

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 112



Видавничий дім
«Гельветика»
2026

УДК 37.013(006)
НЗ4

ФАХОВЕ ВИДАННЯ

включене до Переліку наукових фахових видань України відповідно до Наказу МОН України № 928 від 11 червня 2026 року (додаток 12) строком на три роки з 01 червня 2026 року по 31 травня 2029 року з присвоєнням категорії «Б».

Кластер: Розвиток людського капіталу, соціальні науки та журналістика.

Спеціальності: 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.

Періодичність – 6 разів на рік

Засновник – Український державний університет імені Михайла Драгоманова

Рік заснування – 2004

Національна рада України з питань телебачення і радіомовлення

Витяг з реєстру суб'єктів у сфері медіа-ресерантів 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 № 3 від 06 жовтня 2026)

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; *Свтух В. Б.* – доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАН України; *Корець М. С.* – доктор педагогічних наук, професор; *Лавериненко 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:

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

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ
НЗ4 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; за наук. ред. проф. В. М. Слабка. – Випуск 112. – Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2026. – 120 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 112



PROFESSIONAL EDITION

is included in the List of Scientific Professional Publications of Ukraine in accordance with Order No. 928 of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated June 11, 2026 (Appendix 14). The journal has been assigned Category “B” for three years, from June 1, 2026, to May 31, 2029.

Cluster: Human Capital Development, Social Sciences, and Journalism.

Specialties: 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), I10 Social Work and Counselling.

6 times a year

Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University

Year of establishment: 2004

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 3 October 06, 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:

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

NAUKOVYI CHASOPYS DRAGOMANOV UKRAINIAN STATE UNIVERSITY. Series 5.

H34 *Pedagogical sciences: realias and perspectives.* Collection of research articles / the Ministry of Education and Science of Ukraine, Dragomanov Ukrainian State University; Academic Editor Prof. V. Slabko – Issue 112. – Kyiv : Publishing House “Helvetica”, 2026. – 120 p.

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.

Бондаренко Наталія Альбертівна

доктор філософії,

старший науковий співробітник відділу інтелектуального розвитку обдарованої особистості

Інститут обдарованої дитини Національної академії педагогічних наук України

nataliabondarenko098@gmail.com

orcid.org/0000-0001-6749-4349

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО МИСЛЕННЯ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови розвитку соціального мислення обдарованої особистості в сучасному освітньому середовищі. Актуальність дослідження зумовлена трансформаціями інформаційного суспільства, що актуалізують потребу поєднання інтелектуального й творчого потенціалу зі здатністю критично аналізувати соціальні процеси, враховувати різні позиції, прогнозувати наслідки рішень і відповідально діяти. Соціальне мислення розглянуто як багатокомпонентний феномен, що охоплює когнітивний, емоційно-ціннісний, рефлексивний і поведінковий компоненти. На основі системного, середовищного, діяльнісного та соціально-когнітивного підходів визначено три взаємопов'язані організаційно-педагогічні умови: створення розвивального освітнього середовища; розбудову мережевої взаємодії закладу освіти з науковими установами, громадськими організаціями та місцевими громадами; забезпечення педагогічного супроводу й наставництва у процесі соціально значущої діяльності. Наукова новизна полягає у визначенні функціонально взаємопов'язаної системи цих умов та конкретизації їх соціалізувально-комунікативної, контекстно-розширювальної й рефлексивно-регулятивної функцій. Запропоновано чотири-етапний алгоритм педагогічного супроводу, що охоплює діагностично-прогностичний, проєктувальний, діяльнісний і рефлексивно-оцінювальний етапи. Практичне значення результатів полягає у можливості використання визначених умов і запропонованого алгоритму для організації соціально значущої діяльності та педагогічного супроводу обдарованої молоді.

Ключові слова: соціальне мислення, обдарована особистість, організаційно-педагогічні умови, освітнє середовище, соціальна взаємодія, мережева взаємодія, педагогічний супровід, соціально значуща діяльність, здобувачі освіти.

Динаміка сучасного інформаційного суспільства істотно змінює вимоги до особистості й результатів освіти. Збільшення обсягів інформації, цифровізація комунікації, суперечливість інтерпретацій подій, посилення соціальної взаємозалежності та необхідність приймати рішення в умовах невизначеності зумовлюють потребу не лише швидко опрацьовувати інформацію, а й критично її оцінювати, розуміти соціальний контекст, співвідносити різні позиції, передбачати наслідки рішень і відповідально взаємодіяти з іншими людьми. Особливого значення окреслена проблема набуває щодо обдарованої молоді, оскільки високий інтелектуальний або творчий потенціал створює значні можливості для продукування нових ідей і впливу на соціальне середовище, однак сам по собі не гарантує сформованості соціальної відповідальності.

З огляду на зазначене, одним із важливих завдань сучасної освіти стає створення педагогічних передумов, за яких інтелектуальний і творчий потенціал обдарованої особистості поєднується з готовністю до конструктивної соціальної взаємодії та відповідальної участі в суспільних процесах. Йдеться про формування соціального мислення як здатності аналізувати соціальні ситуації, інтерпретувати позиції їх учасників, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, оцінювати альтернативи та прогнозувати наслідки рішень.

Необхідність такого підходу узгоджується із сучасними концепціями обдарованості. У концепції Дж. Рензулі (J. Renzulli) обдарована поведінка трактується як результат взаємодії здібностей вище середнього рівня, креативності та високої залученості до діяльності [16]. Ф. Ганьє (F. Gagné) наголошує на ролі внутрішньоособистісних і середовищних каталізаторів у трансформації природних здібностей у систематично сформовані таланти [8]. Теорія множинного інтелекту Г. Гарднера (H. Gardner) розширює уявлення про структуру людських здібностей, виокремлюючи міжособистісний і внутрішньоособистісний інтелекти [9]. В українській педагогічній науці О. Антонова розглядає розвиток обдарованої особистості у контексті створення відповідних психолого-педагогічних умов і педагогічного супроводу [1; 2].

Проблема розвитку соціального мислення набуває особливої ваги з огляду на сучасні міжнародні орієнтири освіти. У документах OECD акцентовано на здатності здобувачів освіти створювати нову цінність, узгоджувати суперечності й дилеми та брати відповідальність за власні рішення [11; 12]. UNESCO наголошує на значенні співпраці, солідарності та колективної відповідальності [17]. Зазначені положення дають підстави розглядати розвиток соціального мислення як важливу передумову становлення соціально зрілої обдарованої особистості.

У наукових дослідженнях соціальне мислення розглядається у взаємозв'язку із соціальним інтелектом, соціальним пізнанням, критичним мисленням і соціальною компетентністю. Соціально-когнітивна теорія А. Бандури (A. Bandura) розкриває взаємний вплив особистісних чинників, поведінки та середовища, а також значення навчання через спостереження і моделювання [6]. Д. Гоулман (D. Goleman) пов'язує соціальний інтелект зі здатністю розуміти інших людей та ефективно взаємодіяти з ними [10]. Р. Пол (R. Paul) і Л. Елдер (L. Elder) акцентують на здатності критично аналізувати інформацію, аргументи та власні судження [14]. Особливого значення для досліджуваної проблеми набувають праці Л. Ткаченко, у яких соціальне мислення розглядається у взаємозв'язку з розвитком обдарованої особистості та її лідерським становленням [4].

На основі узагальнення розглянутих наукових підходів соціальне мислення доцільно розглядати як процес осмислення соціальної дійсності, що забезпечує здатність аналізувати соціальні явища та відносини, розуміти позиції інших людей, прогнозувати наслідки індивідуальних і колективних дій та обирати соціально відповідальні способи поведінки. Соціальний інтелект при цьому постає як здатність до сприйняття й розуміння соціальних ситуацій, соціальне мислення забезпечує осмислення соціальної інформації під час прийняття рішень, а соціальна компетентність – здатність ефективно й відповідально діяти в системі соціальних взаємодій.

У структурі соціального мислення доцільно виокремити когнітивний, емоційно-ціннісний, рефлексивний та поведінковий компоненти. Когнітивний компонент охоплює розуміння соціальних явищ, процесів і причинно-наслідкових зв'язків; емоційно-ціннісний пов'язаний з емпатією, толерантністю та соціальною відповідальністю; рефлексивний передбачає осмислення власної позиції, мотивів і наслідків дій; поведінковий характеризує готовність реалізовувати набуті соціальні знання, цінності й установки у практичній взаємодії.

З позицій системного підходу доцільно розмежовувати організаційні, змістові та технологічні педагогічні умови. Організаційні умови визначають особливості побудови освітнього середовища та взаємодії його учасників; змістові – спрямованість і наповнення діяльності соціально значущими знаннями, цінностями та проблемами; технологічні – форми, методи й засоби реалізації відповідного змісту. Предметом спеціального аналізу в даній статті є організаційно-педагогічні умови, оскільки вони створюють середовищні та комунікативно-взаємодійні передумови для розвитку соціального мислення обдарованої особистості.

Метою статті є теоретичне обґрунтування організаційно-педагогічних умов розвитку соціального мислення обдарованої особистості в сучасному освітньому середовищі та визначення механізмів їх системної реалізації у закладах загальної середньої та позашкільної освіти.

Для досягнення поставленої мети використано комплекс теоретичних методів: аналіз і систематизацію наукових джерел, порівняння та концептуальне зіставлення наукових підходів, теоретичне узагальнення, а також педагогічне моделювання для побудови системи організаційних педагогічних умов розвитку соціального мислення обдарованої особистості.

Організаційно-педагогічні умови доцільно трактувати як спеціально створені характеристики освітнього середовища та організації взаємодії його учасників, що сприяють залученню обдарованої особистості до соціально значущої діяльності, розширенню її соціального досвіду та осмисленню набутого досвіду за педагогічної підтримки. Теоретичний аналіз дає підстави виокремити три взаємопов'язані організаційно-педагогічні умови: створення розвивального освітнього середовища, що забезпечує різноманітні форми соціальної взаємодії; розбудову мережевої взаємодії закладу освіти з науковими установами, громадськими організаціями та місцевими громадами; забезпечення педагогічного супроводу й наставництва у процесі соціально значущої діяльності (табл. 1).

Першою організаційною педагогічною умовою є створення розвивального освітнього середовища, що забезпечує різноманітні форми соціальної взаємодії. Провідною функцією умови є соціалізувально-комунікативна, оскільки в такому середовищі обдарована особистість набуває систематичного досвіду діалогу, співпраці, аргументування власної позиції, узгодження різних поглядів, розподілу ролей і відповідальності.

Важливою характеристикою розвивального освітнього середовища є партисипативність, що передбачає активне залучення здобувачів освіти до планування, організації та оцінювання спільної діяльності, висловлення власної позиції та участі у прийнятті рішень. Практична реалізація такого підходу може здійснюватися через учнівське самоврядування, спільне визначення тем соціальних проєктів, планування заходів, організацію дискусійних майданчиків та колективне обговорення результатів діяльності.

Варіативність соціальних ролей також сприяє розвитку соціального мислення. Обдарована особистість має набувати досвіду різних соціальних позицій, не обмежуючись роллю генератора ідей або лідера групи. Виконання ролей виконавця, модератора, дослідника, критика, консультанта чи учасника команди сприяє розумінню взаємозалежності соціальних позицій та врахуванню різних поглядів.

Практичними механізмами реалізації зазначеної умови є дискусії, дебати, аналіз соціальних кейсів, рольове і сценарне моделювання, командні інтелектуальні ігри, дослідницькі та дизайн-орієнтовані проєкти, хакатони, квести й діяльність учнівського самоврядування. Дебати сприяють розвитку аргументації та аналізу альтернативних позицій, а соціальні кейси – аналізу конфліктів інтересів, моральних дилем і можливих наслідків рішень. Водночас такі види діяльності є не окремими організаційними умовами, а засобами організації соціальної взаємодії.

Значний потенціал для розвитку соціального мислення має дизайн-мислення, що передбачає розуміння потреб людини, визначення проблеми, генерування та перевірку рішень [15; 18]. В. Тименко пов'язує розвиток наукового дизайн-мислення обдарованих учнів із міждисциплінарністю, проєктно-творчою діяльністю та STEAM-освітою [5]. Для соціального мислення особливого значення набуває емпатійний етап, орієнтований на врахування потреб, інтересів і позицій людей.

Таблиця 1

Організаційно-педагогічні умови розвитку соціального мислення обдарованої особистості

Організаційна педагогічна умова	Провідна функція	Основний зміст	Очікуваний результат
Створення розвивального освітнього середовища, що забезпечує різноманітні форми соціальної взаємодії	Соціалізувально-комунікативна	Створення відкритого, діалогічного й партисипативного середовища; включення обдарованої особистості в різні соціальні ролі, спільне прийняття рішень і командну взаємодію.	Розвиток здатності до діалогу, співпраці, аргументації, розуміння позицій інших та відповідального прийняття рішень.
Розбудова мережевої взаємодії закладу освіти з науковими установами, громадськими організаціями та місцевими громадами	Контекстно-розширювальна	Розширення освітнього середовища через взаємодію з університетами, науковими установами, Малою академією наук України, громадськими організаціями, благодійними фондами та територіальними громадами.	Розширення соціального досвіду; розвиток здатності аналізувати реальні суспільні проблеми, враховувати позиції різних стейкхолдерів і застосовувати інтелектуальний потенціал у соціально значущій діяльності.
Забезпечення педагогічного супроводу й наставництва у процесі соціально значущої діяльності	Рефлексивно-регуляторна	Персоналізована педагогічна підтримка, наставництво, фасилітація, рефлексивний аналіз рішень і результатів соціально значущої діяльності.	Розвиток рефлексії, соціальної відповідальності, самостійності суджень, здатності прогнозувати наслідки дій і переносити набутий досвід у нові соціальні ситуації.

Повноцінний розвиток соціального мислення не може обмежуватися межами одного закладу освіти. Тому другою організаційною педагогічною умовою є розбудова мережевої взаємодії закладу освіти з науковими установами, громадськими організаціями та місцевими громадами. Її провідною функцією є контекстно-розширювальна, оскільки така взаємодія розширює освітній простір і залучає обдаровану особистість до реальних соціальних, наукових і громадських практик.

Мережева взаємодія передбачає інтеграцію закладу освіти в ширшу освітньо-соціальну екосистему, що охоплює заклади вищої освіти, наукові установи, Малу академію наук України, громадські організації, благодійні фонди, професійні спільноти та територіальні громади.

Співпраця з науковими установами та закладами вищої освіти створює можливості для залучення обдарованої молоді до реальних дослідницьких практик, сприяє формуванню культури доказовості, навичок роботи з джерелами та відповідальності за обґрунтованість висновків. Це важливо для розвитку соціального мислення, оскільки аналіз суспільних проблем потребує роботи з фактами, встановлення причинно-наслідкових зв'язків та аргументації висновків [3].

Співпраця з громадськими організаціями, благодійними фондами та місцевими громадами розширює соціальний досвід обдарованих здобувачів освіти й залучає їх до осмислення реальних суспільних проблем.

Сам факт волонтерської чи громадської активності не є достатнім для розвитку соціального мислення. Педагогічного значення така діяльність набуває, коли здобувач освіти досліджує причини соціальної проблеми, аналізує потреби й позиції її учасників, розглядає можливі способи розв'язання та оцінює результати власних і спільних дій.

Соціальне проєктування на рівні місцевої громади створює можливості для дослідження конкретних проблем, безпосередньої взаємодії зі стейкхолдерами та оцінювання наслідків запропонованих рішень.

Елементи дизайн-мислення у соціальному проєктуванні дають змогу послідовно перейти від дослідження потреб людей та визначення проблеми до генерування можливих рішень, їх прототипування й оцінювання результативності [7; 13]. Така діяльність сприяє усвідомленню обдарованою молоддю зв'язку між інтелектуальним пошуком, прийняттям рішень та їх реальними наслідками для соціального середовища.

Водночас участь у реальній соціально значущій діяльності сама по собі не забезпечує перетворення набутого досвіду на стійкі способи соціального мислення. Такий досвід потребує осмислення, аналізу, співвіднесення з попередніми уявленнями та включення до системи особистісних смислів. Це зумовлює необхідність третьої організаційної педагогічної умови – забезпечення педагогічного супроводу й наставництва у процесі соціально значущої діяльності. Провідною функцією такої умови є рефлексивно-регуляторна.

Педагогічний супровід передбачає трансформацію ролі педагога: від переважного передавання знань до організації взаємодії, фасилітації, консультування та наставництва. Завдання педагога полягає не у визначенні наперед заданої «правильної» соціальної позиції, а у створенні умов для аналізу соціальної ситуації, зіставлення різних поглядів та самостійного формування здобувачем освіти власної усвідомленої позиції.

Важливим інструментом педагогічного супроводу є рефлексивні запитання щодо учасників проблеми, врахованих інтересів, доказовості висновків, можливих ризиків і наслідків рішень, що спонукають здобувача освіти аналізувати власні судження й способи прийняття рішень.

Наставництво доцільно організовувати із залученням педагогів, науковців, психологів, фахівців-практиків і представників громадських та професійних спільнот. Така взаємодія розширює соціальний і професійний досвід та узгоджується з положеннями соціально-когнітивної теорії А. Бандури (A. Bandura) щодо ролі спостереження і моделювання [6].

Для систематизації педагогічного супроводу соціально значущої діяльності обдарованих здобувачів освіти доцільно виокремити чотири взаємопов'язані етапи.

Діагностично-прогностичний етап передбачає визначення пізнавальних і соціальних інтересів здобувача освіти, особливостей його соціальної взаємодії, сильних сторін та аспектів, що потребують педагогічної підтримки. На такому етапі також визначаються можливості поєднання індивідуальних здібностей та інтересів із розв'язанням актуальних соціальних проблем.

Проектувальний етап передбачає спільне визначення мети соціально значущої діяльності, планування послідовності дій, необхідних ресурсів і партнерської взаємодії, а також прогнозування можливих ризиків та очікуваних результатів. Залучення здобувача освіти до проектування діяльності забезпечує можливість самостійного вибору, обґрунтування рішень і відповідальності за їх реалізацію.

Діяльнісний етап охоплює безпосередню реалізацію соціальних, дослідницьких, волонтерських, екологічних, культурних або просвітницьких проєктів. Педагог забезпечує партнерську підтримку, консультування та необхідний супровід, водночас зберігаючи простір для самостійного прийняття рішень і відповідальності здобувача освіти за власні дії.

Рефлексивно-оцінювальний етап передбачає аналіз фактичних результатів діяльності, їх зіставлення з очікуваними, оцінювання впливу прийнятих рішень на інших людей і соціальне середовище, осмислення труднощів, помилок та змін у власних уявленнях і позиціях. Рефлексивне опрацювання набутого досвіду сприяє його узагальненню та перенесенню сформованих способів аналізу й прийняття рішень у нові соціальні ситуації.

У педагогічному супроводі можуть використовуватися індивідуальні та групові бесіди, рефлексивні щоденники, есе, портфоліо соціальної діяльності, самооцінювання, взаємооцінювання та аналіз критичних ситуацій. Елементи коучингової й тьюторської взаємодії сприяють визначенню особистісно значущих цілей та осмисленню власних цінностей, позицій і досвіду.

Водночас зазначені форми, методи й технології не утворюють окремих організаційних педагогічних умов. Коучинг, рефлексивні практики, дизайн-мислення, дебати, волонтерська діяльність і соціальні проєкти є механізмами реалізації визначених організаційних педагогічних умов та забезпечують їх практичне втілення в освітньому процесі. Таке розмежування дає змогу зберегти системність запропонованого підходу й уникнути необґрунтованого розширення переліку організаційних педагогічних умов.

Педагогічний супровід має бути персоналізованим з урахуванням сильних сторін, освітніх потреб та особливостей соціальної взаємодії обдарованих здобувачів освіти.

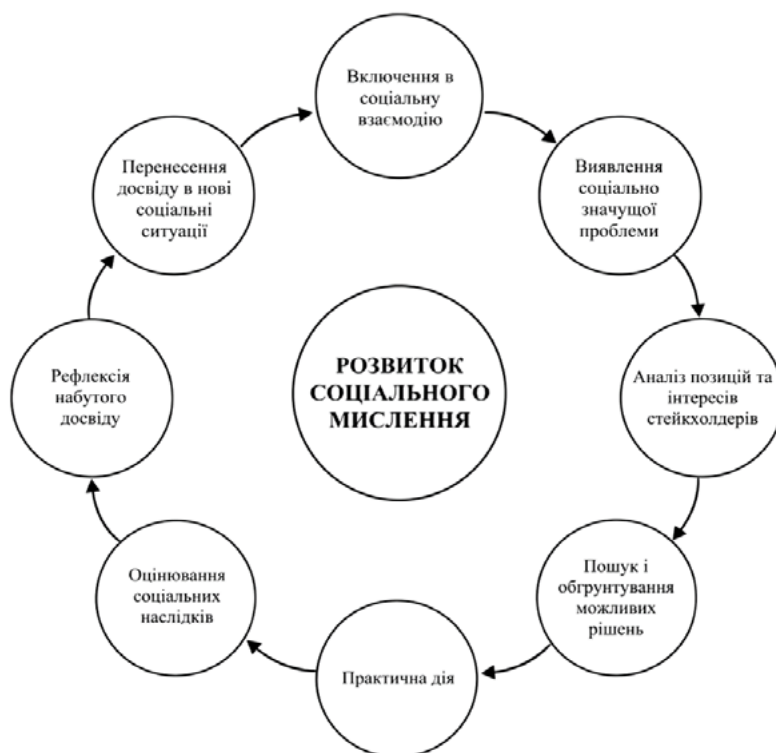
Три визначені організаційно-педагогічні умови утворюють цілісну функціональну систему. Перша забезпечує соціалізувально-комунікативний простір, у якому обдарована особистість набуває досвіду соціальної взаємодії. Друга виконує контекстно-розширювальну функцію, забезпечуючи розширення такого досвіду через залучення до реальних соціальних, наукових і громадських практик за межами окремого закладу освіти. Третя виконує рефлексивно-регулятивну функцію та забезпечує осмислення набутого досвіду, критичний аналіз власних позицій і рішень та перенесення сформованих способів мислення в нові соціальні ситуації.

Логіку розвитку соціального мислення за реалізації окреслених організаційних педагогічних умов доцільно представити як циклічний процес (рис. 1).

Циклічність представленого процесу сприяє поступовому переходу від окремих ситуацій соціальної взаємодії до формування більш стійких способів аналізу, осмислення та розв'язання соціальних проблем.

Системна реалізація організаційних педагогічних умов спрямована на розвиток усіх структурних компонентів соціального мислення. Когнітивний компонент розвивається у процесі дослідження реальних соціальних проблем, аналізу інформації, аргументів і причинно-наслідкових зв'язків. Розвиток емоційно-ціннісного компонента забезпечується взаємодією з різними людьми та соціальними групами, осмисленням їхніх потреб, інтересів і позицій. Рефлексивний компонент поглиблюється завдяки педагогічному супроводу, наставницькій підтримці та аналізу власних суджень, рішень і їх можливих наслідків. Поведінковий компонент формується у процесі практичної соціально значущої діяльності, що передбачає самостійність у прийнятті рішень і відповідальність за результати власних та спільних дій.

Отже, розвиток соціального мислення обдарованої особистості потребує системної організації соціальної взаємодії. Розвивальне освітнє середовище забезпечує досвід діалогу, співпраці й відповідального прийняття рішень; мережева взаємодія розширює його через залучення до реальних соціальних, наукових і громадських практик; педагогічний супровід і наставництво забезпечують рефлексивне осмислення набутого досвіду та його перенесення в нові соціальні ситуації.



Кожен новий соціальний досвід запускає наступний цикл

Рис. 1. Циклічна логіка розвитку соціального мислення обдарованої особистості

Системна реалізація організаційних педагогічних умов створює можливості для розвитку когнітивного, емоційно-ціннісного, рефлексивного та поведінкового компонентів соціального мислення й сприяє поєднанню інтелектуального і творчого потенціалу обдарованої особистості із соціально відповідальною діяльністю. Розвиток здатності аналізувати соціальну дійсність, розуміти позиції та інтереси інших, прогнозувати наслідки індивідуальних і колективних рішень та відповідально діяти в соціальному середовищі є важливою передумовою соціальної самореалізації, громадянської зрілості та лідерського становлення обдарованої молоді.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з визначенням і теоретичним обґрунтуванням змістових педагогічних умов розвитку соціального мислення обдарованої особистості та з'ясуванням механізмів їх взаємодії з організаційними умовами.

Використана література:

1. Антонова О. Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: монографія. Житомир : Вид-во Житомирського державного університету імені І. Франка, 2005. 458 с.
2. Антонова О. Є. Організація роботи з обдарованими учнями у закладах нового типу (досвід роботи шкіл м. Житомира). *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2007. Вип. 35. С. 66–72.
3. Піддячий М. І. Сутність поняття наукового мислення обдарованих учнів, його характеристики, особливості та структурні компоненти. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2025. № 3 (98). С. 5–12. DOI : [https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-3\(98\)-01](https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-3(98)-01)
4. Ткаченко Л. І. Соціальне мислення як складник лідерської парадигми розвитку обдарованої особистості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2025. № 4 (99). С. 42–48. DOI : [https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-4\(99\)-05](https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-4(99)-05)
5. Тименко В. П. Інноваційна система розвитку наукового дизайн-мислення в учнів Малої академії наук. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2025. Т. 1, вип. 34. С. 86–94. DOI : [https://doi.org/10.63437/3083-6433-2025-1\(34\)-13](https://doi.org/10.63437/3083-6433-2025-1(34)-13)
6. Bandura A. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1986.
7. Bondarenko N., Pasko O., Shpak O., Tymenko V., Kudra A. Promoting Students' Scientific Thinking through Design-Oriented Activities in a Modern Educational Environment. *ASEAN Journal of Educational Research and Technology*. 2026. Vol. 5. № 3. P. 279–298. URL : <https://www.ejournal.bumipublikasinusantara.id/index.php/ajert/article/view/943>

8. Gagné F. From Gifts to Talents: The DMGT as a Developmental Model. Conceptions of Giftedness / ed. by R. J. Sternberg, J. E. Davidson. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2005. P. 98–119. DOI : <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.008>
9. Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books, 1983.
10. Goleman D. Social Intelligence: The New Science of Human Relationships. New York : Bantam Books, 2006.
11. OECD. The Future of Education and Skills 2030: The Future We Want. Position Paper. Paris : OECD, 2018.
12. OECD. OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes. Paris : OECD Publishing, 2019.
13. Pasko O., Omelchenko H., Ostapyk S., Koliesnikova A., Bondarenko N. Features of the Application of Smart Technologies for the Development of Various Directions of Design Education. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2023. Vol. 12. № 2. P. 103–112. DOI : <https://doi.org/10.5430/jct.v12n2p103>
14. Paul R., Elder L. Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life. 2nd ed. The Foundation for Critical Thinking, 2020.
15. Razzouk R., Shute V. What Is Design Thinking and Why Is It Important? *Review of Educational Research*. 2012. Vol. 82. № 3. P. 330–348. DOI : <https://doi.org/10.3102/0034654312457429>
16. Renzulli J. S. What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*. 1978. Vol. 60. № 3. P. 180–184, 261.
17. UNESCO. Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paris : UNESCO, 2021.
18. Wrigley C., Straker K. Design Thinking Pedagogy: The Educational Design Ladder. *Innovations in Education and Teaching International*. 2017. Vol. 54. № 4. P. 374–385. DOI : <https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1108214>

References:

1. Antonova O. Ye. (2005). Obdarovanist: dosvid istorichnoho ta porivnialnoho analizu: monohrafiia [Giftedness: experience of historical and comparative analysis: monograph]. Zhytomyr : Vyd-vo Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu im. I. Franka. 458 p. [in Ukrainian].
2. Antonova O. Ye. (2007). Orhanizatsiia roboty z obdarovanyymi uchniamy u zakladakh novoho typu (dosvid roboty shkil m. Zhytomyra) [Organization of work with gifted students in new-type educational institutions (experience of Zhytomyr schools)]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*, (35), 66–72. [in Ukrainian].
3. Pidliachyi M. I. (2025). Sutnist poniattia naukovooho myslennia obdarovanykh uchniv, yoho kharakterystyky, osoblyvosti ta strukturni komponenty [The essence of the concept of scientific thinking of gifted students, its characteristics, features and structural components]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*, 3(98), 5–12. DOI : [https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-3\(98\)-01](https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-3(98)-01) [in Ukrainian].
4. Tkachenko L. I. (2025). Sotsialne myslennia yak skladnyk liderskoi paradyhmy rozvytku obdarovanoi osobystosti [Social thinking as a component of the leadership paradigm of gifted personality development]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*, 4(99), 42–48. DOI : [https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-4\(99\)-05](https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-4(99)-05) [in Ukrainian].
5. Tymenko V. P. (2025). Innovatsiina systema rozvytku naukovooho dyzain-myslennia v uchniv Maloi akademii nauk [Innovative system for the development of scientific design thinking in students of the Junior Academy of Sciences]. *Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy*, 1(34), 86–94. DOI : [https://doi.org/10.63437/3083-6433-2025-1\(34\)-13](https://doi.org/10.63437/3083-6433-2025-1(34)-13) [in Ukrainian].
6. Bandura A. (1986). Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
7. Bondarenko N., Pasko O., Shpak O., Tymenko V., & Kudra A. (2026). Promoting Students' Scientific Thinking through Design-Oriented Activities in a Modern Educational Environment. *ASEAN Journal of Educational Research and Technology*, 5(3), 279–298. URL : <https://www.ejournal.bumipublikasinusantara.id/index.php/ajert/article/view/943>
8. Gagné F. (2005). From Gifts to Talents: The DMGT as a Developmental Model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2nd ed., pp. 98–119). Cambridge : Cambridge University Press. DOI : <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.008>
9. Gardner H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York : Basic Books.
10. Goleman D. (2006). Social Intelligence: The New Science of Human Relationships. New York : Bantam Books.
11. OECD. (2018). The Future of Education and Skills 2030: The Future We Want. Position Paper. Paris : OECD.
12. OECD. (2019). OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes. Paris : OECD Publishing.
13. Pasko O., Omelchenko H., Ostapyk S., Koliesnikova A., & Bondarenko N. (2023). Features of the Application of Smart Technologies for the Development of Various Directions of Design Education. *Journal of Curriculum and Teaching*, 12(2), 103–112. DOI : <https://doi.org/10.5430/jct.v12n2p103>
14. Paul R., & Elder L. (2020). Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life. 2nd ed. The Foundation for Critical Thinking.
15. Razzouk R., & Shute V. (2012). What Is Design Thinking and Why Is It Important? *Review of Educational Research*, 82(3), 330–348. DOI : <https://doi.org/10.3102/0034654312457429>
16. Renzulli J. S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180–184, 261.
17. UNESCO. (2021). Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paris: UNESCO.
18. Wrigley C., & Straker K. (2017). Design Thinking Pedagogy: The Educational Design Ladder. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(4), 374–385. DOI : <https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1108214>

N. Bondarenko. Organizational and pedagogical conditions for developing social thinking in gifted individuals within the contemporary educational environment

The article provides a theoretical substantiation of the organizational and pedagogical conditions for developing social thinking in gifted individuals within the contemporary educational environment. The relevance of the study is determined by the transformations of the information society, which highlight the need to combine intellectual and creative potential with the ability to critically analyze social processes, consider different perspectives, anticipate the consequences of decisions, and act responsibly. Social thinking is conceptualized as a multidimensional phenomenon comprising cognitive, emotional and value-based, reflective, and behavioral components. Drawing on systemic, environmental, activity-based, and social cognitive approaches, three interrelated organizational and pedagogical conditions are identified: creating a developmental educational environment; establishing network-based collaboration between educational institutions, research institutions, civil society organizations, and local communities; and providing pedagogical support and mentoring in the course of socially significant activities. The scientific novelty of the study lies in identifying a functionally interconnected system of these conditions and specifying their socialization and communication, context-expanding, and reflective and regulatory functions. A four-stage algorithm for pedagogical support is proposed, comprising diagnostic and prognostic, design, activity-based, and reflective and evaluative stages. The practical significance of the findings lies in the possibility of applying the identified conditions and the proposed algorithm to organize socially significant activities and provide pedagogical support for gifted youth.

Key words: social thinking, gifted individual, gifted youth, pedagogical conditions, organizational and pedagogical conditions, educational environment, social interaction, network-based collaboration, mentoring, pedagogical support, socially significant activities, learners.

Дата першого надходження статті до видання: 18.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.10.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 377/378.091.3:004

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.112.02>**Гевко Ігор Васильович**

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри комп'ютерних технологій
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
gevkoiv@tnpu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-1108-2753

Миндруль Михайло Андрійович

аспірант кафедри комп'ютерних технологій
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
myndrul@tnpu.edu.ua
orcid.org/0009-0004-6902-6492

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ВІД ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ВИКОРИСТАННЯ ДО ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ЕКОСИСТЕМ

У статті обґрунтовано роль цифрових технологій як чинника системної трансформації професійної освіти та доведено, що ця трансформація має характер послідовного переходу від епізодичного інструментального застосування цифрових засобів до формування цілісних інноваційних освітніх екосистем. Актуальність дослідження зумовлена прискореною цифровізацією ринку праці, оновленням вимог до кваліфікацій та потребою закладів професійної освіти відповідати на ці виклики системно, а не фрагментарно. Метою статті є теоретичне обґрунтування етапів цифрової трансформації професійної освіти та концептуалізація поняття інноваційної освітньої екосистеми. У ході дослідження застосовано методи аналізу та синтезу наукових джерел, порівняння, узагальнення й моделювання. Розмежовано поняття «інформатизація», «цифровізація» та «цифрова трансформація», а також виокремлено три рівні цифрової зрілості закладу освіти: інструментальний, інтеграційний та екосистемний. Схарактеризовано технологі-і-драйвери трансформації – штучний інтелект, адаптивне навчання, аналітику навчання, іммерсивні та хмарні технології – і показано їхній вплив на зміст, методи й організацію професійної підготовки. Запропоновано трактування інноваційної освітньої екосистеми як відкритого, адаптивного й мережевого середовища, що поєднує заклад освіти, роботодавців, цифрові платформи та здобувачів освіти на засадах персоналізації й неперервності навчання. Виокремлено бар'єри переходу до екосистемної моделі – цифрову нерівність, недостатню цифрову компетентність педагогів та інфраструктурні обмеження – і запропоновано умови їх подолання. Результати дослідження можуть бути використані для проєктування стратегій цифрової трансформації закладів професійної освіти та оновлення змісту підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Ключові слова: цифрові технології; цифрова трансформація; професійна освіта; освітня екосистема; цифрова компетентність; адаптивне навчання; цифровізація.

Сучасний ринок праці перебуває у стані глибокої цифрової перебудови: автоматизація, поширення штучного інтелекту та платформної економіки змінюють структуру професій і висувають нові вимоги до кваліфікацій працівників. За таких умов професійна освіта, покликана готувати фахівців відповідно до запитів економіки, не може обмежуватися епізодичним використанням окремих цифрових засобів. Перед закладами професійної освіти постає завдання системної цифрової трансформації – узгодженого оновлення змісту, методів, форм організації та освітнього середовища загалом. На рівні державної політики цей вектор закріплено в Концепції розвитку цифрових компетентностей [4] та проєкті Концепції цифрової трансформації освіти і науки [2], що визначають цифрову компетентність ключовою для життєдіяльності людини й конкурентоспроможності держави. Водночас у практиці закладів освіти переважає фрагментарний, інструментальний підхід до цифрових технологій, за якого вони залишаються допоміжним засобом, а не чинником системних змін. Розв'язання цієї суперечності потребує теоретичного осмислення логіки переходу від інструментального використання технологій до побудови інноваційних освітніх екосистем.

Теоретичні засади цифровізації освіти та відкритих освітніх систем висвітлено у працях В. Бикова, який обґрунтував моделі організаційних систем відкритої освіти [1]. Проблематику цифрової компетентності та стандартизації ІКТ-компетентностей педагогів досліджували Н. Морзе й А. Кочарян [3] та О. Спірін [5]. Прикладні аспекти впровадження цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх фахівців ґрунтовно розробляють науковці: О. Потапчук, І. Гевко та І. Луцик досліджуючи застосування хмарних технологій для організації навчальної й дослідницької роботи у професійній підготовці [6], використання 3D-моделювання та друку в графічній підготовці майбутніх фахівців цифрових технологій [7], а також реалізацію концепції Smart-університету в умовах дистанційного навчання [9]. На міжнародному рівні засадничими є рамкові документи DigCompEdu [10] і DigComp [12], а також теоретичні моделі – конективізм Дж. Сіменса [11] і концепція технологічно-педагогічно-змістових знань (ТРАСК) П. Мішри та М. Кьолера [8]. Попри значний

доробок, недостатньо дослідженою залишається цілісна логіка переходу від інструментального використання цифрових технологій до екосистемної моделі організації професійної освіти, а також змістове наповнення поняття інноваційної освітньої екосистеми у контексті професійної підготовки. Саме цій нерозв'язаній частині загальної проблеми присвячено статтю.

Мета статті – теоретично обґрунтувати етапи цифрової трансформації професійної освіти як переходу від інструментального використання цифрових технологій до формування інноваційних освітніх екосистем. Досягнення мети передбачає розв'язання таких завдань: розмежувати поняття «інформатизація», «цифровізація» та «цифрова трансформація»; виокремити й схарактеризувати рівні цифрової зрілості закладу професійної освіти; визначити технології-драйвери трансформації; концептуалізувати поняття інноваційної освітньої екосистеми та окреслити бар'єри і умови переходу до неї.

Розуміння цифрової трансформації професійної освіти потребує насамперед термінологічного розмежування трьох близьких, але не тотожних понять. Інформатизація позначає процес упровадження засобів обчислювальної техніки та інформаційних ресурсів у наявну освітню практику без зміни її сутнісних характеристик. Цифровізація передбачає переведення освітніх процесів і ресурсів у цифровий формат та ширше використання цифрових інструментів у навчанні й управлінні. Натомість цифрова трансформація – це якісно вищий рівень змін, за якого цифрові технології стають чинником перепроєктування самої моделі освітньої діяльності: змісту, методів, ролей учасників та організаційної структури закладу. Саме в цьому значенні цифрові технології постають не допоміжним засобом, а системним чинником трансформації [2].

Логіку трансформації доцільно описати через рівні цифрової зрілості закладу професійної освіти. Перший, інструментальний, рівень характеризується епізодичним використанням окремих цифрових засобів – електронних презентацій, цифрових освітніх ресурсів, систем управління навчанням – як доповнення до традиційного освітнього процесу. Технології тут не змінюють методику, а лише підсилюють її окремі елементи. Другий, інтеграційний, рівень передбачає системне вбудовування цифрових технологій в освітній процес: упровадження змішаного навчання, цілеспрямоване формування цифрових компетентностей здобувачів і педагогів, використання цифрових платформ для організації самостійної та проєктної роботи. Третій, екосистемний, рівень означає перехід до інноваційної освітньої екосистеми, у якій цифрові технології забезпечують зв'язність усіх суб'єктів і процесів, а навчання стає персоналізованим, адаптивним і неперервним.

Перехід між рівнями забезпечується технологіями-драйверами, що мають найбільший трансформаційний потенціал. Штучний інтелект уможливорює адаптивне навчання – побудову індивідуальних освітніх траєкторій із динамічним підлаштуванням складності та темпу під потреби здобувача. Аналітика навчання (learning analytics) дає змогу збирати й інтерпретувати дані про навчальну діяльність, своєчасно виявляти ризики неуспішності та ухвалювати обґрунтовані педагогічні й управлінські рішення. Імерсивні технології віртуальної та доповненої реальності, а також засоби тривимірного моделювання особливо значущі для професійної освіти, оскільки дають змогу відпрацьовувати практичні навички у безпечному змодельованому середовищі, що відтворює реальні виробничі умови [7]. Хмарні платформи й технології мікронавчання забезпечують гнучкий доступ до освітнього контенту, підтримують концепцію навчання впродовж життя та організацію спільної й дослідницької роботи здобувачів [6]. Сукупна дія цих технологій змінює не лише засоби, а й зміст та організацію професійної підготовки.

Теоретичним підґрунтям екосистемної моделі слугують кілька взаємодоповнювальних концепцій. Конективізм трактує навчання як процес встановлення зв'язків у мережах знань, що відповідає природі цифрового освітнього середовища [11]. Модель ТРАСК наголошує на необхідності інтеграції технологічних, педагогічних і змістових знань педагога, без якої цифрові технології не дають освітнього ефекту [8]. Рамки цифрової компетентності DigCompEdu та DigComp задають орієнтири для розвитку компетентностей педагогів і здобувачів освіти [10; 12]. Спільним для цих підходів є розуміння того, що результативність цифрової трансформації визначається не наявністю технологій як таких, а готовністю людини й інституції до системних змін.

