничо-математичних спеціальностей у процесі вивчення іноземної мови, до яких належать високе когнітивне навантаження, термінологічна насиченість навчального матеріалу, орієнтація на практичні завдання та різнорівнева мовна підготовка студентів. Використання цифрових технологій, зокрема інструментів штучного інтелекту, демонструє підтверджену ефективність у процесі іншомовної підготовки, що виявляється у персоналізації освітньої траєкторії, підвищенні якості зворотного зв'язку, інтенсифікації самостійної роботи, інтеграції мовної та фахової підготовки, зростанні мотивації та оптимізації роботи викладача. Практична реалізація таких підходів здійснюється через використання програм Babbel, Duolingo, ELSA Speak, Grammarly, ChatGPT або Gemini та Google NotebookLM, а формування іншомовної компетентності вибудовується на основі стратегій персоналізації навчальної траєкторії, інтеграції мови та фахового змісту, формувального оцінювання та зворотного зв'язку, розвитку автономного навчання та моделювання професійної комунікації.* ***Практичне значення дослідження*** *полягає у можливості використання запропонованих стратегій викладачами закладів вищої освіти для оптимізації процесу професійно орієнтованої іншомовної підготовки студентів.*

Ключові слова: *штучний інтелект, іншомовна компетентність, професійна підготовка, природничо-математичні спеціальності, цифрові технології.*

Упродовж останніх років цифрові технології посіли помітне місце у системі вищої освіти та стали одним із чинників трансформації освітнього процесу. Узагальнення сучасних досліджень свідчать про стале зростання кількості освітніх рішень на основі штучного інтелекту, які застосовуються для персоналізації навчання, автоматизації оцінювання та підтримки самостійної роботи студентів [10; 17]. Такі тенденції підтверджують, що штучний інтелект поступово переходить із експериментальної площини у сферу повсякденної педагогічної практики та впливає на організацію навчання в різних галузях підготовки.

Особливої актуальності ці процеси набувають у контексті іншомовної підготовки у вищій школі. Дані наукових оглядів [10; 13; 17] засвідчують зростання кількості освітніх програм, у межах яких фахові дисципліни викладаються іноземною мовою, що підвищує вимоги до рівня мовної компетентності студентів немовних спеціальностей. Водночас зазначається, що така практика супроводжується підвищеним когнітивним навантаженням та потребує розвиненої системи академічної підтримки для збереження балансу між засвоєнням змісту дисциплін і мовним розвитком [13].

У цьому контексті штучний інтелект розглядається як один із засобів оптимізації процесу іншомовної підготовки. Дослідження показують, що інтелектуальні системи здатні поєднувати навчальні матеріали, вправи та засоби контролю у межах єдиного цифрового середовища, забезпечуючи більш кероване та адаптивне навчання [14]. Окремі публікації також підкреслюють значення персоналізованих освітніх траєкторій, оперативного зворотного зв'язку та постійного доступу до ресурсів для підвищення ефективності формування іншомовної компетентності студентів [9].

Разом із тим специфіка підготовки студентів природничо-математичних спеціальностей, що пов'язана з термінологічною насиченістю, абстрактністю навчального матеріалу та орієнтацією на розв'язання задач, зумовлює потребу в особливих підходах до використання таких технологій. У наукових джерелах наголошується, що поєднання мовної та фахової підготовки потребує продуманих методичних рішень і врахування мотиваційних та когнітивних чинників [12]. У зв'язку з цим актуалізується проблема не лише впровадження інструментів штучного інтелекту в мовну освіту, а й обґрунтування стратегій їх педагогічно доцільного використання для формування професійної іншомовної компетентності майбутніх фахівців природничо-математичних спеціальностей.

Мета статті – обґрунтувати стратегії використання штучного інтелекту у формуванні професійної іншомовної компетентності студентів природничо-математичних спеціальностей.

Для досягнення мети в процесі дослідження будуть виконані наступні ***завдання:***

1) проаналізувати значення штучного інтелекту в іншомовній підготовці у вищій школі;

2) охарактеризувати основні види, технології та застосунки штучного інтелекту, що використовуються у навчанні іноземної мови;

3) визначити особливості іншомовної підготовки студентів природничо-математичних спеціальностей;

4) узагальнити та систематизувати стратегії використання штучного інтелекту у формуванні їхньої іншомовної компетентності.

Питання використання штучного інтелекту як засобу формування професійної іншомовної компетентності студентів природничо-математичних спеціальностей є достатньо висвітленим як у вітчизняній, так і в зарубіжній науковій літературі. До міжнародних дослідників належать H. Crompton, D. Burke [10], A. Kholis [11], E. Macaro, S. Curle, J. Pun, J. An, T. Dearden [13], U. Morales, V. Lopez, S. Joanan, H. Julia [14], Z. Režić Tolj, A. Violić-Koprivec [15], A. Rianto [16], O. Zawacki-Richter, V.I. Marín, M. Bond, F. Gouverneur [17]. Серед українських науковців проблему досліджували М. Андрєєва [1], І. Бойчевська [2], О.О. Гуліч [3], О. Задорожна, В. Сулим [4], І. Когут [5], Ю.Д. Крюкова [6], К. Польгун, А. Римша [7], Н.І. Хайдарі, Н.П. Юхновець, А.П. Сабітова [9], Т.В. Книш [12].

Окремий блок становлять дослідження, присвячені впровадженню штучного інтелекту в освітній процес. Цю проблематику розглядали М. Андрєєва [1], О.О. Гуліч [3], О. Задорожна, В. Сулим [4], Н.І. Хайдарі, Н.П. Юхновець, А.П. Сабітова [9], а також H. Crompton, D. Burke [10], U. Morales та ін. [14], O. Zawacki-Richter та ін. [17]. У їхніх працях окреслено можливості адаптивних платформ, систем автоматичного розпізнавання мовлення, аналітики навчальних даних та персоналізації освітнього контенту.

Особливості формування іншомовної компетентності студентів природничо-математичних спеціальностей досліджували Т.В. Книш [12], К. Польгун, А. Римша [7], І. Когут [5], І. Бойчевська [2], E. Macaro та ін. [13], A. Rianto [16]. Найбільш наближеними до заявленої теми є Т.В. Книш [12] та К. Польгун, А. Римша [7], які зосереджують увагу на методиці навчання іноземної мови майбутніх фахівців природничо-математичного профілю, інтеграції фахового змісту та розвитку професійно орієнтованого мовлення.

Попри достатню кількість літератури з цієї теми, відчувається нестача систематизованого матеріалу саме щодо інтеграції штучного інтелекту у формування професійної іншомовної компетентності студентів природничо-математичних спеціальностей, а тому із використанням різних методів наукового пізнання було проаналізовано, згруповано, систематизовано інформацію та подано в контексті теми дослідження.

Іншомовна підготовка студентів природничо-математичних спеціальностей має виразну предметну спрямованість та орієнтується на роботу з науковими текстами, термінологією та графічними матеріалами [12]. У межах такого підходу доцільним вважається поєднання мовної та фахової підготовки, що дає змогу одночасно опановувати зміст дисципліни і відповідні мовні засоби [12]. Таку позицію підтримує Крюкова Ю.Д., яка наголошує на важливості міждисциплінарності та використання цифрових інструментів для індивідуалізації навчання і подолання різнорівневих труднощів студентів немовних спеціальностей [6]. У результаті іншомовна компетентність у цій групі здобувачів освіти розглядається не як ізольована мовна навичка, а як інструмент професійної діяльності.

На основі аналізу праць Когут І. та Польгун К., Римша А. можна виокремити низку дидактичних орієнтирів, які визначають специфіку викладання іноземної мови для майбутніх фахівців природничо-математичного профілю:

– орієнтація на фаховий дискурс, що передбачає роботу з науковими статтями, формулами та описами експериментів, наприклад під час читання англомовних матеріалів з аналітичної геометрії [7];

– контекстне навчання, у межах якого мовні завдання моделюють реальні або квазіпрофесійні ситуації, зокрема обговорення результатів дослідження чи презентацію проєкту [5];

– розвиток умінь роботи з джерелами [7], що удосконалює навики пошукової та творчої роботи студентів, які необхідні для вивчення спеціальних предметів;

– поєднання індивідуальної роботи із груповою. Це пояснюється тим, що командні проєкти сприяють формуванню мовних та загальнопрофесійних компетентностей [5], що важливі для спеціалістів немовних спеціальностей.

Разом з тим, у літературі наголошується, що впровадження цифрових технологій у мовну підготовку студентів природничо-математичних спеціальностей потребує врахування низки критичних особливостей, пов’язаних зі змістом навчання та навчальною діяльністю. Як зазначає Macaro E. із співавторами, робота з фаховими дисциплінами іноземною мовою підвищує когнітивне навантаження, що вимагає ретельного добору матеріалів і темпу навчання [13]. Подібні застереження простежуються і в працях Книш Т.В., де підкреслюється необхідність урахування мотиваційних чинників та специфіки мислення студентів цього профілю [12]. З огляду на це, основні критичні особливості, які доцільно враховувати при використанні цифрових технологій, узагальнено в таблиці (див. табл. 1).

Цифрові технології можуть підсилювати іншомовну підготовку студентів природничо-математичних спеціальностей за умови їх дидактично виваженого використання та врахування специфіки фахового змісту, що створює підґрунтя для подальшого аналізу методичних моделей інтеграції таких інструментів у навчальний процес. Як показує дослідження Крюкова Ю.Д., сучасний освітній процес у закладах вищої освіти дедалі активніше спирається на цифрові платформи та інструменти, що змінює організацію іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей [6]. У межах бакалаврського рівня навчання відбувається перехід до фахово орієнтованої мовної підготовки з використанням електронних курсів, систем управління навчанням і гейміфікованих сервісів, зокрема Moodle та Kahoot, які забезпечують доступ до матеріалів, контроль знань і підвищення мотивації здобувачів освіти [6]. Подібний підхід узгоджується з положеннями Книш Т.В., де

Таблиця 1

Особливості формування іншомовної компетентності студентів природничо-математичних спеціальностей

Особливість	Сутність	Наслідки для використання цифрових технологій
Високе когнітивне навантаження [13]	Поєднання опанування фахового змісту та іноземної мови ускладнює сприйняття матеріалу	Потреба в поетапній подачі матеріалу та адаптивних цифрових курсах
Термінологічна насиченість [12]	Значна кількість спеціалізованих понять і символів	Доцільність використання глосаріїв, інтерактивних словників і візуалізацій
Орієнтація на практичні завдання [5]	Перевага надається розв'язанню задач і аналізу прикладів	Необхідність застосування симуляторів, тренажерів і проєктних онлайн-завдань
Різнорівнева мовна підготовка студентів [6]	Студенти мають неоднаковий стартовий рівень володіння мовою	Потреба в персоналізованих траєкторіях навчання та адаптивних платформах

Примітка: складено авторами на основі джерел [5; 6; 12; 13].

підкреслюється доцільність поєднання мовної та фахової підготовки, зокрема через предметно-інтегроване навчання, що підтримується цифровими ресурсами і візуалізаціями навчального матеріалу [12].

Водночас, як засвідчує аналіз Režić Tolj Z., Violić-Koprivec A., досвід дистанційного та змішаного навчання актуалізував використання платформ відеоконференцій, електронних середовищ і систем управління навчанням для проведення занять, подання завдань і зворотного зв'язку [15]. Такі технології створюють умови для синхронної та асинхронної взаємодії, що є важливим для організації роботи з іншомовними науковими текстами та фаховими матеріалами [15]. Поряд із цим, у мовній підготовці дедалі ширше застосовуються інструменти на основі штучного інтелекту.

Як показує дослідження Crompton H., Burke D., використання штучного інтелекту у вищій освіті за останні роки набуло системного характеру та охопило різні галузі навчання, зокрема мовну підготовку [10]. Автори наголошують, що ці технології забезпечують персоналізацію навчання, автоматизацію оцінювання та оперативний зворотний зв'язок, що є важливим для формування мовних умінь у різнорівневих групах студентів [10]. Подібна логіка простежується і в огляді Zawacki-Richter O., Marín V.I., Bond M., Gouverneur F., де штучний інтелект розглядається як інструмент академічної підтримки навчання через адаптивні системи та інтелектуальні тьюторські сервіси [17].

Штучний інтелект може виконувати функцію інтегративного середовища, у межах якого поєднуються навчальні матеріали, вправи та засоби контролю рівня сформованості компетентностей [14]. Подібну позицію поділяють і Хайдарі Н.І., Юхновець Н.П., Сабітова А.П., які підкреслюють значення персоналізованих траєкторій навчання та постійного доступу до ресурсів для підвищення ефективності іншомовної підготовки студентів [9].

У психолінгвістичному аспекті, як показує аналіз Гуліч О.О., особливу роль відіграють чат-боти та генеративні моделі штучного інтелекту, які сприяють інтенсифікації мовленнєвої практики та зниженню рівня мовної тривожності студентів [3]. Подібні висновки узгоджуються з результатами дослідження Kholis A., де доведено ефективність застосування систем автоматичного розпізнавання мовлення для вдосконалення вимови та розвитку усномовленнєвих навичок [11]. Водночас критичний аналіз літератури свідчить, що успішність упровадження таких технологій значною мірою залежить від рівня методичної підготовки викладачів і продуманості дидактичного дизайну курсів, а не лише від технічних можливостей інструментів [17].

У мовній освіті інструменти ШІ використовуються для розвитку письма, читання, лексики та усного мовлення, а також для підтримки самостійної роботи студентів [10]. Morales U., Lopez V., Joanan S., Julia H. підкреслюють, що інтеграція інтелектуальних систем у навчальний процес дає змогу поєднати навчальні матеріали, вправи та контроль у межах єдиного цифрового середовища. У результаті штучний інтелект розглядається не лише як технічний інструмент, а як засіб дидактичної підтримки формування іншомовної компетентності [14].

З урахуванням специфіки природничо-математичних спеціальностей основні переваги такого підходу можна узагальнити в такому переліку:

- персоналізація освітньої траєкторії, що полягає в адаптації змісту, темпу та складності завдань до рівня підготовки студента, наприклад при доборі вправ з фахової лексики або читанні наукових текстів різного рівня складності, що сприяє більш рівномірному засвоєнню матеріалу [10];
- підвищення якості зворотного зв'язку, оскільки інструменти на основі штучного інтелекту забезпечують оперативне виявлення помилок у письмі та вимові, що дає змогу студентам швидше коригувати власні результати під час підготовки звітів або усних відповідей [11];
- інтенсифікація самостійної роботи, яка реалізується через постійний доступ до цифрових помічників для пояснення термінів, опрацювання текстів та тренування мовлення, зокрема під час підготовки до практичних занять або роботи з фаховими джерелами [9];

• інтеграція мовної та фахової підготовки, що дозволяє поєднувати вивчення іноземної мови з опрацюванням матеріалу з профільних дисциплін, наприклад через аналіз англомовних статей з математики або природничих наук у цифровому середовищі [12];

• гейміфіковані та інтерактивні сервіси створюють більш привабливе навчальне середовище, що сприяє підвищенню мотивації до навчання та пошукової роботи [8];

• оптимізація роботи викладача, що виявляється у зменшенні часу на рутинні перевірки та підготовку матеріалів і дає змогу зосередитися на методичному супроводі та роботі з фаховим змістом курсу [10].

Практичне втілення зазначених підходів здійснюється через конкретні цифрові продукти, які вже використовуються у мовній підготовці. Для узагальнення таких рішень подано приклади застосунків та їх основні дидактичні функції (див. табл. 2).

Отже, сучасні застосунки здатні поєднувати декілька різних технологічних підходів, тому вони можуть використовуватися як викладачами для організації роботи, так і студентами для самостійного вивчення мови.

Однак саме використання додатків, застосунків на основі штучного інтелекту повинно також бути організованим, обдуманим, послідовним. Для цього важливо, щоб викладачі розробляли стратегії навчання з використанням штучного інтелекту, які були обговорені серед педагогів, а також презентовані студентам для того, щоб вони розуміли як правильно і без шкоди використовувати дані інструменти.

Такі стратегії орієнтовані на підтримку автономного навчання, ускладнення мовних завдань, регулярний зворотний зв’язок та включення студентів у професійно-значущі комунікативні ситуації. Практика

Таблиця 2

Застосунки на основі штучного інтелекту для вивчення іноземної мови

Назва застосунку (з джерелом)	Основне призначення	Приклад використання в навчанні
Babbel [8]	Адаптивне навчання лексики та граматики	Індивідуальні вправи для засвоєння нових тем і повторення матеріалу
Duolingo [8]	Гейміфіковане тренування мовних навичок	Щоденна практика читання та письма у коротких модулях
ELSA Speak [11]	Тренування вимови на основі розпізнавання мовлення	Корекція фонетичних помилок під час самостійної роботи
Grammarly [8]	Перевірка письмових текстів	Редагування академічних і навчальних робіт англійською мовою
ChatGPT або Gemini [8]	Генерація навчальних матеріалів і пояснень	Створення вправ, прикладів і тренувальних діалогів
Google NotebookLM	Аналітична робота з навчальними матеріалами та джерелами	Узагальнення іншомовних текстів, підготовка конспектів і запитань до фахових статей

Примітка: складено авторами на основі джерел [8; 11].

Таблиця 3

Стратегії використання штучного інтелекту у формуванні іншомовної компетентності студентів природничо-математичних спеціальностей

Стратегія	Сутність	Реалізація та рекомендації щодо промтів
Персоналізація навчальної траєкторії [10]	Адаптація змісту, темпу й складності завдань до рівня підготовки студента	Добір індивідуальних вправ з фахової лексики; промти мають фіксувати рівень, мету й предметну сферу та орієнтуватися на тренування, а не на генерацію готових відповідей.
Інтеграція мови і фахового змісту [12; 13]	Поєднання вивчення мови з опрацюванням профільних дисциплін	Робота з англомовними науковими текстами; промти слід спрямовувати на аналіз, перефразування й узагальнення змісту, а не на механічний переклад.
Формувальне оцінювання і зворотний зв’язок [10; 11]	Поточний контроль і корекція мовних помилок у процесі навчання	Автоматизована перевірка письмових робіт і тренування вимови; промти мають вимагати класифікації помилок і пояснення правил із збереженням авторського тексту.
Розвиток автономного навчання	Підтримка самостійної роботи та навчання поза аудиторією	Використання чат-ботів для пояснення термінів і тренування письма; промти доцільно орієнтувати на поетапне опрацювання матеріалу та самоконтроль.
Моделювання професійної комунікації [3]	Створення умов для практики мовлення у фахових ситуаціях	Тренування професійних діалогів; промти мають чітко задавати ролі й комунікативну мету та спрямовуватися на розвиток мовленнєвих умінь, а не на відтворення готових текстів.

Примітка: складено авторами на основі джерел [3; 10; 11; 12; 13].

використання чат-ботів, систем розпізнавання мовлення та генеративних моделей показує, що ці інструменти є найбільш ефективними тоді, коли вони вбудовані у продуману дидактичну модель і використовуються системно, а не епізодично.

З огляду на це основні стратегічні підходи до використання штучного інтелекту у формуванні іншомовної компетентності студентів природничо-математичних спеціальностей узагальнено в таблиці (див. табл. 3).

Запропоновані стратегії показують, що ефективність використання штучного інтелекту у мовній підготовці студентів природничо-математичних спеціальностей визначається не стільки набором інструментів, скільки способом їх дидактичної інтеграції у навчальний процес, що створює підґрунтя для подальшого обґрунтування методичних моделей такого використання.

Висновки. Результати проведеного аналізу дають підстави розглядати штучний інтелект не лише як сукупність окремих цифрових інструментів, а як елемент цілісної освітньої екосистеми, здатної змінювати логіку організації іншомовної підготовки у вищій школі. Для студентів природничо-математичних спеціальностей особливо важливим є те, що такі технології можуть підтримувати роботу з термінологічно насиченими текстами, складними описами процесів і результатів досліджень, а також сприяти більш усвідомленому опануванню професійного іншомовного дискурсу. У цьому контексті практичне значення має не стільки сам факт використання інтелектуальних систем, скільки здатність інтегрувати їх у навчальний процес відповідно до фахових завдань та рівня підготовки студентів.

Подальше поширення означених підходів формує низку проблемних питань, пов'язаних із методичною підготовкою викладачів, оскільки саме від їхніх фахових, цифрових компетенцій та компетенцій використання штучного інтелекту залежить якість практичного застосування штучного інтелекту в процесі формування професійної іншомовної компетенції студентів. Окремої уваги потребує питання балансу між автоматизованою підтримкою та живою взаємодією з викладачем за умови чіткого розуміння специфіки формування результатів навчальної діяльності з використанням штучного інтелекту. У цьому контексті застосування штучного інтелекту доцільно розглядати як підґрунтя для переходу до більш гнучких навчальних моделей, що поєднують мовну підготовку з технологічною та з урахуванням реальних запитів ринку праці та соціальних вимог.

Використана література:

1. Андрєєва М. Роль штучного інтелекту у вивченні іноземної мови студентами закладів вищої освіти. *Молодь і ринок,* 2024, №12, URL: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.320502 (дата звернення: 15.02.2026)
2. Бойчевська І. Підходи до вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей у закладі вищої освіти. Центральна український державний університет імені Володимира Винниченка, 2019. URL: https://cusu.edu.ua/ua/konferen-2018-2019-arhiv/iii-international-scientific-and-practical-internet-conference-foreign-language-in-professional-training-of-specialists-issues-and-strategies/section-3/8880-pidkhody-do-vyvchennya-inozemnoyi-movy-studentamy-ekonomichnykh-spetsialnostey-u-zakladi-vyshchoyi-osvity (дата звернення: 15.02.2026)
3. Гуліч О.О. Штучний інтелект у формуванні іншомовної компетентності: психолінгвістичний аспект. *Інформаційні технології в освіті та науці,* 2025, №14, 300-305.
4. Задорожна О., Сулим В. Штучний інтелект як один із засобів вивчення іноземної мови. *Grail of Science,* 2023, №8, 333-335. URL: https://doi.org/10.36074/grail-of-science.08.12.2023.74 (дата звернення: 15.02.2026)
5. Когут І. Формування іншомовної компетентності у студентів в процесі навчання: теоретичні засади. *Молодий вчений,* 2022, №10, 106-110. URL: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-10-110-21 (дата звернення: 15.02.2026)
6. Крюкова Ю.Д. *Інноваційна педагогіка,* 2025, №84, 127-132. URL: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.23 (дата звернення: 15.02.2026)
7. Польгун К., Римша А. Формування іншомовної компетентності майбутніх учителів математики під час вивчення аналітичної геометрії. *Актуальні питання природничо-математичної освіти,* 2022, №2, 124-130. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.7427039 (дата звернення: 15.02.2026)
8. Топ 5 застосунків ші для вивчення англійської мови. Solid, 2024. URL: https://solid.com.ua/top-5-zastosunkiv-shi-dlia-vyvchennia-anhliyskoi-movy/?srsltid=AfmBOorcckmYPAorPMbbZFxpla8-xkP2qMwcVWjUsG5Sy4AF2oGKSAln (дата звернення: 15.02.2026)
9. Хайдарі Н.І., Юхновець Н.П., Сабітова А.П. Штучний інтелект в системі іншомовної підготовки студентів закладів вищої освіти. *Інноваційна педагогіка,* 2025, №80, 149-152. URL: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/80.2.30 (дата звернення: 15.02.2026)
10. Crompton H., Burke D. Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education,* 2023, №20(22). URL: https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8 (дата звернення: 15.02.2026)
11. Kholis A. Elsa speak app: automatic speech recognition (ASR) for supplementing English pronunciation skills. *Pedagogy: Journal of English Language Teaching,* 2021, №9(1), 1–14. URL: https://doi.org/10.32332/joelt.v9i1.2723 (дата звернення: 15.02.2026)
12. Knysh T.V. Methods of teaching a foreign language in natural and mathematical specialties of higher educational institutions. *Problems of Modern Transformations. Series: Pedagogy and Psychology,* 2025, №7. URL: https://doi.org/10.54929/2786-9199-2025-7-08-02 (дата звернення: 15.02.2026)
13. Macaro E., Curle S., Pun J., An J., Dearden J. A systematic review of English medium instruction in higher education. *Lang. Teach.,* 2018, №51(1), 36–76. URL: https://doi.org/10.1017/S0261444817000350 (дата звернення: 15.02.2026)
14. Morales U., Lopez V., Joanan S., Julia H. Artificial intelligence as a support for Arabic language learning in higher education with VOSviewer analysis. *Journal International Inspire Education Technology (JIIET),* 2022, №1(3), 160–172. URL: https://doi.org/10.55849/jiiet.v1i3.207 (дата звернення: 15.02.2026)
15. Režić Tolj Z., Violić-Koprivec A. Emergency remote teaching of French and Italian as a foreign language. *European Journal of Foreign Language Teaching,* 2022, №6(4), 39–59. URL: https://doi.org/10.46827/ejfl.v6i4.4557 (дата звернення: 15.02.2026)

16. Rianto A. A study of language learning strategy use among Indonesian EFL university students. *Register Journal,* 2020, №13(2), 231–256. URL: https://doi.org/10.18326/rgt.v13i2.231-256 (дата звернення: 15.02.2026)
17. Zawacki-Richter O., Marín V.I., Bond M., Gouverneur F. 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 (дата звернення: 15.02.2026)
18. Kuzmenko A., Solodiuk N., Petrova Y., Kozinets I. Culture of academic integrity of postgraduate students in Ukraine: peculiarities of development and formation. The Online Journal of Education Policy and Management. *Revista on Line De Política E Gestão Educacional*, 2023, *27*(esp.2), e023050. URL: https://doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.2.18782 (дата звернення: 15.02.2026)

References:

1. Andrieieva, M. (2024). Rol shtuchnoho intelektu u vyvchenni inozemnoi movy studentamy zakladiv vyshchoi osvity [The role of artificial intelligence in learning a foreign language by students of higher education institutions]. *Molod i rynok,* (12). URL: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.320502 (data zvernennia: 15.02.2026).
2. Boichevska, I. (2019). Pidkhody do vyvchennia inozemnoi movy studentamy ekonomichnykh spetsialnostei u zakladi vyshchoi osvity [Approaches to learning a foreign language by students of economic specialties in a higher education institution]. Tsentralnyi ukrainskyi derzhavnyi universytet imeni Volodymyra Vynnychenka. URL: https://cusu.edu.ua/ua/konferen-2018-2019-arhiv/iii-international-scientific-and-practical-internet-conference-foreign-language-in-professional-training-of-specialists-issues-and-strategies/section-3/8880-pidkhody-do-vyvchennya-inozemnoyi-movy-studentamy-ekonomichnykh-spetsialnostey-u-zakladi-vyshchoyi-osvity (data zvernennia: 15.02.2026).
3. Hulich, O.O. (2025). Shtuchnyi intelekt u formuvanni inshomovnoi kompetentnosti: psykholinhvistychnyi aspekt [Artificial intelligence in the formation of foreign language competence: psycholinguistic aspect]. Informatsiini tekhnolohii v osviti ta nautsi, (14), 300–305. [in Ukrainian].
4. Zadorozhna, O., & Sulym, V. (2023). Shtuchnyi intelekt yak odyn iz zasobiv vyvchennia inozemnoi movy [Artificial intelligence as one of the means of learning a foreign language]. Grail of Science, (8), 333–335. URL: https://doi.org/10.36074/grail-of-science.08.12.2023.74 (data zvernennia: 15.02.2026).
5. Kohut, I. (2022). Formuvannia inshomovnoi kompetentnosti u studentiv v protsesi navchannia: teoretychni zasady [Formation of foreign language competence in students in the learning process: theoretical foundations]. Molodyi vchenyi, (10), 106–110. URL: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-10-110-21 (data zvernennia: 15.02.2026).
6. Kriukova, Yu.D. (2025). Innovatsiina pedahohika [Innovative pedagogy]. Innovatsiina pedahohika, (84), 127–132. URL: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.1.23 (data zvernennia: 15.02.2026).
7. Polhun, K., & Rymsha, A. (2022). Formuvannia inshomovnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv matematyky pid chas vyvchennia analitychnoi heometrii [Formation of foreign language competence of future mathematics teachers in the process of studying analytical geometry]. Aktualni pytannia pryrodnycho-matematychnoi osvity, (2), 124–130. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.7427039 (data zvernennia: 15.02.2026).
8. Top 5 zastosunkiv shi dlia vyvchennia anhliyskoi movy. (2024). Solid. URL: https://solid.com.ua/top-5-zastosunkiv-shi-dlia-vyvchennia-anhliyskoi-movy/?srsltid=AfmBOorcckmYPAorPMbbZFxpla8-xkP2qMwcVWjUsG5Sy4AF2oGKSAln (data zvernennia: 15.02.2026).
9. Khaidari, N.I., Yukhnovets, N.P., & Sabitova, A.P. (2025). Shtuchnyi intelekt v systemi inshomovnoi pidhotovky studentiv zakladiv vyshchoi osvity [Artificial intelligence in the system of foreign language training of students of higher education institutions]. Innovatsiina pedahohika, (80), 149–152. URL: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/80.2.30 (data zvernennia: 15.02.2026).
10. Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20(22). URL: https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8 (data zvernennia: 15.02.2026).
11. Kholis, A. (2021). Elsa Speak app: Automatic speech recognition (ASR) for supplementing English pronunciation skills. Pedagogy: Journal of English Language Teaching, 9(1), 1–14. URL: https://doi.org/10.32332/joelt.v9i1.2723 (data zvernennia: 15.02.2026).
12. Knysh, T.V. (2025). Methods of teaching a foreign language in natural and mathematical specialties of higher educational institutions. Problems of Modern Transformations. Series: Pedagogy and Psychology, (7). URL: https://doi.org/10.54929/2786-9199-2025-7-08-02 (data zvernennia: 15.02.2026).
13. Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. Language Teaching, 51(1), 36–76. URL: https://doi.org/10.1017/S0261444817000350 (data zvernennia: 15.02.2026).
14. Morales, U., Lopez, V., Joanan, S., & Julia, H. (2022). Artificial intelligence as a support for Arabic language learning in higher education with VOSviewer analysis. Journal International Inspire Education Technology (JIIET), 1(3), 160–172. URL: https://doi.org/10.55849/jiiet.v1i3.207 (data zvernennia: 15.02.2026).
15. Režić Tolj, Z., & Violić-Koprivec, A. (2022). Emergency remote teaching of French and Italian as a foreign language. European Journal of Foreign Language Teaching, 6(4), 39–59. URL: https://doi.org/10.46827/ejfl.v6i4.4557 (data zvernennia: 15.02.2026).
16. Rianto, A. (2020). A study of language learning strategy uses among Indonesian EFL university students. Register Journal, 13(2), 231–256. URL: https://doi.org/10.18326/rgt.v13i2.231-256 (data zvernennia: 15.02.2026).
17. Zawacki-Richter, O., Marín, V.I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16, 39. URL: https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0 (data zvernennia: 15.02.2026).
18. Kuzmenko, A., Solodiuk, N., Petrova, Y., & Kozinets, I. (2023). Cultura de integridade académica dos estudantes de pós-graduação na Ucrânia: Peculiaridades de desenvolvimento e formação. *Revista on Line De Política E Gestão Educacional*, *27*(esp.2), e023050. URL: https://doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.2.18782 (data zvernennia: 15.02.2026).

I. Onyshchenko, V. Panchenko, O. Radavska. Artificial intelligence as a means of forming professional foreign language competence of students of natural and mathematical specialties

The article is devoted to the study of the possibilities of using artificial intelligence technologies as a tool for developing professional foreign language competence of students of natural and mathematical specialties. The purpose of the study is

to theoretically substantiate and systematize strategies for integrating artificial intelligence tools into the process of forming professionally oriented foreign language competence of students of the specified profile. In the course of the scientific study, general scientific methods of cognition were used, in particular analysis, synthesis, generalization, systematization, comparison and interpretation of scientific sources. The results of the study allowed us to identify key features of the training of students of natural and mathematical specialties in the process of studying a foreign language, which include high cognitive load, terminological richness of educational material, orientation to practical tasks and multi-level language training of students. The use of digital technologies, in particular artificial intelligence tools, demonstrates proven effectiveness in the process of foreign language training, which is manifested in the personalization of the educational trajectory, improving the quality of feedback, intensification of independent work, integration of language and professional training, increased motivation and optimization of the teacher's work. The practical implementation of such approaches is carried out through the use of Babbel, Duolingo, ELSA Speak, Grammarly, ChatGPT or Gemini and Google NotebookLM programs, and the formation of foreign language competence is built on the basis of strategies for personalizing the educational trajectory, integrating language and professional content, formative assessment and feedback, developing autonomous learning and modeling professional communication.

Key words: *artificial intelligence, foreign language competence, professional training, natural sciences and mathematics, digital technologies*

Дата першого надходження статті до видання: 27.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.147:004.4:004.8
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.29

Оніщенко Д. С.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПРОГРАМУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

У статті здійснено теоретичне узагальнення й аналіз проблеми впровадження технологій штучного інтелекту в професійну підготовку майбутніх учителів інформатики. Актуальність зумовлена потребою оновлення методики навчання програмування в умовах цифровізації освіти та поширення генеративних моделей. На основі ретроспективного огляду вітчизняних публікацій (від 1990-х років) простежено еволюцію підходів – від експертних систем до сучасних технологій ШІ у вищій освіті.

Мета дослідження – обґрунтувати доцільність використання агентів штучного інтелекту в навчанні програмування та окреслити особливості реалізації відповідної методики. Застосовано теоретичні методи: аналіз нормативних документів і педагогічних джерел, порівняння можливостей інтелектуальних освітніх платформ, узагальнення результатів дисертаційних досліджень.

Основними результатами аналізу є визначення ролі штучного інтелекту як персоналізованого асистента, засобу автоматизації оцінювання коду та інструменту адаптивного навчання. Розглянуто використання платформ перевірки коду з генеративними моделями (GPT-4, Gemini) і чат-ботів на основі RAG-архітектури, що забезпечують оперативний зворотний зв’язок та підтримують індивідуалізацію навчання.

Зроблено висновок, що методика навчання програмування з використанням штучного інтелекту перебуває на стадії становлення та потребує розроблення цілісних методичних систем, узгоджених із дидактичними принципами. Подальші дослідження доцільно спрямувати на теоретичне обґрунтування такої методики з використанням агентів штучного інтелекту та визначення педагогічних умов і критеріїв її результативності (014 – Середня освіта (Інформатика)).

Ключові слова: *штучний інтелект; навчання програмування; майбутні вчителі інформатики; методика навчання; агенти штучного інтелекту; генеративні моделі; адаптивне навчання; інтелектуальні навчальні системи; засоби штучного інтелекту; критерії оцінювання.*

Швидкий розвиток технологій штучного інтелекту та їх впровадження в різні сфери, зокрема освіту, обумовлюють актуальність переосмислення традиційних підходів до підготовки майбутніх учителів інформатики[1]. У сфері теорії і методики навчання інформатики виникає потреба у розробці методики навчання програмування з використанням штучного інтелекту, що дозволить майбутнім учителям ефективно інтегрувати інтелектуальні системи в освітній процес. Аналіз здійснюється в межах педагогічної науки за спеціальністю 014 – Середня освіта (інформатика). Основна увага приділена українським дисертаційним і науковим джерелам, особливо новітнім (переважно після 2022 року), із залученням ранніших досліджень як теоретико-методологічної бази. Тематичні межі огляду охоплюють використання ШІ в освітньому процесі, застосування ШІ у викладанні програмування, а також розвиток інтелектуальних, адаптивних і рекомендаційних освітніх систем. До дисциплінарних рамок віднесено інформатику і програмування, з дотичними напрямами робототехніки та тестування програмного забезпечення. Далі систематизовано ключові напрацювання з теми, проаналізовано об’єкти, предмети та методичні підходи цих досліджень, визначено роль ШІ у навчанні програмування, а також окреслено рівень розробленості проблеми, наявні обмеження та наукову прогалину, яка обґрунтовує потребу подальших досліджень.

Початкові дослідження в Україні, присвячені інтеграції елементів штучного інтелекту в підготовку вчителів інформатики, зосереджувалися переважно на навчанні самих основ штучного інтелекту. У 1990-х роках наукова школа під керівництвом Ю.С. Рамського розробляла методики ознайомлення майбутніх учителів інформатики з експертними системами та базами знань. Зокрема, у працях Ю.С. Рамського та Н. Балик 1995 р. було сформульовано вимоги до знань та вмінь учителів щодо принципів роботи експертних систем, ведення діалогу з ними, методів подання і пошуку знань. Запропоновано методику підготовки учнів і студентів не лише як користувачів, а і як вчителів-експертів, що наповнюють систему знаннями та розв’язують задачі в експертних системах (реалізація відбувалася із застосуванням мови Пролог). В результаті впровадження цих методик учні і студенти набували не лише нових знань і навичок та компетентностей (пошук і впорядкування даних, формулювання гіпотез, прийняття рішень тощо), але й краще усвідомлювали власну пізнавальну діяльність. Наступні дослідження в межах цієї школи були спрямовані на використання технологій штучного інтелекту для активізації навчально-пізнавальної діяльності, зокрема через задачі розпізнавання образів. Так, І.С. Іваськів та Ю.С. Рамський 1999 р. розробили методику навчання майбутніх учителів принципам розпізнавання мовлення, що включала створення відповідних навчальних завдань і використання програмних засобів із низьким відсотком помилок розпізнавання.

У 2000-х роках дослідники перейшли до розроблення цілісних методичних систем навчання основ штучного інтелекту в межах підготовки вчителів інформатики та суміжних спеціальностей. О.М. Спірін у кандидатській дисертації 2001 р. обґрунтував наукові засади відбору тем і структурних компонентів курсу «Основи штучного інтелекту» для фізико-математичних факультетів педагогічних університетів, серед яких

– орієнтація на сучасні наукові досягнення, історичний контекст розвитку штучного інтелекту, оптимізація обсягу матеріалу, модульність і доступність викладу[1]. На основі цих принципів було побудовано диференційовану методичну систему вивчення штучного інтелекту, яка визначила зміст підготовки майбутніх учителів щодо понять штучного інтелекту як науки, інтелектуальних систем, програмування штучного інтелекту, подання знань (семантичні мережі, фрейми, продукційні правила), типів знань, роботи з базами знань тощо. Ю.С. Рамський у докторській дисертації 2013 р. приділив увагу формуванню інформаційної культури майбутнього вчителя математики та інформатики, зокрема через вивчення логічних основ інформатики (логіки предикатів) як базису для моделей подання знань.

Варто відзначити також роботу С. О. Семерікова та І.О. Теплицького, які запропонували багаторівневу методику вивчення ШІ у педагогічних університетах. Їх підхід передбачав: початковий рівень – знайомство студентів із інструментальними середовищами для створення експертних систем; базовий рівень – використання пасивних інтелектуальних навчальних систем (так званих мікросвітів) у межах комп'ютерно-орієнтованих навчальних середовищ; підвищений рівень – вивчення методів математичного моделювання та розроблення інтелектуальних систем у відповідній дисципліні. Ці історичні напрацювання заклали фундамент вітчизняної методики навчання інформатики з елементами штучного інтелекту. Цінність даних методичних матеріалів підтверджена часом: сучасні освітні програми провідних університетів, що готують ІТ-фахівців та вчителів інформатики, значною мірою містять компоненти розроблених тоді методичних систем. Таким чином, до 2020-х років основна увага українських дослідників була зосереджена на формуванні у майбутніх учителів базових знань з штучного інтелекту (експертні системи, алгоритмічні та логічні основи), що створило міцне підґрунтя для подальших інновацій.

З активізацією впровадження сучасних технологій штучного інтелекту в освіту після 2022 року, з'явилася низка нових українських досліджень, присвячених безпосередньо використанню штучного інтелекту в методиці навчання програмування. Відзначимо кілька ключових напрямів і робіт.

Мета дослідження – обґрунтувати доцільність використання агентів штучного інтелекту в навчанні програмування та окреслити особливості реалізації відповідної методики.

У сучасних наукових публікаціях значна увага приділяється створенню інтелектуальних засобів підтримки навчання програмуванню.

Прикладом такого підходу є освітня платформа VirtualLaboratories, розроблена О. М. Ковалем (2024). Ця платформа підтримує виконання завдань з кількох мов програмування (C#, SQL, Python) та інтегрує сучасні інструменти генеративного штучного інтелекту – зокрема GPT-4 (модифікація для коду), CodeBERT, CodeT5 – з метою автоматичного аналізу, оцінювання та покращення якості програмного коду студентів[3]. Фактично, інструменти на основі нейромереж забезпечують функції педагогічної підтримки: реалізують автоматизований аналіз програмного коду, формування рекомендацій щодо його оптимізації та виявлення помилок. Завдяки цьому вчитель може зосередитися на індивідуальній роботі з учнями, відстежуючи їх прогрес, тоді як учні отримують об'єктивний і високоточний зворотний зв'язок у зручний для них час. У статті наведено приклади використання нейромереж для автоматизованої перевірки коду, що суттєво скорочує час на рутинне оцінювання та мінімізує людський фактор помилок. Розробник платформи також окреслив перспективи її розвитку – впровадження нових алгоритмів штучного інтелекту та підтримка більш складних завдань і інших мов програмування. Таким чином, наукова робота Коваля демонструє практичну реалізацію ідеї: використання ШІ-асистентів у навчанні програмування для підвищення ефективності змішаного навчання.

Інший важливий аспект – використання чат-ботів на основі генеративних моделей для підтримки навчання. Д.А. Шемет у своїй праці пропонує методику підготовки майбутніх учителів інформатики до інтеграції ШІ, розробляючи навчальний чат-бот з архітектурою Retrieval-Augmented Generation (RAG)[2]. У межах експериментального курсу студенти-учителі здійснювали проєктування чат-бота з інтегрованими механізмами завантаження навчальних матеріалів, семантичного пошуку на основі embedding-векторизації та формування відповідей із використанням мовної моделі GPT. Використання розробленого боту забезпечує інтерактивну взаємодію: фактично, виступає інтелектуальним помічником викладача, відповідаючи на запити студентів і надаючи інформацію в діалоговому режимі. Шемет акцентує увагу на тому, що майбутнім учителям інформатики необхідно не лише користуватися готовими AI-сервісами, але й розуміти принципи їх функціонування та вміти проєктувати власні ШІ-системи під освітні потреби. У проведеному опитуванні студентів спеціальності «Середня освіта (інформатика)» було виявлено дуже високий інтерес до такої тематики і підтверджено нагальну потребу розробки навчального курсу з використання технологій штучного інтелекту у підготовці вчителів інформатики. Студенти відзначили, що такий курс має охоплювати не лише навички користування готовими інструментами штучного інтелекту, але й глибше розуміння – аж до самостійного створення готових рішень та інтерфейсів для них. Отримані результати дозволили авторам обґрунтувати педагогічні переваги й обмеження впровадження RAG-чатбота у навчальний процес, а також обґрунтувати доцільність включення теми про архітектуру RAG до змісту дисципліни «Основи штучного інтелекту» в педагогічних університетах. Таким чином, робота Шемета не лише демонструє конкретний приклад використання генеративного ШІ для навчання програмування, але й підкреслює необхідність оновлення змісту освіти майбутніх учителів відповідно до нових технологічних реалій.

Паралельно з появою окремих інструментів штучного інтелекту які висвітлюються в роботах Д.А. Шемета та О. М. Коваля , в українському науковому просторі продовжуються дослідження, присвячені більш загальним підходам – створенню адаптивних, інтелектуальних навчальних систем, що персоналізують навчання. Прикладом є дисертація Л. О. Фадєєвої 2024, де розглянуто методику використання інформаційно-когнітивних технологій адаптивного навчання студентів педагогічних університетів. Інформаційно-когнітивні технології у її трактуванні охоплюють, зокрема, технології штучного інтелекту та когнітивні обчислення, застосування яких забезпечує інтеграцію цифрових інструментів у пізнавальну діяльність людини та її підтримку. Зазначено, що адаптивне навчання є яскравим прикладом застосування штучного інтелекту в освіті для підтримки персоналізації навчального досвіду, і воно має значний потенціал для покращення якості освіти. Дослідження Фадєєвої сфокусоване на аналізі даних навчальної платформи Moodle з метою виявлення освітніх закономірностей і реалізації адаптивних сценаріїв навчання. Бібліометричний аналіз у її роботі показав тісний взаємозв’язок між ключовими напрямами світових досліджень адаптивного навчання, а структурне моделювання підтвердило позитивний вплив адаптивних елементів курсу на результати студентів[5]. Важливо, що у висновках вона підкреслює ключову роль технологій штучного інтелекту у розробці адаптивних систем навчання та необхідність урахування індивідуальних стилів навчання студентів. Хоча ця дисертаційна робота стосується більш широкого контексту (не тільки навчання програмування, а навчання в педуніверситетах загалом), її результати підтверджують ефективність використання штучного інтелекту для персоналізації освітнього процесу. Це створює методичне підґрунтя і для галузевих методики – зокрема, для навчання програмування, де рівень підготовки студентів дуже різниться і потребує індивідуалізації.

Інтеграція новітніх технологій у зміст професійної підготовки майбутніх учителів інформатики відбувається поступально. За останнє десятиліття в Україні оформлено напрям підготовки вчителів до навчання шкільної робототехніки. О. В. Струтинська у докторській дисертації 2021 року розробила теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів інформатики до навчання освітньої робототехніки. У її дослідженні було проаналізовано стан проблеми, визначено структуру компетентностей учителя у галузі робототехніки, побудовано модель формування цих компетентностей та педагогічні умови її реалізації. Розроблена методична система передбачала гармонійне поєднання традиційних методів навчання з сучасними ІКТ, і успішність її впровадження підтвердилася сформованими у випускників компетентностями з робототехніки[6]. Цей приклад показує, що українська педагогічна наука має досвід введення нових технологічних напрямів до курсу інформатики майбутніх учителів. Аналогічно, зараз формується змістовий блок, пов’язаний з основами штучного інтелекту. Спеціальні дисципліни на кшталт «Основи штучного інтелекту» чи вибіркові курси з машинного навчання починають з’являтися в освітніх програмах підготовки вчителів інформатики. Дослідження О.М. Спіріна та В.П. Олексюка (2023) свідчить, що вітчизняні науковці вже напрацювали низку методик навчання студентів основам штучного інтелекту, сформувавши необхідний базис знань. Водночас зазначається, що більшість цих напрацювань спрямовані саме на змістове наповнення, тоді як питанню практичного використання технологій штучного інтелекту для розв’язання предметних педагогічних задач поки що приділено менше уваги. Отже, сучасний етап розвитку методики навчання інформатики характеризується розширенням змісту та початковими кроками інтеграції самих засобів штучного інтелекту у методи навчання таких дисциплін, як програмування.

Аналіз наукових джерел показує, що дослідники розглядають різні аспекти проблеми – від теоретичних основ до прикладних рішень – відповідно варіюються об’єкти і предмети їхніх досліджень, а також використовувані методичні підходи.

У дисертаційних роботах та статтях об’єктом найчастіше виступає процес навчання або підготовки певної категорії здобувачів освіти. Приміром, у Д.А. Шемета об’єкт є процесом підготовки майбутніх учителів інформатики до використання ШІ в навчальному процесі, а предмет – методика інтеграції чат-ботів RAG у цей процес. О.М. Коваля (2024) об’єктом є процес навчання програмування в умовах змішаного навчання, тоді як предметом – засоби штучного інтелекту для автоматизації перевірки і оцінювання коду на освітній платформі. У дисертації Л.О. Фадєєвої (2024) об’єкт – навчання студентів педагогічних університетів, предмет – інформаційно-когнітивні технології адаптивного навчання, зокрема елементи ШІ, інтегровані в LMS. О. В. Струтинська (2021) взяла як об’єкт систему професійної підготовки вчителів інформатики, а предметом визначила методичну систему формування компетентностей з освітньої робототехніки. Загальна тенденція: предметами сучасних досліджень є або методичні системи (чи підходи) впровадження ШІ у навчання, або конкретні інструменти ШІ (чат-бот, платформа, адаптивна система), що застосовуються для навчання програмування чи суміжних тем.

В дослідженнях, присвячених інтеграції ШІ, часто використовується проєктно-експериментальний підхід. Автори створюють або впроваджують певний інноваційний інструмент, а потім досліджують його ефективність або особливості застосування. Так, О.М Коваль розробив прототип платформи VirtualLaboratories і на її основі описав методику організації занять, проаналізував функціональні можливості і окреслив перспективи вдосконалення платформи. Д.А Шемет спроєктував навчальний чат-бот і включив роботу з ним у освітній процес, після чого зібрав зворотний зв’язок від студентів через анкетування. Фадєєва застосувала змішану методологію: виконала бібліометричний аналіз світових публікацій з теми адаптивного навчання, побудувала структурно-функціональну модель у середовищі Moodle і перевірила її статистично (методом

структурних рівнянь SEM) на емпіричних даних університету. О.В Струтинська у своєму дослідженні поєднала теоретичне моделювання (визначення структури компетентностей, моделі підготовки) з педагогічним експериментом впровадження авторської методичної системи у навчальний план та подальшою діагностикою рівня сформованості компетентностей випускників.

Таким чином, методичні підходи охоплюють моделювання та експериментальне впровадження для перевірки гіпотез щодо ефективності нових методик, анкетування та статистичний аналіз для оцінки ставлення та результатів навчання студентів, а також порівняльний аналіз існуючих рішень. В роботах відчутний міждисциплінарний підхід: враховуються не лише суто дидактичні принципи, а й технічні аспекти систем штучного інтелекту. Наприклад, Д.О. Шемет порівнює різні технічні підходи реалізації ШІ (prompting, fine-tuning, retrieval-only, RAG) з огляду і на освітню, і на технічну доцільність, аби обрати оптимальний для свого сценарію. Це свідчить про прагнення педагогів-дослідників знайти баланс між можливостями нових технологій та реальними потребами навчального процесу.

Роль ШІ в навчанні програмування. З узагальнення новітніх робіт можна виділити кілька ключових ролей, які виконує штучний інтелект у навчальному процесі з програмування:

- Використання штучного інтелекту як педагогічного асистенту. Застосування генеративних моделей у навчанні програмування створює можливості для надання студентам персоналізованих підказок, пояснень і прикладів у режимі реального часу. Зокрема, використання генеративних систем дає змогу отримувати відповіді на запитання, аналізувати помилки у програмному коді та формувати варіанти альтернативних рішень. Це розширює можливості зворотного зв'язку: студенти отримують підтримку не лише від викладача, а й від інтелектуальної системи. За даними дослідників, такі системи допомагають подолати психологічний бар'єр у новачків-програмістів – страх почати вирішувати задачу через побоювання зробити помилку. ШІ-сервіси можуть розблокувати творчий потенціал, дозволивши учням більше зосередитися на самому алгоритмічному мисленні, а не на синтаксичних деталях.
- Штучний інтелект як інструмент автоматизації й підвищення ефективності навчання. Інтелектуальні системи здатні взяти на себе рутинні або трудомісткі компоненти навчального процесу. Як зазначає О.М. Коваль, інтеграція моделей на кшталт GPT-4 Code у платформу дозволяє автоматично аналізувати код, оцінювати його якість і навіть генерувати рекомендації щодо поліпшення, що раніше вимагало б багато часу від викладача. Аналогічно, у світі обговорюється використання ШІ для автоматичного оцінювання робіт, генерації варіативних завдань, планування індивідуальних траєкторій навчання тощо. Дослідниця К.П. Осадча (2023) виділяє, спираючись на зарубіжний досвід, що генеративний ШІ може радикально вплинути на чотири сфери у вищій освіті: персоналізацію навчання, автоматизацію адміністративних завдань (включно з оцінюванням), надання навчальної підтримки в реальному часі та розширення дослідницьких можливостей (аналіз даних)[4]. Для освітян це означає можливість приділити більше уваги творчим та індивідуальним аспектам роботи з учнями, делегувавши частину стандартних процедур машинним помічникам.
- Штучний інтелект як новий зміст навчання і компонент цифрової компетентності. Поряд із суто практичним використанням, стає об'єктом вивчення для майбутніх учителів. Сучасний учитель інформатики має розуміти, як працюють базові алгоритми і моделі ШІ, знати сфери їх застосування та обмеження. В ЮНЕСКО розроблено рамку компетентностей з штучного інтелекту для вчителів, де серед ключових вмінь названо розуміння технічних принципів роботи штучного інтелекту, усвідомлення етичних і правових аспектів, пов'язаних із штучним інтелектом, та здатність критично і безпечно використовувати такі системи в освітньому процесі. Українські дослідники також наголошують, що сучасний педагог має бути готовим добирати адекватні інструменти штучного інтелекту для підтримки навчання свого предмету, розуміти ризики (наприклад, питання приватності даних, достовірності згенерованого контенту, академічної доброчесності) і навчати учнів свідомому ставленню до генеративних технологій. Тобто роль штучного інтелекту двоїста: він одночасно засіб навчання і ціль навчання. Майбутні вчителі інформатики повинні опанувати його як інструмент для викладання та як складову своїх професійних знань.

Незважаючи на очевидні досягнення, аналіз показує, що проблема «методики навчання програмування з використанням ШІ» перебуває на початковій стадії розробленості. Існуючі дослідження охоплюють окремі аспекти, проте залишають низку методичних і технологічних обмежень. Більшість наявних експериментальних методик були випробувані на відносно невеликих вибірках студентів однієї спеціальності. Приміром, чат-бот Шемета впроваджено у групі студентів-інформатиків одного університету; автор сам зазначає, що його дослідження поки що сфокусоване лише на спеціальності «Середня освіта (інформатика)» і не перевірене на студентах інших профілів. Це обмежує узагальнення результатів. Існує потреба в адаптації та перевірці подібних підходів для майбутніх учителів інших предметів, які також можуть виграти від інтеграції штучного інтелекту (математика, фізика тощо). Інтелектуальні системи, що використовуються, мають свої межі. Наприклад, великі мовні моделі (як GPT-4) обмежені певною максимальною довжиною контексту, що вимагає додаткових рішень на зразок обрізання історії діалогу або оптимізації запитів. Також кожен підхід інтеграції штучного інтелекту має сильні і слабкі сторони – як відзначає Д.А. Шемет, метод RAG є технічно складнішим у реалізації (потребує бази знань та налаштування пошуку), тоді як просте prompting-використання чатбота не гарантує коректності фактологічних відповідей. Автори мусять ретельно зважувати ці аспекти, аби обрати оптимальний варіант, але універсального підходу поки нема. Крім того, якість роботи

генеративних моделей штучного інтелекту залежить від наявних даних: для освітніх цілей іноді бракує українськомовних наборів даних, прикладів програм тощо, щоб навчити чи налаштувати модель на специфічні потреби курсу. Впровадження ШІ в навчання програмування вимагає переосмислення ролі викладача і студентів. Потрібно запобігти ситуації, коли студенти сліпо покладаються на підказки ШІ і втрачають навички самостійного розв’язання задач. Постає питання забезпечення академічної доброчесності: як відрізнити код, написаний студентом самостійно, від згенерованого AI? Як оцінювати такі роботи об’єктивно? Ці питання поки що остаточно не вирішені у наукових публікаціях, хоча деякі роботи і торкаються їх. Наприклад, К.П. Осадча звертає увагу, що освіта має навчити критично ставитися до згенерованого контенту, вміти відрізняти згенерований текст чи код від створеного людиною, усвідомлювати етичні аспекти використання штучного інтелекту. Це ставить нові вимоги до методики: вона має включати формування у студентів відповідних цифрових компетентностей та етичної культури. Як наголошують О.М Спірін і В.П Олексюк (2023), в українській педагогічній науці вже є значний теоретичний фундамент щодо навчання основ штучного інтелекту, але помітна наукова прогалина у сфері використання сучасних засобів штучного інтелекту для вирішення прикладних задач навчання. Зокрема, бракує досліджень про підготовку вчителів до предметного застосування штучного інтелекту для аналізу і візуалізації даних, для укладання індивідуальних траєкторій навчання учнів, для автоматизованого створення навчальних матеріалів тощо. Поки що не сформовано єдиної методичної системи навчання програмуванню з допомогою штучного інтелекту, існують лише окремі її компоненти: приклади платформ, фрагменти курсів, рекомендації. Така методична система мала б об’єднати цілі, зміст, методи, засоби і форми навчання програмування із врахуванням можливостей штучного інтелекту. Її розроблення і є завданням подальших досліджень.

Отже, рівень розробленості проблеми можна оцінити як такий, що має потужну базову основу і перспективні сучасні ініціативи, але потребує систематизації та поглиблення. Наявні обмеження не нівелюють цінність вже виконаних досліджень, а скоріше окреслюють коло питань, на які слід звернути увагу. Зокрема, технічні обмеження моделей штучного інтелекту стимулюють пошук дидактично обґрунтованих способів їх використання. Етичні виклики, розробку відповідних методичних рекомендацій для викладачів, відсутність цілісної методики – проведення комплексних наукових досліджень, у тому числі на рівні дисертацій.

Висновки. Аналіз українських дисертаційних і наукових джерел засвідчив, що проблема методики навчання програмування із застосуванням штучного інтелекту перебуває в полі зору дослідників і поступово набуває розвитку. Вітчизняна педагогічна наука накопичила значний обсяг напрацювань у суміжних напрямках – від навчання основ штучного інтелекту майбутніх учителів інформатики (експертні системи, логічне мислення, адаптивні середовища) до підготовки їх до використання новітніх цифрових технологій (хмарні сервіси, робототехніка тощо). Спираючись на цю теоретико-методологічну базу, сучасні дослідники зробили перші кроки до впровадження безпосередньо штучного інтелекту як засобу навчання програмування: розроблено прототипи інтелектуальних навчальних систем (чат-боти, платформи з автоперевіркою коду), проведено експерименти, які підтвердили інтерес студентів і потенціал таких інновацій.

Водночас, рівень практичної реалізації цих ідей поки що обмежений масштабами окремих досліджень. Ще не вироблено єдиного підходу чи стандарту щодо інтеграції генеративних моделей штучного інтелекту в курс програмування для майбутніх учителів, кожен автор пропонує власне рішення конкретної задачі. Це свідчить про наявність наукової ніші для подальших пошуків. Зокрема, назріла потреба у розробці цілісної методики навчання програмування з використанням штучного інтелекту, яка б охопила: добір змісту навчання з урахуванням нових компетентностей, як-от розуміння принципів ШІ, визначення оптимальних форм і методів, створення або адаптацію педагогічних програмних засобів, підготовку викладачів до ефективного використання таких засобів. Необхідно також розширити емпіричну базу – проводити експерименти у різних закладах та на ширшій популяції студентів, щоб отримати статистично значущі результати щодо впливу штучного інтелекту на результати навчання програмуванню.

Методика навчання програмування з використанням штучного інтелекту для майбутніх учителів інформатики є перспективним напрямом, розвиток якого підтримується як світовими тенденціями, так і внутрішнім запитом освітньої спільноти. Подальші дослідження в цьому напрямі дозволять усунути виявлені прогалини: напрацювати рекомендації з подолання технологічних та дидактичних обмежень, закласти підґрунтя для оновлення освітніх програм. Врешті, це сприятиме підготовці нового покоління вчителів інформатики, які будуть готові творчо і критично застосовувати штучний інтелект у своїй професійній діяльності, підвищуючи якість навчання інформатики в умовах цифровізації суспільства.