На основі викладеного інноваційну освітню екосистему можна визначити як відкрите, адаптивне та мережеве освітнє середовище, що інтегрує заклад професійної освіти, роботодавців, цифрові платформи й здобувачів освіти у взаємопов'язану систему, орієнтовану на персоналізацію та неперервність навчання. Її сутнісними ознаками є: відкритість – здатність взаємодіяти із зовнішнім середовищем і залучати ресурси партнерів; адаптивність – гнучке реагування на зміни запитів ринку праці та потреб здобувачів; мережевість – горизонтальні зв'язки між суб'єктами замість суто ієрархічної структури; персоналізація – побудова індивідуальних освітніх траєкторій; неперервність – підтримка навчання впродовж усього професійного життя. Практичним виявом руху до екосистемної моделі є концепція Smart-університету, що інтегрує цифрові сервіси, дистанційне навчання й управління закладом у єдине цифрове середовище [9]. На відміну від традиційного закладу освіти, екосистема не лише транслює знання, а й створює умови для самостійного конструювання здобувачем власного освітнього маршруту у взаємодії з багатьма учасниками. Узагальнене змістове наповнення поняття інноваційної освітньої екосистеми професійної підготовки подано на рис. 1.

Перехід до екосистемної моделі стримується низкою бар'єрів. Цифрова нерівність – нерівномірний доступ до пристроїв, якісного інтернету та цифрових ресурсів – поглиблює освітні відмінності й актуалізована умовами дистанційного навчання та воєнного часу в Україні. Недостатній рівень цифрової компетентності частини педагогічних працівників обмежує методично доцільне використання технологій.

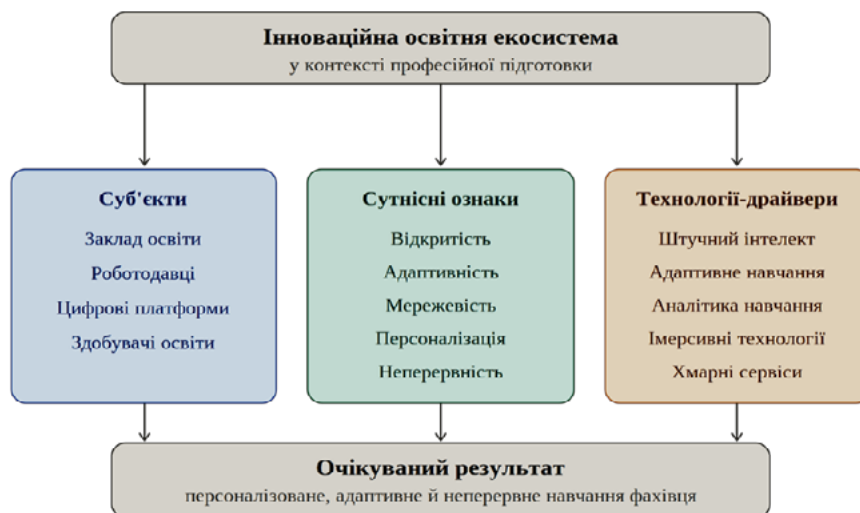


Рис. 1. Змістове наповнення поняття інноваційної освітньої екосистеми у контексті професійної підготовки

Інфраструктурні та фінансові обмеження ускладнюють упровадження сучасних цифрових рішень. Подолання цих бар'єрів потребує системних умов: цілеспрямованого розвитку цифрових компетентностей педагогів відповідно до рамки DigCompEdu [10]; розбудови цифрової інфраструктури закладів; формування партнерств із роботодавцями та постачальниками освітніх технологій; оновлення нормативного забезпечення відповідно до державних стратегічних документів [4; 2]. Лише за комплексної дії цих умов цифрові технології реалізують свій потенціал як чинник трансформації, а не залишаються інструментом.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження дає підстави для висновку, що цифрові технології виступають чинником системної трансформації професійної освіти лише за умови переходу від їх інструментального використання до екосистемної моделі організації освітньої діяльності. Розмежовано поняття «інформатизація», «цифровізація» та «цифрова трансформація» й обґрунтовано три рівні цифрової зрілості закладу – інструментальний, інтеграційний та екосистемний. Визначено технології-драйвери трансформації та запропоновано трактування інноваційної освітньої екосистеми як відкритого, адаптивного й мережевого середовища, що ґрунтується на персоналізації та неперервності навчання. Окреслено бар'єри переходу до екосистемної моделі та умови їх подолання. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні діагностичного інструментарію для оцінювання рівня цифрової зрілості закладів професійної освіти та в емпіричній перевірці моделі інноваційної освітньої екосистеми в умовах конкретних закладів.

Використана література:

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ : Атіка, 2009. 684 с. ISBN 978-966-326-317-5.
2. Концепція цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року: проєкт / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2021. URL: <https://mon.gov.ua/news/kontseptsiya-tsifrovoi-transformatsii-osviti-i-nauki-mon-zaproshue-do-gromadskogo-obgovorennia>
3. Морзе Н. В., Кочарян А. Б. Модель стандарту ІКТ-компетентності викладачів університету в контексті підвищення якості освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. Т. 43, № 5. С. 27–39. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v43i5.1132>.
4. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації : розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.03.2021 № 167-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-p>
5. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 5 (13). URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/183>
6. Hevko I., Lutsyk I., Potapchuk O. et al. Implementation of web resources using cloud technologies to demonstrate and organize students' research work. *Journal of Physics: Conference Series*. 2021. Vol. 1946. Article 012019. DOI: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1946/1/012019>.
7. Hevko I., Potapchuk O., Lutsyk I. et al. Methodology of using 3D modeling and printing in graphic training of future digital technology specialists. *Information Technologies and Learning Tools*. 2022. Vol. 87, № 1. P. 95–110. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v87i1.4710>.
8. Mishra P., Koehler M. J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*. 2006. Vol. 108, № 6. P. 1017–1054. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>.
9. Potapchuk O., Lutsyk I., Hevko I., Buyak B. Implementation of the concept of a Smart University in terms of distance education. *Information Technologies and Learning Tools*. 2022. Vol. 92, № 6. P. 140–153. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v92i6.5009>.
10. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. 95 p. DOI: <https://doi.org/10.2760/159770>.

11. Siemens G. Connectivism: a learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. 2005. Vol. 2, № 1. P. 3–10. URL: https://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
12. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2022. DOI: <https://doi.org/10.2760/115376>.

References:

1. Bykov, Valerii Yu. (2009). Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity [Models of Organizational Systems of Open Education]. Kyiv: Atika. ISBN 978-966-326-317-5. [in Ukrainian].
2. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021). Concept of Digital Transformation of Education and Science for the Period until 2026 (Draft). Kyiv. <https://mon.gov.ua/news/kontsepsiya-tsifrovoi-transformatsii-osviti-i-nauki-mon-zaproshue-dogromadskogo-obgovorennia>. [in Ukrainian].
3. Morze, Nataliia V., and Artur B. Kocharian. (2014). Model standartu IKT-kompetentnosti vykladachiv universytetu v konteksti pidvyshchennia yakosti osvity. *Information Technologies and Learning Tools* 43 (5): 27–39. <https://doi.org/10.33407/itlt.v43i5.1132>. [in Ukrainian].
4. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2021). On Approval of the Concept for the Development of Digital Competences and the Action Plan for Its Implementation. Order No. 167-r of March 3, 2021. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-r>. [in Ukrainian].
5. Spirin, Oleh M. (2009). Informatsiino-komunikatsiini ta informatychni kompetentnosti yak komponenty systemy profesiino-spetsializovanykh kompetentnostei vchytelia informatyky. *Information Technologies and Learning Tools* 13 (5). <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/183>. [in Ukrainian].
6. Hevko, Ihor, Iryna Lutsyk, Olha Potapchuk, et al. (2021). Implementation of Web Resources Using Cloud Technologies to Demonstrate and Organize Students' Research Work. *Journal of Physics: Conference Series* 1946: 012019. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1946/1/012019>.
7. Hevko, Ihor, Olha Potapchuk, Iryna Lutsyk, et al. (2022). Methodology of Using 3D Modeling and Printing in Graphic Training of Future Digital Technology Specialists. *Information Technologies and Learning Tools* 87 (1): 95–110. <https://doi.org/10.33407/itlt.v87i1.4710>.
8. Mishra, Punya, and Matthew J. Koehler. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record* 108 (6): 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>.
9. Potapchuk, Olha, Iryna Lutsyk, Ihor Hevko, and Bohdan Buyak. (2022). Implementation of the Concept of a Smart University in Terms of Distance Education. *Information Technologies and Learning Tools* 92 (6): 140–153. <https://doi.org/10.33407/itlt.v92i6.5009>.
10. Redecker, Christine. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
11. Siemens, George. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 2 (1): 3–10. https://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm.
12. Vuorikari, Riina, Stefano Kluzer, and Yves Punie. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>.

I. Hevko, M. Mindrul Digital technologies as a factor of vocational education transformation: from instrumental use to innovative educational ecosystems

The article substantiates the role of digital technologies as a factor in the systemic transformation of vocational and professional education and argues that this transformation is a consistent transition from the episodic, instrumental use of digital tools to the formation of holistic, innovative educational ecosystems. The relevance of the study is determined by the accelerated digitalisation of the labour market, the renewal of qualification requirements, and the need for vocational education institutions to respond to these challenges systemically. The aim of the article is to provide a theoretical substantiation of the stages of the digital transformation of professional education and to conceptualise the notion of an innovative educational ecosystem. The study applies methods of analysis and synthesis of scientific sources, comparison, generalisation, and modelling. The concepts of informatisation, digitalisation, and digital transformation are differentiated, and three levels of an institution's digital maturity are distinguished: the instrumental, the integrative, and the ecosystemic. The driver technologies of transformation are characterised – artificial intelligence, adaptive learning, learning analytics, immersive and cloud technologies – and their impact on the content, methods, and organisation of professional training is shown. An innovative educational ecosystem is interpreted as an open, adaptive, and networked environment that integrates the educational institution, employers, digital platforms, and learners on the principles of personalisation and lifelong learning. The barriers to the transition towards the ecosystemic model are identified – the digital divide, insufficient digital competence of teachers, and infrastructural constraints – and conditions for overcoming them are proposed. The results may be used to design digital transformation strategies for vocational education institutions and to update the training of teaching staff.

Key words: digital technologies; digital transformation; vocational education; educational ecosystem; digital competence; adaptive learning; digitalisation.

Дата першого надходження статті до видання: 13.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.10.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 378.011.3-051:004]:159.9

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.112.03>**Дульська Оксана Володимирівна**

викладач кафедри практичної психології,

Український державний університет імені Михайла Драгоманова

o.v.dulska@udu.edu.ua

orcid.org/0000-0003-1899-7315

Слабко Володимир Миколайович

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри педагогіки

Український державний університет імені Михайла Драгоманова

v.m.slabko@npu.edu.ua

orcid.org/0000-0002-5175-3104

ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто інформаційно-цифрову компетентність як важливу складову професійної культури майбутніх психологів в умовах трансформації сучасної освіти. Обґрунтовано актуальність розвитку здатності майбутніх фахівців ефективно, відповідально та етично використовувати цифрові технології у професійній діяльності. Проаналізовано сучасні наукові підходи до визначення змісту цифрової компетентності психолога, її структурних компонентів та ролі у професійній підготовці. Визначено взаємозв'язок інформаційно-цифрової компетентності з професійними знаннями, вміннями, етичними нормами, інформаційною безпекою, критичним мисленням і готовністю до використання сучасних цифрових інструментів. Особливу увагу приділено можливостям застосування цифрових технологій, онлайн-ресурсів та інструментів штучного інтелекту у професійній підготовці майбутніх психологів. Узагальнення наукових джерел засвідчило, що інформаційно-цифрова компетентність не обмежується технічною здатністю користуватися цифровими засобами, а передбачає комплексне поєднання інформаційної грамотності, цифрових навичок, аналітичного мислення, комунікативної культури, етичної відповідальності та здатності забезпечувати безпечне використання цифрової інформації. Встановлено, що її цілеспрямоване формування сприяє підвищенню якості професійної підготовки майбутніх психологів, їхній готовності до роботи в цифровізованому освітньому та професійному середовищі й адаптації до нових форматів психологічної допомоги. Зроблено висновок про необхідність системної інтеграції інформаційно-цифрової компетентності до змісту професійної підготовки майбутніх психологів як невід'ємної складової їхньої професійної культури. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні та експериментальній перевірці педагогічних умов, моделі й методики формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх психологів, а також у визначенні критеріїв, показників і рівнів її сформованості з урахуванням етичних вимог та безпечного використання технологій штучного інтелекту.

Ключові слова: інформаційно-цифрова компетентність, професійна культура, професійна підготовка, цифрові технології, штучний інтелект, цифрове освітнє середовище, інформаційна безпека, цифровізація освіти.

Цифрова трансформація освіти зумовлює суттєві зміни у змісті, формах і технологіях професійної підготовки майбутніх психологів. Сучасний психолог працює в інформаційно насиченому середовищі, що передбачає використання цифрових платформ, онлайн-ресурсів, електронних баз даних, засобів дистанційної комунікації, цифрових діагностичних та консультативних інструментів, а також технологій штучного інтелекту. За таких умов професійна компетентність майбутнього психолога дедалі більше пов'язується не лише з опануванням фундаментальних психологічних знань і методів роботи, а й зі здатністю критично оцінювати, створювати, використовувати та безпечно поширювати цифрову інформацію.

Актуальність проблеми посилюється необхідністю забезпечення відповідального й етичного використання цифрових технологій у психологічній діяльності. Робота з персональними та чутливими даними, використання онлайн-консультування, цифрових психодіагностичних засобів і систем штучного інтелекту потребують від майбутнього фахівця не тільки технічних навичок, а й сформованої інформаційної культури, критичного мислення, розуміння етичних норм та принципів інформаційної безпеки. У цьому контексті інформаційно-цифрова компетентність набуває значення не окремої технологічної навички, а складової професійної культури психолога.

Водночас у сучасній професійній підготовці майбутніх психологів простежується потреба в системному поєднанні цифрової компетентності з професійними цінностями, етичними принципами та практичними вміннями. Це актуалізує необхідність теоретичного осмислення сутності інформаційно-цифрової компетентності, визначення її місця у структурі професійної культури майбутнього психолога та обґрунтування напрямів її цілеспрямованого формування в умовах трансформації освіти.

Проблематика цифровізації професійної підготовки майбутніх психологів представлена у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників. Зокрема, Г. М. Алексєєва, І. О. Черезова, Н. В. Кравченко, Л. В. Горбатюк,

В. М. Медведенко розглядають інтеграцію цифрових технологій у систему онлайн-підготовки майбутніх психологів до кризового втручання, акцентуючи увагу на можливостях цифрового освітнього середовища для формування професійної готовності фахівців [1]. А. Книш досліджує готовність майбутніх психологів до використання технологій штучного інтелекту в консультативній діяльності, що актуалізує питання технологічної, професійної та етичної підготовленості майбутнього фахівця [2].

Питання інтеграції сучасних технологій у професійну підготовку студентів-психологів висвітлюють О. Кравченко, Н. Абрамян, наголошуючи на необхідності оновлення освітнього процесу відповідно до цифрових трансформацій [3]. О. Поліщук зосереджує увагу на формуванні цифрової компетентності майбутніх практичних психологів засобами інноваційних педагогічних технологій [5]. Важливість цифрової компетентності для професійного становлення майбутніх психологів обґрунтовують О. Товстуха, О. Чумак, розглядаючи її як один із чинників професійного розвитку фахівця [6].

Окремий напрям досліджень становлять праці, у яких цифрові та інформаційно-аналітичні компетентності розглядаються в ширшому контексті професійної підготовки. І. Шапошнікова аналізує цифрові технології в системі професійної підготовки майбутніх педагогів та психологів, акцентуючи увагу на необхідності цифрової трансформації змісту професійної освіти [7]. Ю. Шпильовий розкриває сутність і структуру інформаційно-аналітичних умінь майбутнього педагога, що дає підстави розглядати інформаційно-аналітичний компонент як важливу передумову професійної роботи з цифровими ресурсами [8]. Водночас О. Лапа досліджує принципи розвитку професійної культури практичних психологів, що створює теоретичне підґрунтя для розгляду цифрової компетентності саме як складової професійної культури, а не лише сукупності технологічних умінь [4].

Зарубіжні дослідження розширюють зазначену проблематику. У *scoping review* Андріс Куле (Andris Kule), Кристін Мартінсоне (Kristīne Mārtinsons), Елзи Акмане (Elza Akmane), Астри Озоли (Astra Ozola), Ілзе Знотині (Ilze Znotiņa), Дайни Камераді (Daina Kamerāde) узагальнено сучасні підходи до цифрової компетентності психологів, що засвідчує її комплексний характер і значущість для професійної практики [9]. Жанна-Ана Лопес-Нуньєс (Juan-Antonio López-Núñez), Сусанна Алонсо-Гарсія (Susana Alonso-García), Беатріс Берраль-Ортіс (Beatriz Berral-Ortiz), Хуан-Хосе Вікторія-Мальдонадо (Juan-José Victoria-Maldonado) систематизують підходи до оцінювання цифрової компетентності у вищій освіті, акцентуючи увагу на необхідності визначення чітких критеріїв та індикаторів її сформованості [10]. Важливе концептуальне значення має праця Ріни Вуорікарі (Riina Vuorikari), Стефана Клузера (Stefan Kluzer), Йорана Пуні (Yves Punie), у якій представлено DigComp 2.2 — рамку цифрової компетентності, що охоплює знання, уміння та ставлення, необхідні для відповідальної діяльності людини в цифровому середовищі [12].

Аксіологічний аспект цифровізації освіти представлений у праці Н. Титової (N. Tytova), В. Боголюбова (V. Bogoliubov), В. Єфименко (V. Yefymenko), Л. Макаренка (L. Makarenko), Л. Мови (L. Mova), Н. Каленцової (N. Kalientsova), у якій інформатизація освіти розглядається крізь призму цінностей і глобалізаційних викликів [11].

Такий підхід є особливо важливим для професійної підготовки психологів, оскільки використання цифрових технологій має ґрунтуватися не лише на технологічній доцільності, а й на професійній відповідальності, етичності та дотриманні принципів безпеки [2; 9; 11].

Отже, аналіз наукових праць свідчить про значну увагу дослідників до цифрової компетентності майбутніх психологів, інтеграції цифрових технологій у професійну освіту та використання штучного інтелекту [1–3; 5–7]. Водночас потребує подальшого обґрунтування цілісне розуміння інформаційно-цифрової компетентності саме як складової професійної культури майбутнього психолога, що поєднує цифрові знання й уміння з інформаційно-аналітичними здібностями, критичним мисленням, професійними цінностями, етичними нормами та відповідальним ставленням до цифрових технологій [4; 8; 9; 11; 12].

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні інформаційно-цифрової компетентності як складової професійної культури майбутніх психологів в умовах трансформації освіти, визначенні її змісту, структурних компонентів і взаємозв'язку з професійною підготовкою, а також окресленні основних напрямів її формування з урахуванням сучасних цифрових технологій, інструментів штучного інтелекту, етичних вимог та принципів інформаційної безпеки.

Цифрова трансформація освітнього простору актуалізує необхідність переосмислення змісту професійної підготовки майбутніх психологів. Сучасна професійна діяльність психолога дедалі більше пов'язана з використанням цифрових інформаційних ресурсів, онлайн-платформ, електронних засобів комунікації, цифрових інструментів психодіагностики та консультування, а також технологій штучного інтелекту [1; 2; 3]. Відповідно, цифрова компетентність набуває статусу не лише загальної освітньої характеристики, а важливого компонента професійної підготовленості майбутнього фахівця.

У межах дослідження доцільно розмежувати поняття «цифрова компетентність», «інформаційна компетентність» та «інформаційно-цифрова компетентність». Цифрова компетентність передбачає здатність упевнено, критично, відповідально та безпечно використовувати цифрові технології для навчання, професійної діяльності, комунікації та участі в суспільному житті [12]. Інформаційна компетентність охоплює здатність здійснювати пошук, відбір, оцінювання, аналіз, систематизацію та використання інформації. Їх поєднання у структурі інформаційно-цифрової компетентності дає змогу відобразити специфіку професійної діяльності

психолога, для якої принципове значення мають не тільки технологічні навички, а й уміння критично працювати з інформацією.

На думку О. Поліщук, формування цифрової компетентності майбутніх практичних психологів має здійснюватися засобами інноваційних педагогічних технологій, що забезпечують практичну спрямованість професійної підготовки [5]. Вчені О. Товстуха, О. Чумак розглядають цифрову компетентність як важливий чинник професійного становлення майбутніх психологів [6]. Водночас І. Шапошнікова підкреслює значення цифрових технологій у системі професійної підготовки майбутніх педагогів та психологів [7].

Важливим є розуміння інформаційно-цифрової компетентності через аксіологічний підхід. Дослідники В. Єфименко, Л. Макаренко, Н. Титова та інші. розглядають інформатизацію освіти крізь призму цінностей і глобалізаційних викликів [11], що дає підстави тлумачити інформаційно-цифрову компетентність майбутнього психолога як інтегративну професійно-особистісну характеристику, що охоплює знання, уміння, ціннісні орієнтації, ставлення та досвід відповідального використання цифрових технологій у професійній діяльності.

Отже, інформаційно-цифрову компетентність майбутнього психолога доцільно визначати як інтегративну професійно-особистісну характеристику, що забезпечує здатність ефективно, критично, етично та безпечно здійснювати пошук, оцінювання, аналіз, створення й використання цифрової інформації та технологій для виконання професійних завдань, професійної комунікації, саморозвитку та надання психологічної допомоги.

Аналіз наукових підходів [5; 6; 8; 9; 12] дає змогу визначити інформаційно-цифрову компетентність як багатокомпонентне утворення. З огляду на специфіку професійної діяльності психолога пропонуємо виокремити п'ять взаємопов'язаних компонентів: *когнітивний, інформаційно-аналітичний, технологічно-операційний, етико-безпековий та рефлексивно-професійний* (див. табл. 1).

Таблиця 1

Структура інформаційно-цифрової компетентності майбутнього психолога

Компонент	Зміст
Когнітивний	знання цифрових технологій, цифрового освітнього середовища, можливостей і обмежень цифрових інструментів та ШІ
Інформаційно-аналітичний	пошук, відбір, перевірка достовірності, аналіз, систематизація та критична оцінка інформації
Технологічно-операційний	практичне використання цифрових платформ, онлайн-сервісів, засобів комунікації, психодіагностичних та консультативних інструментів
Етико-безпековий	дотримання конфіденційності, захист персональних даних, інформаційна безпека, професійна етика та відповідальне використання ШІ
Рефлексивно-професійний	самооцінювання власної цифрової компетентності, усвідомлення професійних потреб, готовність до постійного цифрового саморозвитку

Когнітивний компонент забезпечує теоретичну основу професійного використання цифрових технологій. Інформаційно-аналітичний компонент визначає здатність психолога критично працювати з інформацією, що є особливо важливим в умовах значного обсягу цифрового контенту. Технологічно-операційний компонент забезпечує практичне застосування цифрових засобів у професійних ситуаціях.

Етико-безпековий компонент відображає специфіку психологічної професії, оскільки цифрова діяльність психолога пов'язана з обробкою персональної та потенційно чутливої інформації. Рефлексивно-професійний компонент забезпечує здатність майбутнього фахівця оцінювати власні цифрові можливості та визначати напрями подальшого професійного розвитку.

Інформаційно-цифрова компетентність безпосередньо пов'язана з основними напрямками професійної діяльності психолога. Інтеграція цифрових технологій у професійну підготовку створює можливості для моделювання професійних ситуацій, використання онлайн-ресурсів, організації дистанційної взаємодії та формування практичних навичок [1; 3; 7].

У психодіагностичній діяльності цифрові інструменти можуть використовуватися для організації тестування, обробки та систематизації результатів. Водночас технологічний інструментарій не може замінювати професійного психологічного аналізу та відповідального інтерпретування отриманих результатів.

У консультативній діяльності цифрова компетентність забезпечує готовність психолога використовувати засоби онлайн-комунікації, дотримуючись професійних та етичних вимог. А. Книш акцентує увагу на готовності майбутніх психологів до використання технологій штучного інтелекту саме в консультативній діяльності [2].

Важливого значення інформаційно-цифрова компетентність набуває у науково-дослідній роботі. Майбутній психолог має володіти навичками пошуку наукових джерел, критичного оцінювання інформації, роботи з електронними базами даних, цифровими інструментами аналізу та представлення результатів.

Таким чином, інформаційно-цифрова компетентність забезпечує не окрему професійну функцію, а проливає різні види діяльності психолога, виступаючи своєрідним цифровим ресурсом професійної культури.

Специфіка професійної діяльності психолога зумовлює особливу значущість етичного та безпекового аспектів використання цифрових технологій. Цифровізація психологічної практики пов'язана з ризиками порушення конфіденційності, несанкціонованого доступу до персональних даних, поширення недостовірної інформації та некритичного використання автоматизованих рекомендацій [2; 9].

Майбутній психолог має усвідомлювати, що цифровий інструмент є засобом професійної діяльності, а не її самодостатнім результатом. Тому використання цифрових технологій має ґрунтуватися на принципах професійної відповідальності, конфіденційності, інформованої згоди, безпеки, достовірності та недопущення шкоди клієнтові.

Особливої уваги потребує використання генеративного штучного інтелекту. Його застосування у професійній підготовці може бути корисним для пошуку інформації, підготовки навчальних матеріалів, моделювання професійних ситуацій та підтримки освітньої діяльності. Водночас результати роботи ШІ потребують критичної перевірки, оскільки автоматично сформована інформація може містити помилки, неповні або некоректні твердження.

У цьому контексті етико-безпековий компонент виступає системоутворювальним елементом інформаційно-цифрової компетентності майбутнього психолога, оскільки визначає межі допустимого використання цифрових технологій.

Формування інформаційно-цифрової компетентності потребує цілеспрямованої організації освітнього процесу. Аналіз праць Г. М. Алексєєвої та ін. [1], А. Книш [2], О. Поліщук [5], І. М. Шапошнікової [7] дає змогу визначити такі педагогічні умови:

- інтеграція інформаційно-цифрового компонента у зміст професійної підготовки. Цифрові компетентності мають формуватися не ізольовано, а в межах професійно орієнтованих дисциплін;
- використання професійно орієнтованих цифрових завдань і кейсів. Студенти мають працювати з реалістичними професійними ситуаціями, які передбачають пошук, оцінювання та використання цифрової інформації;
- розвиток критичного ставлення до цифрової інформації. Особлива увага має приділятися перевірці достовірності джерел, виявленню маніпулятивного контенту та оцінюванню результатів роботи цифрових систем;
- формування навичок безпечного й етичного використання цифрових технологій. Освітній процес має передбачати спеціальні завдання щодо конфіденційності, захисту персональних даних та професійної відповідальності;
- забезпечення можливостей цифрового професійного саморозвитку. Майбутній психолог має набувати досвіду самостійного опанування нових цифрових інструментів і технологій.

Для визначення результативності формування інформаційно-цифрової компетентності доцільно використовувати систему критеріїв і показників, сформовану відповідно до її структурних компонентів (табл. 2).

Таблиця 2

Критерії, показники та рівні сформованості інформаційно-цифрової компетентності майбутніх психологів

Критерій	Показники	Рівень
Когнітивний	знання цифрових технологій; розуміння можливостей та обмежень ШІ; знання принципів цифрової безпеки	високий / достатній / низький
Інформаційно-аналітичний	уміння знаходити, перевіряти, аналізувати та систематизувати інформацію	високий / достатній / низький
Технологічно-операційний	здатність використовувати цифрові платформи та професійні цифрові інструменти	високий / достатній / низький
Етико-безпековий	дотримання конфіденційності, захисту даних, етичних норм і принципів відповідального використання ШІ	високий / достатній / низький
Рефлексивно-професійний	самооцінювання цифрових умінь, готовність до самонавчання та професійного цифрового розвитку	високий / достатній / низький

Високий рівень характеризується системними знаннями, упевненим використанням цифрових інструментів, розвиненим критичним мисленням, дотриманням етичних норм та здатністю самостійно освоювати нові технології.

Достатній рівень передбачає сформованість основних цифрових знань і вмінь, здатність використовувати цифрові ресурси у типових професійних ситуаціях, однак із потребою в методичній або консультативній підтримці у складніших випадках.

Низький рівень характеризується фрагментарними знаннями, недостатньою здатністю критично оцінювати цифрову інформацію, обмеженим використанням професійних цифрових інструментів та недостатнім усвідомленням етичних і безпекових вимог.

На основі узагальнення наукових підходів [1; 5; 7; 9; 12] пропонується модель формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх психологів, структурними блоками якої є *цільовий, теоретико-змістовий, організаційно-технологічний, діагностичний та результативний*.

Цільовий блок визначає мету — формування інформаційно-цифрової компетентності як складової професійної культури майбутнього психолога.

Теоретико-змістовий блок охоплює цифрові технології, інформаційно-аналітичну діяльність, цифрову комунікацію, штучний інтелект, інформаційну безпеку та професійну етику.

Організаційно-технологічний блок передбачає використання лекцій, практичних занять, кейс-методу, проєктної діяльності, цифрового портфоліо, моделювання професійних ситуацій та рефлексивних завдань.

Діагностичний блок передбачає визначення рівня сформованості компетентності за когнітивним, інформаційно-аналітичним, технологічно-операційним, етико-безпековим та рефлексивно-професійним критеріями.

Результативний блок передбачає досягнення високого, достатнього або низького рівня сформованості інформаційно-цифрової компетентності.

Запропонована модель ґрунтується на принципах професійної спрямованості, системності, практичної орієнтованості, критичності, етичності, безпеки та безперервного професійного розвитку.

Одним із найбільш динамічних напрямів трансформації професійної підготовки є використання технологій штучного інтелекту. А. Книш розглядає готовність майбутніх психологів до застосування ШІ у консультативній діяльності [2], що свідчить про поступове входження таких технологій у професійний простір психолога.

У освітньому процесі інструменти ШІ можуть використовуватися для генерації навчальних матеріалів, створення професійних кейсів, моделювання консультативних ситуацій, пошуку та систематизації інформації, підготовки запитань для самоконтролю та розвитку навичок критичного аналізу інформації.

Водночас педагогічно доцільним є не стільки навчання студентів механічному використанню конкретних сервісів ШІ, скільки формування культури відповідального використання штучного інтелекту. Студент має вміти сформулювати коректний запит, оцінити отриману відповідь, перевірити її за науковими джерелами, виявити можливі помилки та визначити межі допустимого використання ШІ.

З огляду на це використання ШІ у професійній підготовці майбутніх психологів доцільно розглядати як складову інформаційно-цифрової компетентності, яка поєднує технологічну грамотність із критичністю, професійною відповідальністю та етичною рефлексією [2; 9; 12].

Висновки. Проведений аналіз засвідчує, що інформаційно-цифрова компетентність є важливою складовою професійної культури майбутнього психолога в умовах цифрової трансформації освіти. Її зміст не обмежується володінням цифровими інструментами, а охоплює здатність критично працювати з інформацією, використовувати цифрові технології для вирішення професійних завдань, здійснювати цифрову комунікацію, дотримуватися етичних норм та забезпечувати інформаційну безпеку [5; 6; 9; 12].

У структурі інформаційно-цифрової компетентності визначено п'ять взаємопов'язаних компонентів: когнітивний, інформаційно-аналітичний, технологічно-операційний, етико-безпековий та рефлексивно-професійний. Їх взаємодія забезпечує цілісність цієї компетентності та її спрямованість на виконання професійних завдань психолога.

Обґрунтовано педагогічні умови її формування: інтеграцію інформаційно-цифрового компонента у зміст професійної підготовки; використання професійно орієнтованих цифрових завдань і кейсів; розвиток критичного оцінювання інформації; формування навичок безпечного та етичного використання цифрових технологій; забезпечення можливостей цифрового професійного саморозвитку [1; 2; 5; 7].

Запропоновано критерії та показники оцінювання рівня сформованості інформаційно-цифрової компетентності, а також визначено високий, достатній і низький рівні її сформованості. Розроблена модель передбачає взаємозв'язок цільового, теоретико-змістового, організаційно-технологічного, діагностичного та результативного блоків.

Особливого значення набуває підготовка майбутніх психологів до відповідального використання штучного інтелекту. ШІ може бути ефективним інструментом освітньої та професійної діяльності за умови критичної перевірки результатів його роботи, дотримання конфіденційності, професійної етики та інформаційної безпеки [2; 9; 12].

Таким чином, формування інформаційно-цифрової компетентності має розглядатися як системний напрям професійної підготовки майбутніх психологів і як важлива передумова розвитку їхньої професійної культури в умовах трансформації освітнього та професійного середовища. Перспективи подальших досліджень полягають у експериментальній перевірці запропонованої структури та моделі формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх психологів, розробленні діагностичного інструментарію для визначення рівнів її сформованості, а також визначенні ефективності професійно орієнтованих цифрових кейсів, проєктних технологій та інструментів штучного інтелекту в освітньому процесі. Перспективним є також дослідження динаміки розвитку інформаційно-цифрової компетентності на різних етапах професійної підготовки та визначення оптимального співвідношення цифрових технологій і традиційних методів професійного навчання майбутніх психологів.

Використана література:

1. Алексеева Г. М., Черезова І. О., Кравченко Н. В., Горбатюк Л. В., Медведенко В. М. Інтеграція цифрових технологій в систему фахової онлайн-підготовки майбутніх психологів до кризового втручання. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 18. С. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15476872>.
2. Книш А. Готовність майбутніх психологів до використання технологій штучного інтелекту в консультативній діяльності. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2025. № 4. С. 138–153. DOI: <https://doi.org/10.20998/2078-7782.2025.4.10>.
3. Кравченко О., Абрамян Н. Особливості інтеграції сучасних технологій у підготовку студентів-психологів. *Журнал соціальної та практичної психології*. 2025. № 5. С. 108–116. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-2025-5-16>.
4. Лапа О. Принципи розвитку професійної культури практичних психологів закладів професійної (професійно-технічної) освіти. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Педагогічні науки*. 2026. № 1(68). С. 91–96. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2026.1.14>.
5. Поліщук О. Формування цифрової компетентності майбутніх практичних психологів засобами інноваційних педагогічних технологій. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Т. 13, № 6. С. 91–97. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i6-012>.
6. Товстуха О. М., Чумак О. О. Роль цифрової компетентності у професійному становленні майбутніх психологів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2024. № 4(363). С. 239–244. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2024-4\(363\)-239-244](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2024-4(363)-239-244).
7. Шапошнікова І. М. Цифрові технології в системі професійної підготовки майбутніх педагогів та психологів. *Наукові записки*. 2026. № 1(168). С. 163–173. DOI: <https://doi.org/10.31392/NZ-udu-168-1.2026.17>.
8. Шпильовий Ю. В. Сутність та структура інформаційно-аналітичних умінь у контексті підготовки майбутнього педагога. *Науковий журнал УДУ імені Михайла Драгоманова*. 2026. № 167. С. 239–249. DOI: <https://doi.org/10.31392/NZ-udu-167.2026.25>.
9. Kule A., Mārtinsone K., Akmane E., Ozola A., Znotiņa I., Kamerāde D. Digital competency of psychologists: A scoping review. *European Psychologist*. 2026. Vol. 31, № 3. P. 241–255. DOI: <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000575>.
10. López-Núñez J.-A., Alonso-García S., Berral-Ortiz B., Victoria-Maldonado J.-J. A systematic review of digital competence evaluation in higher education. *Education Sciences*. 2024. Vol. 14. № 11. Article 1181. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci14111181>.
11. Tytova N., Bogoliubov V., Yefymenko V., Makarenko L., Mova L., Kalientsova N. Axiological concept of informatization of education in the age of globalization challenges. *Journal of Management Information and Decision Sciences*. 2021. Vol. 24. № 2. P. 1–9. URL: <https://www.abacademies.org/articles/axiological-concept-of-informatization-of-education-in-the-age-of-globalization-challenges-10117.html>.
12. 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. 134 p. DOI: <https://doi.org/10.2760/115376>.

References:

1. Alekseeva H. M., Cherezova I. O., Kravchenko N. V., Horbatiuk L. V., Medvedenko V. M. (2025). Intehratsiia tsyfrovyykh tekhnolohii v systemu fakhovoi onlain-pidhotovky maibutnikh psykholohiv do kryzovoho vtruchannia [Integration of digital technologies into the system of professional online training of future psychologists for crisis intervention]. *Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky*. № 18. S. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15476872>. [in Ukrainian].
2. Knysh A. (2025). Hotovnist maibutnikh psykholohiv do vykorystannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu v konsultatyvni diialnosti [Readiness of future psychologists to use artificial intelligence technologies in counselling]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymi systemamy*. № 4. S. 138–153. DOI: <https://doi.org/10.20998/2078-7782.2025.4.10>. [in Ukrainian].
3. Kravchenko O., Abramian N. (2025). Osoblyvosti intehtatsii suchasnykh tekhnolohii u pidhotovku studentiv-psykholohiv [Features of the integration of modern technologies into the training of psychology students]. *Zhurnal sotsialnoi ta praktychnoi psykholohii*. № 5. S. 108–116. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-2025-5-16>. [in Ukrainian].
4. Lapa O. (2026). Pryntsypy rozvytku profesiinoi kultury praktychnykh psykholohiv zakladiv profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity [Principles of development of professional culture of practical psychologists in vocational education institutions]. *Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi Akademii upravlinnia personalom. Pedahohichni nauky*. № 1(68). S. 91–96. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2026.1.14>. [in Ukrainian].
5. Polishchuk O. (2025). Formuvannia tsyfrovoy kompetentnosti maibutnikh praktychnykh psykholohiv zasobamy innovatsiinykh pedahohichnykh tekhnolohii [Formation of digital competence of future practical psychologists by means of innovative pedagogical technologies]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*. T. 13, № 6. S. 91–97. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i6-012>. [in Ukrainian].
6. Tovstukha O. M., Chumak O. O. (2024). Rol tsyfrovoy kompetentnosti u profesiinomu stanovleni maibutnikh psykholohiv [The role of digital competence in the professional development of future psychologists]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky*. № 4(363). S. 239–244. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2024-4\(363\)-239-244](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2024-4(363)-239-244). [in Ukrainian].
7. Shaposhnikova I. M. (2026). Tsyfrovi tekhnolohii v systemi profesiinoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv ta psykholohiv [Digital technologies in the system of professional training of future teachers and psychologists]. *Naukovi zapysky*. № 1(168). S. 163–173. DOI: <https://doi.org/10.31392/NZ-udu-168-1.2026.17>. [in Ukrainian].
8. Shpyliovyi Yu. V. (2026). Sutnist ta struktura informatsiino-analitychnykh umin u konteksti pidhotovky maibutnoho pedahoha [The essence and structure of information-analytical skills in the context of future teacher training]. *Naukovyi zhurnal UDU imeni Mykhaila Drahomanova*. № 167. S. 239–249. DOI: <https://doi.org/10.31392/NZ-udu-167.2026.25>. [in Ukrainian].
9. Kule A., Mārtinsone K., Akmane E., Ozola A., Znotiņa I., Kamerāde D. (2026). Digital competency of psychologists: A scoping review [Digital competency of psychologists: A scoping review]. *European Psychologist*. Vol. 31, no. 3. P. 241–255. DOI: <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000575>.
10. López-Núñez J.-A., Alonso-García S., Berral-Ortiz B., Victoria-Maldonado J.-J. (2024). A systematic review of digital competence evaluation in higher education [A systematic review of digital competence evaluation in higher education]. *Education Sciences*. Vol. 14. № 11. Article 1181. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci14111181>.

11. Tytova N., Bogoliubov V., Yefymenko V., Makarenko L., Mova L., Kalientsova N. (2021). Axiological concept of informatization of education in the age of globalization challenges [Axiological concept of informatization of education in the age of globalization challenges]. *Journal of Management Information and Decision Sciences*. Vol. 24, No. 2. P. 1–9. URL: <https://www.abacademies.org/articles/axiological-concept-of-informatization-of-education-in-the-age-of-globalization-challenges-10117.html>.
12. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes* [DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes]. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 134 p. DOI: <https://doi.org/10.2760/115376>.

V. Slabko, O. Dulaska. Information and Digital Competence as a Component of the Professional Culture of Future Psychologists in the Context of Educational Transformation

The article examines information and digital competence as an important component of the professional culture of future psychologists in the context of the transformation of modern education. The relevance of developing future specialists' ability to use digital technologies effectively, responsibly, and ethically in their professional activities is substantiated. Contemporary scientific approaches to defining the content of psychologists' digital competence, its structural components, and its role in professional training are analyzed. The relationship between information and digital competence and professional knowledge and skills, ethical standards, information security, critical thinking, and readiness to use modern digital tools is determined. Particular attention is paid to the potential of digital technologies, online resources, and artificial intelligence tools in the professional training of future psychologists. A review of scientific sources demonstrates that information and digital competence is not limited to the technical ability to use digital tools but involves an integrated combination of information literacy, digital skills, analytical thinking, communication culture, ethical responsibility, and the ability to ensure the safe use of digital information. It is established that the purposeful development of information and digital competence contributes to improving the quality of professional training of future psychologists, their readiness to work in a digital educational and professional environment, and their adaptation to new formats of psychological support. The study concludes that information and digital competence should be systematically integrated into the content of professional training of future psychologists as an integral component of their professional culture. Prospects for further research include developing and experimentally testing pedagogical conditions, a model, and methodology for developing information and digital competence among future psychologists, as well as identifying criteria, indicators, and levels of its formation, taking into account ethical requirements and the safe use of artificial intelligence technologies.

Key words: *information and digital competence, professional culture, professional training, digital technologies, artificial intelligence, digital educational environment, information security, digitalization of education.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 04.09.2026

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 30.09.2026

Дата публікації: 27.10.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 377.091.3:004

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.112.04>**Єгорова Інга Вячеславівна**

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
inha.yehorova@pnu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-8070-9455

Деренюк Мар'яна Петрівна

докторка філософії (PhD),
асистентка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
mariana.dereniuk@cnu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-6914-8797

Басараб Наталія Ярославівна

доктор філософії (PhD),
асистентка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
nataliia.basarab@cnu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-2702-6716

ПРОЄКТНЕ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ЦИФРОВОГО ПРОФІЛЮ: ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТА ОСВІТНІ МОЖЛИВОСТІ

Обґрунтовано сутність, методологічні засади та педагогічний потенціал проєктного навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців цифрового профілю. Актуальність дослідження зумовлена цифровою трансформацією освіти, динамічними змінами професійної діяльності, посиленням практикоорієнтованості підготовки та необхідністю формування здатності фахівців самостійно проєктувати й реалізовувати професійні рішення. Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності, методологічних засад і педагогічного потенціалу проєктного навчання та визначення особливостей його реалізації у професійній підготовці фахівців цифрового профілю.

Розкрито взаємозв'язок проєктної та дослідницької діяльності, що забезпечує послідовне розв'язання професійно значущих проблем — від їх виявлення й аналізу до проєктування, створення, апробації та оцінювання результату. Визначено особливості проєктного навчання в межах освітньої програми «Професійна освіта. Цифрові технології»: міждисциплінарність, практичну спрямованість, орієнтацію на створення практично значущого продукту та інтеграцію психолого-педагогічних, професійних і цифрових знань. Обґрунтовано використання цифрових технологій як інструменту проєктної діяльності та об'єкта професійного проєктування.

З'ясовано, що педагогічний потенціал проєктного навчання полягає у формуванні професійних, цифрових і універсальних компетентностей, розвитку критичного та системного мислення, творчості, комунікативних умінь, самоорганізації та командної взаємодії. Визначено організаційно-педагогічні умови його результативності: узгодження проєктних завдань із результатами навчання, належне цифрове середовище, методична готовність викладача, поєднання індивідуальної та групової роботи й прозорі критерії оцінювання. Зроблено висновок про доцільність використання проєктного навчання з метою наблизення професійної підготовки фахівців цифрового профілю до реальних умов їхньої майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: проєктне навчання, професійна освіта, професійна підготовка, фахівці цифрового профілю, цифрові технології, проєктна діяльність, компетентності, проєкт.

Сучасна система вищої освіти орієнтована на підготовку компетентного, мобільного та конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно діяти в умовах динамічних технологічних, соціальних і професійних змін. У контексті компетентнісної парадигми результатом освітнього процесу є не стільки засвоєння сукупності готових знань, умінь і навичок, скільки сформованість здатності здобувача вищої освіти інтегровано застосовувати їх для розв'язання професійних і життєвих проблем, самостійно визначати цілі діяльності, планувати шляхи їх досягнення, приймати обґрунтовані рішення та відповідати за отримані результати.

Традиційні форми й методи навчання забезпечують системність, послідовність і логічність опанування навчального матеріалу, створюючи необхідне підґрунтя для фундаментальної професійної підготовки. Водночас цифрова трансформація освіти, динамічні зміни змісту професійної діяльності, посилення практикоорієнтованості підготовки фахівців та зростання ролі самостійної роботи здобувачів освіти актуалізують пошук педагогічних технологій, здатних поєднати теоретичні знання з їх практичним застосуванням. У таких умовах особливого значення набувають технології активного навчання, що передбачають суб'єктну

позицію студента, його залучення до розв'язання професійно значущих проблем та створення конкретних продуктів діяльності.

Однією з таких технологій є проектне навчання, основу якого становить власне метод проєктів. Його дидактичний потенціал полягає у можливості організувати освітню діяльність як цілісний процес від виявлення проблеми та визначення мети до пошуку й критичного аналізу інформації, проєктування способів її розв'язання, реалізації запланованих дій, презентації та оцінювання отриманого результату. Таким чином, проєктна діяльність забезпечує інтеграцію теоретичної, практичної, дослідницької та творчої складових професійної підготовки студентів.

Проблематика проєктного навчання є одним із актуальних напрямів сучасних педагогічних досліджень, що зумовлено його значущими дидактичними можливостями щодо реалізації практико-орієнтованого, компетентнісного та особистісно зорієнтованого підходів у професійній підготовці здобувачів освіти. Саме тому у сучасному науковому дискурсі (О. Бородієнко, О. Глущенко, Л. Пуховська, В. Радкевич, Л. Романов та ін.) проєктні технології розглядаються як ефективний інструмент модернізації професійної освіти [9;10]. Їх упровадження сприяє активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, розвитку критичного та креативного мислення, комунікативних і цифрових компетентностей, а також формуванню здатності здійснювати самостійний пошук, аналізувати й практично застосовувати інформацію для розв'язання професійно значущих завдань [10]. Теоретичні засади проєктного методу як перспективного напрямку розвитку освіти розробляли В. Аніщенко, І. Гонтаренко, М. Гуревич, О. Кобернік, О. Купенко Л. Ноздріна та ін. [4;5;12;13]. Стратегії впровадження проєктного навчання безпосередньо в освітній процес закладів вищої освіти досліджують О. Дещенко, О. Карпенко, І. Сальник, Н.Хамська [3;14]. Питання розробки й застосування проєктних технологій в освітньому процесі висвітлено у працях І. Єрмакова, О. Пометун, Л. Романенко, В. Сидоренко, І. Чечель, М. Шимановського, С. Ящук та ін. [2;8;12].

В умовах цифровізації освіти особливого значення набуває поєднання проєктного навчання із сучасними цифровими технологіями. О. Москаленко [7] акцентує на необхідності використання інноваційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців. Окремий напрям становить застосування проєктного навчання у професійному розвитку науково-педагогічних працівників. Зокрема, Т. Горохівська та Б.Демчук розглядають проєктне навчання як чинник підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти [1]. Попри значний науковий доробок, недостатньо дослідженими залишаються питання комплексної інтеграції проєктного навчання в систему вищої професійної освіти України. Потребують подальшого обґрунтування педагогічні умови та механізми його реалізації з урахуванням компетентнісної парадигми, цифрової трансформації освіти, практико-орієнтованості професійної підготовки та необхідності формування готовності майбутніх фахівців до самостійного проєктування і реалізації професійних рішень.

Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності, методологічних засад і педагогічного потенціалу проєктного навчання у професійній освіті та визначення особливостей його реалізації у професійній підготовці майбутніх фахівців цифрового профілю.

Важливою методологічною передумовою проєктного навчання є його взаємозв'язок із дослідницькою діяльністю. На відміну від відтворення готового алгоритму, дослідницько-проєктна діяльність передбачає наявність проблемної ситуації, яка не має наперед визначеного способу розв'язання. Здобувач освіти повинен самостійно проаналізувати проблему, визначити напрями пошуку, сформулювати припущення або робочу гіпотезу, здійснити добір відповідних методів та інструментів, отримати й проаналізувати необхідні дані, а після цього обґрунтувати запропоноване рішення [1, с.136].

У такому розумінні проєктування і дослідження є взаємопов'язаними, але не тотожними видами діяльності. Дослідження спрямоване передусім на отримання нового знання або встановлення певних закономірностей, тоді як проєктування орієнтоване на створення конкретного продукту чи рішення на основі наявних знань і результатів дослідження. Саме тому поєднання дослідницького та проєктного компонентів є особливо продуктивним у професійній освіті: здобувач не лише пізнає проблему, а й використовує результати цього пізнання для створення практично значущого продукту.

Логіка дослідницько-проєктної діяльності може бути представлена як послідовність взаємопов'язаних етапів: виявлення та формулювання проблеми → аналіз інформації й теоретичних джерел → визначення мети та завдань → формування концепції рішення → добір методів, технологій і цифрових інструментів → розроблення та реалізація проєкту → апробація продукту → аналіз і оцінювання результатів → рефлексія та вдосконалення [5, с.49; 13, с.23]. Така послідовність наближує освітню діяльність до реальної професійної практики, де результат визначається не лише якістю виконання окремої операції, а здатністю фахівця організувати повний цикл розв'язання проблеми.

Особливої значущості проєктне навчання набуває в контексті професійної підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за освітньою програмою «Професійна освіта. Цифрові технології» Карпатського національного університету імені Василя Стефаника. Специфіка цієї освітньої програми визначається необхідністю підготовки фахівця, здатного інтегрувати професійно-педагогічні знання з цифровими технологіями, проєктувати, упроваджувати та оцінювати сучасні освітні рішення. З огляду на це проєктне навчання створює сприятливі умови для поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю,

дослідницьким пошуком і моделюванням професійних ситуацій. Відповідно, цифрові технології доцільно розглядати не лише як засоби опрацювання інформації та комунікації, а передусім як інструментарій професійного проектування, дослідження, моделювання та створення інноваційних освітніх продуктів [11].

Для майбутнього фахівця цифрового профілю принципово важливим є формування здатності здійснювати обґрунтований вибір цифрових інструментів відповідно до мети та змісту професійної діяльності. Саме тому в межах проєктного навчання цифрові технології набувають подвійного статусу: вони одночасно є інструментом виконання проєкту та об'єктом професійного проектування. Здобувач не лише опановує певний цифровий ресурс, а й має визначити його педагогічний потенціал, обґрунтувати доцільність використання, інтегрувати його у відповідний освітній контекст та оцінити результативність створеного рішення [7, с.73-74].

Відповідно, проєктне навчання в межах ОП «Професійна освіта. Цифрові технології» побудовано на засадах міждисциплінарної інтеграції. Реалізація проєктів може передбачати взаємодію знань і вмінь із педагогіки, психології, методики професійного навчання, інформатики, цифрових технологій, дизайну цифрового контенту та інших професійно орієнтованих освітніх компонентів. Це дає змогу подолати фрагментарність засвоєних знань і сформувати здатність використовувати їх як цілісну систему для розв'язання професійних завдань.

Принциповою характеристикою проєктного навчання є його орієнтація на конкретний, практично або професійно значущий результат: «Проектне навчання (Project-based learning (PBL)) – це тип активного навчання, в якому студенти отримують знання, навички та впевненість, розробляючи практичні та змістовні рішення реальних проблем. У PBL викладачі керують студентами.... залучаючи справжні, відкриті питання, які не мають єдиної «правильної» відповіді, студенти вчать навічати, а також адаптувати свої знання та навички до нових та несподіваних ситуацій» [16]. Тому проєкт не повинен зводитися до механічного виконання сукупності навчальних завдань. Він має передбачати наявність проблеми, яка потребує інтегрованого застосування знань; самостійну діяльність здобувачів; визначену логіку та етапність роботи; практичну, теоретичну або професійну значущість результату; можливість його презентації, апробації та оцінювання.

У межах підготовки бакалаврів цифрового профілю такими результатами можуть бути електронні навчальні курси, цифрові освітні ресурси, інтерактивні навчальні матеріали, мультимедійні продукти, цифрові дидактичні засоби, вебресурси, прототипи освітніх сервісів, цифрові моделі освітнього процесу, навчально-методичні комплекси, рекомендації щодо використання технологій штучного інтелекту, віртуальної та доповненої реальності, а також інші цифрові рішення, спрямовані на вдосконалення професійної підготовки [15].

При цьому якість проєктного продукту доцільно визначати не лише його технічними характеристиками. Важливим критерієм є педагогічна доцільність створеного рішення: відповідність визначеній меті навчання, змісту освітнього компонента, характеристикам цільової аудиторії, принципам доступності та безпечності цифрового середовища, можливість практичного використання й оцінювання освітнього ефекту. Такий підхід принципово відрізняє професійну підготовку фахівця цифрового профілю від суто технологічного навчання, оскільки передбачає здатність поєднувати технологічну функціональність із педагогічною доцільністю [1;10].

З огляду на організаційні характеристики, проєкти можуть бути індивідуальними, парними або груповими; короткостроковими чи довгостроковими; монодисциплінарними або міждисциплінарними; дослідницькими, інформаційними, творчими, практикоорієнтованими чи змішаними. В умовах професійної підготовки майбутніх фахівців цифрового профілю особливої цінності набувають міждисциплінарні та практикоорієнтовані проєкти, оскільки вони дають змогу максимально наблизити освітню діяльність до реальних професійних ситуацій [4; 13, с.22-30].

Водночас проєктне навчання створює умови для формування не лише спеціальних цифрових і професійних компетентностей, а й комплексу універсальних здатностей, необхідних сучасному фахівцеві: критичного та системного мислення, творчості, комунікації, командної взаємодії, самоорганізації, відповідального прийняття рішень, інформаційної культури та здатності до навчання впродовж життя. Саме в процесі самостійного пошуку, розподілу ролей, обговорення альтернативних рішень, подолання проблемних ситуацій та рефлексії здобувач набуває досвіду, який складно сформулювати лише засобами репродуктивного навчання.

Важливою умовою результативності проєктного навчання є зміна позиції викладача. У такій моделі він не обмежується передаванням навчальної інформації, а виконує функції консультанта, фасилітатора, експерта та координатора проєктної діяльності. Його завдання полягає у формуванні здатності здобувачів до самостійного навчання й розв'язання професійно значущих завдань, тобто у створенні проблемного поля, визначенні рамкових вимог до проєкту, забезпеченні методичної підтримки, організації проміжного контролю та рефлексії, а також формуванні критеріїв оцінювання як процесу діяльності, так і кінцевого продукту.

Слід відмітити, що змінюється й позиція здобувача освіти, який переходить від переважно репродуктивного засвоєння навчального матеріалу до активної суб'єктної участі у визначенні проблеми, плануванні діяльності, пошуку й аналізі інформації, розробленні та реалізації власних рішень. Як слушно зазначає Н.Хамська: «Проектна діяльність формує не лише знання, а й професійні вміння, цінності, досвід, творчість, особистісні якості та рефлексію майбутнього вчителя» [14, с.81]. Проектна діяльність створює можливості

для виявлення творчого потенціалу, ініціативності, самостійності та здатності аргументувати власні ідеї, а використання цифрових ресурсів розширює інформаційне середовище проєкту, забезпечує комунікацію через спільну роботу та представлення отриманих результатів.

Водночас ефективність проєктного навчання залежить від урахування його сутнісних характеристик. Адже не кожне навчальне завдання, індивідуальна робота чи дослідницька справа може розглядатися як повноцінна проєктна діяльність. Її визначальними ознаками є наявність проблеми, що має практичну або професійну значущість, самостійність здобувачів у визначенні способів її розв'язання, поетапне планування діяльності, командна взаємодія, створення конкретного продукту та його публічне представлення й оцінювання, тобто «проєктна діяльність є специфічним видом діяльності, що спрямована на створення суттєво нових продуктів, котрі є результатом творчих пошукових зусиль особистості або колективу» [4, с.14].

Аналіз практики організації проєктного навчання дає змогу виокремити низку проблем, які можуть знижувати його освітню результативність. Зокрема, це відсутність практичного застосування результатів виконаних проєктів; зведення проєктної діяльності до підготовки презентацій без створення реального освітнього чи професійного продукту; фрагментарність окремих завдань, які не об'єднані спільною логікою та кінцевою метою; надмірна регламентація викладачем змісту й способів виконання проєкту; підміна проєктної діяльності традиційними лабораторними або практичними роботами. Такі підходи обмежують можливості проєктного навчання щодо розвитку самостійності, ініціативності, творчого мислення та відповідальності здобувачів освіти за результати власної діяльності.

Важливою умовою результативності проєктної діяльності є належна організація командної роботи. Оптимальним є формування невеликих груп, учасники яких мають спільну зацікавленість у досягненні кінцевого результату та беруть участь у проєкті від його задуму і до завершення. Доцільним тут є визначення координатора або керівника проєкту, розподіл функцій і відповідальності між учасниками, дотримання принципів організаційної культури та забезпечення можливостей для регулярного обговорення проміжних результатів. Водночас командна взаємодія має ґрунтуватися не на формальному розподілі завдань, а на взаємозалежності учасників у досягненні спільного результату [13, с.51].

Для здобувачів освіти за освітньою програмою «Професійна освіта. Цифрові технології» особливого значення набувають проєкти, що моделюють реальні професійні ситуації та передбачають використання сучасних цифрових інструментів. Їх реалізація забезпечує інтеграцію психолого-педагогічних, фахових і цифрових знань, розвиток командної взаємодії, професійної комунікації, цифрового проєктування та створення освітніх продуктів. Залежно від дидактичної мети доцільним є використання дослідницьких, практико-орієнтованих, творчих, цифрових і міждисциплінарних проєктів, спрямованих на створення практично значущого продукту.

Тематика проєктів може охоплювати такі напрями, як «Цифрове освітнє середовище сучасного закладу професійної освіти», «Проектування компетентісно орієнтованого цифрового заняття», «Розроблення цифрового навчального модуля», «Створення інтерактивного електронного навчального ресурсу», «VR/AR-технології у моделюванні професійних ситуацій», «Використання штучного інтелекту у професійній підготовці». Реалізація проєктів передбачає послідовне проходження етапів від визначення професійно значущої проблеми та інформаційно-аналітичного пошуку до проєктування, розроблення, апробації, презентації й оцінювання результату.

Міждисциплінарний характер проєктної діяльності забезпечує інтеграцію знань із педагогіки, психології, методики професійного навчання та цифрових технологій і сприяє формуванню здатності здобувачів самостійно визначати професійні проблеми, проєктувати шляхи їх розв'язання, створювати цифрові освітні продукти та оцінювати їхню практичну результативність. Відтак проєктне навчання виступає дієвим механізмом наближення освітнього процесу до реальних умов майбутньої професійної діяльності.

Висновки. Таким чином, проєктне навчання доцільно трактувати як комплексну педагогічну технологію, що моделює професійну діяльність майбутнього фахівця через послідовне розв'язання проблеми, дослідницький пошук, проєктування, створення та апробацію конкретного освітнього або цифрового продукту. Його особливість полягає в інтеграції професійно-педагогічного, цифрового, дослідницького та творчого компонентів підготовки.

Відтак основний педагогічний потенціал проєктного навчання полягає не лише в отриманні кінцевого продукту, а у формуванні здатності майбутнього фахівця самостійно виявляти професійні проблеми, досліджувати їх, проєктувати способи розв'язання, критично оцінювати цифрові ресурси, створювати педагогічно доцільні цифрові рішення, взаємодіяти з іншими учасниками професійної діяльності та здійснювати рефлексивне вдосконалення власних результатів.

Разом із тим ефективність такої технології залежить від низки організаційно-педагогічних чинників: узгодження проєктних завдань із результатами навчання освітньої програми та змістом освітніх компонентів, забезпечення належного середовища, методичної готовності викладача до фасилітації проєктної діяльності, оптимального співвідношення індивідуальної та групової роботи, а також розроблення прозорих критеріїв оцінювання процесу й результатів проєктування. Це актуалізує необхідність подальшого визначення та теоретичного обґрунтування педагогічних умов ефективного впровадження проєктного навчання у професійну підготовку майбутніх фахівців цифрового профілю.

Використана література:

1. Горохівська Т. М., Демчук Б. А. Проектне навчання як фактор підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ЗВО. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Вінниця : ТОВ «Друк плюс», 2022. Вип. 66. С. 132–142. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-66-132-141>.
2. Єрмаков І. Г. Метод проектів у сучасній освіті. Київ : Освіта України, 2018. 156 с.
3. Карпенко О. Г., Сальник І. В., Дещенко О. М. Стратегії впровадження проектного навчання в освітній процес закладів вищої освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. №16. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15017511>
4. Коберник О. М. Проектна технологія: можливості застосування в освіті. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2012. Вип. 36. С. 11–18. DOI: <https://doi.org/10.31812/educdim.v36i0.3380>.
5. Купенко О. В. Педагогічні проекти : навч. посіб. Суми: Сумський державний університет, 2015. 133 с.
6. Михайленко О. В., Бутко Т. О. Метод проектів у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії та практиці. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2023. Вип. 92, т. 1. С. 79–83. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.16>.
7. Москаленко О. Упровадження сучасних цифрових освітніх технологій у підготовку вчителів-математиків. *Педагогічні науки*. 2022. № 80. С. 70–75. DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2022.80.278220>.
8. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: Видавництво А.С.К., 2020. 192 с.
9. Проектна діяльність у системі професійної (професійно-технічної) освіти : практичний посібник / В. О. Радкевич та ін. Житомир : Полісся, 2020. 236 с.
10. Проектні технології навчання учнів професійно-технічних навчальних закладів : довідник / О. В. Глущенко та ін. ; за заг. ред. Л. А. Романова. Житомир : Полісся, 2019. 126 с.
11. Теорія і методика навчання технологій : навч. посіб. для здобувачів освіти ступеня молодшого бакалавра та бакалавра за спеціальністю А4 «Середня освіта (за спеціальностями)» / І. П. Андросчук та ін. ; за заг. ред. О. М. Коберника. Вінниця, 2025. 692 с.
12. Теорія і практика проектного навчання у професійно-технічних навчальних закладах : монографія / В. М. Аніщенко та ін. ; за заг. ред. Н. В. Кулалаєвої. Житомир : Полісся, 2019. 208 с.
13. Управління проектами : підручник / за заг. ред. Л. В. Ноздріної. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 432 с.
14. Хамська Н. Проектне навчання у професійній підготовці майбутніх учителів: теоретичні та практичні аспекти впровадження. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2026. Вип. 87. С. 77–84. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2026-87-77-84>.
15. Full guide to Project-Based Learning. Teacher Academy. URL: <https://www.teacheracademy.eu/blog/project-based-learning/> (дата звернення: 10.08.2026).
16. Project-based Learning, Explained. Worcester Polytechnic Institute. URL: <https://www.wpi.edu/news/explainers/project-based-learning> (дата звернення: 10.08.2026).

References:

1. Horokhivska, T. M., & Demchuk, B. A. (2022). Proiektne navchannia yak faktor pidvyshchennia kvalifikatsii naukovy-pedahohichnykh pratsivnykiv ZVO [Project-based learning as a factor in improving the qualifications of academic staff]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 66, 132–142. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-66-132-141> [in Ukrainian].
2. Yermakov, I. H. (2018). Metod proiektiv u suchasniy osviti [Project method in modern education]. Kyiv: Osvita Ukrainy. 156 s. [in Ukrainian].
3. Karpenko, O. H., Salnyk, I. V., & Deshchenko, O. M. (2025). Stratehii vprovadzhennia proiektnoho navchannia v osvittii protses zakladiv vyshchoi osvity [Strategies for implementing project-based learning in the educational process of higher education institutions]. *Pedahohichna akademiia: naukovy zapysky*, 16. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15017511> [in Ukrainian].
4. Kobernyk, O. M. (2012). Proiektna tekhnolohiia: mozhlyvosti zastosuvannia v osviti [Project technology: Possibilities of application in education]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly*, 36, 11–18. <https://doi.org/10.31812/educdim.v36i0.3380> [in Ukrainian].
5. Kупenko, O. V. (2015). Pedahohichni proiektly [Pedagogical projects]. Sumy: Sumskyi derzhavnyi universytet. 133 s. [in Ukrainian].
6. Mykhailenko, O. V., & Butko, T. O. (2023). Metod proiektiv u vitchyzniani i zarubizhnii pedahohichnii teorii ta praktytsi [Project method in national and foreign pedagogical theory and practice]. *Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 92(1), 79–83. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.16> [in Ukrainian].
7. Moskalenko, O. (2022). Uprovadzhennia suchasnykh tsyfrovyykh osvittnikh tekhnolohii u pidhotovku vchyteliv-matematykiv [Implementation of modern digital educational technologies in the training of mathematics teachers]. *Pedahohichni nauky*, 80, 70–75. <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2022.80.278220> [in Ukrainian].
8. Pometun, O. I. (2020). Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia [Modern lesson. Interactive teaching technologies]. Kyiv: Vydavnytstvo A.S.K. 192 s. [in Ukrainian].
9. Radkevych, V. O., et al. (2020). Proiektna diialnist u systemi profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity [Project activity in the system of professional (vocational-technical) education]. Zhytomyr: Polissia. 236 s. [in Ukrainian].
10. Hlushchenko, O. V., et al. (2019). Proiektni tekhnolohii navchannia uchniv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv [Project-based learning technologies for students of vocational education institutions]. L. A. Romanov (Ed.). Zhytomyr : Polissia. 126 s. [in Ukrainian].
11. Androshchuk, I. P., Androshchuk, I. V., Berbets, V. V., Berbets, T. M., et al. (2025). Teoriia i metodyky navchannia tekhnolohii [Theory and methodology of teaching technologies]. O. M. Kobernyk (Ed.). Vinnytsia. 692 s. [in Ukrainian].
12. Anishchenko, V. M., Artiushyna, M. V., Herliand, T. M., Kulalaieva, N. V., Romanova, H. M., Shymanovskyi, M. M., et al. (2019). Teoriia i praktyka proiektnoho navchannia u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh [Theory and practice of project-based learning in vocational education institutions]. N. V. Kulalaieva (Ed.). Zhytomyr: Polissia. 208 s. [in Ukrainian].
13. Nozdrina, L. V. (Ed.). (2010). Upravlinnia proiektamy [Project management]. Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury. 432 s. [in Ukrainian].

14. Khamka, N. (2026). Proiektne navchannia u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv: teoretychni ta praktychni aspekty vprovadzhennia [Project-based learning in the professional training of future teachers: Theoretical and practical aspects of implementation]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seria: Pedahohika i psykhohiia*, 87, 77–84. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2026-87-77-84>[in Ukrainian].
15. Teacher Academy. (n.d.). Full guide to Project-Based Learning. <https://www.teacheracademy.eu/blog/project-based-learning/> (data zvernennia: 10.08.2026).
16. Worcester Polytechnic Institute. (n.d.). Project-based Learning, Explained. <https://www.wpi.edu/news/explainers/project-based-learning> (data zvernennia: 10.08.2026).

I. Yehorova, M. Dereniuk, N. Basarab. Project-based learning in the professional training of digital-profile specialists: pedagogical potential and educational opportunities

The article substantiates the essence, methodological foundations, and pedagogical potential of project-based learning in the professional training of future digital specialists. The relevance of the study is determined by the digital transformation of education, changes in professional activity, the growing emphasis on practice-oriented training, and the need to develop specialists' ability to independently design and implement professional solutions. The purpose of the article is to theoretically substantiate the essence and methodological foundations of project-based learning and identify the specific features of its implementation in the professional training of digital specialists.

The interrelationship between project and research activities is revealed, providing a consistent solution to professionally relevant problems from their identification and analysis to the design, development, testing, and evaluation of outcomes. The specific features of project-based learning within the educational program "Professional Education. Digital Technologies" are identified, including interdisciplinarity, practical orientation, focus on creating a relevant product, and integration of psychological-pedagogical, professional, and digital knowledge. Digital technologies are considered both as tools for project activity and as objects of professional design.

The pedagogical potential of project-based learning is manifested in the development of professional, digital, and transferable competencies, as well as critical and systems thinking, creativity, communication, self-organization, and teamwork. Its effectiveness depends on the alignment of project tasks with learning outcomes, an appropriate digital environment, teachers' methodological readiness, a combination of individual and group work, and transparent assessment criteria. It is concluded that project-based learning contributes to bringing the professional training of digital specialists closer to the real conditions of their future professional activity.

Key words: project-based learning, professional education, professional training, digital specialists, digital technologies, project-based activity, competencies, project.

Дата першого надходження статті до видання: 13.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.10.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 373.5.016:821.09

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.112.05>**Зарва Вікторія Анатоліївна**

доктор філологічних наук, професор,
професор кафедри української та зарубіжної літератури і порівняльного літературознавства
Бердянський державний педагогічний університет
zarva@bigmir.net
orcid.org/0000-0001-9100-7440

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ: ВІД КЛАСИЧНОГО ТЕКСТУ В ЗАРУБІЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ ДО ЦИФРОВОГО КВЕСТУ

У статті досліджено потенціал гейміфікації як сучасного інструменту модернізації літературної освіти. Актуальність теми зумовлена необхідністю подолання бар'єру між складним класичним текстом (зарубіжна література) та сучасним сприйняттям учнів; вимогами Нової української школи (НУШ) щодо формування ключових компетентностей (цифрової, культурної, критичного мислення) через інтерактивні форми навчання, а також переходом освіти в онлайн- та гібридний формати, що вимагає трансформації звичайних уроків у динамічний цифровий простір. Особливу увагу приділено особливостям сприйняття класичних текстів зарубіжної літератури учнями через інтеграцію цифрових квестів в освітній процес. Це дає змогу говорити з цифровим поколінням їхньою мовою, не втрачаючи при цьому глибини змісту літературного твору. У статті пропонується і теоретично обґрунтовується модель, де ігрові механіки (квести, бали, аватари) виступають не просто розвагою, а інструментом глибокого герменевтичного аналізу тексту в умовах цифровізації. Аналізуються методичні підходи до проєктування літературних квестів, які сприяють підвищенню читацької мотивації, компетенції, розвитку критичного мислення та глибокому засвоєнню художнього матеріалу. Наведено приклади успішної реалізації цифрових ігор за класичними творами, які входять до шкільних програм, – пригодницький роман «П'ятнадцятирічний капітан» Жуль Верна, казка-притча «Маленький принц» Антуана де Сент-Екзюпері, «Одіссея» Гомера, новела «Перевтілення» Франца Кафки та ін., приклад адаптації завдань (на основі повісті «Золотий жук» Е. А. По). Для опису переходу від «класичного тексту» до «цифрового квесту» побудовано логічний міст: класичний текст (читання-декодування) → проблема втрати інтересу через архаїзми/складність → гейміфікація (емоційне залучення) → цифровий квест (навігація за сюжетом через розгадування таємниць твору). Крім того, автор пропонує методичні рекомендації для вчителів щодо проєктування та проведення таких уроків, а також наводить приклади успішної реалізації цифрових ігор за класичними творами на заняттях.

Ключові слова: гейміфікація, літературна освіта, зарубіжна література, цифровий квест, читацька мотивація, класичний текст.

Сучасна літературна освіта опинилася в ситуації глибокої кризи класичної моделі читання. Кліпове (екранне) мислення, домінування візуального контенту, висока конкуренція з боку мультимедійних технологій та загальна цифровізація суспільства призводять до зниження інтересу учнів («цифрових аборигенів») до об'ємних художніх текстів, зокрема до класики зарубіжної літератури. Традиційні методи аналізу тексту (переказ, відповіді на запитання, написання творів) часто сприймаються підлітками як рутинні. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба впровадження новітніх педагогічних технологій, серед яких особливе місце посідає гейміфікація – використання ігрових механік у неігровому контексті.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю подолання бар'єру між складним класичним текстом (зарубіжна література) та сучасним сприйняттям учнів; вимогами Нової української школи (НУШ) щодо формування ключових компетентностей (цифрової, культурної, критичного мислення) через інтерактивні форми навчання, а також переходом освіти в онлайн- та гібридний формати, що вимагає трансформації звичайних уроків у динамічний цифровий простір. Це дає змогу говорити з цифровим поколінням їхньою мовою, не втрачаючи при цьому глибини змісту літературного твору.

Дослідження гри як освітнього інструменту має глибоке коріння, але термін «гейміфікація» (ігрофікація) в освіті почали активно вивчати лише в XXI столітті. Цікавою є стаття «Методика викладання зарубіжної літератури в цифрову епоху: виклики та рішення» (2021) О. Коновалової [3], що розкриває трансформацію уроків словесності, аналізує адаптацію літературної освіти до сучасних вимог. Авторка фокусується на інтеграції мультимедійних технологій, перетворенні класичного читання на медіачитання, а також пропонує цифрові алгоритми для аналізу творів, які рятують увагу учнів від кліпового мислення.

В українській педагогіці ігрові технології на уроках літератури досліджували такі класики української методики, як Є. Волошук, О. Ісаєва, Ж. Клименко. Вони розглядали рольові ігри, літературні вікторини та інсценізацію з погляду традиційного підходу. Сучасні дослідники Н. Морзе, О. Коцан, Ю. Триус та ін. вивчають безпосередньо цифровізацію освіти, цифровий поворот. Питаннями вебквестів та игрофікації уроків літератури в останні роки активно займаються молоді науковці та практики, інтегруючи мобільні додатки та QR-коди в освітній процес. Дослідники В. А. Зарва, Г. І. Табакова, Г. О. Александрова у статті 2026 року розглянули гейміфікацію та сторітелінг як засоби формування читацької компетентності на уроках зарубіжної літератури [2].

У зарубіжній педагогіці фундаментом стали праці Карла Каппа (Karl Kapp), який детально описав теорію гейміфікації навчання, та дослідження Я. Наомі (Juho Hamari) щодо мотивації гравців. Зокрема, Карл Капп у книзі «The Gamification of Learning and Instruction» (2012) [8] визначає гейміфікацію як не просто гру чи розвагу, а як систему інструментів і підходів, що переносить ігрову механіку у реальне життя для навчання, заохочення та вирішення складних завдань.

Класичне дослідження «Homo Ludens» (з латинської – «Людина граюча») нідерландського культуролога Йохана Гейзинга (1872–1945), видана київським видавництвом «Основи» 1994 року в перекладі Олександра Мокровольського [1], доводить, що культура виникає з духу і форми гри, що є універсальним феноменом, фундаментом усього – мови, мистецтва, науки та ін.

Розглядаючи специфіку сприйняття класичного тексту та цифровізацію, доречно продемонструвати, як змінюється сприйняття тексту через «кліпове мислення» або цифрове середовище. У серії з двох статей під назвою «Цифрові іммігранти, цифрові аборигени» Марк Пренскі (Marc Prensky) [9] формулює концепцію «цифрових аборигенів» – сучасних студентів, описує розрив між поколіннями, між класичною методикою та запитам учнів і студентів, який віддаляє сучасних студентів («цифрових аборигенів») від їхніх викладачів («цифрових іммігрантів»).

Крейг Д. Говард (Craig D. Howard), Кетрін Л. Бевінс (Katherine L. Bevins), автори статті («Ігрові механіки та причини їх застосування: що нам наразі відомо про гейміфікацію» (*тут і далі переклад наш – В.З.*) («Game mechanics and why they are employed: What we know about gamification so far» (2018)), пропонують огляд літератури щодо дослідження гейміфікації в онлайн-навчанні, зосереджуючись на ігровій механіці, і роблять висновок, що «стратегічний вибір ігрової механіки можливий» [7, с. 57]. Західні дослідники (наприклад, праці MIT Media Lab) давно перейшли від теорії до практики створення масштабних освітніх рольових ігор та альтернативних реалій для вивчення класики (В. Шекспіра, Гомера) через інтерактивний сторітелінг.

Мета роботи полягає в систематизації та розробці конкретного алгоритму трансформації лінійної структури класичного художнього тексту зарубіжної літератури у нелінійну структуру цифрового освітнього квесту. У статті пропонується і теоретично обґрунтовується модель, де ігрові механіки (квести, бали, аватари) виступають не просто розвагою, а інструментом глибокого герменевтичного аналізу тексту в умовах цифровізації.

Гейміфікація (англ. «gamification», «gamifying», похідне від «game» – «гра») в освіті не означає перетворення навчання на суцільну розвагу, а є стратегічним підходом, що запозичує такі елементи комп'ютерних ігор: чітко визначені цілі та правила, миттєвий зворотний зв'язок (система балів, рівнів, нагород), елемент таємниці, інтриги або змагання та наявність «аватара» або рольова взаємодія.

На наш погляд, варто окреслити, чому саме гра є ефективним інструментом для сучасного покоління. Гра є потужним інструментом для вивчення зарубіжної літератури, оскільки вона перетворює пасивне читання на активний досвід. Гейміфікація занурює учнів у контекст твору, розвиває емпатію до персонажів та робить складні класичні сюжети близькими й зрозумілими для цифрового покоління.

Крейг Д. Говард та Кетрін Л. Бевінс стверджують: «Елементи, подібні до ігрових, вже давно використовуються в навчальних методиках, однак термінологія та інструментарій для аналізу таких підходів з'явилися відносно нещодавно. Онлайн-середовища навчання створюють унікально доступні умови для аналізу застосування ігрових елементів у навчальному процесі» [7, с. 58].

Цифровий квест як інструмент інтерпретації класики. Цифровий літературний квест є інтерактивною пригодницькою грою, що розгортається у віртуальному просторі, де гравці мають розв'язати низку проблемних завдань, пов'язаних із сюжетом, героями, проблематикою або історичним контекстом художнього твору. Для реалізації таких квестів педагоги використовують платформи Genially, LearningApps, Google Forms, Minecraft, Classtime, Google Sites або Canva, платформи для створення візуальних новел (наприклад, Ren'Py) або спеціальні мобільні додатки.

Розробник концепції вебквестів американський професор освітніх технологій Берні Додж (Bernie Dodge) визначає квест як діяльність, орієнтовану на дослідження, що стимулює критичне мислення вищого рівня, підвищує мотивацію, а не просто механічний пошук фактів, пасивне копіювання текстів. Відомо, що у 1995 році він спільно з Томом Марчем розробив концепцію освітніх вебквестів, спрямовану на ефективне використання інтернет-ресурсів у навчальному процесі. Берні Додж дає визначення веб-квесту як такому, що «будується навколо цікавого й посильного завдання, яке стимулює певний вид мислення вищого порядку. Йдеться про виконання певних дій з інформацією. Це мислення може бути творчим або критичним і передбачати розв'язання проблем, оцінювання, аналіз чи синтез» [6, с. 10]. До аналізу вчений відніс розбиття інформації на частини, до синтезу – об'єднання знань з різних джерел, до оцінювання – формування власних аргументованих суджень.

Берні Додж виокремив такі характерні риси квестів: орієнтація на пошук (інформація береться переважно з вебресурсів, відібраних або рекомендованих викладачем); рольова гра (учасники часто виконують певні ролі, що дає змогу розглянути проблему з різних поглядів); чітка структура (класичний квест складається з шести обов'язкових частин: вступ, завдання, процес (ресурси), оцінювання, висновок та рекомендації для вчителя).

Цифровий літературний квест за концепцією Нової української школи (НУШ) є сучасною інтерактивною грою, що об'єднує читання книг та нові комп'ютерні технології. Зацікавлені учні виконують творчі завдання, шукають підказки в мережі та проходять тематичні станції. Як відомо, особливостями квесту за НУШ є інтерактивність (діти не просто читають текст, а взаємодіють з ним через гаджети), командна робота (учні вчаться працювати разом та слухати один одного), практичність (знання з літератури застосовуються в реальному цифровому середовищі), гнучкість (учитель може адаптувати складність під будь-який клас).

Популярними інструментами для створення цифрового літературного квесту за НУШ є QR-коди – зашифровані загадки та переходи на нові етапи гри, Google Форми – тести, перевірка знань та збір кодів-паролів, сенсорні дошки – візуальні карти подорожі та збір артефактів, віртуальні пазли – завдання на відтворення ілюстрацій до твору.

Виокремимо чотири етапи проєктування літературного квесту. Першим є концептуалізація та вибір тексту, коли обирається класичний твір із насиченим сюжетом або яскравим хронотопом (наприклад, «Божественна комедія» Данте, «Гамлет» В. Шекспіра, «Фауст» Й. В. Гете або «Перевтілення» Ф. Кафки). Наступним етапом є розробка наративу (сценарію) з адаптацією тексту під ігрову логіку. Учень може грати за головного героя або за стороннього детектива, що розслідує події твору. Третім етапом є створення системи загадок (пазлів), причому завдання мають вимагати детального знання тексту. Це можуть бути розшифрування цитат або пошук прихованих символів у тексті, встановлення хронології подій (наприклад, «пройти колами пекла» разом із Данте), аналіз психологічних мотивів вчинків персонажів через інтерактивні діалоги. Останнім етапом є фінал та рефлексія: гра завершується не просто отриманням балів, а виходом на філософський або аналітичний рівень розуміння твору (написання есе, дискусія).