Використана література:

1. Спірін О. М., Олексюк В. П. Досвід та перспективи використання технологій штучного інтелекту у навчанні майбутніх учителів інформатики. Теорія і практика використання інформаційних технологій в умовах цифровізації освіти: матеріали конференції. Київ. УДУ імені Михайла Драгоманова. 63–67с.
2. URL: https://eprints.zu.edu.ua/38131/1/thesis_Spirin_Oleksiuk.pdf
3. Шемет Д. А. Підготовка майбутніх учителів інформатики до інтеграції штучного інтелекту у навчальний процес на прикладі чат-бота. Київ. Електронне наукове фахове видання “ВІДКРИТЕ ОСВІТНЄ Е-СЕРЕДОВИЩЕ СУЧАСНОГО УНІВЕРСИТЕТУ”. 255–271 с.
4. URL:https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/download/608/515/3725

5. Коваль О. М. Використання штучного інтелекту в процесі навчання програмування в умовах змішаного навчання. Київ. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2024. № 17. 65–78 с. URL: https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/543
6. Осадча К. П. Використання технологій штучного інтелекту для підвищення якості комп'ютерної освіти. Матеріали VII міжнародної конференції «Мехатронні системи: інновації та інжиніринг». Мелітополь 266 с. URL: https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/26086/1/MSIE_2023_P265-267.pdf
7. Фадєєва Л. О. Методика використання інформаційно-когнітивних технологій адаптивного навчання студентів педагогічних університетів: дисертація доктора філософії. Кривий Ріг: Криворізький державний педагогічний університет, 2024. 151 с. URL: https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/10189
8. Струтинська О. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів інформатики до навчання освітньої робототехніки. дис. … д-ра пед. наук. Київ. Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. 505 с. URL: https://uacademic.info/ua/document/0521U101223
9. Рамський Ю. С., Балик Н. Р. Вивчення експертних систем у курсі основ інформатики і обчислювальної техніки. Київ: УДПУ, 1995. 80 с.
10. Спірін О. М. Диференційований підхід у вивченні основ штучного інтелекту в курсі інформатики фізико-математичного факультету вищого педагогічного закладу. дис. канд. пед. наук. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2001. 223 с.
11. Семеріков С., Теплицький І. Штучний інтелект в курсі інформатики педагогічного ВНЗ. Черкаси. ЧНУ. 180–183 с. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/77241011.pdf
12. ЮНЕСКО. AI Competency Framework for Teachers. 2022. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris. 51 с.

References:

1. Spirin O. M., Oleksiuk V. P. (2023) Dosvid ta perspektyvy vykorystannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu u navchanni maibutnikh uchyteliv informatyky. [Experience and prospects of using artificial intelligence technologies in the training of future computer science teachers.]. Kyiv. UDU imeni Mykhaila Drahomanova. 63–67 s.
2. Shemet D. A. (2025) Pidhotovka maibutnikh uchyteliv informatyky do intehratsii shtuchnoho intelektu u navchalnyi protses na prykladi chat-bota [Training future computer science teachers to integrate artificial intelligence into the educational process using a chatbot as an example]. Kyiv. Elektronne naukove fakhove vydannia "VIDKRYTE OSVITNIe E-SEREDOVYShchE SUChASNOHO UNIVERSYTETU". 255–271 s. URL: https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/download/608/515/3725 [in Ukrainian]
3. Koval O. M. (2024) Vykorystannia shtuchnoho intelektu v protsesi navchannia prohramuvannia v umovakh zmishanoho navchannia [Use of artificial intelligence in teaching programming under blended learning]. Kyiv. Elektronne naukove fakhove vydannia "VIDKRYTE OSVITNIe E-SEREDOVYShchE SUChASNOHO UNIVERSYTETU". 65–78 s. URL: https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/543 [in Ukrainian]
4. Osadcha K. P. (2023) Vykorystannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu dlia pidvyshchennia yakosti kompiuternoi osvity. Mekhatronni systemy: innovatsii ta inzhynirynh. [Using artificial intelligence technologies to improve the quality of computer education. Mechatronic systems: innovations and engineering]. Melitopol. Melitopolskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Bohdana Khmelnytskoho. 265–267 s. URL: https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/26086/1/MSIE_2023_P265-267.pdf [in Ukrainian]
5. Fadieieva L. O. (2024) Metodyka vykorystannia informatsiino-kohnityvnykh tekhnolohii adaptyvnoho navchannia studentiv pedahohichnykh universytetiv [Methodology of using information-and-cognitive technologies for adaptive learning of students of pedagogical universities] Kryvorizkyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet. Kryvyi Rih, 2024. 151 s. URL: https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/10189 [in Ukrainian]
6. Strutynska O. V. (2021) Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv informatyky do navchannia osvitnoi robototekhniky [Theoretical and methodological foundations of training future computer science teachers to teach educational robotics]. Kyiv. Vydavnytstvo Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. 505 s. URL: https://uacademic.info/ua/document/0521U101223[in Ukrainian]
7. Ramskyi Yu. S., Balyk N. R. (1995) Vyvchennia ekspertnykh system u kursi osnov informatyky i obchysliuvalnoi tekhniky [Studying expert systems in the course of fundamentals of informatics and computer engineering]. Kyiv: UDPU. 80 s. [in Ukrainian].
8. Spirin O. M. (2001) Dyferentsiiovanyi pidkhid u vyvchenni osnov shtuchnoho intelektu v kursi informatyky fizyko-matematychnoho fakultetu vyshchoho pedahohichnoho zakladu [Differentiated Approach to Teaching the Fundamentals of Artificial Intelligence in the Informatics Course at the Physics and Mathematics Faculty of a Higher Pedagogical Institution]. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova 223 s. [in Ukrainian].
9. Semerikov S., Teplytskyi I. Shtuchnyi intelekt v kursi informatyky pedahohichnoho VNZ. [Artificial Intelligence in the Informatics Course of a Pedagogical University] Cherkasy. ChNU. 180–183 s. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/77241011.pdf. [in Ukrainian].
10. UNESCO. (2022) AI Competency Framework for Teachers. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris. 51 с.

D. Onishchenko. Features of using artificial intelligence in teaching programming to future computer science teachers

The article provides a theoretical synthesis and analysis of the problem of integrating artificial intelligence (AI) technologies into the professional training of future computer science teachers. The relevance of the study is determined by the need to update programming teaching methodology in the context of education digitalisation and the growing adoption of generative models. Based on a retrospective review of domestic publications (since the 1990s), the evolution of approaches is traced – from expert systems to contemporary AI technologies in higher education.

The purpose of the study is to substantiate the feasibility of using AI agents in programming education and to outline the features of implementing the corresponding methodology. The study employs theoretical methods, including analysis of regulatory

documents and pedagogical sources, comparison of the capabilities of intelligent educational platforms, and generalisation of dissertation research findings.

The main results include identifying the role of AI as a personalised assistant, a means of automating code assessment, and a tool for adaptive learning. The use of code-checking platforms supported by generative models (GPT-4, Gemini) and chatbots based on a RAG (Retrieval-Augmented Generation) architecture is considered, as these tools provide prompt feedback and support individualised learning.

It is concluded that the methodology of teaching programming with artificial intelligence is still emerging and requires the development of coherent methodological systems aligned with didactic principles. Further research should focus on the theoretical substantiation of such a methodology using AI agents and on identifying pedagogical conditions and effectiveness criteria within speciality 014 – Secondary Education (Computer Science).

Key words: *artificial intelligence, teaching programming, future computer science teachers, teaching methodology, AI agents; generative models, adaptive learning, intelligent learning systems, AI-based tools, assessment criteria.*

Дата першого надходження статті до видання: 27.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 378.091.3:75.01
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.30

Піддубна О. М., Максимчук А. П., Кирилюк Д. М.

РОЛЬ СВІТЛОТІНІ В ПОБУДОВІ КОМПОЗИЦІЇ ЖИВОПИСУ: ПЛЕНЕРНИЙ АКЦЕНТ

У статті здійснено теоретичне узагальнення та методичне обґрунтування ролі світлотіні як провідного засобу побудови композиції живопису з урахуванням специфіки пленерної практики у професійній підготовці майбутніх учителів мистецтва. Розкрито сутність світлотіні в живописі як складної системи взаємодії кольору й тону, що забезпечує передачу об'єму, просторової глибини, матеріальності форми та емоційної виразності художнього образу в умовах природного освітлення. Обґрунтовано значення тональної узгодженості та світлотіньових контрастів у формуванні композиційної цілісності живописного твору, визначено їх роль у створенні композиційного центру, організації візуального ритму та підпорядкуванні другорядних елементів загальному художньому задуму. Особливу увагу приділено специфіці світлотіньових рішень у пленерному живописі, де змінність освітлення, атмосферні умови та колористичне середовище зумовлюють необхідність швидкого аналізу світла й тіні, узагальнення форми та цілісного тонально-кольорового бачення. Показано, що грамотне поєднання світлотіні й кольору дозволяє передати повітряну перспективу, просторові плани та емоційний стан пейзажу або сюжетної композиції.

Проаналізовано методичні аспекти формування світлотіньових умінь у процесі навчання живопису та пленеру, зокрема поетапне ускладнення завдань, виконання етюдів з натури, роботу з одним джерелом освітлення, використання тональних вправ і творчих композиційних завдань. Визначено типові помилки студентів у світлотіньовому моделюванні живописної форми та окреслено шляхи їх подолання в освітньому процесі.

Наголошено, що систематичне опанування світлотіньових закономірностей у живописі та пленерній практиці сприяє розвитку просторового мислення, художнього бачення, композиційної грамотності й професійної компетентності майбутніх учителів мистецтва, забезпечуючи цілісність художнього образу та ефективність педагогічної діяльності.

Ключові слова: *світлотінь, композиція, живопис, пленер, тональні відношення, просторове мислення, мистецька освіта, методика навчання.*

Одним із ключових засобів, що забезпечує переконливість зображення та виразність художнього образу, є світлотінь. Саме вона дозволяє виявити конструкцію форми, передати глибину простору та підкреслити композиційний центр твору. Водночас на практиці у здобувачів вищої освіти спостерігаються труднощі, пов'язані з недостатнім розумінням закономірностей світлотіні, невмінням встановлювати тональні співвідношення та застосовувати їх у творчій роботі. Це призводить до порушення композиційної цілісності, втрати об'ємності форм і зниження емоційної виразності зображення. Часто студенти зосереджуються на лінійній побудові форми, недооцінюючи роль світлотіньових відношень у створенні художнього образу.

Отже, виникає потреба в теоретичному осмисленні ролі світлотіні у формуванні композиційної грамотності та визначенні методичних умов її ефективного навчання у системі професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва. Розв'язання цієї проблеми сприятиме підвищенню якості мистецької освіти, розвитку творчого потенціалу здобувачів та формуванню їхньої професійної компетентності.

Проблематика мистецької освіти, розвитку творчого потенціалу особистості та формування професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва широко представлена в сучасних наукових дослідженнях. Значна увага науковців зосереджена на питаннях викладання живопису, композиції, інтеграції академічних і сучасних підходів, а також на ролі художніх засобів у формуванні цілісного художнього мислення здобувачів вищої освіти.

Дослідження С. Пісьо, О. Піддубної та В. Козіка присвячене синтезу академічного живопису та пластичної анатомії. У роботі підкреслено значення академічних основ живопису для розвитку просторового мислення й художньої виразності. Автори звертають увагу на конструктивній побудові форми та взаємодії світла з пластикою тіла, однак світлотіньові закономірності розглядаються переважно з позицій анатомічної доцільності [2, с. 102–110].

У статті О. Піддубної [3, с. 111–115] живопис визначено як ключову фахову дисципліну, що сприяє формуванню художнього бачення, емоційної чутливості та творчого мислення студентів. Авторка підкреслює значення кольору, композиції та роботи з натурою, проте світлотінь розглядається в загальному контексті живописної підготовки, без акцентування на її системоутворювальній ролі в композиційній побудові живописного твору. У праці [1, с. 110–113] О. автор розглядає композицію як основу художньої грамотності майбутніх педагогів. Увагу зосереджено на формуванні цілісного художнього образу, підпорядкуванні елементів композиційному задуму та розвитку аналітичного мислення. Світлотіньові відношення зазначаються як компонент композиції, але не виступають предметом окремого теоретико-методичного аналізу.

Важливим є також досвід, представлений у дослідженні O. Piddubna, R. Pylnik, M. Pichkur, L. Poluden, H. Sotska, A. Maksymchuk, де розглянуто педагогічні механізми активізації творчого розвитку студентів мистецьких і педагогічних спеціальностей засобами новітнього мистецтва. Автори наголошують на

інноваційних методах навчання та розвитку творчого мислення, однак проблематика світлотіні як засобу побудови композиції живопису, зокрема в пленерних умовах, не є центральною [5, с. 1–14].

Отже, аналіз наукових джерел засвідчує наявність ґрунтовних досліджень, присвячених мистецькій освіті, живопису, композиції та розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів мистецтва. Водночас роль світлотіні як ключового засобу побудови композиції живопису, особливо з урахуванням специфіки пленерної практики, потребує теоретичного осмислення й методичного обґрунтування, що й зумовлює актуальність даного дослідження.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні ролі світлотіні як провідного засобу побудови композиції живопису з урахуванням специфіки пленерної практики та визначенні ефективних методичних підходів до формування світлотіньових умінь у процесі професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва. Для досягнення поставленої мети в статті передбачено розв’язання таких завдань: визначити композиційну роль світлотіньових співвідношень у формуванні композиційного центру, візуального ритму та цілісності живописного твору; дослідити методичні аспекти навчання світлотіні у процесі викладання живопису та пленерної практики.

У живописі світлотінь виступає не лише засобом передачі об’єму, а й важливим інструментом композиційної організації площини, світлотінь поєднується з кольором тоді світло набуває теплих відтінків, тіні часто мають холодні нюанси; рефлекси збагачують колористичну гаму.

Опанування принципів ритмізації через світлотінь є важливим етапом у формуванні професійної майстерності майбутніх учителів мистецтва. У живописі світлотінь нерозривно пов’язана з кольором, адже саме через колірні та тональні співвідношення художник передає особливості освітлення, об’єм форми, просторову глибину й емоційний настрій твору. Світло впливає не лише на яскравість предметів, а й на їхній колір, змінюючи насиченість, температуру та характер відтінків.

У живописній композиції світлотінь виступає складною системою взаємодії кольору і тону, що забезпечує цілісність і виразність зображення. Колір у живописі завжди має тональну характеристику – ступінь світла або темряви. Навіть найяскравіші фарби підпорядковуються загальній світлотіньовій системі картини. Завдяки цьому здобувач передає об’єм предметів, створює ілюзію простору, досягає гармонійності композиції. Порушення тональної узгодженості призводить до втрати цілісності зображення, навіть якщо колористичне рішення є вдалим [3, с. 111–115].

У живописній практиці з живопису, або пленеру часто використовується закономірність температурного контрасту, коли теплі кольори зазвичай сприймаються як більш освітлені та наближені, а холодні відтінки створюють відчуття заглиблення форми та простору. Це дозволяє здобувачу посилити ефект освітлення, передати повітряну перспективу, підкреслити матеріальність об’єктів.

Тональна узгодженість є основою цілісності живописної роботи. Вона передбачає підпорядкування всіх кольорів єдиному освітленню, збереження логічних співвідношень світлого й темного, уникнення надмірної строкатості. Гармонійна тональна система дозволяє здобувачеві легко сприймати композицію та відчувати її завершеність.

Під впливом освітлення колір зазнає змін, на освітлених ділянках він стає яскравішим і теплішим, у тіні він є більш приглушеним, із домішкою холодних відтінків, а рефлекси збагачують колірну гаму, створюючи складні переходи. Ці особливості допомагають здобувачу досягти переконливості зображення та передати атмосферу простору.

У живописі світлотінь не існує окремо від кольору – вона є його невіддільною частиною. Саме через узгодженість кольорових і тональних співвідношень здобувач формує композиційний центр, підкреслює головні елементи, забезпечує цілісність образу. Грамотне поєднання кольору та світлотіні дозволяє досягти високого рівня художньої виразності. Опанування цих закономірностей є важливим етапом професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва, оскільки дозволяє свідомо використовувати колір як засіб формування простору, настрою та змісту твору.

Світлотінь у живописі є потужним інструментом емоційного впливу, адже саме через співвідношення світла й тіні художник формує настрій твору, передає психологічний стан образів і створює відповідну атмосферу. Освітлення в композиції здатне змінювати сприйняття сюжету, надаючи йому ліричності, драматизму або напруженості. Світло й тінь у мистецтві виконують роль не лише зорових, а й смислових та емоційних акцентів, що поглиблюють зміст художнього образу. Залежно від сили контрастів і напрямку світла студент може створювати різні емоційні стани. М’яке розсіяне світло викликає відчуття спокою, гармонії, врівноваженості, приглушене освітлення створює інтимність, задумливість, різкі контрасти світла й тіні додають напруги, драматизму, спрямоване світло концентрує увагу на переживаннях персонажів. Завдяки цьому світлотінь стає важливим засобом психологічної характеристики образу. Освітлення визначає загальну атмосферу картини, воно може передавати теплоту й затишок, урочистість і піднесеність, тривожність або загадковість, меланхолійність чи динамічність. Світлотіньові рішення допомагають студенту занурити глядача у певний емоційний простір, зробити сприйняття твору глибоким і цілісним.

Світло часто виконує символічну роль, воно може асоціюватися з істиною, духовністю, надією, тоді як тінь, із невідомістю, напруженням або внутрішнім конфліктом, така символіка дозволяє посилити ідейний зміст твору, підкреслити ключові моменти сюжету, створити багатозначність образу [5, с. 1–14]. М’яке

розсіяне світло характерне для ліричних і спокійних композицій, воно згладжує контрасти, створює відчуття повітряності, підкреслює гармонію кольорів. Різкі світлотіньові контрасти здатні підсилити напруження й драматичність сюжету, такий спосіб акцентує на головному, створює відчуття глибини переживань, додає композиції динаміки. Опанування світлотіньових закономірностей дозволяє майбутнім учителям мистецтва свідомо використовувати освітлення як інструмент емоційного впливу, що є важливою частиною художньо-педагогічної майстерності.

У процесі навчання світлотіньові завдання відіграють важливу роль у формуванні в студентів умінь спостерігати, аналізувати форму та передавати просторові відношення. Практичні вправи, спрямовані на опанування закономірностей світла й тіні, допомагають розвивати тональне бачення, художнє мислення та професійні навички зображення.

Одним із найефективніших методичних прийомів є організація натюрмортів або навчальних постановок з одним джерелом освітлення [7]. Такий підхід дозволяє здобувачам чітко визначити напрям світла, зрозуміти закономірності утворення тіней, простежити тональні переходи від світла до тіні, навчитися передавати об'єм форми. Робота з одним джерелом світла сприяє розвитку аналітичного мислення та допомагає уникнути хаотичного тонального моделювання.

Тональні ж вправи є основою формування навичок світлотіньового зображення, вони передбачають створення шкали тонів від найсвітлішого до найтемнішого, виконання вправ на плавні переходи, моделювання простих геометричних форм. Такі завдання допомагають студентам розвивати чутливість до тональних відтінків, навчитися контролювати силу натиску та насиченість штриха, досягати гармонійності зображення.

Етюди з натури на пленері сприяють формуванню практичних умінь передавати освітлення в реальних умовах. Основна увага при цьому приділяється аналізу джерела світла, визначенню композиційного центру, узгодженню тональних співвідношень. Робота над етюдами на пленері розвиває спостережливість і здатність швидко знаходити оптимальні світлотіньові рішення [6].

Виконання робіт на пленері передбачає поступовий перехід від простих форм до складних об'єктів, від локального вивчення світлотіні до композиційних завдань, від академічних вправ до творчих робіт. Такий підхід сприяє системному формуванню професійних умінь.

Під час виконання світлотіньових завдань студенти часто стикаються з невмінням визначити джерело світла, надмірною деталізацією тіней, порушенням тональної цілісності, слабким контрастом. Тому подолання цих труднощів потребує систематичних вправ і методичного супроводу викладача. Систематичне виконання вправ на світлотінь є важливою частиною професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва та забезпечує високий рівень художньої культури.

Формування світлотіньових умінь у майбутніх учителів мистецтва є складним і послідовним процесом, що передбачає поступове ускладнення завдань, розвиток аналітичного мислення та формування професійного художнього бачення.

Початковий етап передбачає опанування світлотіньових закономірностей на основі простих форм, такі завдання допомагають здобувачам зрозуміти принципи утворення світла і тіні, навчитися бачити півтони та рефлекси, усвідомити залежність форми від освітлення.

Наступний етап полягає у вивченні особливостей освітлення, здобувачі навчаються визначати напрям світла, встановлювати силу освітлення, аналізувати характер тіней, спостерігати взаємодію світла з різними поверхнями.

Виконання вправ на градацію тону допомагає студентам розвивати чутливість до світлотіньових переходів. Робота з тональною шкалою передбачає відпрацювання плавних переходів, контроль насиченості штриха, досягнення гармонійності зображення. На цьому етапі здобувачі застосовують набуті знання у зображенні реальних об'єктів. Робота з натурою сприяє розвитку просторового мислення, удосконаленню технічних навичок, формуванню вміння узагальнювати форму.

Завершальний етап передбачає самостійне використання світлотіньових знань у творчих роботах, де студенти створюють композиції з виразною світлотіньовою моделлю, експериментують з освітленням, застосовують світлотінь як засіб емоційної виразності [4].

Можна зазначити, що послідовне формування світлотіньових умінь забезпечує глибоке розуміння закономірностей освітлення, розвиток художнього мислення, підвищення професійної компетентності майбутніх педагогів. Завдяки такій методиці студенти не лише опановують технічні навички, а й навчаються ефективно передавати знання у власній педагогічній практиці. Такий підхід створює міцну основу для подальшого творчого розвитку та педагогічної діяльності у сфері мистецької освіти.

У процесі опанування світлотіньових закономірностей здобувачі часто стикаються з низкою типових труднощів, що впливають на переконливість зображення та цілісність композиції. Усвідомлення цих помилок і своєчасне їх виправлення сприяють формуванню професійних умінь, розвитку художнього бачення та підвищенню якості навчальних робіт.

Висновки. Світлотінь у живописі є одним із визначальних засобів побудови композиції, що забезпечує цілісність художнього образу, переконливість просторових рішень і виразність емоційного змісту твору. У процесі дослідження встановлено, що світлотінь у живописі функціонує як складна система взаємодії

кольору й тону, завдяки якій художник передає об’єм форми, глибину простору, матеріальність об’єктів і характер освітлення, особливо в умовах пленерної практики.

Доведено, що тональна узгодженість і світлотіньові контрасти відіграють ключову роль у формуванні композиційного центру, організації візуального ритму та підпорядкуванні другорядних елементів загальному художньому задуму. Грамотно побудована світлотіньова система сприяє досягненню гармонії живописної композиції, забезпечує логіку сприйняття зображення та підсилює його емоційно-образну виразність.

Особливу значущість світлотінь набуває у пленерному живописі, де змінність природного освітлення, атмосферні умови та колористичне середовище вимагають від здобувачів вищої освіти швидкого аналізу світла й тіні, узагальнення форми та цілісного тонально-кольорового бачення. Опанування світлотіньових закономірностей у таких умовах сприяє розвитку спостережливості, просторового мислення й художнього бачення, формує здатність свідомо керувати виражальними засобами живопису.

Установлено, що систематичне й поетапне формування світлотіньових умінь у процесі навчання живопису та пленеру є важливим компонентом професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва. Воно забезпечує не лише засвоєння технічних навичок, а й розвиток композиційної грамотності, аналітичного мислення та педагогічної майстерності, необхідних для подальшої творчої й освітньої діяльності.

Подальші наукові дослідження доцільно спрямувати на розширення методичних підходів до навчання світлотіні в живописі, зокрема шляхом інтеграції сучасних цифрових технологій і традиційної пленерної практики, що сприятиме підвищенню якості мистецької освіти та професійної підготовки майбутніх педагогів.

Використана література:

1. Піддубна О. М. Живопис у розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів образотворчого мистецтва. Проблеми освіти. 2019. Вип. 92. С. 111–115.
2. Піддубна О. М. Фахова дисципліна «Композиція» в розвитку творчих здібностей учителів образотворчого мистецтва. Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки. 2019. Вип. 176. С. 110–113.
3. Пісьо С. Я., Піддубна О. М., Козік В. В. Синтез академічного живопису та пластичної анатомії в концептуальному дизайні: пошук нових вимірів творчості. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2024. Вип. 78, т. 2 (78). С. 102–110. ISSN 2308-4863.
4. Робоча програма навчальної дисципліни «Живопис». URL: https://eportfolio.zu.edu.ua/media/TeachingProgram/50/txqysq4c.pdf (дата звернення: 29.01.2026).
5. Робоча програма навчальної дисципліни «Композиція». URL: https://eportfolio.zu.edu.ua/media/TeachingProgram/330/rakpwmkp.pdf (дата звернення: 19.03.2026).
6. Робоча програма навчальної практики (Пленер). URL: https://eportfolio.zu.edu.ua/media/TeachingProgram/50/rcgtmfvp.pdf (дата звернення: 19.03.2026).
7. Piddubna O., Pylnik R., Pichkur M., Poluden L., Sotska H., Maksymchuk A. Pedagogical Mechanisms to Activate the Creative Development of Students of Art and Pedagogical Specialties of Higher Education Institutions by Means of the Latest Art. Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala. 2023. Vol. 15, Iss. 3, P. 1–14.

***References*:**

1. Piddubna O. M. (2019) Zhyvopys u rozvytku tvorchykh zdibnostei maibutnikh vchyteliv obrazotvorchoho mystetstva [Painting in the development of creative abilities of future fine arts teachers]. Problemy osvity. Vyp. 92. S. 111–115. [in Ukrainian]
2. Piddubna O. M. (2019) Fakhova dystsyplina «Kompozytsiia» v rozvytku tvorchykh zdibnostei uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva [The professional discipline «Composition» in the development of creative abilities of fine arts teachers]. Naukovi zapysky Tsentralnoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. V. Vynnychenka. Seriia: Pedahohichni nauky. Vyp. 176. S. 110–113. [in Ukrainian]
3. Piso S. Ya., Piddubna O. M., Kozik V. V. (2024) Syntez akademichnoho zhyvopysu ta plastychnoi anatomii v kontseptualnomu dyzaini: poshuk novykh vymiriv tvorchosti [Synthesis of academic painting and plastic anatomy in conceptual design: the search for new dimensions of creativity]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Vyp. 78, t. 2 (78). S. 102–110. ISSN 2308-4863. [in Ukrainian]
4. Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny «Zhyvopys» [Working program of the academic discipline «Painting»]. URL: https://eportfolio.zu.edu.ua/media/TeachingProgram/50/txqysq4c.pdf (data zvernennia: 29.01.2026). [in Ukrainian]
5. Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny «Kompozytsiia» [Working program of the academic discipline «Composition»]. URL: https://eportfolio.zu.edu.ua/media/TeachingProgram/330/rakpwmkp.pdf (data zvernennia: 19.03.2026). [in Ukrainian]
6. Robocha prohrama navchalnoi praktyky (Plener) [Working program of educational practice (Plein air)]. URL: https://eportfolio.zu.edu.ua/media/TeachingProgram/50/rcgtmfvp.pdf (data zvernennia: 19.03.2026). [in Ukrainian]
7. Piddubna O., Pylnik R., Pichkur M., Poluden L., Sotska H., Maksymchuk A. (2023) Pedagogical Mechanisms to Activate the Creative Development of Students of Art and Pedagogical Specialties of Higher Education Institutions by Means of the Latest Art. Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, Bucharest, Vol. 15, Iss. 3, pp. 1–14.

O. Poddubna, A. Maksymchuk, D. Kyryliuk. The Role of Chiaroscuro in the Composition of Painting: A Plein-Air Focus

The article provides a theoretical generalization and methodological substantiation of the role of chiaroscuro as a leading means of constructing the composition of painting, taking into account the specificity of plein-air practice in the professional

training of future art teachers. The essence of chiaroscuro in painting is revealed as a complex system of interaction between color and tone, which ensures the representation of volume, spatial depth, materiality of form, and emotional expressiveness of the artistic image under conditions of natural lighting. The significance of tonal consistency and light-and-shade contrasts in forming the compositional integrity of a pictorial work is substantiated; their role in creating the compositional center, organizing visual rhythm, and subordinating secondary elements to the overall artistic concept is determined. Particular attention is paid to the specificity of chiaroscuro solutions in plein-air painting, where changing lighting conditions, atmospheric factors, and the color environment necessitate rapid analysis of light and shadow, generalization of form, and holistic tonal-and-color vision. It is shown that the competent combination of chiaroscuro and color makes it possible to convey aerial perspective, spatial planes, and the emotional state of a landscape or narrative composition.

The methodological aspects of forming chiaroscuro skills in the process of teaching painting and plein-air practice are analyzed, including the step-by-step complication of tasks, execution of studies from nature, work with a single light source, the use of tonal exercises, and creative compositional assignments. Typical mistakes made by students in chiaroscuro modeling of pictorial form are identified, and ways to overcome them in the educational process are outlined.

It is emphasized that systematic mastery of chiaroscuro principles in painting and plein-air practice contributes to the development of spatial thinking, artistic vision, compositional literacy, and professional competence of future art teachers, ensuring the integrity of the artistic image and the effectiveness of pedagogical activity.

Key words: *chiaroscuro, composition, painting, plein air, tonal relationships, spatial thinking, art education, teaching methodology.*

Дата першого надходження статті до видання: 10.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

UDC 378.4.018.43:004
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.31

Pokorny N.

EDUCATIONAL PRINCIPLES OF DIGITAL SUPPORT FOR APPLICANTS IN THE PROCESS OF FORMING A PERSONALIZED TRAJECTORY FOR UNIVERSITY ADMISSION

The article examines the transformation of the admission campaign of a modern university in the context of digitalization and the growing role of personalized educational trajectories. The relevance of the chosen topic is due to the transition of higher education institutions from formal administrative admission models to digitally mediated formats of interaction with applicants, combining information support, analytical tools, and individualization of educational decisions. The paper analyzes the conceptual foundations of digital support for applicants using the example of the implementation of an applicant’s personal account at the Private Higher Educational Institution “European University.” The role of readiness indicators, step-by-step navigation, educational program selection modules, document submission and verification in ensuring the transparency of procedures and reducing information uncertainty for applicants is revealed. Special attention is paid to the use of intelligent digital components, in particular recommendation mechanisms and data analytics, which support an informed choice of educational trajectory and the adaptation of the digital environment to the individual user’s profile. It is argued that digital support for admission should be considered not only as a tool for optimizing organizational procedures, but also as a component of the educational environment that performs orientation and support functions at the initial stage of the learning pathway. It has been shown that the introduction of an applicant’s personal account at the European University contributes to the formation of a consistent, managed, and personalized trajectory of interaction between the applicant and the university, as well as creates methodological prerequisites for improving the quality of educational decisions and adapting digital services to the dynamics of the educational environment.

Key words: *digital support for applicants, applicant’s personal account, personalized educational trajectory, admission campaign, digitalization, European University, higher education.*

(статтю подано мовою оригіналу)

Significant transformations in the functioning of the admission campaign of a modern university are caused by the transition to digitally mediated models of interaction with applicants. Under these conditions, admission is no longer viewed exclusively as an administrative selection procedure and is becoming a structured process of initial integration of individuals into the educational environment of a higher education institution, within which basic ideas about the logic of learning, the organization of educational activities, and the further trajectory of interaction with the university are formed.

In turn, the rapid development of digital technologies has led to a rethinking of how this process is organized. The transition from fragmented information resources to integrated digital environments creates conditions for streamlining the applicant’s actions, synchronizing the stages of admission, and forming a transparent structure for completing procedures. In this logic, digital support for applicants becomes systematic and is seen as a means of organizing the initial stage of the educational trajectory, combining information, navigation, and the gradual involvement of applicants in the educational space of the university. This creates the methodological prerequisites for further analysis of the applicant’s digital account as a tool for structuring and managing the admission process within a modern higher education institution.

Despite a significant number of scientific developments, the issues of digital support for applicants as the initial stage of forming a personalized educational trajectory and the architecture of digital applicant accounts remain insufficiently systematized, which determines the relevance of further research in this direction.

The **aim** of the research is to justify the digital support of applicants as a component of the initial stage of educational interaction between the university and future students, and to analyze the capabilities of the applicant’s personal account as a tool for structured support in making educational decisions in the digital environment of a higher education institution. To achieve this aim, the research focuses on analyzing the transformation of the admission campaign in the context of digitalization, defining the conceptual foundations of the individualization of the admission process, characterizing the functional structure of the applicant’s personal account, and assessing the potential for using intelligent digital components to develop an informed and coherent educational trajectory.

The admission campaign at a modern university is no longer a purely administrative mechanism but is becoming a complex management process integrated into the overall development strategy of the higher education institution. In the context of digital transformation, universities increasingly view admission as the initial stage of forming long-term educational interaction, which affects institutional reputation, the attractiveness of educational programs, and stability in the educational services market [1, с. 131]. The changing role of the admission campaign is leading to a shift from formal compliance with procedures to the creation of an environment of trust, information support, and conditions for an informed choice of a personalized admission trajectory.

It should be noted that the digitalization of the processes of submitting applications, processing documents, and communicating with applicants has significantly transformed the practice of interaction between the university and potential students. The introduction of digital accounts and integration with government digital services has

increased the accessibility and convenience of admission, but at the same time has highlighted the problem of information fragmentation. An excessive amount of unsystematized data complicates the applicant's navigation in the educational space and increases the risks of uninformed or situational choices [2; 3]. In these conditions, universities are forced to create structured digital environments capable of ensuring a logical sequence of actions, transparency of stages, and clear visualization of admission progress.

Today, digital support for applicants is increasingly focused on supporting individual decision-making. Modern applicants make their choices in an environment of high information saturation and competition between universities, international educational platforms, online programs, and alternative formats of professional training. In such circumstances, applicants' expectations shift from obtaining formal program descriptions to the need to interpret information and correlate their own educational goals with academic content and learning prospects [4]. This increases the significance of digital services that can adapt information to the user's profile and reduce the level of uncertainty in the selection process.

Intelligent components, in particular recommendation mechanisms and AI assistants, are of particular importance in the digital support system. Their use allows for the analysis of data on educational interests, previous results, and behavioral patterns of applicants, forming personalized prompts and navigation scenarios within the admission process. Such approaches are consistent with general trends in the use of artificial intelligence in organizational management, where digital agents are gradually performing the functions of supporting decision-making and reducing the cognitive load on users [5; 6].

Global practice in the digital transformation of education shows that universities are increasingly integrating analytical and predictive tools into their work with applicants as part of strategic management of the educational environment [1; 7]. Such approaches are based on the understanding of data as a key resource for organizational development and correspond to modern theoretical models of innovation and digital evolution of organizations [8; 9]. In this context, the analysis of applicants' academic and behavioral data is used to assess the likelihood of successful learning, the level of academic engagement, and the relevance of the educational program to the individual needs of the user, which reduces the risks of uninformed or situational choices at the initial stage of the educational trajectory [2; 10].

As a result, the digital infrastructure of the admission campaign is gradually transforming into an integrated system of educational support, within which a personalized admission trajectory is formed as a combination of information support, analytical tools, and recommendation mechanisms [9, c. 721]. This approach is consistent with trends in the development of digital organizations, in which intelligent systems are increasingly performing the functions of supporting decision-making and optimizing interaction with users [5]. At the same time, the use of intelligent components in the admission process highlights the requirements for result interpretability, transparency of algorithmic decisions, and recommendation stability in the context of dynamic changes in the education market [1; 8].

The creation of recommendation modules integrated into the applicant's digital account involves the use of artificial intelligence methods for comprehensive analysis of personal profile data, entrance exam results, admission stage completion statuses, and user interaction models with the system. Such approaches are consistent with broader trends in the use of intelligent systems in complex digital environments, where automated data analysis is aimed at improving the reliability of information processing and the quality of management decisions [7, c. 50]. In this context, intelligent digital admission services should be viewed as elements of a holistic educational environment architecture focused on supporting informed choices and the gradual formation of individual educational trajectories.

Taking into account current trends and market demands, the 2025/2026 admission campaign of the Private Higher Education Institution "European University" implemented a web version and mobile application of the Applicant's Personal Account as a comprehensive digital environment to support the admission process. The solution aims to centralize the interaction between applicants and the university, ensure the transparency of procedures, and improve the manageability of the multi-stage admission process in the context of growing information saturation and diversity of educational offerings.

The Applicant's Personal Account is designed as a single point of access to all key stages of the admission campaign in web and mobile formats, ensuring continuity of the user experience regardless of the device (see Figure 1).

The applicant's profile accumulates personal data, the results of mandatory procedures, and the status of key stages of admission, forming an integrated picture of the current state of readiness for enrollment. The central element of the interface is the admission readiness indicator, which displays the level of completion of the process as a percentage. The indicator value is automatically updated after each action taken by the applicant or check by the admissions committee, allowing it to be used as a dynamic progress indicator and self-monitoring tool.

The profile displays a structured block of personal information containing the applicant's full name, date of registration in the system, contact details, and current profile status. This information is synchronized with the profile editing module and is used in all subsequent procedures, including the formation of applications, contracts, and the transfer of data to external information systems. The profile status serves a signaling function, informing the applicant about the acceptance of data, its verification, or the need to clarify information.

A separate functional block of the profile is dedicated to managing the choice of education, which involves recording the educational level and specialty as a basic condition for activating the next stages of admission. The

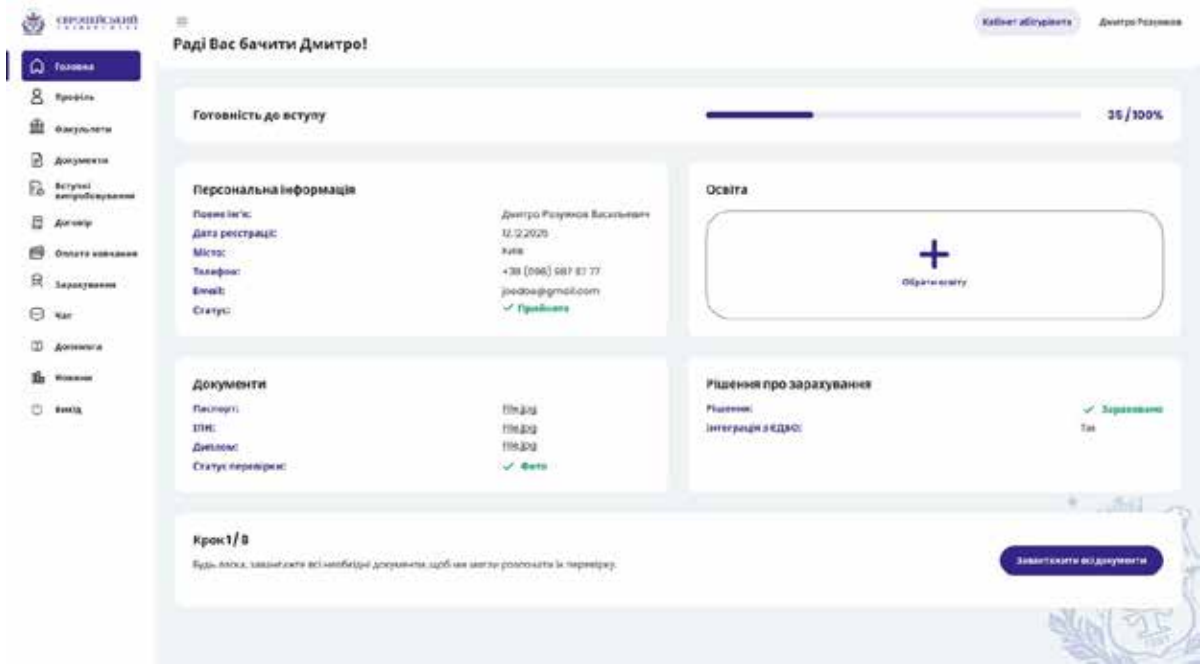


Fig. 1. Main dashboard of the European University applicant’s personal account with readiness indicator and admission stage statuses

absence of a chosen educational trajectory limits access to part of the functionality that implements the logic of step-by-step passage through the admission campaign and prevents premature completion of procedures.

The status of documents in the profile is monitored through a separate submission and verification module, which provides centralized uploading, storage, and verification of the applicant’s mandatory documents within a unified digital environment. The module interface displays a structured list of documents with designated slots for each type, allowing for clear differentiation between file purposes and reducing the risk of incorrect uploads. For each document, the fact of submission, file type, and current verification status are recorded in real time, creating a transparent model of interaction between the applicant and the admissions committee.

The module supports the upload of documents from various types of devices, including personal computers, laptops, and smartphones, and also provides the ability to resubmit files until they are accepted. During the upload stage, the system automatically checks the format and size of the files, as well as the compliance of the selected document with the specified type, which helps prevent technical errors and reduce the workload on the university’s administrative departments.

Integration with government digital identification services (DIIA) plays a special role in the module, enabling both the transfer of individual documents and the multi-sharing of several items at once. When this mechanism is used, the system automatically distributes the received data to the appropriate slots and marks the documents as received from a government source, which increases the level of trust in the information and simplifies verification procedures.

The status of document processing is displayed in a user-friendly format and includes the stages of uploading, verification, acceptance, or the need for resubmission (see Figure 2).

The overall status of the document package directly affects the admission readiness indicator in the profile and determines the availability of the next stages of the admission campaign. In addition, the system generates notifications about detected errors or comments, providing prompt feedback without the use of external communication channels.

The final element of the profile is the block displaying the admission decision, which informs the applicant about the result of the competitive selection and, if integrated, about the fact of data transfer to the EDBO. It is this block that serves as the final indicator of the admission campaign and is logically linked to the transition to student status.

Step-by-step guidance through the admission process is provided by a navigation system that displays the current stage number and the total number of stages. The interface generates contextual prompts for the necessary actions and provides direct links to the relevant modules, automatically changing the active stage after certain conditions are met (see Figure 3). This logic corresponds to the business process of admission and contributes to the formation of a structured, predictable trajectory of user interaction with the digital environment.

It is important that the applicant’s personal account is designed to meet the requirements for stability, manageability, and reliability of data processing within the admission campaign. The system architecture provides for the recording of key user actions and changes in the status of admission stages, which ensures the consistency of procedures, transparency of decision-making, and control over the correctness of each operation. This approach

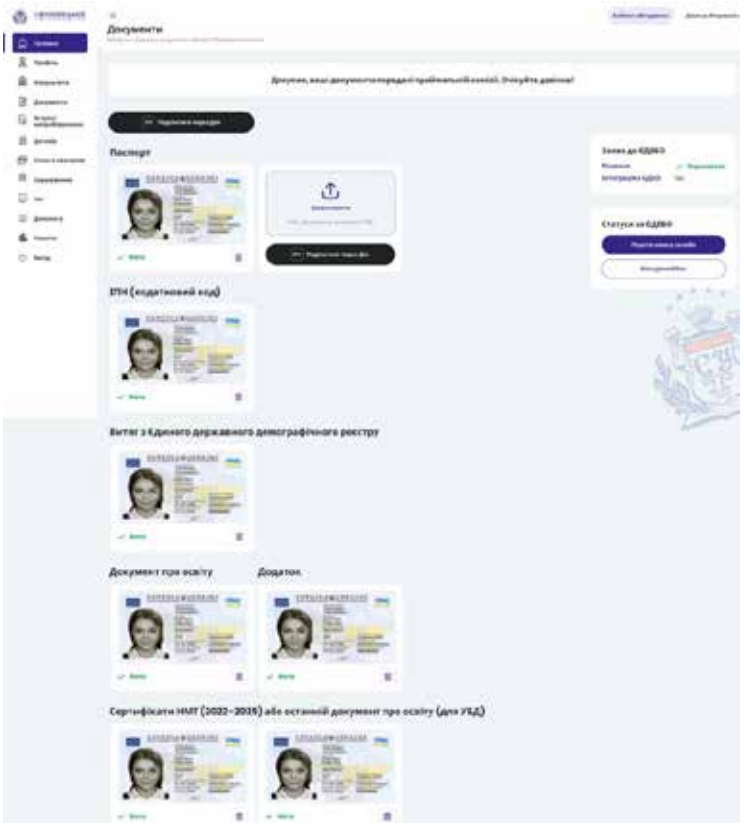


Fig. 2. Module for submitting and verifying documents in the European University applicant's personal account

minimizes the risk of errors when working with personal information and ensures consistency between the actions of the applicant and the admissions committee in the digital environment.

The structure of the applicant's personal account at the Private Higher Education Institution "European University" is designed to work under conditions of variable intensity of requests, which is typical for admission periods. The modular organization of the system and the differentiation of functional loads between its components ensure the stability of the digital service under conditions of high simultaneous user activity, and also create the methodological

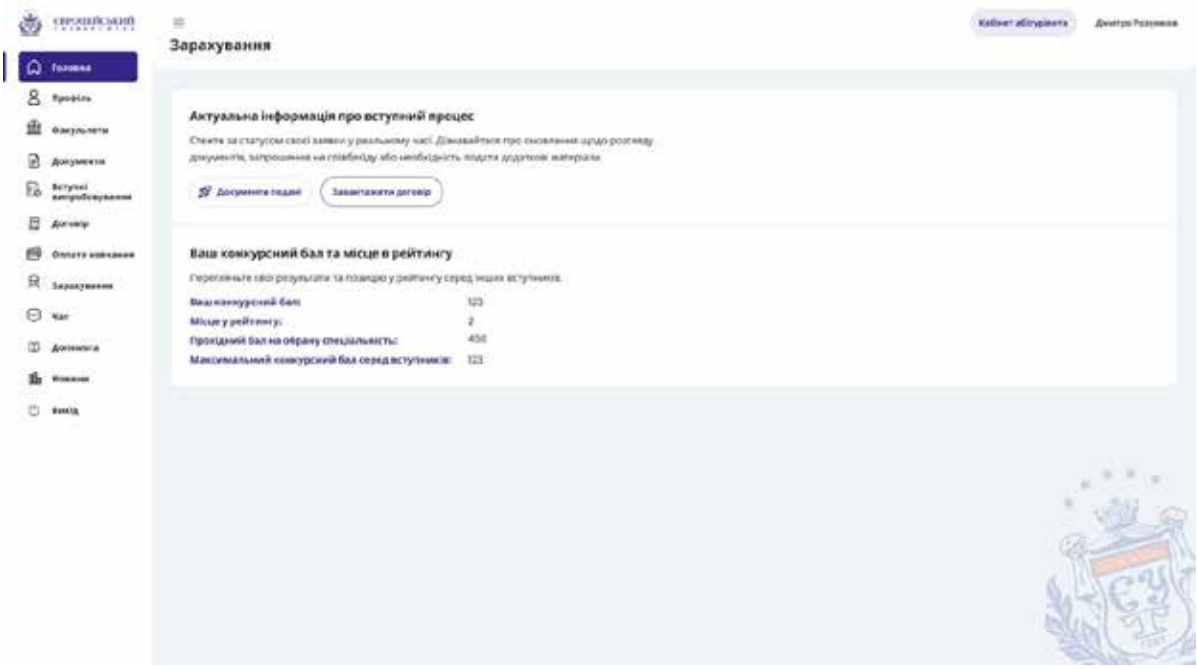


Fig. 3. Enrollment module in the European University applicant's personal account

prerequisites for its further scaling and adaptation in accordance with the evolution of the requirements of the admission campaign and the specifics of the educational environment of higher education institutions of various organizational forms.

Conclusions. The research results show that digital support for applicants in modern universities should be considered as part of the educational process at the initial stage of interaction between students and higher education institutions. The implementation of the applicant's personal account at the Private Higher Education Institution "European University" demonstrates the possibility of organizing the admission campaign as a consistent, structured, and pedagogically managed process that contributes to the formation of an informed choice of educational program and the gradual involvement of the applicant in the educational environment of the university. The combination of digital services, step-by-step navigation, and personalized information support creates conditions for reducing information uncertainty and increasing the applicant's readiness for further study.

Prospects for further research lie in the development of pedagogical models for the use of digital admission tools as a means of supporting educational decision-making, as well as in a comparative analysis of the effectiveness of different approaches to digital support for applicants in different types of higher education institutions. Another important area is the study of the long-term educational effects of using personalized digital services at the admission stage.

Bibliography:

1. Bobro N.S. Digital transformation in education: Impact on learning processes. Інвестиції: практика та досвід. 2024. № 2. с. 130–134. DOI: https://doi.org/10.32702/2306-6814.2024.2.130**.**
2. Gassmann O., Frankenberger K., Sauer R., Blohm I., Palmié M. Exploring the field of business innovation: New theoretical perspectives. Springer Nature, 2025. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-032-03104-4.
3. Gassmann O., Wincent J. The non-human enterprise: How AI agents reshape organizations. California Management Review Insights. 2025. October 22. P. 1–12.
4. 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, № 1. Article 94. DOI: https://doi.org/10.1007/s44217-025-00500-y.
5. 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.
6. 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, № 2. P. 250–264. DOI: https://doi.org/10.35808/ijeba/457.
7. 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.
8. Tymoshenko O.I., Yahodzinskyi S.M. Digitalization of universities in the context of modern challenges. Scientific Bulletin: Collection of Scientific Papers of the European University. 2024. P. 6–9. DOI: https://doi.org/978-966-301-266-7/1.2024.6.
9. 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.
10. 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, № 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. Investytsii: praktyka ta dosvid, 2, pp. 130–134. https://doi.org/10.32702/2306-6814.2024.2.130
2. Gassmann, O., & Wincent, J. (2025). The non-human enterprise: How AI agents reshape organizations. California Management Review Insights, October 22, pp. 1–12.
3. 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
4. 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), 94. https://doi.org/10.1007/s44217-025-00500-y
5. 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, 2024spe026. https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe026
6. 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), pp. 250–264. https://doi.org/10.35808/ijeba/457
7. 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), pp. 43–51. https://doi.org/10.46852/0424-2513.1.2024.6
8. 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, pp. 6–9. https://doi.org/978-966-301-266-7/1.2024.6
9. Verina, N., & Titko, J. (2019). Digital transformation: Conceptual framework. In Contemporary Issues in Business, Management and Economics Engineering, pp. 719–727. https://doi.org/10.3846/cibmee.2019.073

10. 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), pp. 107–114. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641

Н. Покорни. Освітні засади цифрового супроводу абітурієнта в процесі формування персоналізованої траєкторії вступу до університету

У статті досліджено трансформацію вступної кампанії сучасного університету в умовах цифровізації та зростання ролі персоналізованих освітніх траєкторій. Актуальність обраної проблематики зумовлена переходом закладів вищої освіти від формально-адміністративних моделей вступу до цифрово опосередкованих форматів взаємодії зі вступниками, що поєднують інформаційну підтримку, аналітичні інструменти та індивідуалізацію прийняття освітніх рішень.. У роботі проаналізовано концептуальні засади цифрового супроводу вступника на прикладі реалізації кабінету вступника в Приватному вищому навчальному закладі «Європейський університет». Зосереджено увагу на структурі та функціональному призначенні кабінету вступника як інтегрованого цифрового середовища управління багатокроковим вступним процесом. Розкрито роль індикаторів готовності, покрокової навігації, модулів вибору освітньої програми, подачі та верифікації документів у забезпеченні прозорості процедур і зниженні інформаційної невизначеності для вступника. Особливу увагу приділено використанню інтелектуальних цифрових компонентів, зокрема рекомендаційних механізмів і аналітики даних, які підтримують усвідомлений вибір освітньої траєкторії та адаптацію цифрового середовища до індивідуального профілю користувача. Обґрунтовано, що цифровий супровід вступу доцільно розглядати не лише як інструмент оптимізації організаційних процедур, а як складову освітнього середовища, що виконує орієнтаційну та підтримуючу функції на початковому етапі навчального шляху. Показано, що впровадження кабінету вступника в Європейському університеті сприяє формуванню послідовної, керованої. персоналізованої та професійної траєкторії взаємодії вступника з університетом, а також створює методологічні передумови для підвищення якості освітніх рішень і адаптації цифрових сервісів до динаміки освітнього середовища.

Ключові слова: *цифровий супровід вступника, кабінет вступника, персоналізована освітня траєкторія, вступна кампанія, цифровізація, Європейський університет, вища освіта.*

Дата першого надходження статті до видання: 13.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 364.4-053.6:316.624:004.738.5
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.32

Романов О. Г., Мирошніченко Н. О.

КІБЕРБУЛІНГ ЯК ФОРМА ВІРТУАЛЬНОГО НАСИЛЬСТВА ПІДЛІТКІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Стаття присвячена теоретичному аналізу кібербулінгу як соціально небезпечного явища та обґрунтуванню доцільності його розгляду в соціальній роботі як форми віртуального насильства підлітків у сучасному цифровому середовищі.

Уточнено зміст кібербулінгу як систематичного агресивного переслідування з використанням інформаційно-комунікаційних технологій у соціальних мережах, месенджерах, онлайн-іграх, форумах та інших середовищах. Виокремлено його ключові ознаки: безперервність у часі, відсутність просторових меж, широка аудиторія, високий рівень анонімності, стирання меж між публічним і приватним простором, а також латентність і складність своєчасного виявлення через небажання підлітків звертатися по допомогу.

Обґрунтовано необхідність комплексної профілактики кібербулінгу засобами соціальної роботи та підкреслено роль соціального працівника як координатора міжвідомчої взаємодії і захисника прав підлітків у цифровому середовищі. Уточнено, що практична реалізація цього підходу передбачає: орієнтацію профілактики на попередження віртуального насильства загалом (цифрова грамотність, емоційна компетентність, безпечна комунікація, раннє звернення по допомогу), міжсекторальне реагування за участі ключових інституцій, а також розширену оцінку випадку з урахуванням поширення контенту, ролей учасників, повторюваності та наслідків для дитини.

Запропоновано авторське визначення кібербулінгу як форми віртуального насильства, що реалізується через інформаційно-комунікаційні технології та виявляється в умисних агресивних діях (приниження, переслідування, залякування, дискредитація, соціальне виключення), які спричиняють психологічну, соціальну чи правову шкоду підлітку. Визначення створює концептуальну основу для подальшого аналізу чинників ризику, типології проявів і моделі комплексного соціально-педагогічного реагування.

Ключові слова: *кібербулінг, віртуальне насильство, підлітки, цифрове середовище, соціальна робота, цькування онлайн, новітня форма агресії, профілактика кібербулінгу.*

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій і цифрових платформ суттєво трансформував соціальний простір підлітків, що, з одного боку, розширило можливості для комунікації та самовираження, а з іншого – актуалізувало нові форми соціальних ризиків. У сучасних умовах віртуальне середовище виступає не лише простором комунікації та самореалізації підлітків, але й середовищем підвищеної соціальної вразливості, де проявляються різні форми насильства. Небезпечність ситуації виникає в зв’язку з специфікою віртуального простору, а саме, анонімністю, можливістю фальсифікувати ідентичність, низькою вірогідністю притягнення до відповідальності за свої вчинки, спроможністю мати широку аудиторію, здатністю тероризувати без обмежень у просторі та часі. Підлітки виступають особливо вразливою соціальною групою, оскільки перебувають на етапі формування ідентичності, емоційної регуляції та соціальних навичок. Однією з найбільш поширених і водночас складних для виявлення форм насильства у цифровому середовищі є кібербулінг.

В контексті соціальної роботи кібербулінг доцільно трактувати як форму віртуального насильства, що порушує права підлітка на безпеку, гідність і психологічне благополуччя. Віртуальне насильство проявляється через приниження, залякування, поширення принизливого або неправдивого контенту, соціальну ізоляцію, погрози, а також втручання в приватне життя підлітка. Такі дії мають системний характер і спричиняють тривалі негативні наслідки для психосоціального розвитку підлітка, який зазнає цькування.

Особливістю кібербулінгу є його латентність та складність своєчасного виявлення. Підлітки часто не повідомляють дорослих про випадки віртуального насильства через страх, сором або недовіру до інституцій допомоги. Це ускладнює реагування соціальних служб та підсилює потребу в превентивних заходах.

З огляду на це, кібербулінг не можна розглядати виключно як індивідуальну проблему міжособистісної взаємодії. Він є соціальним явищем, зумовленим поєднанням індивідуальних, сімейних, інституційних та культурних чинників. Саме тому профілактика кібербулінгу належить до сфери професійної діяльності соціального працівника, який виступає координатором міжвідомчої взаємодії та захисником прав підлітків у цифровому середовищі.

Таким чином, розуміння кібербулінгу як форми віртуального насильства дозволяє розширити підходи до його профілактики, змістити акцент з реактивного реагування на комплексну соціальну профілактику, орієнтовану на зниження соціальної вразливості підлітків і формування безпечного цифрового середовища.

Мета статті полягає у з’ясуванні сутності кібербулінгу як форми віртуального насильства підлітків та обґрунтуванні підходів соціальної роботи до його профілактики**.**

Проблема поширення кібербулінгу є предметом обговорення та спільної діяльності науковців всього світу, які намагаються знайти різні шляхи попередження та профілактики кібербулінгу.

Поняття «кібербулінг» вперше було визначено Біллом Белсі (2024), який характеризував його як використання інформаційних та комунікаційних технологій, наприклад електронної пошти, мобільного телефону,

особистих інтернет-сайтів, для навмисної, неодноразової та ворожої поведінки особи або групи, спрямованої на образу інших людей. Кібербулінг визначається як агресивна, навмисна дія, здійснена групою або окремою людиною, з використанням електронних форм контакту, неодноразово та протягом тривалого часу, проти жертви, яка не може захистити себе.

У зарубіжних дослідженнях поняття кібербулінгу ґрунтовно розроблялося в працях Д. Ольвеуса (2019), який ще на етапі вивчення традиційного булінгу заклав критерії систематичності, асиметрії сил і навмисності агресивної поведінки. За його даними, більшість жертв кібербулінгу одночасно зазнають булінгу в школі в реальному житті, тому профілактика має охоплювати загальну булінгову поведінку. Професор психології Д. Олвеус роз'яснює поняття кібербулінг як агресивні, навмисні дії, що скоюються групою або окремою особою з використанням електронних форм комунікації, повторно чи з плином часу проти жертви, яка не може себе захистити [14].

Подальші дослідження Дж. Патчін і С. Гіндуджа (2015) адаптували ці характеристики до цифрового середовища, визначивши кібербулінг як навмисну та повторювану агресію, здійснювану за допомогою електронних засобів комунікації – комп'ютерів, мобільних телефонів та інших пристроїв [15]. Дослідники Дж. Патчін і С. Гіндуджа (2018) вказують на такі особливості кібербулінгу, як навмисне знущання, залякування, постійне повторення, тероризування, може підключатися багато людей, які передають інформацію, фотографії, використання Інтернету, технічних пристроїв [16].

Вчені відзначають, що кібербулінг часто носить анонімний характер, вірусне поширення й викликає сильні страждання жертви, наприклад, знижує самооцінку, посилює депресію та викликає почуття безсилля. Ті учні, які зазнавали онлайн-знущань, переживали розчарування, гнів, образу, тривогу, соціальну ізоляцію. Анонімна природа цього явища знижує/знімає відповідальність агресора, який у віртуальному просторі буде говорити або робити те, чого не сказав би або не зробив би віч-на-віч. При онлайн-знущаннях переслідувач не бачить результату своїх діянь, страждань жертви, не враховує всіх наслідків для об'єкту цькування. Тому це може призвести до мінімального співпереживання з боку агресора, його відсторонення від жертви [16].

К. Лангос (2012) розрізняє прямий та непрямий кібербулінг. Прямий кібербулінг відбувається, коли кібербулер спрямовує електронні повідомлення безпосередньо на жертву. Непрямий – має місце тоді, коли кібербулер публікує повідомлення на Facebook, Twitter чи в будь-якому іншому, достатньо загальнодоступному, місці кіберпростору. Такі повідомлення можуть поширитися на безмежну аудиторію [13, с. 285].