Розглянемо декілька прикладів зі шкільної програми (практичний блок). Перетворення класичного твору із зарубіжної літератури на цифровий квест – це саме те, що робить навчання живим і близьким для сучасних підлітків. Для зразка візьмемо один із найпопулярніших у шкільній програмі зарубіжної літератури – пригодницький роман «П'ятнадцятирічний капітан» (1878) Жуль Верна (1828–1905), який вивчається в 6 класі за модельною навчальною програмою 2023 року [4, с. 34], і розглянемо практичну реалізацію ігрових технологій: літературний квест. Для підвищення пізнавального інтересу учнів та глибокого засвоєння тексту було розроблено та апробовано цифровий квест «Маршрутом “Пілігрима”» або «Таємничий курс “Пілігрима”». Мета заходу, гри – не лише перевірити знання сюжету, а й розвинути логічне мислення, вміння працювати в команді та аналізувати вчинки героїв, допомогти Діку Сенду розгадати зраду Негору, зорієнтуватися за зірками та картами й урятувати пасажирів шхуни.

Організаційний алгоритм квесту: формування команд. Клас ділиться на 3–4 екіпажі, кожен з яких обирає капітана та штурмана. Отримання бортових журналів. Команди отримують бланки для фіксації відповідей та карту маршруту (навігаційний лист). Проходження локацій (станцій). Рух відбувається за індивідуальними маршрутами для уникнення скупчення.

Ключові станції квесту та типи завдань. Станція 1. «Екіпаж корабля» (бліц-опитування). Завдання – за короткими цитатними характеристиками впізнати персонажів роману (Дік Сэнд, кузен Бенедикт, Негору, Геркулес). Дидактична мета – актуалізація знань тексту, перевірка уважності під час читання. Станція 2. «Кабінет кузена Бенедикта» (природничо-літературний інтеграл). Завдання – учням пропонується набір карток із зображеннями комах. Необхідно знайти «помилку Негору» – виявити ту комаху, яка допомогла героям зрозуміти, що вони перебувають не в Південній Америці, а в Африці. Дидактична мета – реалізація міжпредметних зв'язків (література та біологія). Станція 3. «Таємниці навігації» (логічні ребуси). Завдання – розшифрувати закодоване за допомогою шифру Цезаря або анаграм слово-підказку, яке вказує на зраду кока (наприклад, «КОМПАС», «СОКИРА», «МАГНІТ»). Дидактична мета – розвиток критичного мислення та логіки. Станція 4. «Школа виживання Діка Сенда» (проблемне питання). Завдання – команда має вирішити кейс: «Як би ви вчинили на місці Діка Сенда, коли виявили, що корабельний компас зіпсовано?». Оцінюється аргументація та знання географії.

Можна виокремити іншу структуру та етапи квесту за цим романом. 1 етап. Капітан на містку. Локація / Завдання в грі: «Морська навігація». Корабель втратив капітана. Гравцеві потрібно розрахувати курс, відповівши на питання щодо екіпажу та будови корабля. Літературне підґрунтя (що перевіряється): знання тексту перших розділів, характеристика Діка Сенда та команди. Цифровий інструмент: LearningApps (вправа «Встановити відповідність» або «Заповни пропуски»).

2. Диверсія Негору. Локація / Завдання в грі: «Зламаний компас». Злочинець підклав сокиру під компас. Персонаж бачить спотворені координати. Щоб «виправити» прилад, треба розгадати ребуси та шифри. Літературне підґрунтя (що перевіряється): розуміння сюжетного повороту зі зрадою кока Негору. Цифровий інструмент: Genially (інтерактивна кімната, де треба клікати на предмети й шукати підказки).

3. Помилка навігації. Локація / Завдання в грі: «Америка чи Африка?». Герої висадилися на берег. Мандрівники думають, що це Південна Америка, але довкола дивні тварини. Гравець має класифікувати флору й фауну. Літературне підґрунтя (що перевіряється): знання деталей тексту: чому Дік Сэнд запідозрив, що вони не в Америці (відсутність хінного дерева, поява левів, мухи цеце). Цифровий інструмент: Wordwall (сортування за категоріями: «Природа Америки» проти «Природа Африки»).

4. Крізь нетрі Анголи. Локація / Завдання в грі: «Рятувальна місія». Пасажири потрапили в полон до работорговців. Щоб звільнити Гулля, місіс Велдон та малого Джека, потрібно пройти текстовий лабіринт. Літературне підґрунтя (що перевіряється): знання фіналу роману, долі персонажів та ідейного змісту твору. Цифровий інструмент: Google Форми (квест-вікторина із розгалуженим сюжетом: «Якщо вибереш варіант А – потрапиш у пастку»).

Фінал та винагорода. Учні, які успішно проходять усі цифрові локації, отримують «Сертифікат капітана далекого плавання» (можна згенерувати в Canva) та максимальний бал за знання тексту. Це працює тому, що замість сухого опитування діти проживають сюжет разом із героєм. Цифровий квест перетворює пасивне читання на активне розслідування, де кожна деталь твору стає ключем до перемоги в грі. Як показала практика, проведення уроку у форматі квесту підвищило рівень залученості учнів до роботи з текстом на 40% (за результатами тестування і анкетування). Учні продемонстрували високий рівень емпатії до героїв та краще засвоїли поняття «романтики пригод» і «морального вибору».

Звернувшись до алегоричної філософської казки-притчі «Маленький принц» Антуана де Сент-Екзюпері (7 клас за модельною програмою, створеною під керівництвом О. М. Ніколенко) [4, с. 60], застосуємо формат цифрової подорожі астероїдами (на платформі Genially). Механізм виконання такий: учень отримує карту космосу. Кожен астероїд (Короля, Честолюбця, П'яниці тощо) – це локація з кодовим замком. Щоб отримати цифровий «ключ» (пароль), учень має виконати завдання на аналіз тексту (наприклад, визначити пороки дорослих за цитатами або розгадати ребус Лисеняти). Результатом є фінальний рятунок Троянди та написання есе-рефлексії.

Вивчаючи «Одіссею» Гомера (8 клас за модельною навчальною програмою авторів В. В. Снегірьової, О. В. Бушакової та ін.) [5, с. 27], звернемося до формату вебквесту «Повернення на Ітаку». Механізм виконання пропонуємо такий: учні діляться на «команди кораблів». Вони проходять інтерактивні випробування: острів Циклопа (тест на кмітливість за текстом), острів Сирен (розпізнавання художніх засобів у тексті пісні). Замість оцінок на проміжних етапах учні збирають «артефакти» (ресурси), які в кінці допомагають пройти фінальну битву (підсумковий квіз).

Отже, щоб адаптувати завдання ідеально під конкретний матеріал, нам потрібно обрати опорний твір. Наведемо ще кілька варіантів класичних творів зі шкільної програми, які найкраще підходять для створення цифрового квесту, а також приклади того, як саме можна переформатувати завдання. Залежно від класу та теми, можна, на наш погляд, обрати один із цих творів: «Золотий жук» Едгара Аллана По (1809–1849) (7 клас) [4, с. 59]: ідеально для детективного квесту з розгадуванням шифрів, ребусів та пошуком скарбів; «Різдвяна пісня в прозі» Чарльза Діккенса (6 клас) [4, с. 34]: квест-подорож у часі (Минуле, Теперішнє, Майбутнє) з метою «врятувати» душу Скруджа через добрі справи; «Міо, мій Міо» Астрід Ліндгрєн (6 клас) [4, с. 35]: класичне фентезі, де учень проходить шлях героя, збираючи артефакти. Наведемо приклад адаптації завдань (на основі повісті «Золотий жук» Е. А. По), для чого трансформуємо стандартні шкільні запитання у формат цифрового квесту. Традиційне завдання полягає у перевірці знання тексту: «Опишіть, які речі знайшов Вільям Легран на острові Салліван». Гейміфіковане завдання для цифрового квесту – рівень «Інвентар шукача скарбів»: учні потрапляють у віртуальну кімнату. Їм потрібно клікати на предмети (череп, жук, пергамент) і зіставити їх із цитатами з твору, щоб відкрити кодовий замок. Цифровий інструмент – Genially або ThingLink. Традиційне завдання – у роботі з цитатами: «Хто з персонажів сказав цю репліку?». Гейміфіковане завдання – рівень «Допит свідків»: Чат-бот у Telegram або Viber імітує розмову з Джупітером або Леграном. Учень має правильно відповідати на їхні репліки, щоб отримати наступну підказку. Цифровий інструмент – Smart Sender або Telegram Bot. Традиційне завдання – аналіз сюжету: «Розшифруйте криптограму разом із Леграном». Гейміфіковане завдання – рівень «Злам шифру Капітана Кідда»: інтерактивний пазл або текстовий ребус, де кожна розгадана літера наближає до координати на Google Maps, де «сховано» скарб. Цифровий інструмент – LearningApps або Jigsaw Planet.

Методичний ефект та результати. Упровадження цифрових квестів у практику викладання зарубіжної літератури демонструє високу ефективність. Гейміфікований підхід має, на наш погляд, ряд переваг. Насамперед це активізація «повільного читання»: щоб розгадати код у квесті, учень змушений уважно вчитуватися в деталі тексту, описи інтер'єру, портрети героїв тощо. Це емоційне залучення: емпатія до персонажів зростає, оскільки учень приймає рішення в межах гри від їхнього імені. Також подібні завдання сприяють розвитку digital skills, коли поєднання філологічного аналізу з використанням сучасних ІТ-інструментів формує міжпредметні компетентності. Водночас треба зважати на те, що цифровий квест не замінює першоджерело, а слугує потужним стимулом для звернення до повного тексту книги.

Для опису переходу від «класичного тексту» до «цифрового квесту» ми спробували побудувати логічний міст: класичний текст (читання-декодування) → проблема втрати інтересу через архаїзми/складність → гейміфікація (емоційне залучення) → цифровий квест (навігація за сюжетом через розгадування таємниць твору).

Методичні рекомендації для вчителів щодо проектування та проведення таких уроків.

1. Етапи трансформації тексту в квест. Щоб цифровий квест був не просто набором ребусів, а мав високу навчальну цінність, дотримуйтесь такої структури:

- Крок 1: Вибір «ядра» (проблематики). Визначте головну таємницю або конфлікт твору. Наприклад, для «Гамлета» В. Шекспіра – «Хто насправді винен у трагедії Ельсінора?», для «Перевтілення» Ф. Кафки – «Як Грегору вийти з кімнати відчуження?».

- Крок 2: Створення наративу (ігрової легенди). Учні мають отримати роль. Вони не просто школярі, вони – «літературні детективи», «мандрівники у часі» або «адвокати персонажа».

- Крок 3: Розробка перешкод (завдань). Кожне завдання має перевіряти знання тексту, біографії автора, історичного контексту або вміння аналізувати художні засоби.

2. Інструментарій для створення цифрового квесту. Для реалізації квесту не обов'язково вміти програмувати. Використовуйте доступні безкоштовні платформи: **Genially**, яка підходить для створення віртуальних кімнат (вийти з кімнати, знайшовши підказки). Приклад застосування – квест за поезією романтиків або детективними оповіданнями Е.А. По. **Google Сайти + Google Форми** – для створення повноцінного веб-квесту з різними рівнями доступу (паролями). Приклад застосування – подорож «Пеклом, Чистилищем та Раєм» разом із Данте («Божественна комедія»). **ThingLink** – для створення інтерактивних плакатів з гарячими точками (відео, аудіо, текст). Приклад застосування – дослідження вікторіанського Лондона у творах Ч. Діккенса. **Canva / Padlet** – для створення профілів персонажів, дощок доказів. Приклад застосування – «Слідство ведуть...» за детективною новелою «Вбивство на вулиці Морґ» Е. А. По або повістю «Собака Баскервілів» Артура Конан Дойла.

3. Методичні прийоми гейміфікації. Щоб підтримувати високий рівень мотивації, інтегруйте в квест класичні ігрові механіки:

- **система «Прокачки» (Бали та Бейджі):** замість звичних оцінок за кожне пройдене завдання нараховуйте книгокопи або присвоюйте звання (наприклад, від «Читача-початківця» до «Магістра слова») та ін.;

- **обмеження в часі (таймер):** додає динаміки. «У вас є 15 хвилин, щоб розгадати шифр і врятувати Фауста від угоди з Мефістофелем»;

- **розгалужений сюжет (інтерактивна історія):** використовуйте інструменти на зразок Twine або Google Форми з переходами залежно від відповіді. «Якщо ви вирішите, що Дон Кіхот правий, – перейдіть на сторінку А, якщо вважаєте його божевільним – на сторінку Б». Це вчить причинно-наслідковим зв'язкам.

4. Пам'ятка для вчителя: Як не перетворити квест на хаос. Головне правило гейміфікації: гра – це форма, а зміст – це література. Цифрові технології не повинні затьмарювати сам текст.

1. **Текст – першоджерело.** Неможливо пройти квест, не прочитавши твір. Підказки та коди мають бути заховані в деталях тексту (цитати, кольористика, імена другорядних героїв).

2. **Диференціація завдань.** Об'єднуйте учнів у команди, де кожен має свою роль: «Аналітик» (працює з текстом), «Технолог» (керує платформою), «Спікер» (презентує фінальний результат).

3. **Обов'язковий дебрифінг (рефлексія).** Після завершення квесту виділіть 7–10 хвилин для обговорення. Запитайте: «Чому саме цей персонаж став ключем до розгадки?», «Яка ідея автора прихована за фінальним кодом?». Це повертає учнів від гри до академічного аналізу.

Висновки. Гейміфікація літературної освіти через формат цифрових квестів є ефективною відповіддю на виклики сучасності, дієвим інструментом модернізації літературної освіти, що трансформує пасивного читача на активного дослідника (гравця). Вона перетворює класичний текст зарубіжної літератури зі статичного об'єкта вивчення на динамічний простір для інтелектуального пошуку, що дозволяє не лише зберегти академічну глибину викладання літератури, а й зробити процес читання захопливим і значущим для покоління цифрової епохи. Цифрові квести дозволяють індивідуалізувати темп навчання, зняти психологічний страх перед «складною класикою» та забезпечити миттєвий зворотний зв'язок (через ігрові бали чи відкриття нових рівнів). Ефективність методу залежить від балансу: ігрова форма не повинна витіснити сам текст твору, гра є лише ключем до його глибокого розуміння.

Використана література:

1. Гейзінга Й. Homo Ludens / пер. з англ. О. Мокровольський. Київ : Основи, 1994. 250 с.
2. Зарва В. А., Табакова Г. І., Александрова Г. О. Гейміфікація та сторітелінг як засоби формування читачької компетентності на уроках зарубіжної літератури. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2026. Вип. 1. С. 106–114. DOI: <https://doi.org/10.32782/2415-3605.26.1.12>
3. Коновалова О. Методика викладання зарубіжної літератури в цифрову епоху: виклики та рішення. *Нова педагогічна думка*. 2021. № 3. С. 45–50.
4. Модельна навчальна програма «Зарубіжна література. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (у редакції 2023 року) / О. М. Ніколенко, О. О. Ісасва, Ж. В. Клименко та ін. Київ : МОН України, 2023. 103 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Movno-literat.osv.hal/Zar.lit.5-9-kl.Nikolenko.ta.in.28.12.2023.pdf> (дата звернення: 11.08.2026).
5. Модельна навчальна програма «Зарубіжна література. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти / В. В. Снегірєва, О. В. Бушакова, І. В. Горобченко, О. В. Каєнко. Київ : МОН України, 2023. 71 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Movno-literat.osv.hal/Zarubizhna.literatura.7-9%20kl.Snyehirova.ta.in.26.07.2023.pdf> (дата звернення: 11.08.2026).
6. Dodge B. WebQuests: A technique for Internet-based learning. *Distance Educator*. 1995. Vol. 1, No. 2. P. 10–13.
7. Howard C. D., Bevins K. L. Game mechanics and why they are employed: What we know about gamification so far. *Issues and Trends in Educational Technology*. 2018. Vol. 6, No. 1. P. 57–84.

8. Kapp K. M. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. San Francisco : John Wiley & Sons, 2012. 336 p.
9. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. 2001. Vol. 9, No. 5. P. 1–6.

References:

1. Heizinha Y. (1994) Homo Ludens [Homo Ludens] (per. z anhł. O. Mokrovolskyi). Kyiv: Osnovy. 250 s. [in Ukrainian].
2. Zarva V. A., Tabakova H. I., Aleksandrova H. O. (2026) Heimifikatsiia ta storitelinh yak zasoby formuvannia chytatskoi kompetentnosti na urokakh zarubizhnoi literatury [Gamification and storytelling as means of developing reading competence in foreign literature lessons]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: Pedahohika*, Vyp. 1, S. 106–114. DOI: <https://doi.org/10.32782/2415-3605.26.1.12> [in Ukrainian].
3. Konovalova O. (2021) Metodyka vykladannia zarubizhnoi literatury v tsyfrovu epokhu: vyklyky ta rishennia [Teaching methods of foreign literature in the digital era: challenges and solutions]. *Nova pedahohichna dumka*, No. 3, S. 45–50 [in Ukrainian].
4. Nikolenko, O. O. Isaieva, Zh. V. Klymenko ta in. (2023) Modelna navchalna prohrama «Zarubizhna literatura. 5–9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity (u redaktsii 2023 roku) [Model curriculum «Foreign Literature. Grades 5–9» for general secondary education institutions (2023 edition)]. Kyiv: MON Ukrainy. 103 s. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Movno-literat.osv.hal/Zar.lit.5-9-k1.Nikolenko.ta.in.28.12.2023.pdf> (data zvernennia: 11.08.2026). [in Ukrainian]
5. Sniehirova V. V., Bushakova O. V., Horobchenko I. V., Kaienko O. V. (2023) Modelna navchalna prohrama «Zarubizhna literatura. 7–9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Model curriculum «Foreign Literature. Grades 7–9» for general secondary education institutions]. Kyiv: MON Ukrainy. 71 s. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Movno-literat.osv.hal/Zarubizhna.literatura.7-9%20kl.Snyehirova.ta.in.26.07.2023.pdf> (data zvernennia: 11.08.2026). [in Ukrainian]
6. Dodge B. (1995) WebQuests: A technique for Internet-based learning. *Distance Educator*, Vol. 1, No. 2, P. 10–13.
7. Howard C. D., Bevins K. L. (2018) Game mechanics and why they are employed: What we know about gamification so far. *Issues and Trends in Educational Technology*, Vol. 6, No. 1, P. 57–84.
8. Kapp K. M. (2012) The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. San Francisco: John Wiley & Sons. 336 p.
9. Prensky M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, Vol. 9, No. 5, P. 1–6.

V. Zarva. The gamification of literary education: from classic texts in foreign literature to a digital quest

This article explores the potential of gamification as a contemporary tool for modernising literary education. The relevance of the topic stems from the need to bridge the gap between complex classical texts (foreign literature) and pupils' contemporary perceptions; the requirements of the New Ukrainian School (NUS) regarding the development of key competences through interactive forms of learning, as well as the transition of education to online and hybrid formats, which necessitates the transformation of conventional lessons into a dynamic digital space. Particular attention is paid to the specific ways in which pupils perceive classical texts of foreign literature through the integration of digital quests into the educational process. The article proposes and theoretically substantiates a model in which game mechanics (quests, points, avatars) serve not merely as entertainment, but as a tool for in-depth hermeneutic analysis of the text in the context of digitalisation. Methodological approaches to the design of literary quests are analysed. Examples of the successful implementation of digital games based on classical works included in school curricula are provided: Jules Verne's adventure novel «The Fifteen-Year-Old Captain», Antoine de Saint-Exupéry's philosophical tale «The Little Prince», Homer's «Odyssey», Franz Kafka's novella «The Metamorphosis», and others, as well as an example of task adaptation (based on Edgar Allan Poe's short story «The Gold-Bug»). To describe the transition from a «classical text» to a «digital quest», a logical bridge is constructed: classical text (reading–decoding) – the problem of declining interest due to archaisms/complexity – gamification (emotional engagement) – digital quest (navigating the plot by solving the mysteries of the work). In addition, the author offers methodological guidance for teachers on planning and delivering such lessons and provides examples of the successful use of digital games based on classic works in the classroom.

Key words: gamification, literary education, foreign literature, digital quest, reading motivation, classical text.

Дата першого надходження статті до видання: 18.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.10.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 378.22:373.2:005.6

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.112.06>**Коваленко Олена Володимирівна**

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри дошкільної освіти

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

o.kovalenko@kubg.edu.ua

orcid.org/0000-0002-5957-7256

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено актуальній проблемі – підготовці майбутніх магістрів з дошкільної освіти до забезпечення якості освітнього процесу та освітньої діяльності у закладі дошкільної освіти.

У статті здійснено теоретичний аналіз основних понять дослідження за допомогою вітчизняних нормативно-правових документів, енциклопедичних і тлумачних словників та довідників. Підкреслено, що якість дошкільної освіти слід розглядати як відповідність результатів навчання і компетентностей вихованців результатам, визначеним державним стандартом, а якість освітньої діяльності розглядати як відповідність забезпечення, організації та реалізації освітнього процесу вимогам, встановленим законодавством, що забезпечує здобуття вихованцями якісної дошкільної освіти.

На основі вивчення й аналізу наукових психолого-педагогічних досліджень представлені вимоги до підготовки магістрів з дошкільної освіти. Особливу увагу приділено огляду і характеристиці інтерактивних технологій організації освітнього процесу у закладах вищої освіти, а саме: навчання кооперативне, колективно-групове та ситуативне моделювання; технології модульного та проблемного навчання і дидактичні ігри; інтерактивні технології («мозкову атаку», групові тренінги, кейс-метод, «акваріум», «коло ідей» тощо); метод конкретних педагогічних ситуацій; технологія кейсів та кейс-методів, метод проектів та ін.

Здійснено короткий опис досвіду використання таких інноваційних технологій підготовки магістрів з дошкільної освіти до забезпечення якості освітнього процесу, як: управлінські кейси, кросворди, ребуси, чайнворди тощо. Представлено кілька управлінських кейсів, анаграм, складених автором.

Доведено, від чого залежить ефективність використання таких інноваційних технологій. Окреслена актуальність проблеми з огляду розбудови дошкільної освіти в Україні.

Ключові слова: підготовка магістрів, якість освітнього процесу, якість освітньої діяльності, методи освітньої взаємодії зі здобувачами, види контролю якості освітньої діяльності, заклад дошкільної освіти.

Якість дошкільної освіти, забезпечення всебічного гармонійного розвитку особистості дитини дошкільного віку у великий мірі залежить від підготовки конкурентноспроможних фахівців цієї галузі, на чому наголошують Н. Гавриш, Г. Беленька, Л. Зданевич, К. Крутий, О. Половіна, О. Попович, О. Рейпольська, С. Сисоєва та ін. Зокрема, О. Рейпольська підкреслює, що професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної галузі передбачає створення комплексу психолого-педагогічних умов підвищення компетентності в науково-методичній та організаційно-змістовій сферах професійної освіти, ґрунтується на системі професійної підготовки з урахуванням актуальних проблем сім'ї, дитинства та дошкільної освіти. Дослідники наголошують на необхідності відповідності підготовки педагога дошкільного фаху вимогам сучасності, адже це – початкова освітня ланка, від якої залежить рівень освіченості і вихованості майбутнього покоління.

Цілеспрямована і планомірна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) є основним завданням процесу навчання. Розв'язуючи його, ЗВО водночас, як зазначав В. Огнев'юк, досягають і загальної цілі, яка передбачає всебічний розвиток студентів, виховання активних і свідомих громадян України. Це питання було і залишається актуальним не тільки в Україні, а й у багатьох країнах світу. Підтвердженням тому була одна з ключових тем Всесвітнього економічного форуму в Давосі (Швейцарія) ще у 2024 р.: «Співпраця заради інтелектуальної епохи».

Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх педагогів-фахівців дошкільної освіти представлено у працях Г. Беленької, В. Бондаря, А. Богущ, М. Братко, Н. Гавриш, І. Зязюна, Л. Зданевич, О. Караман, М. Марусинець, В. Огнев'юка, О. Половіної, О. Попович, О. Рейпольської, С. Сисоєвої, Л. Хоружої, Г. Цветкової та ін. Компетентнісний підхід був і є предметом дослідження І. Беґа, Л. Вашенко, В. Кременя, О. Локшиної, В. Лугового, О. Пометун, Ю. Рашкевича та ін.

Аналіз наукових досліджень і розвідок з питань підготовки майбутніх магістрів з дошкільної освіти до забезпечення якості освітнього процесу та освітньої діяльності у закладі дошкільної освіти дає змогу зазначити, що питання використання інтерактивних технологій у процесі підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти не були предметом дослідження. Лише поодинокі публікації виокремлюють різні питання підготовки майбутніх магістрів з дошкільної освіти до забезпечення якості освітнього процесу та освітньої діяльності у ЗДО.

Мета статті – проаналізувати особливості підготовки магістрів дошкільної освіти до забезпечення якості освітньої діяльності у закладі дошкільної освіти.

На першому етапі ми опрацьовували дефінітивну характеристику таких понять дослідження, як: «якість дошкільної освіти», «якість освітнього процесу», «якість освітньої діяльності», «інтерактивні методи навчання», «активні методи навчання». З цією метою використовувались вітчизняні нормативно-правові документи, енциклопедичні і тлумачні словники, енциклопедії, довідники тощо.

У Енциклопедії освіти якість дошкільної освіти тлумачиться як цілісна характеристика системи першої ланки освіти з боку її відповідності потребам зростаючої особистості, сім'ї як споживачів соціальних послуг і держави як соціального замовника. Якість дошкільної освіти характеризується сукупністю властивостей та мірою корисності, які зумовлюють її здатність повно задовольняти особисті та суспільні потреби. Ідеальною моделлю сучасної дошкільної освіти є висока за якісно-кількісними показниками, теоретико-методологічними засадами, організаційно-методичними умовами, результатами навчально-виховної роботи освіта.

Поняття якості дошкільної освіти у Концепції освіти дітей раннього і дошкільного віку (2020 р.) подається як поліфункціональне поняття, яке полягає у тому, що має три виміри: якість дошкільної освіти, якість освітнього процесу, якість результату дошкільної освіти.

В Законі України «Про дошкільну освіту» (2024 р.) поняття якості дошкільної освіти трактується як відповідність результатів навчання і компетентностей вихованців результатам, визначеним державним стандартом, а поняття якість освітньої діяльності як відповідність забезпечення, організації та реалізації освітнього процесу вимогам, встановленим законодавством, що забезпечує здобуття вихованцями якісної дошкільної освіти [3, с.1].

Понятійно-термінологічний апарат щодо інноваційних видів освітньої діяльності в контексті діяльнісного і компетентнісного підходу тощо чітко окреслює В. Луговий; Т. Шамова зазначає, що інноваційний процес включає в себе формування та розвиток змісту і організації нового; О. Попова визначає інноваційний педагогічний процес як «обумовлений суспільною потребою комплексний процес створення, впровадження, розповсюдження новацій та інновацій та зміни освітнього середовища, де здійснюється його життєвий цикл; М. Кляп наголошує на важливості поєднання традиційних та інноваційних методів навчання у вищій школі. До інноваційних методів навчання у вищій школі С. Гончаров відносить навчання кооперативне, колективно-групове та ситуативне моделювання; І. Луцький та Д. Чернілевський – технології модульного та проблемного навчання і дидактичні ігри; Л. Зданевич, О. Попович, Т. Туркот та ін. – інтерактивні технології («мозкову атаку», групові тренінги, кейс-метод, «акваріум», «коло ідей» тощо); Ю. Березюк, В. Гершунський, О. Жильцов, І. Зайченко, О. Матвієнко, Л. Онищук, Т. Туркот, Л. Фридман та ін. – метод конкретних педагогічних ситуацій; Л. Барнс, К. Кристенсен, О. Матвієнко, Т. Туркот, Е. Хансен та ін. – технологія кейсів та кейс-методів, В. Морозов – метод проєктів та ін. [1; 2; 6; 9; 10].

Наступна дефініція, опрацьована нами – «інтерактивні методи навчання» – це підходи, які передбачають активну участь студентів у навчальному процесі через взаємодію з викладачем, ровесниками та навчальними матеріалами. Основною метою таких методів є стимулювання пізнавальної діяльності здобувачів освіти, їх комунікативних навичок та розвиток у них критичного мислення. Такі методи навчання спрямовані на підготовку студентів до реальних життєвих ситуацій, підвищують їхню мотивацію та залученість у процес навчання.

Питанням якості дошкільної освіти присвячена низка досліджень вітчизняних науковців (О. Байєр, Г. Беленька, Ю. Вергун, Н. Гавриш, Р. Гурак, Л. Калуська, О. Коваленко, Л. Козак, І. Кондратець, О. Кононко, К. Крутій, С. Нерянова, Н. Омеляненко, Т. Піроженко, О. Половіна, О. Рейпольська, І. Романюк, О. Швачова, Т. Шинкар, О. Янко та ін.) [5; 11; 12].

Теорія та практика впровадження активних й інтерактивних методів навчання широко представлена та обґрунтована у численних наукових працях (Г. Волошина, Н. Коломієць, О. Комар, І. Луцик, О. Пехота, Л. Піроженко, Н. Побірченко, О. Пометун, Т. Сердюк, П. Шевчук та ін.). Як зазначає О. Пометун, суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання співпраці), де й учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють. Підґрунтя інтерактивного навчання, зазначає науковця, закладено ще в радянській школі ХХ ст. й пов'язане з використанням бригадно-лабораторного, проєктного методу, колективного способу навчання (КСН) та ін. [8; 9].

На третьому етапі ми опрацьовували результати наукових досліджень з питань використання інтерактивних технологій у системі вищої освіти. Це питання були і є предметом дослідження В. Андрушенка, М. Братко, В. Бондаря, Л. Ващенко, Г. Волошиної, І. Дичківської, Л. Зданевич, В. Кременя, А. Кузьмінського, В. Лугового, В. Огнев'юка, О. Пехоти, Л. Піроженко, Н. Побірченко, О. Половіної, О. Пометун, Ю. Рашкевича, О. Савченко, С. Сисоевої, Л. Хоружої, Д. Чернілевського та ін. [1; 2; 6; 8; 9].

Використання інтерактивних технологій навчання, на відміну від інших систем навчання, дозволяє, на переконання більшості науковців, значно збільшити відсоток засвоєння інформації (до 90 %); навчання орієнтоване, на відміну від традиційного, не тільки на засвоєння знань, а найголовніше – формування компетентностей здобувача освіти, на усвідомлення та розуміння інформації, застосування знань у практичній

діяльності, аналіз, синтез, оцінювання. Головним джерелом мотивації є інтерес самого студента, в результаті чого освітній діяльності притаманний високий рівень активності. Викладач, виступає як рівноправний партнер учнів/студентів, виконує організаційні та консультативні функції.

Відповідно до освітньо-професійної програми 2.А2.00.01 (012.00.01) Дошкільна освіта, зі спеціальності А2 Дошкільна освіта другого (магістерського) рівня вищої освіти випускники матимуть запис у дипломі Кваліфікація «Магістр з дошкільної освіти», Кваліфікацію в дипломі ступінь вищої освіти – Магістр, спеціальність – Дошкільна освіта, освітня програма – Дошкільна освіта). Їх придатність до працевлаштування, згідно з «Національним класифікатором професій ДК 003: 2010» фахівці, які здобули освіту за освітньо-професійною програмою «Дошкільна освіта» можуть обіймати такі посади: 1210.1 – Керівник (директор) закладу дошкільної освіти; 1229.1 – Завідувач відділу (у складі управління); ..2332 – Методист дошкільної освіти; 2351.2 / 20305 – Вихователь-методист.

Зважаючи на це, здобувачі опрацьовують з-поміж інших такий обов'язковий компонент освітньої програми, як дисципліну ОК 5 ОД.05 «Організація та управління в системі дошкільної освіти» і в цій дисципліні – змістовий модуль «Моніторинг якості в системі дошкільної освіти». Відповідно до робочої програми дисципліни, нами були охоплені різні питання підготовки майбутніх магістрів з дошкільної освіти до забезпечення якісної освіти дітей дошкільного віку загалом і здійснення моніторингу якості освіти в ЗДО, зокрема. Нашими завданнями були опрацювання разом зі здобувачами і сприяння формуванню їх компетентності щодо здатності до вибору видів контролю якості освітньої діяльності в ЗДО та методів збору інформації про якість освітнього процесу, ознайомлення з прогресивними вітчизняними і зарубіжними методиками оцінювання якості освітнього процесу в ЗДО, плануванням внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі дошкільної освіти тощо. Нами надавалась і надається перевага активним формам організації освітнього процесу, інтерактивному підходу, проведенню семінарських і практичних занять у базових ЗДО як комунальної, так і приватної форми власності тощо. Важлива роль у виборі таких форм організації навчання студентів – майбутніх магістрів з дошкільної освіти, належить технологіям, що допомагають здобувачу відчувати себе суб'єктом навчання, відійти від монологізованих форм навчання, підтримувати прагнення до творчого самовдосконалення, культивувати дух успішності у розв'язанні завдань різного рівня складності.

У освітній взаємодії з майбутніми магістрами з дошкільної освіти під час опрацювання змістового модуля «Моніторинг якості в системі дошкільної освіти» дисципліни ОК 5 ОД.05 «Організація та управління в системі дошкільної освіти» нами широко використовуються такі методи, як: управлінські кейси, анаграми, метод програвання ролей (інсценування), кросворди, ребуси, а також інші інтерактивні методи освітньої взаємодії, зокрема: «Відкритий мікрофон», «Скринька запитань», «Акваріум», «Світове кафе» та ін.

Питання розробки і використання у освітньому процесі методу конкретних педагогічних ситуацій не є новим. Як відомо, він виник ще на початку минулого століття у США в навчанні бізнесового менеджменту і досі зустрічає різні, іноді протилежні оцінки в сучасній українській педагогіці. Це питання було і є предметом дослідження як психологів, так і педагогів (Ю. Березюк, Н. Волкова, В. Гершунський, О. Жильцов, І.Зайченко, О. Матвієнко, Л. Онищук, О. Пометун, Т. Туркот, Л. Фридман та ін.). Останні роки у світі широко розповсюдилась технологія кейсів та кейс-методів. Кейс (від англ. case) – це опис конкретної ситуації чи випадку у будь-якій галузі: соціальній, економічній, медичній тощо. Як правило, до змісту кейсу входить не просто опис, а й проблема чи протиріччя, що засновані на реальних фактах. Відповідно, вирішити кейс – означає проаналізувати запропоновану ситуацію і знайти оптимальне вирішення. Відносно недавно метод вирішення кейсів знайшов широке розповсюдження і в освіті як одна з найбільш ефективних технологій навчання. Розробники і дослідники кейс-методу (Л. Барнс, К. Кристенсен, О. Матвієнко, Т. Туркот, Е. Хансен та ін.) виокремлюють такі основні переваги цього методу порівняно з традиційними: практична спрямованість, інтерактивний формат, високий рівень емоційного забарвлення; вироблення конкретних навичок [1; 2; 4; 6; 8; 9].

Слід зазначити, що у науковій і методичній літературі знайшли відображення педагогічні і психологічні задачі, метод конкретних педагогічних ситуацій, кейси тощо з питань освіти дітей дошкільного і шкільного віку, взаємодії вчителів і учнів, вчителів і батьків тощо. Нами ж були розроблені управлінські кейси (ситуації) з широкого кола питань діяльності директора та вихователя-методиста закладу дошкільної освіти.

Розроблення і використання їх в освітньому процесі розпочалося з ініціативи О. Жильцова, к. п. н., доцента, проректора з науково-методичної та навчальної роботи Університету Грінченка. У цьому дослідженні нами створювались і використовувались кейси з питань контролю якості освітнього процесу в ЗДО. Більшість запитань до кейсів вимагають відтворення студентами деяких статей опрацьованих раніше вітчизняних нормативно-правових документів, розкриття причин якогось конкретного прояву у поведінці співробітників, запитань батьків вихованців, аргументації відповіді. Найбільшу зацікавленість у студентів викликали запитання на кшталт: «Як би ви вчинили у такій ситуації, обіймаючи посаду вихователя-методиста?», «Яку відповідь мамі дитини дали б Ви, обіймаючи посаду директора закладу дошкільної освіти?» тощо. Побачивши таке запитання, вони проникаються глибокою серйозністю і відповідальністю у опануванні секретів управлінської діяльності, методичного супроводу освітнього процесу, забезпечення якості освітнього процесу, усвідомлюючи, що це – не просто гра в управління, віддалена від життя, а власне «живі»

управлінські кейси (ситуації). Розроблені нами управлінські кейси різної складності, що дали змогу нам диференційовано будувати взаємодію зі студентами.

Цінність управлінських кейсів, на нашу думку, полягає у тому, що вони виконують роль проміжної ланки, «місточка» між теорією методичної та управлінської діяльності і власне діяльністю директора ЗДО та вихователя-методиста. На відміну від реальних проблем, з якими стикається у своїй діяльності директор ЗДО, управлінські кейси спеціально спрямовані на навчання студентів, цілеспрямоване формування у них професійних компетентностей, уміння висловлювати власну думку і аргументувати позицію, цитуванням нормативно-правових документів і публікацій з фахових періодичних видань.

Для прикладу наводимо кілька з них:

1. Проаналізуйте ситуацію: *«Здійснюючи щоденне відвідування груп дошкільного закладу, директор ЗДО помітила, що вихователь-молодий спеціаліст та помічник вихователя цієї групи обідали за роздатковим столом одночасно з дітьми».*

Якою була б ваша реакція, обіймаючи посаду директора закладу дошкільної освіти, щодо побаченого? У яких документах є відповідь на це запитання? Обґрунтуйте свою відповідь.

2. Проаналізуйте ситуацію:

«Здійснюючи контроль організації харчування дітей першої молодшої групи під час обіду, директор ЗДО помітила, що вихователь-молодий спеціаліст та помічник вихователя цієї групи обідали за роздатковим столом одночасно з дітьми».

У цей час діти розмовляли між собою, відволікаючись від процесу харчування, на багатьох тарілках залишався великий відсоток недоїдок, деякі діти вже почали дрімати за столом».

Як вчинили б ви, обіймаючи посаду директора, у такому випадку? Обґрунтуйте вашу відповідь. У яких нормативно-правових та локальних документах можна знайти відповідь на це питання?

3. Проаналізуйте дії вихователя-методиста закладу дошкільної освіти: *«У вівторок, 5 травня, у першій половині дня, вихователь-методист спостерігала організацію освітнього процесу вихователем Петренко Т.В. в середній групі «Сонечко».*

Залишаючи приміщення групи, вихователь-методист запросила до себе в кабінет на бесіду цього вихователя, на середу, 6 травня, після робочої зміни».

Як називаються ці форми методичного супроводу освітнього процесу у ЗДО 5 і 6 жовтня? Як вчинили б ви, обіймаючи посаду вихователя-методиста, у такому випадку? Обґрунтуйте вашу відповідь. У яких нормативно-правових документах можна знайти відповідь на це питання?

Широко використовується нами такий інноваційний метод як розгадування анаграм. Завдання перед студентами полягало у тому, щоб розгадати анаграму, записати відповідь у спеціально відведеному місці і виконати наступне завдання, пов'язане з розгаданим терміном. Завдання з анаграмами нами розроблені кількох рівнів складності. Наводимо кілька з них.

«Розшифруйте назви видів контролю якості освітнього процесу у ЗДО. Охарактеризуйте той вид контролю про якість освітнього процесу у ЗДО, який полягає у постійному прослідковуванні процесу, періодичному аналізі його результатів та вжитті термінових заходів щодо усунення недоліків. Розкрийте особливості його планування, підготовки та підведення підсумків». У процесі опрацювання питання моніторингу якості освітнього процесу у ЗДО доволі широко використовується нами метод, який ряд дослідників (Н. Волкова, Б. Гершунський, О. Дубягін, Г. Селевко та ін.) називають «методом програвання ролей (інсценування)», більш відомою як ділова гри. Дослідники доводять, що гра забезпечує засвоєння інформації на 70% більше, ніж лекція (для порівняння: 20% матеріалу студент може відтворити після лекції, 90% – після ділової гри). Тобто в умовах ділової гри рівень запам'ятовування та відтворення набагато вищий, ніж у навчальній діяльності. Відтак, гра дозволяє, переконана низка дослідників, скоротити час на вивчення деяких дисциплін на 30-50%, що в умовах пошуку резервів часу особливо актуально [2; 6; 8; 9].

Ми відстоюємо ту позицію, що навчання, здобування знань, формування компетентностей – щоденна складна кропітка робота над собою. Перетворення цього процесу лише на гру не є правомірним, а негативні результати такого освітнього процесу не забаряться і вже доволі часто виявляються як у ставленні деяких студентів до аудиторних занять і самостійної роботи, виконання завдань з підготовки до семінарських/практичних, практики тощо. Наш досвід підтверджує, що позитивні результати дають лише внесення, вкраплення елементів інтерактиву в освітній процес.

Використання нами інтерактивних методів у процесі підготовки магістрів з дошкільної освіти до забезпечення якості освітнього процесу та освітньої діяльності у закладі дошкільної освіти дає позитивні результати. Основна мета і завдання означеного змістового модуля – формування у майбутніх магістрів з дошкільної освіти фахових компетентностей і готовності до здійснення моніторингу якості освітнього процесу у ЗДО завдяки методам, які ми використовуємо досягаються.

Використана література:

1. Кравчина О.С. Активні та інтерактивні методи навчання. Київ: ЦППО АПН України, 2003. 32 с.
2. Волкова Н.П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. Дніпро: Університет ім. Альфреда Нобеля, 2018. 360 с. URL: https://www.pedagogic-master.com.ua/2022/Volkova_1.pdf (дата звернення 30.07.2026).
3. Про дошкільну освіту: Закон України 06.06.2024 р. № 3788-IX URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> (дата звернення 25.07.2026).
4. Кляп М. Інноваційні методи навчання у ВНЗ як інструмент інтернаціоналізації вищої освіти України. *Вища освіта України*. 2025. № 4. С. 45 – 53.
5. Козак Л., Швидка І. Якість дошкільної освіти на сучасному етапі. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 3-4. С. 198–208. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2018.3-4.4319> URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/25257/1/%2BKozak_yakist_ osvita.pdf (дата звернення 20.07.2026).
6. Матвієнко О. В. Метод конкретних педагогічних ситуацій: навч.-метод. пос. для студентів педагогічних факультетів вищих навчальних закладів / за ред. В. І. Бондар. Київ: Українські пропілеї, 2001. 300 с.
7. Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі дошкільної освіти: Наказ МОНУ 04.03.2025 р. № 407. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-metodychnykh-rekomendatsii-z-pytan-formuvannia-vnutrishnoi-systemy-zabezpechennia-iakosti-osvity-u-zakladakh-doshkilnoi-osvity> (дата звернення 20.07.2026).
8. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ: А.С.К., 2007. 144 с.
9. Пометун О. І., Пироженко Л.В. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.
10. Як створити внутрішню систему забезпечення якості освіти: Порадник для директора закладу дошкільної освіти / Державна служба якості освіти 25.08.2021. URL: <https://sqe.gov.ua/poradnik-dlya-direktora-zakladu-doshki/> (дата звернення 15.07.2026).
11. Фроленкова Н. О. Якість дошкільної освіти в Україні: феномен поняття. *Молодий вчений*. 2015. № 2 (17). С. 116–118.
12. Янко О. В. Організаційно-педагогічні умови управління якістю роботи сучасного дошкільного навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.06. Луганськ, 2009. 22 с.

References:

1. Kravchyna O.S. (2003) *Aktyvni ta interaktyvni metody navchannia* [Active and interactive teaching methods]. Kyiv: TsIPPO APN Ukrainy 32 s. (in Ukrainian).
2. Volkova N.P. (2018) *Interaktyvni tekhnologii navchannia u vyshchii shkoli: navch.- metod. posibn.* [Interactive Teaching Technologies in Higher Education: A Teaching and Methodological Manual]. Dnipro: Universytet im. Alfreda Nobelia, 360 s. URL: https://www.pedagogic-master.com.ua/2022/Volkova_1.pdf (in Ukrainian).
3. Pro doshkilnu osvitu: Zakon Ukrainy (2024) [On Preschool Education: Law of Ukraine]. 06.06. № 3788-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> (in Ukrainian).
4. Kliap M. (2025) *Innovatsiini metody navchannia u VNZ yak instrument internatsionalizatsii vyshchoi osvity Ukrainy* [Innovative teaching methods in higher education institutions as a tool for the internationalization of higher education in Ukraine]. *Vyscha osvita Ukrainy*. № 4. S.45 – 53. (in Ukrainian).
5. Kozak L., Shvydka I. (2018) *Yakist doshkilnoi osvity na suchasnomu etapi* [The Quality of Preschool Education at the Present Stage]. *Osvitolohichniy dyskurs*. № 3-4. S.198-208. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/25257/1/%2BKozak_yakist_ osvita.pdf (in Ukrainian).
6. Matviienko O. V. (2001) *Metod konkretnykh pedahohichnykh sytuatsii: navch.-metod. pos. dlia studentiv pedahohichnykh fakultetiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv* [The Method of Specific Pedagogical Situations: A Teaching and Methodological Manual for Students of Pedagogical Faculties at Higher Education Institutions] / za red. V. I. Bondar. Kyiv: Ukrainski propilei, 300 s. (in Ukrainian).
7. *Metodychni rekomendatsii z pytan formuvannia vnutrishnoi systemy zabezpechennia yakosti osvity u zakladi doshkilnoi osvity* (2025) [Methodological recommendations on establishing an internal education quality assurance system in a preschool education institution]: nakaz MONU 04.03. № 407. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-metodychnykh-rekomendatsii-z-pytan-formuvannia-vnutrishnoi-systemy-zabezpechennia-iakosti-osvity-u-zakladakh-doshkilnoi-osvity> (in Ukrainian).
8. Pometun O. (2007) *Entsyklopediia interaktyvnogo navchannia* [Encyclopedia of Interactive Learning]. Kyiv: A.S.K., 144 s. (in Ukrainian).
9. Pometun O. I., Pyrozhenko L.V. (2004) *Interaktyvni tekhnologii navchannia: nauk.-metod. posibn.* [Interactive Teaching Technologies: A Scientific and Methodological Guide]. Kyiv: A.S.K. 192 s. (in Ukrainian).
10. *Yak stvoryty vnutrishniu systemu zabezpechennia yakosti osvity: Poradnyk dlia dyrektora zakladu doshkilnoi osvity* (2021) [How to Establish an Internal Education Quality Assurance System: A Guide for Preschool Heads]. / Derzhavna sluzhba yakosti osvity 25.08. URL: <https://sqe.gov.ua/poradnik-dlya-direktora-zakladu-doshki/> (in Ukrainian).
11. Frolenkova N. O. (2015) *Yakist doshkilnoi osvity v Ukraini: fenomen poniattia* [The Quality of Preschool Education in Ukraine: The Phenomenon of the Concept]. *Molodyi vchenyi*. № 2 (17). S. 116–118 (in Ukrainian).
12. Yanko O. V. (2009) *Orhanizatsiino-pedahohichni umovy upravlinnia yakistiu roboty suchasnoho doshkilnoho navchalnoho zakladu* [Organizational and pedagogical conditions for managing the quality of operations in a modern preschool educational institution]. : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: 13.00.06. Luhansk, 22 s. (in Ukrainian).

O. Kovalenko. Specifics of Preparing Master's Students in Early Childhood Education to Ensure the Quality of the Educational Process and Educational Activities in Preschool Institutions.

This article addresses a pressing issue: preparing future master's students in preschool education to ensure the quality of the educational process and educational activities within a preschool institution.

The article presents a theoretical analysis of the study's key concepts. It has been established that the quality of preschool education should be viewed as the alignment of children's learning outcomes and competencies with the standards defined by the state, while the quality of educational activity should be viewed as the alignment of the provision, organization, and implementation of the educational process with statutory requirements that ensure children receive quality preschool education.

Particular attention is paid to an overview and characterization of interactive technologies for organizing the educational process in higher education institutions, namely: cooperative learning, collective-group learning, and situational modeling; modular and problem-based learning technologies and didactic games; interactive technologies (brainstorming, group training, the case method, the "aquarium" technique, the "circle of ideas," etc.); the method of specific pedagogical situations; case-based technology and case methods; the project method; and others. The experience of using innovative technologies to prepare Master's students in early childhood education for ensuring the quality of the educational process and activities in kindergartens—such as management case studies, crosswords, rebuses, and chainwords—is briefly described.

An overview of the historical origins of using the method of specific pedagogical situations in the educational process is presented. Several original case studies and anagrams are presented.

The relevance of the issue under study is outlined in the context of the development of preschool education in Ukraine.

Key words: master's degree training, quality of the educational process, quality of educational activity, methods of educational interaction with students, types of quality control for educational activity, preschool education institution.

Дата першого надходження статті до видання: 24.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.10.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 37(091):930.25

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.112.07>**Коваль Ростислав Семенович**

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри української та іноземних мов

Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського

kovalrostyslav@gmail.com

orcid.org/0000-0001-9284-7505

ЮВІЛЕЙНІ ТА ПРОПАМ'ЯТНІ КНИГИ ГІМНАЗІЙ ЯК ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ Й НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВІДОМИХ ФІЛОЛОГІВ

У статті проаналізована роль ювілейних та пропам'ятних книг гімназій у вивченні педагогічної й наукової діяльності відомих філологів, котрі поховані на Личаківському кладовищі у Львові. Наприкінці ХХ – на початку ХХІ століть з'являється низка праць, присвячених українським середнім освітнім закладам, які у різний час функціонували (більша частина працює й сьогодні) на території сучасної Галичини. Ці видання є важливим джерелом знань з історії освіти, науки й культури. Вони містять детальну інформацію про адміністрацію, викладацький склад та учнів, навчальний і виховний процеси, спогади випускників, унікальні світлина. Ювілейні та пропам'ятні книги гімназій дають змогу простежити розвиток освіти українців на теренах краю у складі Австрійської, згодом Австро-Угорської імперії, Польської Республіки, упродовж радянського періоду та незалежної України. Праці Степана Шаха й Тихона Лецука також дозволяють відтворити повсякденне життя гімназій та атмосферу тогочасного українського шкільництва. Вони поєднують риси науково-популярного дослідження, мемуаристики та біографічного довідника, дозволяючи реконструювати соціокультурне середовище, у якому відбувалося формування професійної ідентичності та наукових інтересів. Варто зазначити, що опрацювання цих книг потребує критичного підходу, оскільки окремі дані ґрунтуються на особистих спогадах, що, потенційно, може зумовлювати наявність суб'єктивних оцінок та фактологічних неточностей. З огляду на значну історичну, наукову та культурну цінність ювілейних і пропам'ятних книг актуальним завданням є їхнє поетапне оцифрування з дотриманням вимог авторського права та суміжних прав. Не менш важливим є написання досліджень про інші гімназії Галичини, історія яких досі не отримала належного висвітлення. Наступний етап нашої роботи полягає в аналізі видань аналогічної тематики польською мовою.

Ключові слова: ювілейна / пропам'ятна книга, гімназія, педагогічна діяльність, наукова діяльність, філологія, Галичина, історія, Личаківське кладовище.

Відродження України неможливе без становлення і розвитку української національної школи. Розбудова системи освіти, її докорінне реформування є основою державності та демократизації суспільства, передумовою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки і техніки на світовий рівень, інтеграції України у світовий культурний та економічний простір [2, с. 6]. Ювілейні та пропам'ятні книги навчальних закладів є важливим джерелом знань з історії освіти, науки й культури. Зазвичай, вони містять доволі детальну інформацію про адміністрацію, викладацький склад та учнів, навчальний і виховний процеси, спогади випускників, унікальні світлина. Коли йдеться про Галичину, ці праці дають змогу простежити розвиток освіти українців на теренах краю у складі Австрійської, згодом Австро-Угорської імперії, Польської Республіки, упродовж радянського періоду та незалежної України. На території Личаківського кладовища у Львові, котре є одним із найдавніших та найвідоміших у Східній Європі, поховано багато людей, котрі своєю діяльністю спричинилися до розвитку філології у ХІХ–ХХІ століттях у Львові, Україні та за кордоном [3; 4, с. 274; 5]. Актуальність нашої роботи зумовлена необхідністю вивчити значення ювілейних та пропам'ятних книг українських галицьких гімназій у якості джерел інформації про їхні педагогічні й наукові здобутки.

Історія гімназійної освіти привертає увагу багатьох вчених. Ірина Курляк висвітлила передумови заснування та етапи розвитку галицьких українських гімназій за Австро-Угорщини, зміст навчальних планів, програм та підручників з усіх гімназійних предметів [7; 8; 9]. Святослав Пахолків проаналізував історію розвитку освіченого середнього класу галицьких українців [11]. Українці належали до тих європейських націй, які формувалися попри брак головних елементів національного життя: за відсутності державності, власної національної панівної еліти та самостійної культурної традиції. Творення націй такого типу означало свідому соціальну діяльність, спрямовану на здобуття відсутніх атрибутів самостійного національного буття [11, с. 48]. Тетяна Завгородня продемонструвала розвиток дидактики у Східній Галичині у 20–30-ті роки ХХ століття й повернула ряд імен педагогів, котрі своєю діяльністю вписали не тільки сторінку в літопис шкільництва галицького краю, але й теорію і практику навчання [2]. Ореста Коцюмбас у дисертаційному дослідженні (2021) здійснила аналіз організаційних засад, структури та функціонування Академічної гімназії у Львові з 1849 до 1939 року в умовах правового законодавства Австро-Угорської монархії та міжвоєнної Польщі [6].

Попри значний інтерес дослідників до історії українського шкільництва Галичини, ювілейні та пропам'ятні книги досі не стали предметом спеціального аналізу як джерела інформації стосовно професійної діяльності філологів, похованих на Личаківському цвинтарі у Львові.

Мета публікації полягає у комплексному дослідженні ролі й значення ювілейних та пропам'ятних видань українського шкільництва Галичини кінця XIX – початку XX століття (аналіз проведений *de visu*, автор має у розпорядженні усі праці у друкованому чи електронному вигляді).

Важливою ланкою освітньої системи Галичини наприкінці XIX – початку XX століть були середні школи, які поділялися на три типи: класичні гімназії (з ґрунтовним вивченням латинської та грецької мов), реальні гімназії (замість грецької з третього класу вивчалася французька мова) і реальні школи (давні мови не вивчалися, а ядро навчального плану становили природничо-математичні дисципліни й рисунки) [9, с. 24]. З-поміж середніх шкіл найпрестижнішими були класичні гімназії. Це відповідало загальноєвропейській тенденції, згідно з якою освіта й освіченість нерозривно пов'язувалися з грецькою та латинською мовами. Таке ставлення до вивчення класичних мов зберігалось ще в кінці XIX – на початку XX століть [13, с. 94].

Ірина Курляк наголошує на тому, що високий рівень гімназійної освіти і виховання визначався старанним добором професорсько-викладацького складу. Викладачі обиралися на конкурсній основі. До участі в конкурсі допускалися особи із закінченою вищою освітою (як правило, випускники філософського відділення університету) [9, с. 29].

Класичні гімназії надавали головним чином гуманітарну освіту. Це засвідчує аналіз навчальних планів, в яких понад 35 % часу відводилося на вивчення грецької і латинської мов, всього на мови (разом з українською, німецькою і польською) припадало до 65 % годин, а на предмети математично-природничого циклу – лише 20 % годин на тиждень. Це дало підставу назвати класичну гімназію “філологічною школою” [цит. за: 13, с. 94].

У книзі про Холмську гімназію (1997) ми читаємо: «Очевидно, назріла потреба встановити загальноприйнятну цінну традицію: писати свою Книгу пам'яті кожного навчального закладу, кожного підприємства, установи, організації, пам'ятаючи, що така діяльність позитивно впливатиме на формування відповідних колективів, їх виховання, закріплення доброї пам'яті про людей, які залишають певний слід на землі, але його належним чином ніхто не фіксує» [15, с. 32].

Саме тому наприкінці XX – на початку XXI століть, після здобуття Україною незалежності, ми спостерігаємо появу цілої низки ювілейних / пропам'ятних книг освітніх закладів Галичини, які у різний час функціонували (більша частина працює й сьогодні) на території краю: «Рідна школа в Дрогобичі» (1991); «Ярославська гімназія. 1940–1944» у 2 частинах (1994, 1999); «Українська державна чоловіча гімназія у Перемишлі» (1995); «Український інститут для дівчат у Перемишлі» (1995); «Історія Стрийської гімназії» у 3 томах (1995, 1998, 2000); «Світло великих надій: Документальна повість з гімназійних часів» (1996); «Приватна дівоча гімназія “Рідної Школи” Українського Педагогічного Товариства імені Іллі та Іванни Кокорудзів у Львові» (1997); «Минуло п'ятдесят літ... Спогади про Самбірську учительську семінарію і Пласт (ВСУМ) у 1941–1944 рр.» (1997); «Українська гімназія в Холмі. 1940–1944. Книга пам'яті» (1997) та «Долі розкиданих по світу... Спогади учнів української гімназії в Холмі» (1999); «Ювілейна книга Української гімназії в Тернополі» (1998); «Школа в Стрільбичах. Нарис з історії шкільництва» (1998); «Рідна школа в Ходорові (1928–1999 рр.)» (1999); «Рідна школа. Збірка спогадів колишніх учнів-“рідношкільників”» (1999); «Товариство “Рідна школа” (1881–1939 рр.)» (1999); «Сокальська гімназія» (2001); «Історія освіти в Україні» (2001); «Школа в Стрільбичах. Літопис продовжується... : Нарис з історії шкільництва» (2002); «З історії Тербовлянської гімназії (1907–2004)» (2004); «Спомини про Коломийську українську державну гімназію (1935–1944 рр.)» (2005); «Станиславівська українська гімназія: документи, розвідки, спогади. Ч. 1» (2005); «Бережанська гімназія» (2007); «Тербовлянській гімназії 100 років (1907–2007)» (2007); «Ювілейна книга Рогатинської гімназії імені Володимира Великого» (2009); «На мольберті часу. Історія гімназії “Престиж” (колишня СШ № 53) та навколишніх вулиць» (2009, друге видання здійснене у 2014 році); «Могікани гімназії (Другий клас 1943–44 навчального року)» (2009); «Українська державна гімназія в Коломиї (1892–1944)» (2011); «Золочівська гімназія “Рідної школи”. 1921–1939 рр.» (2011); «Перемиська Шашкевичівка» (2011); «Дрогобицька українська гімназія імені Івана Франка 1918–1944 рр.» (2014, друге видання у 2018 році); «Спогади і розповіді про середню школу №5 імені Іллі та Іванни Кокорудзів у Львові» (2015); «Ілля та Іванна Кокорудзи – засновники і фундатори приватної дівочої гімназії» (2017); «ГІМНАЗІЄ, О НАША АЛМА МАТЕР! Українська гімназія в Станиславові: історія, професори, вихованці» (2017); «Самбірська гімназія. Шлях у 225 років. Том I» (2017); «Самбірська гімназія. Андрій Чайковський – інтелектуальний покровитель ліцею. Том II» (2022); «Самбірська гімназія. Українська сотня. Том III» (2024); «Від цісарсько-королівської другої гімназії до восьмої школи. 1818–2018. Період перший австрійський. 1818–1918» (2018); «II Державна жіноча вчительська семінарія в Перемишлі (1872–1936)» (2018); «Історія золочівської гімназії» (2024). Важливими також є праці «50 літ “Рідної школи”» (1932, перевидання здійснене у Львові в 2013 році), автором якої був громадський та освітній діяч Лев Ясінчук (1882–1963) та «Де срібнолентий Сян пливе. Пропамятна книга ювілею 50-ліття Української державної гімназії в Перемишлі. 1888–1938» (1938).

До 1991 року у діаспорі вийшли друком 2 томи (1978, 1982) «Ювілейної книги Української Академічної Гімназії у Львові», третій том опублікований у 1995 році у Львові; 2 томи «Пропам'ятної книги гімназії

Сестер Василян у Львові» (1980, 1984), третій том надрукований у 1995 році у Львові. Раніше було видано «Дещо про Рогатин і про Рогатинську приватну українську гімназію» (1969); «Там де Дністер круто в'ється. Історичний нарис виховно-освітньої політики в Галичині на прикладі учительської семінарії та гімназії в Заліщиках. 1899–1939» (1974, перевидання з уточненнями та виправленнями здійснене у 1993 році у Львові); «Звідолення виділу “кружка родичів” при Державній гімназії з українською мовою навчання в Перемишлі за шкільний рік 1935–1936 з альманахом п. н. «З юних днів, днів весни» з нагоди 40-ліття першої матури» (1976, доповнене видання 1936 року); «Калиновий міст. Збірка споминів-розвідок з дитячих років у Немирові і з життя учнів Яворівської гімназії в 1914–1928 роках» (1982).

З-поміж інших праць ми також відзначаємо роботи українського педагога Степана Шаха (1891–1978) – «Львів – місто моєї молодости (Спомин присвячений Тіням забутих Львов'ян). Частина I і II» (1955), «Львів – місто моєї молодости. Часть III. Цісарсько-королівська Академічна гімназія» (1956), «Між Сяном і Дунайцем. Спомин. Часть I» (1960), «Де срібнолентий Сян пливе. Історичний нарис державної української гімназії в Перемишлі» (1977). Як правило, діаспорні видання упорядковували й писали колишні учні / викладачі цих закладів, котрі під час або після Другої світової війни виїхали за кордон. Цікавими є також спогади відомого українського перекладача, письменника й науковця Андрія Содомори «Лініями долі» (2003), де, з-поміж інших, автор написав про класичних філологів Михайла Білика (1889–1970) та Юрія Мушака (1904–1973).

Ювілейні / пропам'ятні книги “передають дані про багатогранну освітню культуру, громадянську і морально-етичну виховну працю. Значення цих праць для історії нашої культури годі переоцінити. І хоча у кожній з них зосереджується основну увагу на особливостях певного навчального закладу, не трудно у них помітити те, що об'єднувало всі гімназії в головному. Там розв'язувалися ці самі проблеми, які ставило життя, і які висувалися українською суспільністю. І як би ми не намагалися, з чисто патріотичних міркувань до своєї alma mater, виразити особливі почуття поваги і любові, мусимо пам'ятати, що таким же, а може і ще більшим полум'ям інтелекту і патріотичними почуттями жили також інші наші гімназії, навіть в тому часі, коли їхній навчальний процес припадав на різні за часом історичні періоди” [10, с. 128]. В українських гімназіях панував національний рух, яким був просякнутий увесь навчально-виховний процес. Він ґрунтувався на відповідних освітніх традиціях, які з року в рік дбайливо підтримувалися і розвивалися [9, с. 25]. Про постійний творчий пошук, систематичну дослідницьку роботу свідчать цікаві науково-методичні розвідки з різних галузей науки, які вміщувалися професорами гімназій у науковій частині щорічних гімназійних звітів [9, с. 30].

Професори українських гімназій були відомими політичними діячами, які боролися за національну школу у Галицькому сеймі та Віденському парламенті. Одним із найважливіших завдань вони вважали виховання національної інтелігенції і для виконання цієї важливої місії докладали усіх зусиль, працюючи господарями класів, управителями українських бурс, організаторами культурного дозвілля учнівської молоді [9, с. 30]. Тихон Лещук зазначає, що притаманним для всіх гімназій був насамперед їхній авторитет у народі, як закладу, що творив моральний взірць працьовитості, демократизму, культури. Це було не випадковим явищем. Гімназійна професура (а це були вихідці з української землі) приходила з різних європейських університетів, виносячи із собою традиції різних наукових шкіл, педагогічних систем [10, с. 7]. Українська освіта в Галичині мала принципово відмінну від польської мету, що була продиктована національними інтересами українців і стала основою діяльності громадських культурно-освітніх організацій. Народне шкільництво та українські педагогічні заклади були важливою ланкою офіційної системи освіти, а їх функціонування регламентувалося державними нормативними документами [2, с. 12]. Вікторія Стинська наголошує на тому, що необхідно звернути увагу на ще одну обставину, пов'язану з недостатньою державною підтримкою тогочасної української освіти. Галицька молодь важко здобувала свою освіту, здебільшого не маючи на це відповідних коштів [13, с. 75].

У процесі нагромадження масиву наукової, навчальної, науково-популярної, довідникової літератури про життєдіяльність педагогічних персоналій в українській історико-педагогічній науці сформувався окремий міждисциплінарний дослідницько-персоніфікований напрям – педагогічна біографістика [12, с. 6]. Цінність ювілейних / пропам'ятних книг гімназій для вивчення розвитку філології у Галичині визначається можливістю простежити формування української гуманітарної освіти, ролі середньої школи у підготовці національної інтелектуальної еліти на прикладі конкретних персоналій. Особливе значення мають біографічні, мемуарні та документальні матеріали, представлені у цих виданнях.

Одним із найважливіших джерел для вивчення історії філології є ювілейна книга Української академічної гімназії у Львові у трьох томах. Академічна гімназія, заснована у 1784 році при Львівському університеті, творила елітарну частину українського середнього шкільництва. З 1867 року у початкових класах, а з 1874 року у всіх класах викладання велось українською мовою [6, с. 20]. Студіюючи зазначене видання, ми ознайомлюємося з педагогічною й науковою діяльністю галицьких філологів, котрі навчалися чи працювали в Українській академічній гімназії й поховані на Личаківському некрополі, а саме: Михайла Возняка (1881–1954), Ярослава Гординського-Антоновича (1882–1939), Платона Горницького (1884–1972), Ісидора Громницького (1850–1937), Івана Добущака (1883–1965), Йосифа Застирця (1873–1943), Романа Ілевича (1890–1920), Спиридона Кархута (1869–1931), Іллі Кокорудза (1857–1933), Лідії Коць-Григорчук (1926–2018), Миколи Ластовецького (1872–1962), Петра Левицького (1840–1894), Платона Лушпинського (1880–1952),

Остапа Макарушки (1867–1931), Володимира Масляка (1858–1924), Петра Мечника (1885–1953), Григорія Наливайка (1860–1924), Іларія Огоновського (1854–1929), Омеляна Огоновського (1833–1894), Миколи Панчука (1883–1960), Омеляна Партицького (1840–1895), Василя Пачовського (1878–1942), Юліана Романчука (1842–1932), Павлина Свенціцького (1841–1876), Йосипа Степківа (1887–1949), Юліана Стефановича (1858–1930), Михайла Тершаковця (1883–1978), Луки Турчина (1881–1950), Стефана Федіва (1862–1937), Едварда Харкевича (1855–1913), Василя Щурата (1871–1948), Степана Щурата (1909–1990).

Не менш інформативною є «Пропамятна книга гімназії Сестер Василянок у Львові» у трьох томах, яка репрезентує розвиток жіночої гуманітарної освіти. У них мова йде, у тому числі, про Амвросія Андроховича (1879–1942), Ярослава Гординського-Антоновича (1882–1939), Івана Добущака (1883–1965), Спиридона Кархута (1869–1931), Філарета Колессу (1871–1947), Миколу Ластовецького (1872–1962), Ірину-Олену Лежогубську (1894–1984), Платона Лушпинського (1880–1952), Остапа Макарушку (1867–1931), Петра Мечника (1885–1953), Григорія Наливайка (1860–1924), Миколу Панчука (1883–1960), Осипа Роздольського (1872–1945), Юрія Рудницького (Юліана Опільського) (1884–1937), Людвика Сальо (1853–1915), Йосипа Степківа (1887–1949), Михайла Тершаковця (1883–1978), Луку Турчина (1881–1950), Стефана Федіва (1862–1937), Василя Щурата (1871–1948), Миколу Яновича (1879–1968).

У 2018 році багаторічний директор школи № 8 (тепер – ліцей № 8 Львівської міської ради) Михайло Ерстенюк опублікував працю «Від цісарсько-королівської другої школи до восьмої школи. 1818–2018. Період перший австрійський. 1818–1918». У передмові професор Михайло Кріль зазначив: «Автор звернув особливу увагу на будівлі як історико-культурні пам'ятки, охарактеризував педагогічний склад і дидактичні справи, навів прізвища осіб, причетних до дії складного механізму освіти і культури краю колись і тепер. Пропонована робота є спробою показати місце і роль навчальних закладів у розвитку освітньо-педагогічних контекстів та їхній вплив на суспільно-політичні відносини на прикладі заснування й розвитку конкретної освітньої установи – спочатку Домініканської, а згодом цісарсько-королівської Другої державної вищої гімназії у Львові».

У той період у гімназії працювали такі філологи-поляки й філологи-українці: Теофіл Байлі / Teofil Bayli (1830–1890), Влодзімеж Баньковські / Włodzimierz Bańkowski (1851–1940), Адольф Беднарівські / Adolf Bednarowski (1878–1942), Міхал Богущ / Michał Bogusz (1848–1920), Міхал Вжесньовські / Michał Wrzesniowski (1789–1859), Валери Вілюш / Walery Wilusz (1844–1911), Тадеуш Фелікс Ган / Tadeusz Feliks Hahn (1901–1935), Гнат Гошовський (1846–1903), Теофіл Герстманн / Teofil Gerstmann (1843–1907), Броніслав Консьоновські / Bronisław Kąsinowski (1861–1918), Тадеуш Копистиньські / Tadeusz Kopystyński (1856–1940), Генрик Копя / Henryk Kopia (1866–1933), Ян Кристиняцькі / Jan Krystyniacki (1828–1893), Юзеф Кропівницькі / Józef Kropiwnicki (1824–1906), Францішек Крчек / Franciszek Krček (1869–1916), Зигмунт Кунстман / Zygmunt Kunstman (1852–1929), Петро Левицький (1840–1894), Густав Леттнер / Gustaw Lettner (1854–1942), Ян Лецєєвські / Jan Leciejewski (1854–1929), Францішек Майхровіч / Franciszek Majchrowicz (1858–1928), Болеслав Фердинанд Маньковські / Bolesław Ferdynand Mańkowski (1852–1921), Анджей Моровські / Andrzej Morowski (1814–1881), Едмунд-Вацлав Нагановські / Edmund-Wacław Naganowski (1853–1915), Теодор Нахер / Teodor Nacher (1858–1934), Омелян Огоновський (1833–1894), Юзеф Огупек / Józef Ogórek (1843–1917), Михайло Осадца (1836–1865), Еміль Петцольд / Emil Petzold (1859–1932), Тадеуш Піні / Tadeusz Pini (1872–1937), Адольф Ян Подвишиньські / Adolf Jan Podwyszyński (1857–1918), Йоакім Посельт / Joachim Poselt (1834–?), Кароль Сорис / Karol Sorys (1847–1909), Францішек Терліковські / Franciszek Terlikowski (1851–1928), Михайло Тершаковець (1883–1978), Корнель Фішер / Kornel Fischer (1849–1900), Болеслав Ян Шомек / Bolesław Jan Szomek (1858–1910), Василь Щурат (1871–1948), Альфред Ягнер / Alfred Jahner (1860–1934).

У 2017 році Михайло Кріль за активного сприяння та ініціативи директорки Самбірської гімназії Світлани Якубовської опублікував перший том ґрунтовного дослідження, у якому проаналізував історію цього навчального закладу від часу заснування у 1791 році й до сьогодення. Серед її учнів був, зокрема, Іван Боберський (1873–1947) – видатний громадський, культурно-просвітній та політичний діяч, педагог і журналіст, основоположник і фундатор української тіловиховної і спортової традиції [16]. Його іменем названий Львівський державний університет фізичної культури. Другий том (2022) присвячений Андрію Чайковському (1857–1935), відомому письменнику, громадсько-культурному та політичному діячеві. У третьому томі (2024) наведені біографічні довідки викладачів та учнів Самбірської гімназії, котрі зробили вагомий внесок у справу українського державотворення, розбудову церковних структур, розвиток громадсько-культурного життя, освіти, різних галузей науки, літератури та мистецтва. У цих працях автор писав, з-поміж інших, про тих філологів, чиє життя було пов'язане з навчальним закладом – Дмитра Бандрівського (1897–1983), Михайла Онишкевича (1906–1971) та Якіма Ярему (1884–1964). Усі троє також спочивають на Личаківському кладовищі.

Мирослава Кочержук у 2011 році видала книгу «Українська державна гімназія в Коломиї. 1892–1944», у якій представила історію навчального закладу, викладацький склад та учнів. У розділі «Життєписи викладачів» подані біографічні довідки відомих філологів, котрі працювали у Коломийській гімназії – Ярослава Гординського-Антоновича (1882–1939), Михайла Задорожного (1887–1960), Олекси Ковбуза (1885–1966), Остапа Макарушки (1867–1931), Володимира Масляка (1858–1924), Осипа Роздольського (1872–1945),

Людвіка Сальо (1853–1915), Степана Федіва (1862–1937). В українській гімназії Тернополя викладали Йосиф Застирець (1873–1943), Вінценти Кубік / Wincenty Kubik (1866–1935), Семен Кузик (1881–1953), Юрій Мушак (1904–1973), Броніслав Старецькі / Bronisław Starecki (1856–1931), Юліан Юхнович (1886–1946), Микола Янович (1879–1968), Яким Ярема (1884–1964), у Стрийській гімназії – Михайло Білик (1889–1970), Гнат Гошовський (1846–1903), Семен Гуменюк (1879–1912), Михайло Дубицький (1889–1944), Філарет Колесса (1871–1947), Влодзімеж Терліковські / Włodzimierz Terlikowski (1880–1906).

Отже, особливість цих книг полягає у тому, що вони дозволяють проаналізувати історію філології крізь призму функціонування гімназійного середовища. Частина викладачів поряд із педагогічною діяльністю займалася науковими дослідженнями, літературною творчістю й працювали у Науковому товаристві імені Шевченка, «Рідній школі», «Просвіті» та інших організаціях.

Висновки. Ювілейні та пропам'ятні книги українських гімназій Галичини є цінним джерелом інформації для дослідження педагогічної й наукової діяльності відомих філологів. Праці Степана Шаха й Тихона Лещука також дозволяють відтворити повсякденне життя гімназій та атмосферу тогочасного українського шкільництва. Вони поєднують риси науково-популярного дослідження, мемуаристики та біографічного довідника, дозволяючи реконструювати соціокультурне середовище, у якому відбувалося формування професійної ідентичності та наукових інтересів.

Відомими вченими-філологами, котрі поєднували наукову й педагогічну діяльність, були: Амвросій Андрохович, Дмитро Бандрівський, Михайло Білик, Михайло Возняк, Ярослав Гординський-Антонович, Теофіл Герстманн, Йосиф Застирець, Ілля Кокорудз, Філарет Колесса, Генрик Копя, Францішек Крчек, Петро Левицький, Ян Лещевські, Францішек Майхровіч, Остап Макарушка, Юрій Мушак, Ілярій Огоновський, Омелян Огоновський, Михайло Онишкевич, Омелян Партицький, Василь Пачовський, Еміль Петцольд, Осип Роздольський, Юліан Романчук, Юрій Рудницький (Юліан Опільський), Михайло Тершаковець, Болеслав Ян Шомек, Яким Ярема.

Використання вищезгаданих книг потребує критичного підходу, оскільки окремі дані ґрунтуються на особистих спогадах, що, потенційно, може зумовлювати наявність суб'єктивних оцінок та фактологічних неточностей. З огляду на значну історичну, наукову та культурну цінність ювілейних і пропам'ятних книг актуальним завданням є їхнє поетапне оцифрування з обов'язковим дотриманням вимог авторського права та суміжних прав. Більшість цих видань давно стала бібліографічною рідкістю, що істотно обмежує доступ дослідників до їхнього змісту. Актуальним завданням для сучасних дослідників є написання праць про інші гімназії Галичини, діяльність й історія яких досі не отримали належного висвітлення.

Наступний етап нашої роботи полягає в аналізі видань аналогічної тематики польською мовою.

Використана література:

- Білавич Г., Савчук Б. Товариство «Рідна школа» (1881–1939 рр.). Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1999. 208 с.
- Завгородня Т. Теорія і практика навчання в Галичині (1919–1939) : Монографія. Івано-Франківськ, 2007. 392 с.
- Коваль Р. Кладовище як освітній простір. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 85, т. 1, 2025. С. 336–342. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/85-1-51>.
- Коваль Р. Роль некрополістики у дослідженні педагогічної і наукової діяльності відомих філологів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 96, т. 2, 2026. С. 272–277. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/96-2-39>.
- Коваль Р., Романчук О., Матлашенко Л. Професійна діяльність українських класичних філологів (на прикладі осіб, похованих на території Личаківського некрополя). *Інноваційна педагогіка*. Вип. 66, 2023. С. 20–26. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.3>.
- Коцюмбас О. Академічна гімназія у Львові: організація, структура, діяльність (1849–1939): Спеціальність 032 «Історія та археологія». Галузь знань – 03 Гуманітарні науки. Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії / Львівський національний університет імені Івана Франка, Львів, 2021. 265 с.
- Курляк І. Діяльність загальноосвітніх гімназій Українського педагогічного товариства «Рідна школа»: історія і сучасність. *Наук. альм.* Ч. 1, 2001. С. 71–87.
- Курляк І. Класична освіта на західноукраїнських землях (XIX – перша половина XX століття). Тернопіль : Підручники & посібники, 2000. 326 с.
- Курляк І. Українська гімназійна освіта у Галичині (1865–1918 рр.). Львів, 1997. 222 с.
- Лещук Т. Світло великих надій: Документальна повість з гімназійних часів. Львів : Основа, Місіонер, 1996. 480 с.
- Пахолків С. Українська інтелігенція в Габсбурзькій Галичині: освічена верства й емансипація нації. Львів : Піраміда, 2014. 612 с.
- Розман І. Українська педагогічна біографістика (друга половина XX – початок XXI століття) : Монографія. Ужгород : РІК-У, 2020. 616 с.
- Стинська В. Система шкільництва в Галичині (кінець XIX – початок XX ст.) : Монографія. Івано-Франківськ : Гостинець, 2007. 205 с.
- Ступарик Б. Шкільництво Галичини (1772–1939). Івано-Франківськ, 1994. 143 с.
- Українська гімназія в Холмі. 1940–1944. Книга пам'яті. Львів, 1997. 208 с.
- Sova A., Romanchuk O., Koval R. Ivan Boberskyi – the Founder of the Ukrainian System of Physical Education and Sports. *Sport and Tourism Central European Journal*. Vol. 7, Is. 3. 2024. Pp. 25–40. <https://doi.org/10.16926/sit.2024.03.02>.

References:

1. Bilavych, H., Savchuk B. (1999). *Tovarystvo «Ridna shkola» (1881–1939 rr.)* [The Society «Ridna shkola» (1881–1939)]. Ivano-Frankivsk, 208 s. [in Ukrainian].
2. Zavhorodnia, T. (2007). *Teoriia i praktyka navchannia v Halychyni (1919–1939)* [Theory and Practice of Education in Halychyna (1919–1939)]. Ivano-Frankivsk, 392 s. [in Ukrainian].
3. Koval, R. (2025). *Kladovyshche yak osvittii prostir* [Cemetery as an Educational Space]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Vyp. 85, t. 1, 336–342. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/85-1-51>. [in Ukrainian].
4. Koval, R. (2026). *Rol nekropolistyky u doslidzhenni pedahohichnoi i naukovoï diialnosti vidomykh filolohiv* [The Role of Cemetery Studies in the Research of the Pedagogical and Scientific Activities of Famous Philologists]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Vyp. 96, t. 2, 272–277. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/96-2-39>. [in Ukrainian].
5. Koval, R., Romanchuk, O., Matlashenko, L. (2023). *Profesiina diialnist ukrainskykh klasychnykh filolohiv (na prykladi osib, pokhovanykh na terytorii Lychakivskoho nekropolia)* [Professional Activities of Ukrainian Classical Philologists (on the Sample of Persons Buried at the Lychakiv Necropolis)]. *Innovatsiina pedahohika*. Vyp. 66, 20–26. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.3>. [in Ukrainian].
6. Kotsiumbas, O. (2021). *Akademichna himnaziia u Lvovi: orhanizatsiia, struktura, diialnist (1849–1939)* [Academic gymnasium in Lviv: organization, structure and activity (1849–1939)]. *Spetsialnist 032 «Istoriia ta arkhelohiia»*. *Haluz znan – 03 Humanitarni nauky*. *Podaietsia na здобuttia naukovoho stupenia doktora filosofii*. *Lvivskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka*, Lviv, 265 s. [in Ukrainian].
7. Kurliak, I. (2001). *Diialnist zahalnoosvitnikh himnazii Ukrainiskoho pedahohichnoho tovarystva “Ridna shkola”* [Activities of General Education Gymnasiums of the Ukrainian Pedagogical Society “Ridna Shkola”]. *Tovarystvo “Ridna shkola”: istoriia i suchasnist*. *Nauk. alm. Ch.* 1, 71–87. [in Ukrainian].
8. Kurliak, I. (2000). *Klasychna osvita na zachidnoukrainskykh zemliakh (XIX – persha polovyna XX stolittia)* [Classical education in Western Ukrainian lands (19th – first half of the 20th century)]. *Ternopil*, 326 s. [in Ukrainian].
9. Kurliak, I. (1997). *Ukrainska himnaziina osvita u Halychyni (1865–1918 rr.)* [Ukrainian Gymnasium Education in Halychyna (1865–1918)]. *Lviv*, 222 s. [in Ukrainian].
10. Leshchuk, T. (1996). *Svitlo velykykh nadii: Dokumentalna povist z himnaziinykh chasiv* [The Light of Great Hopes: A Documentary Story from Gymnasium Times]. *Lviv*, 480 s. [in Ukrainian].
11. Pakholkiv, S. (2014). *Ukrainska intelihentsiia v Habsburzkii Halychyni: osvichena verstva y emansypatsiia natsii* [Ukrainian intelligentsia in Habsburg Halychyna: the educated class and the emancipation of the nation]. *Lviv*, 612 s. [in Ukrainian].
12. Rozman, I. (2020). *Ukrainska pedahohichna biohrafistyka (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia)* [Ukrainian pedagogical biographical studies (second half of the 20th – beginning of the 21st century)]. *Uzhhorod*, 616 s. [in Ukrainian].
13. Stynska, V. (2007). *Systema shkilnytstva v Halychyni (kinets XIX – pochatok XX st.)* [The education system in Halychyna (late 19th – early 20th centuries)]. *Ivano-Frankivsk*, 205 s. [in Ukrainian].
14. Stuparyk, B. (1994). *Shkilnytstvo Halychyny (1772–1939)* [Schooling in Halychyna (1772–1939)]. *Ivano-Frankivsk*, 1994. 143 s. [in Ukrainian].
15. *Ukrainska himnaziia v Kholm. 1940–1944. Knyha pamiati (1997)* [Ukrainian Gymnasium in Chelm. 1940–1944. Book of Memory]. *Lviv*, 208 s. [in Ukrainian].
16. Sova, A., Romanchuk, O., Koval, R. (2024). *Ivan Boberskyi – the Founder of the Ukrainian System of Physical Education and Sports*. *Sport and Tourism Central European Journal*. Vol. 7, Is. 3. 25–40. <https://doi.org/10.16926/sit.2024.03.02>.