До більшості загальноприйнятих означень булінгу також включено поняття наміру. Щоб вважатися булінгом, дія має бути цілеспрямованою або навмисною. К. Лангос (2012) стверджує, що намір заподіяти шкоду є встановленим, якщо особа, яка опинилася у ситуації потерпілої, із врахуванням всіх обставин, розцінить низку дій або окрему дію такими чи такою, що спрямовані на заподіяння їй шкоди [13, с. 288].

Науковці Р. Ковальскі, С. Лімбер, П. Агатстон (2008) акцентують увагу на таких ознаках кібербулінгу: відсутності часових і просторових обмежень, потенційно необмеженій аудиторії, можливості анонімності агресора, тривалості психологічного впливу через цифровий слід [12].

Американські дослідники, аналізуючи віртуальну агресію, сформулювали вісім категорій кібербулінгу, зосередившись на непрямому типі: флеймінг, харасмент, приниження чи обмовляння, самозванство, ошуканство, відчуження, або соціальна ізоляція, кіберсталкінг, або кіберпереслідування, хепіслепінг [12].

Про існування таких видів кібербулінгу зазначають також українські науковці, зокрема Лубенець І. (2016), Ведернікова А. (2021), Миронюк Т., Запорожець А. (2018)

Для глибшого розуміння феноменології кібербулінгу розглянемо погляди дослідника Є. Гіденко (2021), який зазначив, що кібербулінг варто визначати як нову форму агресії. Науковець визначив, що якщо булінг – це психологічний терор, цькування, побиття однієї людини іншою, то кібербулінг – це «цькування онлайн», що передбачає жорстокі дії з метою дошкулити, нашкодити, принизити людину з використанням інформаційно-комунікаційних засобів: мобільних телефонів, електронної пошти, соціальних мереж, форумів, блогів, онлайн-відеоігор» [2, с. 26].

Л.А. Найдьонова (2020) вказує, що останнім часом збільшуються ризики деструктивного втручання віртуального простору в життя дітей, пов'язанні із зростанням загальної агресивності медіапростору й мови ворожнечі та ненависті [3, с. 23]. Вона характеризує кібербулінг як використання інформаційно-комунікаційних технологій для заподіяння нападів на однолітків – не тільки в шкільному середовищі, але і в його он-лайн аналогах відкритого інформаційного простору, в соціальних мережах, опосередкованому технологіями міжособовому спілкуванню [7, с. 9].

Дослідниця, дає визначення кібербулінгу у широкому контексті, вказавши на всі психологічні небезпеки в інтернет середовищі, які діють як тиск кіберсередовища й відповідають основним критеріям булінгу: навмисність, тривалість-повторюваність і нерівність. Л.А. Найдьонова (2014) вважає, що до цієї категорії слід віднести флеймінг і тролінг, обмовлення і наклепи, самозванство, ошуканство і шахрайство, селфхарм, залякування і заклики до самоушкоджень, сталкінг, хепіслепінг. Кібербулінг включає чотири основні компоненти: навмисна агресивна поведінка, повторна поява, нерівність сил кібербулера та жертви, використання та вільне володіння технологіями. У вузькому значенні слова кібербулінг – це знущання, образи і приниження, психологічний терор, що розгортається проти особи або групи осіб у кіберпросторі [7, с. 155].

Бойчук О. І., Стадник М. М. (2022) показали роль комп’ютерних ігор у формуванні нульової толерантності підлітків до насилля. Вчені зробили наголос, що небезпеку від кібербулінгу потрібно розглядати не лише на рівні особистості, але й на рівні системи соціальних відносин. Виявили, що однією з головних причин булінгу виступає підвищений рівень особистої агресії, а також асиметрія реальної та ідеальної Я-концепцій, яка виникає через злиття віртуального та реального світів, та нездатність підлітків розрізняти їх. Визначили фактор, що може бути причиною кібербулінгу та підвищення агресії підлітків – «десенсибілізація» втрата особою чутливості до насилля [1, с. 14]. Підкреслили, що альтернативою цьому є формування медіакультури та рефлексії критичного мислення, здатності адекватно вибирати та споживати інформацію на основі логіки, моралі та здорового глузду.

Лубенець І. (2016) точно визначила сутність поняття «кібербулінг» й вказала, що це форма конфліктної, агресивної поведінки систематичного характеру, яка підсилена технологічним оснащенням [4, с. 170]. Науковець відмітила, що кібербулінг може здійснюватися у двох основних формах: персоніфікованій, яка передбачає адресну розсилку інформації жертві, та неперсоніфікованій, що полягає в розповсюдженні інформації жертві й поширенні її в публічному інформаційному просторі для невизначеного кола осіб, створюючи навколо жертви в референтних соціальних групах (клас, двір, школа) негативну обстановку неповаги, приниження, засудження, ізоляції тощо. Вказала типи кібербулінгу – відкритий, або прямий кібербулінг, який включає розсилку повідомлень, листів, розповсюдження особистої інформації, яка дискредитує жертву, зйомку бійок, знущань. Такі повідомлення створюють атмосферу агресивності, ворожості, навіть, коли вони не спрямовані безпосередньо на дитину. Лубенець І. виділяє латентний кібербулінг – це прихована агресія, за якої поведінка кібербулера замаскована під звичайну бесіду щодо обміну думок, дискусію тощо, тобто вона не позиціонує себе як агресивну. Метою такої поведінки є образи, дошкуляння, провокація конфлікту, здобуття інформації особистого характеру з подальшим її використанням у хуліганських або злочинних цілях тощо.

На думку Лубенець І., (2016) причинами кібербулінгу є персональні (суб’єктивні) та соціальні (об’єктивні). Вона підкреслила, що технологічні засоби комунікації стали новітньою зброєю для сучасних дітей і суспільства загалом. Іноді кібербулінг може мати більш негативні наслідки, ніж реальне насильство, тому що у віртуального світу немає кордонів – ні просторових, ні часових [4, с. 169].

Миронюк Т. та Запорожець А. (2018) під поняттям «кібербулінг» розуміють новітню форму протиправної поведінки, яка виявляється в агресивних, жорстоких діях з метою дошкулити, нашкодити, принизити людину, використовуючи інформаційно-комунікаційні засоби: мобільні телефони, електронну пошту, соціальні мережі тощо [5, с. 277].

Тітов І. та Лавріненко В. (2022) зазначають, що кібербулінг не є просто агресією, яка реалізується у віртуальному середовищі. Саме це середовище вносить суттєві зміни в характер такої агресії, надаючи кібербулеру розширені можливості залучати представників суспільної думки до булінгу над жертвою [9, с. 221]. Вчені вивчили систему чинників формування кібербулінгу в підлітковому середовищі та його наслідків для здоров’я. За словами дослідників кібербулінг пов’язаний із негативними емоційними станами у дітей, тенденціями до суїцидальної поведінки, негативним самоставленням, труднощами в поведінці, порушеннями соматичного здоров’я. Основою для проявів булінгу виступають перебування підлітка у позиції жертви та знижений рівень освіти, наявність специфічних установок на агресію та фактів перебування у ситуаціях булінгу в минулому.

Міхеєва О.Ю., Корнієнко М.М. (2018,) засвідчують, що підлітки є активними користувачами Інтернет мережі й можуть легко натрапити на кібербулінг та стати об’єктом для насильницьких дій [6, с. 248]. Вчені зупинилися на особливостях кібербулінгу – анонімності, безперервності, незліченних невидимих свідках, відсутності зворотного зв’язку й феномені розгальмовування.

Чорна Л., Танасійчук І. (2023) вказали, що інтернет-простір створюється за аналогією з реальністю й внаслідок інтенсивнішої соціальної взаємодії утворюється більше умов для прояву агресії. Перебуваючи у віртуальному просторі підліток залишається сам собою та реагує аналогічно тому, як це відбувалося б у реальному житті. Інтернет простір не дає можливості відчувати себе в повній інформаційній безпеці. Вступаючи до активної взаємодії, підліток може отримувати небажані коментарі від інших користувачів на свою адресу або провокативну інформацію. Науковці акцентували увагу на тому, що в контексті користування інтернетом варто враховувати такий важливий фактор, як анонімність, яка може призводити до таких негативних проявів поведінки, як агресія в онлайн-середовищі. Звернули увагу на те, що реакція, яка зароджується й виплескується внаслідок соціальної взаємодії в інтернет-мережі може спричинити прояв не лише негативних емоцій, а й агресії. Тому, інтернет середовище є спонукальним фактором для агресії [10].

Пилипишина І.І. (2024) вивчала проблему кібербулінгу як забезпечення права дитини на безпеку в онлайн-середовищі. Вона зазначає, що кібербулінг порушує не лише емоційне та соціальне благополуччя, але й безпеку, яка є одним з основних прав людини. Дослідниця відмітила, що таке явище як кібербулінг не обов’язково знаходиться в освітній площині, та не завжди вчиняється лише дітьми щодо дітей. Кібербулінг може відбуватися як в освітньому середовищі, так і поза його межами, так само як і булінг. Він може бути вчинений проти особи, зокрема дитини, не тільки іншими дітьми, але й дорослими [8, с. 144].

Аналіз праць українських науковців та дослідників щодо сутності та змісту поняття «кібербулінг» як форма віртуального насильства» уможливив укладання таблиці з репрезентованими його дефініціями (таблиця 1).

В межах сучасного наукового дискурсу є підстави стверджувати, що кібербулінг є однією з ключових форм віртуального насильства в підлітковому середовищі.

Специфіка кібербулінгу як форми віртуального насильства зумовлена властивостями цифрового середовища. По-перше, анонімність знижує бар'єри відповідальності агресора. По-друге, публічність і тиражованість контенту збільшують аудиторію свідків і поглиблюють соціальне приниження жертви. По-третє, перманентна доступність комунікації унеможливлює безпечний простір та ускладнює психологічне відновлення. По-четверте, цифровий слід (збереження фото, відео, повідомлень) пролонгує травматизацію навіть після формального завершення епізоду. У сукупності ці характеристики формують підвищений рівень віктимізаційних ризиків для підлітків як вікової групи, чутливої до соціального схвалення, статусу в групі та оцінок однолітків.

В контексті соціальної роботи такий підхід має кілька наслідків. По-перше, профілактика кібербулінгу повинна здійснюватися як профілактика віртуального насильства загалом – із розвитком цифрової грамотності, емоційної компетентності, навичок безпечної комунікації та раннього звернення по допомогу. По-друге, реагування має бути міжсекторальним: сім'я, заклад освіти, соціальні служби, психологічна служба, за потреби – ювенальна превенція. По-третє, оцінка випадку має включати не лише факт інциденту, а й аналіз масштабу поширення контенту, ролей учасників (агресор, жертва, спостерігачі), повторюваності та глибини наслідків для дитини.

Висновки. Узагальнення наукових підходів засвідчує, що в дефініціях кібербулінгу стабільно відтворюються ознаки, притаманні саме насильству: умисність завдання шкоди, агресивний характер дій, дисбаланс сили між сторонами, повторюваність та негативні наслідки для психологічного благополуччя й соціального життя потерпілої особи. Дослідники наголошують, що інструментом такого впливу є інформаційно-комунікаційні технології (месенджери, соціальні мережі, електронна пошта, ігрові платформи), які не лише опосередковують контакт, а й суттєво посилюють інтенсивність і тривалість завданої шкоди.

На основі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми пропонуємо визначати кібербулінг як форму віртуального насильства, що реалізується через інформаційно-комунікаційні технології та виявляється в умисних агресивних діях (приниження, переслідування, залякування, дискредитація, соціальне виключення), які спричиняють психологічну, соціальну чи правову шкоду підлітку. Запропоноване трактування створює концептуальну основу для подальшого аналізу соціальних чинників і груп ризику поширення кібербулінгу серед підлітків, а також розроблення типології його проявів та моделі профілактики кібербулінгу засобами соціальної роботи.

Таблиця 1

Контент-аналіз тлумачення терміна «кібербулінг» як форма віртуального насильства

Автор(и), рік	Визначення поняття
Є. Гіденко (2021, с. 26)	кібербулінг – це «цькування онлайн», що передбачає жорстокі дії з метою дошкулити, нашкодити, принизити людину з використанням інформаційно-комунікаційних засобів: мобільних телефонів, електронної пошти, соціальних мереж, форумів, блогів, онлайн-відеоігор.
Л. Найдьонова (2020, с. 23)	Кібербулінг (віртуальне знущання) – це новітня форма агресії, що передбачає жорстокі дії з метою дошкулити, нашкодити, принизити людину з використанням інформаційно-комунікаційних засобів: мобільних телефонів, електронної пошти, соціальних мереж тощо.
І. Лубенець (2016. с. 170)	кібербулінг – це систематичні умисні дії з боку особи або групи осіб (частіше підлітків) із використанням інформаційно-комунікаційних засобів, спрямовані проти іншої особи (осіб), що характеризуються створенням ворожої, принизливої, образливої обстановки й метою або наслідком яких є залякування, порушення права на безпечне навчання, повагу, честь, гідність, майно, здоров'я і життя, обмеження свободи волевиявлення особи (осіб) тощо.
Миронюк Т. та Запорожець А. (2018, с. 277)	кібербулінг – це новітня форма протиправної поведінки, яка виявляється в агресивних, жорстоких діях з метою дошкулити, нашкодити, принизити людину, використовуючи інформаційно-комунікаційні засоби: мобільні телефони, електронну пошту, соціальні мережі тощо.
Міхеєва О.Ю., Корнієнко М.М. (2018, с. 248)	кібербулінг – це умисні дії, що скоюються однією особою або групою осіб відносно іншої особи, посередництвом електронних засобів комунікації, з метою завдання шкоди, що можуть здійснюватися напряму, або анонімізовано і можуть призвести до низки негативних наслідків в результаті створення ситуації напруження, тиску, залякування, переслідування.

Використана література:

1. Бойчук О. І., Стадник М. М. Проблеми молодіжної агресії, булінгу та кібербулінгу у сучасному українському суспільстві. Актуальні проблеми філософії та соціології. 2022. Вип. 37. С. 14–22. https://doi.org/10.32782/apfs.v037.2022.3
2. Гіденко Є. С. Кібербулінг: насильство в соціальній мережі. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Юриспруденція. 2021 № 50. С. 26–29.
3. Кіберсоціалізація. Збірник наукових праць; [ред. Л.А. Найдьонова, Н.Л. Дятел; укладач Ю.С. Чаплінська] / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. – 135 с.
4. Лубенець І. Кібернасильство (кібербулінг) серед учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Національний юридичний журнал: теорія і практика. 2016. С. 169–173.
5. Миронюк Т.В., Запорожець А.К. Кібербулінг в Україні – соціально небезпечне явище чи злочин: визначення та протидія. Юридичний часопис Національної академії внутрішніх справ. 2018. No 2(16). С. 275–284. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/aymvs_2018_2_25
6. Міхеєва О.Ю., Корнієнко М.М. Кібербулінг як соціально-педагогічна проблема. *Молодий вчений.* № 11 (63), 2018. С. 247–250.
7. Найдьонова Л.А. Кібербуллінг або агресія в інтернеті: способи розпізнання і захист дитини: методичні рекомендації. Київ, 2014. 80 с.
8. Пилипишина І.І. Протидія кібербулінгу як забезпечення права дитини на безпеку. Науковий вісник Ужгородського національного університету, 2024. Випуск 83. Частина 1. С. 426.
9. Тітов І.Г., Лавріненко В.А. Чинники прояву кібербулінгу в підлітковому середовищі: теоретичний огляд. Психологія і особистість. 2022. No 2(22). С. 211–224. DOI: https://doi.org/10.33989/2226–4078.2022.2.265500.
10. Чорна Л., Танасійчук І. Особливості прояву агресії в соціальних мережах: філософський аналіз. Культурологічний альманах. Вип. 4, 2023. DOI: https://doi.org/10.31392/cult.alm.2023.4.24
11. Brown C. F., Demaray M. K., Secord, S. M. Cyber victimization in middle school and relations to social emotional outcomes. Computers in human behavior. 2014. № 35. 12–21.
12. Kowalski R.M., Limber S. P., Agatston P. W. Cyberbulling: bulling in the digital age. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2008. 224 p. [in English].
13. Langos C. Cyberbullying: the challenge to define. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. 2012. № 15(6). P. 285–289. DOI:10.1089/cyber.2011.0588
14. Olweus D., Limber S., Breivik K. Addressing specific forms of bullying: A. large evaluation of the Olweus bullying Journal of Bullying Prevention. 2019. Vol. 1(1). P. 70–84.
15. Patchin J. W., Hinduja S. Measuring Cyberbullying: Implications for Research. Aggression and Violent Behavior. 2015. N. 23. P. 69–74. [in English].
16. Patchin, J. W., Hinduja, S. Deterring Teen Bullying: Assessing the Impact of Perceived Punishment From Police, Schools, and Parents. Youth Violence and Juvenile Justice. 2018. №16(2). P. 190–207. URL: https://doi.org/10.1177/1541204016681057

References:

1. Boichuk O. I., Stadnyk M. M. (2022) Problemy molodizhnoi ahresii, bulinhu ta kiberbulinhu u suchasnomu ukrainskomu suspilstvi [Problems of youth aggression, bullying and cyberbullying in modern Ukrainian society]. Aktualni problemy filosofii ta sotsiolohii. Vyp. 37. S. 14–22. https://doi.org/10.32782/apfs.v037.2022.3 [in Ukrainian]
2. Hidenko Ye. S. (2021) Kiberbulinh: nasylstvo v sotsialnii merezhi [Cyberbullying: violence in a social network]. Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Yurysprudentsiia. № 50. S. 26–29. [in Ukrainian]
3. Naidionova L. A., Diatel N. L. (red.), Chaplinska Yu. S. (uklad.) (2020) Kibersotsializatsiia [Cybersocialization]. Zbirnyk naukovykh prats. Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy, Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. 135 s. [in Ukrainian]
4. Lubenets I. (2016) Kibernasylstvo (kiberbulinh) sered uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Cyberbullying among students of secondary educational institutions]. Natsionalnyi yurydychnyi zhurnal: teoriia i praktyka. S. 169–173. [in Ukrainian]
5. Myroniuk T. V., Zaporozhets A. K. (2018) Kiberbulinh v Ukraini – sotsialno nebezpechne yavyshche chy zlochyn: vyznachennia ta protydiia [Cyberbullying in Ukraine – a socially dangerous phenomenon or a crime: definition and counteraction]. Yurydychnyi chasopys Natsionalnoi akademii vnutrishnikh sprav. № 2(16). S. 275–284. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/aymvs_2018_2_25 [in Ukrainian]
6. Mikheieva O. Yu., Korniienko M. M. (2018) Kiberbulinh yak sotsialno-pedahohichna problema [Cyberbullying as a social and pedagogical problem]. Molodyi vchenyi. № 11 (63). S. 247–250. [in Ukrainian]
7. Naidionova L. A. (2014) Kiberbullinh abo ahresiia v interneti: sposoby rozpiznannia i zakhyst dytyny: metodychni rekomendatsii [Cyberbullying or aggression on the Internet: ways to recognize and protect a child: methodological recommendations]. Kyiv. 80 s. [in Ukrainian]
8. Pylypyshyna I. I. (2024) Protydiia kiberbulinhu yak zabezpechennia prava dytyny na bezpeku [Counteracting cyberbullying as ensuring the child’s right to safety]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Vypusk 83. Chastyna 1. S. 426. [in Ukrainian]
9. Titov I. H., Lavrinenko V. A. (2022) Chynnyky proiavu kiberbulinhu v pidlitkovomu seredovyshchi: teoretychnyi ohliad [Factors of manifestation of cyberbullying in the adolescent environment: a theoretical review]. Psykholohiia i osobystist. № 2(22). S. 211–224. DOI: https://doi.org/10.33989/2226–4078.2022.2.265500. [in Ukrainian]
10. Chorna L., Tanasiichuk I. (2023) Osoblyvosti proiavu ahresii v sotsialnykh merezhakh: filosofskyi analiz [Peculiarities of manifestation of aggression in social networks: philosophical analysis]. Kulturolohichnyi almanakh. Vyp. 4. DOI: https://doi.org/10.31392/cult.alm.2023.4.24 [in Ukrainian]
11. Brown C. F., Demaray M. K., Secord S. M. (2014) Cyber victimization in middle school and relations to social emotional outcomes. Computers in Human Behavior. № 35. P. 12–21.
12. Kowalski R. M., Limber S. P., Agatston P. W. (2008) Cyberbullying: Bullying in the Digital Age. Oxford: Blackwell Publishing Ltd. 224 p.

13. Langos C. (2012) Cyberbullying: the challenge to define. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. № 15(6). P. 285–289. DOI: 10.1089/cyber.2011.0588
14. Olweus D., Limber S., Breivik K. (2019) Addressing specific forms of bullying: A large evaluation of the Olweus bullying prevention program. Journal of Bullying Prevention. Vol. 1(1). P. 70–84.
15. Patchin J. W., Hinduja S. (2015) Measuring Cyberbullying: Implications for Research. Aggression and Violent Behavior. N. 23. P. 69–74.
16. Patchin J. W., Hinduja S. (2018) Deterring Teen Bullying: Assessing the Impact of Perceived Punishment From Police, Schools, and Parents. Youth Violence and Juvenile Justice. № 16(2). P. 190–207. DOI: https://doi.org/10.1177/1541204016681057

O. Romanov, N. Myroshnichenko. Cyberbullying as a form of virtual violence among adolescents: a theoretical analysis of the problem in the context of social work

The article is devoted to the theoretical analysis of cyberbullying as a socially dangerous phenomenon and the justification of the feasibility of considering it in social work as a form of virtual violence of adolescents in the modern digital environment.

The content of cyberbullying is clarified as systematic aggressive harassment using information and communication technologies in social networks, messengers, online games, forums and other environments. Its key features are highlighted: continuity in time, absence of spatial boundaries, wide audience, high level of anonymity, blurring of boundaries between public and private space, as well as latency and difficulty of timely detection due to adolescents' reluctance to seek help.

The need for comprehensive prevention of cyberbullying through social work is substantiated and the role of the social worker as a coordinator of interagency interaction and a defender of the rights of adolescents in the digital environment is emphasized. It is specified that the practical implementation of this approach involves: focusing prevention on preventing virtual violence in general (digital literacy, emotional competence, safe communication, early seeking help), intersectoral response with the participation of key institutions, as well as an expanded assessment of the case taking into account the distribution of content, the roles of participants, repeatability and consequences for the child.

The author proposes a definition of cyberbullying as a form of virtual violence implemented through information and communication technologies and manifested in intentional aggressive actions (humiliation, harassment, intimidation, discrediting, social exclusion) that cause psychological, social or legal harm to a teenager. The definition creates a conceptual basis for further analysis of risk factors, typology of manifestations and a model of complex socio-pedagogical response.

Key words: *cyberbullying, virtual violence, teenagers, digital environment, social work, online harassment, the newest form of aggression, cyberbullying prevention.*

Дата першого надходження статті до видання: 27.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 514:75
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.33

Селезньова Н. П., Рудик Т. О.

ГВИНТОВІ ЛІНІЇ: ГЕОМЕТРІЯ, ЩО РУХАЄ СВІТ

Стаття присвячена актуальним теоретичним та методичним аспектам викладання курсу диференціальної геометрії в технічному університеті. Вивчення теми «Просторові криві» (зокрема гвинтові лінії) у курсі диференціальної геометрії є одним із найскладніших етапів для студентів. Це момент, де абстрактний математичний апарат (векторний аналіз) стикається з необхідністю візуалізації складних об'єктів у тривимірному просторі. У роботі обґрунтовано, що найбільш репрезентативним прикладом, який демонструє прикладну складову та логічну завершеність диференціальної геометрії є задача на знаходження натуральних рівнянь кривої, зокрема, таких характеристик як кривина та скрут. Саме на гвинтовій лінії студенти вперше бачать, як просторова форма об'єкта повністю визначається двома параметрами. В статті пропонується при викладанні курсу диференціальної геометрії поставити акцент на кінематику, тобто пояснювати вектори в тригранніку Френе-Серре як швидкість та прискорення точки, порівняти обчисленння у загальному та натуральному параметрах для однієї і тієї ж гвинтової лінії. Диференціальна геометрія через формули Френе-Серре вчить студентів обчислювати параметри просторової кривої – кривизну та скрут. Це база для проектування доріг, залізничних колій та траєкторій польоту апаратів. Гвинтова лінія не існує сама по собі бо, як правило, вона лежить на циліндрі або конусі. Тому у статті розглянуто та співставлено циліндричну та конічну гвинтові лінії як у параметричному вигляді, так і при натуральному параметрі (криві відносимо до довжини дуги). Побудовано та проаналізовано графіки зміни кривини для конічної гвинтової лінії при підйомі угору та проведено порівняння кривини та скруту для конічної гвинтової лінії. Окремо розглянуто випадок, коли скрут дорівнює нулю, що дозволило побачити контраст у формулах.

Ключові слова: *тригранник Френе, формули Френе-Серре, кривизна кривої, скрут, циліндрична гвинтова лінія, конічна гвинтова лінія, вектор головної нормалі, вектор бінормалі.*

Актуальність проведення порівняльного аналізу циліндричної та конічної гвинтової лінії в курсі викладання диференціальної геометрії полягає у перетворенні абстрактних формул диференціальної геометрії на зрозумілий інструмент аналізу просторових форм. Це місток між класичною теорією та сучасним інженерним проектуванням. Актуальність підкріплюється ще тим, що ці криві зустрічаються в реальному світі, а саме при моделюванні молекул ДНК, розрахунках пружин стиснення, кроку різьби болтів, проектуванні антен (спіральні антени), розрахунках конічних пружин, траєкторії руху об'єктів, що наближаються до центру тяжіння. Стаття [1] якраз і обґрунтовує проблемно-орієнтоване навчання як ефективний метод оптимізації математичної підготовки у технічних ЗВО, адже використання практико-орієнтованих задач формує професійні компетентності, підвищує мотивацію студентів та стимулює самостійну пізнавальну діяльність. Наукова новизна дослідження полягає у розширеному аналізі взаємозв'язку між кривою та поверхнею (циліндром або конусом), на якій вона розташована. Саме прикладам таких задач і присвячена запропонована стаття.

Мета статті – використовуючи багаторічний досвід викладання вищої математики з елементами проблемно-орієнтованого навчання на фізико-математичному факультеті Національного технічного університета України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» запропонувати різні підходи до вивчення гвинтових ліній в курсі диференціальної геометрії у технічному університеті та систематизувати базові поняття просторових кривих на прикладі гвинтової лінії.

Гвинтова лінія (або гелікс) – це просторова крива, яка поєднує в собі два типи руху: обертальний та поступальний. Хоча на перший погляд це лише абстрактна математична фігура, насправді вона є однією з фундаментальних форм нашого всесвіту – від мікроскопічних ланцюжків ДНК до гігантських спіральних галактик [3].

При дослідженні гвинтової лінії надалі нам знадобляться формули Френе [2], та тригранник Френе , що представляє собою рухому систему координат, яка супроводжує точку під час її руху вздовж просторової кривої. Ці формули описують, як змінюється сам тригранник (його орієнтація) під час руху вздовж кривої:

$$\frac{d\vec{\tau}}{ds} = k\vec{\nu};\ \ \frac{d\vec{\nu}}{ds} = -k\vec{\tau} + k\vec{\beta};\ \ \frac{d\vec{\beta}}{ds} = \chi\vec{\nu} \qquad (1)$$

Ці формули описують кінематику точки, що рухається вздовж просторової кривої, пов'язуючи похідні векторів тригранника , а саме:

s – натуральний параметр, довжина дуги;

$\vec{\tau}$ – одиничний дотичний вектор, напрямлений вздовж руху по кривій;

$\vec{\beta}$ – одиничний вектор бінормалі ($\vec{\beta} = \vec{\tau} \times \vec{\nu}$);

$\vec{\nu}$ – одиничний вектор головної нормалі перпендикулярний до дотичної та напрямлений у бік вигину кривої;

k – кривизна кривої;

χ – скрут кривої.

Зауважимо, що для конічної гвинтової лінії ці рівняння складніші, ніж для циліндричної, оскільки k та χ є функціями параметра t (або s). Це означає, що крива «випрямляється» і стає менш закрученою в міру віддалення від вершини конуса. Якщо у циліндричної гвинтової лінії відношення $\frac{k}{\chi} = const$ (крива однакового нахилу), то конічна гвинтова лінія також зберігає певні властивості геодезичної лінії [2] на поверхні конуса.

Спочатку розглянемо циліндричну гвинтову лінію. З математичної точки зору, циліндрична гвинтова лінія описується як лінія, що розташована на поверхні циліндра та утворена рівномірним рухом точки по твірній, що рівномірно обертається навколо осі циліндра. Положення такої точки в будь-який момент часу описується через систему параметричних рівнянь у тривимірному просторі [2, 3].

$$\vec{r}(t) = (a\cos t; a\sin t; bt), \quad a > 0,\ b \neq 0, \quad , \qquad (2)$$
$$x(t) = a\cdot\cos t;\ \ y(t) = a\cdot\sin t;\ \ z(t) = b\cdot t$$

де a – радіус циліндра, на який «намотана» лінія (відстань від осі циліндра до лінії), t – параметр (кут повороту), що змінюється від 0 до 2π для одного повного оберту, b – коефіцієнт підйому, який відповідає за те, наскільки стрімко лінія йде вгору.

Перейдемо до задання цієї гвинтової лінії через натуральний параметр s. Натуральний параметр – це довжина дуги:

$$\frac{ds}{dt} = |\vec{r}'(t)| = \sqrt{(-a\sin t)^2 + (a\cos t)^2 + b^2} = \sqrt{a^2 + b^2} = c.$$

Звідси $s = ct$, $t = \frac{s}{c}$. Підставляємо в рівняння гвинтової лінії (2):

$$\vec{r}(t) = (a\cdot\cos\frac{s}{c}; a\cdot\sin\frac{s}{c}; \frac{bs}{c}).$$

Розглянемо вектори тригранника Френе (1) у натуральній параметризації.

Одиничний вектор дотичної $\vec{\tau}$: $\vec{\tau} = \vec{r}'(\mathrm{s}) = (-\frac{a}{c}\cdot\cos\frac{s}{c}; \frac{a}{c}\cdot\sin\frac{s}{c}; \frac{b}{c})\cdot$

Головна нормаль $\vec{v}$. Оскільки $\vec{r}''(s) = k\vec{v}$ то спершу знайдемо другу похідну:

$$\vec{r}''(\mathrm{s}) = (-\frac{a}{c^2}\cdot\cos\frac{s}{c}; -\frac{a}{c^2}\cdot\sin\frac{s}{c}; 0).$$

Модуль цього вектора і є кривизною k:

$$k = |\vec{r}''(t)| = \sqrt{\frac{a^2}{c^4}\cos^2\frac{s}{c} + \frac{a^2}{c^4}\sin^2\frac{s}{c}} = \frac{a}{c^2} = \frac{a}{\sqrt{a^2+b^2}}.$$

Тоді $\vec{v} = \frac{\vec{r}''(s)}{k} = (-\cos\frac{s}{c}; -\sin\frac{s}{c}; 0).$

Бінормаль $\vec{\beta}$: $\vec{\beta} = \vec{\tau}\times\vec{v} = \left(\frac{b}{c}\sin\frac{s}{c}; -\frac{b}{c}\cos\frac{s}{c}; \frac{a}{c}\right).$

Скрут χ. Використовуємо формули Френе (1): $\vec{\beta} = -\chi\vec{v}$.

Звідси $\vec{\beta}(s) = \left(\frac{b}{c^2}\cos\frac{s}{c}; \frac{b}{c^2}\sin\frac{s}{c}; 0\right) = -\frac{b}{c^2}\vec{v}.$

Отже, $\chi = \frac{b}{a^2+b^2}$.

Проведемо обчислення у загальному параметрі t. Виконаємо обчислення без заміни змінних за допомогою векторних добутків.

Похідні:

$$\vec{r}' = (a\sin t; a\cos t; b),\ \ \vec{r}'' = (-a\cos t; -a\sin t; 0),\ \ \vec{r}''' = (a\sin t; -a\cos t; 0). \qquad (3)$$

Кривина $k = \frac{|\vec{r}'\times\vec{r}''|}{|\vec{r}'|^3}$. Обчислимо вектор $\vec{r}'\times\vec{r}'' = (ab\sin t; -ab\cos t; a^2)$. Його модуль:

$$\sqrt{a^2b^2 + a^4} = a\sqrt{a^2+b^2}; \qquad k = \frac{a\sqrt{a^2+b^2}}{(\sqrt{a^2+b^2})^3} = \frac{a}{a^2+b^2}.$$

Висновок: кривина гвинтової лінії стала. Це означає, що вона в кожній точці згинається однаково.

Далі обчислюємо скрут за формулою (через мішаний добуток):

$$\chi = \frac{(\vec{r}'\,\vec{r}''\,\vec{r}''')}{\left\|[\vec{r}'\times\vec{r}'']\right\|^2}.$$

Після обчислення мішаного добутку маємо $\chi = \frac{ba^2}{a^2(b^2+a^2)} = \frac{b}{a^2+b^2}$.

Висновок: скрут також є сталим, знак залежить від напрямку закручування лінії.

Звідси випливає добре відома *теорема Ланоре* [3]**:** крива є гвинтовою лінією тоді і тільки тоді, коли відношення її кривини до скруту є сталою величиною $\left(\frac{k}{\chi} = const\right)$.

Було б добре, якби цю теорему студенти змогли продемонструвати на прикладах при проведенні практичного заняття.

Тепер розглянемо вектори Френе для циліндричної гвинтової лінії**:** $\vec{\tau}$ напрямлений вздовж дотичної до кривої; $\vec{\nu}$ завжди напрямлений до осі циліндра (горизонтально); $\vec{\beta}$ утворює сталий кут з віссю *OZ*. Для того, щоб знайти вектори репера Френе використаємо формули (1) Довжина вектора швидкості $|\vec{r}'(t)| = \sqrt{a^2+b^2} = c.$

Вектор дотичної $\vec{\tau}$**:** $\vec{\tau} = \frac{\vec{r}'(t)}{|\vec{r}'(t)|} = \left(-\frac{a}{c}\sin t; \frac{a}{c}\cos t; \frac{b}{c}\right)$. Вектор бінормалі $\vec{\beta}$ колінеарний векторному добутку $\vec{r}'\times\vec{r}''$. Отже, $|\vec{r}'\times\vec{r}''| = \sqrt{a^2b^2\sin^2 t + a^2b^2\cos^2 t + a^4} = a\sqrt{a^2+b^2} = ac.$ Тоді одиничний вектор бінормалі $\vec{\beta} = \frac{\vec{r}'\times\vec{r}''}{|\vec{r}'\times\vec{r}''|} = \left(\frac{b}{c}\sin t; -\frac{b}{c}\cos t; \frac{a}{c}\right).$

Одиничний вектор головної нормалі $\vec{\nu} = \vec{\beta}\times\vec{\tau} = (-\cos t; -\sin t; 0).$ Розглянуті вектори представлено на Рис. 1.

Розглянемо рівняння гвинтової лінії через вектори Френе.

Зв’язок між зміною векторів Френе та самою лінією описується у відношенні натурального параметра *s*, визначається формулами Френе-Серре (1). Отже, система диференціальних рівнянь, що визначає циліндричну гвинтову лінію через вектори Френе, має вигляд

$$\vec{\tau}'(s) = \frac{a}{c^2}\vec{\nu}; \quad \vec{\nu}'(s) = -\frac{a}{c^2}\vec{\tau} + \frac{b}{c^2}\vec{\beta}; \quad \vec{\beta}'(s) = -\frac{b}{c^2}\vec{\nu}.$$

Основні характеристики гвинтової лінії.

Крок гвинтової лінії – це одна з найважливіших величин для інженерів. Крок – це відстань між двома сусідніми витками, виміряна вздовж осі *z* (відстань, на яку точка просувається вздовж осі за один повний оберт). Цей крок пов’язаний із коефіцієнтом *b* наступним чином: $h = 2\pi b$.

Звідси випливає важливий *висновок*: якщо ми знаємо потрібний крок гвинта (наприклад, для болта чи свердла), ми можемо точно обчислити швидкість підйому різьби.

Довжина витка. Якщо ми «розгорнемо» один виток гвинтової лінії на площину, ми отримаємо гіпотенузу прямокутного трикутника. Один катет цього трикутника – це довжина кола основи ($2\pi a$), а інший – крок (h). Відповідно до теореми Піфагора, довжина одного витка дорівнює $L = \sqrt{(2\pi a)^2 + h^2}$.

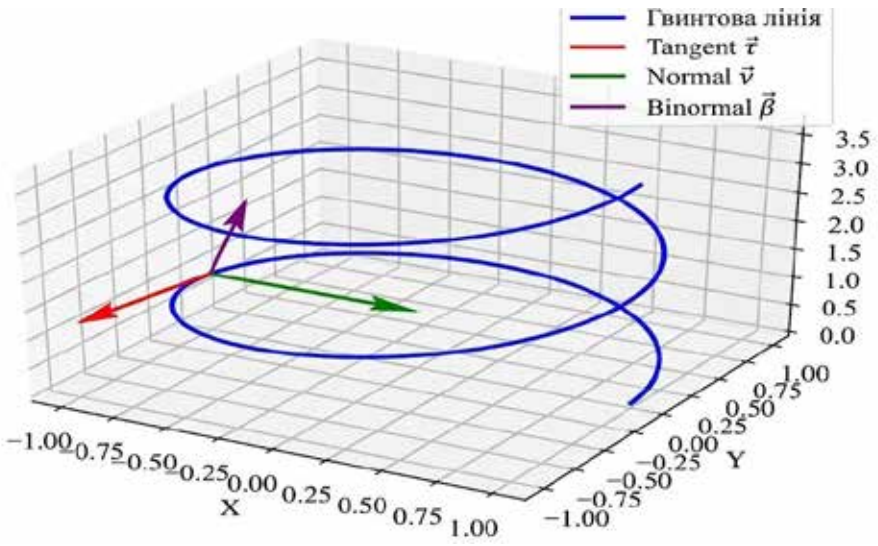


Рис. 1. Вектори тригранника Френе на гвинтовій лінії

Кут підйому – це кут, під яким нарізається різьба (кут, під яким лінія нахилена до площини основи, визначає властивості тертя та сили). Він визначається відношенням кроку до довжини кола: $tg\alpha = \frac{h}{2\pi a}$. Це важливо тому, що якщо кут занадто великий, гвинт під навантаженням буде розкручуватися сам (як у деяких інструментах). Якщо кут малий, гвинт буде надійно тримати з'єднання.

У Табл. 1 наведено ілюстративне порівняння параметрів.

Отже, гвинтова лінія – це набагато більше, ніж просто геометрична абстракція. Це унікальна інженерна та біологічна архітектура, що забезпечує ідеальний баланс між компактністю, міцністю та функціональністю. Таким чином, вивчення гвинтових ліній залишається актуальним як для фундаментальної науки, так і для прикладних розробок.

Конічна гвинтова лінія – це набагато складніший об'єкт для викладання, ніж циліндрична, оскільки її кривина та скрут не є сталими, а змінюються під час руху вздовж кривої. Найчастіше використовують два підходи до параметризації: через кутову швидкість (час) та через висоту (аплікату).

Параметризація через загальний параметр t. Цей метод описує рух точки, яка обертається навколо осі *OZ* зі сталою кутовою швидкістю, при цьому її радіус і висота змінюються пропорційно куту повороту. У контексті конічної гвинтової лінії термін «радіус» означає відстань від рухомої точки до центральної осі (осі *OZ*). Оскільки це не звичайна циліндрична пружина, а конічна, цей радіус не є сталою величиною. Він змінюється в процесі руху, що і створює форму конуса. Простими словами радіус тут – це довжина «плеча», на якому обертається точка. Чим вище піднімається точка, тим ширшим (або вужчим) стає кільце оберту.

Якщо конус задано рівнянням $z = k\sqrt{x^2 + y^2}$ (де k – коефіцієнт нахилу твірної), то параметричні рівняння мають вигляд:

$$x(t) = a \cdot t \cdot \cos t; \quad y(t) = a \cdot t \cdot \sin t; \quad z(t) = c \cdot t.$$

Параметри: $t \geq 0$ – кут повороту в радіанах; a – коефіцієнт, що визначає швидкість «розщирення" спіралі; c – коефіцієнт, що визначає швидкість підйому вздовж осі *OZ*.

Зауваження: радіус кривої в горизонтальній площині $R(t) = \sqrt{x^2 + y^2} = a \cdot t$ прямопропорційний висоті z.

Параметризація через висоту (циліндрична логіка). Якщо зручніше прив'язатися до конкретної висоти конуса H та радіуса основи R, можна використати параметр h (поточна висота), де $h \in [0; H]$.

$$x(h) = \frac{R}{H} \cdot h \cdot \cos(\omega h); \quad y(h) = \frac{R}{H} \cdot h \cdot \sin(\omega h); \quad z(h) = h,$$

де h – координата по осі *OZ* (висота); R– максимальний радіус при $h = H$; ω – параметр «щільності» намотки (кількість обертів на одиницю висоти).

Для опису конічної гвинтової лінії через тригранник Френе (або Френе-Серре) нам потрібно спочатку визначити радіус-вектор кривої *R(t)*, а потім обчислити її основні диференціальні характеристики: дотичну, нормаль, бінормаль, а також кривизну та скрут.

Візьмемо стандартну параметризацію $\vec{r}(t) = (at\cos t;\ at\sin t;\ bt)$.

Для будь-якої точки на кривій можна визначити три взаємно перпендикулярні одиничні вектори:

дотичний вектор $\vec{\tau}$, напрямлений вздовж руху точки: $\vec{\tau} = \frac{\vec{r}'(t)}{|\vec{r}'(t)|}$; вектор головної нормалі $\vec{\beta}$ вказує на напрям опуклості кривої: $\vec{\beta} = \frac{\vec{\tau}'(t)}{|\vec{\tau}'(t)|}$; вектор бінормалі $\vec{\nu}$ перпендикулярний до перших двох: $\vec{\nu} = \vec{\tau} \times \vec{\beta}$.

Кривизна та скрут конічної гвинтової лінії. Кривизна та скрут – головні скалярні характеристики, що входять у формули Френе. Кривизна k показує, наскільки швидко змінюється напрям дотичної. Для конічної гвинтової лінії вони обчислюються за загальними формулами

Таблиця 1

Ілюстративне порівняння параметрів

Параметр	Вплив на форму	Де застосовується
Збільшення *a*	Гвинт стає ширшим («роздутим»)	Розрахунок діаметра пружин підвіски
Збільшення *h*	Витки стають рідшими, підйом крутішим	Швидкісні шнеки, гвинти літаків
Зміна знака *b*	Змінює напрямок (права або ліва різьба)	Спеціальні кріплення, що не розкручуються

$$k(t) = \frac{|\vec{r}' \times \vec{r}''|}{|\vec{r}'|^3} = \frac{a\sqrt{a^2(t^2+4)+c^2(t^2+2)}}{(a^2(t^2+1)+c^2)^{\frac{3}{2}}}.$$

$$c^2 = a^2 + b^2$$

На відміну від звичайної циліндричної гвинтової лінії тут кривизна не є сталою і зменшується при зростанні t (*коли спіраль розширюється*).

На Рис. 2 представлено графік зміни кривини конічної гвинтової лінії.

На графіку (Рис. 2) ми бачимо, що в початковій точці $t = 0$ кривина є максимальною, оскільки радіус витка найменший. Зі зростанням t і висоти $z = bt$ знаменник росте швидше за чисельник, тому кривизна стрімко падає. Конічна спіраль «розкручується», стаючи все більше схожою на пряму лінію, що йде в нескінченність. Головною відмінністю від циліндричної лінії є те, що цей графік мав би бути горизонтальною прямою для циліндричної гвинтової лінії, а у конічної лінії спостерігаємо динамічне згасання. Це головна складність для студентів зрозуміти, що геометрія кривої «деформується» в процесі руху.

Скрут χ показує швидкість виходу кривої з площини.

$$\chi(\mathrm{t}) = \frac{(\vec{r}';\vec{r}'';\vec{r}''')}{|\vec{r}' \times \vec{r}''|^2} = \frac{c(a^2t^2+6a^2+c^2)}{a^2(a^2(t^2+4)+c^2(t^2+2))}.$$

Порівняння кривини та скруту для конічної гвинтової лінії наочно показує, що скрут спадає значно швидше. Це відбувається тому, що для конічної лінії $\vec{r}(t)$ головні характеристики мають такі порядки зростання в знаменнику: кривина $(k) : \approx \frac{1}{t^2}$ при великих t. Скрут $\chi(\mathrm{t}) : \approx \frac{1}{t^3}$ при великих t. Це означає, що крива не просто стає «менш зігнутою», вона надзвичайно швидко стає «пласкою» (майже не виходить зі своєї дотичної площини), перетворюючись на звичайну спіраль Архімеда на площині.

На Рис. 3. представлено порівняння спадання кривини та скруту.

Кривина (червона лінія, Рис. 3) починається з високого значення і плавно спадає. Вона відповідає за те, наскільки «круто» закручена спіраль відносно центральної осі. Скрут (синя пунктирна лінія, Рис. 3) спадає значно стрімкіше. Це демонструє, що з підйомом угору витки стають де далі «горизонтальнішими» відносно попереднього положення.

Висновок: конічна гвинтова лінія – ідеальний приклад для пояснення того, що кривизна та скрут не обов’язково пов’язані лінійно. Це допомагає студентам зрозуміти третю похідну, яка входить у формулу скруту і «гасить» його значення швидше за кривизну.

Знаходження довжини дуги s. Обчислимо модуль швидкості $|\vec{r}'| = \sqrt{x'^2 + y'^2 + \vec{z}'^2} = \sqrt{a^2 + a^2t^2 + b^2}$. Як і раніше, позначимо $c^2 = a^2 + b^2$. Тоді довжина дуги $s(t) = \int_0^t \sqrt{c^2 + a^2u^2}\,du$. В результаті інтегрування отримуємо доволі складну логарифмічну функцію (гіперболічний синус)

$$s(t) = \frac{t}{2}\sqrt{c^2 + a^2t^2} + \frac{c^2}{2a}\ln\left(\frac{at + \sqrt{c^2 + a^2t^2}}{c}\right).$$

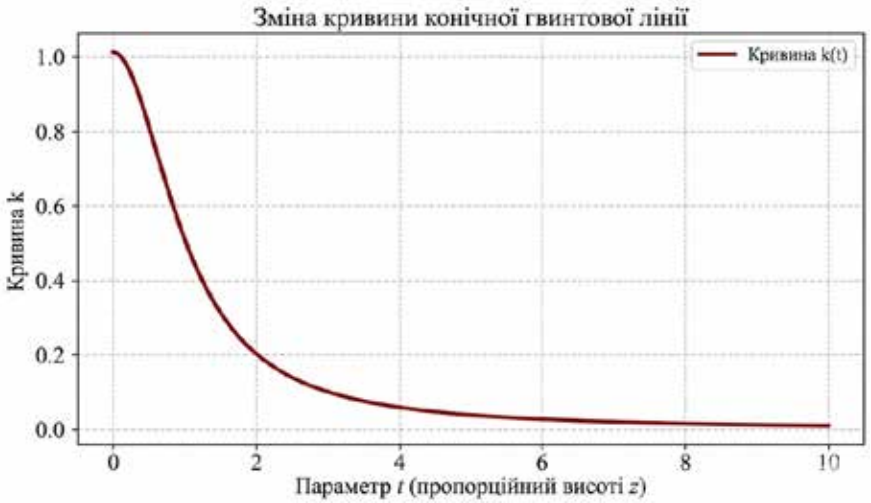


Рис. 2. Графік зміни кривини конічної гвинтової лінії

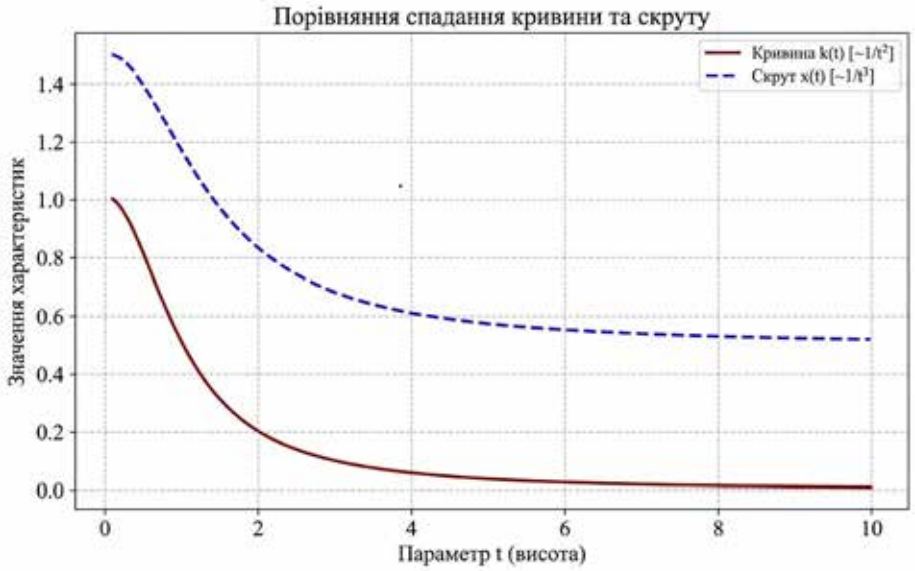


Рис. 3. Порівняння спадання кривини та скруту

Проблема переходу до s. Виразити t через s (тобто знайти $t = f(s)$) у явному вигляді неможливо. Це головна методична проблема: ми знаємо, що натуральний параметр існує, але не можемо записати векторне рівняння $\vec{r}(s)$ через прості функції. Методично доцільно порівняти характеристики циліндричної та конічної гвинтових ліній, що наведено в Табл. 2.

Висновок. Якщо в циліндричній гвинтовій лінії тригранник Френе просто обертається, зберігаючи свою форму (кути нахилу), то в конічній гвинтовій ліній він ще й змінює швидкість свого обертання відносно пройденого шляху.

Розгляд випадку, коли скрут $\chi = 0$, є критично важливим для розуміння геометрії: це математична межа, яка відокремлює просторові криві від плоских.

Якщо ми візьмемо нашу конічну гвинтову лінію $\vec{r}(t) = (at\cos t;\ at\sin t;bt)$ і покладемо параметр підйому $b = 0$, вона перетвориться на спіраль Архімеда на площині *XOY*. Порівняння формул просторової та плоскої гвинтової лінії наведено в Табл. 3.

Геометричний зміст $\chi(t) = 0$. Для спіралі Архімеда вектор бінормалі $\vec{\beta}$ стає константою $\vec{\beta} = (0;0;1)$. Це означає, що стична площина кривої не обертається – вона збігається з площиною *XOY* протягом усього руху. Саме тому скрут, який вимірює швидкість обертання цієї площини, дорівнює нулю.

Таблиця 2

Порівняння характеристик циліндричної та конічної гвинтових ліній

Характеристика	Циліндрична лінія	Конічна лінія
Кривина	$k = const$	$k(t)$ (зменшується з ростом t)
Скрут	$\chi = const$	$\chi(t)$ (змінюється
Параметр s	$s = ct$ (лінійна залежність)	$s = f(t)$ (трансцендентна залежність)
Геометрія	Радіус кривизни сталий	Спіраль розкручується в просторі

Таблиця 3

Порівняння формул просторової та плоскої гвинтової лінії

Характеристика	Конічна гвинтова лінія ($b \neq 0$)	Спіраль Архімеда $b = 0$
Рівняння	$(at\cos t;\ at\sin t;\ bt)$	$(at\cos t;\ at\sin t;\ 0)$
Мішаний добуток	$\left(\frac{d\vec{r}}{dt};\frac{d^2\vec{r}}{dt^2};\frac{d^3\vec{r}}{dt^3}\right) = b(a^2t^2 + 6a^2)$	$\left(\frac{d\vec{r}}{dt};\frac{d^2\vec{r}}{dt^2};\frac{d^3\vec{r}}{dt^3}\right) = 0$
Скрут	$\chi(t) \neq 0$	$\chi(t) = 0$
Кривизна	$k(t) = \frac{\lvert\vec{r}' \times \vec{r}''\rvert}{\lvert\vec{r}'\rvert^3} = \frac{a\sqrt{a^2(t^2+4) + c^2(t^2+2)}}{(a^2(t^2+1) + c^2)^{\frac{3}{2}}}$ $c^2 = a^2 + b^2$	$k(t) = \frac{t^2+2}{a(t^2+1)^{\frac{3}{2}}}$

Висновки. Задача на знаходження натуральних рівнянь кривої, зокрема, таких характеристик як кривина та скрут, демонструє прикладну складову та логічну завершеність диференціальної геометрії та поглиблює знання з математичного аналізу.

Загалом курс диференціальної геометрії дає студентам не просто опис фігури, а фундаментальний математичний апарат для роботи з будь-якими кривими у просторі. Без цього курсу знання про гвинт залишаються на рівні «шкільного малювання», тоді як диференціальна геометрія перетворює їх на інструмент інженера чи науковця.

Використана література:

1. Рудик Т.О., Селезньова Н.П. Проблемно-орієнтоване навчання як один з факторів оптимізації математичної підготовки студентів у технічному університеті. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2025. Вип. 104. С. 112–117. *doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.104.22*
2. Кованцов М. І. Диференціальна геометрія: навч. посіб. Київ : Вища шк., 1973. 276 с.
3. Scarpas A. Geometry of Conical Spirals in Antenna Design: Analytical and Computational Models. Delft University of Technology (TU Delft Publishing). 2018.142 p.

References:

1. Rudyk T.O., Seleznova N.P. (2025) Problemno-oriientovane navchannia yak odyn z faktoriv optymizatsii matematychnoi pidhotovky studentiv u tekhnichnomu universyteti [Problem-based learning as one of the factors of optimization of mathematical training of students at the technical university]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Seriia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy.* Kyiv. Vyp. 104. S. 112–117. *doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.104.22* [in Ukrainian]
2. Kovantsov M. I. (1973) Dyferentsialna heometriia [Differential geometry]: navch. posib. Kyiv : Vyshcha shk. 276 s. [in Ukrainian]
3. Scarpas A. (2018) Geometry of Conical Spirals in Antenna Design: Analytical and Computational Models. Delft University of Technology (TU Delft Publishing). 142 p.

N. Seleznova, T. Rudyk. Helical lines: the geometry that moves the world

The article is devoted to the current theoretical and methodological aspects of teaching a course in differential geometry at a technical university. Studying the topic «Spatial Curves» (in particular, helical line) in the differential geometry course is one of the most difficult stages for students. This is the point where abstract mathematical apparatus (vector analysis) encounters the need to visualize complex objects in three-dimensional space. The paper substantiates that the most representative example that demonstrates the applied component and logical completeness of differential geometry is the problem of finding natural equations of a curve, in particular, such characteristics as curvature and torsion. It is on the helical line that students first see how the spatial shape of an object is completely determined by two parameters. The article proposes to emphasize kinematics when teaching a course in differential geometry, that is, to explain vectors in the Frenet-Serre trihedron as the velocity and acceleration of a point, to compare calculations in general and natural parameters for the same helical line. Differential geometry, through the Frenet-Serre formulas, teaches students to calculate the parameters of a spatial curve - curvature and torsion. This is the basis for designing roads, railway tracks, and aircraft flight paths. A helical line does not exist by itself because, as a rule, it lies on a cylinder or cone. Therefore, the article considers and compares cylindrical and conical helical lines both in parametric form and with a natural parameter (curves are related to the length of the arc). Graphs of changes in curvature for a conical helical line during upward movement were constructed and analyzed, and a comparison of curvature and torsion for a conical helical line was made. The case where the torsion is zero was considered separately, which allowed us to see the contrast in the formulas.

Key words: *Frenet trihedron, Frenet-Serret formulas, curvature of a curve, torsion, cylindrical helical line, conical helical line, principal normal vector, binormal vector.*

Дата першого надходження статті до видання: 26.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 37.016:82.09(100)
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.34

Слоневська І. Б., Пірошенко С. Ю., Поліщук О. В.

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ УРОКУ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ: ПОТЕНЦІАЛ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

У статті акцентовано увагу на трансформації методичної системи навчання в умовах диджиталізації освіти. Авторками протрактовуються можливості впровадження технологій штучного інтелекту у процес викладання уроків гуманітарного циклу в закладах загальної середньої освіти.

Підкреслено, що штучний інтелект відкриває нові можливості саме для уроків зарубіжної літератури, зокрема через інтерактивні завдання та чат-ботів, які генерують читання й аналіз художніх творів в інтерпретації нових підходів до створення інноваційного освітнього середовища. Зазначено, що технології ШІ автоматично виділяють ключові теми, тлумачать складні фрази й дозволяють глибше зрозуміти авторський художній текст. Так здійснюється перехід від класичного аналізу тексту до інтерактивного навчання, де штучний інтелект виступає як персоналізований асистент вчителя та інструмент розвитку критичного мислення учнів.

У фокусі уваги авторок – практичний аспект інтеграції штучного інтелекту в освітній простір уроків зарубіжної літератури. Запропоновані дослідницями інноваційні методи подані на прикладі вивчення програмових творів (Антуана де Сента Екзюпері, Річарда Баха тощо), візуалізації літературних образів, моделювання діалогів із персонажами, які у поєднанні із інтелектуальними інструментами допомагають порівнювати стилі, жанри й знаходити літературні паралелі між художніми творами.

У такому контексті авторками здійснено висновок, що традиційна модель вивчення літератури сьогодні стикається з низкою викликів: зниженням інтересу до читання великих обсягів текстів, кліповістю мислення сучасних учнів та доступністю інструментів автоматичного генерування творчих робіт. Проте цифрова трансформація уроку зарубіжної літератури не повинна обмежуватися лише використанням мультимедійних презентацій. Потенціал штучного інтелекту відкриває можливості для створення принципово нових дидактичних до глибокого аналізу художніх текстів за допомогою нейромереж.

Ключові слова: *цифрова трансформація освіти, штучний інтелект, ChatGPT, зарубіжна література, читацька компетентність, інноваційні методи навчання.*

Сучасний етап розвитку глобального інформаційного суспільства характеризується стрімкою інтеграцією інтелектуальних автоматизованих систем у всі сфери людської діяльності. Сфера освіти, як фундаментальний інститут формування особистості, також опинилася в епіцентрі цифрової трансформації. Особливу увагу в цьому контексті привертає проблема використання штучного інтелекту (ШІ) [3], який здатен значно розширити педагогічні можливості вчителя та сприяє індивідуалізації навчання. Окрім того, сьогодення посилюється необхідністю критичної переоцінки освітніх стратегій, що застосовуються в умовах гібридного та дистанційного навчання, де інтерактивні цифрові платформи, інтелектуальні системи підтримки навчання й інші інструменти ШІ стають не просто допоміжними засобами, а часто – повноцінними учасниками освітньої траєкторії.

Особливої гостроти це питання набуває в контексті викладання гуманітарних дисциплін, зокрема зарубіжної літератури, де традиційні методи аналізу тексту вступають у взаємодію з новітніми інструментами штучного інтелекту. Саме аналіз можливостей, переваг та викликів використання ШІ на уроках зарубіжної літератури й покладено в основу нашої розвідки.

Питання цифровізації освіти та впровадження інноваційних технологій висвітлювалися у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Проте специфіка використання саме штучного інтелекту в освітній процес набули особливої актуальності у дослідженнях останніх двох років. Так, дослідники І. Семенишина та А. Кочарян наголошують на потенціалі ШІ у створенні адаптивного навчального середовища, зазначаючи, що цифрові наставники здатні значно підсилити роль учителя, але не замінити його як носія етичних і культурних смислів [4].