R. Koval. Commemorative books of gymnasiums as sources for studying the pedagogical and scientific activities of famous philologists

The article analyzes the role played by commemorative books of gymnasiums in the study of the pedagogical and scientific activities of famous philologists buried at the Lychakiv Cemetery in Lviv. During the late 20th and early 21st centuries, several works were published focusing on Ukrainian secondary educational institutions that have been operational at different times (most of them still operate today) in the territory of modern Halychyna. These publications serve as a valuable resource for understanding the history of education, science, and culture in the region. These books contain detailed information about the administration, teaching staff and students, educational processes, memories of graduates, and unique photos. It allows us to trace the trajectory of Ukrainian education throughout various historical epochs, including the era of the Austrian and subsequently Austro-Hungarian Empire, the period of the Polish Republic, the soviet era, and the era of independent Ukraine. The works of Stepan Shakh and Tykhon Leshchuk also allow us to recreate the daily life of gymnasiums and the atmosphere of Ukrainian schooling at that time. They combine features of popular science research, memoir, and biographical guide, allowing us to reconstruct the socio-cultural environment in which the formation of professional identity and scientific interests took place. The use of these books requires a critical approach, as some data is based on personal memories, which can potentially lead to subjective assessments and factual inaccuracies. Given the significant historical, scientific, and cultural value of commemorative books, their digitization in compliance with the requirements of copyright and related rights is an urgent task. No less important is the writing of research on other gymnasiums in Halychyna, the history of which has not yet received proper coverage. The next stage of our work is to analyze publications on similar topics in Polish.

Key words: commemorative book, gymnasium, pedagogical activity, scientific activity, philology, Halychyna, history, Lychakiv Cemetery.

Дата першого надходження статті до видання: 13.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.10.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 378.147:81'25:811.521

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.112.08>**Козирєв Євген Васильович**

асистент кафедри індонезійської, корейської, японської філології та перекладу
Навчально-науковий інститут філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
kozyriev.e@gmail.com
orcid.org/0009-0001-5254-6545

Саф'янова Марія Олександрівна

асистентка кафедри індонезійської, корейської, японської філології та перекладу
Навчально-науковий інститут філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
safmarisan@gmail.com
orcid.org/0009-0007-7483-2343

ЧИТАННЯ TOP-DOWN ТА BOTTOM-UP У ВИКЛАДАННІ СПЕЦІАЛІЗОВАНОГО ПЕРЕКЛАДУ

У статті розглянуто роль стратегій читання top-down та bottom-up у підготовці майбутніх перекладачів, зокрема в межах курсу спеціалізованого японсько-українського та українсько-японського перекладу економічних і комерційних текстів. Актуальність дослідження зумовлена тим, що в сучасній перекладацькій освіті робота з фаховим текстом не може обмежуватися лише лексико-граматичним аналізом або механічним декодуванням іншомовного повідомлення. Ефективний переклад потребує активного, усвідомленого й стратегічно організованого читання, у процесі якого студент одночасно працює з мовною формою, змістом, комунікативною метою, жанровими ознаками та позамовним контекстом. У статті обґрунтовано думку про те, що читання є активною когнітивною діяльністю, а не пасивним сприйняттям інформації. Особливу увагу приділено співвідношенню висхідних стратегій, орієнтованих на аналіз окремих мовних одиниць, і нисхідних стратегій, пов'язаних із прогнозуванням змісту, актуалізацією фонових знань та інтерпретацією тексту як цілісного комунікативного явища. На матеріалі навчання перекладу япономовних економічних текстів показано, що обидва типи стратегій мають застосовуватися не ізольовано, а у взаємодії, відповідно до конкретного навчального завдання та рівня підготовки студентів. Окреслено приклади вправ, спрямованих на розвиток уміння виокремлювати головну інформацію, працювати з деталями, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, користуватися словниками, здогадуватися про значення слів із контексту, критично осмислювати прочитане й обговорювати результати перекладу. Зроблено висновок, що системне формування читацьких стратегій сприяє розвитку перекладацької компетентності, підвищує усвідомленість навчальної діяльності та допомагає студентам ефективніше працювати з автентичними фаховими текстами.

Ключові слова: японська мова, стратегії читання, top-down, bottom-up, спеціалізований переклад, підготовка перекладачів.

У сучасній підготовці перекладачів особливої ваги набуває здатність не лише відтворювати іншомовний текст засобами цільової мови, а й свідомо керувати процесом його розуміння. Для спеціалізованого перекладу це завдання є практично значущим, оскільки робота з фаховими текстами передбачає одночасне опрацювання термінології, логіки викладу, жанрових особливостей і позамовного контексту. У зв'язку з цим формування читацьких стратегій top-down та bottom-up постає як важлива складова професійної компетентності майбутнього перекладача.

Теоретичне підґрунтя цього дослідження становлять праці, присвячені активній природі читання, комунікативним підходам до навчання мови та ролі стратегічної компетентності у роботі з текстом. Зокрема, наводиться ідея про читання як психолінгвістичну гру, що належить американському вченому та педагогу К. Гудману, праці з комунікативного навчання мови, зокрема через читання (Т. Хедж, Д. Річардс, Т. Роджерс), а також розрізнення «нисхідних» (top-down) і «висхідних» (bottom-up) стратегій (У. Грабе, Ф. Тонесен). Праці українських перекладознавців, зокрема В. Карабана, І. Корунця, ґрунтовно описують перекладацьку діяльність з точки зору загальної теорії перекладу, перекладацьких принципів та трансформацій. Вчені-сходознавці, зокрема К. Комісаров, К. Комарницька, Н. Кірносорова, детально описують труднощі японсько-українського перекладу, як із точки зору граматики (неспівпадіння синтаксису, семантичні обмеження тощо), так і з точки зору лексики (лакунарність, мовні реалії та ін). Водночас, на сьогодні недостатньо висвітленим залишається питання саме практичної інтеграції читацьких стратегій зі стратегіями перекладацькими у викладанні спеціалізованого японсько-українського та українсько-японського перекладу, зокрема в царині перекладу економічної і комерційної тематики.

Метою статті є окреслити роль стратегій читання top-down та bottom-up у викладанні спеціалізованого перекладу, показати їхню взаємодію у процесі опрацювання фахового тексту та продемонструвати можливості їхнього застосування в спеціалізованих курсах перекладу у вищій школі.

Читання: активне чи пасивне?

Донедавна у педагогіці було прийнято поділяти мовні навички на рецептивні та продуктивні. У той час як до другої категорії традиційно відносили говоріння та письмо (тобто види діяльності, які мають продуктом усний або письмовий текстовий пасаж), до рецептивних відносили зокрема читання та слухання. Таке розділення базувалось на уявленнях про читача або слухача як пасивного «приймача» інформації, котрий не бере участі у формуванні повідомлення.

Однак, разом із загальним рухом лінгводидактичних тенденцій у бік комунікативних підходів, уявлення про читання почало дедалі більше відходити від простого «декодування окремих слів» у бік «реконструювання цілісного змісту». За влучним висловом відомого лінгвіста Кена Гудмана, у ході читання читач грає у «психолінгвістичну гру в здогадування» [4]. Більш того, у процесі «споживання» тексту, особливо іноземною мовою, він стає активним співавтором смислів, і ці смисли (іноді помилкові!) народжуються як результат такої взаємодії.

Інший образ, котрий наводять як приклад ефективного читання – це метафора *діалогу*. Її можна розглядати у щонайменше двох вимірах:

а) діалог «автор – читач»: які задуми, мотивації, підтексти автор вкладає у свій продукт та яким чином утілює їх на письмі?

б) діалог «читач – текст»: як він інтерпретує текстові структурні одиниці, мовні форми, логіку їхнього ужитку?

Обидва виміри справедливі, і кожен із них засвідчує, що ефективне читання полягає у першу чергу у активній взаємодії.

Важливо, що споживаючи текст рідною мовою, який містить незнайомі слова, ми задіюємо ті самі пізнавальні механізми, що й під час читання іноземною, а отже і припускаємось схожих помилок. Наприклад, однією з поширених проблем для читача-неносія мови є неввірна інтерпретація фальшивих когнатів (т. зв. «хибних друзів перекладача», тобто слів, що мають спільні корені але відмінне значення, напр. англ. *handle* «ручка, руків'я» та яп. ハンドル/хандору/ «кермо»), слів, етимологічно споріднених, але семантично відмінних (напр., англ. *sympathy* «співчуття» та укр. *симпатія*), або міжмовних омонімів. При читанні рідною мовою на заваді стає хибна любовителства (т.зв. «народна») етимологія (напр., припущення, що слово *шароварица* походить від однойменного предмету одягу – *шаровари* [2]).

Як активний учасник комунікативного акту у трикутнику «Автор – Текст – Читач», останній відіграє вирішальну роль у відтворенні (або спотворенні) сенсу написаного, а отже питання, чи є читання діяльністю активною, чи пасивною, постає риторичним.

Стратегії та техніки ефективного читання

Упродовж століть лінгводидактика була принципово структуралістською і зосереджувалась на власне готовому тексті та його базових компонентах. Учні та студенти фокусувались на тексті на рівні окремих речень та їхніх складових (словах, частинах мови, членах речення, синтаксичних зв'язках), і з різним успіхом намагались «конвертувати» його у канву рідної мови [7] або навпаки. Результатом цього було формування та тривале панівне становище граматико-перекладацьких підходів до вивчення іноземних мов.

Протягом ХХ століття відбувалась активна демократизація освіти, і освіченість, замість атрибуту престижності, дедалі активніше ставала передумовою для професійної самореалізації. Педагогічна наука у свою чергу активно переглядала традиційні підходи та активно експериментувала із низкою новітніх підходів і технік. Цей період ознаменувався аудіолінгвальними методиками («слухай, повторюй, запам'ятовуй»), біхевіоризмом («вироби правильну звичку і не помиляйся»), «природними» методами («вчись говорити з нуля, мов немовлята») [9], і зрештою розвитком комунікативної концепції («спершу зміст, потім форма»).

Комунікативні методи вперше поставили за мету навчити студента справді взаємодіяти через засоби мови з іншими членами суспільства – безпосередньо або через текст. Відтак, вони засновані на принципах методологічного еkleктицизму, тобто застосовують усі наявні техніки опанування мови, які дійсно допомагають засвоїти нові знання і ефективно розв'язувати комунікативні завдання [3, с. 37]. Окрім суто лінгвістичних компетенцій (знання мови як системи систем), комунікативний принцип навчання мови охоплює опанування компетенцій стратегічних (орієнтація на співрозмовника та компенсаційні механізми), дискурсивних (текст, занурений у навколишню дійсність), навичок вільного мовлення, читання, слухання та ін. [6, с. 46]

Уміння ефективно читати з точки зору комунікативних методів передбачає, що користувач мови здатен «видобути смисл із тексту і вірно його інтерпретувати» [5]. Виокремлення змісту тексту у свою чергу не є однорідним лінійним процесом, оскільки значення окремих слів залежать від контексту, а загальна думка навпаки формується на макро-текстовому рівні. Така комплексність вимагає відповідних стратегій, до яких читач і вдається – свідомо чи несвідомо. Ці стратегії поділяють на дві категорії: «нисхідні» (top-down) та «висхідні» (bottom-up) [8]. Для зручності застосовуватимемо скорочено TD та BU відповідно.

BU-стратегії базуються на уявленні про текст як сукупність речень, слів у реченнях, літер у словах та звуків, що з ними асоціюються. Читач інтерпретує зміст тексту, рухаючись від найменших його структурних елементів і відштовхуючись виключно від наявної в них інформації. Вправи для вироблення BU-навичок, відповідно, зосереджують студента на аналізі окремих слів у реченні, синтаксичних та парадигматичних зв'язків між ними, дискурсивних маркерів та ін.

TD-стратегії у свою чергу засновані на фонових знаннях, ширшому контексті та здоровому глузді. Інтерпретація тексту розпочинається читачем «згори», тобто з *припущення* про його можливий зміст та ймовірну комунікативну мету, а отже ще до початку власне активного читання. Відповідні вправи заохочуватимуть його застосовувати абстрактне мислення, прогнозувати зміст та практикувати толерантність до невизначеності (тобто усвідомлення того, що неповне розуміння є нормальним когнітивним станом).

Втім, у реальному житті неможливо обрати лише одну із стратегій, бо це б суперечило принципам згаданого вище комунікативного еkleктицизму. Саме тому досвідчений читач постійно «перемикається» між ними, залежно від того, на якому етапі розуміння тексту він перебуває та яке пізнавальне завдання розв'язує (дізнатись щось нове? розважитись? знайти помилки?).

Стратегії читання у перекладі

Усе вищезазначене повною мірою стосується практики викладання перекладу у вищій школі. Науковці-методисти, суголосно з педагогами-практиками, наголошують, що ключовим компонентом ефективного вивчення іноземної мови, яку дійсно можна буде застосовувати у професійній діяльності, є комунікативна активність. Комунікація, у свою чергу, в реальному житті ніколи не відбувається сама по собі – їй потрібна чітка мета, зацікавленість усіх учасників спілкування, визначена виконувана функція та готовність учасників до кооперації [10, с. 3].

Реалії ХХІ століття кидають серйозний виклик сучасній освіті. Невпинна зміна тенденцій на ринку праці, регулярна поява нових вимог до пошукача роботи, постійні технологічні інновації, які, за спостереженнями освітян, нерідко стирають чітку грань між інтелектуальною еволюцією та занепадом, небувале перевантаження інформаційного простору – усе це не лише дає шансу зберігати статус-кво та спонукає викладачів та здобувачів освіти активно адаптуватися.

Одним із адаптаційних механізмів стає т.зв. «навчання вчитися». Успішний студент більше не може бути пасивним виконавцем, проте аби стати активним співтворцем власної кваліфікації, йому необхідно усвідомлювати та розуміти ті операції, які він здійснює, виконуючи те чи інше навчальне завдання. На жаль, часові, програмні, фахово-компетентнісні, зрештою особистісні, рамки, в умовах яких здійснюється мовна підготовка майбутніх фахівців-перекладачів, не завжди дають достатньо простору для практики кожного з аспектів професійної мовленнєвої діяльності окремо у достатньому обсязі. При цьому робота з текстом досі займає ліву частку навчальної активності здобувача вищої мовної освіти.

Саме тому нині все більше переваги віддається інтегрованим підходам, і в курсах спеціалізованого перекладу ми поєднуємо практичні, власне *перекладацькі* вправи, спрямовані на відпрацювання перекладацьких технік, із загальною практикою мови, зокрема прийомами ефективного її сприйняття та відтворення. При цьому текст – друкований або усний – є основою для іншомовної комунікації, вправ на відпрацювання лексико-граматичного матеріалу, матеріалом для усного та письмового перекладу, а також для практичних навчальних завдань, які допомагають краще працювати з «вхідною» інформацією. Це автентичні матеріали, узяті з преси, офіційних джерел та інтернету, частину з яких адаптовано для навчання відповідно до потреб.

Курс «Переклад япономовних економічних та комерційних текстів» орієнтується на студентів-японістів на старших курсах, які вже мають достатній рівень попередньої мовної підготовки. Він спрямований на розвиток навичок письмового й усного послідовного перекладу текстів економічної тематики. Для цього ми використовуємо комплексний підхід до навчання: кожна тема містить тексти для перекладу, перекладацькі коментарі та завдання, які допомагають відпрацювати окремі мовні елементи (лексика, граматики) й перекладацькі прийоми.

Важливою частиною навчальних занять є практика ефективного читання і формування читацьких стратегій. Навчальні установи, курси і окремі викладачі мають на меті розвиток і формування найбільш пріоритетних навичок, тож універсальні рекомендації було б необачно. Зазначимо лише деякі базові стратегії читання, яких навчаються студенти у ході опанування курсу економічного перекладу (табл. 1).

Таблиця 1

Читацькі стратегії:	Тип:	
	TD	BU
1) читаю уважно й намагаюся розуміти кожне слово		+
2) змінюю темп читання залежно від складності тексту		+
3) користуюся словниками та довідковими матеріалами		+
4) звертаю увагу на графічні елементи (підкреслення, жирний шрифт, різні системи письма, наприклад, хірагану, катакану чи ієрогліфи)		+
5) визначаю, які частини тексту можна пропустити або відкласти «на потім»	+	+
6) здогадуюся значення слів із контексту	+	+
7) критично осмислюю прочитане й перекладене	+	
8) замислююся над темою тексту, спираючись не лише на текст, а й на власні знання	+	
9) повертаюся до вже прочитаного і час від часу «забігаю» наперед	+	
10) обговорюю прочитане та перекладене з іншими	+	
11) узагальнюю прочитане письмово або подумки	+	

Важливо ще раз зауважити, що передумовою для засвоєння та ефективного використання стратегій буде розуміння студентом: «що саме я роблю та чому?». Завданням для викладача в такому разі є віднайти оптимальний спосіб ознайомити студентів із ними та створити умови для успішного їх опанування та відпрацювання. За теоретичним ознайомленням слідуватимуть практичні вправи, які студенти виконуватимуть свідомо, а отже з користю для себе.

У ході навчання економічного перекладу під час навчальних занять ми пропонуємо студентам виконувати різні операції з текстом. Такі вправи спрямовані на загальне розуміння тексту, опрацювання деталей, виокремлення основного та другорядного, пошук та встановлення причинно-наслідкових зв'язків, навички експрес-опрацювання текстового масиву з пошуком потрібної інформації (т. зв. «сканування») тощо. Завдання зазвичай дозволяють відпрацювати більш ніж одну стратегію, оскільки в реальній професійній діяльності «ізолювані» завдання майже не трапляються.

Перерахуємо декілька вправ та зіставимо їх зі стратегіями вище (табл. 2).

Таблиця 2

Завдання:	Читацькі стратегії:
• Поєднайте частини речень відповідно до змісту тексту	2,9,6,7
• Дайте відповіді на запитання відповідно до змісту тексту	2,5,8,9
• Позначте твердження як істинні або хибні та поясніть свій вибір.	1,3,7
• Прочитайте стилістичний зміст тексту та заповніть пропуски, використовуючи не більше двох слів із тексту	4,6,11
• Прочитайте стилістичний зміст тексту; знайдіть та виправте п'ять фактологічних помилок	2,4,11
• Обговоріть питання за темою тексту у парах або міні-групах	10

Як бачимо, виконуючи подібні завдання, студент не лише вдосконалює свій читацький та перекладацький інструментарій. Він також працює над подоланням бар'єру між візуальним і аудіальним сприйняттям слів у тексті, а також між читанням/письмом і аудіюванням/говорінням. Це особливо актуально для японської, як мови з ієрогліфічним письмом, у якій одиниці мови мають не лише звукові, а й унікальні стійкі графічні вираження. Міжособистісна взаємодія в ході заняття, «вимушена» дослідницька робота, до якої вдаватиметься слухач курсу у ході виконання завдання, та обмін результатами, є ефективними засобами підвищення лінгвокраїнознавчої поінформованості перекладача-сходознавця.

Висновки і перспективи. Викладання японсько-українського та українсько-японського перекладу у вищій школі є багаторівневим і багатопаровим процесом, який вимагає попередньої підготовки як у вивченні іноземної мови, так і в галузях загальної лінгвістики, комунікації та інших дисциплін. Хоча вузькоспеціалізовані знання про іноземну мову як систему є базовими для студента-перекладача, ефективний переклад вимагає розуміти та усвідомлено застосовувати загальнолінгвістичні знання та практичні повсякденні мовні навички. У такому вимірі ефективне читання, під яким розуміємо впевнене та доцільне застосування висхідних і нисхідних читацьких стратегій, становить базовий репертуар роботи з текстом. Отже, результати дослідження засвідчують доцільність системного поєднання top-down та bottom-up стратегій у курсах спеціалізованого перекладу й у розробці відповідних навчальних матеріалів. Перспективи подальших пошуків убачаємо в емпіричній перевірці ефективності та вдосконаленні окремих типів вправ, розробленні критеріїв оцінювання сформованості читацьких стратегій та адаптації запропонованого підходу до інших мовних пар і тематичних різновидів фахових текстів.

Використана література:

1. Гавриш М. Переклад як різновид міжкультурної комунікації (деякі аспекти проблеми). *Лінгвокультурний дискурс у парадигмі професійної освіти* : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 5 берез. 2015 р. Київ : КНЕУ, 2015. С. 36–41.
2. Козирева З. Шаровари – шариварі. *Лексикографічний бюлетень* : зб. наук. праць. / Відпов. ред. Є. А. Карпіловська і О. М. Тищенко. Вип. 33. Київ, 2024. С. 283–288.
3. Clark J. L., Scarino A., and Brownell J. A. Improving the Quality of Learning: A Framework for Target-oriented Curriculum Renewal in Hong Kong. Hong Kong Bank Language Development Fund/Institute of Language in Education, 1994. 91 p.
4. Goodman K. Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, Vol. 6, no. 4, 1967. P. 126–135.
5. Grabe W., Stoller F. Teaching and Researching: Reading. 2nd ed. London: Routledge, 2013. 344 p.
6. Hedge T. Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford University Press, 2000. 464 p.
7. Richards J., Rodgers T. Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition. Cambridge University Press, 2001. 280 p.
8. Tonnessen F. Can We Read Letters? Reflections on Fundamental Issues in Reading and Dyslexia Research. Sense Publishers, 2015. 132 p.
9. VanPatten B., Williams J. Theories in Second Language Acquisition. 2nd ed. London: Routledge. 2015. 308 p.
10. Ur P. Discussions that Work: Task-centred Fluency Practice. 1st ed. Cambridge University Press, 1981. 130 p.

References:

1. Havrysh M. (2015) *Pereklad yak riznovyd mizhkulturnoi komunikatsii (deiaki aspekty problemy)* [Translation as a Form of Inter-cultural Communication (Some Aspects of the Problem)]. *Linhvokulturnyi dyskurs u paradyhmi profesiinoi osvity : zb. materialiv Mizhnar. nauk.-prakt. konf. Kyiv, 5 berez. 2015 r. Kyiv : KNEU. S. 36–41.* [in Ukrainian]
2. Kozyrieva Z. (2024) *Sharovary – sharyvari* [Sharovary – Charivari]. *Leksykohrafichnyi biuleten. Zb. nauk. prats. / Vidpov. red. Ye. A. Karpilovska i O. M. Tyshchenko. Vyp. 33. Kyiv. S. 283–288.* [in Ukrainian]
3. Clark J. L., Scarino A., and Brownell J. A. (1994) *Improving the Quality of Learning: A Framework for Target-oriented Curriculum Renewal in Hong Kong.* Hong Kong Bank Language Development Fund/Institute of Language in Education. 91 p. [in English]
4. Goodman K. (1967) Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist. Vol. 6, no. 4. P. 126–135.*
5. Grabe W., Stoller F. (2013) *Teaching and Researching: Reading.* 2nd ed. London: Routledge. 344 p. [in English]
6. Hedge T. (2000) *Teaching and Learning in the Language Classroom.* Oxford University Press. 464 p. [in English]
7. Richards J., Rodgers T. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition.* Cambridge University Press. 280 p. [in English]
8. Tonnessen F. (2015) *Can We Read Letters? Reflections on Fundamental Issues in Reading and Dyslexia Research.* Sense Publishers. 132 p.
9. VanPatten B., Williams J. (2015) *Theories in Second Language Acquisition.* 2nd ed. London: Routledge. 308 p. [in English]
10. Ur P. (1981) *Discussions that Work: Task-centred Fluency Practice.* 1st ed. Cambridge University Press. 130 p. [in English]

Ye. Kozyriev, M. Safianova. Top-down and bottom-up reading in specialized translation training

The article examines the role of top-down and bottom-up reading strategies in the training of future translators, with particular attention to specialized Japanese-Ukrainian and Ukrainian-Japanese translation of economic and commercial texts. The relevance of the study is determined by the fact that modern translator education cannot reduce work with professional texts to purely lexical and grammatical analysis or to the mechanical decoding of a foreign-language message. Effective translation requires active, conscious, and strategically optimized reading, encompassing linguistic, extralinguistic, and discourse knowledge. The article argues that reading should be understood as an active cognitive activity. Special attention is paid to the relationship between bottom-up strategies, which focus on the analysis of individual linguistic units, and top-down strategies, which involve prediction, activation of background knowledge, and interpretation of the text as an integral communicative act. Drawing on the teaching of Japanese economic texts, the article demonstrates that both types of strategies should be applied in interaction, focusing on the specific learning task and the students' level. The paper outlines examples of classroom activities aimed at developing the said skills and strategic approaches. It is emphasized that the strategic organization of reading is especially important in the case of Japanese, where the interaction of phonetic, lexical, grammatical, and graphic features poses additional challenges for learners. The study concludes that systematic development of reading strategies contributes to the formation of translation competence, increases students' awareness of their own learning activity, and helps them work more effectively with authentic professional texts.

Key words: Japanese language, reading strategies, top-down, bottom-up, specialized translation, translator training.

Дата першого надходження статті до видання: 13.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.10.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 373.5.016:54

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.112.09>**Коршевніук Тетяна Валеріївна**

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник

відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України

korsevnukt@gmail.com

orcid.org/0000-0003-0430-5808

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ХІМІЇ В РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано дидактичний потенціал практико-орієнтованого навчання хімії як засобу реалізації вимог Державного стандарту базової середньої освіти. Практико-орієнтоване навчання розглянуто не як окрему технологію, а як дидактичний підхід, що інтегрує емоційно-образний, пізнавальний, діяльнісний і ціннісний компоненти змісту навколо реальної практичної проблеми. На основі теорії самодетермінації обґрунтовано зв'язок цього підходу з внутрішньою мотивацією учня: підтримання автономії, особистої та соціальної значущості навчального завдання є психологічною умовою свідомої й активної навчальної діяльності.

Проаналізовано функції змісту навчання хімії в умовах практико-орієнтованого підходу: пізнавальну, ціннісно-світлотягу, компетентнісну і функцію безпечної життєдіяльності. Обґрунтовано провідну роль шкільного хімічного експерименту як джерела, предмета і засобу пізнання, що передбачає поступ учня від зіткнення з практичною проблемою через висунення гіпотези до перевірки й узагальнення результатів. В умовах війни в Україні реалізацію підходу підтримують завдання з оцінювання ризиків. Запропоновано систему дидактичних умов практико-орієнтованого навчання хімії, узгоджену з положеннями Державного стандарту. Розроблено й продемонстровано на матеріалі чотирьох комплексних завдань підручників хімії авторську структурно-функціональну модель комплексного завдання, що охоплює контекстний, змістовий, діяльнісний, компетентнісний, продуктивний і оцінювальний компоненти. Дидактичні умови й модель комплексного завдання комплементарні рамці природничо-наукової грамотності PISA-2025.

Показано, що кожен компонент моделі операціоналізує одну з дидактичних умов практико-орієнтованого навчання, а системна єдність компонентів перетворює окреме навчальне завдання на цілісну педагогічну ситуацію.

Ключові слова: практико-орієнтоване навчання, шкільний хімічний експеримент, Державний стандарт базової середньої освіти, структурно-функціональна модель комплексного завдання.

Державний стандарт базової середньої освіти визначає результати навчання природничої освітньої галузі мовою діяльності учня (виявляє і формулює проблему, досліджує, здійснює пошук інформації тощо) та орієнтує зміст навчання на розв'язання реальних життєвих проблем, а не лише на відтворення теоретичних відомостей [5]. Реалізація цієї вимоги на рівні конкретного навчального матеріалу потребує дидактичного підходу, який здатний органічно поєднати знаннявий складник предмета «Хімія» з досвідом його практичного застосування.

Таким підходом є практико-орієнтоване навчання, яке передбачає побудову освітнього процесу навколо реальної практичної проблеми. Розв'язання цієї проблеми вимагає від учня свідомого й активного здобуття та застосування знань. На відміну від викладання, в якому практичні приклади лише ілюструють повідомлену теорію, практико-орієнтований підхід передбачає зворотний рух змісту: від зіткнення з проблемою до потреби у знаннях, необхідних для її розв'язання.

Попри інтуїтивну зрозумілість цієї ідеї, у сучасній українській методиці навчання хімії вона ще не набула достатнього теоретичного осмислення як цілісний дидактичний підхід із власною структурою, функціями, умовами і засобами реалізації, а переважно фрагментарно, у контексті окремих технологій (проектне навчання, професійно орієнтовані задачі, дослідницький експеримент). Зазначене обумовлює актуальність цілісного теоретичного осмислення дидактичного потенціалу практико-орієнтованого навчання хімії в умовах чинного Державного стандарту.

Теоретичні засади практико-орієнтованого підходу в навчанні хімії розробляють українські дослідники в кількох напрямках. А. Блажко обґрунтувала теоретичні й методичні засади професійно орієнтованого навчання хімії учнів закладів професійно-технічної освіти, показавши, що зв'язок змісту з майбутньою професійною діяльністю є потужним джерелом навчальної мотивації [1]. Д. Стрижак дослідила технологічні аспекти практико-орієнтованого підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя хімії, довівши ефективність раннього занурення в реальне освітнє середовище, кейс-методу й педагогічної рефлексії [7]. Т. Гошовець розкрила практичну спрямованість змісту хімічної освіти в умовах воєнного стану, показавши, що завдання, пов'язані з реальними викликами воєнного часу, одночасно формують ключові компетентності й ціннісні орієнтири, визначені Державним стандартом [3]. А. Грабовий обґрунтував теоретико-методичні засади навчального хімічного експерименту в закладах загальної середньої освіти як провідного засобу практико-орієнтованого пізнання природи [4].

Психологічним підґрунтям практико-орієнтованого підходу є теорія самодетермінації, згідно якої задоволення трьох базових психологічних потреб людини (автономія, компетентність, зв'язок з іншими) є обов'язковою умовою для розвитку внутрішньої мотивації й психологічного благополуччя" [15]. У зарубіжній методиці природничих наук ідеї практичної орієнтованості змісту розвинено в межах підходу context-based chemistry, обґрунтованого Беннетт Дж. (Bennett J.) і Люббен Ф. (Lubben F.) [11] і підтвердженого систематичним оглядом емпіричних досліджень [12], а також у межах дослідницького навчання (inquiry-based science instruction) [13]. Проблематиці шкільного хімічного експерименту та лабораторного практикуму як засобу поєднання теорії з практикою у навчанні хімії учнів основної школи також приділено увагу українськими вченими [2].

Попри значний доробок, цілісний опис практико орієнтованого навчання хімії як дидактичного підходу залишається недостатньо розробленим, особливо щодо експліцитного визначення функцій змісту, психологічного підґрунтя мотивації та системи дидактичних умов, узгоджених із чинним Державним стандартом. Саме тому дослідження спрямоване на розв'язання цієї проблеми.

Мета статті – теоретично обґрунтувати дидактичний потенціал практико-орієнтованого навчання хімії як підходу до реалізації вимог Державного стандарту базової середньої освіти та розробити дидактичні засади його реалізації в шкільному курсі хімії. Для досягнення мети визначено такі завдання: розкрити сутність практико-орієнтованого навчання хімії та його відповідність вимогам Державного стандарту; охарактеризувати функції змісту навчання хімії в умовах цього підходу; обґрунтувати роль шкільного хімічного експерименту та психологічні засади навчальної мотивації; сформулювати систему дидактичних умов практико-орієнтованого навчання хімії; розробити структурно-функціональну модель комплексного завдання як засобу реалізації цих умов; продемонструвати модель на матеріалі комплексних завдань авторських підручників хімії та визначити її відповідність рамці природничо-наукової грамотності PISA-2025.

Практико-орієнтоване навчання хімії визначаємо як дидактичний підхід, що передбачає побудову змісту навчання навколо реальної практичної проблеми. Для її розв'язання учень свідомо й активно здобуває хімічні знання, застосовує їх у практичній діяльності та узагальнює одержані результати. На відміну від ілюстративного використання практичних прикладів, коли практика лише підтверджує вже повідомлену теорію, практико-орієнтований підхід організовує навчання в зворотному порядку: спочатку учні зіштовхуються з реальною практичною ситуацією, яка створює потребу в хімічних знаннях, потім свідомо засвоюють необхідні знання, далі – застосовують їх для розв'язання проблеми.

Навчальний процес у межах цього підходу ґрунтується на єдності чотирьох компонентів змісту: емоційно-образного (особисте, зацікавлене ставлення учня до практичної ситуації), пізнавального (система хімічних понять і закономірностей, необхідних для її розуміння), діяльнісного (досвід застосування знань для розв'язання конкретної проблеми) та ціннісного (усвідомлення значущості хімічних знань для безпеки, здоров'я, довкілля).

Формування знань відбувається не як самоціль, а як засіб розв'язання життєво важливого завдання. У цьому процесі учень ставиться до нового знання активно й творчо: зіставляє явища, оцінює їх, виявляє причинно-наслідкові зв'язки, самостійно формулює проблему для подальшого дослідження.

Дидактична ефективність практико-орієнтованого підходу має чітке психологічне пояснення в межах теорії самодетермінації [15]. Згідно з цією теорією, внутрішня мотивація людини (бажання діяти заради самої діяльності, а не заради зовнішньої винагороди) виникає й підтримується за умови задоволення трьох базових психологічних потреб: автономії (відчуття, що дія є власним, добровільним вибором), компетентності (відчуття ефективності й здатності досягати результату) та зв'язку з іншими (відчуття значущого контакту з педагогом і однолітками).

Практико-орієнтоване навчання хімії задовольняє всі три потреби одночасно. Свобода вибору способу розв'язання практичної проблеми (наприклад, який реагент чи метод дослідження обрати для визначення складу зразка) підтримує потребу в автономії. Поетапне досягнення результату в межах посильної, але не тривіальної практичної задачі підтримує потребу в набутті компетентності. Групова робота над спільною практичною проблемою, обговорення гіпотез і результатів підтримує потребу у зв'язку з іншими. Тому мотиваційне забезпечення навчального процесу, яке традиційно розглядають як один із принципів практико-орієнтованого навчання, доцільно розуміти не як окремий організаційний захід (наприклад, цікавий вступ до уроку), а як системний ефект самої структури практико-орієнтованого змісту.

Зміст навчання хімії, організований на засадах практико-орієнтованого підходу, виконує кілька взаємопов'язаних функцій: пізнавальну, компетентнісну, ціннісно-світоглядну, функцію безпечної життєдіяльності.

Пізнавальна функція полягає в тому, що зміст стає засобом здобуття нового знання в процесі розв'язання практичної проблеми, а не запам'ятовування готової інформації. Учень зіставляє та оцінює явища, виявляє причинно-наслідкові зв'язки, формулює запитання для подальшого дослідження.

Компетентнісна функція полягає в тому, що зміст організовує не лише засвоєння знань про склад і властивості речовин, а й формування здатності застосовувати ці знання для розв'язання завдань, які виходять за межі навчального предмета, як-от обирати безпечні побутові засоби, оцінювати якість харчових продуктів, розуміти маркування хімічної продукції.

Ціннісно-світоглядна функція полягає в тому, що практико-орієнтований зміст формує усвідомлення значущості хімічних знань для життя людини й суспільства через контексти якості й безпеки води, повітря, харчових продуктів, побутової хімії.

Функція безпечної життєдіяльності в сучасних українських умовах набуває особливої ваги. Розв'язання завдань, пов'язаних з оцінюванням ризиків і безпечним поводженням із небезпечними речовинами в період надзвичайних ситуацій, одночасно формує предметні знання, ключові компетентності та ціннісні орієнтири, визначені Державним стандартом [3, 5].

Практико-орієнтоване навчання хімії базується на хімічному експерименті як джерелі, предметі й засобі самостійного пізнання учня, а не лише як засобі демонстрації вже засвоєного матеріалу [4]. Специфіка такого навчання виявляється в послідовності дій: учень спочатку зустрічається з практичною проблемою або запитанням, що ініціює пізнавальний пошук, і потім переходить до наукового пояснення явища.

Навчальна діяльність у практико-орієнтованому підході складається з чотирьох взаємопов'язаних етапів. I етап – постановка проблеми: учень зіштовхується з практичною ситуацією, що потребує пояснення (наприклад, чому в одному зразку питної води утворюється накип, а в іншому – ні). II етап – висунування гіпотези: формулювання учнем припущення щодо причини явища. III етап – експериментальна перевірка гіпотези: планування досліду, збирання й аналіз емпіричних даних, верифікація гіпотези. IV етап – інтерпретація результатів: узагальнення одержаних даних і висновків про застосування знання в реальних умовах.

Дослідництво, організоване за такою структурою, одночасно реалізує три функції в навчанні хімії: забезпечує глибше засвоєння матеріалу на дослідницькому рівні; розвиває аналітичне мислення й творчу активність; формує компетентність експериментального пізнання [2; 4].

Проведений аналіз дозволяє виокремити систему дидактичних умов, необхідних для реалізації дидактичного потенціалу практико-орієнтованого навчання хімії в межах чинного Державного стандарту:

1. Опора на реальну, а не умовну практичну проблему, значущу для учня особисто або для його найближчого середовища (родини, громади, довкілля).

2. Інвертована логіка конструювання змісту навчання: від практичної ситуації до виявленої потреби у хімічних знаннях, а не від теоретичного означення до прикладів застосування.

3. Автономія в виборі способу розв'язання проблеми, яка задовольняє психологічну потребу учня й водночас розвиває досвід самостійної пізнавальної діяльності.

4. Хімічний експеримент з невідомим наперед результатом, який учень встановлює самостійно, а не як демонстрація готових висновків.

5. Груповий формат розв'язання проблем, що реалізує психологічну потребу учня у комунікації з іншими й розвиває наскрізне уміння співпраці.

6. Інтегрування практичних проблем із ціннісними орієнтирами Державного стандарту, зокрема екологічною безпекою, здоров'ям і безпекою, громадянською відповідальністю, підприємливістю.

Дотримання означених умов докорінно змінює статус змісту навчання хімії: він перестає бути сукупністю знань для репродуктивного відтворення й перетворюється на інструмент розбудови особистісного досвіду учнівства, реалізації соціальної функції освіти (здатності адаптуватися до нестандартних життєвих викликів) та стимулювання внутрішньої пізнавальної мотивації.

Сформульовані вище дидактичні умови практико-орієнтованого навчання хімії потребують операційного інструменту, здатного втілити їх на рівні конкретної одиниці навчального матеріалу. Таким інструментом є комплексне завдання – навчальне завдання, побудоване навколо реальної життєвої ситуації і структуроване так, що розв'язання цієї ситуації вимагає від учня послідовного проходження шляху від сприйняття проблеми до створення власного освітнього продукту [6].

На відміну від вправи, яка перевіряє відтворення одного факту чи алгоритму, комплексне завдання інтегрує кілька взаємопов'язаних компонентів, кожен з яких відповідає за реалізацію певного аспекту практико-орієнтованого підходу.

Пропонована структурно-функціональна модель комплексного завдання охоплює шість компонентів: контекстний (життєва ситуація, що є джерелом проблеми), змістовий (хімічні поняття, потрібні для її розуміння), діяльнісний (система пізнавальних дій учня), компетентнісний (ключові й предметна компетентності, що формуються), продуктний (матеріалізований результат діяльності учня) і оцінювальний (засоби формування оцінювання процесу й результату). Модель узгоджується із сучасними міжнародними орієнтирами природничої освіти: рамка природничо-наукової грамотності PISA-2025 визначає її як здатність пояснювати явища науково, оцінювати й планувати дослідження та використовувати наукову інформацію для прийняття рішень [14]. Саме ці три уміння послідовно активізуються, реалізуються та перевіряються в межах комплексного завдання.