Проте проблема впровадження ШІ саме в гуманітарну сферу, зокрема у викладання літератури, усе ще залишається недостатньо розкритою. В методиці навчання зарубіжної літератури ця площина є відносно новим напрямом, що потребує детального теоретичного обґрунтування та практичної апробації. Серед дослідників, чия робота є релевантною до обраної проблеми варто відзначити дослідження Н. Коновальчук, І. Семенишиної, М. Співаковського [5], які розглядають цифрові інструменти як засіб посилення критичного мислення та візуалізації на уроках гуманітарного циклу. Так, методичні підходи до розвитку творчих здібностей учнів на уроках мовно-літературного циклу за допомогою великих мовних моделей запропоновані у рекомендаціях Т. Бондаренко та О. Семенової [7].

Метою статті є теоретичне осмислення та практичний аналіз можливостей, форм й ефективність застосування штучного інтелекту на уроках зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти.

Ще декілька років тому навчальний процес відбувався переважно в традиційному форматі, а саме під час аудиторних занять. Проте з початком пандемії COVID-19, а згодом і війни в Україні, онлайн-навчання або дистанційна форма здобуття освіти стали новою реальністю для багатьох здобувачів освіти. У цьому

контексті штучний інтелект почав відігравати важливу роль у підтримці та вдосконаленні освітнього процесу. Наприклад, платформи на базі ШІ, такі як *Socratic by Google* або *Khan Academy* з вбудованим інструментом GPT, які допомагають учням отримувати миттєві пояснення та вирішення складних задач у режимі реального часу [8]. В умовах воєнного стану в Україні наразі багато освітніх установ впроваджують інструменти штучного інтелекту для підтримки дистанційного навчання, наприклад, чат-боти для комунікації та системи автоматизованого оцінювання.

Штучний інтелект – це концепція, яка виходить за рамки традиційних обчислень і розширює межі мислення. Це створення алгоритмів, здатних навчатися, адаптуватися та приймати самостійні рішення на основі аналізу даних [5].

Термін «штучний інтелект» вперше був запропонований у 1956 році Джоном МакКарті під час Дартмутської конференції, яка вважається точкою відліку в розвитку цього напряму [8]. Саме там було висловлено припущення, що будь-який аспект навчання чи інтелектуальну діяльність можна описати настільки точно, щоб можна було б машину запрограмувати на його виконання. З того часу штучний інтелект еволюціонував від примітивних експертних систем до складних нейронних мереж, які здатні до самонавчання, абстрактного мислення, генерації нової інформації та творчих рішень [8].

Із швидким розвитком та його вільним доступом, штучний інтелект уже став невід’ємною частиною освітнього процесу. Він змінив підхід до навчання, змусив вчителів підлаштовуватись під реалії сьогодення для вірного оцінювання знань учнів та загальної взаємодії між учнем та вчителем.

В умовах сучасного освітнього простору літературна освіта також переходить від репродуктивного відтворення знань до активного моделювання змістів за допомогою цифрових технологій. Впровадження штучного інтелекту в цей процес стає вищим щаблем трансформації, де художній твір перестає бути статичним об’єктом для вивчення, перетворюючись на динамічне середовище [5]. Водночас комплексне вивчення застосування ШІ на уроках зарубіжної літератури у контексті української шкільної практики є новим і перспективним напрямом.

Відмітимо, що на уроках зарубіжної літератури використання ШІ дозволяє не лише урізноманітнити методи подачі матеріалу, а й зробити навчання більш інтерактивним, гнучким та адаптованим до потреб сучасних учнів. Завдяки новітнім технологіям учителі отримують змогу залучати учнів до глибшого аналізу художніх творів, розвивати критичне мислення та стимулювати самостійне дослідження літературних тем.

Зауважимо, що учням подобається використовувати штучний інтелект на уроках зарубіжної літератури, особливо коли йдеться про творчі та нестандартні завдання, що вирізняються оригінальністю й відходять від типових форм навчання [2, с. 9]. Такі види діяльності викликають інтерес, сприяють активному залученню в процес вивчення літератури та мотивують до самостійного пошуку й осмислення інформації. У практичному аспекті це означає впровадження ШІ в окремі етапи уроку, до прикладу, на етапах актуалізації знань, закріплення або рефлексії.

Виділимо як і традиційні, так і інноваційні методи навчання на уроках зарубіжної літератури, завдяки яким можна персоналізувати використання через ШІ [1]. Це і створення альтернативної кінцівки твору, рольові ігри (наприклад, суд над персонажем), літературні інтерв’ю з героями, письмо у стилі автора (вірші, монологи, міні-есе), ведення щоденника персонажа, виразне читання від імені героя, створення ілюстрацій або колажів, емоційна карта подій, сторітеллінг із нової точки зору, уявна розмова між письменниками різних епох, комікси або міні-вистави за твором, добірка саундтреків до сцен чи героїв, листування між персонажами, відеоблоги або подкасти від їхнього імені, аналіз образів через меми, літературні квести, візуалізація цитат у вигляді хмар слів, а також завдання з креативного письма. Усі ці методи у сучасному просторі навчання значно розвивають уяву, емоційний інтелект і аналітичне мислення учнів, роблячи вивчення літератури живим і захопливим, а ще із використанням штучного інтелекту, роботу з цими методами можна полегшити і вивести на новий рівень.

На нашу думку, цікавою формою на уроках зарубіжної літератури є використання візуального аналізу, як-от, сучасного контенту хмари слів або інших інструментів. Відповідно пошук і добір інформації з художнього твору здійснюється учнем самостійно, а штучний інтелект лише обробляє наданий матеріал і перетворює його у візуальну форму. Такий підхід сприяє розвитку навичок уважного читання, аналітичного мислення та самостійної інтерпретації художнього твору. Спочатку учень самостійно визначає ключові уривки або слова, які, на його думку, є найважливішими для розуміння змісту, після чого вводить цей матеріал у програму на базі ШІ. Система, у свою чергу, створює візуалізацію, наприклад, названу хмару слів, де найбільш уживані поняття виділені графічно. Аргументуємо, що самий такий спосіб роботи підсилює інтерактивність навчання, поєднуючи самостійну аналітичну діяльність учня з можливостями представлених сучасних технологій.

Наведемо приклад зображення прикметникового опису Маленького Принцу (7-й клас, вивчення творчості Антуана де Сента-Екзюпері) і подальша конвертація цієї інформації через штучний інтелект в хмару слів [3].

Розглянемо також приклад використання штучного інтелекту для візуалізації аналізу персонажу Лиса з твору «Маленький Принц» згаданого автора.

Відмітимо, що сучасний підхід до візуалізації та аналізу літературного твору допомагає учням краще структурувати інформацію, глибше осмислювати прочитане й установлювати міжпоняттєві зв’язки.

Рис. 1. Приклад використання ШІ чат-бота для виконання завдання на уроці зарубіжної літератури

Рис. 2. Приклад використання ШІ чат-бота для виконання завдання на уроці зарубіжної літератури

Проілюструємо *метод концептуального колеса із використанням штучного інтелекту у поєднанні* інтелектуального аналізу художнього тексту з креативною візуалізацією, саме за допомогою ШІ концептуальне колесо можна створити швидко й ефективно. На прикладі твору «Чайка Джонатан Лівінгстон» Річарда Баха (вивчення твору у 8 класі за модельною навчальною програмою «Зарубіжна література. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти, у редакції 2023 року) колесо дозволяє виокремити центральну ідею (прагнення до самореалізації та свободи), основні теми (самопізнання, індивідуальність, духовний ріст), символи (чайка, політ, зграя, море й небо) та ключові поняття (ідеалізм, метафізика, самодисципліна). При цьому ШІ може автоматично зчитати ці елементи з тексту або на основі короткого змісту, що значно зекономить час підготовки до уроку [2, с. 10].

Виходячи з цього, завдяки генераторам зображень (у нашому випадку ChatGPT), концептуальне колесо можна представити у вигляді яскравої інфографіки, яка буде наочним і мотиваційним інструментом на уроці зарубіжної літератури. Представлений візуальний формат стимулює інтерес учнів, активізує обговорення під час бесіди та сприяє кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу.

Цікавим у згаданій площині є також *метод ментальної карти (mind map)* [1] із використанням штучного інтелекту, який працює як і для узагальнення так і для аналізу та візуального представлення змісту

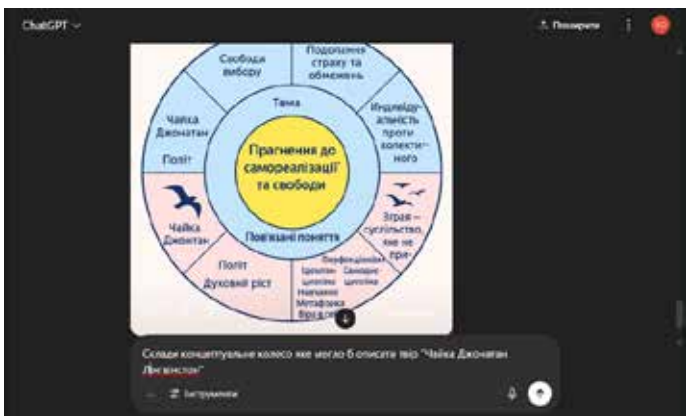


Рис. 3. Приклад використання ШІ чат-бота для виконання завдання на уроці зарубіжної літератури

художнього твору. Його суть полягає в тому, що учні самостійно вибудовують логічні зв’язки між головною ідеєю, персонажами, подіями, символами та авторськими ідеями. Такий підхід дозволяє структурувати матеріал нестандартно, наче у вигляді «дерева думок», що допомагає краще запам’ятовувати зміст і формулювати власні висновки щодо художнього твору.

Звернемо увагу на індивідуальну або групову роботу учнів над створенням *ментальної карти.* Учні у центрі розміщують назву твору (*«Чайка Джонатан* Ліві нгстон*»*) [6], від якої відходять гілки: тема, головні образи, проблематика, цитати, висновки. Так, учні заповнюють карту своїми асоціаціями, аналізами, питаннями, що сприяє розвитку критичного мислення, аналітичних навичок, глибшому розумінню тексту та формуванню власної читацької позиції.

Наступним етапом є *візуалізація ментальної карти за допомогою ШІ.* Створений учнями план або чернетка вводиться в інструмент штучного інтелекту. Він перетворює складний текстовий матеріал на інтуїтивно зрозумілу й естетично привабливу структуру, а саме на кольорову карту з підписами, ілюстраціями та логічними гілками. У результаті така візуалізація не лише систематизує вивчене, а й стимулює зацікавленість учнів, робить абстрактні поняття більш доступними для сприйняття у процесі аналізу запропонованого художнього твору.

Наголосимо, що завдяки поєднанню самостійної роботи та візуальної підтримки ШІ *метод ментальної карти* стає особливо дієвим на уроках зарубіжної літератури, де важливо поєднувати особистісне сприйняття тексту з осмисленим аксіологічним аналізом. Учні вчаться бачити твір як систему цілісну, багаторівневу, та таку, яка пов’язана з власним досвідом.

На нашу думку, однією з найбільш ефективних форм інтеграції ШІ на уроках зарубіжної літератури є *створення інтерактивних завдань і тестів* [1]. Наприклад, учні можуть спілкуватися з чат-ботом, який «оживляє» героя. Цікавим у цьому контексті буде приклад вже згадуваної притчі Сента- Екзюпері «Маленький принц», де можна ставити йому запитання про планету, Розу чи Лиса [1].

Окреслимо, що також в процесі пошуку літературних паралелей для міжтекстового аналізу інструменти ШІ також допомагають відшукати компаративні паралелі. До прикладу, між «Маленьким принцом» і «Алісою в країні чудес» [1], де основними є теми дитячої уяви, подорожей та філософських питань.

Дійсно, ще кілька років тому підготовка до уроку зарубіжної літератури передбачала обов’язкове прочитання твору, його самостійний аналіз і глибоке розуміння. Нині ж учневі достатньо ввести запит на кшталт «Короткий сюжет і аналіз твору, до прикладу, «Портрет Доріана Грея» Оскара Вальда (10 клас) у будь-який ШІ чат-бот – і він формально «готовий» до уроку.

Врахуємо, що проте відповіді, згенеровані штучним інтелектом, часто виявляються неточними або вигаданими – це явище має назву «галюцинування» [8]. У контексті нейронних мереж і генеративних мовних моделей цей термін означає створення тексту, що виглядає правдоподібно, але не має фактичного підґрунтя. Під час дослідження, в якому було сформовано численні запити до ChatGPT ми звернули увагу на деякі форми галюцинацій, найбільше з яких саме вигадування фактів щодо творчості окремих персоналій (здебільшого сучасних), спотворення відомої інформації (чи то про автора, чи про сюжетну та композиційну канву художнього твору, а також про вигаданих героїв) та створення неіснуючих понять у методичному та літературному аспекті.

Але попри ці недоліки, ШІ чат-боти можуть стати ефективним інструментом для інтерактивного навчання, саме за умови, що учні критично сприйматимуть згенеровану інформацію й доповнюватимуть її власними знаннями.

Наголосимо, що штучний інтелект відкриває нові можливості для креативного й глибшого вивчення зарубіжної літератури: від інтерактивних чат-ботів і персоналізованих завдань – до аналізу стилю й генерації творчих ідей. Водночас важливо не зловживати цими технологіями й не покладатися на них для повного аналізу художнього тексту. ШІ має бути лише додатковим інструментом, який допомагає урізноманітнити уроки літератури, мотивувати учнів та підтримати вчителя, зберігаючи при цьому живе читання, емоційне сприйняття та критичне мислення як основу літературної освіти.

4. Дослідницька робота

Створення ментальної карти у зошиті на основі образів та символів, а потім візуалізація за допомогою штучного інтелекту.

Рис. 4. Приклад завдання в плані-конспекті (підручник)

На нашу думку, штучний інтелект на уроках зарубіжної літератури варто використовувати насамперед як допоміжний інструмент для розвитку креативності учнів, а не для повного аналізу художнього тексту. Зловживати ШІ не слід, адже він не здатен повноцінно замінити живе читання, інтерпретацію та глибокі літературні обговорення. Його доцільно застосовувати для візуалізації, створення хмари слів, концептуальних коліс чи ментальних карт, щоб урізноманітнити заняття, зробити їх цікавішими та мотивувати учнів до активнішої участі. У такому форматі штучний інтелект не буде замінювати, а доповнить традиційне навчання, сприяючи творчому осмисленню літературного контексту.

Висновки. Штучний інтелект поступово перетворюється на важливий інструмент у руках педагогів, учнів і розробників навчального контенту. Його використання дозволяє не лише автоматизувати рутинні процеси, а й створювати індивідуальні траєкторії навчання, підвищувати мотивацію здобувачів освіти та зробити навчання більш ефективним і гнучким.

Отже, використання штучного інтелекту в освітньому процесі, а саме на уроках зарубіжної літератури, відкриває широкі перспективи для модернізації навчання. ШІ стає ефективним інструментом для підвищення мотивації, доступності знань і якості зворотного зв'язку. Проте його впровадження не позбавлене ризиків, серед яких – цифрова нерівність, загроза академічній доброчесності, зниження ролі вчителя тощо. Саме тому важливо дотримуватися принципу поміркованості, використовуючи штучний інтелект як додаток до традиційного навчання, а не як повну його заміну. Лише за умови усвідомленого, етичного й збалансованого підходу інтеграція ШІ зможе стати дійсно цінним ресурсом у підготовці компетентних, критично мислячих і цифрово грамотних здобувачів освіти.

Використана література:

1. Безрук Ю.М. Використання штучного інтелекту (ШІ) на уроках зарубіжної літератури. *Освітній проєкт «На Урок».* 2024. URL: https://naurok.com.ua/vikoristannya-shtuchnogo-intelektu-shi-na-urokah-zarubizhno-literaturi-440309.html (дата звернення: 05.02.2026).
2. Біла О.А. Використання штучного інтелекту на уроках зарубіжної літератури та мистецтва. *Читання як життєва стратегія*. Зб. наук. та наук.-метод. пр. [ред. кол. І. Б. Вашеняк (гол.) та ін.]. Хмельницький: Видавництво ХОІППО імені Анатолія Назаренка, 2023. С. 8–13.
3. Богосвятська А-М. Гайд інструкція. 25 найкращих нейромереж для педагогів: посібник матеріалів/укладачка: Київ: Академія гармонізації особистості. 2023. 34 с.
4. Візнюк І.М., Буглай Н.М., Куцак Л.В, Поліщук А.С., Киливник В.В. Використання штучного інтелекту в освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* Випуск 59. 2021. URL: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-59-14-22 (дата звернення: 27.01.2026).
5. Гриценчук О. Використання штучного інтелекту в освіті: тенденції та перспективи в Україні та за кордоном. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття.* Випуск 10.2024. DOI: https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0012 (дата звернення: 29.01.2026).
6. Зарубіжна література : підруч. для 7 кл. закл. заг. серед. освіти / Ольга Ніколенко, Лідія Мацевко-Бекерська, Наталія Рудніцька та ін. Київ : ВЦ «Академія», 2024. 272 с.
7. Штучний інтелект в освітніх галузях (мовно-літературна та математична освітні галузі) : навч.-метод. посіб. для здобувачів першого (бакалавр.), другого (магістер.) рівнів вищ. пед. освіти, наук.-пед. працівників закл. вищ. пед. освіти та пед. кадрів закл. заг. серед. освіти / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди; [уклад.: Собченко Т.М., Доценко С.О., Боярська-Хоменко А.В]. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2023. Ч. 1. 76 с. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/13588 (дата звернення: 05.02.2026).
8. Almirall E. Three creative ways to use ChatGPT in class. 2023. URL: https://www.timeshighereducation.com/campus/three-creative-ways-use-chatgpt-class (дата звернення: 07.02.2026).

References:

1. Bezruk Yu.M. (2024) Vykorystannia shtuchnoho intelektu (ShI) na urokakh zarubizhnoi literatury [Using Artificial Intelligence (AI) in Foreign Literature Lessons] Osvitnii proiekt «Na Urok». https://naurok.com.ua/vikoristannya-shtuchnogo-intelektu-shi-na-urokah-zarubizhno-literaturi-440309.html [in Ukrainian]
2. Bila O.A. (2023) Vykorystannia shtuchnoho intelektu na urokakh zarubizhnoi literatury ta mystetstva. [Using artificial intelligence in foreign literature and art lessons] Chytannia yak zhyttieva stratehiia Zb. nauk. ta nauk.-metod. pr. [red. kol. I. B. Vasheniak (hol.) ta in.]. Khmelnytskyi: Vydavnytstvo KhOIPPO imeni Anatoliia Nazarenka. S. 8–13. [in Ukrainian]
3. Bohosviatska A-M. (2023) Haid instruktsiia. 25 naikrashchykh neiromerezh dlia pedahohiv: [Guide to the 25 best neural networks for educators] posibnyk materialiv: Kyiv: Akademiia harmonizatsii osobystosti. 34 s. [in Ukrainian]
4. Vizniuk I.M., Buhlai N.M., Kutsak L.V, Polishchuk A.S., Kylyvnyk V.V. (2021) Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti [Using artificial intelligence in education] Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. Vypusk 59. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-59-14-22 [in Ukrainian]
5. Hrytsenchuk O. (2024) Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti: tendentsii ta perspektyvy v Ukraini ta za kordonom [The use of artificial intelligence in education: trends and prospects in Ukraine and abroad] Visnyk kafedry YuNESKO «Neperervna profesiina osvita KhKhI stolittia. Vypusk 10. DOI: https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0012 [in Ukrainian]
6. Olha Nikolenko, Lidiia Matsevko-Bekerska, Nataliia Rudnitska ta in. (2024) Zarubizhna literatura [Foreign literature]: pidruch. dlia 7 kl. zakl. zah. sered. osvity. Kyiv : VTs «Akademiia». 272 s. [in Ukrainian]
7. Sobchenko T.M., Dotsenko S.O.,. Boiarska-Khomenko A.V. (2023) Shtuchnyi intelekt v osvitnikh haluziakh (movno-literaturna ta matematychna osvitni haluzi) [Artificial intelligence in educational fields (language and literature and mathematical educa-

tional fields)]: navch.-metod. posib. dlia zdobuvachiv pershoho (bakalavr.), druhoho (mahister.) rivniv vyshch. ped. osvity, nauk.-ped. pratsivnykiv zakl. vyshch. ped. osvity ta ped. kadriv zakl. zah. sered. Osvity. Kharkiv. nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody ; Kharkiv : KhNPU im. H.S. Skovorody. Ch. 1. 76 s. https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/13588. [in Ukrainian]

8. Almirall E. (2023) Three creative ways to use ChatGPT in class. https://www.timeshighereducation.com/campus/three-creative-ways-use-chatgpt-class.

I. Slonevska, S. Piroshenko, O. Polishchuk. Digital transformation of foreign literature lesson: the potential of artificial intelligence

The article focuses on the transformation of the methodological system of teaching in the context of the digitalization of education. The authors interpret the possibilities of introducing artificial intelligence technologies into the process of teaching lessons of the humanitarian cycle in secondary education institutions.

It is emphasized that artificial intelligence opens up new opportunities for foreign literature lessons, in particular through interactive tasks and chatbots that generate reading and analysis of works of art in the interpretation of new approaches to creating an innovative educational environment. It is noted that AI technologies automatically highlight key topics, interpret complex phrases and allow for a deeper understanding of the author’s literary text. This is how the transition from classical text analysis to interactive learning is carried out.

The authors focus on the practical aspect of integrating artificial intelligence into the educational space of foreign literature lessons. The innovative methods proposed by the researchers are presented on the example of studying program works (Antoine de Saint-Exupéry, Richard Bach, etc.), visualizing literary images, modelling dialogues with characters, which, in combination with intellectual tools, help to compare styles, genres and find literary parallels between works of art.

In this context, the authors conclude that the traditional model of studying literature today faces a number of challenges: a decrease in interest in reading large volumes of texts, the clip-like thinking of modern students, and the availability of tools for automatically generating creative works. However, the digital transformation of a foreign literature lesson should not be limited to the use of multimedia presentations. The potential of artificial intelligence opens up opportunities for creating fundamentally new didactic task to in-depth analysis of literary texts using neural networks.

Key words: *digital transformation of education, artificial intelligence, ChatGPT, foreign literature, innovative teaching method.*

Дата першого надходження статті до видання: 27.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 37.011.3-051:78:787.61
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.35

Сологуб В. Д.

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ (НА ПРИКЛАДІ ГІТАРИ)

У статті обґрунтовується інтегративний підхід до інструментальної підготовки майбутніх вчителів музики, на прикладі класичної гітари. Поточні трансформації в педагогічній освіті суттєво змінили професійну ідентичність музичних педагогів, змістивши акцент з віртуозності, орієнтованої на виконання, на багатовимірну педагогічну компетентність. У контексті середньої освіти інструментальну майстерність не можна звести до технічного виконання; вона функціонує як дидактичний ресурс, що підтримує акомпанемент, створення ансамблевих форм, теоретичну базу, роботу в класі та позакласні музичні ініціативи. У дослідженні стверджується, що перенесення виключно музично-виконавських моделей в педагогічну освіту є методологічно невірним, оскільки такі моделі надають пріоритет художній інтерпретації та розширенню репертуару над педагогічними цілями. Спираючись на концепції рефлексивної практики та партисипативних перспектив у музичній освіті, інструментальна компетентність концептуалізується як педагогічно опосередкована музикальність. Інструментальна підготовка інтегрує чотири взаємопов'язані виміри: технічно-виконавський розвиток, теоретичну грамотність, педагогічне посередництво та комунікативно-організаційну компетентність. Особлива увага приділяється гітарі завдяки її мобільності, доступності та соціально-культурній актуальності в сучасній молодіжній культурі. Ці характеристики дозволяють гнучко впроваджувати її на уроках та в неформальних освітніх умовах, сприяючи інклюзивній участі та творчій взаємодії. Запропонована модель переосмислює інструментальну майстерність не як автономну художню мету, а як структурно диференційований компонент професійного формування вчителя, узгоджений з освітньою місією шкільного музичного викладання. Окреслено практичні наслідки для розробки навчальних програм у рамках програм підготовки вчителів музики.

Ключові слова: *інтегративний підхід, інструментальна підготовка, підготовка вчителів музики, гітара, акомпанемент, створення ансамблевих форм, професійна компетентність вчителя.*

Сучасні перетворення в педагогічній освіті значно змінили професійний профіль майбутніх вчителів музики. У контексті середньої освіти інструментальна компетентність більше не обмежується розвитком техніки виконання, а функціонує як багатовимірний педагогічний ресурс. Ця зміна вимагає перегляду принципів, що лежать в основі інструментальної підготовки в рамках програм підготовки вчителів музики, які принципово відрізняються від підготовки виконавців. Якщо остання надає пріоритет художній інтерпретації, технічній віртуозності та розширенню репертуару, то педагогічна освіта вимагає поєднання виконавських навичок з педагогічними, теоретичними та комунікативними. У шкільній практиці музичний інструмент є дидактичним інструментом для акомпанементу, демонстрації музичних стилів, організації ансамблю та позашкільних музичних ініціатив.

Включення гітари до програм підготовки вчителів відображає її практичні переваги: мобільність, доступність для групової роботи та її актуальність для сучасної музичної культури. Однак методологічні основи навчання грі на гітарі часто залишаються вкоріненими в традиційних парадигмах виконавської майстерності. В результаті виникає розбіжність між моделями навчання, орієнтованими на виконавську майстерність, та педагогічними реаліями шкільної музичної освіти. Вирішення цієї розбіжності вимагає розробки інтегративного підходу до інструментальної підготовки. Такий підхід передбачає систематичну координацію технічно-виконавського розвитку, музично-теоретичної грамотності, компетентності в супроводі, навичок керівництва ансамблем та педагогічної рефлексії. У цих рамках навчання грі на гітарі стає не просто процесом освоєння репертуару, а комплексним формуванням професійних компетентностей, що відповідають освітній місії шкільного вчителя музики.

Метою статті є обґрунтування інтегративного підходу до інструментальної підготовки майбутніх вчителів музики на прикладі гітари, що передбачає необхідність окреслення структурних компонентів такого підходу та визначення його педагогічного потенціалу у сучасній педагогічній освіті.

Концептуалізація інтегративного підходу до інструментальної підготовки в педагогічній освіті вимагає переосмислення взаємозв'язку між знаннями з предмета, виконавською майстерністю та педагогічною практикою. У контексті підготовки вчителів музики, володіння інструментом не можна трактувати виключно як технічно-виконавську майстерність; скоріше, це слід розуміти як педагогічно опосередковану музикальність. Дослідження, присвячені передвищій фаховій та вищій музичній освіті, демонструють, що високий рівень виконавської майстерності не завжди означає педагогічну підготовленість. Продуктивною відправною точкою для цієї дискусії є поняття педагогічного знання змісту, запроваджене Лі Шульманом, який підкреслює, що ефективне викладання передбачає не тільки володіння предметом, а й розуміння того, як цей зміст може бути представлений, трансформований та адаптований для учнів з різним досвідом та здібностями. Шульман визначає ці знання як такі, що включають «найкорисніші форми представлення ідей, найпотужніші аналогії, ілюстрації, приклади, пояснення та демонстрації – одним словом, способи представлення та формулювання предмета, які роблять його зрозумілим для інших» [5, с. 9]. У рамках підготовки

музичних педагогів цей принцип означає, що інструментальна компетентність повинна бути реорганізована відповідно до освітніх цілей. Технічні навички та знання репертуару стають значущими лише в тій мірі, в якій вони інтегровані в здатність вчителя пояснювати музичні структури, демонструвати стилістичні особливості твору та насамперед сприяти колективному музикуванню.

Перехід від навчання, орієнтованого на виконання, до педагогічно орієнтованої підготовки також співзвучний концепції Дональда Шона. На його думку, професійна компетентність формується через рефлексію в дії та рефлексію над дією. «Коли хтось рефлексує в дії, він стає дослідником у практичному контексті. Він не залежить від категорій усталеної теорії та техніки, а конструює нову теорію унікального випадку. Його дослідження не обмежується обговоренням засобів, яке залежить від попередньої домовленості про цілі. Він не розділяє засоби та цілі, а визначає їх інтерактивно, формулюючи проблемну ситуацію» [4, с. 69]. Тому для майбутніх вчителів музики інструментальна підготовка повинна перетворитися на здатність оцінювати власні виконавські рішення у зв’язку з педагогічними цілями. Інструмент стає засобом, за допомогою якого навчальні стратегії перевіряються, коригуються та вдосконалюються в реальних освітніх контекстах.

З точки зору філософії музичної освіти, функціональна роль музичної діяльності виходить за межі естетичного самовираження. Згідно концепції Крістофера Смолла, який розглядає музику як форму соціальної дії, увага має надаватися взаємодії та спільному створенню сенсу. Смолл висловив таку думку: «Музикувати – це брати участь у будь-якій якості в музичному виконанні, чи то виконуючи, чи то слухаючи, чи то репетируючи, чи то практикуючись...» [6, с. 9]. У шкільному середовищі інструментальна компетентність набуває цінності насамперед завдяки своїй здатності організовувати музичну комунікацію: акомпанемент, створення ансамблевих форм, імпровізаційну взаємодію та підтримку вокального виконання. Таким чином, інструментальна підготовка майбутніх вчителів повинна бути узгоджена з моделями музичної практики, що передбачають участь, а не виключно з парадигмами сольного виконання.

Ці теоретичні позиції сукупно обґрунтовують необхідність інтегративної моделі інструментальної підготовки. Така модель передбачає взаємозв’язок чотирьох вимірів: розвиток виконавської техніки, теоретичну музичну грамотність, педагогічні виміри й організаційні та комунікативні компетенції. Інтегративний підхід не відкидає стандартів виконавської майстерності, а переосмислює їх у контексті освітньої місії шкільного музичного навчання.

У цих рамках гітара слугує репрезентативним прикладом. Її доступність для групової роботи створює сприятливі умови для інтеграції акомпанементу, теоретичного пояснення, ансамблевої взаємодії та творчих експериментів. Отже, викладені вище теоретичні засади надають методологічну підтримку для переосмислення інструментальної підготовки не як відтворення виключно виконавських моделей, а як структурно диференційованого компонента педагогічної освіти. Інструментальне виконавство майбутніх вчителів має готувати їх до організації музичних просторів, що базуються на взаємодії – гра акомпанементу, у складі ансамблю, спільне музикування, що заміщає потребу в розвитку виключно індивідуальної віртуозності.

Емпіричні дослідження в галузі інструментальної педагогічної освіти підтверджують цю переорієнтацію. Гонсало Лопес-Інігес і Хуан Ігнасіо Посо аналізують, як конструктивістські педагогічні переконання досвідченого викладача інструменту реалізуються у реальній практиці уроку та яким чином вони впливають на характер взаємодії зі здобувачем освіти. «Згідно з онтологічними припущеннями, навчання можна розглядати як складні системи (наприклад, процеси саморегуляції), якими учень керує зсередини з метою формування та розвитку здібностей або стратегій» [3, с. 98]. Дослідження демонструє, що діалогічне навчання, яке центроване на здобувачі освіти, сприяє глибшим когнітивним процесам, розвитку рефлексії та перенесенню знань, на відміну від традиційної трансмісивної моделі інструментальної підготовки.

Аналогічно, Леон Р. де Брюїн підкреслює важливість зворотного зв’язку для формування процесів навчання гри на інструментах на різних професійних етапах. «Зворотний зв’язок залишається вирішальним інтерактивним компонентом викладання музики. Питання про те, як ми залучаємо учнів до навчання та спрямовуємо їх на стійкі та тривалі навчальні шляхи, підкреслює необхідність розглянути, як ми можемо навчати музиці, інструменту, а також дитині більш захопливим та цілісним способом» [1, с. 43]. Ці висновки свідчать про те, що педагогічне посередництво та комунікативна компетентність не є доповненням до навчання гри на інструментах, а є його структурною складовою.

Праці, присвячені конкретно педагогіці гри на гітарі, ще більше ілюструють, як інструментальну практику можна інтегрувати в педагогічний процес. Сігрід Джордал Гавр, Лаурі Вякева, Катаріна Р. Крістофер-сен та Егіл Хаугланд, досліджуючи навчання грі на гітарі в рамках освіти вчителів музики в країнах Північної Європи, показують, що навчання грі на гітарі може слугувати місцем, де перетинаються технологічні інструменти, виконавські навички та педагогічні знання. «Музичні ігри можна концептуалізувати як діяльність, яка розширює охоплення того, що можна вважати «ігровим» та «серйозним»» [2, с. 21]. Їх розробки, присвячені використанню цифрових інструментів у підготовці вчителів музики, додатково підтверджують необхідність інтегративного підходу до інструментальної освіти. Зокрема, у кейс-дослідженні застосування музичної відеогри Rocksmith у підготовці майбутніх учителів електрогітари та бас-гітари автори показують, що інструментальне навчання в цифровому середовищі активізує не лише виконавські навички, але й педагогічне осмислення музичного матеріалу. Автори демонструють, що взаємодія з ігровим форматом сприяє

артикуляції професійного знання вчителя через поєднання предметного, педагогічного та технологічного компонентів (у межах моделі TPACK).

Дослідження просунутого навчання грі на гітарі, такі як аналіз педагогіки майстер-класів Ріцері Зорзаль та Освальдо Лоренцо [7], показують, що викладання гри на гітарі охоплює втілену комунікацію, інтерпретаційний діалог та контекстуальну реакцію. Хоча умови майстер-класів відрізняються від шкільних класів, визначені ними педагогічні принципи – адаптація, демонстрація, керована рефлексія – є такими, що можуть бути перенесені в контекст підготовки педагогів.

У сукупності ці теоретичні та емпіричні перспективи обґрунтовують необхідність інтегрованого підходу до підготовки інструменталістів. Гітара, з її гармонійною повнотою, поліфонічною фактурою та практичною мобільністю, є особливо придатним засобом для інтеграції технічно-виконавського розвитку, теоретичного пояснення, практики акомпанементу, керівництва ансамблем та педагогічної рефлексії в рамках єдиної моделі навчання. Інтегративний підхід, запропонований у цьому дослідженні, не має на меті замінити стандарти виконавської майстерності спрощеними педагогічними вимогами. Натомість задача постає у перегляді внутрішньої логіки інструментальної підготовки, коли професійним результатом є викладання в загально-освітній школі, а не концертне виконання. У педагогічній освіті інструмент не може залишатися автономною художньою сферою; він з необхідністю постає частиною навчальних практик.

По-перше, технічна компетентність залишається незамінною. Звукоутворення, ритмічна стабільність, контроль артикуляції та стилістична обізнаність формують необхідну основу професійної авторитетності. Однак у рамках підготовки вчителів технічний розвиток набуває іншого спрямування. Основною вимогою є не віртуозність, а скоріше адаптивність. Майбутній вчитель музики повинен вміти впевнено акомпанувати, транспонувати за необхідності, пристосовувати гармонійні послідовності до різних вокальних діапазонів та відтворювати будь-яку фактуру. Тому технічна майстерність оцінюється з точки зору педагогічної функціональності, а не художньої складності.

По-друге, робота з інструментом повинна створювати простір, де теоретичні знання стають наочними. Гітара є чудовим засобом для ілюстрації специфіки інтервальних та гармонійних співвідношень, принципів голосоведення, кадансових зворотів. Коли теорія втілюється в реальному звукоутворенні, вона стає більш зрозумілою.

Інструментальна підготовка в педагогічній освіті повинна мати достатню аргументацію, адже здобувачі освіти повинні не тільки виконувати репертуар, але й чітко формулювати, для чого використовуються конкретні технічні музичні рішення. Короткі пояснення стратегії використання певної аплікатури або обґрунтування гармонійної послідовності перетворюють виконавську діяльність на репетицію. Таким чином, майбутній вчитель розвиває здатність перетворювати особисті музичні здібності на знання, які можна передати іншим.

Не менш важливою є функція інструменту в ансамблі та акомпанементі. У шкільному контексті гітара часто виступає центром колективного музикування. Вона стабілізує темп, підтримує вокальну інтонацію та є центральним учасником групи. Отже, інструментальна підготовка повинна включати систематичне навчання методам спрощення фактури, елементарному аранжуванню та керування невеликими ансамблями. Також треба зазначити, що професійна реальність шкільного вчителя музики виходить за межі формальних уроків, адже велику роль відіграють позакласні ініціативи – неформальні ансамблі, тематичні музичні заходи, спільні проєкти, організація яких залежить від вчителя. Мобільність гітари та її зв'язок із сучасними виконавськими практиками роблять її особливо придатною для таких заходів. Отже, інтегративний підхід включає здатність підбирати репертуар, який відповідає смакам підлітків, а також поєднувати класичні та популярні твори й заохочувати креативну концертну діяльність учнів.

Проте всі ці аспекти не слід розуміти як ізольовані компоненти, що розташовані в деякому ієрархічному порядку, адже в практичному вимірі вони постійно перетинаються. Технічно-виконавська вправність забезпечує теоретичну ясність; теоретична обізнаність впливає на рішення щодо акомпанементу; досвід ансамблю вдосконалює комунікативні якості. Таким чином, інтегративна модель функціонує як динамічна система, в якій інструментальні практичні навички постійно переосмислюються через освітні цілі.

Враховуючи практичні вимоги шкільного навчання, окремий модуль у рамках інструментального курсу може бути присвячений акомпанементу та елементарному аранжуванню музики за участі гітари. Це може включати: розробку стандартних моделей акомпанементу, придатних для дитячого та підліткового репертуару; вправи на транспозицію; адаптацію популярних пісень у спрощеній фактурі; вправи для розвитку координацію рухів рук. Від здобувачів освіти також може вимагатися створення коротких ансамблевих аранжувань та їх втілення у вигляді репетиції з однолітками, імітуючи реальні умови в класі.

Після виконання або акомпанементу твору здобувачів освіти можна попросити проаналізувати: яким педагогічним цілям може служити цей матеріал; які технічні аспекти можуть створювати труднощі для школярів; як конструктивно можна сформулювати зворотний зв'язок. Здобувачі освіти можуть спланувати тематичний музичний вечір, створити невеликий гітарний ансамбль для підлітків або розробити урок, що об'єднує практику роботи з класичним та сучасним репертуаром.

Критерії оцінювання повинні відображати інтегративні пріоритети. Окрім оцінювання технічно-виконавської точності та музичної виразності, оцінювання може включати специфіку акомпанементу; ясність

педагогічного пояснення; навички керування ансамблем; адаптивність та креативність в аранжуванні матеріалу. Водночас практична реалізація цієї моделі може зіткнутися з кількома труднощами: обмежена кількість навчальних годин, неоднорідність попередньої підготовки студентів (особливо коли здобувачі освіти мають невисокий аматорський рівень та досвід гри, орієнтований виключно на електрогітару або популярні музичні стилі).

Висновки. Проведене дослідження засвідчило, що інструментальна підготовка майбутніх учителів музики потребує концептуального переосмислення. Перенесення виконавських моделей, сформованих у системі професійної музичної освіти, у сферу педагогічної підготовки виявляється методологічно недостатнім, оскільки не враховує специфіку професійних функцій шкільного вчителя.

Встановлено, що ефективна підготовка вчителя неможлива без інтеграції виконавської, педагогічної та комунікативної складових. Практична імплементація моделі передбачає переорієнтацію навчальних результатів, інтеграцію теоретичних і практичних дисциплін, включення ансамблевої гри та навичок елементарного аранжування за визначеним інструментальним напрямом. Разом з тим визначено потенційні обмеження впровадження: часові рамки курсу, неоднорідний рівень попередньої підготовки здобувачів освіти, а також інерцію традиційних виконавських стандартів оцінювання.

Доцільність використання гітари в підготовці майбутніх учителів музики зумовлена її соціокультурною універсальністю та функціональною гнучкістю. Гітара є одним із найпоширеніших інструментів у сучасному музичному середовищі, що забезпечує природний зв’язок між академічною підготовкою та реальними музичними практиками підлітків. Її мобільність дозволяє організовувати музичну діяльність у різних просторових умовах – від класної кімнати до позашкільних заходів і відкритих майданчиків, не потребуючи складної технічної інфраструктури. Водночас відносна доступність інструмента та можливість швидкого залучення учнів до елементарного музикування сприяють створенню інклюзивного навчального середовища, у якому музична активність стає не епізодичною демонстрацією, а регулярною практикою спільної творчості.

Використана література:

1. de Bruin L. R. Instrumental music teachers’ development of feedback across the lifespan: A qualitative study. International Journal of Music Education, 2024. Vol. 42, No. 1. pp. 32–46.
2. Havre S. J., Väkevä L., Christophersen C. R., Haugland E. Playing to learn or learning to play? Playing Rocksmith to learn electric guitar and bass in Nordic music teacher education. British Journal of Music Education, 2019. Vol. 36, No. 1. pp. 21–32. DOI: https://doi.org/10.1017/S026505171800027X
3. López-Íñiguez G., Pozo J. I. Analysis of constructive practice in instrumental music education: Case study with an expert cello teacher. Teaching and Teacher Education, 2016. Vol. 60. pp. 97–107.
4. Schön D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1983. 374 p.
5. Shulman L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 1986. Vol. 15, No. 2. pp. 4–14.
6. Small C. Musicking: The Meanings of Performing and Listening. Hanover, NH: Wesleyan University Press, 1998. 230 p.
7. Zorzal R., Lorenzo O. Teacher–student physical contact as an approach for teaching guitar in the master class context. Psychology of Music, 2017. Vol. 47, No. 1. pp. 69–82. DOI: https://doi.org/10.1177/0305735617737154

References:

1. de Bruin, L. R. (2024). Instrumental music teachers’ development of feedback across the lifespan: A qualitative study. International Journal of Music Education. Volume 42, Issue 1. pp.32-46
2. Havre, S.J., Väkevä, L., Christophersen, C.R., Haugland, E. (2019). Playing to learn or learning to play? Playing Rocksmith to learn electric guitar and bass in Nordic music teacher education. British Journal of Music Education. 36(1). pp. 21-32. doi:10.1017/S026505171800027X
3. López-Íñiguez, G., Pozo J. I. (2016). Analysis of constructive practice in instrumental music education: Case study with an expert cello teacher. Teaching and Teacher Education. Volume 60. pp. 97-107.
4. Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
5. Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, Vol. 15, No. 2. pp. 4–14.
6. Small, C. (1998). Musicking: The Meanings of Performing and Listening. Hanover, NH: Wesleyan University Press.
7. Zorzal, R., & Lorenzo, O. (2017). Teacher–student physical contact as an approach for teaching guitar in the master class context. Psychology of Music, 47(1), 69-82. https://doi.org/10.1177/0305735617737154

V. Sologub. Integrative approach to instrumental training of future music teachers (using the example of guitar)

The article justifies an integrative approach to the instrumental training of future music teachers, shifting the focus from performance virtuosity to multidimensional pedagogical competence. In the context of secondary education, instrumental mastery functions as a vital didactic resource for accompaniment, ensemble coordination, and classroom management. The study argues that traditional conservatory-based models are methodologically inadequate for teacher education because they prioritize artistic interpretation over pedagogical mediation and functional adaptability.

Drawing on the concepts of pedagogical content knowledge and reflective practice, the article conceptualizes instrumental competence as pedagogically mediated musicianship. Within this framework, training integrates technical development focused on functional reliability with theoretical literacy embodied in practice. This approach further encompasses pedagogical mediation skills for effective explanation and demonstration, alongside the communicative competence required for ensemble leadership and collaborative creation.

The acoustic guitar is particularly emphasized due to its mobility, harmonic completeness, and sociocultural relevance in contemporary youth culture. These characteristics allow for flexible implementation in both formal lessons and informal settings, promoting inclusive participation. Ultimately, the proposed model redefines instrumental mastery not as an autonomous artistic goal, but as a structurally differentiated component of professional formation aligned with the mission of school music teaching.

Key words: *integrative approach, instrumental training, music teacher education, acoustic guitar, pedagogical content knowledge, reflective practice, accompaniment, teacher professional competence.*

Дата першого надходження статті до видання: 26.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

UDC 378:53
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.36

Sulima O. V.

THEORETICAL AND PRACTICAL PRINCIPLES AND FACTORS OF ORGANIZING CONTEXTUAL LEARNING FOR ENGINEERING STUDENTS AT TECHNICAL UNIVERSITIES IN UKRAINE

The article examines the theoretical and practical principles and factors of organizing contextual learning for engineering students at technical universities in Ukraine, particularly using the example of the Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute (KPI). The author analyzes current trends in technical education, substantiates the necessity of implementing innovative educational technologies that facilitate the development of professional competencies, the adaptation of students to real industrial conditions, and the development of creative thinking. Contextual learning is based on the principles of professional orientation, integration of knowledge, active engagement, reflection, and the competency-based approach. The article describes in detail the mechanisms for implementing each principle: conducting laboratory work on modern industrial equipment, developing projects for the automation of technological processes, solving cases from real production, internships at enterprises, and the use of software for industrial systems. The practical component of contextual learning is implemented through project-based learning, dual education, case methods, the use of information technologies, industrial practice, and internships.

The article identifies the key factors for the effective organization of contextual learning. The conclusion is made that the implementation of contextual learning in technical universities in Ukraine, particularly at KPI, ensures the preparation of competitive specialists capable of working effectively in the modern conditions of the instrument-making and robotics industries, and also promotes the integration of education, science, and production, the development of innovative educational programs, and the formation of key professional competencies in engineering students.

Key words: *contextual learning, competency-based approach, professional orientation, instrumentation students, dual education, interdisciplinary approach, competence, instrument-making industry.*

(статтю подано мовою оригіналу)

The current stage of technical education development in Ukraine is characterized by the need to train highly qualified engineers capable of creative thinking, independent decision-making, and adaptation to rapid changes in the production environment. In the context of Ukraine’s integration into the global educational space, the implementation of contextual learning, which facilitates the formation of professional competencies close to real working conditions and also involves the integration of theoretical knowledge with practical activity in the professional context, becomes especially relevant.

The aim of the article is a thorough analysis of the theoretical and practical foundations for organizing contextual learning for engineering students at a technical university in Ukraine, particularly using the example of the Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute. The author seeks to substantiate the relevance and necessity of implementing innovative educational technologies that facilitate the formation of professional competencies, the development of creative thinking, the adaptation of students to real industrial conditions, and the integration of theoretical knowledge with practical activities in a professional context. Thus, the purpose of the article is to demonstrate that the introduction of contextual learning in technical universities in Ukraine, especially at KPI, is a necessary condition for preparing competitive specialists capable of working effectively in the modern conditions of the robotics and instrument-making industries.

Theoretical foundations of contextual learning.

Contextual learning originated from the theory of activity, cognitive psychology, and the concept of the competency-based approach. Its main idea is to create a learning environment that is as close as possible to the professional context, ensuring the conscious assimilation of knowledge, skills, and abilities. Contextual learning is based on the concept that the acquisition of knowledge and skills occurs in the process of solving real professional tasks.

The main theoretical principles of this technology are:

1. The Principle of Professional Orientation – the educational process is focused on the future professional activities of students. Learning is viewed as a process of active engagement, during which the student acquires experience in solving professional tasks.

Here are specific examples of implementing the principle of professional orientation for instrument engineering students at the Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute (KPI):

– Conducting laboratory work using modern industrial equipment. Instrument engineering students perform laboratory tasks using real industrial devices (sensors, controllers, measurement systems), which allows them to familiarize themselves with contemporary technologies and industry standards.

– Designing automatic control and management systems. Within the framework of course and diploma projects, students develop schemes and software for process control systems (for example, automating temperature regulation in production), thereby acquiring skills necessary for employment in enterprises.

– Solving cases from real production environments. Classes involve cases that simulate real industrial situations: troubleshooting in instrumentation systems, optimizing the operation of measurement complexes, analyzing data from industrial sensors.

– Internships and practical training at enterprises. Students undergo industrial practice at factories, laboratories, or service centers, where they directly participate in technical maintenance and device configuration, performing tasks under the supervision of experienced specialists.

– Inviting industry experts to conduct master classes and lectures. The university organizes meetings with representatives of enterprises who discuss current trends in instrumentation, demonstrate the latest equipment, and share practical cases.

– Using software applied in industry. The curriculum includes mastering specialized programs (LabVIEW, Siemens SIMATIC, ABB Automation Builder) that are widely used for designing and analyzing instrumentation systems at modern enterprises.

Thanks to these approaches, instrument engineering students gain experience in solving professional tasks that are as close as possible to the real conditions of their future work.

2. The Principle of Knowledge Integration – the combination of various scientific disciplines to solve complex engineering problems [1]. An interdisciplinary approach enables students to see a comprehensive picture of professional activity.

Students complete course and diploma projects that integrate knowledge from electronics, programming, physics, and automation. For example, the development of an enterprise energy consumption monitoring system requires the use of electrical engineering knowledge, skills in working with microcontrollers, and data analysis.

Laboratory work is organized in such a way that students apply knowledge from several disciplines simultaneously. For instance, when creating a measurement complex, students use principles of physics (parameter measurement), electronics (circuit design), programming (data processing), and mathematics (result analysis).

At KPI, programs are implemented that allow students to acquire knowledge from several fields at once, such as "Automation and Computer-Integrated Technologies," which combines engineering training with IT competencies. Joint seminars are held to address complex issues, for example, the automation of environmental monitoring, which requires knowledge of ecology, instrumentation, information technology, and chemistry.

KPI students participate in competitions that involve solving tasks at the intersection of different sciences, such as hackathons for developing engineering solutions for a "smart" city, where knowledge of electronics, programming, urban studies, and energy is required.

Thanks to these approaches, KPI ensures the integration of knowledge from various disciplines, contributing to the formation of holistic engineering thinking and the ability to solve complex professional tasks.

3. The Principle of Active Engagement – students are involved in practical work, research, design, and modeling of production processes.

Here are practical examples of the implementation of the principle of active engagement for future engineers at KPI:

– Laboratory work on modern equipment. Students perform laboratory tasks using real devices, microcontrollers, sensors, and automation systems, which allows them to acquire practical skills in working with technical tools.

– Design and development of devices. Within course and diploma projects, students independently develop and assemble prototypes of devices, measurement systems, and automated complexes, closely approximating real production tasks.

– Modeling of production processes. Using specialized software platforms (such as LabVIEW, MATLAB, Simulink), students model technological processes, optimize system parameters, and analyze the operation of automated lines.

– Scientific research work. Students participate in department research, carry out experimental tasks, analyze results, and present their findings at student scientific conferences.

– Internships at enterprises. As part of industrial and pre-diploma practice, students work at real enterprises, perform tasks related to maintenance, repair, and modernization of technical systems, and participate in the implementation of new technologies.

– Development and testing of software. Students develop software products for process automation, monitoring systems, and quality control, and test them on real objects.

4. The Principle of Reflection – analysis of one's own activities and results in order to improve the quality of learning; the importance of self-analysis, evaluation of one's own actions and outcomes, which contributes to the development of critical thinking.

Examples of the implementation of the principle of reflection for instrumentation students at KPI:

After completing and defending laboratory work, the student analyzes the obtained results, compares them with theoretical data, identifies the causes of deviations, describes their own mistakes, and suggests ways to correct them in the report.

During presentations of course or diploma projects, students not only demonstrate their results but also analyze the process of performing the work: what was successful, what difficulties arose, how they were overcome, and what skills were acquired.

Students keep reflective journals, in which they regularly record their thoughts about the learning process, difficulties, achievements, analyze their own progress, and set goals for the future.

After completing practical tasks, students discuss in groups their approaches to solving problems, share experiences, evaluate the effectiveness of different methods, and provide feedback to one another.

Students involved in research work analyze their results, determine which knowledge and skills were useful, which need improvement, and formulate conclusions for further development. After completing their internship, the student fills out a self-assessment questionnaire, describing the tasks performed, difficulties encountered, what was mastered, and which professional competencies were improved.

Through these activities, instrumentation students at KPI develop reflection skills, which enhance the quality of learning, foster professional thinking, and enable independent improvement.

5. The Principle of Competency-Based Approach – emphasis on the formation of key and professional competencies necessary for successful professional activity.

Let us analyze how the principle of competency-based approach is implemented at the Faculty of Robotics and Instrumentation (FRP) at KPI.

Educational disciplines are designed in accordance with the modern requirements of the robotics industry: students acquire key competencies such as teamwork, critical thinking, communication, as well as professional ones – robot programming, electronic systems design, and automation of production processes. A significant portion of the educational process is devoted to laboratory work, practical tasks, and projects, which allow students to develop the professional skills required for work in robotics and instrumentation.

Students participate in the development of robotic systems for partner enterprises, performing tasks that correspond to real production conditions and gaining experience in solving practical problems. Internships at enterprises and in scientific laboratories enable students to apply acquired knowledge and skills, and to develop professional competencies necessary for their future careers.

Faculty students participate in robotics competitions, where they develop professional competencies, learn to work in teams, present their own projects, and solve complex technical problems. The use of simulators, CAD systems, platforms for programming and testing robots contributes to the formation of competencies that meet modern industry standards. In addition to technical knowledge, students develop skills in creativity, leadership, and project management, which are key for successful professional activity in robotics and instrumentation.

Thanks to these approaches, the Faculty of Robotics and Instrumentation at KPI ensures the formation of both basic and specialized competencies necessary for a successful career in the relevant field.

Practical Foundations for Organizing Contextual Learning.

The implementation of contextual learning in technical universities of Ukraine is carried out through various forms and methods:

1. Project-Based Learning – students complete real engineering projects in collaboration with enterprises, which allows them to develop skills in teamwork, planning, resource management, and decision-making.

2. Dual Education – a combination of university studies with practical training at enterprises. This form facilitates the consolidation of theoretical knowledge in real production conditions.

3. Case Method – analysis and resolution of specific professional situations arising in the workplace. This promotes the development of analytical thinking, the ability to work with information, and to make well-founded decisions.

4. Use of Information Technologies– modeling of production processes, utilization of CAD/CAM systems, simulators, and virtual laboratories.

Regarding the use of information technologies (IT) for students of the Faculty of Robotics and Instrumentation Engineering of Igor Sikorsky KPI:

– Modeling Production Processes. FRP students use software platforms such as MATLAB, Simulink, and LabVIEW to model technological processes, analyze the operation of automated systems, and optimize the parameters of production lines. Within laboratory and course projects, they create digital models of control systems, conduct simulations of robotic complexes, and study the behavior of devices in various production scenarios.

– Use of CAD/CAM Systems. Automated design systems such as SolidWorks, AutoCAD, Siemens NX, and Fusion 360 are widely used in the educational process. Students design parts and assemblies of robotic systems, create three-dimensional models of mechanical components, develop drawings and documentation for device manufacturing. Using CAM systems, they prepare programs for numerically controlled machines, which enables the realization of prototypes of developed designs.

– Virtual Laboratories and Simulators. FRP students have access to virtual laboratories where they perform experimental tasks online. For example, using robotics system simulators (RoboDK, ABB RobotStudio, Siemens SIMIT), they program and test industrial robots, model automated production lines, and study control algorithms. This allows them to gain practical experience with equipment, even when real devices are temporarily unavailable.

– Integration of IoT and Smart Systems. Within educational projects, students develop monitoring and control systems for production processes using IoT platforms (Arduino, Raspberry Pi, Node-RED). They create prototypes of “smart” devices that transmit data to cloud services, analyze information, and remotely control equipment.

– Use of Specialized Software. Students master programs for automation and diagnostics of devices, such as Siemens SIMATIC, ABB Automation Builder, National Instruments LabVIEW. They develop software for technological process control, create operator interfaces, and test systems on models and real objects.

Thanks to the active use of modern information technologies at FRP KPI, students acquire practical skills in modeling, design, programming, and management of complex robotic and instrumentation systems, which meets the current requirements of engineering education.

Factors in Organizing Contextual Learning.

The effectiveness of organizing contextual learning depends on a number of factors:

1. Material and Technical Resources of the University. The availability of modern laboratories, computer classrooms, access to production facilities, and up-to-date software.

2. Qualification of Instructors. Pedagogical expertise, experience in the industrial sector, and the ability to adapt educational materials to current requirements. The pedagogical and professional competence of instructors, as well as their ability to integrate theory and practice [2].

3. Partnership with Enterprises. Establishing close ties with industrial enterprises for organizing internships, practical training, joint projects, and research is a key factor for the successful implementation of contextual learning. Such cooperation allows students to familiarize themselves with current production issues, gain practical experience, and facilitates graduate employment. Enterprises, in turn, have the opportunity to engage young specialists and influence the content of training for future employees.

4. Individualization of the Educational Process. An important component of organizing contextual learning is consideration of students' individual characteristics, their professional interests, level of preparation and motivation, awareness of the significance of professional training, and desire for self-development [3]. The use of individualized learning trajectories, mentoring, and differentiated tasks increases the effectiveness of education and ensures maximum alignment of training with labor market requirements.

5. Use of Modern Pedagogical Technologies. Implementation of new forms and methods of teaching, adaptation to changes in the technical field. Innovative pedagogical technologies such as problem-based learning, cooperative learning, gamification, the use of digital platforms and online courses contribute to increasing student motivation, developing their autonomy and creative potential. The implementation of blended learning, which combines traditional and online methods, is particularly effective [4].

6. Assessment of Contextual Learning Outcomes. The assessment of students' achievements in contextual learning should be comprehensive and take into account not only the level of theoretical knowledge acquisition, but also the formation of professional competencies, the ability to solve real production tasks, teamwork skills, creativity, and critical thinking. Methods such as portfolios, project defense, participation in competitions, and presentations of research results are used for this purpose.

Problems and Prospects for the Implementation of Contextual Learning.

Among the main problems of implementing contextual learning in technical universities of Ukraine are: insufficient material and technical resources; limited partnerships with enterprises; inadequate preparation of instructors for work in new conditions; difficulty in integrating theoretical and practical components of learning.

The prospects for the development of contextual learning are associated with the modernization of educational programs, expansion of cooperation with business, implementation of the latest technologies, improvement of instructors' qualifications, and the development of effective mechanisms for assessing learning outcomes.

Conclusions: Contextual learning is an important factor in preparing competitive engineering personnel for the modern economy of Ukraine. Its effective organization requires a comprehensive approach, integration of theoretical and practical aspects, development of partnerships with industry, and continuous improvement of the educational process.

Contextual learning is a powerful tool for preparing engineering personnel capable of independent activity in the modern production environment. Its implementation requires systematic efforts to modernize educational programs, develop partnerships with enterprises, enhance the pedagogical skills of instructors, and ensure the availability of modern material and technical resources.