Аналітичні можливості моделі перевірено на матеріалі чотирьох комплексних завдань чинних підручників хімії для 7–8 класів: завдання про визначення масової частки хімічних елементів у молекулі кофеїну (контекст здоров'язбереження), завдання на інтерпретацію народних прислів'їв про природу (контекст сталого розвитку), завдання з аналізу маркування нітратної кислоти (контекст промислової й екологічної безпеки) та завдання щодо вибору косметичного засобу за показником pH (контекст споживчої грамотності) [8; 9]. Узагальнені результати застосування моделі до цих чотирьох завдань наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

**Реалізація компонентів структурно-функціональної моделі на прикладах
авторських комплексних завдань з хімії**

Компонент моделі	Завдання «Кофеїн»	Завдання «Прислів'я»	Завдання «Нітратна кислота»	Завдання «рН косметичних засобів»
Контекст	здоров'я людини	сталий розвиток, моральний вибір	промисло-вість, довкілля	здоров'я, споживча грамотність, інноваційність
Зміст	масова частка елементів	хімія, етика, громадянська освіта	властивості кислот	кислотність середовища
Діяльність	аналіз обчислення пошук інформації повідомлення	аналіз інтерпретація аргументація	аналіз прогнозування створення постера	аналіз інформації оцінювання рішення
Компетентності, наскрізні уміння	природничо-наукова, здоров'я-збережувальна інформаційна	природничо-наукова, громадянська, екологічна, співпраця з іншими	природничо-наукова, екологічна, підприємливість	природничо-наукова, здоров'язбережувальна, критичне мислення
Освітній продукт	розрахунок, повідомлення	усне чи письмове пояснення	постер, обґрунтування	аргументоване рішення
Оцінювання	правильність розрахунку, якість джерел	аргументованість висновків	повнота аргументації	обґрунтованість рішення

* Джерело: складено автором за матеріалами [8, 9]

Попри тематичну відмінність, усі чотири завдання мають спільну структурну логіку: діяльність розпочинається з аналізу життєвої ситуації, далі актуалізується предметний зміст, після чого учень виконує систему взаємопов'язаних дій, результатом яких є освітній продукт – об'єкт формуального оцінювання. Це підтверджує універсальність моделі й конкретизує обґрунтовані дидактичні умови: контекстний компонент реалізує опору на реальну проблему, змістовий і продуктивний – зворотну логіку введення змісту, діяльнісний – дослідницький статус пізнання, а компетентнісний і оцінювальний інтегрують зв'язок проблеми з наскрізними змістовими лініями Державного стандарту.

Охарактеризуємо компоненти створеної моделі комплексного завдання з хімії.

Контекстний компонент виконує не лише мотиваційну функцію: він визначає проблемне поле, у межах якого відбувається вся подальша навчальна діяльність, і забезпечує особистісну чи суспільну значущість завдання для учня. У проаналізованих завданнях контекст має різну природу – здоров'язбережувальну (кофеїн), соціально-екологічну (прислів'я), виробничо-екологічну (нітратна кислота) і споживчу (косметичні засоби), однак у кожному випадку саме контекст, а не предметна тема, є відправною точкою побудови завдання.

Змістовий компонент, своєю чергою, перестає бути самоціллю навчання й набуває функціонального характеру: хімічні поняття залучаються не для відтворення, а як інструмент аналізу, пояснення й розв'язання практичної проблеми. Змістовий компонент усіх чотирьох завдань виконує щонайменше п'ять функцій: пояснювальну (наукове пояснення життєвої ситуації, усвідомлене застосування понять), інтегративну (поєднання хімії з математикою, біологією, екологією, громадянською освітою й формування цілісної природничо-наукової картини світу), практико-орієнтовану (спрямування знань на розв'язання реальної проблеми), світоглядну (усвідомлення ролі хімії у здоров'ї, довкіллі, технологіях) і компетентнісну (основа для виконання навчальних дій і створення освітнього продукту, тобто досягнення предметних і ключових компетентностей). Ці п'ять функцій системно доповнюють одна одну: змістовий компонент стає ефективним не завдяки обсягу матеріалу, а завдяки способу його інтеграції з контекстом і видами діяльності.

Діяльнісний компонент є центральною ланкою моделі: якщо контекст задає проблемне поле, а зміст – наукову основу його розв'язання, то саме послідовність навчальних дій перетворює знання на інструмент пізнання й практичної дії. У всіх проаналізованих завданнях діяльність побудована за принципом ланцюга, у якому кожна наступна дія спирається на результат попередньої, забезпечуючи рух від сприйняття інформації через аналіз, інтерпретацію й оцінювання до створення власного продукту. Узагальнену типологію етапів такої діяльності наведено в таблиці 2.

Із погляду когнітивної психології послідовне проходження учнями етапів практико-орієнтованого дослідження активізує не одну ізольовану мисленнєву операцію, а систему взаємопов'язаних когнітивних процесів – аналіз, порівняння, класифікацію, узагальнення, прогнозування й аргументацію. Ці процеси відповідають вищим рівням переглянутої таксономії Блума, забезпечуючи глибше засвоєння хімічних знань [10]. Саме тому комплексне навчальне завдання охоплює вищі когнітивні рівні від застосування знань до їх аналізу, оцінювання й творчої трансформації.

Таблиця 2

Типологія навчальної діяльності в комплексному завданні з хімії

Етап діяльності	Типові навчальні дії	Очікуваний результат
Осмислення ситуації	спостереження, читання, аналіз умови	розуміння проблеми
Аналітична діяльність	аналіз, порівняння, встановлення зв'язків, інтерпретація	усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків
Предметне застосування	розрахунок, пояснення, прогнозування, вибір способу дії	застосування хімічних знань у новій ситуації
Створення освітнього продукту	повідомлення, постер, аргументований висновок	матеріалізація результатів діяльності
Рефлексія та оцінювання	самооцінювання, взаємооцінювання, аргументація	усвідомлення способу діяльності та її результатів

* Джерело: складено автором за матеріалами [6, 8, 9]

Дані таблиці 1 засвідчують, що кожне комплексне завдання незалежно від тематики інтегрує природничо-наукову (власне предметну хімічну) компетентність із кількома ключовими: інформаційною, здоров'язбежувальною, громадянською, екологічною, підприємливістю, інноваційністю. Таким чином практико-орієнтоване навчання галузі засобами предметного змісту курсу «Хімії» реалізує компетентнісний потенціал природничої освітньої галузі, визначений Державним стандартом базової середньої освіти.

Продуктний компонент надає результату навчальної діяльності матеріалізованої, спостережуваної форми. Розрахунок із поясненням, постер, аргументоване рішення, письмове обґрунтування є принциповою відмінністю комплексних завдань від усталених у шкільній практиці вправ, виконання яких часто не фіксує індивідуального інтелектуального продукту. Відкритий характер цього продукту (відсутність єдиної наперед заданої «правильної» відповіді) є умовою реалізації компетентнісного, а не репродуктивного результату навчання.

Оцінювальний компонент втілює ідею формувального оцінювання: об'єктом оцінювання є не лише правильність кінцевої відповіді, а якість процесу, наприклад, обґрунтованість способу дії, повнота аргументації, якість джерел. Це узгоджується з інтегрованими показниками результатів навчання, оскільки дає змогу спостерігати одночасно когнітивні процеси, застосування знань, ціннісні орієнтації й саморегуляцію учня.

Отже, структурно-функціональна модель комплексного завдання є конкретним інструментом реалізації практико-орієнтованого підходу: кожен її компонент операціоналізує одну з дидактичних умов попереднього розділу, а їх системна єдність перетворює окреме завдання на цілісну педагогічну ситуацію.

Висновки. Практико-орієнтоване навчання хімії є цілісним дидактичним підходом, який інтегрує емоційно-образний, пізнавальний, діяльнісний і ціннісний компоненти навколо реальних практичних проблем, а не обмежується окремими методичними прийомами. Ефективність цього підходу обґрунтована психологічно: у межах теорії самодетермінації свобода вибору способу розв'язання проблеми, посиленість завдань і групова робота задовольняють потреби учнів в автономії, компетентності та соціальному зв'язку, формуючи стійку внутрішню мотивацію. Зміст навчання хімії в умовах практико-орієнтованого підходу виконує пізнавальну, компетентнісну, ціннісно-світоглядну функції, а також функцію безпечної життєдіяльності, що особливо актуально в сучасних українських реаліях через формування вмінь оцінювати ризики. Шкільний хімічний експеримент виступає провідним засобом практико-орієнтованого пізнання, організований за логікою: від практичної проблеми через гіпотезу до перевірки й узагальнення результатів.

Обґрунтовані дидактичні умови практико-орієнтованого навчання хімії учнівства Нової української школи узгоджено з вимогами Державного стандарту і можуть слугувати орієнтиром для проєктування дидактичних матеріалів. Операційним інструментом практичного втілення цих умов виступає авторська структурно-функціональна модель комплексного завдання, яка включає контекстний, змістовий, діяльнісний, компетентнісний, продуктний і оцінювальний компоненти. Втілена в підручниках модель засвідчила універсальність щодо її тематичного наповнення. Перспективи подальших наукових пошуків полягають у розробленні системи практико-орієнтованих комплексних завдань для навчально-методичного забезпечення навчання хімії у закладів загальної середньої освіти.

Використана література:

- Блажко А. В. Професійно орієнтоване навчання хімії учнів закладів професійно-технічної освіти кулінарного профілю : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2019. 144 с.
- URL: <https://dspace.vspu.edu.ua/items/fe41590a-75d2-4d81-a90a-2a4196fb9084>
- Величко Л. П., Вороненко Т. І., Нетрибійчук О. С. Навчання хімії учнів основної школи : методич. посібник. Київ : КОНВІ ПРИНТ, 2019. 128 с.
- Гошовець Т. Вивчення хімії у контексті практичної спрямованості. *Педагогічна Житомирщина*. 2024. № 4 (36). С. 45–49. URL: <https://imso.zippo.net.ua/?p=5150>
- Грабовий А. К. Теоретико-методичні засади навчального хімічного експерименту в загальноосвітніх навчальних закладах: монографія. Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2012. 376 с.

6. Державний стандарт базової середньої освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30.09.20 № 898.
7. Коршевніук Т. Комплексні завдання як дидактичні інструменти в предметному навчанні хімії. *Проблеми та інновації в математичній, цифровій, природничій і професійній освіті* : зб. матеріалів XX-ї Міжнар. науково-практ. інтернет конф., м. Кропивницький, 23 жовтня 2025 року. / Відп. ред. М. І. Садовий. Укладачі: М.І. Садовий, А.В. Бевз, О.М. Трифонова. С. 44–46. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747707>
8. Стрижак Д. О. Професійна підготовка майбутнього вчителя хімії на засадах практико-орієнтованого підходу: технологічні аспекти та результати впровадження. *Імідж сучасного педагога*. 2026. № 2 (227). С. 56–65. URL: <https://isp.pano.pl.ua/article/view/355042>
9. Ярошенко О. Г., Коршевніук Т. В. Хімія : підручник для 7 класу закладів загальної середньої освіти. Київ : УОВЦ «Оріон», 2024. 160 с. URL: <https://lib.imzo.gov.ua/elektronn-vers-pdruchnikv/7-klas/prirodnicha-galuz/khmya/khmya-pdruchnik-dlya-7-klasu-zakladv-zagalno-seredno-osvti-avt-yaroshenko-o-g-korshevnyuk-t-v/>
10. Ярошенко О. Г., Коршевніук Т. В. Хімія : підручник для 8 класу закладів загальної середньої освіти. Київ : УОВЦ «Оріон», 2025. 256 с. URL: <https://www.orioncentr.com.ua/metodychna-pidtrymka/55-metodychna-pidtrymka-8-klas-nush/440-khimiya-avt-yaroshenko-o-h-korshevnyuk-t-v>
12. Anderson L. W., Krathwohl D. R. (Eds.). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York : Longman, 2001. 352 p.
13. Bennett J., Lubben F. Context-Based Chemistry: The Salters Approach. *International Journal of Science Education*. 2006. Vol. 28, № 9. P. 999–1015. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022015906000454>
14. Bennett J., Lubben F., Hogarth S. Bringing Science to Life: A Synthesis of the Research Evidence on the Effects of Context-Based and STS Approaches to Science Teaching. *Science Education*. 2007. Vol. 91, № 3. P. 347–370. <https://doi.org/10.1002/sce.20186>
15. Minner D. D., Levy A. J., Century J. Inquiry-Based Science Instruction – What Is It and Does It Matter? *Journal of Research in Science Teaching*. 2010. Vol. 47, № 4. P. 474–496. URL: <https://doi.org/10.1002/tea.20347>
16. OECD. PISA 2025 Science Framework. Paris : OECD Publishing, 2023. 96 p. URL: <https://pisa-framework.oecd.org/science-2025/>
17. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55. № 1. P. 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

References:

1. Blazhko A. V. (2019) Profesiino oriientovane navchannia khimii uchniv zakladiv profesiino-tekhnichnoi osvity kulinarneho profilu: monohrafiia [Professionally oriented teaching of chemistry to students of vocational education institutions of the culinary profile: monograph]. Vinnytsia : TOV «Nilan-LTD». 144 s. URL: <https://dspace.vspu.edu.ua/items/fe41590a-75d2-4d81-a90a-2a4196fb9084> [in Ukrainian]
2. Velychko L. P., Voronenko T. I., Netrybiichuk O. S. (2019) Navchannia khimii uchniv osnovnoi shkoly: metodych. posibnyk. [Teaching chemistry to basic school students: methodical guide.]. Kyiv : KONVI PRINT. 128 s. [in Ukrainian]
3. Hoshovets T. (2024) Vychennia khimii u konteksti praktychnoi spriamovanosti [Studying chemistry in the context of practical orientation]. *Pedahohichna Zhytomyrshchyna*. № 4 (36), 45–49. URL: <https://imso.zippo.net.ua/?p=5150> [in Ukrainian]
4. Hrabovyi A. K. (2012) Teoretyko-metodychni zasady navchalnoho khimichnoho eksperymentu v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh: monohrafiia [Theoretical and methodological foundations of the educational chemistry experiment in general secondary education institutions: monograph.]. Cherkasy : ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho. 376 s. [in Ukrainian]
5. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity. Zatverdzheno postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30.09.20 № 898 [State standard of basic secondary education. Approved by Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 30.09.20 No. 898] [in Ukrainian]
6. Korshevnyuk T. (2025) Kompleksni zavdannia yak dydaktychni instrumenty v predmetnomu navchanni khimii [Complex tasks as didactic tools in subject-based chemistry teaching]. *Problemy ta innovatsii v matematychnii, tsyfrovii, pryrodnychii i profesiinii osviti*: zb. materialiv XX Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet konferentsii, m. Kropyvnytskyi, 23 zhovtnia 2025 roku. S. 44–46. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747707> [in Ukrainian]
7. Stryzhak D. O. (2026) Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia khimii na zasadakh praktyko-oriientovanoho pidkhodu: tekhnolohichni aspekty ta rezultaty vprovadzhennia [Professional training of a future chemistry teacher based on a practice-oriented approach: technological aspects and implementation results]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*. № 2 (227). S. 56–65. URL: <https://isp.pano.pl.ua/article/view/355042> [in Ukrainian]
8. Yaroshenko O. H., Korshevnyuk T. V. (2024) Khimiia: pidruchnyk dlia 7 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Chemistry: textbook for the 7th grade of general secondary education institutions]. Kyiv : UOVTs «Orion». 160 s. [in Ukrainian]
9. Yaroshenko O. H., Korshevnyuk T. V. (2025) Khimiia: pidruchnyk dlia 8 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Chemistry: textbook for the 8th grade of general secondary education institutions]. Kyiv : UOVTs «Orion». 256 s. [in Ukrainian]
10. Anderson L. W., Krathwohl D. R. (Eds.) (2001) A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York : Longman. 352 p.
11. Bennett J., Lubben F. (2006) Context-Based Chemistry: The Salters Approach. *Journal of Science Education*, 28 (9), 999–1015.
12. Bennett J., Lubben F., Hogarth S. (2007) Bringing Science to Life: A Synthesis of the Research Evidence on the Effects of Context-Based and STS Approaches to Science Teaching. *Science Education*, 91 (3), 347–370. <https://doi.org/10.1002/sce.20186>
13. Minner D. D., Levy A. J., Century J. (2010) Inquiry-Based Science Instruction – What Is It and Does It Matter? *Journal of Research in Science Teaching*, 47 (4), 474–496. <https://doi.org/10.1002/tea.20347>
14. OECD (2023) PISA 2025 Science Framework. Paris : OECD Publishing. 96 p.
15. Ryan R. M., Deci E. L. (2000) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American . American Psychologist*, 55 (1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

T. Korshevniuk. Didactic potential of practically oriented teaching of chemistry in the implementation of the state standard of basic secondary education

The article substantiates the didactic potential of practice-oriented teaching of chemistry for implementing the State Standard of Basic Secondary Education. Practice-oriented teaching is considered not as a technology, but as a didactic approach that integrates the emotional-figurative, cognitive, activity and value components of the content around a problem. Based on self-determination theory, the connection of this approach with student motivation is substantiated: maintaining autonomy, personal and social significance of the educational task is a psychological condition for learning.

The functions of the content of teaching chemistry in the conditions of a practice-oriented approach are analyzed: cognitive, value-ideological, competence and the function of safe life activities. The role of the experiment as a source, subject and means of knowledge is substantiated, which involves the student's progress from encountering a practical problem through the formulation of a hypothesis to testing and generalizing the results. In wartime Ukraine, implementation is supported by risk-assessment tasks. A system of didactic conditions for practice-oriented teaching of chemistry, consistent with the provisions of the State Standard, is proposed. An author's structural and functional model of a complex task, covering contextual, content, activity, competency, product, and evaluation components, was developed and demonstrated using the material of four complex tasks from chemistry textbooks. Didactic conditions and the model of a complex task are complementary to the PISA-2025 scientific literacy framework. It is shown that each component of the model operationalizes one of the didactic conditions for practice-oriented teaching, and the systemic unity of the components turns a task into a holistic pedagogical situation.

Key words: practice-oriented learning, school chemistry experiment, State Standard of Basic Secondary Education, structural-functional model of a complex task.

Дата першого надходження статті до видання: 27.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.10.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 378.6:351.74:355.541

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.112.10>**Кривонос Максим Васильович**

кандидат юридичних наук, доцент,
завідувач кафедри вогневої підготовки
Навчально-науковий інститут підготовки фахівців для підрозділів
кримінальної поліції імені Е.О. Дідоренка
Донецького державного університету внутрішніх справ
krivonosmv@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5252-0663

Карпенко Олександр Миколайович

старший викладач кафедри вогневої підготовки
Навчально-науковий інститут підготовки фахівців для підрозділів
кримінальної поліції імені Е.О. Дідоренка
Донецького державного університету внутрішніх справ
karpyxa1977bolt@gmail.com
orcid.org/0009-0006-3550-856X

Коваленко Віктор Леонідович

старший викладач кафедри вогневої підготовки
Навчально-науковий інститут підготовки фахівців для підрозділів
кримінальної поліції імені Е.О. Дідоренка
Донецького державного університету внутрішніх справ
ognevik7@gmail.com
orcid.org/0009-0000-0087-9615

Мусійчук Володимир Олександрович

старший викладач кафедри вогневої підготовки
Навчально-науковий інститут підготовки фахівців для підрозділів
кримінальної поліції імені Е.О. Дідоренка
Донецького державного університету внутрішніх справ
goglemiosint@gmail.com
orcid.org/0009-0005-9744-1965

Скрипка Олександр Миколайович

старший викладач кафедри вогневої підготовки
Навчально-науковий інститут підготовки фахівців
для підрозділів кримінальної поліції імені Е.О. Дідоренка
Донецького державного університету внутрішніх справ
skrypka.70@gmail.com
orcid.org/0009-0002-0791-3809

**ОРГАНІЗАЦІЯ ВОГНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ
ІЗ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ В УМОВАХ НОРМАТИВНОЇ
ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ КУРСІВ СТРІЛЬБ**

У статті досліджено організаційно-правові та дидактичні засади вогневої підготовки курсантів (слухачів) закладів вищої освіти із специфічними умовами навчання, які здійснюють підготовку поліцейських, з урахуванням запровадженого у 2026 році окремого Курсу стрільб для цієї категорії здобувачів вищої освіти. Обґрунтовано, що розмежування нормативного регулювання підготовки діючих поліцейських і курсантів є закономірним етапом розвитку відомчої освіти, оскільки їх правовий статус, цілі навчання, попередній досвід і потреби у формуванні професійних компетентностей відрізняються. На підставі порівняльного аналізу Курсу стрільб 2019 року та нового Курсу стрільб 2026 року визначено переваги спеціалізованої моделі: освітнє спрямування, поетапність допуску до вправ, виокремлення навчально-тренувальних і залікових стрільб, деталізація функцій учасників, посилення методичного супроводу, унормування застосування тренажерів-симуляторів і мультимедійних засобів, орієнтація оцінювання не лише на результат, а й на безпечність, правомірність та правильність дій. Доведено необхідність інтегрувати вимоги Курсу стрільб до робочих програм, сценарно-орієнтованих занять і міждисциплінарної підготовки, поєднуючи право-

вий, психологічний, тактичний, комунікативний та безпековий компоненти. Особливу увагу приділено ролі викладача, індивідуалізації навчання, формульованому оцінюванню, аналізу типових помилок і внутрішньому моніторингу якості. Запропоновано організаційну модель реалізації нового Курсу, що охоплює діагностичний, базовий, тренажерний, практичний, ситуаційний і контрольний етапи. Зроблено висновок, що нормативна диференціація створює підґрунтя для переходу до компетентнісної моделі підготовки майбутніх поліцейських, ефективність якої залежить від методичної послідовності, ресурсного забезпечення та систематичної оцінки результатів навчання.

Ключові слова: вогнева підготовка, курсанти, заклади вищої освіти із специфічними умовами навчання, Курс стрільб, професійна компетентність, безпека, тренажери-симулятори, оцінювання.

Вогнева підготовка належить до тих складових професійної підготовки поліцейського, у межах якої помилка має не лише навчально-методичний, а й безпековий та правовий вимір. Її зміст не може зводитися до формального виконання вправи, оскільки йдеться про формування цілісної професійної готовності: знання правових підстав застосування і використання вогнепальної зброї, дотримання заходів безпеки, здатність контролювати психоемоційний стан, оцінювати обстановку, приймати законне й пропорційне рішення, діяти впевнено, послідовно та дисципліновано. Тому нормативне регулювання вогневої підготовки має враховувати не лише умови виконання вправ, а й статус особи, яка навчається, мету підготовки, етап професійного становлення та очікувані результати навчання.

До 2026 року базовим відомчим документом, що визначав порядок організації та проведення практичних стрільб, був Курс стрільб для поліцейських, затверджений наказом МВС України від 26 квітня 2019 року № 334. Його дія поширювалася одночасно на діючих поліцейських, відряджених поліцейських, курсантів і слухачів закладів вищої освіти із специфічними умовами навчання [1]. Такий підхід забезпечував єдність вимог, термінології, правил безпеки та оцінювання, проте об'єднував різні за природою процеси: службову підготовку працівників поліції та освітню підготовку осіб, які лише набувають професійних компетентностей.

У 2026 році нормативна модель була змінена шляхом прийняття двох окремих курсів: Курсу стрільб для поліцейських та Курсу стрільб для курсантів (слухачів) закладів вищої освіти із специфічними умовами навчання, які здійснюють підготовку поліцейських (далі – Курс). Новий спеціалізований Курс визначає порядок організації і проведення стрільб саме в закладах вищої освіти, умови виконання вправ і нормативів з вогневої підготовки курсантами та слухачами [2]. У преамбулі акта мета його прийняття пов'язана з формуванням у здобувачів вищої освіти практичних навичок поведінки з вогнепальною зброєю та ефективного її застосування [2]. Отже, нормативне розмежування свідчить про перехід від уніфікованого регулювання до диференційованої освітньої моделі, орієнтованої на особливості професійного становлення майбутнього поліцейського.

Актуальність дослідження посилюється тим, що відповідно до статті 46 Закону України «Про Національну поліцію» вогнепальна зброя є найбільш суворим заходом поліцейського примусу, застосування якого допускається лише у визначених законом випадках [3]. Тому формування технічних навичок без одночасного засвоєння правових, етичних і безпекових обмежень створювало б ризик фрагментарної професійної готовності. Чинна Інструкція із заходів безпеки при поводженні зі зброєю пов'язує безпеку стрільб із належною організацією та дисциплінованістю учасників [4]. Відповідно організація вогневої підготовки у закладі вищої освіти має будуватися як керована система, у якій кожен етап допуску, навчання, контролю та оцінювання має чітке призначення.

Проблематика організації вогневої підготовки поліцейських і курсантів закладів вищої освіти із специфічними умовами навчання посідає помітне місце у вітчизняних наукових дослідженнях. О.О. Мислива та А.П. Москалець ще у 2017 році звертали увагу на недостатню адаптованість методик вогневої підготовки до реальних умов професійної діяльності та обґрунтовували необхідність покрокової моделі навчання, яка передбачає послідовне опанування безпечного поводження зі зброєю, базових прийомів, різних положень і ситуаційних завдань [5, с. 49–51]. Автори підкреслювали, що підготовка курсантів має бути самостійним об'єктом наукового аналізу, оскільки саме в закладі вищої освіти закладається фундамент професійної поведінки майбутнього поліцейського [5, с. 46].

О.О. Мислива та Д.В. Бодирєв дослідили співвідношення традиційних та інноваційних підходів у вогневій підготовці. Науковці довели, що мультимедійні тири, тренажери та комп'ютерні системи зворотного зв'язку мають значний потенціал для підвищення якості навчання, оскільки дають змогу моделювати варіативні ситуації, аналізувати помилки та індивідуалізувати підготовку. Водночас автори наголошують на допоміжному характері таких засобів, оскільки стійкі навички безпечного поводження зі зброєю формуються передусім під час систематичного практичного відпрацювання під контролем викладача [6, с. 24–27].

В.В. Федоров та О.Б. Піскунова акцентують увагу на психологічній складовій готовності поліцейського до застосування вогнепальної зброї. На їх думку, традиційне виконання вправ у передбачуваному середовищі не завжди формує здатність діяти в умовах дефіциту часу, інформаційної невизначеності та емоційного напруження. Тому підготовка має забезпечувати формування сталих алгоритмів безпечних і правомірних дій у типових професійних ситуаціях [7, с. 67–70]. У попередній публікації автори обґрунтували доцільність включення практично орієнтованих елементів, зокрема варіативних умов, обмеженої видимості, фізичного

навантаження та необхідності прийняття рішення, за умови їх упровадження в нормативно визначених і безпечних межах [8, с. 497–499].

Д.Г. Казначеев та О.В. Мінченко розглядають вогневу підготовку як поєднання знань правових підстав, заходів безпеки, матеріальної частини зброї та практичних навичок. Відсутність будь-якого з цих компонентів, на думку науковців, знижує професійну готовність поліцейського, а недооцінка дисципліни на початкових етапах навчання ускладнює подальше формування стійких навичок [9, с. 20–22]. У сукупності наведені праці створюють теоретичне підґрунтя для аналізу організаційних і дидактичних положень Курсу стрільб 2026 року, його відмінностей від Курсу 2019 року та особливостей реалізації в освітньому процесі.

Мета статті полягає в науковому обґрунтуванні особливостей організації вогневої підготовки курсантів закладів вищої освіти із специфічними умовами навчання в умовах запровадження окремого Курсу стрільб 2026 року, визначенні його переваг порівняно з Курсом стрільб 2019 року та розробленні пропозицій щодо методичного, організаційного й контрольно-оцінювального забезпечення реалізації нової нормативної моделі.

Вихідним положенням дослідження є те, що службова підготовка діючого поліцейського та освітня підготовка курсанта закладу вищої освіти із специфічними умовами навчання мають спільну професійну спрямованість, але відрізняються за метою, змістом і механізмами реалізації. Службова підготовка спрямована на закріплення та оновлення знань, умінь і навичок працівника поліції з урахуванням специфіки його службової діяльності, тоді як освітній процес у ЗВО має забезпечити первинне, послідовне й науково обґрунтоване формування необхідних компетентностей. Відповідно до Положення про організацію службової підготовки працівників Національної поліції України, вогнева підготовка охоплює вивчення основ стрільби з вогнепальної зброї, правомірного її застосування, безпечного поводження, швидкісної та влучної стрільби в різних умовах [10]. Для діючого поліцейського ці елементи переважно мають характер підтримання та вдосконалення професійної готовності, а для курсанта – характер первинного набуття, закріплення і поступового ускладнення.

Саме ця відмінність є ключовим аргументом на користь нормативної диференціації. Курс 2019 року визначав практичні стрільби як комплекс заходів, спрямованих на підготовку та ведення поліцейськими прицільного вогню, а навчально-тренувальні стрільби – як засіб формування і вдосконалення практичних навичок поліцейських під час службової підготовки, навчання у ЗВО МВС та підготовки до змагань [1]. Отже, в одному визначенні поєднувалися різні організаційні контексти. Новий Курс 2026 року визначає практичні стрільби як комплекс заходів, спрямованих на підготовку курсантів і слухачів та формування, закріплення й оновлення необхідних знань, умінь і навичок з вогневої підготовки, у тому числі із застосування тренажерів-симуляторів [2]. Така редакція чіткіше відображає освітню природу процесу та його результативну спрямованість.

Першою перевагою нового Курсу є персоніфікація суб'єкта навчання. У документі послідовно використовуються категорія «курсант (слухач)», а організаційні приписи прив'язані до структури ЗВО, робочих програм, наказу ректора, діяльності профільної кафедри та навчально-тренувальних зборів [2]. Це усуває ситуацію, за якої заклад вищої освіти змушений адаптувати положення, розроблені одночасно для органів поліції та закладів освіти.

Другою перевагою є чіткіше розмежування видів стрільб. Новий документ поряд із навчально-тренувальними та спортивними стрільбами виокремлює залікові стрільби, метою яких є підсумкове оцінювання практичних навичок курсантів і визначення рівня їх вогневої підготовленості [2]. Це має принципове дидактичне значення. Навчально-тренувальне заняття передбачає можливість пояснення, повторення, корекції та формувального оцінювання; залікове – об'єктивну перевірку досягнутих результатів за однаковими критеріями. Розмежування цих режимів сприяє прозорості контролю та запобігає підміні процесу навчання простим відтворенням залікової вправи.

Третьою перевагою є закріплення принципу поетапності. У рекомендаціях керівникам стрільб та особам, які проводять заняття, встановлено необхідність демонструвати прийоми стрільби загальній аудиторії, перевіряти їх засвоєння індивідуально, не переходити до наступної теми до опанування попереднього матеріалу та постійно акцентувати увагу на заходах безпеки [2]. Ці приписи фактично нормативно оформлюють дидактичний принцип послідовності, який раніше переважно розкривався в науково-методичних працях. Він кореспондує з покроковою моделлю О.О. Мисливої та А.П. Москальця, за якою складні професійні дії мають формуватися через поступове опанування базових елементів і лише після цього інтегруватися у комплексні завдання [5, с. 51].

Четверта перевага нового Курсу полягає у посиленні методичного компонента. До нормативного документа включено окремі рекомендації для керівників стрільб і викладачів, що спрямовують їх на наочність, індивідуальну перевірку, систематичне повторення, попередження типових помилок та недопущення передчасного ускладнення матеріалу [2]. Наявність таких рекомендацій важлива не лише для уніфікації вогневої підготовки у різних ЗВО, а й для зміни ролі викладача: від особи, яка лише подає команди і фіксує результат, до організатора навчальної діяльності, діагноста помилок, наставника і гаранта дотримання заходів безпеки.

П'ята перевага пов'язана з деталізацією організаційної структури стрільб. Новий Курс визначає учасників стрільб, їх повноваження і відповідальність у контексті діяльності ЗВО: керівника закладу, керівника

стрільб із числа науково-педагогічних працівників профільної кафедри, помічника керівника стрільб, особу, відповідальну за медичне забезпечення, роздавача боєприпасів, наглядача, наряд оточення та стрільця [2]. Порівняно з уніфікованою моделлю 2019 року така деталізація краще враховує освітню інфраструктуру та розподіл функцій у закладі.

Шоста перевага нового Курсу полягає у нормативному визнанні тренажерів-симуляторів та сучасних мультимедійних технологій. У визначенні вправи зі стрільби прямо передбачено можливість формування навичок із використанням тренажерів-симуляторів, застосування мультимедійних засобів на будь-якому етапі підготовки для моделювання навчальних ситуацій [2], а також визначено інтерактивний мультимедійний тир як безпечний програмно-апаратний комплекс для навчання, тренування та зворотного зв'язку [2]. Це створює нормативну основу для системного, а не епізодичного використання цифрових засобів.

Водночас технологізація вогневої підготовки має бути методично виваженою. О.О. Мислива та Д.В. Бодирев зазначають, що інтерактивні засоби виконують навчальну, розвивальну, психологічну та прогностичну функції, дають змогу аналізувати результати й помилки та формувати здатність оцінювати правомірність дій у змодельованій ситуації [6, с. 26-28]. Проте тренажер не відтворює повністю фізичних, сенсорних і відповідалісних характеристик реального практичного заняття. Тому доцільною є змішана модель, за якої тренажерне середовище використовується для відпрацювання базових алгоритмів, прийняття рішення й розпізнавання ризиків, а остаточне закріплення безпечної поведінки здійснюється під час практичних занять відповідно до Курсу.

Сьома перевага полягає у вдосконаленні категоризації вправ. Новий Курс поділяє вправи зі стрільби на три категорії, що дозволяє структурувати їх за рівнем складності, умовами виконання та навчальним призначенням [2]. Для освітнього процесу це важливо як механізм поступового переходу від формування базових умінь і навичок поводження зі зброєю, до їх вдосконалення та формування спеціальних навичок.

Восьма перевага стосується оцінювання. Новий Курс передбачає окремий порядок оцінювання стрільця та особливості виконання вправ зі стрільби, а також пов'язує допуск до стрільб і продовження виконання з дотриманням заходів безпеки та встановленого порядку [2]. Це дає підстави для переходу до багатокomпонентного оцінювання, яке охоплює: знання правових підстав застосування зброї; дотримання заходів безпеки; умов і порядку виконання вправи; виконання команд; пояснення рішень; стійкість результатів у повторних спробах.

Дев'ята перевага нового Курсу виявляється у посиленні зв'язку з навчальними програмами. Документ прямо передбачає планування і проведення стрільб на заняттях з вогневої підготовки в обсязі, визначеному робочими програмами навчальних дисциплін [2]. Це покладає на профільні кафедри обов'язок не просто включити вправи зі стрільби до календарного плану, а переглянути логіку дисципліни загалом. Теоретичний матеріал, тренажерні заняття, практичні вправи зі стрільби та контроль процесу навчання повинні утворювати єдину послідовність.

Особливого значення набуває міждисциплінарна інтеграція. Правові підстави застосування зброї вивчаються у межах адміністративно-правових дисциплін; психологічна готовність – у межах психологічної підготовки; оцінка обстановки та комунікація – у тактико-спеціальній підготовці; домедична допомога – у домедичній підготовці. Якщо ці компоненти викладаються ізольовано, курсант може знати окремі правила, але не вміти поєднати їх у цілісне професійне рішення. Тому новий Курс доцільно реалізовувати через узгоджені міжкафедральні сценарії, які доцільно починати в мультимедійному або змодельованому середовищі без використання бойових боєприпасів, а до практичного етапу допускати лише після підтвердження набуття базових компетентностей. Їх головним результатом має бути не демонстрація техніки, а правомірна, безпечна і професійно обґрунтована поведінка майбутнього поліцейського. Такий підхід відповідає висновкам В.В. Федорова та О.Б. Піскунової про необхідність формування психологічної готовності та стійких алгоритмів поведінки, а не лише результативності у стандартній вправі [7, с. 68-72].

Окремої уваги потребує індивідуалізація підготовки. Курсанти приходять до ЗВО з різним рівнем фізичних можливостей, стресостійкості, темпом формування навичок. Уніфікований календар освітнього процесу не завжди забезпечує однаковий результат засвоєння матеріалу. Новий Курс, вимагаючи індивідуальної перевірки засвоєння матеріалу і допускаючи використання тренажерів-симуляторів на різних етапах підготовки, створює можливості для адаптивного навчання [2].

Важливим напрямом реалізації нового Курсу є розвиток методичної компетентності викладачів. Спеціалізований нормативний акт підвищує вимоги до науково-педагогічного працівника: він має знати зміст Курсу, уміти планувати заняття, користуватися тренажерами, організовувати оцінювання, аналізувати помилки, підтримувати психологічно безпечне навчальне середовище та забезпечувати однаковість вимог. О.О. Мислива та А.П. Москалець справедливо зазначали, що викладач повинен постійно узагальнювати практичний досвід, аналізувати науково-методичну літературу та спостерігати за навчальною діяльністю [5, с. 51]. У сучасних умовах до цього слід додати володіння цифровими засобами, методами дебрифінгу та компетентнісного оцінювання.

Не менш важливою є матеріально-технічна складова. Новий Курс визначає види навчальних об'єктів, вимоги до їх обладнання, документального забезпечення, зонування та використання мультимедійних тирів [2]. Проте сама наявність тирів або тренажера не гарантує якості підготовки. Матеріальна база має оцінюватися

за тим, наскільки вона підтримує визначені результати навчання: забезпечує безпеку при стрільбі, можливість поетапного ускладнення вправ, фіксацію результатів, аналіз помилок, моделювання різних умов та доступність регулярного тренування. Пріоритет слід надавати не кількості обладнання, а його включеності у методичну систему.

Новий Курс також створює передумови для розвитку внутрішньої системи забезпечення якості підготовки. У ЗВО доцільно збирати та аналізувати не лише підсумкові оцінки, а й структуру типових помилок, кількість недопусків до стрільб, результати навчання, стабільність набутих навичок у часі, ефективність тренажерних занять, причини відмінностей між навчальними групами та результати опитування курсантів.

На підставі проведеного аналізу пропонуємо організаційну модель реалізації Курсу стрільб 2026 року, яка включає шість взаємопов'язаних етапів. Перший, діагностичний, передбачає визначення початкового рівня знань, фізичних можливостей, психологічних бар'єрів і потреб у додаткових заняттях. Другий, базовий, охоплює правові підстави застосування вогнепальної зброї, заходи безпеки при поводженні зі зброєю, матеріальну частину й тактико-технічні характеристики зброї, формування дисциплінованої поведінки. Третій, тренажерний, забезпечує багаторазове безпечне відпрацювання елементів стрільб, розвиток самоконтролю та первинне ситуаційне моделювання. Четвертий, практичний, спрямований на виконання нормативно визначених вправ зі стрільби. П'ятий, ситуаційний, інтегрує правовий, психологічний, тактичний і комунікативний компоненти у контрольованих сценаріях. Шостий, контрольний, включає залікові стрільби, комплексне оцінювання, дебрифінг та визначення індивідуальних рекомендацій.

Організація занять за новим Курсом повинна спиратися на принципи законності, безперервності, наступності, безпекової пріоритетності, компетентнісної спрямованості та рефлексивності. Принцип законності означає, що кожна навчальна дія має бути пов'язана з усвідомленням меж поліцейських повноважень. Безперервність передбачає регулярність навчання і недопущення тривалих перерв, унаслідок яких втрачаються сформовані навички. Наступність полягає у логічному зв'язку між вправами і рівнями їх складності. Безпекова пріоритетність вимагає, щоб жоден кількісний результат не виправдовував порушення заходів безпеки, порядку та умов виконання вправ зі стрільби. Компетентнісна спрямованість орієнтує навчання на інтегровану здатність діяти, а рефлексивність – на обов'язковий аналіз власних рішень і помилок після заняття.

Доцільно запровадити єдину стандартизовану «картку оцінювання» навчального заняття, що охоплюватиме теоретичну підготовку, дотримання заходів безпеки, організованість, послідовність дій, результат виконання, самооцінку курсанта та рекомендації викладача. Така картка забезпечить прозорість вимог, фіксацію прогресу навчання й комплексність оцінювання, а її переваги в освітньому процесі обґрунтовані в науковій літературі [11, с. 878].

Окремим напрямом має бути профілактика навчально небезпечної поведінки. Йдеться не лише про порушення заходів безпеки, умов та порядку виконання вправ, а й про звички, що можуть у майбутньому призвести до помилок: неухважність до команд, поспішність, формальне ставлення до перевірки зброї, приховування невпевненості, наслідування дій інших без розуміння їх змісту. Викладач повинен виявляти такі прояви на ранньому етапі та коригувати їх через додаткове пояснення, персональний зворотний зв'язок тощо [12, с. 315].

Новий Курс має бути інтегрований і до системи виховної роботи курсантів. Культура безпечного поводження зі зброєю, відповідальність за наслідки, повага до людського життя та усвідомлення виняткового характеру застосування вогнепальної зброї є не лише навчальними, а й професійно-етичними цінностями майбутнього правоохоронця [13, с. 495]. Їх формування має здійснюватися послідовно протягом усього періоду навчання, а поведінка викладачів – демонструвати єдині вимоги до безпеки незалежно від виду заняття.