Bibliography:

1. Sulima O.V. Features and prospects of teaching higher mathematics as a component of STEM education in a technical university during the war. *Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 5. Pedagogical Sciences: Realities and Prospects*. Kyiv. 2023. Iss. 95. Pp. 105–110. URL: https://doi.org/10.31392/npu-nc.series5.2023.95.21
2. Sulima O.V. Factors of self-educational competence development of teacher and students of a technical unsversity based on STEM education. *Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 5. Pedagogical Sciences: Realities and Prospects*. Kyiv. 2024. Iss. 97. Pp. 134–139. URL: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2024.97.28
3. Sulima O.V., Rudyk T.O., Danilenko A.V. Reasons of low motivation to study higher mathematics among technical university students and ways to eliminate them. *Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 5. Pedagogical Sciences: Realities and Prospects*. Kyiv. 2022. Iss. 90. Pp. 118–123. URL: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.90.24

4. Sulima O.V. Principles of STEM education in the context of increasing motivation of instrumentation students at a technical university under distance learning conditions. *Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 5. Pedagogical Sciences: Realities and Prospects*. Kyiv. 2024. Iss. 102. Pp. 82–86. URL: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2024.102.17

References:

1. Sulima O.V. (2023) Features and prospects of teaching higher mathematics as a component of STEM education in a technical university during the war. *Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 5. Pedagogical Sciences: Realities and Prospects*. Kyiv, Iss. 95. Pp. 105–110. URL: https://doi.org/10.31392/npu-nc.series5.2023.95.21
2. Sulima O.V. (2024) Factors of self-educational competence development of teacher and students of a technical unsversity based on STEM education. *Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 5. Pedagogical Sciences: Realities and Prospects*. Kyiv, Iss.97. Pp. 134–139. URL: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2024.97.28
3. Sulima O.V., Rudyk T.O., Danilenko A.V. (2022) Reasons of low motivation to study higher mathematics among technical university students and ways to eliminate them. *Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 5. Pedagogical Sciences: Realities and Prospects*. Kyiv, Iss. 90. Pp. 118–123. URL: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.90.24
4. Sulima O.V. (2024). Principles of STEM education in the context of increasing motivation of instrumentation students at a technical university under distance learning conditions. *Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 5. Pedagogical Sciences: Realities and Prospects*. Kyiv. 2024. Iss. 102. Pp. 82–86. URL: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2024.102.17

О. Суліма. Теоретико-практичні засади і чинники організації контекстного навчання студентів інженерних спеціальностей у технічному університеті України

У статті розглядаються теоретико-практичні засади та чинники організації контекстного навчання студентів інженерних спеціальностей у технічному університеті України, зокрема на прикладі Київського політехнічного інституту ім. Ігоря Сікорського (КПІ). Авторка аналізує сучасні тенденції технічної освіти, обґрунтовують необхідність впровадження інноваційних освітніх технологій, що сприяють формуванню фахових компетентностей, адаптації студентів до реальних виробничих умов та розвитку креативного мислення. Контекстне навчання базується на принципах професійної спрямованості, інтеграції знань, активної діяльності, рефлексії та компетентнісного підходу. У статті детально описано механізми реалізації кожного принципу: виконання лабораторних робіт на сучасному промисловому обладнанні, розробка проектів автоматизації технологічних процесів, вирішення кейсів із реального виробництва, стажування на підприємствах, застосування програмного забезпечення для промислових систем. Практична складова контекстного навчання реалізується через проектне навчання, дуальну освіту, кейс-методи, використання інформаційних технологій, виробничу практику та стажування. Студенти активно залучаються до розробки та тестування пристроїв, моделювання виробничих процесів, участі у науково-дослідних роботах та інженерних змаганнях, що сприяє формуванню професійних навичок та компетентностей. У статті визначено ключові чинники ефективної організації контекстного навчання. Зроблено висновок, що впровадження контекстного навчання у технічних університетах України, зокрема у КПІ, забезпечує підготовку конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно працювати у сучасних умовах приладобудівної та робототехнічної галузі, а також сприяє інтеграції освіти, науки та виробництва, розвитку інноваційних освітніх програм і формуванню ключових професійних компетентностей у студентів інженерних спеціальностей.

Ключові слова: *контекстне навчання, компетентнісний підхід, професійна спрямованість, студенти-прибористи, дуальна освіта, міждисциплінарний підхід, компетентність, приладобудівна галузь.*

Дата першого надходження статті до видання: 24.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.091.212-055.2:159.923.35
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.37

Тимофєєв Н. І.

МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я ЗДОБУВАЧОК ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ментальне здоров'я студенток закладів вищої освіти є важливим аспектом їхнього загального благополуччя та успішної самореалізації. У сучасних умовах навчання жінки дедалі частіше стикаються з комплексом психологічних викликів, що потребують системної уваги з боку освітніх інституцій та суспільства загалом. У статті розглянуто основні проблеми, з якими стикаються студентки в університетському середовищі, зокрема психологічний стрес, соціальний тиск, самотність, емоційне виснаження та поширені психічні розлади.

Психологічний стрес часто пов'язаний із високими академічними вимогами, конкуренцією, тиском на досягнення успіху та необхідністю поєднувати навчання з роботою або сімейними обов'язками. Соціальні очікування щодо «ідеальної» студентки чи майбутньої професіоналки можуть посилювати внутрішню напругу, що нерідко призводить до розвитку тривожних розладів, депресивних станів або емоційного вигорання. Окремої уваги заслуговує проблема самотності, яка виникає під час адаптації до нового соціального середовища, переїзду до іншого міста чи країни та формування нових соціальних зв'язків.

Проаналізовано сучасні українські дослідження, які свідчать про зростання кількості звернень студенток із психологічними труднощами. Водночас багато з них мають обмежений доступ до якісної психологічної допомоги або не наважуються звертатися по підтримку через стигматизацію психічних розладів. Це підкреслює необхідність формування відкритої культури обговорення ментального здоров'я в університетському просторі.

У статті наголошується на важливості створення інклюзивного та безпечного освітнього середовища, де кожна студентка може відчувати підтримку, повагу й прийняття. Запропоновано впровадження програм психологічного консультування, тренінгів зі стресостійкості, груп взаємопідтримки та соціальних ініціатив, спрямованих на зміцнення емоційного благополуччя. У висновку підкреслюється необхідність комплексного підходу до вирішення проблем ментального здоров'я задля формування здорового й продуктивного навчального середовища.

Ключові слова: *ментальне здоров'я, здобувачки вищої освіти, вища освіта, заклади вищої освіти, психологічний стрес, соціальна підтримка, інклюзивність.*

Ментальне здоров'я є важливою складовою загального стану здоров'я людини, яка впливає на її функціонування в особистому, соціальному та професійному житті. У сучасному світі ментальне здоров'я жінок у закладах вищої освіти є ключовим питанням, оскільки вища освіта є періодом значних психологічних навантажень, які можуть впливати на психоемоційний стан студенток [1, с. 90]. З початку повномасштабного вторгнення питання ментального здоров'я здобувачів вищої освіти стало ще актуальнішим і досі не повною мірою вивченим [2, с. 124]. Проблеми, з якими зіткнулась сучасна молодь не можна назвати тими, на які звернено достатньо уваги.

Мета статті. Аналіз основних проблем ментального здоров'я студенток закладів вищої освіти, виявлення актуальних загроз та розробка рекомендацій щодо покращення ситуації.

В Україні проводиться низка досліджень, присвячених психологічному благополуччю студентської молоді. Багато дослідників вважають цю тему актуальною і такою, що може вплинути на розвиток сучасного суспільства. Денисенко Л. В. [1, с. 90] зазначає, що рівень стресу серед студентів постійно зростає, особливо в періоди інтенсивного навчального навантаження. Богданова І. М. [2, с. 123] досліджує вплив академічного тиску на розвиток тривожних розладів серед студенток. Кравченко І. А., Гречанова Т. В. [5, с. 45] розглядають психоемоційний стан та адаптацію студенток до навчального процесу, зазначаючи, що відсутність належної підтримки може призвести до соціальної ізоляції та депресивних станів.

Дослідження Петренко І. С. та Савченко І. В. [6, с. 105] свідчить, що студентки частіше за студентів стикаються з емоційним вигоранням та проблемами з самооцінкою. Також було встановлено, що психологічна підтримка у закладах освіти є важливим фактором у формуванні позитивного середовища для студенток [6, с. 107]. Тимошенко О. В. [8, с. 45] аналізує гендерні особливості ментального здоров'я, підкреслюючи необхідність врахування індивідуальних потреб студенток під час розробки програм підтримки.

Ментальне здоров'я людини, насамперед, визначається не лише відсутністю психічних захворювань, а й комплексом біологічних чинників. Це передусім стан емоційної рівноваги, гармонійне сприйняття навколишнього середовища, відсутність психічних розладів, в тому числі фобій чи неврозів. Загалом, ментальне здоров'я має вплив як на психологічний стан особистості, так і на її соціальну адаптацію, яка є не менш важливою. Воно відіграє ключову роль у досягненні життєвих цілей, реалізації особистісного потенціалу та підтримці фізичного благополуччя. Крім того, вивчення психічного стану кожної людини є важливим не лише на індивідуальному рівні, а й для суспільства загалом, оскільки сприяє його гармонійному розвитку та соціальній стабільності.

Реалії останніх років змушували здобувачів вищої освіти бути «ізольованими» від студентського життя, адже ще до впровадження воєнного стану на території України студенти мали навчатися дистанційно в умовах пандемії. Пандемія, в свою чергу, спровокувала незворотні зміни, призвела до обмежень як соціальних,

так і фізичних, в результаті яких більш ніж третина здобувачів вищої освіти (згідно з даними – 38%), у 2020 році відчували перманентний стрес, а 58% хотіли б покращити свій ментальний стан [7, с. 133].

Зважаючи на це, досить великий відсоток студентської молоді потребує комплексної психологічної допомоги, як-то психотерапія, робота над напрацюванням або відновленням власних психосоціальних ресурсів, а також психологічної підтримки. Але багато українців мають певний стереотип щодо отримання психологічної допомоги і не відрізняють її від психіатричного лікування. Боротьба з цією стигмою є необхідною умовою для розбудови ментально здорового і продуктивного суспільства. У психологічній підтримці студенської молоді вагому роль можуть відігравати заклади вищої освіти.

Кожного дня жінки в закладах вищої освіти стикаються зі складнощами в процесі навчання та поза навчальним процесом.

Здобувачки вищої освіти часто переживають високий рівень стресу, пов’язаний з інтенсивним навчанням, підготовкою до іспитів, а також з необхідністю балансувати навчання з іншими життєвими обов’язками (підробіток, побутові обов’язки тощо). Важливою проблемою є також високі вимоги до академічних результатів, які часто призводять до розвитку тривожних розладів [2, с. 124]. Жінки у закладах вищої освіти часто потерпають від гендерних стереотипів, пов’язаних із їхнім соціальним статусом, ролями та очікуваннями. У навчальному середовищі це може проявлятися у вигляді сексизму, дискримінації або обмежених можливостей для розвитку кар’єри. Останнім часом все частіше в засобах масової інформації можна побачити випадки сексуальних домагань в закладах вищої освіти. Ці неправомірні дії наносять неабияку моральну шкоду жертві домагань, а також, коли цей випадок стає публічним і обговорюваним, жертва стикається з критикою та хибними звинуваченнями [8, с. 47]. Відповідно, необхідним є наявність спеціалістів у закладах вищої освіти, які могли б слідкувати за ситуацією, попереджати будь-які прояви насильства до студенток і надавати психологічну підтримку. Не рідко здобувачки вищої освіти переживають проблеми з соціалізацією та інтеграцією у навчальне середовище, що може бути пов’язано з почуттям самотності, депресивними настроями, відсутністю підтримки серед однокурсників. Часто для вступу в навчальний заклад студенти вимушені поїхати з, наприклад, рідного міста чи села. В такому випадку дівчата та хлопці вимушені будувати життя в новому середовищі без підтримки родини або друзів. Зміна комфортного середовища на нове є чинником стресу для молоді [3, с. 27]. В такому випадку було б доцільним створювати в закладах вищої освіти умови для створення різних форм соціальних зв’язків. Такими умовами можуть бути різні групи/факультативи, наприклад, спортивні, творчі і т.д. Саме в таких групах соціально ізольовані студенти та студентки отримували б можливість створювати соціальні зв’язки та об’єднуватися за інтересами.

Згідно з дослідженнями, серед студенток закладів вищої освіти збільшується кількість випадків депресії, тривожних розладів, розладів харчової поведінки (анорексія, булімія тощо) [5, с. 46]. Подібні розлади часто пов’язані з академічним стресом, проблемами в міжособистісних стосунках та тиском суспільних стандартів. В таких випадках важливо якнайшвидше виявити прояв психічного розладу і, вчинити відповідні дії для подальшої допомоги.

З огляду на вищенаведені проблеми, з якими стикаються здобувачки вищої освіти, маємо розглянути шляхи вирішення цих проблем, а також полегшення інтеграції жінок в начальний процес:

1. *Психологічна підтримка та консультування*

Розвиток служб психологічного консультування в закладах вищої освіти є важливим кроком у підтримці ментального здоров’я студенток, адже цей період життя супроводжується значним рівнем стресу, пов’язаного з адаптацією до нових умов, навчанням, соціальними взаємодіями та майбутніми кар’єрними перспективами [9, с. 55]. Але важливим є дотримання необхідних аспектів задля одержання позитивного результату. Наприклад, *індивідуальні консультації*, у рамках яких студентки можуть звертатися до психологів для розв’язання особистих труднощів, розвитку навичок управління емоціями, саморегуляції та підвищення самооцінки. Індивідуальний підхід дозволяє створити безпечну атмосферу для вільного вираження емоцій та пошуку внутрішніх ресурсів.

Заняття в групах можуть включати тренінги з розвитку стресостійкості, емоційного інтелекту, самодопомоги та особистісного росту. Ефективними також є тренінги взаємодопомоги та взаємопідтримки. Це дозволяє студенткам поділитися досвідом з іншими, отримати підтримку та знайти спільні рішення для подолання труднощів, а групова динаміка дає змогу підвищити рівень соціальних навичок і впевненості в собі. *Психоосвітні програми* також є важливою складовою. Проведення семінарів та лекцій з інформування студенток про важливість психічного здоров’я та методи його підтримки можуть дати позитивний ефект. Такі лекції можна наповнювати роз’ясненнями, як розпізнати ознаки депресії, тривожних розладів чи стресу, а також коли і куди звертатися за допомогою. Психологічна підтримка повинна бути *доступною* для всіх студенток і, якщо можливо, *анонімною*. Це дозволяє знизити бар’єри до звернення за допомогою і створює атмосферу довіри. Підтримка ментального здоров’я студенток через психологічне консультування в навчальних закладах має великий потенціал у зниженні рівня стресу та тривожності, а також у покращенні загального психоемоційного стану молоді.

2. *Інклюзивне освітнє середовище*

Створення інклюзивного та рівноправного освітнього середовища є критично важливим для забезпечення комфортних умов навчання для всіх студенток. Це середовище має сприяти розвитку потенціалу

кожної студентки без страху перед дискримінацією або гендерним тиском [6, с. 103]. Для досягнення цієї мети варто, наприклад, впроваджувати *просвітницькі програми для викладачів і студентів*, адже регулярне проведення тренінгів та семінарів є одним із ключових кроків, що сприяють підвищенню рівня толерантності та взаємоповаги. Викладачі та студенти повинні мати знання про основи гендерної рівності, виявлення та запобігання дискримінації, а також важливість створення безпечного середовища для всіх. Це можуть бути, наприклад, тренінги з гендерної чутливості, освітні програми про насильство на основі статі, програми щодо боротьби з упередженнями і стереотипами. Не менш важливим є створення *підтримуючої атмосфери*, де кожна жінка може звернутися за допомогою в разі дискримінації чи насильства. Це можуть бути гарячі лінії для підтримки, консультації психологів, спеціалізовані служби закладів вищої освіти. Також варто прописати відповідні процедури швидкого реагування на скарги. Політика університетів щодо *недискримінації та інклюзивності* має бути чіткою. Заклади вищої освіти мають розробити чітку політику, що може гарантувати рівні права та можливості для всіх студентів. Це включає в себе створення інклюзивних просторів для навчання та відпочинку, забезпечення рівного доступу до всіх освітніх ресурсів, а також підтримку академічної та професійної кар'єри для жінок. Студенти, як частина університетського середовища, повинні бути залучені до процесів *формування інклюзивної культури*. Це може включати участь у дебатах, обговореннях, просвітницьких кампаніях та заходах, спрямованих на підтримку рівноправ'я та різноманітності.

Забезпечення рівноправ'я та інклюзивності в освітньому середовищі є не тільки етичним обов'язком, але й важливим кроком до забезпечення справедливості та розвитку потенціалу всіх студентів, незалежно від їхнього гендеру.

3. *Покращення соціальних умов для здобувачок вищої освіти*

Надання жінкам можливості для розвитку здорового балансу між навчанням та особистим життям є важливою складовою підтримки ментального здоров'я студенток. Враховуючи виклики, з якими стикаються жінки, важливо створювати умови, що дозволяють їм поєднувати навчання з особистими потребами та соціальними зв'язками [9, с. 36]. Сприяти досягненню цього можна завдяки наступним напрямам, як, наприклад, організація заходів для розвитку соціальних навичок: Підтримка студенток у розвитку соціальних навичок через *участь у різноманітних заходах може допомогти* їм створювати здорові міжособистісні зв'язки. Це можуть бути клуби за інтересами, де студентки зможуть спілкуватися та розвивати свої таланти; спільні проекти або волонтерська діяльність, що дозволяє створювати мережу підтримки серед одногрупниць. *Групи підтримки* також є потужним інструментом для зменшення соціальної ізоляції та стресу. Це можуть бути як онлайн, так і офлайн групи, де студентки матимуть можливість поділитися власним досвідом, підтримувати одна одну. Наприклад, групи для матерів-студенток, де вони можуть отримати практичні поради та підтримку від своїх колег, або ж клуби для студенток, що мають схожі інтереси або професійні орієнтації, де вони можуть створювати соціальні мережі, розвивати кар'єрні навички, розгалужувати зв'язки. На нашу думку, закладам вищої освіти потрібно врахувати потреби студенток, які мають дітей. Це може включати:

– гнучкі години навчання, можливість дистанційного навчання або записи лекцій для тих, хто не може відвідати заняття вчасно;

– розвиток послуг для студенток з дітьми, таких як дитячі кімнати або підтримка в організації догляду за дітьми.

Психологічна підтримка для зменшення стресу: Розвиток здорового балансу вимагає уваги до психологічного благополуччя. Організація регулярних сесій з психологами або проведення семінарів щодо стратегії подолання стресу, управління часом та розвитку емоційної стійкості є важливими елементами підтримки студенток.

Організація активностей є важливою складовою підтримки ментального здоров'я. Це можуть бути заходи на свіжому повітрі, фізичні активності (йога, медитація, заняття спортом), культурні події чи просто неформальні зустрічі в розслабленій атмосфері. Важливою частиною таких заходів є створення безпечного простору, де кожна жінка може відчути себе комфортно і відновити емоційні сили.

Створення таких можливостей для студенток допомагає зменшити стрес та соціальний тиск, а також і соціальну ізоляцію. Такі дії можуть сприяти розвитку здорового балансу між навчанням, особистим життям та професійними прагненнями. Це дозволяє жінкам не тільки успішно завершувати навчання, але й формувати гармонійне життя поза університетом.

4. *Попередження та робота з психічними розладами*

Для попередження психічних розладів серед здобувачок вищої освіти важливо впроваджувати системні програми психосоціальної підтримки, спрямовані на профілактику та раннє виявлення психічних розладів. Такий підхід сприятиме збереженню ментального здоров'я студенток, попередженню розвитку стресових ситуацій та підтримці їх емоційного благополуччя в умовах інтенсивного навчання [3, с. 25]. Навчання *технікам зменшення стресу* могло б бути корисним, аби здобувачки освіти мали змогу в подальшому самостійно регулювати рівень стресу. Програми повинні включати вправи для зниження рівня стресу, такі як методи глибокого дихання, медитація, прогресивна м'язова релаксація, арт-терапія та інші методи, що дозволяють зняти напругу та відновити психоемоційний баланс. Важливим є навчання студенток розуміння та виявлення емоцій, що включає в себе розпізнавання та контроль над негативними емоціями, такими як тривога, гнів, розчарованість. Програми можуть передбачати індивідуальні чи групові тренінги, що допомагають

їм опановувати навички емоційної саморегуляції, навчатися методам конструктивного вираження емоцій і розвивати стійкість до стресових ситуацій. Такі заняття можуть допомогти в розробці власних копінг-стратегій. Для успішного впровадження програм психосоціальної підтримки важливо створити атмосферу, яка сприяє *відкритості та довірі* серед студенток. Студентки повинні відчувати себе комфортно при зверненні за допомогою до психологів та інших фахівців. Це може включати в себе:

– розвиток інклюзивної культури у навчальному закладі, що сприяє підтримці різноманіття та поважає індивідуальні відмінності;

– наявність анонімних каналів для звернень за психологічною допомогою;

– взаємопідтримка серед студенток через створення груп підтримки та спільнот, які діляться досвідом.

Психосоціальна підтримка повинна бути орієнтована на *специфічні потреби* студенток, зокрема враховувати їхній життєвий досвід, соціальні ролі, стресові фактори, з якими вони стикаються в університетському середовищі, такі як академічне навантаження, соціальні очікування, економічні труднощі або проблеми з балансом між навчанням і особистим життям. Важливим елементом програм є *регулярний моніторинг* стану психічного здоров’я студенток, що дозволяє виявляти ранні ознаки стресу або психічних розладів, таких як депресія, тривожність чи вигорання. Для цього можуть використовуватись анонімні анкети, інтерв’ю або інші методи оцінки, що дозволяють зібрати інформацію та своєчасно реагувати на потенційні проблеми.

Забезпечення ментального благополуччя студенток через такі програми має значний вплив на їхній академічний успіх, соціальну адаптацію та загальний рівень життя.

5. *Роль фізичної активності у підтримці ментального здоров’я*

Одним із важливих чинників покращення ментального здоров’я студенток є фізична активність. Дослідження свідчать, що регулярні заняття спортом знижують рівень стресу, покращують настрій та сприяють загальному самопочуттю. Важливо зазначити, що багато здобувачок вищої освіти через високий рівень завантаженості не приділяють достатньо уваги фізичній активності, що негативно впливає на їхній психоемоційний стан [7, с. 134].

У зв’язку з цим заклади вищої освіти можуть сприяти залученню студенток до фізичної активності, зокрема:

– введення обов’язкових спортивних занять, які допоможуть студенткам розвантажитися та знизити рівень стресу;

– створення спортивних клубів, де студентки зможуть не лише підтримувати фізичну активність, а й налагоджувати соціальні контакти;

– організація щорічних спортивних заходів, які сприятимуть згуртуванню студентської спільноти та підвищенню рівня соціалізації.

6. *Фінансова нестабільність як фактор стресу*

Багато студенток стикаються з фінансовими труднощами, що є серйозним фактором стресу. Оплата навчання, проживання, харчування та інших потреб може створювати додатковий психологічний тиск, особливо для студенток, які походять з малозабезпечених сімей або самостійно фінансують своє навчання. В роботі однієї української дослідниці зазначено основні проблеми, з якими стикаються студенти, серед яких одна з основних – це фінансова нестабільність та відсутність зв’язку між рівнем освіти й рівнем реального прибутку [4, с. 214].

Для подолання цієї проблеми важливо:

– розширювати програми стипендій та фінансової підтримки студенток;

– запроваджувати програми менторства та стажувань, які допоможуть студенткам отримувати практичний досвід та фінансову стабільність;

– проводити освітні заходи щодо фінансової грамотності, що дозволить студенткам краще планувати свій бюджет та управляти коштами.

7. *Вплив інформаційного середовища та соціальних мереж*

Сучасний студентський світ неможливо уявити без соціальних мереж та інформаційних технологій. Проте надмірне споживання інформації та негативний вплив соціальних мереж можуть посилювати почуття тривожності, знижувати самооцінку та викликати депресивні стани. Студентки, які активно користуються соціальними мережами, можуть відчувати тиск щодо відповідності суспільним стандартам краси, успіху та особистого життя.

Для мінімізації негативного впливу соціальних мереж доцільно:

– впроваджувати тренінги з цифрової грамотності, які допоможуть студенткам розрізняти правдиву інформацію та уникати впливу деструктивного контенту;

– створювати в навчальних закладах інформаційні кампанії, які пропагуватимуть здорове сприйняття власного тіла, кар’єрного зростання та самореалізації;

– організовувати тематичні зустрічі з психологами та експертами, які навчатимуть студенток ефективним стратегіям керування впливом соціальних мереж на психоемоційний стан.

Результати дослідження. Проблеми ментального здоров’я студенток закладів вищої освіти є надзвичайно актуальними та потребують комплексного підходу до їх вирішення. Розвиток психологічної підтримки, створення інклюзивного середовища, запровадження програм фізичної активності та підвищення

фінансової грамотності сприятиме покращенню психоемоційного стану студенток. Важливо не лише надавати допомогу тим, хто її потребує, а й створювати превентивні заходи для підтримки ментального здоров'я всієї студентської спільноти. Університети мають відігравати ключову роль у формуванні здорового та безпечного середовища для навчання, розвитку та самореалізації жінок у сучасному суспільстві.

Висновки. Узагальнюючи, хотілося б зазначити, що ментальне здоров'я жінок в українських закладах вищої освіти є важливою складовою їхнього загального благополуччя. Проблеми, з якими стикаються жінки в закладах вищої освіти, вимагають комплексного підходу до вирішення, що включає в себе надання психологічної підтримки, створення інклюзивного середовища та забезпечення соціальної підтримки. Перспективи поліпшення ментального здоров'я студенток залежатимуть від системної роботи на рівні закладів вищої освіти, а також державних ініціатив, спрямованих на підтримку психічного здоров'я. Розвиваючи культуру ментального здоров'я не лише серед здобувачів вищої освіти, а й серед викладачів і адміністрації закладів вищої освіти, можна підвищити рівень ментального здоров'я української молоді.

Використана література:

1. Денисенко Л. В. Психологічні аспекти підтримки ментального здоров'я студентів вищих навчальних закладів. *Вісник психології*. 2020. № 2(12). С. 88–95.
2. Богданова І. М. Соціально-психологічні детермінанти ментального здоров'я студенток вищих навчальних закладів України. *Науковий вісник Харківського університету*. 2021. № 3(15). С. 121–128.
3. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я особистості під час війни: методичні рекомендації. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 64 с.
4. Колодіна Л. С. Академічна мобільність студентів як результат освітньої реформи в Україні: сучасний стан. Topical issues of the development of modern science. Abstracts of the 3rd International scientific and practical conference. Publishing House "ACCENT". Sofia, Bulgaria. 2019. с. 214-220. URL: http://sci-conf.com.ua (дата звернення 20.03.2025).
5. Кравченко І. А., Гречанова Т. В. Ментальне здоров'я студенток: психоемоційний стан та адаптація до навчального процесу. *Психологічна наука та освіта*. 2020. № 7(5). С. 42–50.
6. Петренко І. С., Савченко І. В. Студентське середовище та фактори, що впливають на психічне здоров'я молоді в Україні. *Психологія і суспільство*. 2019. № 6(3). С. 102–110.
7. Стадник В. В. Педагогічні основи психологічного забезпечення процесу фізичного виховання здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану. *Інноватика у вихованні*.2022. Вип. 16. с. 132–140.
8. Тимошенко О. В. Ментальне здоров'я студенток: гендерні особливості в контексті навчального процесу. *Психологія і освіта*. 2021. № 4(1). С. 45–52.
9. Фурман В. А., Власенко І. В., Рева О. О., Канюка І. В. Психологічне здоров'я студентської молоді: навчально-методичний посібник. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2022. 124 с.

References:

1. Denysenko L. V. (2020) Psykholohichni aspekty pidtrymky mentalnoho zdorovia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv. [Psychological aspects of supporting the mental health of students in higher education institutions]. Visnyk psykholohii. 2(12), 88–95 s [in Ukrainian]
2. Bohdanova I. M. (2021) Sotsialno-psykholohichni determinanty mentalnoho zdorovia studentok vyshchykh navchalnykh zakladiv Ukrainy. [Socio-psychological determinants of the mental health of female students in higher education institutions of Ukraine]. Naukovyi visnyk Kharkivskoho universytetu. 3(15), 121–128 s. [in Ukrainian]
3. Karamushka L. M. (2022) Psykhichne zdorovia osobystosti pid chas viiny: metodychni rekomendatsii. [Mental health of an individual during wartime: Methodological recommendations]. Kyiv: Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. 64 s. [in Ukrainian]
4. Kolodina L. S. (2019) Akademichna mobilnist studentiv yak rezultat osvitnoi reformy v Ukraini: suchasnyi stan [Academic mobility of students as a result of the educational reform in Ukraine: current state] Topical issues of the development of modern science. Abstracts of the 3rd International scientific and practical conference. Publishing House "ACCENT". Sofia, Bulgaria. c. 214-220. URL: http://sci-conf.com.ua (data zvernennia 20.03.2025). [in Ukrainian]
5. Kravchenko I. A., Hrechanova T. V. (2020) Mentalne zdorovia studentok: psykhoemotsiinyi stan ta adaptatsiia do navchalnoho protsesu. [Mental health of female students: Psycho-emotional state and adaptation to the educational process]. Psykholohichna nauka ta osvita. 7(5), 42–50 s. [in Ukrainian]
6. Petrenko I. S., Savchenko I. V. (2019) Studentske seredovyshche ta faktory, shcho vplyvaiut na psykhichne zdorovia molodi v Ukraini. [Student environment and factors affecting the mental health of youth in Ukraine]. Psykholohiia i suspilstvo. 6(3), 102–110. [in Ukrainian]
7. Stadnyk V. V. (2022) Pedahohichni osnovy psykholohichnoho zabezpechennia protsesu fizychnoho vykhovannia zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh voiennoho stanu. [Pedagogical foundations of psychological support for the physical education process of higher education students in wartime conditions]. Innovatyka u vykhovanni, Vyp. 16. S. 132–140 [in Ukrainian]
8. Tymoshenko O. V. (2021) Mentalne zdorovia studentok: henderni osoblyvosti v konteksti navchalnoho protsesu. [Mental health of female students: Gender peculiarities in the context of the educational process]. Psykholohiia i osvita. 4(1), 45–52. [in Ukrainian]
9. Furman V. A., Vlasenko I. V., Reva O. O., Kaniuka I. V. (2022) Psykholohichne zdorovia studentskoi molodi: navchalno-metodychnyi posibnyk. [Psychological health of student youth: Teaching and methodological guide]. Kyiv: Kyivskyi universytet imeni Borysa Hrinchenka. 124 s [in Ukrainian].

N. Tymofieiev. Mental health of female higher education students

Mental health of female students in higher education institutions is an important aspect of their overall well-being and successful self-realization. In modern educational conditions, women increasingly face a range of psychological challenges that require systematic attention from educational institutions and society. The article examines the main problems faced by female

students in the university environment, including psychological stress, social pressure, loneliness, emotional exhaustion, and common mental disorders.

Psychological stress is often associated with high academic demands, competition, pressure to achieve success, and the need to combine studies with work or family responsibilities. Social expectations regarding the “ideal” student may intensify internal tension, which often leads to the development of anxiety disorders, depressive states, or emotional burnout. Particular attention should also be paid to the problem of loneliness, which arises during adaptation to a new social environment, relocation to another city or country, and the formation of new social connections.

The article analyzes contemporary Ukrainian studies that indicate an increase in the number of female students experiencing psychological difficulties. At the same time, many of them have limited access to qualified assistance or are reluctant to seek support due to the stigmatization of mental disorders.

The study emphasizes the importance of creating an inclusive and safe educational environment where every female student can feel support, respect, and acceptance. It proposes the implementation of psychological counseling programs, stress-resilience training, peer support groups, and social initiatives aimed at strengthening emotional well-being. In conclusion, the necessity of a comprehensive approach to addressing mental health issues is emphasized in order to create a healthy and productive environment.

Key words: *mental health, female students of higher education, higher education, higher education institutions, psychological stress, social support, inclusiveness.*

Дата першого надходження статті до видання: 27.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 37.015:37.016:811.111/112(075.3)
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.38

Федорова О. В.

ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ КРОС-ФУНКЦІОНАЛЬНИХ НАВИЧОК УЧНІВ В УМОВАХ BANI-СВІТУ (ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ)

У статті досліджується проблема формування крос-функціональних навичок здобувачів освіти в контексті переходу від VUCA- до BANI-парадигми глобального середовища. Обґрунтовується актуальність розвитку трансверсальних компетентностей у відповідь на виклики сучасного світу, що характеризується крихкістю, тривожністю, нелінійністю та незрозумілістю за концепцією Джеймса Кашіо. Здійснено систематичний аналіз еволюції глобального середовища від SPOD-парадигми через VUCA-світ до сучасної BANI-реальності з виокремленням специфічних характеристик кожного етапу. Представлено структуровану класифікацію крос-функціональних навичок, що включає соціальні (координування віртуальних команд, емоційний інтелект, переговорні навички, адаптивна клієнтоорієнтованість), когнітивні (аналітичне мислення, креативність, інтелектуальна гнучкість), системні управлінські (інтегративний підхід до прийняття рішень, холістичне розуміння взаємодій, стратегічне управління ресурсами) та технологічні (екосистемне розуміння технологічного ландшафту, операційна майстерність взаємодії з автоматизованими системами, програмістська грамотність) компетентності. Розкрито потенціал предмета іноземної мови для формування крос-функціональних навичок через міжнародні учнівські проекти, інсценізації міжкультурних переговорів та практики усвідомленості. Обґрунтовано ефективність позакласної діяльності, зокрема учнівського самоврядування, благодійних акцій, проектів з елементами підприємництва та міжпредметних кейс-стаді для комплексного розвитку гнучких навичок. Визначено перспективи подальших наукових досліджень у напрямку розробки діагностичного інструментарію, проведення лонгітюдних досліджень та вдосконалення системи підготовки педагогічних кадрів.

Ключові слова: *BANI-світ, крос-функціональні навички, трансверсальні компетентності, іноземна мова, позакласна діяльність, міжнародні учнівські проекти, системне мислення, емоційний інтелект.*

Сучасний світ характеризується безпрецендентною динамікою трансформаційних процесів, що кардинально змінюють структуру та вимоги ринку праці. Концепція BANI-світу (Brittle, Anxious, Nonlinear, Incomprehensible) Джаміса Кашіо найбільш точно відображає реалії XXI століття, де крихкість, тривожність, нелінійність та незрозумілість стали визначальними характеристиками глобального середовища. Особливо гостро ці виклики проявляються в Україні, де воєнний стан створює додаткові умови невизначеності та вимагає переосмислення освітніх стратегій [3, 6].

Стрімка цифровізація економіки, прискорена пандемією COVID-19, та глобалізаційні процеси формують нову парадигму професійної діяльності. Традиційні моделі зайнятості зазнають фундаментальних змін: з'являються нові професії, трансформуються існуючі спеціальності, а деякі кваліфікації втрачають актуальність. Ринок освітніх послуг змушений адаптуватися до цих викликів, переходячи від статичних освітніх програм до гнучких, персоналізованих траєкторій навчання. У контексті підготовки майбутніх фахівців критично важливо враховувати мінливість зовнішнього середовища та формувати не лише професійні компетенції, але й крос-функціональні навички, що забезпечують адаптивність до непередбачуваних змін. Сучасна освітня стратегія повинна інтегрувати розвиток критичного мислення, емоційного інтелекту, цифрової грамотності та здатності до безперервного навчання як ключових елементів професійної готовності у BANI-світі.

Мета статті – схарактеризувати шляхи формування крос-функціональних (гнучких) навичок учнів, необхідних для подальшої успішної професійної конкуренції на ринку праці світу епохи BANI.

Дослідники виокремлюють кілька етапів розвитку глобального середовища, що характеризуються принципово різними параметрами функціонування [1-3; 6-8]. Перша половина XX століття характеризувалася парадигмою SPOD (Steady, Predictable, Ordinary, Definite), яка визначала світ як стабільний, прогнозований, звичайний та чітко структурований простір. Цей період передував епосі стрімкого технологічного розвитку та інформаційної революції, що кардинально трансформували соціально-економічні реалії. Науковці використовують метафору кристалічної структури льоду для характеристики SPOD-світу: твердого, прозорого середовища з передбачуваною поведінкою елементів та лінійними причинно-наслідковими зв'язками. Траєкторія руху об'єктів у такій системі підлягала точному прогнозуванню та математичному моделюванню.

Починаючи з 1980-х років, дослідники запровадили концепцію VUCA-світу, що відображала якісні зміни глобального середовища. Ця парадигма характеризується чотирма ключовими параметрами. Volatility (волатильність) – нестабільність ситуацій та непередбачуваність змін з невизначеною тривалістю перебігу процесів. Uncertainty (невизначеність) – дефіцит інформації для прогнозування наслідків та стратегічного планування, що унеможливлює використання історичного досвіду як основи для прийняття рішень. Complexity (складність) – багатофакторність систем з численними взаємопов'язаними елементами та значними обсягами інформаційних потоків. Ambiguity (неоднозначність) – відсутність чітких правил функціонування системи та прозорих моделей поведінки учасників.

Метафорично VUCA-середовище порівнюють з рідким станом речовини, де форма та напрямок руху постійно змінюються відповідно до зовнішніх умов. У відповідь на виклики VUCA-світу освітня система мала формувати відповідні компетенції. Vision (візіонерство) – здатність до стратегічного планування та цілепокладання. Understanding (розуміння) – гнучкість мислення, здатність до сприйняття альтернативних позицій та адаптації до нової інформації через розвиток соціально-комунікативних навичок та емпатії. Clarity (ясність) – здатність до структурування та систематизації інформації. Agility (мобільність) – швидкість реагування та прийняття рішень в умовах обмеженого часу. Ці принципи стали основою розвитку м’яких навичок у сучасних освітніх системах, включаючи реформу Нової української школи. Проте динаміка соціальних трансформацій випереджає адаптаційні можливості освітніх інституцій, що створює нові виклики для педагогічної теорії та практики [2; 3; 4; 5; 6].

З початком пандемії COVID-19 у 2020 році дослідники зафіксували перехід до нової парадигми глобального середовища, яку Джеймс Кашіо, провідний науковий співробітник Інституту майбутнього (США), концептуалізував як BANI-світ у праці «Перед обличчям епохи хаосу» (2020). Якщо VUCA-парадигму метафорично порівнювали з рідким агрегатним станом речовини, то BANI-середовище характеризується властивостями газоподібного стану, де обмежена видимість та непрозорість унеможливлюють повноцінну орієнтацію в просторі.

Науковці виділяють такі структурні характеристики BANI-парадигми:

Brittle (крихкість) відрізняється від нестабільності кардинальним характером руйнування систем. На відміну від нестабільних систем, що підлягають відновленню, крихкі структури характеризуються каскадним ефектом руйнування, де відмова одного компонента призводить до системного колапсу. Взаємозалежність глобальних систем створює ефект доміно, коли локальні порушення спричиняють глобальні кризи. Наприклад, пандемія COVID-19 продемонструвала крихкість сучасного світу через неможливість ізоляції національних систем від глобальних викликів.

Anxious (тривожність) характеризує психоемоційний стан суспільства, що виходить за межі простої невпевненості VUCA-світу. Сучасні люди мають екзистенційну тривогу щодо майбутнього, що проявляється у страхові прийняття рішень та безпорадності. Медіаландшафт, транслюючи емоційно насичений контент та дезінформацію, ампліфікує тривожні стани. Це породжує дві протилежні стратегії поведінки: гіперконтроль інформаційних потоків або напротивагу повну ізоляцію від зовнішньої інформації. Когнітивне перевантаження внаслідок інформаційного надлишку перевищує можливості людського мозку щодо обробки даних. Тривожність проявляється у делегітимації традиційних авторитетів або, навпаки, у пошуку харизматичних лідерів як замінників традиційних батьківських фігур.

Nonlinear (нелінійність) означає порушення традиційних причинно-наслідкових зв’язків між явищами. В BANI- світі мінімальні впливи можуть спричиняти катастрофічні наслідки, як демонструє уже згаданий приклад трансформації локального епідемічного спалаху в глобальну пандемію протягом місяців. Водночас між причинами та наслідками може існувати значний темпоральний розрив: сучасні кризи є результатом рішень, прийнятих у попередні десятиліття, як у випадку з сучасними екологічними проблемами, що виникли внаслідок індустріальної діяльності 1970-х років.

Incomprehensible (незрозумілість) відображає фундаментальну непізнаваність значної частини сучасного життя для окремого індивіда. Якщо VUCA-світ вимагав урахування множинності перспектив та пошуку прихованих значень, то BANI-реальність характеризується неосяжністю для людського розуміння. Технологічна складність сучасних пристроїв перевищує когнітивні можливості користувачів, що призводить до інструментального підходу до технологій без розуміння принципів їх функціонування. Нелінійність світу ускладнює розуміння каузальних зв’язків через віддаленість або ірраціональність причин відносно їх наслідків [6, 7, 8].

Розуміння фундаментальних характеристик сьогодення та тенденцій майбутнього розвитку суспільства та економіки є важливим з огляду на побудову освітніх стратегій та ефективної підготовки школярів до подальшої професійної діяльності, оскільки традиційні фахові компетентності виявляються недостатніми для функціонування в умовах крихкості, тривожності, нелінійності та незрозумілості сучасного світу. Трансверсальні або крос-функціональні (гнучкі) навички зараз набувають стратегічного значення як універсальні інструменти адаптації до непередбачуваних викликів професійного середовища. Систематичний аналіз особливостей BANI-реальності створює підґрунтя для виокремлення чотирьох фундаментальних категорій крос-функціональних навичок **(соціальних, когнітивних, системних управлінських та технологічних),** кожна з яких відповідає викликам сучасного професійного середовища [1; 4; 5].

У відповідь на підвищену тривожність сучасного світу фахівці рекомендують розвивати в учнів ***соціальні навички*****,** які, окрім традиційних навичок соціалізації та комунікації в командах, охоплюють майстерність координування віртуальних професійних команд у глобальному масштабі міжнародного рівня взаємодії, розвинений *емоційний інтелект* для ефективного управління стресовими станами як власними, так і колективними, вдосконалені *переговорні навички* для роботи в непередбачуваних обставинах з партнерами, що представляють різнотипні світобачення (монохронічні та поліхронічні, індивідуалістські та колективістські культури тощо), переконливі *комунікативні здібності*, що дають можливість успішної професійної

співпраці в умовах інформаційного хаосу, *адаптивну клієнтоорієнтованість* у волатильному ринковому середовищі, яка дозволяє зберігати конкурентність своїх послуг чи продукту.

Нелінійність сучасних соціальних та економічних систем зумовлює розвиток в учнів таких ***когнітивних здібностей***, що включають високий рівень *аналітичного мислення* для виявлення латентних системних зв'язків в професійній сфері діяльності, *креативну спроможність генерування інноваційних підходів*, особливо в умовах дефіциту даних та невизначених умовах, *інтелектуальну гнучкість* у роботі з суперечливою інформацією [1].

Системні ***управлінські навички*** фахівця, необхідні для успішної діяльності в BANI-світі, характеризуються інтегративним підходом менеджера до прийняття стратегічних професійних рішень, що поєднує *аналітичну раціональність критичного мислення* з *інтуїтивним передбаченням можливих наслідків своїх рішень*, надзвичайно важливим також є здатність до *холістичного розуміння багатовимірних мережевих взаємодій* між явищами, процесами та конкурентами у динамічному контексті професійної сфери діяльності та навички *стратегічного управлінням різноманітними ресурсами* (людськими, матеріальними, інформаційними тощо) в умовах фундаментальної невизначеності.

Технологічні навички успішного фахівця цифрової епохи в BANI-світі передбачають глибоке екосистемне розуміння технологічного ландшафту соціальної та професійної сфери, які тісно між собою переплітаються, *операційну майстерність взаємодії з інтелектуальними автоматизованими системами,* зокрема і з нейронними мережами чи штучним інтелектом, без яких уже сьогодні не обходиться жодна сфера професійної діяльності*, програмістську грамотність*, хоча б на базовому рівні, як фундаментальний інструмент вирішення універсальних завдань в професійній сфері в мінливому технологічному середовищі [1, 4, 5].

Розпочинати роботу над формуванням крос-функціональних навичок здобувачів освіти варто якомога раніше, з дошкільного рівня і продовжувати на рівні початкової та загальної середньої освіти в межах вивчення кожного навчального предмету. Розглянемо, якими саме формами та методами навчання шкільний педагогічний колектив може сприяти успішній підготовці своїх учнів до подальшої професійної діяльності через вдосконалення їх гнучких навичок.

Предмет іноземної мови створює природне середовище для формування в учнів крос-функціональної *навички координування командної роботи.* Особливо ефективними в даному аспекті є реальні чи імітаційні віртуальні міжнародні учнівські проекти**,** де учні різних класів або шкіл співпрацюють через онлайн-платформи, виконуючи спільні дослідження. Наприклад, створення міжнародного екологічного проекту, де українські школярі співпрацюють з однолітками з інших країн через відеоконференції та спільні цифрові дошки. Саме така проектна діяльність стимулює учнів комунікувати один з одним, знаходити компроміси у своїх рішеннях, узгоджувати час та способи їх реалізації задля досягнення спільної мети**.** Групові дослідницькі учнівські проекти також сприяють розвитку системного мислення учасників. Учні працюють у командах, розподіляючи ролі координаторів, дослідників, аналітиків, що формує навички управління віртуальними командами та координації роботи [1, 4, 5].

Розвиток *переговорних навичок* може бути реалізований через інсценізації зустрічей в особистій та професійній сфері**,** де учні виконують ролі представників культур різних типів (наприклад, монохронічної німецької та поліхронічної латиноамериканської). Такі вправи з дитинства формують в учнів розуміння культурних особливостей ведення міжнародних переговорів, виховують усвідомлення важливості адаптивності у спілкуванні.

Вивчення іноземної мови також надає широкі можливості для розвитку *емоційного інтелекту* через вивчення відповідної лексики на позначення емоцій і почуттів та аналіз психо-емоційної поведінки учасників різноманітних ситуацій із навчальних текстів, відео та аудіо матеріалів. Учні обмірковують та обговорюють, як інші люди управляли стресовими ситуаціями під час криз, аналізують емоційні аспекти прийняття рішень та їх наслідки. Ефективним шляхом формування *емоційного інтелекту* також є систематична інтеграція практик усвідомленості в академічний процес та структуровані групові рефлексії після напружених навчальних ситуацій. Практично це реалізується через усну чи письмову рефлексію дітей стосовно свої емоцій під час уроку, виконання тестів, отримання хороших чи поганих оцінок тощо. А також через парні чи групові бесіди щодо емоційних реакцій учнів на дії та слова однолітків та їх вплив на інших.

Звичайно, вчителям школи важко системно та регулярно втілювати часоємкі проекти для сфокусованого формування крос-функціональних навичок учнів в межах конкретних навчальних предметів, адже вони перш за все зорієнтовані на досягнення безпосередніх академічних цілей відповідної дисципліни (математики, фізики, музики тощо). Тому особливу увагу такій роботі варто приділити в позакласній роботі, наприклад, через учнівське самоврядування, клуби, гуртки та турніри [1, 4, 5].

Участь дітей у шкільному учнівському парламенті або учнівській раді створює реальне середовище для розвитку крос-функціональних *переговорних та колаборативних навичок*. Організація шкільних заходів, вирішення конфліктів між класами, представництво інтересів учнів перед адміністрацією – все це також формує в учнів практичні навички дипломатичної комунікації та ефективного управління стресом.

Особливу роль у формуванні *соціальних та управлінських крос-функціональних* навичок в учнів школи відіграє їх участь у благодійних акціях та соціальних ініціативах, які розвивають емпатію та

клієнтоорієнтованість. Організація допомоги літнім людям, екологічні акції, підтримка тварин – такі проекти вчать молодь розуміти потреби різних соціальних груп та адаптувати свої дії до конкретних обставин. Якщо є можливість залучити учнів до масштабного проекту та відповідно до координації діяльності волонтерських команд – вони отримують нагоду формувати *навички управління людськими ресурсами та мотивації* інших, що є ключовими для майбутньої професійної діяльності в різних сферах.

Існують форми позакласної діяльності з англійської мови, які мають високий потенціал сприяти формуванню *когнітивних та технологічних крос-функціональних навичок* учнів. До них можемо віднести проектну діяльність з елементами підприємництва. Наприклад, **с**творення учнівських стартапів під керівництвом педагогів дозволяє інтегрувати всі зазначені навички. Основна ідея полягає в тому, що команди учнів розробляють бізнес-ідеї, досліджують ринок, презентують свої проекти інвесторам (роль яких виконують вчителі та батьки). Стартапи можуть бути орієнтованими на певний клієнтський запит або ж абсолютно необмеженими в умовах. Це формує в школярів-авторів *адаптивну клієнтоорієнтованість* та *навички роботи в умовах невизначеності* [5].

Інтеграційний підхід в аспекті досліджуваної проблеми також є дуже помічним та ефективним. Зокрема для старшокласників, які можуть бути залучені до вивчення комплексних проблемних ситуацій, у формі міжпредметних кейс-стаді, що потребують знань з різних курсів, і розвивають системне мислення. Наприклад, кейс про планування міського розвитку потребує знань з географії, математики, історії, іноземної мови (для вивчення міжнародного досвіду) та біології (екологічний аспект). Презентація таких проектів можлива іноземною мовою і відкриває перед учнями нагоду повправлятись в публічному мовленні, яке моделює не лише майбутню професійну діяльність, але й готує до участі в різноманітних учнівських шкільних та позашкільних конкурсах, турнірах, іспитах тощо.

Технологічні крос-функціональні навички для учнів часто є найбільш цікавими. Їх формування передбачає використання спеціалізованого програмного забезпечення для моделювання бізнес-процесів або віртуальних середовищ для командної роботи. Треба зазначити, що здебільшого таке програмне забезпечення є саме англомовним і може бути використане як автентичний матеріал для формування іншомовної комунікативної компетентності. Фасилітація навчальної діяльності з спеціалізованим програмним забезпеченням для моделювання бізнес-процесів та віртуальних середовищ для командної роботи скоріше всього потребуватиме інтеграції з вивченням інформаційних технологій чи консультацій вузьких спеціалістів відповідної галузі. Це може потребувати додаткових часових, фінансових та матеріальних ресурсів зі сторони навчального закладу, але, з іншого боку, дозволяє учням практикувати навички координації віртуальних команд у безпечному навчальному середовищі [1, 4, 5].

Отож, що формування крос-функціональних навичок здобувачів освіти в умовах BANI-світу потребує комплексного підходу, який охоплює як урочну, так і позакласну діяльність. Предмет іноземної мови створює природне середовище для розвитку таких ключових компетентностей, як координування командної роботи, переговорні навички, емоційний інтелект та адаптивна клієнтоорієнтованість через реалізацію міжнародних учнівських проектів, інсценізації міжкультурних переговорів та систематичні практики усвідомленості. Особливу ефективність демонструє інтеграційний підхід та позакласна робота через учнівське самоврядування, благодійні акції та соціальні ініціативи. Імплементація запропонованих форм і методів навчання сприяє вихованню адаптивної, емпатійної та технологічно компетентної особистості, здатної ефективно функціонувати в нестабільному та нелінійному BANI-світі.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо в розробці діагностичного інструментарію для моніторингу рівня сформованості крос-функціональних навичок на різних етапах шкільного навчання. Доцільним є також проведення лонгітюдних досліджень щодо кореляції між рівнем розвитку крос-функціональних навичок здобувачів освіти та їх подальшою професійною успішністю в умовах BANI-світу. Окремої уваги потребує дослідження специфіки підготовки педагогічних кадрів до ефективної фасилітації процесу формування крос-функціональних навичок учнів в умовах цифрової трансформації освітнього середовища.

Використана література:

1. Бурлакова І.А. Психологія професійного мислення, готовність до змін. Навчально-методичний матеріал. Київ, Видавництво КРЦПК, 2022. 68 с. URL : https://cpk.org.ua/wp-content/uploads/2023/03/psihologiya-profesijnogo-mislennya-gotovnist-do-zmin.-burlakova-i.a.pdf (дата звернення: 8.01.2026).
2. Мельник М. Тендітна та неспокійна епоха: як технології змінюють світ і як бути до цього готовим. *Highload.tech*. 29.04.2022. URL : https://highload.tech/uk/blogs/tenditna-ta-nespokijna-epoha-yak-tehnologiyi-zminyuyut-svit-i-yak-buti-do-tsogo-gotovim/ (дата звернення: 9.01.26).
3. Мірошнікова А. Що таке світ BANI та як нам підготувати до нього дітей? *Osvitoria.media*. URL : https://osvitoria.media/experience/shho-take-svit-bani-ta-yak-nam-pidgotuvaty-do-nogo-ditej/ (дата звернення: 10.01.26).
4. Халіна В. Ю. Виклики BANI світу та нові можливості розвитку soft skills. *Роль соціального та емоційного інтелекту як найважливіших soft-skills XXI століття в освітньому процесі* : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 6 березня – 16 квітня 2023. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. С. 424–427.
5. Черкасова С.О. Професійна компетентність персоналу: сучасні вимоги та трансформації в умовах невизначеності. *Економічний простір*. № 197. 2025. С. 121–127. URL : http://srd.pdaba.edu.ua:8080/ bitstream/ 123456789/ 14806/1/Cherkasova.pdf (дата звернення: 8.01.2026).

6. Jamais Cascio. Facing the Age of Chaos. *medium.com.* 2020. URL: https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d (дата звернення: 10.01.2026).
7. Martins C., Chagas A. After VUCA, the transformation to a BANI world. *llyc.global.* 2021. URL: (дата звернення: 10.01.26).
8. Sridharan Mithun A. BA NI: A new framework to make sense of a chaotic world. *thinkinsights.net.* 2021. URL: https: //thinkinsights.net/ leadership/bani/ (дата звернення: 11.01.2026).

References:

1. Burlakova I.A. (2022) Psykholohiia profesiinoho myslennia, hotovnist do zmin. Navchalno-metodychnyi material [Psychology of professional thinking, readiness for change. Educational and methodological material] Kyiv, Vydavnytstvo KRTsPK, 68 p. URL : https://cpk.org.ua/wp-content/uploads/ 2023/03/psihologiya-profesijnogo-mislennya-gotovnist-do-zmin.-burlakova-i.a.pdf [in Ukrainian].
2. Melnyk M. (2022) Tenditna ta nespokiina epokha: yak tekhnolohii zminiuiut svit i yak buty do tsoho hotovym [A fragile and turbulent era: how technologies are changing the world and how to be ready for it] *Highload.tech*. URL : https://highload.tech/uk/blogs/tenditna-ta-nespokijna-epoha-yak-tehnologiyi -zminyuyut-svit-i-yak-buti-do-tsogo-gotovim/ [in Ukrainian].
3. Miroshnikova A. Shcho take svit BANI ta yak nam pidhotuvaty do noho ditei? [What is the BANI world and how do we prepare children for it?] *Osvitoria.media*. URL : https://osvitoria.media/experience/shho-take-svit-bani-ta-yak-nam-pidgotuvaty-do-nogo-ditej/ [in Ukrainian].
4. Khalina V. Yu. (2023) Vyklyky BANI svitu ta novi mozhlyvosti rozvytku soft skills. Rol sotsialnoho ta emotsiinoho intelektu yak naivazhlyvishykh soft-skills KhKhI stolittia v osvitnomu protsesi : materialy vseukrainskoho naukovo-pedahohichnoho pidvyshchennia kvalifikatsii, 6 bereznia – 16 kvitnia 2023 [Challenges of the BANI world and new opportunities for soft skills development. The role of social and emotional intelligence as the most important soft skills of the 21st century in the educational process: materials from the all-Ukrainian scientific-pedagogical professional development course, March 6 – April 16] Odesa : Vydavnychyi dim «Helvetyka», P. 424–427. [in Ukrainian].
5. Cherkasova S.O. (2025) Profesiina kompetentnist personalu: suchasni vymohy ta transformatsii v umovakh nevyznachenosti [Professional competence of personnel: modern requirements and transformations in conditions of uncertainty] Ekonomichnyi prostir. № 197. P. 121–127.URL : http://srd.pdaba.edu.ua:8080/ bitstream/ 123456789/ 14806/1/Cherkasova.pdf (дата звернення: 8.01.2026). [in Ukrainian].
6. Jamais Cascio. (2020) Facing the Age of Chaos. *medium.com.* URL: https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d (дата звернення: 10.01.2026).
7. Martins C., Chagas A. (2021) After VUCA, the transformation to a BANI world. *llyc.global.* URL: (дата звернення: 10.01.26).
8. Sridharan Mithun A. (2021) BANI: A new framework to make sense of a chaotic world. *thinkinsights.net.* URL: https: //thinkinsights.net/ leadership/bani/ (дата звернення: 11.01.2026).

O. Fedorova. Pedagogical strategies for developing students' cross-functional skills in bani world conditions (in the process of foreign language learning)

The article examines the problem of developing cross-functional skills among learners in the context of the transition from the VUCA to the BANI paradigm of the global environment. The relevance of developing transversal competencies in response to the challenges of the contemporary world, characterized by brittleness, anxiety, nonlinearity, and incomprehensibility according to Jamais Cascio's concept, is substantiated. A systematic analysis of the evolution of the global environment from the SPOD paradigm through the VUCA world to the current BANI reality has been conducted, identifying the specific characteristics of each stage. A structured classification of cross-functional skills is presented, encompassing social skills (virtual team coordination, emotional intelligence, negotiation skills, adaptive customer orientation), cognitive skills (analytical thinking, creativity, intellectual flexibility), systemic managerial skills (integrative approach to decision-making, holistic understanding of interactions, strategic resource management), and technological competencies (ecosystem understanding of the technological landscape, operational proficiency in interacting with automated systems, programming literacy). The potential of foreign language instruction for developing cross-functional skills through international student projects, cross-cultural negotiation simulations, and mindfulness practices is revealed. The effectiveness of extracurricular activities, particularly student self-governance, charitable initiatives, entrepreneurship-oriented projects, and interdisciplinary case studies for comprehensive development of flexible skills is substantiated. Prospects for further research are identified in the areas of developing diagnostic tools, conducting longitudinal studies, and improving the teacher training system.

Key words: *BANI world, cross-functional skills, transversal competencies, foreign language, extracurricular activities, international student projects, systems thinking, emotional intelligence.*

Дата першого надходження статті до видання: 06.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.147:004.8:37.018.43
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.39

Цегельник Т. М., Мізюк В. А., Амбросімов Є. О.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ШІ-ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ЗМІШАНОМУ НАВЧАННІ

Мета – теоретично обґрунтувати й систематизувати педагогічні умови розвитку ШІ-грамотності майбутніх педагогів у змішаному навчанні. Методи: теоретичний аналіз і синтез; термінологічний і понятєво-структурний аналіз; узагальнення, систематизація та класифікація педагогічних умов; порівняльно-логічний аналіз. Результати. ШІ-грамотність майбутнього педагога у змішаному навчанні визначено як поєднання знань про можливості та обмеження ШІ, практичних умінь застосування у педагогічних ситуаціях і професійного судження щодо доречності, етики та наслідків використання. Її проявами у професійній діяльності окреслено: постановку коректних запитів; перевірку та виправлення результатів; проєктування завдань і оцінювання так, щоб не відбувалася підміна діяльності; дотримання доброчесності й безпеки даних; прозоре окреслення власного внеску в отриманий результат. На цій основі систематизовано п’ять педагогічних умов, що переводять використання ШІ з ситуативного рівня у керований прогнозований підхід: 1) цільова спрямованість, критерії та правила відповідального використання ШІ; 2) автентичні педагогічні завдання і оновлення оцінювання під ШІ-середовище; 3) етика, академічна доброчесність і безпека освітніх даних як вбудований регулятор практик; 4) поетапне формування з методичним супроводом і рефлексією; 5) організація взаємодії у змішаному форматі та забезпечення доступності. У висновках запропоновано практичні рішення реалізації кожної з умов в змісті професійної підготовки майбутніх педагогів. Наукова новизна полягає в систематизації комплексу педагогічних умов розвитку ШІ-грамотності у змішаному навчанні як цілісного механізму впливу на освітню взаємодію. Практичне значення полягає в можливості використовувати запропоновані умови як методичну основу проєктування підготовки майбутніх педагогів. Перспективи подальших пошуків полягають в емпіричній перевірці результативності комплексу умов у різних освітніх програмах.

Ключові слова: *професійна підготовка, зміст професійної підготовки, майбутні педагоги, генеративний штучний інтелект, штучний інтелект, ШІ, ШІ-грамотність, змішане навчання, педагогічні умови.*

Стрімке поширення генеративного ШІ в освіті вже змінило підготовку матеріалів, виконання завдань і взаємодію, але в професійній підготовці майбутніх педагогів це часто відбувається стихійно, без чітких цілей, критеріїв і відповідальності. У змішаному навчанні суперечність посилюється. Адже поєднання онлайн і офлайн одночасно розширює можливості персоналізації та підтримки, і підвищує ризики для якості підготовки, зокрема некритичне прийняття відповідей, підміну навчальної діяльності, порушення доброчесності, уразливість даних і нерівність доступу. Тому ШІ-грамотність майбутнього педагога є необхідною професійною характеристикою і має формуватися керовано через педагогічні умови, що запобігають зловживанням і забезпечують етично відповідальне, продуктивне використання ШІ в типових педагогічних завданнях та оцінюванні результатів.

У сучасних публікаціях використання ШІ в освіті розглядають у двох площинах: як можливості для навчання, викладання, оцінювання та управління, і як ризики, що потребують регулювання через політики, методики та підготовку педагогів. Огляди AIEd показують багатоманітні ролі ШІ, але фіксують сталі труднощі інтеграції, зокрема слабкий зв’язок технологій із навчальними результатами та практиками оцінювання (T. Chiu, Q. Xia, X. Zhou, та ін., 2023) [8]. Ранні роботи про ChatGPT підкреслюють нерівномірність якості відповідей, ризик помилкової інформації та загострення проблем доброчесності, що вимагає оновлення оцінювання, інституційних правил і навчання відповідальному використанню (C. Lo, 2023) [14, с. 410]. Дані про досвід майбутніх педагогів у відкритому та розподіленому навчанні доповнюють це етичними застереженнями щодо точності, доброчесності та безпеки даних (F. Karataş, E. Yüce, 2024) [11, с. 304–325].

Дослідження рамки ШІ-грамотності показують, що вона не зводиться до технічних умінь, а передбачає відповідальне застосування з урахуванням контекстів і соціально-етичних наслідків (D. Domínguez Figaredo, J. Stoyanovich, 2023) [10]. У підготовці вчителів ця грамотність поки недостатньо представлена, особливо в практичному й етичному вимірах [18]. Емпіричні дані підтверджують її багатовимірність, але базове розуміння не гарантує розвитку всіх складових, тому потрібні керовані траєкторії підготовки (M. Ayanwale, O. Adelana, R. Molefi, та ін., 2024) [7]. Також наголошують на потребі «грамотності оцінювання» в цифровому середовищі, включно із соціоемоційним самокеруванням (X. Su, I. Lee, M. Wang, 2025) [20].

Український і ширший інституційний контекст у дослідженнях показує, що перехід до керованих практик використання ШІ забезпечують насамперед університетські політики та цільові програми підвищення кваліфікації, які фіксують рамки дозволеного, вимоги прозорості, етичні та етико-правові орієнтири (O. Spivakovsky, S. Omelchuk, V. Kobets, та ін., 2023) [19, с. 181–202]; (H. Skrypka, 2024) [17, с. 227–238]; (М. Марусинець, М. Ставяк-Ососінська, 2025) [3, с. 22–47]. Емпіричні дані уточнюють «практичний» вимір: студенти бачать користь ChatGPT за умови верифікації та відповідальних стратегій (O. Chugai, K. Havrylenko, 2024) [9, с. 15–27], а викладацька компетентність (обізнаність, адаптивність, критичність) визначає якість впровадження ШІ в соціогуманітарних дисциплінах (O. Kyrpa, O. Stepanenko, V. Zinchenko, та ін., 2024) [13,

с. 162–179]. Умови війни роблять базовими доступ до пристроїв і інтернету (L. Londar, M. Pietsch, 2023) [15, с. 31–51], а ширші роботи про технологічно підсилене навчання підкреслюють ризики цифрової нерівності й конфіденційності (Md. Sohan, S. Orpa, 2025 [18, с. 148–161]; M. Masih, S. Suleman, M. Khan, та ін., 2025 [16, с. 98–111]). У командних проєктах ефекти ШІ є вибірковими й залежать від учасників, що вимагає педагогічної керованості, диференціації та етичних рамок (O. Kuzminska, D. Pohrebniak, M. Mazorchuk, та ін., 2024) [12, с. 92–109], а українські публікації додатково акцентують потребу формування ШІ-компетентності й ШІ-грамотності на основі рамок компетентностей, самооцінювання та стратегій підготовки (Т. Собченко, В. Федоренко, 2024 [4, с. 144–153]; Д. Чурсінов, 2025 [6, с. 264–267]; І. Воротникова, О. Захар, 2025 [2, с. 31–45]) і пов'язують це з цифровою трансформацією, індивідуалізацією самостійної роботи та предметно-специфічними аспектами застосування ШІ (Y. Sylenko, 2024 [21, с. 68–76]; І. Брюховецька, Г. Захарова, Ю. Силенко, 2025 [1, с. 332–350]).

Попри наявність оглядів і окремих емпіричних даних, залишається недостатньо узгодженою саме для педагогічної освіти у змішаному навчанні операціоналізація поняття ШІ-грамотності через чіткі компоненти, прояви у професійних діях та вимірювані індикатори. Зокрема бракує систематизованого опису педагогічних умов як цілісного механізму впливу на освітню взаємодію.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й систематизувати педагогічні умови розвитку ШІ-грамотності майбутніх педагогів у змішаному навчанні. **Цілями дослідження** визначено: 1) уточнити зміст поняття «ШІ-грамотність майбутнього педагога» у контексті змішаного навчання та визначити й систематизувати переваги й недоліки застосування ШІ у змішаному навчанні у змісті професійної підготовки майбутніх педагогів; 3) обґрунтувати комплекс педагогічних умов на розвиток ШІ-грамотності у змішаному форматі та розкрити механізми їх впливу на рівні організації освітньої взаємодії у професійній підготовці на основі аналізу сучасних досліджень і типових практик. **Методи дослідження**: теоретичний аналіз і синтез наукових та навчально-методичних джерел; термінологічний і понятєво-структурний аналіз ключових категорій; узагальнення, систематизація та класифікація педагогічних умов; порівняльно-логічний аналіз форматів змішаного навчання та типів педагогічних кейсів.

Виявлені у проаналізованих публікаціях виклики й прогалини свідчать, що ШІ-грамотність майбутнього педагога у змішаному навчанні не формується автоматично через сам факт використання інструментів. Тому далі доцільно перейти до виокремлення педагогічних умов, які переводять застосування ШІ з ситуативного рівня у керований, методично прогнозований підхід і забезпечують одночасно результативність та етичну відповідальність.

ШІ-грамотність майбутнього педагога у змішаному навчанні доцільно розуміти як поєднання знаннєвої основи про можливості та обмеження ШІ, практичних умінь його застосування у типових педагогічних ситуаціях і професійного судження щодо доречності, етики та наслідків використання. Її проявами у професійній діяльності виступають: постановка коректних запитів і уточнень, перевірка і виправлення результатів, проєктування завдань і оцінювання так, щоб не відбувалась підміна діяльності, дотримання доброчесності й безпеки даних, а також прозоре окреслення власного внеску в отриманий результат.

З огляду на зазначене, подальший виклад зосереджено на педагогічних умовах розвитку ШІ-грамотності майбутніх педагогів у змішаному навчанні, які забезпечують узгодженість цілей, завдань, взаємодії та оцінювання і мінімізують ризики некоректного використання ШІ. Розглянемо їх.

І педагогічна умова – цільова спрямованість, критерії та правила відповідального використання ШІ. Цільова спрямованість є базовою умовою розвитку ШІ-грамотності, бо визначає межі доречності й відповідальності: що є допустимою підтримкою, що є порушенням доброчесності, що потрібно обов'язково перевіряти і як фіксується внесок здобувача. Без узгоджених правил і критеріїв зростають ризики некритичного прийняття відповідей, поширення помилкової або застарілої інформації та підміни навчальної діяльності, що потребує оновлення оцінювання й інституційних регуляторів [9, с. 15–27; 14, с. 410]. Університетські політики показують, що рамковий підхід переводить використання ШІ в керований режим і забезпечує прозорість та етичність практик [3, с. 22–47; 5]. Для професійного розвитку педагогів це має бути методично оформлено через цільові модулі, етико-правові аспекти, чіткі критерії та приклади для типових педагогічних ситуацій [17, с. 227–238].

Реалізацію цієї умови в змішаному навчанні варто оформити як узгоджену систему. На старті курсу вводиться «паспорт ШІ-грамотності» з дозволеними практиками й заборонами (ШІ для ідей і структурування, без персональних даних і без подання згенерованого тексту без авторського опрацювання). Для кожного виду роботи додається «декларація використання ШІ» з фіксацією дій інструмента, власних правок і кроків перевірки. Оцінювання проводиться за рубрикою процесу і результату з доказами: версії «до» та «після», протокол верифікації і короткий синхронний захист рішень.

ІІ педагогічна умова – автентичні педагогічні завдання і оновлення оцінювання під ШІ-середовище. Автентичні завдання є ключовими для розвитку ШІ-грамотності, бо переводять ШІ з «підказки» у сферу професійних педагогічних рішень, де потрібні доцільність, відповідальність і перевірюваність. У змішаному навчанні репродуктивні завдання легко підміняються згенерованими текстами, тому потрібні оновлені правила й оцінювання для збереження доброчесності [14, с. 410]. Через ризик неточних або застарілих відповідей завдання мають містити обов'язкові кроки перевірки й редагування [9, с. 15–27]. Огляди також

підкреслюють потребу чіткіших критеріїв якості й розвитку оцінювальної грамотності для зв’язку ШІ з навчальними результатами [8; 20].

Реалізація цієї умови вимагає завдань, які не можна виконати якісно без педагогічного аналізу контексту й аргументації, навіть якщо ШІ використовується допоміжно. Доцільні приклади: «Конспект уроку з диференціацією» (цілі, методи, різнорівневі завдання, оцінювання і зворотний зв’язок для конкретного класу; ШІ лише пропонує варіанти формулювань, а оцінюється відповідність програмі й потребам учнів), «Діагностика помилок і корекція» (аналіз типових помилок, добір вправ, критерії прогресу; ШІ генерує гіпотези, далі перевірка й адаптація), «Пакет оцінювання для змішаного формату» (рубрика, мінітест, ситуаційні завдання, самооцінювання з доказами онлайн і офлайн та правилами проти підміни діяльності).

ІІІ педагогічна умова – етика, академічна доброчесність і безпека освітніх даних як вбудований регулятор практик. Етика, академічна доброчесність і безпека освітніх даних є базовою умовою розвитку ШІ-грамотності у змішаному навчанні, бо визначають межі прийнятних дій і знижують ризики. У цьому форматі ризики посилюються через поєднання сервісів і каналів комунікації (можливе неконтрольоване поширення даних) та доступність генеративних інструментів (підміна діяльності, помилкова інформація). Дослідження підкреслюють потребу оновлення політик і оцінювання та навчання відповідальному застосуванню, де доброчесність пов’язують із верифікацією, коригуванням і прозорим описом внеску [9; 11; 14]. Етику трактують як контекстуалізований зміст, що має бути вбудований у правила й процедури підготовки та професійного розвитку педагогів, включно з етико-правовими аспектами й роботою з навчальними даними [2; 3; 17].

У змішаному навчанні цю умову доцільно реалізувати через обов’язкове вбудування етики, доброчесності й безпеки даних у завдання та оцінювання. Практично це: правило «нуль персональних даних» (лише анонімізовані кейси на кшталт «учень N…»), «декларація використання ШІ» для кожної роботи (що зробив інструмент, що доопрацював автор, як перевірено, які ризики), а також регулярні ситуаційні задачі з етики й доброчесності, де здобувач обирає стратегію дій і прогнозує наслідки для учнів та оцінювання.

ІV педагогічна умова – поетапне формування з методичним супроводом і рефлексією. ШІ-грамотність поєднує практичні вміння і професійне судження, які формуються поступово через цикли застосування, перевірки, коригування й рефлексії. Без методично вибудуваної траєкторії здобувачі часто сприймають ШІ як «генератор текстів» і не розвивають верифікацію, адаптацію та самооцінювання. Дослідження підкреслюють потребу послідовної підготовки – оновлення оцінювання, навчання роботи з обмеженнями інструментів, уміння уточнювати запити й перевіряти відповіді, а також розвиток адаптивності й упевненості у використанні різних ШІ-інструментів у педагогічній практиці [9; 13; 14].

Поетапність слід будувати так, щоб кожен етап мав мету, типові завдання й критерії переходу. На старті здобувачі опановують правила відповідального використання ШІ, безпеку даних і формулювання керованих запитів (наприклад «паспорт запиту»). Далі відпрацьовують верифікацію: перевіряють згенеровані матеріали, виявляють неточності, виправляють і стисло обґрунтовують правки з порівнянням версій «до» та «після». На етапі інтеграції ШІ застосовують у типових професійних завданнях, але рішення й аргументація залишаються за здобувачем. Фінальний етап передбачає автономізацію – самостійний вибір інструмента і стратегії, прогнозування ризиків, фіксацію внеску в декларації використання ШІ та самооцінювання за рубрикою з коротким захистом рішень.

Методичний супровід у змішаному навчанні варто будувати на поєднанні асинхронної й синхронної роботи. В LMS здобувачі отримують короткі інструкції, шаблони запитів, чек-лист верифікації та мікрозавдання (формулювання й уточнення запиту, перевірка та виправлення тверджень). У синхронній взаємодії проводять розбір типових помилок, порівняння стратегій роботи з ШІ та короткий захист рішень (вибір критеріїв, відсів сумнівних фрагментів). Супровід має забезпечувати кероване ускладнення й своєчасний зворотний зв’язок, не підміняючи роботу готовими відповідями. Рефлексія робить роботу з ШІ накопичувальною та прозорою: здобувач фіксує внесок ШІ й автора, виявлені ризики та способи їх усунення. Це можна реалізувати короткими записами після завдання і порівнянням версій «до» та «після» з поясненням правок (уточнення запиту, перевірені факти, зміни педагогічних формулювань). Такий підхід одночасно підтримує доброчесність і розвиває саморегуляцію та відповідальність.

V педагогічна умова – організація взаємодії у змішаному форматі та забезпечення доступності й альтернативних траєкторій. Розвиток ШІ-грамотності майбутніх педагогів потребує керованої взаємодії та врахування доступу до цифрових ресурсів. У змішаному навчанні взаємодія підтримує обговорення рішень, взаємоконтроль і етичні стандарти, але вимагає зрозумілих онлайн-правил. Дослідження підкреслюють роль пристроїв, інтернету й ІТ-готовності середовища та вказують на сталі обмеження цифрової нерівності й різної підготовленості педагогів [15; 18]. Співпраця з ШІ може підсилювати залученість, але загострює ризики конфіденційності, залежності й нерівномірної участі, тому потрібні альтернативні траєкторії й етичний контроль [16, с. 98–111]. У командних проєктах ефекти ШІ вибіркові, що робить важливими диференціацію ролей і педагогічне управління взаємодією [12, с. 92–109].

Реалізація цієї умови в підготовці майбутніх педагогів вимагає чіткого структурування взаємодії у змішаному форматі. Зокрема це – визначених каналів комунікації, правил роботи й ролей у команді, щоб застосування ШІ було прозорим і педагогічно виправданим. Практично це можна організувати як роботу малих

груп над спільним продуктом, наприклад пакетом матеріалів до теми, де ШІ використовують лише для варіантів формулювань або прикладів, а якість забезпечують відбір, перевірка й адаптація. Ролі варто розподілити з окремою відповідальністю за верифікацію, педагогічну доцільність і диференціацію, етику та безпеку даних, а також за декларацію використання ШІ і протокол правок. Результат підкріплюють коротким синхронним захистом і асинхронним співредагуванням з фіксацією внеску через коментарі та історію змін.

Доступність і альтернативні траєкторії означають, що результат не прив'язують до одного сервісу. Завдання можна виконати різними шляхами за однакових критеріїв. Якщо ШІ-інструмент недоступний, допускається інший інструмент або виконання без генеративних сервісів із посиленим акцентом на перевірці, редагуванні й аргументації. Вимоги до якості продукту, прозорості внеску, доброчесності та безпеки даних при цьому не змінюються. Для студентів із нижчим стартовим рівнем цифрової підготовки варто передбачити короткі інструкції, приклади, консультації та мікрозавдання, щоб доступність була реальною можливістю опанувати потрібні практики.

Висновки. У статті показано, що ШІ-грамотність майбутнього педагога у змішаному навчанні не формується автоматично і потребує керованої організації взаємодії. Її уточнено як поєднання знань про можливості й обмеження ШІ, практичних умінь застосування в типових педагогічних ситуаціях і професійного судження щодо доречності, етики та наслідків; прояви включають коректні запити, верифікацію й редагування, проєктування завдань і оцінювання без підміни діяльності, дотримання доброчесності та безпеки даних і прозору фіксацію внеску. На цій основі виокремлено п'ять педагогічних умов переходу до методично керованого використання ШІ. **Наукова новизна** полягає в систематизації комплексу педагогічних умов розвитку ШІ-грамотності саме у змішаному навчанні як цілісного механізму впливу на освітню взаємодію та в конкретизації проявів грамотності через операційні дії (запит, перевірка, адаптація, прозорість внеску). **Практичне значення** полягає в можливості використовувати запропоновані умови як методичну основу проєктування підготовки майбутніх педагогів: рамкові правила, декларація використання ШІ, протоколи верифікації, рубрики оцінювання процесу й результату, автентичні завдання, поетапна траєкторія та командна взаємодія з прозорістю внеску. **Перспективи подальших наукових пошуків** полягають в емпіричній перевірці результативності комплексу умов у різних освітніх програмах.

Використана література:

1. Брюховецька І., Захарова Г., Силенко Ю. Роль педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців в умовах цифрової трансформації освіти. *Проблеми освіти.* 2025. Вип. 2(103). С. 332–350. DOI: https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.21
2. Воротникова І. П., Захар О. Г. Професійний розвиток вчителів інформатики з використання штучного інтелекту на основі самооцінювання ШІ компетентності. *Електронне наукове фахове видання "Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету".* 2025. Вип. (19). С. 31–45. DOI: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.193
3. Марусинець М., Ставяк-Ососінська М. Політики й практики впровадження штучного інтелекту в педагогічну освіту та професійний розвиток учителів ірландії. *Вісник Кафедри ЮНЕСКО Неперервна професійна освіта XXI століття.* 2025. Вип. 1 (11). С. 22–47. DOI: https://doi.org/10.35387/ucj.1(11).2025.0002
4. Собченко Т., Федоренко В. Формування ШІ-компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи.* 2024. Вип. 26 (2). С. 144–153. DOI: https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.144-153
5. Цегельник Т., Захарова Г., Силенко Ю. Потенціал застосування цифрових технологій в освітньому середовищі ЗВО при підготовці майбутнього педагога. *Молодь і ринок.* 2024. Вип. 5 (225). С. 30–34. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.304926
6. Чурсінов Д. Формування ШІ-грамотності майбутніх учителів як педагогічна проблема . *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота».* 2025. Вип. 1 (56). С. 264–267. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.56.264-267
7. Ayanwale M. A., Adelana O. P., Molefi R. R., Adeeko O., Ishola A. M. Examining artificial intelligence literacy among pre-service teachers for future classrooms. *Computers and Education Open*. 2024. Vol. 6. DOI: https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100179
8. Chiu T. K. F., Xia Q., Zhou X., Chai C. S., Cheng M. Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2023. Vol. 4. DOI: https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118
9. Chugai O., Havrylenko K. Chatgpt: attitudes and experiences of technical university students in Ukraine. *ITLT*. 2024. Vol. 101. Issue. 3. P.p. 15–27. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v101i3.5559
10. Domínguez Figaredo D., Stoyanovich J. Responsible AI literacy: A stakeholder-first approach. *Big Data & Society*. 2023. Vol. 10. Issue. 2. DOI: https://doi.org/10.1177/20539517231219958 18
11. Karataş F., Yüce E. AI and the Future of Teaching: Preservice Teachers' Reflections on the Use of Artificial Intelligence in Open and Distributed Learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2024. Vol. 25. Issue. 3. P.p. 304–325. DOI: https://doi.org/10.19173/irrodl.v25i3.7785
12. Kuzminska O., Pohrebniak D., Mazorchuk M., Osadchyi V. Leveraging ai tools for enhancing project team dynamics: impact on self-efficacy and student engagement. *ITLT.* 2024. Vol. 100. Issue. 2. P.p. 92–109. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v100i2.5602
13. Kyrpa A., Stepanenko O., Zinchenko V., Datsiuk T., Karpan I., Tilniak N. Artificial intelligence tools in teaching social and humanitarian disciplines. *ITLT*. 2024. Vol. 100. Issue. 2. P.p. 162–179. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v100i2.5563
14. Lo C. K. What Is the Impact of ChatGPT on Education? A Rapid Review of the Literature. *Education Sciences.* 2023. Vol. 13. Issue. 4. P.p. 410. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci13040410
15. Londar L., Pietsch M. Providing Distance Education During The War: The Experience Of Ukraine. *ITLT*. 2023. Vol. 98. Issue. 6. P.p. 31–51. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v98i6.5454

16. Masih M., Suleman S., Khan M. H., Sahito Dr. Z., Shahid Dr. S. The Future Classroom: Integrating AI and Social Media for Adaptive Learning. *Inverge Journal of Social Sciences*. 2025. Vol. 4. Issue. 3. P.p. 98–111. DOI: https://doi.org/10.63544/ijss.v4i3.150
17. Skrypka H. Artificial intelligence in education: enhancing teacher professional development programs. *ITLT.* 2024. Vol. 101. Issue. 3. P.p. 227–238. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v101i3.5639
18. Sohan Md. A. K., Orpa, S. A. A Comprehensive Review of Technology Enhanced Teaching and Learning Experiences. *Journal of Applied Linguistics*. 2025. Vol. 5. Issue. 1. P.p. 148–161. DOI: https://doi.org/10.52622/joal.v5i1.450
19. Spivakovsky O. V., Omelchuk S. A., Kobets V. V., Valko N. V., Malchykova D. S. Institutional Policies On Artificial Intelligence In University Learning, Teaching And Research. *ITLT.* 2023. Vol. 97. Issue. 5. P.p. 181–202. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5395
20. Su X., Lee I., Wang M. D. Conceptualizing L2 Teachers’ Blended Assessment Literacy (L2TBAL): A Scoping Review. *International Journal of Applied Linguistics (United Kingdom)*. 2025. DOI: https://doi.org/10.1111/ijal.70002
21. Sylenko Y. Individualization of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series “Pedagogy and Psychology*”. 2024. Vol. 10. Issue. 1. P.p. 68–76. DOI: https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68

References:

1. Briukhovetska, I., Zakharova, H., & Sylenko, Yu. (2025). Rol pedahohichnykh tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv v umovakh tsyfrovoi transformatsii osvity [The role of pedagogical technologies in the professional training of future specialists under the digital transformation of education]. *Problemy osvity*, 2 (103), 332–350. https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.21 [in Ukrainian].
2. Vorotnykova, I. P., & Zakhar, O. H. (2025). Profesiinyi rozvytok vchyteliv informatyky z vykorystanniam shtuchnoho intelektu na osnovi samootsiniuvannia ShI kompetentnosti [Professional development of computer science teachers using artificial intelligence based on self-assessment of AI competence]. *Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu*, (19), 31–45. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.193 [in Ukrainian].
3. Marusynets, M., & Staviak-Ososinska, M. (2025). Polityky y praktyky vprovadzhennia shtuchnoho intelektu v pedahohichnu osvitu ta profesiinyi rozvytok uchyteliv Irlandii [Policies and practices of implementing artificial intelligence in teacher education and teachers’ professional development in Ireland]. *Visnyk Kafedry YuNESKO Neperervna profesiina osvita XXI stolittia*, 1 (11), 22–47. https://doi.org/10.35387/ucj.1(11).2025.0002 [in Ukrainian].
4. Sobchenko, T., & Fedorenko, V. (2024). Formuvannia ShI-kompetentnosti maibutnikh pedahohiv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Developing AI competence of future teachers in the process of professional training]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 26 (2), 144–153. https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.144-153 [in Ukrainian].
5. Tsehelnyk, T., Zakharova, H., & Sylenko, Yu. (2024). Potentsial zastosuvannia tsyfrovykh tekhnolohii v osvitnomu seredovyshchi ZVO pry pidhotovtsi maibutnoho pedahoha [The potential of applying digital technologies in the higher education institution learning environment for training future teachers]. *Molod i rynok*, 5 (225), 30–34. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.304926 [in Ukrainian].
6. Chursinov, D. (2025). Formuvannia ShI-hramotnosti maibutnikh uchyteliv yak pedahohichna problema [Developing AI literacy of future teachers as a pedagogical problem]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota,* 1 (56), 264–267. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.56.264-267 [in Ukrainian].
7. Ayanwale, M. A., Adelana, O. P., Molefi, R. R., Adeeko, O., & Ishola, A. M. (2024). Examining artificial intelligence literacy among pre-service teachers for future classrooms. *Computers and Education Open*, 6. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100179
8. Chiu, T. K. F., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S., & Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118
9. Chugai, O., & Havrylenko, K. (2024). ChatGPT: Attitudes and experiences of technical university students in Ukraine. *ITLT*, 101 (3), 15–27. https://doi.org/10.33407/itlt.v101i3.5559
10. Domínguez Figaredo, D., & Stoyanovich, J. (2023). Responsible AI literacy: A stakeholder-first approach. *Big Data & Society*, 10 (2). https://doi.org/10.1177/20539517231219958 18
11. Karataş, F., & Yüce, E. (2024). AI and the Future of Teaching: Preservice Teachers’ Reflections on the Use of Artificial Intelligence in Open and Distributed Learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning,* 25 (3), 304–325. https://doi.org/10.19173/irrodl.v25i3.7785
12. Kuzminska, O., Pohrebniak, D., Mazorchuk, M., & Osadchyi, V. (2024). Leveraging AI tools for enhancing project team dynamics: Impact on self-efficacy and student engagement. *ITLT*, 100 (2), 92–109. https://doi.org/10.33407/itlt.v100i2.5602
13. Kyrpa, A., Stepanenko, O., Zinchenko, V., Datsiuk, T., Karpan, I., & Tilniak, N. (2024). Artificial intelligence tools in teaching social and humanitarian disciplines. *ITLT*, 100 (2), 162–179. https://doi.org/10.33407/itlt.v100i2.5563
14. Lo, C. K. (2023). What Is the Impact of ChatGPT on Education? A Rapid Review of the Literature. *Education Sciences*, 13 (4), 410. https://doi.org/10.3390/educsci13040410
15. Londar, L., & Pietsch, M. (2023). Providing Distance Education During The War: The Experience Of Ukraine. *ITLT*, 98 (6), 31–51. https://doi.org/10.33407/itlt.v98i6.5454
16. Masih, M., Suleman, S., Khan, M. H., Sahito, Z., & Shahid, S. (2025). The Future Classroom: Integrating AI and Social Media for Adaptive Learning. *Inverge Journal of Social Sciences*, 4 (3), 98–111. https://doi.org/10.63544/ijss.v4i3.150
17. Skrypka, H. (2024). Artificial intelligence in education: Enhancing teacher professional development programs. *ITLT*, 101 (3), 227–238. https://doi.org/10.33407/itlt.v101i3.5639
18. Sohan, Md. A. K., & Orpa, S. A. (2025). A Comprehensive Review of Technology Enhanced Teaching and Learning Experiences. *Journal of Applied Linguistics*, 5 (1), 148–161. https://doi.org/10.52622/joal.v5i1.450 [in English].
19. Spivakovsky, O. V., Omelchuk, S. A., Kobets, V. V., Valko, N. V., & Malchykova, D. S. (2023). Institutional Policies On Artificial Intelligence In University Learning, Teaching And Research. *ITLT*, 97 (5), 181–202. https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5395
20. Su, X., Lee, I., & Wang, M. D. (2025). Conceptualizing L2 Teachers’ Blended Assessment Literacy (L2TBAL): A Scoping Review. *International Journal of Applied Linguistics.* https://doi.org/10.1111/ijal.70002
21. Sylenko, Y. (2024). Individualization of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series “Pedagogy and Psychology”*, 10 (1), 68–76. https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68

T. Tsehelnyk, V. Miziuk, Ye. Abrosimov. Pedagogical conditions for developing ai literacy in prospective teachers in blended learning

The purpose of the article is to theoretically substantiate and systematize the pedagogical conditions for developing AI literacy in pre-service teachers in blended learning. Methods: theoretical analysis and synthesis; terminological and conceptual analysis; generalization and classification of pedagogical conditions; comparative-logical analysis. Results. AI literacy of a pre-service teacher in blended learning is defined as an integration of knowledge about the capabilities and limitations of AI, practical skills for its use in pedagogical situations, and professional judgement regarding the appropriateness, ethics, and consequences of use. Its manifestations in professional practice include formulating well-structured prompts, verifying and correcting AI outputs, designing learning tasks and assessment so that AI does not substitute for learners' activity, ensuring academic integrity and educational data security, and transparently disclosing one's own contribution to the final result. On this basis, five pedagogical conditions are systematized that shift AI use from a situational level to a managed and predictable approach: (1) goal alignment, criteria, and rules for responsible AI use; (2) authentic pedagogical tasks and assessment adapted to AI-mediated learning; (3) ethics, academic integrity, and educational data security as built-in regulators of practice; (4) staged development supported by methodological scaffolding and reflection; (5) organization of interaction in a blended format and ensuring accessibility. The conclusions propose practical ways to implement each condition in teacher education. Scientific novelty lies in conceptualizing the set of conditions as an integrated mechanism shaping educational interaction. Practical significance is the use of these conditions as a methodological basis for curriculum design. Further research should empirically test their effectiveness across different programs.

Key words: *professional training, content of professional training, prospective teachers, generative artificial intelligence,artificial intelligence, AI, AI literacy, blended learning, pedagogical conditions.*

Дата першого надходження статті до видання: 27.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 317.48-052.9:032.6
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.40

Чалий О. М., Мога М. Д.

ТРЕНІНГ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ

Стаття присвячена проблемі формування комунікативної компетентності майбутнього учителя-логопеда в умовах університету. Обґрунтовано, що формування комунікативної компетентності у майбутніх логопедів може бути забезпечене в процесі професійної підготовки засобами тренінгу педагогічного спілкування, який розглядається як активна соціально-психологічна підготовка до професійного спілкування. Груповий психологічний тренінг визначено як інструмент цілеспрямованих змін особистості, що досягаються через усвідомлення, рефлексію і переоцінку власного життєвого досвіду у процесі взаємодії в групі. Тренінг виконує роль посередника між теоретичними знаннями, що безперечно є базовими, та практичними навичками, які мають ключове значення для професійної діяльності. Висвітлено, що тренінг у контексті університетського освітнього процесу повинен бути інтегрованою складовою навчання, а не вибірковим заходом. Доведено, що формальний підхід до його проведення, без створення відповідного сприятливого середовища, значно знижує його результативність та освітню цінність. Виокремлено дві основні категорії методів тренінгу педагогічного спілкування: групові дискусії (обговорення проблемних ситуацій, розбір практичних ситуацій, аналіз випадків морального вибору) та ігрові методи (рольові ігри, невербальна психогімнастика, поведінковий тренінг, контргри). Аргументовано, що тренінг педагогічного спілкування сприяє формуванню комунікативної компетентності майбутніх логопедів, оскільки забезпечує поглиблення знань, вдосконалення навичок, розвиток здатності до ефективного спілкування; підвищує мотивацію, усвідомлення важливості комунікативної діяльності, активно сприяє саморозвитку особистості та вдосконаленню її комунікативно-значущих якостей.

Ключові слова: *логопед, комунікативна компетентність, соціально-психологічний тренінг, тренінг педагогічного спілкування, формування.*

Сучасний етап розвитку української системи освіти характеризується кардинальними змінами. В освітній стратегії пріоритетною стає гуманістична парадигма. Сьогодні можна констатувати, що оформляється ідеал гуманної демократичної школи, орієнтованої на особистість. Довіра до дитини, навчання без примусу та покарань, співпраця дітей та дорослих, творча діяльність, дослідницький пошук, можливість вибору діяльності та прийняття відповідальності за свій вибір – основні ціннісні установки нової школи. Перед педагогічною освітою стоїть завдання підготовки фахівців, здатних розуміти та приймати внутрішній світ дитини, готових до адекватного педагогічного спілкування з учнями у процесі спільної з ними діяльності, до максимальної реалізації здібностей учня, забезпечення його емоційного благополуччя у навчально-виховному процесі школи. Потреба в педагогах, здатних зайняти гуманістичну позицію по відношенню до учнів та здійснити свої професійні функції через правильно створену ситуацію спілкування, висуває в розряд актуальних проблему цілеспрямованого розвитку у майбутніх учителів-логопедів комунікативної компетентності.

Якість підготовки майбутніх логопедів і дефектологів до здійснення різних функцій професійної діяльності стала об’єктом дослідження у працях таких учених: Н. Басалюк, М. Берегова, В. Білан, В. Гладуш, М. Кононова, О. Мартинчук, С. Миронова, Г. Мицик, Н. Пахомова, Ю. Пінчук, О. Потапенко, Л. Руденко, К. Островська, Н. Федорова, С. Цимбал-Слатвінська, Д. Шульженко, А. Шевцов, О. Шевченко, М. Шеремет, Л. Черніченко та ін. Розв’язання проблеми формування комунікативної компетентності фахівців різних галузей було предметом дослідження таких науковців: Т. Бутенко, О. Жирун, Н. Завіниченко, К. Касярум, Н. Коношенко, С. Коношенко, В. Назаренко, З. Підручна, Т. Симоненко, І. Трубник, В. Черевко та ін. Проте в рамках психолого-педагогічних досліджень, які проводяться, недостатня увага приділяється сьогодні обґрунтуванню шляхів і засобів формування комунікативної компетентності майбутнього логопеда у вищій школі. Одним із засобів формування комунікативної компетентності майбутніх логопедів є тренінг педагогічного спілкування. Але, на жаль, його організація недооцінюється у практиці вищої школи, де найчастіше теоретична підготовка переважає практичну.

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування тренінгу педагогічного спілкування як засобу формування комунікативної компетентності майбутніх логопедів

У рамках нашого дослідження особистісно-орієнтована технологія формування комунікативної компетентності майбутніх логопедів реалізується за допомогою тренінгу педагогічного спілкування.

В. Климчук визначає тренінг як цілком особливу форму навчання, що спирається не на декларативне, а на реальне знання, що дає можливість пережити власним досвідом те, що лекція говорить взагалі [4, с. 53].

Груповий психологічний тренінг можна розглядати як інструмент цілеспрямованих змін особистості, що сприяє її розвитку в особистісному та професійному аспектах. Це досягається через усвідомлення, рефлексію і переоцінку власного життєвого досвіду у процесі взаємодії в групі. Такий підхід дозволяє використовувати тренінг як вагомий компонент професійної підготовки, завдяки його прямій орієнтації на роботу із власним досвідом.

Основною перевагою тренінгу є здатність долати обмеження, властиві традиційним методам навчання. Він виконує роль посередника між теоретичними знаннями, що безперечно є базовими, та практичними навичками, які мають ключове значення для професійної діяльності. У звичних формах професійної підготовки інформація передається фахівцеві на етапі навчання, але її практичне застосування часто відкладається на невизначений термін. Лише під час реального використання набутих знань стає можливою їх об'єктивна перевірка та усвідомлення учасниками. Як наслідок, частина інформації через відсутність актуальної практичної значущості може бути забута, витіснена або не сприйнята взагалі. Психологічний тренінг долає ці недоліки завдяки створенню умов для негайної інтеграції нових знань у практичну діяльність. Процес емоційного пізнання і проживання нових моделей поведінки, а також оцінка їхніх наслідків підтримуються за допомогою механізмів зворотного зв'язку. Саме це забезпечує підвищену ефективність закріплення отриманих знань і перетворення їх на практичні вміння [6, с. 32].

Студент, який бере участь у тренінгу, отримуючи зворотний зв'язок, має змогу виявити недоліки у своїх уміннях і навичках, прогалини у теоретичних знаннях, а також усвідомити неадекватність своїх установок і стереотипів. Крім того, тренінг відкриває можливості роботи з особистістю на рівні глибинних внутрішніх структур, які складно скоригувати іншими методами. Основна мета досвідченого ведучого у процесі особистісно орієнтованого психологічного тренінгу полягає не лише в розвитку особистості, а в її «пробудженні» та активізації внутрішнього потенціалу. Змінити людину неможливо – вона самостійно змінюється залежно від обставин, її успіхів або невдач у певних ситуаціях. Завдання тренера полягає в тому, щоб бути поруч у цей момент, створюючи сприятливі умови та надаючи підтримку.

Тренінгові групи, зазвичай, охоплюють спеціально організовані малі групи, у яких учасники під керівництвом тренера-педагога залучаються до інтенсивного досвіду спілкування та співпраці. Цей процес спрямований на подолання різних психологічних труднощів, сприяння самовдосконаленню, розвиток групової взаємодії та вирішення спільних проблем колективу.

У рамках нашого дослідження докладно розглядається соціально-психологічний тренінг, оскільки саме він лежить в основі тренінгу педагогічного спілкування

Аналіз наукових праць, присвячених застосуванню соціально-психологічного тренінгу, засвідчує його значний вплив на формування та розвиток різних аспектів особистісної структури. За твердженням В. Климчука, основна мета тренінгу спілкування полягає у забезпеченні комплексного оптимізаційного впливу на афективну та когнітивну сфери особистості учасників, зокрема як суб'єктів комунікації. Дослідницькі результати автора демонструють помітне підвищення емпатичних та альтруїстичних орієнтацій серед членів груп інтенсивного навчання. Ці тенденції визначаються як психологічний фундамент, що підтримує розвиток особистості як діалогічного та ефективного агента спілкування [4].

Таким чином, професійна підготовка майбутнього логопеда, який здобуває освіту в університеті, може стати більш ефективною завдяки переформуванню наявних моделей міжособистісного реагування не через індивідуальний самоаналіз, а шляхом активної участі у групових тренінгах. Колективний характер взаємодії дозволяє здійснювати глибокі зміни у зовнішніх соціальних відносинах індивіда, що опосередковано впливає на його внутрішній емоційний стан, переконання та ставлення як до інших людей, так і до самого себе. У цьому контексті особливого значення набуває завдання формування навичок колективної поведінки у педагогів за межами реального освітнього середовища.

Аналіз наукових досліджень, присвячених розробці та впровадженню програм соціально-психологічного тренінгу, свідчить про те, що подібний психологічний вплив призводить до трансформації цілої низки особистісних характеристик. До них можна віднести розвиток відкритості, комунікабельності, незалежності, покращення здатності до рефлексії як власної, так і чужої поведінки, формування емпатії, зміну ставлення до себе й інших, а також підвищення точності самооцінки. Однією з ключових умов ефективної та глибокої комунікації є здатність до осмислення не лише інших, але й самого себе.

Досвід щоденного спілкування та проведення групових тренінгів демонструє, що аналіз і усвідомлення проявів поведінки інших осіб значно легше здійснювати, ніж власних. У цьому контексті К. Климова [3] зазначає, що взаємне зіставлення уявлень про себе та уявлень інших учасників групи у межах соціально-психологічного тренінгу нерідко виявляє відмінності між суб'єктами. Такі розбіжності можуть сприяти зменшенню випадків невиправданого узагальнення в міжособистісному сприйнятті та вибудовуванні взаємин. Таким чином, корекція уявлень про себе і про інших стає однією з фундаментальних цілей багатьох тренінгових програм.

Схему тренінгу, запропоновану І. Бєлкіним [1], спрямовано на розвиток і вдосконалення цілого комплексу навичок, таких як саморегуляція, вербальна та невербальна комунікація. Головною метою тренінгу є особистісний розвиток майбутніх менеджерів у сфері маркетингових комунікацій, зокрема підвищення рівня самоідентифікації, внутрішньої відповідальності, а також трансформація стереотипів у сприйнятті та поведінці. Одним із ключових завдань тренінгу є формування системи цінностей, яка має центральне значення в структурі професійних особистісних якостей.

Дослідження інших науковців підтверджують, що спеціально організовані тренінги сприяють розвитку здатності розуміти позицію іншої людини, переключаючи увагу на інший, відмінний від власного, погляд. Це, у свою чергу, стає основою для формування навичок партнерського спілкування [5].

Дослідження, присвячені створенню та впровадженню соціально-психологічних тренінгових програм, свідчать про те, що такий формат психологічного впливу приводить до наступних результатів: трансформація сприйняття себе й оточуючих; підвищення рівня позитивної самооцінки та доброзичливого ставлення до інших; розвиток і вдосконалення комунікативних умінь і навичок; а також формування здатності до децентрації [2; 3; 6].

Таким чином, навчання студентів-логопедів у тренінговій групі при інтенсивному взаємному обміні почуттями, думками і діями має низку незаперечних переваг.

По-перше, інтеграція в групу сприяє полегшенню сприйняття точок зору інших учасників та формуванню готовності до трансформації власних установок. Це створює сприятливі умови для підвищення соціальної активності, а також для ініціативності у пошуку нетривіальних і творчих рішень проблем.

По-друге, забезпечується формування спільної психологічної мови, яка сприяє ефективній та аргументованій комунікації між учасниками. Така мова дозволяє висловлювати власні емоції, прагнення, цілі й очікування у зрозумілій формі.

По-третє, проведення групового аналізу міжособистісних взаємодій дає змогу учасникам чітко розмежовувати процесуальні та змістовні аспекти спілкування. У цьому контексті форма висловлювання визначатиметься як процесуальний аспект, тоді як повідомлення, яке міститься у висловлюванні, – як змістовний. Взаємодія цих компонентів стає очевидною в процесі аналізу мотивів мовця, зокрема його латентних цілей або так званого прихованого порядку денного. Наприклад, демонстрація почуття полегшення після акту прощення може бути як усвідомленою дією, спрямованою на досягнення тенденційної мети (наприклад, дискредитації партнера по спілкуванню), так і ненавмисним виразом глибинних намірів (наприклад, бажання якомога швидше припинити розмову).

По-четверте, така форма роботи дає можливість досліджувати структурно-функціональні відносини в рамках діяльності групи чи колективу. Спостерігаючи за міжособистісними взаємодіями членів тренінгової групи, можна простежити характерні риси їхнього стилю поведінки, особливості вербального і невербального самовираження та методи самопрезентації. У той же час об’єктом аналізу може бути якість виконання групових завдань. Проте ключовим завданням соціально-психологічного навчання є не просто вдосконалення технік спілкування учасників тренінгу, а насамперед розвиток зацікавленості особистістю іншої людини.

Схарактеризувавши соціально-психологічний тренінг, перейдемо до висвітлення тренінгу педагогічного спілкування, який ми розглядаємо як активну соціально-психологічну підготовку до професійного спілкування. Основою цього тренінгу є соціально-психологічний тренінг, який довів свою ефективність у формуванні комунікативної компетентності різних категорій його учасників.

Навчання за допомогою тренінгів педагогічного спілкування має суттєві відмінності від традиційних методів, таких як уроки, лекції чи семінари, не лише за формою проведення, але й за основними принципами. У межах традиційного навчання акцент робиться на формуванні здатності давати правильні відповіді, причому помилки, як правило, трактуються негативно та супроводжуються різними формами санкцій. Натомість у тренінгах помилки розглядаються з іншим підходом – як природна й необхідна складова навчального процесу.

Тренінг, будучи ретельно спланованою системою цілеспрямованих психолого-педагогічних дій та послідовних організаційних заходів, структурно орієнтований на забезпечення навчального процесу в трьох ключових аспектах. Перш за все, він передбачає передачу знань та їхню практичну апробацію. По-друге, тренінг сприяє формуванню або корекції необхідних навичок і вмінь. По-третє, кожне тренінгове заняття допомагає усвідомити цільову спрямованість, мотивацію, змістовну складову, а також уточнити особистісну чи професійну позицію майбутнього спеціаліста [6, с. 113].

Згідно з нашими переконаннями, тренінг у контексті університетського освітнього процесу повинен бути інтегрованою складовою навчання, а не вибірковим заходом. При цьому формальний підхід до його проведення, без створення відповідного сприятливого середовища, значно знижує його результативність та освітню цінність.

Тренінг педагогічного спілкування, впроваджений у навчальну програму, характеризується низкою специфічних особливостей. Зазвичай він організовується у стандартному навчальному приміщенні і триває 90–180 хвилин (одна або дві академічні пари) один раз на тиждень. Відвідування таких занять є обов’язковим для студентів. Об’єднання учасників у групу, які зазвичай добре знайомі один з одним і часто спілкуються в умовах навчального середовища та поза ним, створює певні труднощі для ефективного використання традиційних методик тренінгової роботи.

Відтак це передбачає ретельну підготовку до кожного заняття задля їх максимальної ефективності. Для забезпечення успішної діяльності групи тренінгу педагогічного спілкування викладачеві важливо чітко усвідомлювати його ключову мету, що полягає у формуванні комунікативної компетентності студентів, котрі в майбутньому працюватимуть як логопеди.

Щодо методів тренінгу педагогічного спілкування, важливо виділити пріоритетність впровадження активних підходів. Хоч існує чимало різновидів класифікацій тренінгових методів, фактично вони всі, так чи інакше, зводяться до двох основних категорій: групові дискусії та ігрові методи. Методика групових

дискусій найчастіше реалізується через аналіз конкретних ситуацій або груповий самоаналіз. До таких форм належать обговорення проблемних ситуацій, розбір практичних казусів, аналіз випадків морального вибору. Поряд із цим, серед ігрових методів соціально-психологічного тренінгу найбільшу популярність набули рольові ігри. До них також належать такі техніки, як невербальна психогімнастика, поведінковий тренінг, контргри та інші [6].

Ми вважаємо, що в рамках психолого-педагогічного тренінгу викладач закладу вищої освіти має можливість застосовувати широкий спектр методів групової роботи, а також різні методичні інструменти та прийоми.

Підсумовуючи зазначене, можна зробити висновок, що тренінг, спрямований на вдосконалення педагогічного спілкування, є доцільним у навчальному процесі університету. Він сприяє формуванню комунікативної компетентності майбутніх логопедів, оскільки розвиває їхню комунікативну культуру: забезпечує поглиблення знань, вдосконалення навичок, розвиток здатності до ефективного спілкування. Окрім цього, тренінг підвищує мотивацію, усвідомлення важливості комунікативної діяльності, активно сприяє саморозвитку особистості та вдосконаленню її комунікативно-значущих якостей.

Висновки. Формування комунікативної компетентності у майбутніх логопедів може бути забезпечене в процесі професійної підготовки фахівця в умовах університету засобами тренінгу педагогічного спілкування, який ми розглядаємо як активну соціально-психологічну підготовку до професійного спілкування. Перспективою подальших розвідок вбачаємо експериментальне впровадження в педагогічний процес університету запропонованого тренінгу педагогічного спілкування для формування комунікативної компетентності у майбутніх учителів-логопедів.

Використана література:

1. Бєлкін І. В. Ділові ігри у підготовці майбутніх менеджерів маркетингових комунікацій : навч. посіб. Вінниця : ДонНУ, 2016. 252 с.
2. Калюжка Н.С. Формування риторичних умінь у фаховій підготовці майбутніх учителів початкової школи : дис. … к.пед.н. : 13.00.04 / Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. Переяслав-Хмельницький. 2011. 182 с.
3. Климова К. Я. Основи культури і техніки мовлення : навч. посіб. 2-ге вид., випр. і доп. Київ : Ліра., 2017. 240 с.
4. Климчук В. О. Тренінг внутрішньої мотивації: результати апробації та структура. Практична психологія та соціальна робота. 2016. №10. С. 52–59.
5. Коношенко С. В., Коношенко Н. А., Трубник І. В. Сутність і структура комунікативної культури майбутнього фахівця соціальної сфери / Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. 2023. № 1 (355). С. 173–180. DOI https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1(355)-173-179.
6. Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу: Навчальний посібник. Київ : МАУП, 2004. 192 с.

References:

1. Bielkin, I. V. (2016) Dilovi ihry u pidhotovtsi maibutnikh menedzheriv marketynhovykh komunikatsii [Business games in the training of future managers of marketing communications] : navch. posib. Vinnytsia : DonNU, 2016. 252 s. [in Ukrainian].
2. Kaliuzhka, N.S. (2011). Formuvannia rytorychnykh umin u fakhovii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [Formation of rhetorical skills in professional training of future primary school teachers]: dys. … k.ped.n. : 13.00.04 / Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody. Pereiaslav-Khmelnytskyi. 2011. 182 s. [in Ukrainian].
3. Klymova, K. Ya. (2017). Osnovy kultury i tekhniky movlennia [Fundamentals of culture and speech technique]: navch. posib. 2-he vyd., vypr. i dop. Kyiv : Lira. 240 s. [in Ukrainian].
4. Klymchuk, V. O. (2016). Treninh vnutrishnoi motyvatsii: rezultaty aprobatsii ta struktura [Intrinsic motivation training: test results and structure]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota*. no10. S. 52–59. [in Ukrainian].
5. Konoshenko S. V., Konoshenko N. A., Trubnyk I. V. (2023). Sutnist i struktura komunikatyvnoi kultury maibutnoho fakhivtsia sotsialnoi sfery [The essence and structure of the communicative culture of the future specialist in the social sphere] / *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka.* no1 (355). S. 173–180. DOI : https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-1(355)-173-179 [in Ukrainian].
6. Miliutina, K. L. (2004). Teoriia ta praktyka psykholohichnoho treninhu [Theory and practice of psychological training]: Navchalnyi posibnyk. Kyiv : MAUP, 2004. 192 s. [in Ukrainian].

Chalyi O. M. Moga M. D., Pedagogical communication training as a means of forming the communicative competence of future speech therapists

The article is devoted to the problem of forming the communicative competence of the future speech therapist teacher in university conditions. It is substantiated that the formation of communicative competence in future speech therapists can be ensured in the process of professional training by means of pedagogical communication training, which is considered as an active socio-psychological preparation for professional communication. Group psychological training is defined as a tool for purposeful personality changes achieved through awareness, reflection and reevaluation of one's own life experience in the process of interaction in a group. Training acts as a mediator between theoretical knowledge, which is undoubtedly basic, and practical skills, which are of key importance for professional activity. It is highlighted that training in the context of the university educational process should be an integrated component of education, and not a selective event. It has been proven that a formal approach to its implementation, without creating an appropriate favorable environment, significantly reduces its

effectiveness and educational value. Two main categories of pedagogical communication training methods are distinguished: group discussions (discussion of problem situations, analysis of practical situations, analysis of cases of moral choice) and game methods (role games, non-verbal psycho-gymnastics, behavioral training, counter-games). It is argued that pedagogical communication training contributes to the formation of communicative competence of future speech therapists, as it provides deepening of knowledge, improvement of skills, development of the ability to communicate effectively; increases motivation, awareness of the importance of communicative activity, actively contributes to the self-development of the individual and the improvement of his communicatively significant qualities.

Key words: *speech therapist, communicative competence, social-psychological training, pedagogical communication training, formation.*

Дата першого надходження статті до видання: 27.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 378.147
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.41

Шостацька М. О., Кобилянський О. В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Воєнний стан в Україні, зумовлений збройною агресією зумовив необхідність запровадження нових підходів до психолого-педагогічних аспектів їхньої професійної компетентності, що значно вплинуло на умови професійної підготовки медичних фахівці. Адже, формування професійної компетентності медичних фахівців виходить за рамки звичайної підготовки, інтегруючи спеціалізовані знання, практичні навички, ціннісні орієнтири, етичні норми та психологічну готовність до роботи в екстремальних ситуаціях. У такому контексті особливе значення набувають психолого-педагогічні умови, які сприяють ефективному засвоєнню знань, розвитку професійної мотивації, зміцненню емоційної стійкості та формуванню здатності до саморегуляції.

Мета статті – аналіз особливостей організації освітнього процесу під час воєнного стану та розробка рекомендацій для покращення професійної підготовки медичних фахівців.

Серед основних психолого-педагогічних умов, важливих для формування професійної компетентності медичних працівників під час воєнного стану, варто виділити: організація безпечного й підтримувального освітнього середовища, яке сприяє збереженню психічного здоров'я учасників освітнього процесу, мінімізує рівень тривожності та формує відчуття стабільності й довіри; інтеграція психологічної підготовки в зміст професійної освіти, орієнтована на розвиток стресостійкості, навичок саморегуляції, емоційного інтелекту та підготовки майбутніх фахівців до роботи в кризових та надзвичайних ситуаціях; застосування практико-орієнтованих методів навчання в умовах цифровізації освіти; розвиток психолого-педагогічної готовності викладачів до організації освітнього процесу в умовах воєнного стану; формування стійкої професійної мотивації та ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців у сфері охорони здоров'я. Запропоновані умови гармонійно доповнюють наявні наукові напрацювання, адаптуючи теоретичні основи до актуальних викликів у підготовці спеціалістів у сфері охорони здоров'я.

Ключові слова: *психолого-педагогічні умови, компетентність, медична освіта, воєнний стан.*

Воєнний стан в Україні, спричинений збройною агресією, суттєво змінив умови професійної підготовки фахівців у сфері охорони здоров'я, висвітливши потребу в новому підході до психолого-педагогічних аспектів формування їхньої професійної компетентності. За обставин підвищеного фізичного й емоційного навантаження, нестабільності в освітньому середовищі, загроз безпеці та необхідності швидкого реагування на кризові ситуації особливо важливо підкреслити значущість розвитку особистісних і комунікативних навичок майбутніх медичних працівників, а також їхньої стійкості до стресу.

У цьому контексті вирішальну роль відіграють психолого-педагогічні умови, які сприяють ефективному засвоєнню знань, формуванню професійної мотивації, зміцненню емоційної стійкості та розвитку здатності до саморегуляції. Освітній процес у закладах вищої медичної освіти, однак, наразі здійснюється в умовах численних обмежень – доступ до клінічної бази значно ускладнений, поширеним стає використання дистанційних і змішаних форм навчання, а психоемоційне напруження як у студентів, так і викладачів продовжує зростати. Це створює потребу в науково обґрунтованому підході до впровадження таких психолого-педагогічних заходів, які відповідають реаліям воєнного часу та сприяють всебічному професійному розвитку майбутніх медиків.

Мета статті – аналіз особливостей організації освітнього процесу під час воєнного стану та розробка рекомендацій для покращення професійної підготовки медичних фахівців.

У педагогічній і психологічній літературі педагогічні умови трактуються як комплексна система взаємопов'язаних елементів – педагогічних впливів, обставин, факторів, методів і засобів, що діють у межах освітнього середовища та забезпечують досягнення визначених педагогічних цілей [2; 9; 13]. Такі умови розглядаються як динамічне поєднання внутрішніх і зовнішніх чинників, що створюють позитивну основу для активної участі в освітньому процесі та допомагають досягти бажаних результатів навчання. Вони змінюються відповідно до освітніх завдань, змісту підготовки, індивідуальних особливостей учасників освітнього процесу та контексту соціально-культурного середовища.

Аналіз наукових джерел доводить, що проблему формування професійної компетентності фахівців у сфері охорони здоров'я традиційно розглядають через визначення педагогічних умов, орієнтованих на зміст та технології навчання, практичну підготовку та впровадження компетентнісного підходу [4]. Зокрема, у працях таких дослідників, як І. Гуменна, А. Ємець, В. Кіщук, Ю. Остаус та інших, наголошується на важливості використання методів навчання, спрямованих на практичну діяльність, симуляційних технологій і клінічного навчання, які є ключовими елементами професійної підготовки медичних спеціалістів. У сучасних наукових дослідженнях також акцентується увага на необхідності врахування психологічної складової в процесі розвитку професійної компетентності [10–11]. Дослідження В. Богуславського, А. Вороніна, М. Козяра, І. Коваля, С. Черняка й інших, присвячені підготовці спеціалістів для роботи в умовах екстремальних ситуацій і криз, вказують на важливість розвитку стресостійкості, навичок емоційної регуляції та

психологічної готовності до професійної діяльності. Проте часто ці аспекти залишаються розглянутими лише частково та не інтегруються в загальну систему освітнього процесу.

Використання поняття «психолого-педагогічні умови» замість традиційного «педагогічні умови» обумовлене особливостями формування професійної компетентності фахівців з охорони здоров’я в умовах воєнного стану. В таких обставинах освітній процес зазнає не тільки організаційних і методичних трансформацій, а й сильного психологічного впливу на всіх його учасників. Педагогічні умови зазвичай охоплюють освітній зміст, форми, методи та засоби навчання, організацію процесу і дидактичні підходи. Проте вони не завжди враховують такі важливі чинники, як психоемоційний стан здобувачів освіти, рівень їхньої тривожності та стресу, мотивацію, адаптаційні можливості та здатність до психологічної стійкості. В контексті воєнних умов ці аспекти набувають вирішальної ролі.

Психолого-педагогічні умови, на відміну від суто педагогічних, передбачають синтез психологічних і педагогічних факторів у процесі професійної підготовки. Вони спрямовані не лише на здобуття теоретичних знань і практичних навичок, а й на формування емоційної стійкості, здатності до саморегуляції, професійної мотивації, ціннісних орієнтирів і готовності діяти в умовах екстремальних чи кризових ситуацій. Зважаючи на специфіку роботи медичних працівників, яка пов’язана з високою відповідальністю, ризиками для життя, та діяльністю в умовах стресу й невизначеності, психологічна складова професійної компетентності є невід’ємною. Саме тому в контексті воєнного стану необхідно розглядати психолого-педагогічні умови як інтегроване середовище, покликане забезпечити всебічний розвиток особистості майбутніх медичних фахівців.

У таблиці 1 наведено характеристики різних наукових підходів, що застосовуються для формування професійної компетентності фахівців з охорони здоров’я, з урахуванням психолого-педагогічних аспектів.

Проведений аналіз літератури, науково-методичних джерел і експертне опитування дозволили виділити ключові психолого-педагогічні умови для формування професійної компетентності медичних фахівців в умовах воєнного стану:

– організація безпечного й підтримувального освітнього середовища, яке сприяє збереженню психічного здоров’я учасників освітнього процесу, мінімізує рівень тривожності та формує відчуття стабільності й довіри;

– інтеграція психологічної підготовки в зміст професійної освіти, орієнтована на розвиток стресостійкості, навичок саморегуляції, емоційного інтелекту та підготовки майбутніх фахівців до роботи в кризових ситуаціях;

– застосування практико-орієнтованих методів навчання в умовах цифровізації освіти;

– розвиток психолого-педагогічної готовності викладачів до організації освітнього процесу в умовах воєнного стану;

Таблиця 1

Порівняння наукових підходів до формування професійної компетентності фахівців з охорони здоров’я

№	Науковий підхід	Акцент дослідження	Відмінності у визначенні педагогічних умов
1	Компетентнісний підхід	Формування професійних компетентностей, орієнтація на результати навчання, відповідність стандартам освіти	Розширення компетентнісного підходу за рахунок інтеграції психологічної готовності та стресостійкості як складників професійної компетентності
2	Особистісно орієнтований підхід	Урахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти, розвиток особистості	Акцент на психологічній підтримці та адаптації особистості до умов воєнного стану як системній освітній умові
3	Діяльнісний підхід	Формування умінь і навичок через активну навчальну діяльність, практичну підготовку	Доповнення діяльнісного підходу практикою дій у кризових та екстремальних умовах із психологічним супроводом
4	Практикоорієнтований підхід	Наближення навчання до реальних умов професійної діяльності, симуляційне та клінічне навчання	Поєднання практикоорієнтованості з цифровими технологіями та психолого-педагогічною підтримкою в умовах обмеженої клінічної бази
5	Аксіологічний підхід	Формування професійних цінностей, етичних норм, відповідального ставлення до професії	Актуалізація ціннісних орієнтацій з урахуванням соціальної значущості медичної професії в умовах воєнного стану
6	Педагогічний підхід (традиційний)	Зміст, методи, форми і засоби навчання	Трансформація педагогічного підходу в психолого-педагогічний через інтеграцію психологічних чинників
7	Психолого-педагогічний підхід (авторський)	Цілісний розвиток професійної компетентності з урахуванням психологічних і педагогічних чинників	Системне поєднання безпечного освітнього середовища, психологічної підготовки, практикоорієнтованого навчання та професійної готовності викладачів в умовах воєнного стану

– формування стійкої професійної мотивації та ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців у сфері охорони здоров'я.

Першою психолого-педагогічною умовою в освітніх закладах є створення безпечного та підтримувального середовища, яке сприяє формуванню професійної компетентності студентів медицини в умовах воєнного часу. Це спрямовано на збереження психічного здоров'я учасників освітнього процесу, зниження рівня тривожності та забезпечення психологічної стабільності в умовах постійної небезпеки і невизначеності.

Як зазначають дослідники Л. Кравець, О. Ригель та Л. Прокопів [7], для ефективного розвитку стресостійкості серед учасників освітнього процесу важливий комплексний підхід. Він охоплює впровадження інноваційних психолого-педагогічних технологій, індивідуальних стратегій саморегуляції й організаційних заходів підтримки. Автор В. Ласкутов дослідив безпеки освітнього простору закладів освіти в системі національної безпеки [8]. Науковці підкреслюють, що ключовим напрямом розвитку сучасної освіти є інтеграція програм психологічної підтримки, популяризація здорового способу життя та використання цифрових платформ для зміцнення психічного здоров'я викладачів і студентів.

Дослідження В. Панока з колегами [6] обґрунтовують основні напрями практичної допомоги постраждалим під час військових дій і стабілізацію їхнього ментального здоров'я на різних рівнях – від загальнодержавного до індивідуального. Це надзвичайно важливо для фахівців освітньої галузі, психологів і представників державних структур. Окремі аспекти створення безпечного освітнього середовища детально аналізували в своїх працях такі науковці як Г. Горшкова, Г. Єфремова, Г. Олійник, Т. Собченко, Т. Фасолько та інші. Їхні дослідження акцентують увагу на необхідності забезпечення психологічної підтримки та адаптації освітніх процесів до реалій сьогодення.

Здійснений аналіз доводить, що безпечне освітнє середовище включає не лише забезпечення фізичної й організаційної безпеки, але і створення психологічного простору довіри, підтримки та взаємоповаги між усіма учасниками освітнього процесу. В умовах воєнного стану аспект психологічної безпеки стає особливо актуальним через підвищений рівень стресу та емоційної напруги, які негативно впливають на академічну мотивацію, когнітивні функції та здатність засвоювати професійні знання.

У системі закладів медичної освіти реалізація цієї умови повинна бути спрямована на підтримку психічного здоров'я всіх учасників освітнього процесу, зниження рівня тривожності та закріплення психологічної стабільності в умовах ризиків і невизначеності. Для цього потрібно забезпечити функціонування системи психологічного супроводу, створивши консультативні центри або кабінети психологічної допомоги для студентів і викладачів; гнучко організувати освітній процес через впровадження дистанційних і змішаних форм навчання, що дозволить мінімізувати потенційні небезпеки; сприяти ефективній комунікації та соціальній взаємодії між учасниками освітнього процесу; забезпечити безпеку фізичного й інформаційного середовища шляхом облаштування укриттів, надання стабільного доступу до електронних ресурсів і забезпечення надійного захисту персональних даних під час дистанційного навчання.

Другою психолого-педагогічною умовою є інтеграція психологічної підготовки до професійної освіти. Цей напрямок покликаний сприяти розвитку стресостійкості, навичок саморегуляції, емоційного інтелекту та готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах кризових або надзвичайних ситуацій. Така інтеграція передбачає впровадження психологічних компонентів у навчальні дисципліни та освітні програми, з метою формування необхідних навичок і компетентностей. На важливості такого підходу, зокрема у процесі підготовки майбутніх спеціалістів охорони здоров'я, наголошують дослідники І. Мельничук, Я. Нахаєва, Д. Супрун та інші.

Впровадження цієї умови спрямоване на розвиток особистісних і психологічних ресурсів здобувачів освіти, що дозволяють ефективно функціонувати в ситуаціях підвищеного психоемоційного напруження, невизначеності та ризику для життя та здоров'я. Інтеграція компонентів психологічної підготовки сприяє формуванню таких важливих компетентностей, як уміння самоконтролю, адаптація до стресових ситуацій, конструктивна командна взаємодія та прийняття зважених рішень у кризових обставинах. Основні аспекти реалізації цієї умови включають: впровадження психологічних модулів у зміст освітніх програм; організацію тренінгів і майстер-класів для моделювання кризових ситуацій, розв'язання професійних завдань під час стресу та покращення комунікативних здібностей; регулярне оцінювання психологічної готовності студентів через самооцінку, викладацьке спостереження та симуляційні вправи; а також інтеграцію психологічних рекомендацій у практичну та клінічну підготовку, що дозволяє закріплювати навички саморегуляції в реальних або максимально наближених до реальності умовах.

Третьою психолого-педагогічною умовою є застосування практико-орієнтованих методів навчання в умовах цифровізації освіти. Важливість цього підходу для формування професійної компетентності майбутніх фахівців акцентується в численних наукових публікаціях [5; 12; 14]. Зазначена умова спрямована на розвиток практичних умінь, професійного мислення, а також аналітичних і комунікативних навичок, що забезпечує ефективну діяльність студентів у реальних або змодельованих професійних ситуаціях. Застосування практико-орієнтованих методик включає використання симуляційних технологій, аналізу професійних кейсів і проблемно-орієнтованого підходу в освітньому процесі.

В умовах цифровізації освіти такі підходи набувають особливого значення, адже вони дозволяють компенсувати певні обмеження очної клінічної практики [1; 3]. Це створює безпечні та контрольовані умови для

розвитку професійних навичок студентів, що підтверджується численними дослідженнями. Серед інноваційних технологій найбільш перспективними є симуляційні розробки (моделювання клінічних випадків на спеціалізованих тренажерах, у віртуальних лабораторіях та на цифрових платформах), які дозволяють вдосконалювати практичні навички без ризику для пацієнтів. Проблемно-орієнтоване навчання охоплює організацію дискусійних груп для вирішення реальних або змодельованих клінічних завдань, постановку задач із обмеженою інформацією для стимулювання критичного мислення, а також інтеграцію міждисциплінарних кейсів (зокрема, поєднання терапевтичного лікування з доглядом медперсоналу в складних клінічних випадках). Аналіз професійних кейсів включає систематичне обговорення клінічного досвіду, етичних питань та помилок із фокусом на розвиток аналітичного та рефлексивного мислення.

Четверта умова полягає в розвитку психолого-педагогічної готовності викладачів до організації освітнього процесу в умовах воєнного стану. Це передбачає опанування сучасних освітніх технологій, розвиток навичок кризової комунікації та здатність надавати психологічну підтримку студентам у стресових і невизначених ситуаціях. Значущість цієї умови підкреслюється в роботах П. Лівака, О. Безносюк, І. Байрак, І. Голіяд та інших дослідників.

Її реалізація спрямована на підвищення професійної компетентності викладачів за трьома основними напрямками. Перший передбачає використання інноваційних освітніх технологій, серед яких дистанційні та змішані формати навчання, інтерактивні методи, цифрові платформи, симуляційні інструменти та технології для моделювання клінічних випадків. Другий напрямок – розвиток навичок кризової комунікації. Третій напрямок включає забезпечення психологічної підтримки студентів через моніторинг їхнього психоемоційного стану, застосування індивідуальних і групових методів підтримки, психотерапевтичних і коучингових підходів, а також інтеграцію психологічних знань в освітній процес для зниження рівня тривожності та стресу.

П’ята умова передбачає формування стійкої професійної мотивації та ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців у сфері охорони здоров’я. Це є ключовою психолого-педагогічною умовою в їхній підготовці в умовах воєнного стану. Такий підхід вимагає розвитку внутрішньої мотивації до навчання та професійної діяльності, усвідомлення соціальної важливості медичної спеціальності, формування відповідального ставлення до життя та здоров’я людей, а також здатності ефективно працювати навіть за складних чи кризових обставин.

Основами реалізації цієї умови є виховання ціннісного ставлення до медичної професії шляхом інтеграції етичних і соціально значущих аспектів у зміст освітніх програм; розвиток професійної мотивації за допомогою методів активного навчання, роботи з проблемно-орієнтованими завданнями та виконання рефлексивних вправ; формування спроможності діяти в складних умовах через симуляційні тренінги, опрацювання кризових ситуацій і практичних кейсів; створення та підтримка мотиваційного середовища завдяки наставництву викладачів, командним обговоренням, забезпеченню умов для самоорганізації та взаємної підтримки студентів.

Визначені психолого-педагогічні умови утворюють інтегровану систему, спрямовану на формування ключових компонентів професійної компетентності, як-от: когнітивний, організаційно-управлінський, операційно-діяльнісний, особистісно-мотиваційний, аксіологічний та рефлексивно-оцінювальний аспекти. Її комплексна реалізація забезпечує ефективне становлення фахівців із охорони здоров’я в умовах воєнного стану. Запропонований підхід базується на синтезі педагогічних і психологічних чинників, що узгоджується з принципами компетентнісного та особистісно орієнтованого навчання.

На відміну від традиційних моделей освіти, де домінує дидактичний елемент, даний підхід передбачає створення психологічно комфортного освітнього середовища як ключового чинника професійного розвитку студентів. Особливу увагу приділено готовності викладачів до виконання професійних обов’язків у кризових умовах. У той час як наукові дослідження часто акцентуються на підвищенні педагогічної майстерності, аспекти психологічної готовності до роботи в умовах воєнної невизначеності та надання підтримки здобувачам освіти залишаються недостатньо дослідженими. Формування стійкої мотивації та ціннісних орієнтацій майбутніх медичних працівників відповідає аксіологічному підходу, який займає важливе місце в сучасній науковій літературі. В розробленій системі ці аспекти інтегруються як фундаментальні компоненти професійної компетентності, актуалізовані специфікою воєнного часу.

Висновок. Запропоновані психолого-педагогічні умови доповнюють існуючі наукові напрацювання, адаптуючи теоретичні засади до сучасних викликів, що виникають у процесі професійної підготовки медичних спеціалістів. Вони забезпечують цілісність, практичну орієнтованість та ефективність освітнього процесу в особливих умовах.

Використана література:

1. Артьоменко В. В. Симуляційне навчання в медицині: міжнародний та вітчизняний досвід. Одеський медичний журнал. 2015. Т. 152, № 6. С. 67–74
2. Газдик М. М. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення у процесі фахової підготовки в закладах професійної (професійно-технічної) освіти. Інноваційна педагогіка. 2023. Вип. 61. Т. 1. С. 133-136. DOI: 10.32782/2663- 6085/2023/61.1.26.

3. Гордієнко Л. П., Кока В. М., Полив'яна О. А. Технології практико-орієнтованого навчання майбутніх парамедиків на кафедрі медицини катастроф та військової медицини. Сучасні тренди розвитку медичної освіти: перспективи і здобутки: матеріали навч.-наук. конф. з міжнар. участю, м. Полтава, 24 березня 2022 р. Полтава, 2022. С. 73–74.
4. Гуменюк В. Педагогічні умови підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності у вищих медичних закладах освіти. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2025. № 2(49). С. 47–50. DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.47-50.
5. 5 Замрозевич-Шадріна С. Р., Юденкова О. П., Антощук С. В. Навички майбутнього в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців: як цифровізація змінює вимоги до освіти. Актуальні питання гуманітарних наук. 2024. Вип. 71(2). С. 216–221. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/71- 2-33.
6. Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді: монографія. НАПН України; за заг. ред. В. Г. Кременя; В. Г. Панок, С. Д. Максименко, М. М. Слюсаревський, Л. І. Прохоренко, Н. В. Чепелєва, Т. І. Куліш, С. Л. Чуніхіна, І. Г. Губеладзе, І. І. Ткачук, Н. А. Ярмола. Київ, 2024. 188 с.
7. Кравець, Л. М., Ригель, О. В., Прокопів, Л. Я. Формування стресостійкості учасників освітнього процесу в умовах освітніх криз. Академічні візії. 2025. № 47. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/2173.
8. Ласкутов В. Понятійний апарат дослідження безпеки освітнього простору закладів освіти в системі національної безпеки. Наукові перспективи. 2024. № 4(46). С. 259–271.
9. Психологічні аспекти професійної підготовки конкурентоздатних фахівців: монографія. Дегтярьова Г. С., Козяр М. М., Матійків І. М., Руденко Л. А., Шиделко А. В.; за ред. Руденко Л. А. Київ: Педагогічна
10. Розов В. Психологічна готовність правоохоронців до виконання оперативно-бойових завдань в екстремальних ситуаціях. Психологічний журнал, 2023. № 10, 46–53. DOI: 10.31499/2617-2100.10.2023.285320.
11. Розов В. І. Психологічна безпека та стрес-менеджмент в професійній діяльності: навчальний посібник. Київ: НА СБУ, 2021. 188 с.
12. Цифрова трансформація освіти: теоретико-методичні засади: монографія; за заг. ред. В. П. Сергієнка; за наук. ред. Н. П. Франчук. Київ: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. 382 с.
13. Череда О. М. Педагогічні умови формування професійної компетентності психологів закладів спеціальної освіти. Габітус. 2025. Випуск 78. Т. 1. С. 193–198. DOI: 10.32782/hbts.78.1.33.
14. Kovalchuk V., Maslich S., Movchan L. Digitalization of vocational education under crisis conditions. Educational Technology Quarterly. 2023. № 1. С. 1–17. DOI: https://doi.org/10.55056/etq.49.

References:

1. Artomenko V. V. (2015). Symuliatsiine navchannia v medytsyni: mizhnarodnyi ta vitchyznianyi dosvid [Simulation training in medicine: international and domestic experience]. Odeskyi medychnyi zhurnal. T. 152, № 6. S. 67–74. [in Ukrainian].
2. Hazdyk M. M. (2023). Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh operatoriv z obrobky informatsii ta prohramnoho zabezpechennia u protsesi fakhovoi pidhotovky v zakladakh profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity [Pedagogical conditions for the formation of professional competence of future operators in information processing and software in the process of professional training in institutions of vocational (vocational) education]. Innovatsiina pedahohika. Vyp. 61. T. 1. S. 133–136. DOI: 10.32782/2663-6085/2023/61.1.26. [in Ukrainian].
3. Hordiienko L. P., Koka V. M., Polyviana O. A. (2022). Tekhnolohii praktyko-oriientovanoho navchannia maibutnikh paramedykiv na kafedri medytsyny katastrof ta viiskovoi medytsyny [Technologies of practice-oriented training of future paramedics at the Department of Disaster Medicine and Military Medicine]. Suchasni trendy rozvytku medychnoi osvity: perspektyvy i zdobutky: materialy navch.-nauk. konf. z mizhnar. uchastiu, m. Poltava, 24 bereznia 2022 r. Poltava. S. 73–74. [in Ukrainian].
4. Humeniuk V. (2025). Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnikh mahistriv medytsyny do pedahohichnoi diialnosti u vyshchykh medychnykh zakladakh osvity [Pedagogical conditions for training future masters of medicine for teaching activities in higher medical educational institutions]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: «Pedahohika. Sotsialna robota». № 2(49). S. 47–50. DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.47-50. [in Ukrainian].
5. Zamrozevych-Shadrina S. R., Yudenkova O. P., Antoshchuk S. V. (2024). Navychky maibutnoho v protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv: yak tsyfrovizatsiia zminiuie vymohy do osvity [Skills of the future in the process of professional training of future specialists: how digitalization changes the requirements for education]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Vyp. 71(2). S. 216–221. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/71-2-33. [in Ukrainian].
6. Zakhyst i pidtrymka mentalnoho zdorovia ukraintsiv v umovakh voiennoho stanu: vyklyky i vidpovidi [Protection and Support of Mental Health of Ukrainians in Conditions of Martial Law: Challenges and Answers]: monohrafiia. (2024). NAPN Ukrainy; za zah. red. V. H. Kremenia; V. H. Panok, S. D. Maksymenko, M. M. Sliusarevskyi, L. I. Prokhorenko, N. V. Chepelieva, T. I. Kulish, S. L. Chunikhina, I. H. Hubeladze, I. I. Tkachuk, N. A. Yarmola. Kyiv, 188 s. [in Ukrainian].
7. Kravets, L. M., Ryhel, O. V., Prokopiv, L. Ya. (2025). Formuvannia stresostiikosti uchasnykiv osvitnoho protsesu v umovakh osvitnikh kryz [Formation of stress resistance of participants in the educational process in conditions of educational crises]. Akademichni vizii. № 47. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/2173. [in Ukrainian].
8. Laskutov V. (2024). Poniatiinyi aparat doslidzhennia bezpeky osvitnoho prostoru zakladiv osvity v systemi natsionalnoi bezpeky [Conceptual apparatus for studying the security of the educational space of educational institutions in the system of national security]. Naukovi perspektyvy. № 4(46). S. 259–271. [in Ukrainian].
9. Psykholohichni aspekty profesiinoi pidhotovky konkurentozdatnykh fakhivtsiv [Psychological aspects of professional training of competitive specialists]: monohrafiia. (2013). Dehtiarova H. S., Koziar M. M., Matiikiv I. M., Rudenko L. A., Shydelko A. V.; za red. Rudenko L. A. Kyiv: Pedahohichna dumka, 170 s. [in Ukrainian].
10. Rozov V. (2023). Psykholohichna hotovnist pravookhorontsiv do vykonannia operatyvno-boiovykh zavdan v ekstremalnykh sytuatsiiakh [Psychological readiness of law enforcement officers to perform operational combat tasks in extreme situations]. Psykholohichnyi zhurnal, № 10, 46–53. DOI: 10.31499/2617-2100.10.2023.285320. [in Ukrainian].
11. Rozov V. I. (2021). Psykholohichna bezpeka ta stres-menedzhment v profesiinii diialnosti [Psychological safety and stress management in professional activity]: navchalnyi posibnyk. Kyiv: NA SBU, 188 s. [in Ukrainian].
12. Tsyfrova transformatsiia osvity: teoretyko-metodychni zasady [Digital transformation of education: theoretical and methodological principles]: monohrafiia. (2024). Za zah. red. V. P. Serhiienka; za nauk. red. N. P. Franchuk. Kyiv: Vyd-vo UDU imeni Mykhaila Drahomanova. 382 c. [in Ukrainian].

13. Chereda O. M. (2025). Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi kompetentnosti psykholohiv zakladiv spetsialnoi osvity [Pedagogical conditions for the formation of professional competence of psychologists of special education institutions]. Habitus. Vypusk 78. T. 1. S. 193–198. DOI: 10.32782/hbts.78.1.33. [in Ukrainian].
14. Kovalchuk V., Maslich S., Movchan L. (2023). Digitalization of vocational education under crisis conditions [Digitalization of vocational education under crisis conditions]. Educational Technology Quarterly. № 1. S. 1–17. DOI: https://doi.org/10.55056/etq.49.

M. Shostatska, O. Kobylianskyi. Psychological and pedagogical conditions For forming professional competence of health care professionals in martial arts conditions

Martial law in Ukraine, caused by armed aggression, significantly affected the conditions of professional training of medical specialists, emphasizing the need to introduce new approaches to the psychological and pedagogical aspects of their professional competence. In such a context, psychological and pedagogical conditions that contribute to the effective assimilation of knowledge, the development of professional motivation, strengthening emotional stability and the formation of the ability to self-regulation acquire special importance.

The purpose of the article is to analyze the features of the organization of the educational process during martial law and develop recommendations for improving the professional training of medical specialists.

Among the main psychological and pedagogical conditions important for the formation of professional competence of medical workers during martial law, it is worth highlighting: the organization of a safe and supportive educational environment that contributes to the preservation of the mental health of participants in the educational process, minimizes the level of anxiety and forms a sense of stability and trust; the integration of psychological training into the content of professional education, focused on the development of stress resistance, self-regulation skills, emotional intelligence and training of future specialists to work in crisis and emergency situations; the use of practice-oriented teaching methods in the conditions of digitalization of education; the development of psychological and pedagogical readiness of teachers to organize the educational process under martial law; the formation of stable professional motivation and value orientations of future specialists in the field of health care. The proposed conditions harmoniously complement existing scientific developments, adapting theoretical foundations to current challenges in the training of specialists in the field of health care.

Key words: *psychological and pedagogical conditions, competence, medical education, martial law.*

Дата першого надходження статті до видання: 17.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.014.25:342.733](477)](045)
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.42

Щербань О. Ю.

ОСОБЛИВОСТІ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МІЖНАРОДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті здійснено комплексний аналіз нормативно-правового забезпечення міжнародної діяльності закладів вищої освіти України в умовах євроінтеграційних трансформацій. Констатовано, що інтернаціоналізація вищої освіти є стратегічним чинником підвищення її якості, конкурентоспроможності та інтеграції до Європейського простору вищої освіти та наголошено на необхідності системного осмислення ефективності чинної нормативної бази, яка регулює міжнародне співробітництво університетів. Автором визначено, що правове забезпечення має багаторівневий характер і охоплює конституційні норми, галузеве законодавство, підзаконні акти, міжнародні договори та локальні нормативні документи університетів. Проаналізовано положення Конституції України, які легітимізують участь закладів вищої освіти у міжнародних програмах, закріплюють пріоритет ратифікованих міжнародних договорів та визначають міжнародне співробітництво як складову державної політики. Доведено, що ці норми створюють вищий рівень правових гарантій для реалізації академічної мобільності, спільних освітніх програм і міжнародних наукових проєктів. Розкрито регуляторний потенціал Законів України «Про освіту» та «Про вищу освіту», які визначають принцип інтеграції у світовий освітній простір, автономію університетів та основні напрями міжнародного співробітництва. Окреслено роль підзаконних актів Кабінету Міністрів України та Міністерства освіти і науки України у процедурному забезпеченні академічної мобільності, фінансування міжнародних проєктів, акредитації спільних програм та реєстрації міжнародних науково-технічних ініціатив. Проаналізовано значення міжнародних договорів, двосторонніх угод і меморандумів як інструментів гармонізації освітніх стандартів, взаємного визнання кваліфікацій та розвитку академічних обмінів. Узагальнено, що нормативно-правова система створює комплексні передумови для функціонування університетів як активних суб'єктів міжнародної діяльності, однак ефективність її реалізації залежить від узгодженості державної політики, фінансових механізмів та локальних стратегій інтернаціоналізації.

Ключові слова: *нормативно-правове забезпечення, міжнародна діяльність, заклади вищої освіти, конституційні норми, міжнародні договори, співробітництво, якість освіти, інтернаціоналізація.*

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується поглибленням процесів інтернаціоналізації, розширенням академічної мобільності та інтеграцією національних освітніх систем до глобального освітнього простору. Міжнародна діяльність закладів вищої освіти (ЗВО) стає стратегічним напрямом їх розвитку, інструментом підвищення конкурентоспроможності, якості освітніх послуг та наукових досліджень. В умовах євроінтеграційного курсу України особливого значення набуває функціонування цілісного нормативно-правового механізму, що забезпечує ефективну реалізацію міжнародної співпраці, академічної мобільності, участі у міжнародних проєктах та програмах.

Дослідженням нормативно-правової бази, що забезпечує функціонування ЗВО, займається низка науковців: Бойко О., Чабан О. (аналіз нормативно-правового забезпечення якості вищої освіти), Безбородько О. (стандартизація вищої освіти), Бесчастний В. (створення нової нормативно-правової бази державного управління вищою освітою), Волівач А. (нормативно-правове забезпечення якості освіти ВНЗ), Ржечицька С. (законодавче і нормативно-правове забезпечення діяльності ЗВО), Романинець М. (правові аспекти функціонування ЗВО), Сербенюк С. (правові засади міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти в Україні), Хомишин І. (сучасний стан стандартизації вищої освіти в Україні), Чирва Г. (нормативно-правове регулювання діяльності ЗВО) та інших. Проте питання нормативно-правового забезпечення міжнародної діяльності ЗВО не дістали належного висвітлення.

Метою дослідження є комплексний аналіз нормативно-правового забезпечення міжнародної діяльності ЗВО України, визначення його структури, особливостей функціонування та ролі у процесах інтернаціоналізації вищої освіти.

Інтеграція України до Європейського освітнього простору робить міжнародну діяльність ключовим чинником конкурентоспроможності вищої освіти та обов'язковою умовою підготовки фахівців за світовими стандартами. Це зумовлює необхідність аналізу ефективності нормативно-правової бази, що регулює міжнародне співробітництво ЗВО. Нормативно-правове забезпечення міжнародного співробітництва ЗВО України має багаторівневий і системний характер та охоплює норми конституційного, законодавчого, підзаконного, міжнародно-правового та локального рівнів. Його основу становлять положення Конституції України, в яких закладено фундаментальні правові основи цієї діяльності через низку ключових принципів та норм, що стосуються зовнішньої політики, освіти та правового статусу міжнародних договорів. Найбільш пряма та важлива норма, що стосується міжнародної діяльності, проголошена в Статті 9: «чинні міжнародні договори, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України, є частиною національного законодавства України». Ця стаття забезпечує пряму дію ратифікованих міжнародних документів на території України, надаючи легітимності участі ЗВО у міжнародних програмах та проєктах.

Стаття 18 легітимізує міжнародну співпрацю університетів як частину державної політики, надає можливості участі у міжнародних освітніх і наукових програмах саме як частини державної політики, визначає загальну модель поведінки України на міжнародній арені як мирну, взаємовигідну співпрацю, що відповідає національним інтересам. Стаття 18 обумовлює підхід до міжнародних стандартів освіти і науки через гармонізацію української освіти з міжнародними стандартами, участь в Болонському процесі, взаємне визнання кваліфікацій та дипломів, підтримку мобільності студентів і викладачів. Стаття 53 проголошує право людини на освіту і закріплює низку гарантій щодо її доступності й якості. Стаття має прямий вплив на організацію міжнародної діяльності університетів, оскільки міжнародна співпраця є інструментом підвищення якості освіти, а університети зобов’язані забезпечувати доступ до сучасних освітніх технологій, у тому числі міждержавних, а міжнародна мобільність сприяє реалізації права на «здобуття вищої освіти на конкурсній основі» [2].

Конституція України визначає обов’язок держави підтримувати конкурентні стандарти освіти та надає вищий рівень правового захисту міжнародній діяльності ЗВО. Вона гарантує пріоритет ратифікованих міжнародних договорів і спрямовує зовнішню політику на інтеграцію в глобальний освітній простір.

Більш детальне регулювання механізмів міжнародної діяльності (академічна мобільність, спільні програми, фінансування) висвітлюють Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту» та підзаконні нормативно-правові акти. Закон України «Про освіту» (від 05.09.2017 № 2145-VIII) є рамковим законодавчим актом, який встановлює основні засади та принципи освітньої діяльності в Україні. Стаття 6 цього закону закріплює принцип інтеграції української освіти у світовий та європейський освітній простір, є стратегічною та юридичною підставою для всіх міжнародних ініціатив ЗВО. Частина XI присвячена міжнародному співробітництву і містить статті, які прямо регулюють міжнародні зобов’язання закладів освіти, дозволяють формалізувати міжнародні зв’язки, брати участь у глобальних освітніх процесах і забезпечувати мобільність студентів та викладачів.

Стаття 82 «Міжнародне співробітництво у системі освіти» надає освітнім закладам широкі повноваження й інструменти для ведення транснаціональної діяльності. Завдяки цим нормам університети можуть формувати стратегічні міжнародні партнерства, залучати ресурси, брати участь у глобальних проєктах та розвивати освітню мобільність [12]. У статті 83 «Участь у міжнародних дослідженнях якості освіти» передбачено, що держава підтримує об’єктивну оцінку якості освіти у міжнародному середовищі. Участь в міжнародних дослідженнях відкриває університетам можливість порівнювати свої показники з глобальними, підвищувати стандарти, коригувати освітню стратегію на основі отриманих порівняльних даних. Стаття 84 «Міжнародна академічна мобільність» створює правову базу для академічної мобільності – обміну студентами та викладачами, створення програм подвійних дипломів, спільних наукових магістерських чи докторських програм, – сприяючи інтеграції українських ЗВО у міжнародний освітній простір та підвищенню конкурентоспроможність вітчизняної освіти [13]. Закон України «Про освіту» визначає засадничі можливості для міжнародної діяльності, проте його загальні норми потребують деталізації. Практична реалізація цих прав ЗВО здійснюється через механізми Закону «Про вищу освіту» та підзаконні акти МОН.

Закон України «Про вищу освіту» (від 01.07.2014 № 1556-VII) встановлює правові, організаційні та фінансові засади функціонування системи вищої освіти, враховуючи принципи автономії університетів, поєднання освіти з наукою та виробництвом. Однією з ключових складових цього законодавчого акту є міжнародне співробітництво ЗВО як інструмент інтеграції українських ЗВО у світовий освітній простір, підвищення якості освіти й наукових досліджень [5].

У Законі передбачено спеціальний розділ, присвячений міжнародній діяльності – Розділ XIII «Міжнародне співробітництво», що формалізує взаємини ЗВО з іноземними університетами, організаціями, науковими установами через підтримку укладення договорів, встановлення прямих зв’язків між університетами, науковими інституціями, міжнародними організаціями тощо (Стаття 74 «Державна політика у сфері міжнародного співробітництва»). Ключовою для ЗВО є Стаття 75 «Основні напрями міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти», оскільки нею конкретизовано право ЗВО укладати договори й встановлювати прямі контакти з іноземними університетами, науковими установами, підприємствами, фондами та міжнародними організаціями, а також виокремлено перелік напрямів міжнародного співробітництва. Закон чітко визначає поняття “академічна мобільність” та гарантує збереження місця навчання у рідному університеті і (за певних умов) виплату стипендії. Закон України «Про вищу освіту» гарантує автономію ЗВО у міжнародній діяльності, зокрема право на створення транскордонних структурних підрозділів. Це перетворює університети на активних суб’єктів міжнародного співробітництва, які здатні самостійно формувати зовнішню політику та конкурувати в Європейському освітньому просторі.

Проте, успішна реалізація цих прав залежить від чіткості та повноти супутніх підзаконних актів (постанов Кабінету Міністрів України (КМУ), наказів та рекомендацій Міністерства освіти і науки (МОН) України), які формують безпосередні регуляторні механізми функціонування міжнародного співробітництва. Ці акти виконують функцію деталізації, процедурного закріплення та оперативного регулювання процесів інтернаціоналізації. Серед них виокремлюємо нормативні акти КМУ, які регулюють загальнодержавні та фінансові механізми, що стосуються міжнародного співробітництва. Зокрема, Постанова КМУ «Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну

мобільність» (від 12.08.2015 р. № 579) – системоутворювальний підзаконний акт у сфері інтернаціоналізації вищої освіти України. Документ визначає правові та організаційні засади реалізації мобільності для здобувачів освіти та науково-педагогічних працівників, окреслює її форми, тривалість, підстави та порядок участі. У контексті міжнародної діяльності університетів Положення виконує інтеграційну функцію, виступаючи нормативним механізмом реалізації стратегій інтернаціоналізації та інструментом включення українських ЗВО до Європейського простору вищої освіти [4].

Постанова КМУ від 14.01.2025 р. № 28 «Про Порядок використання коштів, передбачених у державному бюджеті для підтримки пріоритетних напрямів наукових досліджень і науково-технічних (експериментальних) розробок, наукової і науково-технічної діяльності ЗВО та наукових установ» регулює процедури, звітність та контроль за цільовим використанням коштів, у тому числі тих, що можуть бути залучені для міжнародних наукових проєктів [9].

Накази МОН України є найбільш оперативними та деталізованими регуляторними інструментами, що безпосередньо впливають на щоденну діяльність ЗВО. Не можемо залишити поза увагою наказ МОН України від 15.05.2024 р. № 686, що регулює ліцензування та акредитацію освітніх програм. Він містить специфічні вимоги до спільних освітніх програм (Double/Joint Degree), передбачених Ст. 5 ЗУ «Про вищу освіту». Ці вимоги стосуються узгодження навчальних планів, використання ECTS та процедур видачі документів про освіту, забезпечуючи правову основу для міждержавної співпраці в підготовці педагогів [8].

Наказ від 20.11.2017 № 1507 «Про затвердження Порядку реєстрації міжнародних науково-технічних програм і проектів, що виконуються в рамках міжнародного науково-технічного співробітництва українськими вченими, а також грантів, що надаються в рамках такого співробітництва» забезпечує формалізацію міжнародних наукових відносин, що є важливим для фінансової та бухгалтерської звітності. Реєстр, створений на підставі цього наказу, є джерелом офіційних даних про активність ЗВО у міжнародній науковій сфері, що використовується для моніторингу та оцінки їхньої ефективності. Для закладів освіти виконання цього Порядку є юридичним обов'язком [10].

Низка наказів МОН, які є частиною підзаконного нормативно-правового забезпечення міжнародної діяльності, зосереджені на адмініструванні мобільності, контролі використання коштів та реалізації міжнародних проєктів ЄС. Серед них Наказ МОН від 04.04.2024 р. № 463 «Про внесення змін до складу Комісії з розгляду заяв і документів для участі в програмах академічної мобільності відповідно до міжнародних договорів України про співробітництво в галузі освіти і науки» [7]; Наказ МОН від 25.09.2017 р. № 1307 Про реалізацію проекту ЄС «Стимулювання інтернаціоналізації досліджень шляхом запровадження системи забезпечення якості третього рівня вищої освіти у відповідності до Європейських вимог» [15]; Наказ МОН від 25.09.2017 р. № 1308 Про реалізацію проекту ЄС «Розвиток потенціалу студентської мобільності у вищій освіті в Україні і Сербії» [14]; Наказ МОН від 28.02.2017 р. № 329 «Про визначення основних напрямів використання бюджетних коштів відповідно до міжнародних договорів України на 2017 рік» [1].

Окремим аспектом провадження міжнародної діяльності є міжнародні договори України. Відповідно до Закону України «Про міжнародні договори України» (від 29.06.2004 № 1906-IV з урахуванням змін і доповнень, внесених у 2014, 2019, 2021, 2022 роках) міжнародні договори є частиною національного законодавства після ратифікації Верховною Радою [10; 11]. Закон забезпечує нормативно-правові засади, які надають міжнародним договорам та угодам загальнодержавну юридичну силу; забезпечує прозорість і законність укладення міжнародних зобов'язань України, що сприяє уніфікації та належному правовому супроводу міжнародної діяльності держави, у тому числі в освітній сфері. Міжнародні угоди формують правовий фундамент для академічної співпраці України, а впровадження європейських стандартів забезпечує мобільність, спільні програми та подвійні дипломи. Імплементація цих норм у національне законодавство гарантує визнання іноземних кваліфікацій та повну гармонізацію освіти зі світовими вимогами.

Серед чинних двосторонніх/багатосторонніх угод, меморандумів та програм, що створюють правове поле для міжнародної співпраці ЗВО в Україні зазначимо наступні: Угода між КМУ та Урядом Республіки Молдова про співробітництво у сфері вищої освіти № 231 від 17.03.2023, яка спрямована на розвиток академічних обмінів, участь студентів у конкурсах/олімпіадах, визнання кваліфікацій [19]; Програма співробітництва України та Австрії у галузях освіти, науки та культури (2025–2030) від 15.01.2025 – рамкова програма, що відкриває можливості для спільних програм, українознавчих ініціатив та академічної мобільності [16]; Меморандум про взаєморозуміння між МОН України та Британською Радою на 2016-2019 рр. від 8.12.2015 року, який окреслює приклади співпраці у вищій освіті та мовній підготовці, передбачає розвиток проектів, підвищення кваліфікації викладачів, академічні обмін [3].

Значну роль у правовому забезпеченні міжнародної діяльності відіграють положення про університети та їхні статути. Статут, розроблений згідно положенням Закону України «Про вищу освіту» та інших законів і затверджений наказом МОН із обов'язковою реєстрацією в Міністерстві юстиції, встановлює статус університету як юридичної особи, що здійснює освітню, наукову, господарську та іншу діяльність; повноваження на укладення та адміністрування договорів і угод, зокрема міжнародного характеру; правила співпраці з іноземними закладами освіти та науковими установами; участь у програмах обміну студентами, викладачами та науковцями; основні напрями міжнародної діяльності в контексті освітніх, наукових та культурних обмінів (Статті 15, 27, 32, 34, 36, 70) [6].

Статути університетів встановлюють загальні положення, а з метою практичної реалізації міжнародної діяльності університетами розробляються та затверджуються внутрішні положення, які визначають організаційні засади міжнародної діяльності. Аналіз нормативних документів педагогічних університетів дає підстави стверджувати, що положення та статути виконують ключову роль у правовому забезпеченні міжнародної діяльності. Зокрема, положення встановлюють, що університет має право укладати договори про співпрацю з іноземними ЗВО, науковими установами, організаціями у відповідності з чинним законодавством України. Це стосується угод щодо налагодження міжнародних зв’язків та провадження міжнародної діяльності в галузі освіти, науки, спорту, мистецтва й культури [17; 19].

Положення та статути визначають правові механізми академічної мобільності студентів і викладачів включно з деталізацією процедур участі у програмах обміну, іноземних стажуваннях, організації міжнародних конференцій, що важливо для інтеграції університету у світову академічну спільноту. Ці положення часто деталізують спеціальні процедури академічної мобільності як елемент міжнародної стратегії університету або стратегії інтернаціоналізації [16; 17; 19].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Нормативно-правове забезпечення міжнародного співробітництва ЗВО України має багаторівневий і системний характер. Його основу становлять положення Конституції України, закони «Про освіту», та «Про вищу освіту», які визначають право університетів на здійснення міжнародної діяльності, участь у програмах академічної мобільності, реалізацію спільних освітніх і наукових проєктів, укладання міжнародних договорів про співпрацю. Підзаконні акти КМУ та МОН України конкретизують механізми реалізації цих прав, зокрема процедури академічної мобільності, визнання результатів навчання, акредитації освітніх програм, участі в міжнародних грантових програмах. Важливим компонентом є міжнародно-правові зобов’язання України в межах Болонського процесу, міжнародних договорів та програм Європейського Союзу, що забезпечують гармонізацію національного законодавства із європейськими стандартами. На інституційному рівні міжнародне співробітництво регламентується статутами та внутрішніми положеннями університетів. Загалом чинна нормативно-правова база створює правові передумови для інтеграції українських ЗВО до Європейського простору вищої освіти та розвитку академічної дипломатії, водночас вона потребує подальшого вдосконалення з урахуванням сучасних євроінтеграційних процесів і викликів воєнного часу.

Використана література:

1. Про визначення основних напрямів використання бюджетних коштів відповідно до міжнародних договорів України на 2017 рік : Наказ МОН від 28 лютого 2017 р. № 329 URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/npa/5a1fea1a65a03.pdf (дата звернення: 24.02.2026).
2. Конституція України : Закон України від 28.06.1996 № 254к/96-ВР : станом на 1 січ. 2020 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text (дата звернення: 24.02.2026).
3. Меморандум про взаєморозуміння між МОН України та Британською Радою на 2016-2019 рр. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/mizhnarodna/mou-bc-moes-ukraine-dec2015.pdf (дата звернення: 24.02.2026).
4. Постанова КМУ «Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність»: № 579 від 12 серпня 2015 р. ***Урядовий портал***. URL: https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/248409199 (дата звернення: 24.02.2026).
5. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII : станом на 1 січ. 2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (дата звернення: 24.02.2026).
6. Про внесення змін до складу Комісії з розгляду заяв і документів для участі в програмах академічної мобільності відповідно до міжнародних договорів України про співробітництво в галузі освіти і науки : Наказ МОН України від 04.04.2024 № 463. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-vnesennya-zmin-do-skladu-komisiyi-z-rozglyadu-zayav-i-dokumentiv-dlya-uchasti-v-programah-akademichnoyi-mobilnosti-vidpovidno-do-mizhnarodnih-dogovoriv-ukrayini-pro-spivrobitnictvo-v-galu (дата звернення: 24.02.2026).
7. Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: Наказ МОН України. № 686 від 15 травня 2024 р. *Офіційний вебпортал Міністерства освіти і науки України*. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-polozhennia-pro-akredytatsiiu-osvitnikh-prohram-za-iakymy-zdiisniuietsia-pidhotovka-zdobuvachiv-vyshchoi-osvity-zareiestrovanyi-u-ministerstvi-iustytsii-ukrainy-04-lypnia-2 (дата звернення: 24.02.2026).
8. Про затвердження Порядку використання коштів, передбачених у державному бюджеті для підтримки пріоритетних напрямів наукових досліджень і науково-технічних (експериментальних) розробок, наукової і науково-технічної діяльності закладів вищої освіти та наукових установ : Постанова КМУ від 14.01.2025 № 28 : станом на 3 лют. 2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/28-2025-%D0%BF#Text (дата звернення: 24.02.2026).
9. Про затвердження Порядку реєстрації міжнародних науково-технічних програм і проектів, що виконуються в рамках міжнародного науково-технічного співробітництва українськими вченими, а також грантів, що надаються в рамках такого співробітництва : Наказ МОН України від 20.11.2017 № 1507. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1564-17#Text (дата звернення: 24.02.2026).
10. Про міжнародні договори України : Закон України від 29.06.2004 № 1906-IV : станом на 15 берез. 2022 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1906-15#Text (дата звернення: 24.02.2026).
11. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII : станом на 1 січ. 2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 24.02.2026).
12. Про освіту. Офіційний вебпортал парламенту України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19?find=1&text=міжнарод#n1217 (дата звернення: 25.02.2026).

13. Про реалізацію проекту ЄС «Розвиток потенціалу студентської мобільності у вищій освіті в Україні і Сербії» : Наказ МОН від 25 вересня 2017 р. № 1308 URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/npa/5a1fea030cb83.pdf (дата звернення: 24.02.2026).
14. Про реалізацію проекту ЄС «Стимулювання інтернаціоналізації досліджень шляхом запровадження системи забезпечення якості третього рівня вищої освіти у відповідності до Європейських вимог» : Наказ МОН від 25 вересня 2017 р. № 1307. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/npa/5a1fea037db55.pdf (дата звернення: 24.02.2026).
15. Програма співробітництва у галузях освіти, науки та культури між КМУ та Урядом Республіки Австрія на 2025–2030 роки. Офіційний вебпортал парламенту України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/040_001-25#Text (дата звернення: 24.02.2026).
16. Стратегія інтернаціоналізації 2023–2028 роки. С. 6. URL: https://drive.google.com/file/d/1bCW17cIPUH_6-3TjCO5u-QUbqxBWQrwbC/view (дата звернення: 23.02.2026).
17. СумДПУ – Офіційний сайт Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка. С. 5–7, 40 URL: https://sspu.edu.ua/images/2022/docs/polozhennia/statut_sumdpu_2022_f1e29.pdf. (дата звернення: 23.02.2026).
18. Угода між КМУ та Урядом Республіки Молдова про співробітництво в сфері вищої освіти. Офіційний вебпортал парламенту України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/498_001-22#Text (дата звернення: 24.02.2026).
19. Університет. С.7. URL: https://pdpu.edu.ua/doc/norm_doc/ST001.pdf. (дата звернення: 23.02.2026).

References:

1. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy (2017). *Pro vyznachennia osnovnykh napriamiv vykorystannia biudzhetnykh koshtiv vidpovidno do mizhnarodnykh dohovoriv Ukrainy na 2017 rik* [On determining the main directions of the use of budget funds in accordance with international treaties of Ukraine for 2017] (Nakaz No. 329). https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/npa/5a1fea1a65a03.pdf [in Ukrainian]
2. Verkhovna Rada Ukrainy. (1996). *Konstytutsiia Ukrainy* [Constitution of Ukraine] (Zakon No. 254k/96-VR). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text [in Ukrainian]
3. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2015). *Memorandum pro vzaiemorozuminnia mizh MON Ukrainy ta Brytanskoiu Radoiu na 2016–2019 rr.* [Memorandum of understanding between the Ministry of Education and Science of Ukraine and the British Council for 2016-2019]. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/mizhnarodna/mou-bc-moes-ukraine-dec2015.pdf [in Ukrainian]
4. Kabinet Ministriv Ukrainy (2015). *Pro zatverdzhennia Polozhennia pro poriadok realizatsii prava na akademichnu mobilnist* [On approval of the Regulations on the procedure for exercising the right to academic mobility] (Postanova No. 579). https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/248409199 [in Ukrainian]
5. Verkhovna Rada Ukrainy. (2014). *Pro vyshchu osvitu* [On higher education] (Zakon No. 1556-VII). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text [in Ukrainian]
6. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2024). *Pro vnesennia zmin do skladu Komisii z rozghliadu zaiav i dokumentiv dlia uchasti v prohramakh akademichnoi mobilnosti vidpovidno do mizhnarodnykh dohovoriv Ukrainy pro spivrobitnytstvo v haluzi osvity i nauky* [On introducing changes to the composition of the Commission for considering applications and documents for participation in academic mobility programs in accordance with international treaties of Ukraine on cooperation in the field of education and science] (Nakaz No. 463). https://mon.gov.ua/npa/pro-vnesennya-zmin-do-skladu-komisiyi-z-rozglyadu-zayav-i-dokumentiv-dlya-uchasti-v-programah-akademichnoyi-mobilnosti-vidpovidno-do-mizhnarodnih-dogovoriv-ukrayini-pro-spivrobitnictvo-v-galu [in Ukrainian]
7. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2024). *Pro zatverdzhennia Polozhennia pro akredytatsiiu osvitnikh prohram, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka zdobuvachiv vyshchoi osvity* [On approval of the Regulations on the accreditation of educational programs for which higher education applicants are trained] (Nakaz No. 686). https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-polozhennia-pro-akredytatsiiu-osvitnikh-prohram-za-iakymy-zdiisniuietsia-pidhotovka-zdobuvachiv-vyshchoi-osvity-zareiestrovany-i-u-ministerstvi-iustytsii-ukrainy-04-lypnia-2 [in Ukrainian]
8. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2025). *Pro zatverdzhennia Poriadku vykorystannia koshtiv, peredbachenykh u derzhavnomu biudzheti dlia pidtrymky priorytetnykh napriamiv naukovykh doslidzhen i naukovo-tekhnichnykh (eksperymentalnykh) rozrobok, naukovoi i naukovo-tekhnichnoi diialnosti zakladiv vyshchoi osvity ta naukovykh ustanov* [On approval of the Procedure for the use of funds provided in the state budget to support priority areas of scientific research and scientific-technical (experimental) developments, scientific and scientific-technical activities of higher education institutions and scientific institutions] (Postanova No. 28). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/28-2025-%D0%BF#Text [in Ukrainian]
9. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2017). *Pro zatverdzhennia Poriadku reiestratsii mizhnarodnykh naukovo-tekhnichnykh prohram i proektiv, shcho vykonuiutsia v ramkakh mizhnarodnoho naukovo-tekhnichnoho spivrobitnytstva ukrainskymy vchenymy, a takozh hrantiv, shcho nadaiutsia v ramkakh takoho spivrobitnytstva* [On approval of the Procedure for registration of international scientific and technical programs and projects carried out within the framework of international scientific and technical cooperation by Ukrainian scientists, as well as grants provided within the framework of such cooperation] (Nakaz No. 1507). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1564-17#Text [in Ukrainian]
10. Verkhovna Rada Ukrainy. (2004). *Pro mizhnarodni dohovory Ukrainy* [On international treaties of Ukraine] (Zakon No. 1906-IV). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1906-15#Text [in Ukrainian]
11. Verkhovna Rada Ukrainy. (2017). *Pro osvitu* [On education] (Zakon No. 2145-VIII). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian]
12. Verkhovna Rada Ukrainy. (2017). *Pro osvitu* [On education] (Zakon No. 2145-VIII). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19?find=1&text=міжнарод#n1217 [in Ukrainian]
13. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2017). *Pro realizatsiiu proektu YeS "Rozvytok potentsialu studentskoi mobilnosti u vyshchii osviti v Ukraini i Serbii"* [On the implementation of the EU project "Development of student mobility capacity in higher education in Ukraine and Serbia"] (Nakaz No. 1308). https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/npa/5a1fea030cb83.pdf [in Ukrainian]
14. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2017). *Pro realizatsiiu proektu YeS "Stymuliuvannia internatsionalizatsii doslidzhen shliakhom zaprovadzhennia systemy zabezpechennia yakosti tretoho rivnia vyshchoi osvity u vidpovidnosti do Yevropeiskykh vymoh"* [On the implementation of the EU project "Stimulating the internationalization of research through the introduction of a quality assurance system for the third level of higher education in accordance with European requirements"] (Nakaz No. 1307). https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/npa/5a1fea037db55.pdf [in Ukrainian]

15. Kabinet Ministriv Ukrainy & Uriad Respubliky Avstriia. (2025). *Prohrama spivrobitnytstva u haluziakh osvity, nauky ta kultury mizh KMU ta Uriadom Respubliky Avstriia na 2025–2030 roky* [Program of cooperation in the fields of education, science and culture between the Cabinet of Ministers of Ukraine and the Government of the Republic of Austria for 2025–2030]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/040_001-25#Text [in Ukrainian]
16. *Stratehiia internatsionalizatsii 2023-2028 roky* [Internationalization strategy 2023-2028]. (2023). https://drive.google.com/file/d/1b-CW17cIPUH_6-3TjCO5uQUbqxBWQrwbC/view [in Ukrainian]
17. Sumskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni A. S. Makarenka. (2022). *Statut Sumskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni A. S. Makarenka* [Statute of the Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko]. https://sspu.edu.ua/images/2022/docs/polozhennia/statut_sumdpu_2022_f1e29.pdf [in Ukrainian]
18. Kabinet Ministriv Ukrainy ta Uriad Respubliky Moldova. (2022). *Uhoda mizh KMU ta Uriadom Respubliky Moldova pro spivrobitnytstvo v sferi vyshchoi osvity* [Agreement between the Cabinet of Ministers of Ukraine and the Government of the Republic of Moldova on cooperation in the field of higher education]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/498_001-22#Text [in Ukrainian]
19. Pivdennoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K.D. Ushynskoho. (2016). *Statut* [Statute]. https://pdpu.edu.ua/doc/norm_doc/ST001.pdf [in Ukrainian]

O. Shcherban. Features of the regulatory and legal framework for the international activities of higher education institutions in Ukraine

The article analyses the regulatory and legal framework governing the international activities of Ukrainian higher education institutions within European integration. It is stated that the internationalisation of higher education is a strategic factor for improving its quality, competitiveness, and integration into the European Higher Education Area. The author determines that the legal framework is multi-level and encompasses constitutional norms, sectoral legislation, subordinate acts, international treaties, and local regulatory documents of universities. The provisions of the Constitution of Ukraine that legitimise the participation of higher education institutions in international programmes, enshrine the priority of ratified international treaties and define international cooperation as a component of state policy are analysed. The article reveals the regulatory potential of the Laws of Ukraine “On Education” and “On Higher Education”, which define the principle of integration into the global educational space, the autonomy of Ukrainian universities and the main directions of international cooperation. The role of subordinate acts of the Cabinet of Ministers of Ukraine and the Ministry of Education and Science of Ukraine in the procedural support of academic mobility, financing of international projects, accreditation of joint programmes and registration of international scientific and technical initiatives is outlined. The significance of international treaties, bilateral agreements and memoranda as instruments for harmonising educational standards is emphasised. It is concluded that the regulatory and legal system creates comprehensive prerequisites for the functioning of universities as active participants in international activities, but the effectiveness of such system implementation depends on the coordination of state policy, financial mechanisms, and local internationalisation strategies.

Key words: *regulatory and legal support, international activity, higher education institutions, constitutional norms, international treaties, cooperation, quality of education, internationalisation.*

Дата першого надходження статті до видання: 27.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.016:323.1(477)
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.109.43

Яковенко Ю. Л., Стешенко Н. Л.

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Стаття присвячена дослідженню методики викладання навчального курсу «Національна ідентичність» у вищій школі. Зазначено, що процес формування та становлення національної ідентичності починається в ранньому віці, але саме університетський простір створює умови для обговорення усіх аспектів та проблем, глибшого усвідомлення даного феномену та самовизначення. В статті наголошується, що в процесі становлення ідентичності слід враховувати наступні складові частини: когнітивну, емоційно-ціннісну, світоглядну та поведінкову. Це означає, що підхід до вироблення методичної стратегії має бути міждисциплінарним, системним, включати різні методи та прийоми аудиторної й позааудиторної роботи. Методика аудиторних занять передбачає діалогічну форму отримання нових знань, осмислення раніше набутих знань з історії України та української культури, філософії, рефлексію над власною ідентичністю, глибоке розуміння державотворчих та націєтворчих процесів в умовах європейської інтеграції та глобалізації (проблемні питання, метод проєктів, кейс-методика, дискусії та дебати, хакатони, вправи-рефлексії). Позааудиторна робота включає участь здобувачів освіти в роботі історичних гуртків («Історичне краєзнавство» у Донбаській державній машинобудівній академії), засіданнях дискусійних клубів (Політологічний клуб), творчих студіях патріотичного або культурологічного спрямування. Зокрема, через дослідження локальної історії та біографістики на тлі загальнонаціональних та європейських подій відбувається глибше розуміння єдності історичного процесу, формується особистісно значуще ставлення до історичної пам'яті, культурної спадщини та сучасних політичних процесів. Системна робота з формування та утвердження національної ідентичності у вищій школі сприяє розвитку відповідального громадянства, готовності до активної участі в державотворчих процесах, критичного осмислення історичних наративів та інформаційних впливів, самореалізації в національному просторі.

Ключові слова: *ідентичність, національна ідентичність, методика викладання, метод, прийом, системний підхід, аудиторна та позааудиторна робота.*

В умовах значних суспільних трансформацій в сучасних умовах, непередбачуваності глобалізації, нових викликів державній безпеці проблема формування національної ідентичності набуває особливої значущості. Заклади вищої освіти відіграють важливу роль в підготовці активних громадян, здатних до критичного осмислення історичного шляху українського народу, культурної спадщини та актуальних ризиків і проблем для національної стійкості та безпеки. Викладання усіх аспектів та проблем становлення національної ідентичності вимагає чіткої та продуманої методологічної основи і такої стратегії, в якій органічно переплітаються міждисциплінарний підхід та академічна свобода. Складність визначення цієї стратегії полягає у тому, що ідентичність – багатовимірний феномен, який включає не тільки знання історії та культури, а містить ще емоційну, світоглядну та діяльнісну складові. Отже, пошук ефективних методів викладання навчальної дисципліни «Національна ідентичність» – актуальна педагогічна та методологічна проблема.

Мета статті – систематизація методичних підходів до викладання навчального курсу «Національна ідентичність» у контексті сучасних суспільних трансформацій.

У процесі дослідження було використано **методи** аналізу та синтезу, метод педагогічного моделювання, а також міждисциплінарний підхід.

Розробка методики викладання навчальної дисципліни «Національна ідентичність» триває, результати представлені в роботах І. Горячок, І. Баранцової, Ю. Тараненко [1], О. Марущака, О. Сонечко, А.Тургенєвої [2], К. Журби, І. Беха, С. Бойко та інших науковців і методистів [3; 4]. Частина праць зосереджена на розвитку національної ідентичності школярів [3; 4; 5], інші акцентують увагу на ролі університету як простору для рефлексії над національними питаннями [6; 7; 8]. Розвиток національної ідентичності – наскрізний процес, який пронизує усі ланки освіти від молодшої школи до закладів вищої освіти, тобто від базових уявлень до свідомого вибору, активної громадянської позиції та самореалізації в межах національного простору.

Національна ідентичність вивчається в межах багатьох наук: філософії, історії, соціології, політології, права, культурології. Цей феномен є багатовимірним, зумовлений історичними, політичними та культурними чинниками. Отже, викладання навчальної дисципліни «Національна ідентичність» у вишах вимагає системного підходу. Компетентнісний підхід орієнтований на сприяння формуванню у здобувачів освіти громадянських, соціальних та комунікативних компетентностей. За умови його застосування національна ідентичність постає не просто як об'єкт теоретичного аналізу, але і як складова особистісного та професійного самовизначення і зростання майбутніх фахівців.

Згідно із Законом України «Про вищу освіту» одним з ключових принципів державної політики в сфері вищої освіти є сприяння утвердженню української національної та громадянської ідентичності, вихованню патріотизму, формуванню оборонної свідомості (стаття 3) [9]. У Законі України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» знаходимо

визначення поняття «українська національна ідентичність». Це «стійке усвідомлення особою належності до української нації як самобутньої спільноти, об’єднаної назвою, символами, географічним та етносоціальним походженням, історичною пам’яттю, комплексом духовно-культурних цінностей, зокрема українською мовою і народними традиціями». Утвердження ідентичності базується на національних цінностях (соборність, самобутність, воля, гідність), а державна політика включає національно-патріотичне та військово-патріотичне виховання і громадянську освіту [10]. Стратегія утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2030 року визначає основні проблеми (відсутність фахівців, низький рівень медіаграмотності населення на тлі дезінформаційних кампаній, носії радянської ідентичності, ін.) та шляхи їх подолання (науково-дослідна і методична робота, підготовка фахівців, співпраця влади та громадянського суспільства) [11]. Ці та інші вітчизняні нормативно-правові акти створюють основу для консолідації української нації та підвищення стійкості держави [12; 13].

Національна ідентичність – динамічне, а не статичне явище [14, с. 78], отже, важливою ланкою утвердження національної ідентичності є вища школа, чий освітній простір створює сприятливі умови для поєднання теоретичних знань з осмисленням та засвоєнням історичного, культурного досвіду, національних традицій, формування цілісного світогляду, громадянської свідомості, розуміння власної причетності до державотворчих та націєтворчих процесів в умовах європейської інтеграції, глобалізаційних процесів, гібридних воєн.

Викладання навчальної дисципліни «Національна ідентичність» у вищій школі як новий курс, включений в програму вперше у 2025-2026 навчальному році, потребує оновлених, науково обґрунтованих підходів, які базуються на таких принципах, як міждисциплінарність, системність, об’єктивність, науковість, діалогічність, історизм, академічна свобода, толерантність, а також на національних та демократичних цінностях. Чільне місце серед принципів займає саме міждисциплінарність, оскільки навчальна дисципліна «Національна ідентичність» тісно пов’язана з іншими навчальними курсами у вищій школі (історія України та української культури, соціологія, політологія, психологія, правознавство, всесвітня історія, українська мова за професійним спрямуванням, релігієзнавство, філософія та інші в залежності від спеціальності) [7, с. 17–18]. Методи та форми навчання мають сприяти не лише засвоєнню теоретичних знань, але формуванню соціальної відповідальності та активної громадянської позиції [8, с. 95–97]. Створення безпечного освітнього середовища є важливою умовою навчання здобувачів вищої освіти, продуктивного обговорення складних питань феномену національної ідентичності.

Результативність навчання підвищується завдяки використанню проблемних та дослідницьких методів (постановка проблемних питань, організація дискусій, дебатів, кейс-метод, метод проєктів), які стимулюють розвиток критичного, аналітичного мислення, навичок ведення конструктивного діалогу та аргументації.

Дискусійні панелі, які виступають частиною як лекційних занять (проблемна лекція), так і семінарів, є можливістю долучитись до обговорення складних, багатоаспектних або гострих проблем («Мова як маркер ідентичності», «Глобальність та націоналізм», «Цифрова ідентичність нації»).

Кейс-метод дозволяє аналізувати конкретні історичні або сучасні соціокультурні ситуації та проблеми, пов’язані із національною ідентичністю. Один з кейс-методів – це ситуація, коли частина громади виступає проти перейменування центральної вулиці на честь діяча «Розстріляного Відродження»; здобувачі освіти мають запропонувати стратегію примирення мешканців громади через освіту та медіа.

Метод «Жива історія» передбачає аналіз творчості або діяльності історичних постатей в аспекті їх участі у становленні української національної ідентичності. Можна запропонувати студентам скласти «лист з минулого» від одного з українських дисидентів або політичних діячів часів української національної революції 1917–1921 років. Цікавим прийомом буде створення дерева цінностей або складання інтерв’ю.

Метод проєктів передбачає створення здобувачами освіти сучасних цифрових продуктів (подкастів, відеороликів, онлайн-виставок, сайтів, віртуальних екскурсій, мемів) або візуальних матеріалів (блок-схем, таблиць, плакатів, авторських презентацій, ментальних карт).

Більш глибокому вивченню та розкриттю феномену національної ідентичності, відпрацюванню корисних навичок буде сприяти проведення хакатонів. Хакатон в даному випадку – це інтенсивна методика соціального проєктування, яка має наповнення (знання історії, культури, філософії, соціології, політології), форму і конкретний соціальний запит (наприклад, низький рівень історичної компетентності українського суспільства або криза ідентичності). Хакатон – складна методика, тому вимагає ретельної підготовки [15]. Він має відповідати певним вимогам, бути структурованим, продуманим. Зазвичай, хакатон починається з генерування ідей з приводу конкретної проблеми, а на другому етапі створюється конкретний життєздатний продукт, який оцінюється самими учасниками заходу за допомогою викладача, який виступає в ролі ментора. Прикладом невеликого хакатону, який можна встигнути провести за одне заняття, є розробка сценаріїв серії відеороликів для сторінки в соціальних мережах як відповідь на кризу ідентичності та засіб утвердження національної ідентичності серед молоді. Інший приклад – «Інтерактивна мапа культурних пам’яток Донеччини». Результатом хакатону є оригінальний, автентичний та інноваційний продукт. Під час подібного заходу студенти відчувають свою належність до національних символів та смислів, беруть безпосередню участь у створенні продукту, впливають на процес утвердження національної ідентичності, що стає частиною їх професійного досвіду.

Обов'язковою частиною методичного забезпечення дисципліни є рефлексивні завдання, спрямовані на визначення студентами власних ідентифікаційних орієнтацій, встановлення зв'язку між особистим досвідом, національними цінностями та історичною пам'яттю. Подібні завдання сприяють формуванню активної громадянської позиції, відповідальності, свідомого, бережливого ставлення до історичної та культурної спадщини.

В ході навчальної діяльності в межах предмета «Національна ідентичність» здобувачі освіти створюють портфоліо з результатами своїх робіт (есе, ментальні карти, конспекти, таблиці, схеми, плакати, глосарії, презентації, результати анкетувань тощо). Звичайно, мова йде не про кількість зданих робіт, а про якість здобутих знань та навичок, ціннісних орієнтирів, що може проявлятись в тому числі у формі участі студента у волонтерських ініціативах, загальнонаціональних або регіональних проєктах, творчих конкурсах. У цьому випадку досягнення здобувача освіти з однієї дисципліни стають частиною майбутнього резюме та успішного працевлаштування.

Серед засобів навчання чільне місце займають цифрові освітні ресурси, наприклад, матеріали електронних архівів, віртуальні музеї. Важливу роль відіграє робота з різними джерелами (документами, мемуарами, медіатекстами, культурними об'єктами та символами).

Розвиток національної ідентичності в позааудиторній роботі здобувачів освіти відбувається в межах гуртків історичного, мовного чи національно-культурного спрямування (розмовні та дискусійні клуби, історичні гуртки, творчі студії). Так, історичне краєзнавство сприяє формуванню локальної ідентичності як складової частини національної. Через дослідження історії рідного краю студенти осмислюють зв'язок між державними та локальними історичними подіями, краще усвідомлюють спадкоємність поколінь, переосмислюють минуле, долучаються до збереження національної пам'яті. Історія громади або життєпис окремої особистості вивчаються на тлі загальнонаціональних та європейських подій, що сприяє інтеграції локального та особистісного досвіду в національний та загальноєвропейський історичний контекст. Члени гуртка «Історичне краєзнавство» в Донбаській державній машинобудівній академії (Краматорськ, Донеччина) активно та із задоволенням долучаються до критичного аналізу документів, антропоцентричних студій, проєктної роботи.

Участь здобувачів у політологічному клубі дозволяє студентам аналізувати політичні процеси, розуміти механізми державотворення, осмислювати роль громадянина в демократичному суспільстві, відрізняти факти від фейків та маніпуляцій. Діалогічна форма роботи є особливо важливою в контексті формування та розвитку національної ідентичності, оскільки її неможливо нав'язати, її неможливо вивчити. Ідентичність осмислюється через обговорення, живе спілкування з опорою на факти, через добровільну активну участь і відкритість. Проблема збереження національної ідентичності в умовах євроінтеграційного курсу України викликала дискусії серед здобувачів освіти та викладачів Донбаської державної машинобудівної академії у 2024 році під час засідання Політологічного дискусійного клубу.

Висновки та перспективи подальших розробок. Отже, формування національної ідентичності у закладах вищої освіти є цілеспрямованим педагогічним процесом, який передбачає створення умов для осмислення студентами власної приналежності до національної спільноти в контексті сучасних викликів. Аудиторна робота формує теоретичну базу для подальшого осмислення феномену ідентичності. Через лекції, семінари, практичні завдання здобувачі освіти набувають важливих навичок для розуміння механізмів формування нації та держави. Позааудиторна робота в сприяє особистісному переживанню та практичному осмисленню національного досвіду. Комплексний підхід, який поєднує науковість, міждисциплінарність, діалогічність та творчість, дозволяє уникнути декларативності, закостенілості, ідеологізації, сприяє формуванню зрілої, рефлексивної та ціннісно вмотивованої особистості. В сучасних умовах отримання українцями такого граничного досвіду, як війна, комплексна модель освітньої роботи набуває стратегічного значення для розвитку демократичних інституцій, громадянського суспільства, європейської держави. Перспективи подальших досліджень полягають в розширенні емпіричної бази, виявлення кращих практик, розробці більш ефективного інструментарію утвердження та діагностики рівня сформованості національної ідентичності у здобувачів вищої освіти.

Використана література:

1. Горячок І., Баранцова І., Тараненко Ю. Формування національної ідентичності здобувачів вищої освіти в умовах сьогодення. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія».* 2023. Вип. 4. С. 29–35.
2. Марущак О. В., Сонечко О. С., Тургенєва А. О. Аналіз ролі вищої освіти України у формування постконфліктної національної ідентичності. *Перспективи та інновації науки. Серія : Педагогіка. Психологія. Медицина.* 2024. № 4 (38). С. 406–417.
3. Виховні засади утвердження української національної ідентичності : метод. посіб. / К. О. Журба, І. Д. Бех, Л. В. Канішевська та ін. Івано-Франківськ: НАІР, 2024. 124 с.
4. Утвердження української національної та громадянської ідентичності : монографія / К. Журба, І. Бех, С. Бойко та ін. ; за заг. ред. К. Журби, О. Рейпольської. Київ : Компрінт, 2024. 232 с.
5. Гончарова В .І, Леонова В. І. Формування національної ідентичності здобувачів освіти. *Інноваційна педагогіка.* 2024. Вип. 75. С. 123–126. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/75/25.pdf (дата звернення: 17.02.2026)
6. Кудря М. М. Педагогічні засади збереження національної ідентичності вищої освіти України в контексті глобалізації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Житомир, 2012. 21 с.

7. Конівіцька Т. Я., Вербицька Л. О. Формування національно-культурної ідентичності в процесі реалізації міждисципінарності у ЗВО. *Інноваційна педагогіка.* 2025. Вип. 86. Т. 2. С. 15–20. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/86/part_2/4.pdf (дата звернення: 15.02.2026)
8. Дудник Н. Шляхи формування національної ідентичності майбутніх педагогів в умовах воєнного стану. *Психолого-педагогічні проблеми сучасності : збірник наук. праць.* 2022. Вип. 2 (8). С. 91–98. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_school/2022/2/14.pdf (дата звернення: 17.02.2026)
9. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року. Відомості Верховної Ради України. 2014. № 37–38. Ст. 2004. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (дата звернення: 15.02.2026)
10. Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності. Закон України. Відомості Верховної Ради України. 2023. № 46. Ст. 116. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text (дата звернення: 17.02.2026)
11. Про схвалення Стратегії утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2023–2025 роках. Постанова Кабінету міністрів України від 15 грудня 2023 р. № 1322. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1322-2023-%D0%BF#Text (дата звернення: 17.02.2026)
12. Про схвалення Концепції Державної цільової соціальної програми з утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2028 року. Розпорядження Кабінету міністрів України від 16 лютого 2024 р. № 141-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/141-2024-%D1%80#Text (дата звернення: 17.02.2026)
13. Про затвердження Державної цільової соціальної програми з утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2028 року. Постанова Кабінету міністрів України від 30 липня 2024 р. № 864. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/864-2024-%D0%BF#Text (дата звернення: 16.02.2026)
14. Вонсович С. Г. Поняття національної ідентичності: український дискурс. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова.* Серія 22. *Політичні науки та методика викладання соціально-політичних дисциплін.* 2020. Вип. 29. С. 74–81. URL: https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/81b62994-a5a0-444e-acb7-5ab98fce637d/content (дата звернення: 17.02.2026)
15. García, T. M., & Menéndez, F. A. (2021). University Hackathons: New Ways of Educational and Social Innovation. *The Experience of the University of Salamanca. Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21(7). P. 56-63.

References:

1. Horjachok I., Barantsova I., Taranenko Ju. (2023) Formuvannia natsionalnoi identychnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh sohodennia [Formation of national identity of higher education students in modern conditions]. *Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezperervnoi osvity*. Seriia «Pedahohika. Psykholohiia». Vol. 4. P. 29–35. [in Ukrainian]
2. Marushchak O. V., Sonechko O. S., Turhenieva A. O. (2024) Analiz roli vyshchoi osvity Ukrainy u formuvannia postvoiennoi natsionalnoi identychnosti [Analysis of the role of higher education of Ukraine in the formation of post-war national identity]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*. Seriia: Pedahohika. Psykholohiia. Medytsyna. No. 4 (38). P. 406–417. [in Ukrainian]
3. Zhurba K. O., Bekh I. D., Kanishevska L. V., Korniienko A. V., Malynoshevskyi R. V., Reipolska O. D. (2024) Vykhovni zasady utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi identychnosti [Educational principles of affirming Ukrainian national identity]. Ivano-Frankivsk: NAIR. 124 p. [in Ukrainian]
4. Zhurba K., Bekh I., Boiko S., Yevtushok V., Hariacha S., Kanishevska L., Kuchynska I., Kuchynskyi S., Lisovets O., Nestaiko I., Pavlova L., Rahozina V., Reipolska O., Senovska N., Tolochko S., Fedorenko S., Shkilna I., Yasko V. (2024) Utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti [Affirmation of Ukrainian national and civic identity]. Kyiv: Komprint. 232 p. [in Ukrainian]
5. Honcharova V. I., Leonova V. I. (2024) Formuvannia natsionalnoi identychnosti zdobuvachiv osvity [Formation of national identity of education seekers]. *Innovatsiina pedahohika*. Vol. 75. P. 123–126. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/75/25.pdf (data zvernennia: 17.02.2026) [in Ukrainian]
6. Kudria M. M. (2012) Pedahohichni zasady zberezhennia natsionalnoi identychnosti vyshchoi osvity Ukrainy v konteksti hlobalizatsii [Pedagogical principles of preserving national identity of higher education of Ukraine in the context of globalization] (Unpublished doctoral dissertation abstract). Ivan Franko Zhytomyr State University, Zhytomyr. 21 p. [in Ukrainian]
7. Konivitska T. Ya., Verbytska L. O. (2025) Formuvannia natsionalno-kulturnoi identychnosti v protsesi realizatsii mizhdystsyplinarnosti u ZVO [Formation of national-cultural identity in the process of implementing interdisciplinarity in higher education institutions]. *Innovatsiina pedahohika.* Vol. 86. Part 2. P. 15–20. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/86/part_2/4.pdf (data zvernennia: 15.02.2026) [in Ukrainian]
8. Dudnyk N. (2022) Shliakhy formuvannia natsionalnoi identychnosti maibutnikh pedahohiv v umovakh voiennoho stanu [Ways of forming national identity of future teachers under martial law]. *Psykholoho-pedahohichni problemy suchasnosti*. Vol. 2 (8). P. 91–98. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_school/2022/2/14.pdf (data zvernennia: 17.02.2026) [in Ukrainian]
9. Pro vyshchu osvitu [On higher education]: Zakon Ukrainy vid 1 lypnia 2014 roku (2014). Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy. No. 37–38. Art. 2004. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (data zvernennia: 15.02.2026) [in Ukrainian]
10. Pro osnovni zasady derzhavnoi polityky u sferi utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti [On the basic principles of state policy in the field of affirmation of Ukrainian national and civic identity]: Zakon Ukrainy (2023) *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*. No. 46. Art. 116. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text (data zvernennia: 17.02.2026) [in Ukrainian]
11. Pro skhvalennia Stratehii utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti na period do 2030 roku ta zatverdzhennia operatsiinoho planu zakhodiv z yii realizatsii u 2023–2025 rokakh [On approval of the Strategy for affirming Ukrainian national and civic identity until 2030 and approval of the operational action plan for 2023–2025]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 15 hrudnia 2023 r. No. 1322 (2023). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1322-2023-%D0%BF#Text (data zvernennia: 17.02.2026) [in Ukrainian]
12. Pro skhvalennia Kontseptsii Derzhavnoi tsilovoi sotsialnoi prohramy z utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti na period do 2028 roku [On approval of the Concept of the State Target Social Program for affirming Ukrainian national and civic identity until 2028]: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 16 liutoho 2024 r. No. 141-r (2024). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/141-2024-%D1%80#Text (data zvernennia: 17.02.2026) [in Ukrainian]
13. Pro zatverdzhennia Derzhavnoi tsilovoi sotsialnoi prohramy z utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti na period do 2028 roku [On approval of the State Target Social Program for affirming Ukrainian national and civic iden-

tity until 2028]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30 lypnia 2024 r. No. 864 (2024). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/864-2024-%D0%BF#Text (data zvernennia: 16.02.2026) [in Ukrainian]
14. Vonsovych S. H. (2020) Poniattia natsionalnoi identychnosti: ukrainskyi dyskurs [The concept of national identity: Ukrainian discourse]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*. Seriia 22. Politychni nauky ta metodyka vykladannia sotsialno-politychnykh dystsyplin. Vol. 29. P. 74–81. URL: https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/81b62994-a5a0-444e-acb7-5ab98fce637d/content (data zvernennia: 17.02.2026) [in Ukrainian]
15. García T. M., Menéndez F. A. (2021) University Hackathons: New Ways of Educational and Social Innovation. *The Experience of the University of Salamanca. Journal of Higher Education Theory and Practice*. Vol. 21 (7). P. 56–63.

L. Yakovenko, Y. N. Steshenko. Systematic approach to the methodology of teaching national identity in higher education

The article focuses on the study of methods for teaching the course "National Identity" in higher education. It highlights that the process of forming and developing national identity begins at an early age, but the university environment provides conditions for discussing all aspects and issues, deeper understanding of this phenomenon, and self-determination. The article emphasizes that the formation of identity should consider several components: cognitive, emotional-value, worldview, and behavioral. This implies that the methodological strategy should be interdisciplinary, systematic, and include various methods and techniques for both classroom and extracurricular activities. Classroom methodology involves a dialogical approach to acquiring new knowledge, reflecting on previously acquired knowledge from Ukrainian history, culture, and philosophy, and fostering personal reflection on one's own identity. It also encourages a deep understanding of state-building and nation-building processes in the context of European integration and globalization, using problem-based questions, project methods, case studies, discussions and debates, hackathons, and reflective exercises. Extracurricular work includes student participation in historical clubs, discussion club meetings, and creative studios with patriotic or cultural focus. Through the study of local history and biographies within the framework of national and European events, students develop a deeper understanding of the unity of historical processes and cultivate a personally meaningful attitude toward historical memory, cultural heritage, and contemporary political processes. Systematic work on forming and strengthening national identity in higher education promotes responsible citizenship, readiness for active participation in state-building, critical reflection on historical narratives and informational influences, and personal self-realization within the national context.

Key words: *identity, national identity, teaching methodology, method, technique, systemic approach, classroom and extracurricular work.*

Дата першого надходження статті до видання: 27.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

НАШІ АВТОРИ

АБДУЛАЄВ МАРАТ АЗЕРОВИЧ	аспірант кафедри інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій і лідерства, Навчально-наукового інституту «Академія вчительства» Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, orcid.org/0009-0008-7863-1562 *marat.abdulaev@student.karazin.ua*
АБРОСІМОВ ЄВГЕНІЙ ОЛЕКСАНДРОВИЧ	викладач кафедри математики, інформатики та інформаційної діяльності, Ізмаїльський державний гуманітарний університет orcid.org/0000-0001-5331-2049 *abrosimov_j@ukr.net*
АНАНІ СОЛЬВЕЙГ	викладач відділення німецької мова як іноземної при мовному центрі, Університет Ерланген-Нюрнберг імені Фрідріха-Александра orcid.org/0009-0007-5895-8974 *solveig.anani@fau.de*
АНДРІЯНОВА ГАЛИНА ІГОРЕВНА	старший викладач кафедри іноземних мов, Національний аерокосмічний університет «Харківський авіаційний інститут» orcid.org/0009-0007-1887-9876 *g.andriianova@khai.edu*
БАКЛАЖЕНКО ЮЛІЯ ВІКТОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0000-0002-9035-7737 *yuliia.baklazhenko@gmail.com*
БУТИЛІНА ОЛЕНА ВІКТОРІВНА	кандидат соціологічних наук, доцент, доцент кафедри Каразінська школа соціальної роботи, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна orcid.org/0000-0002-3943-4098 *butylina@karazin.ua*
ВЄЙЛАНДЄ ЛІЛІЯ ВОЛЬДЕМАР-ВІКТОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогічної освіти та соціальної реабілітації, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова orcid.org/0000-0001-5804-2500 *veylande@ukr.net*
ГОЛИШЕВ ОЛЕКСАНДР ОЛЕКСАНДРОВИЧ	аспірант кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління, Житомирський державний університет імені Івана Франка orcid.org/0009-0001-9322-8850 *goldmanaleks88@gmail.com*
ГРИНЕНКО СВІТЛАНА МИКОЛАЇВНА	доктор філософії, старший викладач циклової комісії академічного музичного мистецтва, Миколаївський фаховий коледж культури і мистецтв orcid.org/0000-0003-2591-0054 *svitlanangm@gmail.com*
ГУЗЬ ОЛЕНА ІВАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германських мов і міжкультурної комунікації, Український державний університет імені М.П. Драгоманова orcid.org/0009-0009-1331-4790 *o.i.guz@udu.edu.ua*
ДУРМАНЕНКО ОЛЕКСАНДР ОЛЕКСАНДРОВИЧ	кандидат соціологічних наук, доцент, спеціаліст циклової комісії предметів профільної середньої освіти, Луцький базовий фаховий медичний коледж Комунального закладу вищої освіти «Волинський медичний інститут» Волинської обласної ради orcid.org/0009-0004-5787-8524 *ariewg60@gmail.com*
ЄВДОКИМОВА ІРИНА АНАТОЛІЇВНА	кандидат соціологічних наук, доцент, завідувач кафедри Каразінська школа соціальної роботи, Навчально-науковий інститут соціології та медіакомунікацій Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна orcid.org/0000-0001-7099-757X *i.yevdokimova@karazin.ua*
ЖИРОВА ТЕТЯНА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інженерії програмного забезпечення та кібербезпеки, Державний торговельно-економічний університет orcid.org/0000-0001-8321-6939 *zhyrova@outlook.com*
ЖУМБЕЙ МАРІАННА МИХАЙЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов і країнознавства, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника orcid.org/0000-0002-8883-4135 *marianna.zhumbei@cnu.edu.ua*

ЗОБЕНЬКО НАТАЛІЯ АНАТОЛІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації, спеціальної та інклюзивної освіти, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет» orcid.org/0000-0003-3833-958X *nataliia.zobenko@uzhnu.edu.ua*
ІГНАТЕНКО ВІКТОРІЯ ДМИТРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри романо-германської філології та перекладу, Білоцерківський національний аграрний університет orcid.org/0000-0003-0933-0949 *victoria_ignatenko@btsau.edu.ua*
КИРИЛЮК ДАР'Я МИКОЛАЇВНА	викладач кафедри образотворчого мистецтва та дизайну, Житомирський державний університет імені Івана Франка orcid.org/0009-0005-1919-9966 *dasha.kirilyuk.97@gmail.com*
КОБИЛЯНСЬКИЙ ОЛЕКСАНДР ВОЛОДИМИРОВИЧ	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри безпеки життєдіяльності та педагогіки безпеки, Вінницький національний технічний університет orcid.org/0000-0002−9724-1470 *akobilanskiy@gmail.com*
КОТЕНКО НАТАЛІЯ ОЛЕКСІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інженерії програмного забезпечення та кібербезпеки, Державний торговельно-економічний університет *orcid.org/0000-0002-2675-6514, kotenkono@knute.edu.ua*
КОШЕЛЬ АННА ПАВЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка orcid.org/0000-0001-9343-7807 *annakohel2008@gmail.com*
КОШЕЛЬ ВІТАЛІЙ МИКОЛАЙОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка orcid.org/0000-0001-7547-2879 *0666078677@ukr.net*
КРАВЧЕНКО-ДЗОНДЗА ОЛЕНА ЕНЕЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка orcid.org/0000-0002-4857-3460 *olencha1968@gmail.com*
КУРИЛЯК ВАЛЕНТИНА ВАСИЛІВНА	доктор богослов'я, доцент, доцент кафедри богослов'я, Приватний вищий навчальний заклад «Український гуманітарний інститут» orcid.org/0000-0001-5245-9700 *v.kuryliak@ugi.edu.ua*
ЛУКІНА ЛІЯ РУСЛАНІВНА	старший викладач кафедри прикладної лінгвістики, зарубіжної літератури та журналістики; аспірантка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини orcid.org/0000-0001-6133-5902 *lija-lukina@ukr.net*
МАКСИМЧУК АНАТОЛІЙ ПЕТРОВИЧ	старший викладач кафедри образотворчого мистецтва та дизайну, Житомирський державний університет імені Івана Франка orcid.org/0000-0001-8588-0999 *maksimchuk19761111@gmail.com*
МАТІЙЧИН ІРИНА МСТИСЛАВІВНА	кандидат мистецтвознавства, доцент, доцент кафедри вокально-хорового, хореографічного та образотворчого мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка orcid.org/0000-0003-2153-8689 *irynam65@ukr.net*
МЕСАРОШ ЛІВІА ВАСИЛІВНА	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математики та інформатики, Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II orcid.org/0000-0002-5073-8260 *meszaros.livia@kmf.org.ua*
МИКИТЮК ВАСИЛЬ ОЛЕКСАНДРОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри права та європейської інтеграції, Державний біотехнологічний університет orcid.org/0000-0002-4744-7403 *vaskamykytyuk@gmail.com*
МИКИТЮК СВІТЛАНА ОЛЕГІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики викладання суспільно-правових дисциплін, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди orcid.org/0000-0002-8620-1887 *svemyky@gmail.com*

МИРОНЕНКО НАТАЛІЯ ВАСИЛІВНА	асистентка кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів, Львівський національний університет імені Івана Франка orcid.org/0000-0001-5463-6336 *nataly15999@gmail.com*
МИРОШНІЧЕНКО НАТАЛІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної освіти та соціальної роботи, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0000-0002-8561-222X *myroshnata@ukr.net*
МИХАЙЛЕНКО ОКСАНА СТАНІСЛАВІВНА	аспірантка сурдопедагогіки та сурдопсихології, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, вчитель, Комунальний заклад освіти «Навчально-реабілітаційний центр «Зоряний» Дніпропетровської обласної ради orcid.org/0000-0002-3287-9529 *ksyufffff@gmail.com*
МІЗЮК ВІКТОРІЯ АНАТОЛІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету управління, адміністрування та інформаційної діяльності, Ізмаїльський державний гуманітарний університет orcid.org/0000-0001-8291-6597 *mizjuk@idguonline.net*
МОГА МИКОЛА ДАНИЛОВИЧ	доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара orcid.org/0000-0001-6463-9426 *moga2003@ukr.net*
МОЗГОВА ЯРОСЛАВА ПАВЛІВНА	аспірантка кафедри освітології та психолого-педагогічних наук, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка orcid.org/0009-0002-5532-6094 *y.mozghova.asp@kubg.edu.ua*
НАРОВЛЯНСЬКА МАРИНА ДАНИЛІВНА	методистка, Національний центр «Мала академія наук України», аспірантка кафедри освітніх наук, Центральноукраїнський державний університет іменіВолодимира Винниченка orcid.org/0000-0002-5778-7401 *marinanarov@gmail.com*
ОНИЩЕНКО ІРИНА АНАТОЛІЇВНА	старший викладач кафедри іноземних мов природничо-математичних спеціальностей, Волинський національний університет імені Лесі Українки orcid.org/0000-0002-6928-1088 *iramartz@eenu.edu.ua*
ОНІЩЕНКО ДАНИЛО СЕРГІЙОВИЧ	аспірант кафедри інформаційних технологій та програмування, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0009-0002-3380-4702 *d.s.onischenko@udu.edu.ua*
ОПИР МАР’ЯНА БОГДАНІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов, Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Ґжицького orcid.org/0000-0002-0233-7227 *maryanaopyr@gmail.com*
ОЧКОВСЬКА ДАРІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА	студентка І курсу магістратури факультету дошкільної початкової освіти і мистецтв, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка orcid.org/0009-0006-6202-3541 *dariamotloh@gmail.com*
ПАНЧЕНКО ВІКТОРІЯ ВАЛЕРІЇВНА	старший викладач кафедри іноземних мов природничо-математичних спеціальностей, Волинський національний університет імені Лесі Українки orcid.org/0009-0003-8365-8106 *panviktoria1@gmail.com*
ПАНЧИШИН СВІТЛАНА БОГДАНІВНА	старший викладач кафедри іноземних мов, Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Ґжицького orcid.org/0000-0001-9444-4232 *panchyshynsbr@gmail.com*
ПІДДУБНА ОКСАНА МИХАЙЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри образотворчого мистецтва та дизайну, Житомирський державний університет імені Івана Франка orcid.org/0000-0002-5937-0677 *oksana-poddubnaja00@ukr.net*
ПІРОШЕНКО СВІТЛАНА ЮРІЇВНА	кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри культурології та зарубіжної літератури, Хмельницькагуманітарно-педагогічна академія orcid.org/0000-0002-5818-1735 *lana715@gmail.com*

ПОКОРНИ НАТАЛІЯ СЕРГІЇВНА	кандидат економічних наук, директор цифрового департаменту Європейського університету, директор, «NooLab & AI» наукової лабораторії Європейського університету orcid.org/0009-0003-5316-0809 *natalia@noolab.ch*
ПОЛІЩУК ОЛЕНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри культурології та зарубіжної літератури, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія orcid.org/0000-0002-3826-5085 *elenpolishchuk28@gmail.com*
ПОТЮК СОФІЯ ВАСИЛІВНА	доктор філософії з педагогіки, асистент кафедри фізичної терапії, реабілітації, спеціальної та інклюзивної освіти, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет» orcid.org/0000-0002-8920-9358 *sofiia.potiuk@uzhnu.edu.ua*
ПУЗИРЬОВА ОЛЬГА ВІКТОРІВНА	головний спеціаліст відділу організації надання соціальних послуг, Департамент соціального захисту населення Харківської обласної державної (військової) адміністрації orcid.org/0000-0001-7582-5339 *puzyreva.olga13@gmail.com*
РАДАВСЬКА ОКСАНА МСТИСЛАВІВНА	кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов природничо-математичних спеціальностей, Волинський національний університет імені Лесі Українки orcid.org/0000-0002-9656-5246 *radavska@vnu.edu.ua*
РОМАНОВ ОЛЕКСАНДР ГЕОРГІЙОВИЧ	аспірант, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0009-0008-4588-4387 *oleksandr.romanov9@gmail.com*
РУДИК ТЕТЯНА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математичної фізики та диференціальних рівнянь, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0000-0003-1121-4963 *ru58@ukr.net*
САЛІЙ ВОЛОДИМИР СТЕПАНОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-теоретичних дисциплін та інструментальної підготовки, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка orcid.org/0000-0002-3522-3787 *mega.vvllaadd@ukr.net*
СЕЛЕЗНЬОВА НАДІЯ ПЕТРІВНА	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математичної фізики та диференціальних рівнянь, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0000-0003-0849-3092 *nadijasel@gmail.com*
СКОРА НАТАЛІЯ АНАТОЛІЇВНА	старший викладач кафедри іноземних мов, Національний аерокосмічний університет «Харківський авіаційний інститут» orcid.org/0009-0005-6397-5467 *n.skora@khai.edu*
СЛОНЕВСЬКА ІРИНА БОРИСІВНА	кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри культурології та зарубіжної літератури, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія orcid.org/0000-0001-6960-0539 *iri-s@ukr.net*
СОЛОГУБ ВІКТОРІЯ ДАРЇВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теоретичної, музично-інструментальної і вокальної підготовки, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» orcid.org/0000-0001-7346-7929 *victoriya12ds@gmail.com*
СТЕШЕНКО НАТАЛІЯ ЛЕОНІДІВНА	кандидат історичних наук, доцент кафедри філософії та соціально-політичних наук, Донбаська державна машинобудівна академія orcid.org/0000-0003-0143-2916 *steshenconatalia@gmail.com*
СУЛІМА ОЛЬГА ВІКТОРІВНА	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математичної фізики та диференціальних рівнянь, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0000-0002-5811-7717 *olgasulimakpi@gmail.com*

ТИМОФЄЄВ НІКІТА ІГОРОВИЧ	аспірант кафедри соціальної роботи, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0009-0006-8758-7300 *n.i.tymofieiev@udu.edu.ua*
ФЕДОРОВА ОЛЕСЯ ВАСИЛІВНА	кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Хмельницька гуманітарно-педагогічнаакадемія orcid.org/0000-0003-2300-6387 *fedoroval2012@ukr.net*
ФРОЛОВА ДАРІЯ БОРИСІВНА	студентка І курсу магістратури факультету дошкільної початкової освіти і мистецтв, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка orcid.org/0009-0009-0531-8660 *daryafrolova1410@gmail.com*
ЦЕГЕЛЬНИК ТЕТЯНА МИКОЛАЇВНА	доктор філософії, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка orcid.org/0000-0001-7643-0208 *sveettana@ukr.net*
ЦИПІНА ДІАНА САВЕЛІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації, Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця orcid.org/0009-0001-2389-5914 *sundian@ukr.net*
ЧАЛИЙ ОЛЕКСАНДР МИКОЛАЙОВИЧ	аспірант кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара orcid.org/0009-0006-8805-6077 *o.chalyi2002@gmail.com*
ШОСТАЦЬКА МАРІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА	доктор філософії (PhD) з медицини, заступник директора з виховної роботи, Вінницький медичний коледж імені академіка Д.К. Заболотного orcid.org/0000-0002-1835-8348 *mariashostatska@gmail.com*
ЩЕРБАНЬ ОЛЕГ ЮРІЙОВИЧ	аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини orcid.org/0009-0005-8762-061X *oscherban@gmail.com*
ЯКОВЕНКО ЮЛІЯ ЛЕОНІДІВНА	кандидат історичних наук, доцент кафедри філософії та соціально-політичних наук, Донбаська державна машинобудівна академія orcid.org/0000-0002-3281-4100 *jullyak@ukr.net*

OUR AUTHORS

ABDULAIEV MARAT AZEROVICH	Postgraduate student at the Department of Innovative Pedagogy, Educational Transformations, and Leadership, Teaching Academy Educational and Scientific Institute of V.N. Karazin Kharkiv National University, orcid.org/0009-0008-7863-1562 *marat.abdulaev@student.karazin.ua*
ABROSIMOV YEVHENII	Lecturer at the Department of Mathematics, Informatics and Information Activities, Izmail State University of Humanities orcid.org/0000-0001-5331-2049 *abrosimov_j@ukr.net*
ANANI SOLVEIG	Lecturer at the Department of German as a Foreign Language, Language Center at the Friedrich-Alexander University of Erlangen-Nuremberg orcid.org/0009-0007-5895-8974 *solveig.anani@fau.de*
ANDRIIANOVA HALYNA	Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, The National Aerospace University «Kharkiv Aviation Institute» orcid.org/0009-0007-1887-9876 *g.andriianova@khai.edu*
BAKLAZHENKO YULIIA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory, Practice and Translation, Igor Sikorskyi Kyiv Polytechnic Institute orcid.org/0000-0002-9035-7737 *yuliia.baklazhenko@gmail.com*
BUTYLINA OLENA	Candidate of Sociological Science,Associate Professor at the Department of Karazin School of Social Work, V. N. Karazin Kharkiv National University orcid.org/0000-0002-3943-4098 *butylina@karazin.ua*
CHALYI OLEKSANDR	PhD student at the Department of Pedagogy, Preschool and Special Education, Dnipro National University named after Oles Honchar orcid.org/0009-0006-8805-6077 *o.chalyi2002@gmail.com*
DURMANENKO OLEKSANDR	Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Specialist of the Cyclical Commission of Subjects of Specialized Secondary Education, Lutsk Basic Professional Medical College of the Municipal Institution of Higher Education "Volyn Medical Institute" of the Volyn Regional Council orcid.org/0009-0004-5787-8524 *ariewg60@gmail.com*
FEDOROVA OLESIA	Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy orcid.org/0000-0003-2300-6387 *fedoroval2012@ukr.net*
FROLOVA DARYNA	First year master's student at the Faculty of Preschool Primary Education and Arts, T.H. Shevchenko National University “Chernihiv Colehium” orcid.org/0009-0009-0531-8660 *daryafrolova1410@gmail.com*
GRYNENKO SVITLANA	Ph.D., Senior Lecturer at the Academic Musical Art Cyclic Commission, Mykolaiv Professional College of Culture and Arts orcid.org/0000-0003-2591-0054 *svitlanangm@gmail.com*
HOLYSHEV OLEKSANDR	Postgraduate Student at the Department of Vocational and Pedagogical Education, Special Education, Andragogy and Management, Zhytomyr Ivan Franko State University orcid.org/0009-0001-9322-8850 *goldmanaleks88@gmail.com*
HUZ OLENA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Germanic Languages and Intercultural Communication, Ukrainian State M.Dragomanov University orcid.org/0009-0009-1331-4790 *o.i.guz@udu.edu.ua*
IHNATENKO VIKTORIIA	PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Romano-Germanic and Translation Department, Bila Tserkva National Agrarian University orcid.org/0000-0003-0933-0949 *victoria_ignatenko@btsau.edu.ua*

KOBYLIANSKYI OLEKSANDR	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Life Safety and Safety Pedagogy, Vinnytsia National Technical University orcid.org/0000-0002−9724-1470 *akobilanskiy@gmail.com*
KOSHEL ANNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education, T.H. Shevchenko National University “Chernihiv Colehium” orcid.org/0000-0001-9343-7807 *annakohel2008@gmail.com*
KOSHEL VITALII	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education, T.H. Shevchenko National University “Chernihiv Colehium” orcid.org/0000-0001-7547-2879 *0666078677@ukr.net*
KOTENKO NATALIIA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Software Engineering and Cybersecurity, State University of Trade and Economics orcid.org/0000-0002-2675-6514 *kotenkono@knute.edu.ua*
KRAVCHENKO-DZONDZA OLENA	PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Fundamental Disciplines of Primary Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University orcid.org/0000-0002-4857-3460 *olencha1968@gmail.com*
KURYLIAK VALENTYNA	PhD, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theology, Ukrainian institute of arts and sciences orcid.org/0000-0001-5245-9700 *v.kuryliak@ugi.edu.ua*
KYRYLIUK DARIA	Lecturer at the Department of Fine Arts and Design, Zhytomyr Ivan Franko State University orcid.org/0009-0005-1919-9966 *dasha.kirilyuk.97@gmail.com*
LUKINA LIIA	Senior Lecturer at the Department of Applied Linguistics, Foreign Literature, and Journalism; Postgraduate at the Department of Pedagogy and Educational Management, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University orcid.org/0000-0001-6133-5902 *lija-lukina@ukr.net*
MAKSYMCHUK ANATOLII	Senior Lecturer at the Department of Fine Arts and Design, Zhytomyr Ivan Franko State University orcid.org/0000-0001-8588-0999 *maksimchuk19761111@gmail.com*
MATIICHYN IRYNA	Candidate of Art Criticism, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Vocal and Choral, Choreographic and Visual Arts, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University orcid.org/ 0000-0003-2153-8689 *irynam65@ukr.net*
MESAROSH LIVIA	Candidate of Science in Physics and Mathematics, Associate Professor at the Department of Mathematics and Informatics, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University orcid.org/0000-0002-5073-8260 *meszaros.livia@kmf.org.ua*
MIZIUK VIKTORIIA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Department of Management, Administration and Information Activities, Izmail State University of Humanities orcid.org/0000-0001-8291-6597 *mizjuk@idguonline.net*
MOGA MYKOLA	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Pedagogy, Preschool and Special Education, Dnipro National University named after Oles Honchar orcid.org/0000-0001-6463-9426 *moga2003@ukr.net*
MOZGHOVA YAROSLAVA	PhD student at the Department of Educational Studies and Psychological-Pedagogical Sciences, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University orcid.org/0009-0002-5532-6094 *y.mozghova.asp@kubg.edu.ua*

MYKHAILENKO OKSANA	PhD Student at the Department of Deaf Education and Deaf Psychology, Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University, Lecturer, Municipal Educational Institution «Zoryany» Educational and Rehabilitation Centre» of the Dnipropetrovsk Regional Council orcid.org/0000-0002-3287-9529 *ksyuffff@gmail.com*
MYKYTIUK SVITLANA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Teaching Social-Legal Disciplines, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University orcid.org/ 0000-0002-8620-1887 *svemyky@gmail.com*
MYKYTIUK VASYL	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Law and European Integration, State Biotechnological University orcid.org/0000-0002-4744-7403 *vaskamykytyuk@gmail.com*
MYRONENKO NATALIIA	Lecturer at the Department of Foreign Languages for the Humanities, Ivan Franko National University of Lviv orcid.org/0000-0001-5463-6336 *nataly15999@gmail.com*
MYROSHNICHENKO NATALIIA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Social Education and Social Work, Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0000-0002-8561-222X *myroshnata@ukr.net*
NAROVLIANSKA MARYNA	Methodologist, the National Center “The Junior Academy of Sciences of Ukraine”, PhD Candidate at the Department of Educational Sciences, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University orcid.org/0000-0002-5778-7401 *marinanarov@gmail.com*
OCHKOVSKA DARIIA	First year master's student at the Faculty of Preschool Primary Education and Arts, T.H. Shevchenko National University “Chernihiv Colehium” orcid.org/0009-0006-6202-3541 *dariamotloh@gmail.com*
ONISHCHENKO DANYLO	PhD student at the Department of Information Technologies and Programming, Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0009-0002-3380-4702 *d.s.onischenko@udu.edu.ua*
ONYSHCHENKO IRYNA	Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages for Natural Sciences and Mathematics, Lesya Ukrainka Volyn National University orcid.org/0000-0002-6928-1088 *iramartz@eenu.edu.ua*
OPYR MARIANA	Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Stepan Gzhytskyi National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies of Lviv orcid.org/0000-0002-0233-7227 *maryanaopyr@gmail.com*
PANCHENKO VICTORIA	Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages for Natural Sciences and Mathematics, Lesya Ukrainka Volyn National University orcid.org/0009-0003-8365-8106 *panviktoria1@gmail.com*
PANCHYSHYN SVITLANA	Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Stepan Gzhytskyi National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies of Lviv orcid.org/0000-0001-9444-4232 *panchyshynsbr@gmail.com*
PIROSHENKO SVITLANA	Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Cultural Studies and Foreign Literature, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy orcid.org/0000-0002-5818-1735 *lana715@gmail.com*
PODDUBNA OKSANA	PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Fine Arts and Design, Zhytomyr Ivan Franko State University orcid.org/0000-0002-5937-0677 *oksana-poddubnaja00@ukr.net*
POKORNY NATALIA	Ph.D. in Economics, Director of the Digital Department of the European University, Director, “NooLab & AI” Scientific Laboratory of the European University orcid.org/0009-0003-5316-0809 *natalia@noolab.ch*

POLISHCHUK OLENA	PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Cultural Studies and Foreign Literature, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy orcid.org/0000-0002-3826-5085 *elenpolishchuk28@gmail.com*
POTIUK SOFIIA	Doctor of Philosophy in Pedagogy, Assistant Professor at the Department of Physical Therapy, Rehabilitation, Special and Inclusive Education, Uzhhorod National University orcid.org/0000-0002-8920-9358 *sofiia.potiuk@uzhnu.edu.ua*
PUZYRYOVA OLGA	Chief Specialist at the Social Services Organization Department, Department of Social Protection of the Population of the Kharkiv Regional State (Military) Administration. orcid.org/0000-0001-7582-5339 *puzyreva.olga13@gmail.com*
RADAVSKA OKSANA	PhD in Philology, Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Natural Sciences and Mathematics, Lesya Ukrainka Volyn National University orcid.org/0000-0002-9656-5246 *radavska@vnu.edu.ua*
ROMANOV OLEKSANDR	PhD student, of Dragomanov Ukrainian State University orcid.org/0009-0008-4588-4387 *oleksandr.romanov9@gmail.com*
RUDYK TETIANA	Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor at the Department of Mathematical Physics and Differential Equations, National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic institute» orcid.org/0000-0003-1121-4963 *ru58@ukr.net*
SALII VOLODYMYR	Ph. D. in Education, Associate Professor at the Department of Music Theoretical Disciplines and Instrumental Training, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University orcid.org/0000-0002-3522-3787 *mega.vvllaadd@ukr.net*
SELEZNOVA NADIIA	Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor at the Department of Mathematical Physics and Differential Equations, National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic institute» orcid.org/0000-0003-0849-3092 *nadijasel@gmail.com*
SHCHERBAN OLEH	PhD candidate at the Department of Pedagogy and Educational Management, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University orcid.org/0009-0005-8762-061X *oscherban@gmail.com*
SHOSTATSKA MARIA	Doctor of Philosophy (PhD) in Medicine, Deputy Director for Educational Work, Vinnytsia Medical College named after Academician D. K. Zabolotny orcid.org/0000-0002-1835-8348 *mariashostatska@gmail.com*
SKORA NATALIIA	Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, The National Aerospace University «Kharkiv Aviation Institute» orcid.org/0009-0005-6397-5467 *n.skora@khai.edu*
SLONEVSKA IRYNA	Candidate of Philosophy, Associate Professor, Head of the Department of Cultural Studies and Foreign Literature, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy orcid.org/0000-0001-6960-0539 *iri-s@ukr.net*
SOLOGUB VICTORIA DARIIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theoretical, Musical Instrumental, and Vocal Training, South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky orcid.org/0000-0001-7346-7929 *victoriya12ds@gmail.com*
STESHENKO NATALIA	Candidate of Historical Sciences, Associate Professor at the Department of Philosophy and Socio-Political Sciences, Donbas State Engineering Academy orcid.org/0000-0003-0143-2916 *steshenconatalia@gmail.com*
SULIMA OLGA	Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor at the Department of Mathematical Physics and Differential Equations, National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic institute» orcid.org/0000-0002-5811-7717 *olgasulimakpi@gmail.com*

TSEHELNYK TETIANA	Doctor of Philosophy, Associate Professor at the Department of Special and Inclusive Education, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University orcid.org/0000-0001-7643-0208 *sveettana@ukr.net*
TSYPINA DIANA SAVELIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Cross-cultural Communication, Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics orcid.org/0009-0001-2389-5914 *sundian@ukr.net*
TYMOFIEIEV NIKITA	PhD student at the Department of Social Work, Specialty 231 Social Work, Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University orcid.org/0009-0006-8758-7300 *n.i.tymofieiev@udu.edu.ua*
VIEILANDIE LILIIA	PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogical Education and Social Rehabilitation, Odesa I.I. Mechnikov National University orcid.org/0000-0001-5804-2500 *veylande@ukr.net*
YAKOVENKO YULIIA	Candidate of Historical Sciences, Associate Professor at the Department of Philosophy and Socio-Political Sciences, Donbas State Engineering Academy orcid.org/0000-0002-3281-4100 *jullyak@ukr.net*
YEVDOKYMOVA IRYNA	Candidate of Sociological Science, Associate Professor, Head of the Department of Karazin School of Social Work, Institute of Sociology and Media Communications of V.N. Karazin Kharkiv National University orcid.org/0000-0001-7099-757X *i.yevdokimova@karazin.ua*
ZHUMBEI MARIANNA	PhD (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Country Studies, Vasyl Stefanyk Carpathian National University orcid.org/0000-0002-8883-4135 *marianna.zhumbei@cnu.edu.ua*
ZHYROVA TETIANA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Software Engineering and Cyber Security, State University of Trade and Economics orcid.org/0000-0001-8321-6939 *zhyrova@outlook.com*
ZOBENKO NATALIIA	PhD (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor at the Department of Physical Therapy, Rehabilitation, Special and Inclusive Education, Uzhhorod National University orcid.org/0000-0003-3833-958X *nataliia.zobenko@uzhnu.edu.ua*

ЗМІСТ

Абдулаєв М. А.
ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНОСТІ CRM-УМІНЬ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ
У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ..... 5

Anani S., Tsypina D.
MANAGING THE QUALITY OF FOREIGN LANGUAGE CLASSES..... 12

Андріянова Г. І., Скора Н. А.
СУЧАСНІ ПІДХОДИ У ВИКОРИСТАННІ ШІ-ПЛАТФОРМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ
ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ 17

Баклаженко Ю. В.
ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ
З ВИКОРИСТАННЯМ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ..... 21

Бутиліна О. В., Пузирьова О. В.
ОРГАНІЗАЦІЯ ЦЕНТРІВ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ЯК УПРАВЛІНСЬКА ВІДПОВІДЬ
НА АКТУАЛІЗОВАНІ ПОТРЕБИ НАСЕЛЕННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ В УКРАЇНІ..... 28

Вєйландє Л. В.-В.
ТЕХНОЛОГІЯ «EXIT TICKETS» ЯК МЕТОД КОРЕКЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ
В РЕАЛЬНОМУ ЧАСІ..... 33

Голишев О. О.
РИНОК ПРАЦІ І ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ
БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ..... 38

Гриненко С. М.
ТРАНСФОРМАЦІЯ ТРАДИЦІЙНИХ МЕТОДИК ВИКЛАДАННЯ АНСАМБЛЕВОЇ ГРИ
НА ГІТАРІ В СУЧАСНОМУ МИСТЕЦЬКОМУ ПРОСТОРІ..... 43

Гузь О. І.
ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ 47

Дурманенко О. О.
АДАПТАЦІЯ ПЕРШОКУРСНИКІВ – ЗДОБУВАЧІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ
ДО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗВО..... 52

Євдокимова І. А.
СУПЕРВІЗІЯ В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ: ОРГАНІЗАЦІЙНІ ПРАКТИКИ
ТА БАР’ЄРИ ВПРОВАДЖЕННЯ В СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБАХ УКРАЇНИ
(НА ПРИКЛАДІ ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ)..... 59

Жирова Т. О.
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЛІ ВИКЛАДАЧА-МЕНТОРА
У ПІДГОТОВЦІ ІТ-ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПОШИРЕННЯ ШІ..... 64

Жумбей М. М.
МУЛЬТИЛІНГВІЗМ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ
МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ..... 69

Зобенько Н. А., Потюк С. В.
ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР У СИСТЕМІ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ
ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 75

Ігнатенко В. Д.
АНАЛІТИЧНЕ ЧИТАННЯ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ (НА МАТЕРІАЛІ ***«LE PETIT PRINCE»*** А. ДЕ СЕНТ-ЕКЗЮПЕРІ)..... 81

Kotenko N. O.
INTERNATIONAL EXPERIENCE IN DEVELOPING FUTURE IT SPECIALISTS’ PROFESSIONAL
COMPETENCE IN THE CONTEXT OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT..... 89

Кошель А. П., Кошель В. М., Фролова Д. Б., Очковська Д. О.
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ТРАНСФОРМАЦІЇ ЗДОРОВ’ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ПАРАДИГМИ
ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ..... 95

Кравченко-Дзондза О. Е.
ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ..... 99

Куриляк В. В.
АКСІОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПОСТСЕКУЛЯРНОГО ТРАНЗИТУ:
ДОСВІД ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ЦІННІСНО-ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН
В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ПВНЗ «УКРАЇНСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ ІНСТИТУТ» **104**

Лукіна Л. Р.
РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У СТВОРЕННІ АВТЕНТИЧНОГО ІНШОМОВНОГО КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА
НА ЗАНЯТТЯХ З ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ **110**

Матійчин І. М., Салій В. С.
ВИВЧЕННЯ ДУХОВНОЇ МУЗИКИ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
(ЗА МАТЕРІАЛАМИ ПІДРУЧНИКІВ НУШ) **115**

Месарош Л. В.
ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВІД ДОШКІЛЬНОЇ ЛАНКИ ДО ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ **120**

Микитюк С. О., Микитюк В. О.
КОНЦЕПЦІЯ ІДЕАЛЬНОГО УРОКУ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДАХ Е. Ф. Г'ЮЗ
(КІНЕЦЬ XIX СТОЛІТТЯ) **125**

Myronenko N. V., Panchyshyn S. B., Opyr M. B.
AUTHENTIC MEDIA IN FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION DURING CRISIS:
PERSPECTIVES FROM UKRAINE, THE USA, AND EUROPE **131**

Михайленко О. С.
КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ УЧНЯ
З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ **135**

Мозгова Я. П.
НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ
В УКРАЇНІ: АНАЛІЗ КЛЮЧОВИХ МЕХАНІЗМІВ ТА ВИКЛИКІВ **141**

Наровлянська М. Д.
УМОВИ ТА НАПРЯМИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У ПОЗАШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ **145**

Онищенко І. А., Панченко В. В., Радавська О. М.
ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ **152**

Оніщенко Д. С.
ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ
ПРОГРАМУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ **159**

Піддубна О. М., Максимчук А. П., Кирилюк Д. М.
РОЛЬ СВІТЛОТІНІ В ПОБУДОВІ КОМПОЗИЦІЇ ЖИВОПИСУ:
ПЛЕНЕРНИЙ АКЦЕНТ **166**

Pokorny N.
EDUCATIONAL PRINCIPLES OF DIGITAL SUPPORT FOR APPLICANTS IN THE PROCESS OF
FORMING A PERSONALIZED TRAJECTORY FOR UNIVERSITY ADMISSION **171**

Романов О. Г., Мирошніченко Н. О.
КІБЕРБУЛІНГ ЯК ФОРМА ВІРТУАЛЬНОГО НАСИЛЬСТВА ПІДЛІТКІВ:
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ **177**

Селезньова Н. П., Рудик Т. О.
ГВИНТОВІ ЛІНІЇ: ГЕОМЕТРІЯ, ЩО РУХАЄ СВІТ **183**

Слоневська І. Б., Пірошенко С. Ю., Поліщук О. В.
ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ УРОКУ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:
ПОТЕНЦІАЛ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ **190**

Сологуб В. Д.
ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ (НА ПРИКЛАДІ ГІТАРИ) **196**

Sulima O. V.
THEORETICAL AND PRACTICAL PRINCIPLES AND FACTORS
OF ORGANIZING CONTEXTUAL LEARNING FOR ENGINEERING STUDENTS
AT TECHNICAL UNIVERSITIES IN UKRAINE **201**

Тимофєєв Н. І.
МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я ЗДОБУВАЧОК ВИЩОЇ ОСВІТИ **206**

Федорова О. В.
ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ КРОС-ФУНКЦІОНАЛЬНИХ НАВИЧОК УЧНІВ В УМОВАХ BANI-СВІТУ (ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ)..... **212**

Цегельник Т. М., Мізюк В. А., Амбросімов Є. О.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ШІ-ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ЗМІШАНОМУ НАВЧАННІ..... **217**

Чалий О. М., Мога М. Д.
ТРЕНІНГ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ..... **223**

Шостацька М. О., Кобилянський О. В.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З ОХОРОНИ ЗДОРОВ’Я В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ..... **228**

Щербань О. Ю.
ОСОБЛИВОСТІ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МІЖНАРОДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ..... **234**

Яковенко Ю. Л., Стешенко Н. Л.
СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ..... **240**

НАШІ АВТОРИ..... **245**

CONTENTS

M. Abdulaiev. Diagnostics of crm skills formation among future managers in the context of professional training……5

S. Anani, D. Tsypina. Managing the quality of foreign language classes……12

H. Andriianova, N. Skora. Modern approaches to the use of AI platforms in education for effective pedagogical interaction……17

Yu. Baklazhenko. Principles of ESP Instruction in the Paradigm of Artificial Intelligence Integration……21

O. Butylina, O. Puzyryova. The Organization of Resilience Centers as a Management Response to the Heightened Needs of the Population Amidst the War in Ukraine……28

L. Vieilandie. "Exit Tickets" Technology as a Method of Real-Time Educational Process Correction……33

O. Holyshev. Labor market and professional competence of skilled construction workers……38

S. Grynenko. Transformation of traditional methodologies of teaching guitar ensemble performance in the contemporary artistic space……43

O. Huz. Ways of improving the quality of teaching German as a second foreign language……47

O. Durmanenko. Adaptation of first-year students of professional pre-higher education to the educational environment of a higher education institution……52

I. Yevdokymova. Supervision in social work: organizational practices and barriers to implementation in social services in Ukraine (on the example of the Kharkiv region)……59

T. Zhyrova. Theoretical foundations of the instructor-mentor's role in training IT professionals in higher education institutions under conditions of widespread AI adoption……64

M. Zhumbei. Multilingualism as a factor in the professional mobility of future tourism managers……69

N. Zobenko, S. Potiuk. Inclusive resource center in the system of interdisciplinary interaction of psychological and pedagogical support for children with special educational needs in a preschool education institution……75

V. Ihnatenko. Analytical reading of literary texts as a means of developing students' translation competence (based on the material from 'Le petit prince' by A. de Saint-Exupéry)……81

N. Kotenko. International experience in developing future it specialists' professional competence in the context of sustainable development……89

A. Koshel, V. Koshel, D. Frolova, D. Ochkovska. Conceptual approaches to the transformation of the health-saving paradigm of physical education for preschoolers under martial law……95

O. Kravchenko-Dzondza. Developing literary competence in future primary school teachers during their professional training……99

V. Kuryliak. Axiological Paradigm of Higher Education in the Context of Post-Secular Transition: The Experience of Implementing Value-Oriented Disciplines in the Educational Space of the Ukrainian Institute of Arts and Sciences……104

L. Lukina. The Role of Information and Communication Technologies in Creating an Authentic Foreign Language Communicative Environment in Polish Language Classes……110

I. Matiichyn, V. Salii Studying spiritual music in music classes (based on materials from New ukrainian school textbooks)……115

L. Mesarosh. Research on the formation of logical-mathematical competence in the educational process from preschool to higher education institutions……120

S. Mykytiuk, V. Mykytiuk. The Concept of the Ideal Lesson in the Pedagogical Views of E. F. Hughes (Late 19th Century)……125

Н. Мироненко, С. Панчишин, М. Опир. Автентичні медіа у викладанні іноземних мов під час кризи: досвід України, США та Європи……131

O. Mykhailenko. Fairy-tale therapy in psychological and pedagogical correction for learners with hearing loss……135

Ya. Mozghova. Regulatory and legal framework for education under martial law in Ukraine: analysis of key mechanisms and challenges……141

M. Narovlianska. The conditions and the directions of the application of information and communication technologies in after-school education……145

I. Onyshchenko, V. Panchenko, O. Radavska. Artificial intelligence as a means of forming professional foreign language competence of students of natural and mathematical specialties……152

D. Onishchenko. Features of using artificial intelligence in teaching programming to future computer science teachers……159

O. Poddubna, A. Maksymchuk, D. Kyryliuk. The Role of Chiaroscuro in the Composition of Painting: A Plein-Air Focus……166

N. Pokorny. Educational principles of digital support for applicants in the process of forming a personalized trajectory for university admission……171

O. Romanov, N. Myroshnichenko. Cyberbullying as a form of virtual violence among adolescents: a theoretical analysis of the problem in the context of social work……177

N. Seleznova, T. Rudyk. Helical lines: the geometry that moves the world ……183

I. Slonevska, S. Piroshenko, O. Polishchuk. Digital transformation of foreign literature lesson: the potential of artificial intelligence……196

V. Sologub. Integrative approach to instrumental training of future music teachers (using the example of guitar)……196

O. Sulima. Theoretical and practical principles and factors of organizing contextual learning for engineering students at technical universities in ukraine……201

N. Tymofieiev. Mental health of female higher education students……210

O. Fedorova. Pedagogical strategies for developing students’ cross-functional skills in bani world conditions (in the process of foreign language learning)……212

T. Tsehelnyk, V. Miziuk, Ye. Abrosimov. Pedagogical conditions for developing ai literacy in prospective teachers in blended learning……217

O. Chalyi M. Moga. Pedagogical communication training as a means of forming the communicative competence of future speech therapists……223

M. Shostatska, O. Kobylianskyi. Psychological and pedagogical conditions For forming professional competence of health care professionals in martial arts conditions……228

O. Shcherban. Features of the regulatory and legal framework for the international activities of higher education institutions in Ukraine……234

L. Yakovenko, Yu. Steshenko. Systematic approach to the methodology of teaching national identity in higher education……240

OUR AUTHORS……250

НОТАТКИ

Наукове видання

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи

Випуск 109

Матеріали подані мовою оригіналу

Головний редактор серії – В. М. Слабко
Відповідальний редактор серії – Л. Л. Макаренко
Технічний редактор – Н. С. Корцигіна
Верстка – О. І. Молодецька

Дата розміщення онлайн – 22.05.2026 р.
Дата друку – 25.05.2026 р.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 30,45. Ум. друк. арк. 30.64.
Замов. № 0526/528. Наклад 300 прим.
Віддруковано з оригіналів

Друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефони +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.

Scientific edition

NAUKOWYI CHASOPYS
DRAGOMANOV UKRAINIAN STATE UNIVERSITY

Series 5. Pedagogical sciences: reality and perspectives

Issue 109

Materials submitted in the original language

Editor-in-chief of series – V. Slabko
Executive editor of series – L. Makarenko
Technical editor – N. Kortsyhina
Layout designer – O. Molodetska

Date posted online – 22.05.2026
Date printed – 25.05.2026
Format 60x84/8. Typeface Times New Roman.
Offset paper. Digital printing. Probation print sheet. 30,45. Published sheets. 30,64.
Order No. 0526/528. Print run of 300.
Printed on the basis of originals

Printing House – Publishing House “Helvetica”
6/1 Inglezi, Odesa, 65101
Phone +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Certificate of the subject of publishing business
DK No 7623 dated June 22, 2022