Порівняння Курсів 2019 і 2026 років дозволяє зробити висновок, що новий акт не заперечує попередню систему, а розвиває її шляхом освітньої спеціалізації. Збережено базові принципи законності, безпеки, організованості, дисциплінованості, матеріально-технічного забезпечення та оцінювання. Водночас новий Курс: звужує сферу дії до курсантів і слухачів; пов'язує організацію стрільб із робочими програмами та наказами керівника ЗВО; виокремлює залікові стрільби; деталізує педагогічні функції керівника стрільб; нормативно визнає тренажери-симулятори та мультимедійні технології; закріплює поетапність підготовки; містить окремі методичні рекомендації; посилює комплексність допуску та оцінювання [2].

Висновки. Прийняття у 2026 році окремого Курсу стрільб для курсантів (слухачів) закладів вищої освіти із специфічними умовами навчання, які здійснюють підготовку поліцейських є обґрунтованим етапом розвитку нормативного та методичного забезпечення відомчої освіти. Уніфікований Курс 2019 року забезпечив єдність вимог до організації стрільб, дотримання заходів безпеки, матеріально-технічного забезпечення, виконання вправ і нормативів. Водночас його одночасне поширення на діючих поліцейських і курсантів не повною мірою враховувало відмінності між службовим удосконаленням уже сформованого працівника поліції та первинним формуванням професійної компетентності здобувача освіти.

Науковий аналіз нового Курсу дозволяє визначити його основні переваги: чітку орієнтацію на освітній процес у ЗВО; персоніфікацію суб'єкта підготовки; узгодження стрільб із робочими програмами; розмежування навчально-тренувальних і залікових стрільб; поетапність формування навичок; комплексний характер допуску; деталізацію функцій учасників; посилення методичного супроводу; нормативне визнання

тренажерів-симуляторів; категоризацію вправ та можливість багатокомпонентного оцінювання. Сукупність цих положень створює передумови для компетентнісної моделі, у якій результатом є не лише влучність, а правомірна, безпечна, психологічно стійка і професійно обґрунтована поведінка майбутнього поліцейського.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні валідних критеріїв комплексного оцінювання вогневої підготовленості курсантів, методик визначення стійкості набутих навичок, інструментів аналізу типових помилок та єдиних підходів до використання тренажерів-симуляторів. Окремого аналізу потребує порівняння результатів підготовки за Курсом 2019 року та Курсом 2026 року після накопичення достатнього емпіричного матеріалу в закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання системи МВС.

Використана література:

1. Про затвердження Курсу стрільб для поліцейських : Наказ МВС України від 26 квітня 2019 року № 334.
2. Про затвердження Курсу стрільб для курсантів (слухачів) закладів вищої освіти із специфічними умовами навчання, які здійснюють підготовку поліцейських : Наказ МВС України від 03 липня 2026 року № 626.
3. Про Національну поліцію : Закон України від 02 липня 2015 р. № 580-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/580-19#Text>.
4. Про затвердження Інструкції із заходів безпеки при поводженні зі зброєю : Наказ Міністерства внутрішніх справ України від 01 лютого 2016 р. № 70. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-16#Text>.
5. Мислива О. О., Москалець А. П. Новітні підходи до стрілецької підготовки у ВНЗ із специфічними умовами навчання, які здійснюють підготовку поліцейських. *Науковий вісник ДДУВС*. 2017. № 1. С. 45–52.
6. Мислива О. О., Бодирев Д. В. Вогнева підготовка: інновації vs. традиції. *Науковий вісник Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ*. 2021. № 1. С. 23–28. DOI: <https://doi.org/10.31733/2078-3566-2021-1-23-28>.
7. Федоров В. В., Піскунова О. Б. Роль практичної стрільби в системі вогневої підготовки поліцейських: психологічна складова. *Право і безпека*. 2021. № 1 (80). С. 67–73. DOI: <https://doi.org/10.32631/pb.2021.1.09>.
8. Федоров В. В., Піскунова О. Б. Перспективи впровадження методик і технік практичної стрільби під час вогневої підготовки поліцейських. *Шлях успіху і перспективи розвитку* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. м. Харків, 20 листопада 2020 року. Харків, 2020. С. 497–499.
9. Казначеев Д. Г., Мінченко О. В. Удосконалення вогневої підготовки поліцейських. *Актуальні проблеми психологічного забезпечення службової діяльності працівників правоохоронних органів*: збірник тез II Міжнародної науково-практичної конференції. м. Київ, 28 жовтня 2021 року. Київ, 2020. С. 20–22.
10. Про затвердження Положення про організацію службової підготовки працівників Національної поліції України : наказ МВС України від 26 січня 2016 р. № 50. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0260-16#Text>.
11. Кривонос М. В., Карпенко О. М., Коваленко В. Л., Мусійчук В. О., Скрипка О. М. Технології розширеної реальності як інструмент удосконалення вогневої підготовки поліцейських. *Національні інтереси України*. 2026 № 2 (19). С. 878 (С. 870–881). [https://doi.org/10.52058/3041-1793-2026-2\(19\)-870-881](https://doi.org/10.52058/3041-1793-2026-2(19)-870-881)
12. Білявцев А. Використання принципів формульовального оцінювання під час вивчення матеріальної частини стрілецької зброї на групових заняттях з вогневої підготовки у вищих військових навчальних закладах. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка»*. 2026. № 1 (59). С. 315 (С. 313–325). [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1\(59\)-313-325](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1(59)-313-325)
13. Йосипів Ю. Методика формування культури безпечного поводження з вогнепальною зброєю у курсантів закладів вищої освіти МВС України. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2026 № 223. С. 495 (С. 493–498). <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-223-493-498>

References:

1. Pro zatverdzhennia Kursu strilb dlia politseiskykh : nakaz MVS Ukrainy vid 26.04.2019 r. № 334 [On approval of the Shooting Course for Police Officers : order of the MVS of Ukraine dated April 26, 2019 No. 334] [in Ukrainian].
2. Pro zatverdzhennia Kursu strilb dlia kursantiv slukhachiv zakladiv vyshchoi osvity iz spetsyfichnymy umovamy navchannia, yaki zdiisniuiut pidhotovku politseiskykh : nakaz MVS Ukrainy vid 03.07.2026 r. № 626 [On approval of the Shooting Course for cadets students of higher education institutions with specific training conditions that train police officers : order of the MVS of Ukraine dated July 3, 2026 No. 626] [in Ukrainian].
3. Pro Natsionalnu politsiuu : Zakon Ukrainy vid 02.07.2015 r. № 580-VIII [On the National Police : Law of Ukraine dated July 2, 2015 No. 580-VIII]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/580-19#Text> [in Ukrainian].
4. Pro zatverdzhennia Instruksii iz zakhodiv bezpeky pry povodzhenni zi zbroieiu : nakaz MVS Ukrainy vid 01.02.2016 r. № 70 [On approval of the Instruction on safety measures when handling weapons : order of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine dated February 1, 2016 No. 70]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-16#Text> [in Ukrainian].
5. Myslyva O. O., Moskalets A. P. (2017) Novitni pidkhody do striletskoi pidhotovky u vyshchykh navchalnykh zakladykh iz spetsyfichnymy umovamy navchannia, yaki zdiisniuiut pidhotovku politseiskykh [Modern approaches to shooting training in higher education institutions with specific training conditions that train police officers] *Naukovyi visnyk DDUVS* 2017 № 1 S. 45–52 [in Ukrainian].
6. Myslyva O. O., Bodyriev D. V. (2021) Vohneva pidhotovka: innovatsii vs. tradytsii [Firearms training: innovations vs. traditions] *Naukovyi visnyk Dnipropetrovskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav* 2021 № 1 S. 23–28. DOI: <https://doi.org/10.31733/2078-3566-2021-1-23-28> [in Ukrainian].
7. Fedorov V. V., Piskunova O. B. (2021) Rol praktychnoi strilby v systemi vohnevoi pidhotovky politseiskykh: psykhologichna skladova [The role of practical shooting in the system of firearms training of police officers: psychological component] *Pravo i bezpeka* 2021 № 1(80) S. 67–73. DOI: <https://doi.org/10.32631/pb.2021.1.09> [in Ukrainian].
8. Fedorov V. V., Piskunova O. B. (2020) Perspektyvy vprovadzhennia metodyk i tekhnik praktychnoi strilby pid chas vohnevoi pidhotovky politseiskykh [Prospects for the implementation of methods and techniques of practical shooting during firearms training of police officers] *Shliakh uspihu i perspektyvy rozvytku: materialy Mizhnarodnoi naukovy-praktychnoi konferentsii*. m. Kharkiv, 20 lystopada 2020 roku. Kharkiv 2020 S. 497–499 [in Ukrainian].

9. Kaznacheiev D. H., Minchenko O. V. (2020) Udoshkonalennia vohnevoi pidhotovky politseiskyykh [Improvement of firearms training of police officers] Aktualni problemy psykholohichnoho zabezpechennia sluzhbovoi diialnosti pratsivnykiv pravookhoronnykh orhaniv : zbirnyk tez II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. m. Kyiv, 28 zhovtnia 2021 roku. Kyiv, 2020. S. 20–22 [in Ukrainian].
10. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro orhanizatsiiu sluzhbovoi pidhotovky pratsivnykiv Natsionalnoi politsii Ukrainy : nakaz Ministerstva vnutrishnikh sprav Ukrainy vid 26.01.2016 r. № 50 [On approval of the Regulation on the organization of service training of employees of the National Police of Ukraine : order of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine dated January 26, 2016 No. 50]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0260-16#Text> [in Ukrainian].
11. Kryvonos M. V., Karpenko O. M., Kovalenko V. L., Musiichuk V. O., Skrypka O. M. (2026) Tekhnolohii rozshyrenoi realnosti yak instrument udoshkonalennia vohnevoi pidhotovky politseiskyykh [Extended reality technologies as a tool for improving firearms training of police officers] Natsionalni interesy Ukrainy 2026 № 2(19) S. 870–881. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1793-2026-2\(19\)-870-881](https://doi.org/10.52058/3041-1793-2026-2(19)-870-881) [in Ukrainian].
12. Biliavets A. (2026) Vykorystannia pryntsyviv formuvalnoho otsiniuvannia pid chas vyvchennia materialnoi chastyny strilets'koi zbroi na hrupovykh zaniattiakh z vohnevoi pidhotovky u vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladakh [Use of formative assessment principles during the study of the material part of small arms in group firearms training classes in higher military educational institutions] Perspektyvy ta innovatsii nauky. Seriya «Pedahohika» 2026 № 1(59) S. 313–325. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1\(59\)-313-325](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1(59)-313-325) [in Ukrainian].
13. Yosypiv Yu. (2026) Metodyka formuvannia kultury bezpechnoho povodzhennia z vohnepalnoi zbroieiu u kursantiv zakladiv vyshchoi osvity Ministerstva vnutrishnikh sprav Ukrainy [Methodology for forming a culture of safe handling of firearms among cadets of higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine] Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky 2026 № 223 S. 493–498. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-223-493-498> [in Ukrainian].

M. Kryvonos, O. Karpenko, V. Kovalenko, V. Musiichuk, O. Skrypka. Organization of firearms training for cadets of higher education institutions with specific learning conditions under the differentiated regulation of shooting courses

The article examines the organizational, legal and didactic foundations of firearms training for cadets and trainees of higher education institutions with specific learning conditions that train police officers, taking into account the separate Shooting Course introduced in 2026. It is argued that differentiating the regulatory framework for serving police officers and cadets is a natural stage in departmental education, because their legal status, learning objectives, previous experience and competence needs differ. A comparative analysis of the 2019 Shooting Course and the 2026 Course identifies the advantages of the specialized model: an educational focus, staged admission to exercises, separation of training and assessment shooting, detailed responsibilities of participants, stronger methodological support, regulated use of simulators and multimedia technologies, and assessment focused not only on the final result but also on safety, legality and procedural correctness. The study substantiates the need to integrate the Course requirements into syllabi, scenario-based classes and interdisciplinary training by combining legal, psychological, tactical, communication and safety components. Particular attention is paid to the instructor's role, continuity and individualization of training, formative assessment, feedback, analysis of typical errors and internal quality monitoring. An organizational model for implementing the new Course is proposed, consisting of diagnostic, basic, simulator-based, practical, scenario-based and assessment stages. It is concluded that regulatory differentiation creates the basis for a competence-based model of training future police officers, while its effectiveness depends on methodological consistency, resources, instructor development and systematic evaluation of learning outcomes.

Key words: firearms training, cadets, higher education institutions with specific learning conditions, Shooting Course, professional competence, safety, simulators, assessment.

Дата першого надходження статті до видання: 05.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.10.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 655; 519.22/.25

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.112.11>**Кушлик-Дивульська Ольга Іванівна**

кандидат фізико-математичних наук,
доцент кафедри математичної фізики та диференціальних рівнянь
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
olgakushlyk64@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4999-6641

Скиба Василь Миколайович

кандидат технічних наук,
доцент кафедри репрографії
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
vasyl.skyba@gmail.com
orcid.org/0000-0003-4534-1960

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЛІГРАФІЧНОЇ ГАЛУЗІ ДЛЯ ЗДІЙСНЕННЯ СТАТИСТИЧНОГО АНАЛІЗУ

В статті проаналізовано рівень математичної освіти в умовах дистанційного навчання, воєнного стану за результатами написання абітурієнтами НМТ. Рівень математичної неграмотності є зростаючим, що негативно впливатиме надалі на економічний розвиток країни.

Показано важливість використання математичних підходів до статистичного аналізу контролю якості у видавничо-поліграфічній галузі: вивчення поверхні задруковуваних матеріалів, визначення індикатора якості нанесення фарби як точності відтворення лінійних розмірів, перевірка вибірки значень нормального розподілу фарби на відбитку, отриманих на деякій ділянці дії фарбового ножа.

Значну увагу сконцентровано на проведенні аналізу бракованої продукції. На прикладі показано використання закону розподілу Пуассона для статистичного аналізу бракованої кількості продукції. Використання програмного документа Microsoft Excel спростило проведення необхідних обчислень: побудова закону розподілу, обчислення найімовірнішої кількості браку, ризик постачальника. Також наведено одноступеневий розрахунок параметрів плану статистичного контролю якості підручників (за міжнародним стандартом) з метою оптимізації витрат.

Продемонстровано розв'язування класичної задачі теорії ймовірності стосовно друку по одному комплекту шкільних підручників на двох різних друкарських машинах з відповідною кількістю браку. Обчислено коефіцієнт кореляції складеного закону розподілу системи (X, Y) , де X – кількість комплектів для переддрукування першої друкарської машини, Y – сумарна кількість комплектів для переддрукування, математично підтверджено необхідність налаштування першої друкарської машини.

Ключові слова: математична компетентність, теорія ймовірностей, статистичний аналіз, фахівці поліграфічної галузі, брак, якість продукції, програмне забезпечення, закони розподілу, кореляція.

У сучасних умовах високої конкуренції на ринку поліграфічних послуг особливого значення набуває ефективне управління якістю продукції. Одним із ключових інструментів для досягнення цієї мети є статистичний аналіз, який дозволяє виявляти, класифікувати та кількісно оцінювати дефекти друкарської продукції. Математична статистика, як розділ прикладної математики, забезпечує наукове підґрунтя для прийняття обґрунтованих технологічних рішень щодо зменшення рівня браку на всіх етапах виробництва. В поліграфічній галузі математична компетентність є критично важливою, оскільки будь-яка помилка в розрахунках призводить до браку всього тиражу, перевитрати дорогих матеріалів та фінансових збитків.

Застосування елементів теорії ймовірності та математичної статистики, дозволяє не лише здійснювати облік дефектів, а й передбачати їх виникнення залежно від технологічних параметрів. Навчальні матеріали, розроблені на основі дисципліни «Вища математика» для студентів НН ВПІ КПІ ім. Ігоря Сікорського демонструють, як статистичні методи можуть бути ефективно інтегровані у виробничу практику. Але тут і потрібні знання шкільного курсу математики, які розвиваються, поглиблюються у вивченні розділів вищої математики.

Ситуація з математичною грамотністю в нашій країні за останні роки набула ознак системної кризи. Невтішні результати НМТ за 2023–2024 роки підтверджують тренд: кількість учнів та учениць, які набирали максимальні 200 балів, скоротилася на 40% – з 1905 до 1131. У 2025 році середній бал НМТ з математики впав до найнижчого за 10 років рівня, якщо враховувати й середні бали ЗНО, яке школярі складали до 2022 року. Дані опублікувало видання «Forbes Ukraine». При цьому показник падає вже третій рік поспіль. Порівняно з 2022 роком він скоротився на 11% – до 132,3 балів [1].

Математична неграмотність – це прямий маркер функціональної неграмотності. За результатами PISA значна частина школярів просто не вміє якісно читати і розуміти текст, без чого неможливо критично оцінити інформацію. Якщо немає математичної грамотності, разом з нею втрачаються і критичне мислення, і здатність до аналізу [2].

Масштаби проблеми вражають: фактично половина підлітків нашої країни не володіє навіть елементарними основами предмета, що ставить під удар не лише їхню подальшу кар'єру, а також інтелектуальний потенціал усієї держави [3].

Варто відмітити і позитивну динаміку: у 2026 році поріг з математики не подолали 10,67% учасників проти 10,84% у 2025 році та 11,72% у 2024 р. Також результати основних сесій НМТ–2026 з математики показали високу кількість максимальних результатів, хоча предмет традиційно залишається складним для частини вступників. Загалом в Україні 1145 учасників отримали 200 балів з математики [4]. Наведені статистичні дані не є остаточними, оскільки свої результати ще не продемонстрували учасники додаткової сесії.

Тривале навчання математики у підлітковому віці (14–18 років) підтримує пластичність нейронних мереж. А от без неї гіршає здатність планувати та приймати рішення. Наприклад, у Великій Британії, де діти після 16 років можуть не вчити математику взагалі, провели дослідження. Результати показали, що підлітки, які припинили займатися нею після 16 років, мали нижчий рівень GABA – хімічної речовини, критично важливої для розвитку мозку й когнітивних функцій [5].

За дослідженнями НБУ [6] незнання математики веде до загрози фінансової неграмотності.

Якщо ж дивитися ширше, це впливає і на економіку, і на державу загалом.

Інтерес до технічних наук спадає. Кількість заяв на фізику та математику серед абітурієнтів ЗВО становить менше ніж 5% від заяв на менеджмент. Це зменшує здатність країни захищатися від сучасних загроз.

Математика стимулює зростання економіки. У країнах, де діти мають вищий рівень когнітивних навичок, економіка щороку росте на 0,6–0,7% швидше, ніж там, де ці навички в учнів та учениць слабші.

Правонаступність вивчення математики є невід'ємною основою успішного студента, а в майбутньому – теоретика, організатора чи практикуючого виконавця складних технологічних процесів.

Математична компетентність за своєю структурою включає когнітивний, діяльнісний та мотиваційний компоненти. Реалізація вказаних компонентів неможлива без методик планування експериментів, побудов математичних моделей поставлених задач, збору даних та їх опрацювання, де надзвичайно важливу роль мають і знання теорії ймовірностей та математичної статистики. Формуванню математичної компетентності сприяє вивчення основних понять теорії ймовірностей, законів розподілу (правонаступність), опрацювання зібраних експериментальних даних із знанням теоретичної бази та використанням програмних документів.

Контроль якості в поліграфічному виробництві є невід'ємною складовою, що забезпечує стабільність та відповідність продукції технічним вимогам. Застосування статистичних методів дозволяє не лише фіксувати відхилення, а й виявляти закономірності, що призводять до виникнення дефектів.

Особливе спрямування навчального посібника, курсу лекцій «Методи досліджень та обробки у видавництві та поліграфії» (КПІ ім. Ігоря Сікорського, автори П. О. Киричок, Т. Ю. Киричок, Т. А. Роїк, О. І. Баранукен) – підготовка фахівців, здатних розв'язувати задачі дослідницького та/або інноваційного характеру в сфері видавництва та поліграфії, що характеризуються комплексністю і невизначеністю умов, набуття компетентностей у сфері досліджень та інновацій; проектування, удосконалення та створення нових видів виробів та технологій видавництва та поліграфії [7].

В статті вісника національного університету «Львівська політехніка» (автори Л. Демчук, Р. Байцара) [8] проведено теоретичний аналіз статистичних методів в управлінні якістю виробничих процесів. Вказано на їхні переваги, особливості та специфічні вимоги. Обґрунтовано доцільність та важливість застосування статистичних методів на вітчизняних підприємствах.

Авторами КПІ ім. Ігоря Сікорського К. І. Золотухіною, О. І. Кушлик-Дивульською в журналі «Технологія та техніка друкарства» [9] проаналізовано важливість математичних знань для аналізу достовірності отриманих виробничих, експериментальних даних, їх статистичного опрацювання, побудови математичних моделей для видавничо-поліграфічної галузі тощо. Показано сутність застосування програмних документів (програмного пакета STATISTICA 12) для дослідження виробничих задач у ракурсі інноваційних інформаційних технологій.

Математична статистика та теорія ймовірностей у поліграфічному виробництві застосовуються для контролю якості друку, оптимізації витрат матеріалів та прогнозування зносу обладнання. Ключовими напрямками використання цих методів є аналіз похибок фарбоподачі, статистичний контроль браку та нормування паперу, визначення індикатора якості нанесення фарби як точності відтворення лінійних розмірів [10].

Для ефективного контролю якості та виявлення причин дефектності продукції застосовують систему кількісних оцінок, що дозволяє точно характеризувати стан виробничих процесів. Одним з ключових показників є відсоток браку, який обчислюється за формулою:

$$P = \frac{m}{n} \cdot 100\%,$$

де m – кількість дефектних одиниць, а n – загальний обсяг продукції [11]. Цей індикатор є базовим і широко застосовується для щоденного моніторингу виробничих результатів.

Важливим статистичним параметром виступає середнє арифметичне – показник типового значення контрольованої величини, наприклад, параметра друку чи фізичних властивостей матеріалу. Його аналіз дозволяє виявити систематичні зміщення результатів вимірювання від цільового рівня.

Доповненням до середнього значення є дисперсія та середньоквадратичне відхилення [12], які характеризують ступінь розкиду значень навколо середнього. Підвищене відхилення часто сигналізує про порушення стабільності технологічного процесу або про вплив випадкових зовнішніх факторів. Для узагальненої оцінки однорідності та передбачуваності процесу використовується коефіцієнт варіації – відношення стандартного відхилення до середнього значення, виражене у відсотках. Усі зазначені показники не тільки забезпечують кількісну оцінку якості, а й виступають основою для прийняття рішень щодо удосконалення технологічних режимів, запобігання виникненню системного браку та підвищення ефективності виробництва в цілому.

В монографії [13] авторів Кушлика Б. Р, Кушлик-Дивульської О. І. для офсетного друку за критерієм Пірсона розглядається приклад перевірки вибірки значень нормального розподілу фарби на відбитку, отриманих на деякій ділянці дії фарбового ножа. Згідно з методикою розрахунку за критерієм Пірсона обчислено ймовірності потрапляння випадкового значення у задані інтервали відповідно до очікуваного середнього значення та середньоквадратичного відхилення із використанням функції пакета MS Excel NORM.DIST (x; середнє; станд_відхилення; сукупне).

В статті «Актуальність вивчення теорії ймовірності в шкільній математиці та закладах вищої освіти» (автори О. І. Кушлик-Дивульська, К. І. Золотухіна, Т. В. Авдєєва), опублікованій в журналі «Наука і техніка сьогодні» [14], показано важливість вивчення елементів теорії ймовірностей та математичної статистики в курсі шкільної математики, її правонаступництво для закладів вищої освіти, затребуваність для аналізу закономірностей, опрацювання даних. Отримані експериментальні дані виявлення кількості бракованих підручників за умови однорідності вибірки перевірено із використанням пакета STATISTICA за критерієм Колмогорова-Смірнова.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та методичне забезпечення правонаступності вивчення спеціальних розділів вищої математики (зокрема, теорії ймовірностей та математичної статистики) майбутніми спеціалістами на виробництві. Прикладне застосування статистичних методів для моделювання, контролю якості та оптимізації реальних технологічних процесів у поліграфії.

Ефективний аналіз браку у виробництві неможливий без системного збору статистичних даних, опрацювання їх. Термінологічні засади щодо використання, вибору та впровадження статистичних методів закладені в стандартах ДСТУ 3514-97 [15] і ДСТУ «Настанови щодо застосування статистичних методів» згідно з ISO серії 9001 [16].

Один із найпоширеніших розподілів у статистиці браку – *біномний*, який застосовується тоді, коли кожна одиниця продукції має фіксовану ймовірність браку. Ймовірність того, що з n одиниць k виявляться бракованими за умови p ймовірності браку, визначається за формулою Бернуллі, де $p_n(k) = C_n^k p^k q^{n-k}$, $q = 1 - p$, ($k = 0, 1, 2, \dots, n$). Компоненти формули відповідають технологічному рівню бракованої та якісної продукції.

Для біномного розподілу відомі його числові характеристики, математичне сподівання та дисперсія:

$$M(X) = np;$$

$$D(X) = npq.$$

Для великих обсягів продукції на виробництві (в схемі незалежних повторних випробувань) n досить велике, а p або $(1 - p)$ прямує до нуля, тоді біномний закон розподілу апроксимує *розподіл Пуассона*, параметр якого $\lambda = np$, причому $p \leq 0,1$ або $p \geq 0,9$.

Відповідні ймовірності обчислюють за формулою Пуассона:

$$P(X = m) = \frac{\lambda^m}{m!} e^{-\lambda}, \lambda > 0 \quad (m = 0, 1, 2, \dots),$$

а числові характеристики

$$M(X) = \lambda, D(X) = \lambda, \sigma(X) = \sqrt{\lambda}.$$

Розглянемо на прикладі застосування закону розподілу Пуассона в задачі статистичного контролю якості.

Задача. На складі знаходиться 15000 підручників для школярів. Ймовірність неправильного брошурування підручника дорівнює $p = 0,0002$. Записати закон розподілу випадкової величини X – кількості бракованих підручників та проаналізувати його.

Розв'язання. Скористаємось функцією Excel категорії «Статистичні» **POISSON.DIST** (x; середнє; сукупне) для таких параметрів: x – кількість сприятливих подій; «середнє» – середнє значення $\lambda = n \cdot p$; «сукупне» – логічне значення 0 або 1. За умовою задачі середнє $\lambda = 3$; сукупне – 0, тобто обчислення точної кількості неправильно брошурованих підручників – від 0 до деякого числа із загальної кількості 15000 одиниць. За допомогою функції **POISSON.DIST** побудовано ряд розподілу (можливі також подальші значення випадкової величини, але вони є з досить маленькою ймовірністю), перевірено умову нормування (рис. 1).

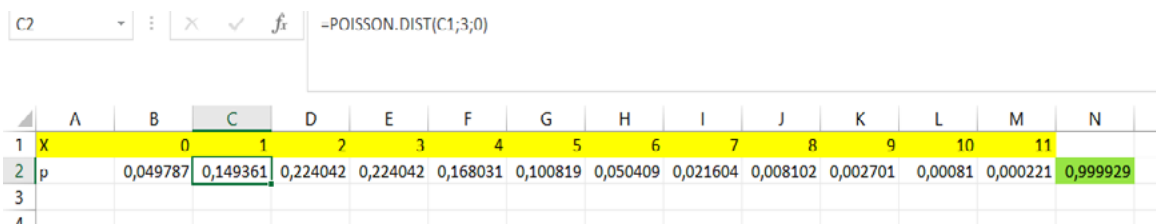


Рис. 1. Побудова закону розподілу за допомогою функції POISSON.DIST

Параметр розподілу, середнє $\lambda = 3$, тому найімовірніша кількість браку становить 2 або 3 підручники, що видно наочно з ряду розподілу:

$$P(X = 2) = P(X = 3) \approx 0,224042.$$

Регулювання процесу за методом «3-х сигм»: очікуваний брак $\lambda = 3$ (математичне сподівання); середнє квадратичне відхилення $\sigma(X) = \sqrt{3} \approx 1,73$, тому нижня контрольна межа $3 - 3 \cdot \sqrt{3} \approx -2,19$ – процес ідеальний, а верхня межа $3 + 3 \cdot \sqrt{3} \approx 8,19 \rightarrow 8$, тобто, якщо виявиться більше 9 бракованих підручників – наявність збою, маємо його статистичне доведення. Обчислюють ризик постачальника, тобто ймовірність того, що справна лінія брошурування випадково видає більше 8 бракованих підручників. Обчислимо $P(X \leq 8)$ (рис. 2), тоді, відповідно $\alpha = 1 - P(X \leq 8) = 0,00381$, тобто отримано дуже низький показник. Як висновок, для вибіркового контролю проведено одноступеневий розрахунок параметрів плану статистичного контролю якості підручників за міжнародним стандартом:

1. Випадковим чином із партії 15 000 підручників вибирається 3500 екземплярів.

2. Приймається партія, якщо немає браку або виявлено один бракований підручник. Партія бракується, якщо наявні 2 або більше одиниць браку.

Важливість застосування такого методу дає можливість оптимізації витрат, зниження використання людського фактора для контролю якості завдяки скороченню обсягу перевірок на

$$E = \left(1 - \frac{n_{\text{внб.}}}{n}\right) \cdot 100\% = 76,67\%.$$

Для обґрунтування економічної доцільності у висновку використано формулу відносного обсягу контролю (критерій ефективності).

Отриманий високий показник критерію ефективності підтверджує, що інтеграція методів прикладної математики у виробничі алгоритми друкарень є безальтернативним інструментом сучасного менеджменту якості. Демонстрація таких прикладів у межах вивчення вищої математики забезпечує формування розуміння прикладного значення теорії ймовірностей та математичної статистики у майбутніх інженерів-педагогів.

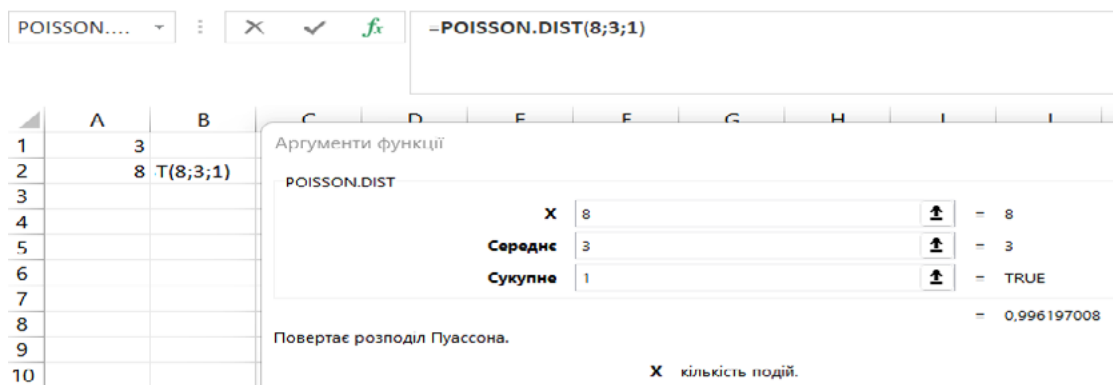


Рис. 2. До обчислення ризику постачальника

Для забезпечення об'єктивності та достовірності результатів контролю впроваджують стандартизовані методики відбору проб, які базуються на принципах теорії ймовірностей, що і було показано в проаналізованій задачі.

Для оцінки сили стохастичного зв'язку та визначення ступеня впливу окремих виробничих факторів на загальний рівень дефектності продукції доцільно застосовувати апарат кореляційного аналізу.

Моделювання двовимірної системи випадкових величин є ефективним інструментом оцінки ризиків та взаємозв'язків у поліграфічному виробництві.

Розглянемо на прикладі класичної задачі. На поліграфічному виробництві за одну зміну друкується по одному комплекту шкільних підручників на різних друкарських машинах. Ймовірність того, що один комплект матиме чималу кількість браку та потребуватиме переддрукування дорівнює 0,2, а для другого – 0,06. Потрібно скласти закон розподілу системи (X, Y) , де X – кількість комплектів для переддрукування для першої друкарської машини (ймовірність переддрукування 0,2), Y – сумарна кількість комплектів для переддрукування. На основі отриманої моделі обчислити коефіцієнт кореляції та оцінити ступінь залежності.

Випадкова величина X набуває можливих значень 0 і 1, а Y – 0, 1 та 2. Знайдемо ймовірність p_{ij} спільної появи всіх можливих значень x_i та y_j . Позначимо p_1 – ймовірність переддрукування першого комплекту, p_2 – другого. Тоді ймовірності протилежних подій (якісний друк обох комплектів шкільних підручників) будуть відповідно q_1, q_2 . За умовою задачі $p_1 = 0,2$; $p_2 = 0,06$, тоді $q_1 = 1 - 0,2 = 0,8$; $q_2 = 0,94$.

Знаходимо ймовірності подій:

$$p_{11} = p\{X = 0, Y = 0\} = q_1 q_2 = 0,8 \cdot 0,94 = 0,752;$$

$$p_{12} = p\{X = 0, Y = 1\} = q_1 p_2 = 0,8 \cdot 0,06 = 0,048;$$

$$p_{13} = p\{X = 0, Y = 2\} = 0 \text{ – неможлива подія};$$

$$p\{X = 1, Y = 0\} = 0 \text{ – неможлива подія};$$

$$p\{X = 1, Y = 1\} = p_1 q_2 = 0,2 \cdot 0,94 = 0,188;$$

$$p\{X = 1, Y = 2\} = p_1 p_2 = 0,2 \cdot 0,06 = 0,012.$$

За результатами обчислень таблиця розподілу системи:

Y	X	
	0	1
0	0,752	0
1	0,048	0,188
2	0	0,012

Умова нормування системи виконана: $0,752 + 0,048 + 0,188 + 0,012 = 1$.

Ряди розподілу компонентів X та Y обчислено як суму ймовірностей відповідно за рядками й стовпчиками.

X	0	1	
p	0,8	0,2	
Y	0	1	2
p	0,752	0,236	0,012

Для компонент системи основні числові характеристики:

$$M(X) = 0,2; D(X) = 0,16; \sigma(X) = 0,4.$$

$$M(Y) = 0,26; D(Y) = 0,2164; \sigma(Y) = 0,4652.$$

Обчислюємо кореляційний момент випадкових величин X та Y за формулою

$$K(X, Y) = \sum_{i=1}^{\infty} \sum_{j=1}^{\infty} x_i y_j p_{ij} - M(X) \cdot M(Y):$$

$$K(X, Y) = 1 \cdot 1 \cdot 0,188 + 1 \cdot 2 \cdot 0,012 - 0,2 \cdot 0,26 = 0,16.$$

Тоді коефіцієнт кореляції $\rho(X, Y)$, як нормований показник стохастичного зв'язку:

$$\rho(X, Y) = \frac{K(X, Y)}{\sigma_x \cdot \sigma_y} = \frac{0,16}{0,4 \cdot 0,4652} \approx 0,8598.$$

Одержаний результат свідчить про дуже щільну, яка наближається до лінійної, додатну кореляційну залежність між випадковими величинами X та Y , причому, коли на першій машині зростає брак, загальний брак автоматично зростає. Загальна кількість браку, на 86%, тобто дуже сильно є залежною від роботи першої друкарської машини. Математично отримано підтвердження (обчислення коефіцієнта детермінації), що для зменшення сумарної кількості браку слід переналагоджувати першу друкарську машину.

Графічно облік може супроводжуватися побудовою діаграм Парето (80% проблем викликані 20% причин), гістограм, контрольних графіків. Таким чином, правильна організація збору та обробки статистичних даних є основою для системного покращення якості та зменшення втрат. Автоматизація розрахунків

за допомогою сучасних ERP-систем та табличного процесора Microsoft Excel дозволяє здійснювати такий аналіз у режимі реального часу, забезпечуючи прийняття науково обґрунтованих управлінських рішень та мінімізуючи вплив людського фактора.

Таким чином, статистичні методи розрахунку браку включають як прості формули, так і сучасні підходи до оцінювання стабільності та достовірності. Їх використання дозволяє побудувати ефективну систему контролю якості, орієнтовану не лише на фіксацію проблем, а й на їх попередження через раннє виявлення тенденцій.

Статистичний контроль якості є не лише інструментом виявлення дефектів, а й засобом стратегічного управління виробничими процесами. Він поєднує теоретичні методи зі стратегічним управлінням для мінімізації браку. За розрахунками, для поліграфічного підприємства, яке щоденно випускає 30 000 одиниць продукції, навіть 1% браку впродовж року призводить до втрат на суму понад 200 000 грн. Ця сума не включає додаткові витрати на логістику, зберігання та обробку рекламаций. Застосування статистичних методик забезпечує стабільність технологічних процесів, підвищує ефективність роботи персоналу та конкурентоспроможність підприємства загалом.

Висновки

1. Статистичний контроль якості є ключовим елементом ефективного управління на виробництві. Обґрунтовано, що правонаступність між шкільним курсом математики та спеціальними розділами вищої математики (теорією ймовірностей та математичною статистикою) у закладах вищої освіти є базовою передумовою для успішного впровадження систем статистичного управління якістю на виробництві.

2. На практичному прикладі моделювання рідкісних подій за законом розподілу Пуассона в середовищі MS Excel продемонстровано алгоритм визначення оптимальних меж регулювання браку за методом «трьох сигм» та обчислення ризиків постачальника й споживача, обґрунтовано одноступеневий приймальний контроль (згідно з ISO 2859-1).

3. Результати проведеного дослідження свідчать про доцільність широкого впровадження статистичного контролю для управління поліграфічними підприємствами, зокрема щодо першочергового переналагодження конкретних виробничих вузлів (обчислення коефіцієнта кореляції). Статистичний контроль якості є не лише інструментом виявлення дефектів, а й засобом стратегічного управління. Його використання дозволяє побудувати ефективну систему, орієнтовану на раннє виявлення негативних тенденцій та запобігання фінансовим втратам.

Використана література:

1. Результати НМТ з математики впали до мінімуму за 10 років. URL: <https://skilky-skilky.info/rezultaty-nmt-z-matematyky-vpaly-do-minimumu-za-10-rokiv> (дата звернення: 26.06.2026).
2. Чому важлива математика і як надолужити освітні втрати. *Texty.org.ua*. URL: <https://texty.org.ua/fragments/113891/chomu-rothane-znannya-matematyky-nese-serjozni-zahrozy-dlya-ukrayiny-i-yiui-majbutnoho-rozbir/> (дата звернення: 26.06.2026).
3. Чому діти не знають математику і що з цим робити: дослідження EdEra та Tokarev Foundation. URL: <https://ed-era.com/blog/chomu-dity-ne-znayut-matematyku-doslidzhennya/> (дата звернення: 26.06.2026).
4. НМТ-2026: деякі підсумки основних сесій. URL: <https://testportal.gov.ua/nmt-2026-deyaki-pidsumky-osnovnyh-sesij/> (дата звернення: 03.07.2026).
5. Zacharopoulos G., Sella F., Cohen Kadosh R. The impact of a lack of mathematical education on brain development and future attainment. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2021. Vol. 118, № 24. e2013155118. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.2013155118>.
6. Дослідження «Рівень сформованості компетентності «Підприємливість та фінансова грамотність» у школярів і школярок 10 класу» / Національний банк України. 2024. URL: <https://bank.gov.ua/ua/news/all/ukrayinski-pidlitki-mayut-pochatkoviy-riven-finsanovoyi-gramotnosti--doslidjennya-nbu> (дата звернення: 28.06.2026).
7. Методи досліджень та обробки у видавництві та поліграфії: курс лекцій : навч. посіб. для докторів філософії спеціальності 186 «Видавництво та поліграфія» / П. О. Киричок, Т. Ю. Киричок, Т. А. Поїк, О. І. Бараускене. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2021. 210 с. URL: https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/45113/1/Metody_doslid.-2021.pdf (дата звернення: 20.04.2026).
8. Демчук Л., Байцара Р. Статистичні методи в управлінні якістю виробничих процесів. *Вимірювальна техніка та метрологія*. 2014. № 75. С. 136–140. URL: <https://science.lpnu.ua/sites/default/files/journal-paper/2017/jun/3644/vtm75st26.pdf> (дата звернення: 20.04.2026).
9. Золотухіна К. І., Кушлик-Дивульська О. І., Поліщук Н. В. Статистична обробка експериментальних даних в поліграфічних технологіях. *Технологія і техніка друкарства*. 2023. № 1(79). С. 35–45. URL: [https://doi.org/10.20535/2077-7264.1\(79\).2023.273617](https://doi.org/10.20535/2077-7264.1(79).2023.273617) (дата звернення: 21.05.2026).
10. Ігнатенко Є. В., Симотюк С. О., Золотухіна К. І. Дослідження методів отримання тактильних елементів на картонному пакованні. *Технологія і техніка друкарства*. 2025. № 4(90). С. 77–91. URL: [https://doi.org/10.20535/2077-7264.4\(90\).2025.350117](https://doi.org/10.20535/2077-7264.4(90).2025.350117) (дата звернення: 21.05.2026).
11. Золотухіна К. І., Скиба В. М., Кушлик-Дивульська О. І. Застосування методу аналітичної ієрархії для вибору матеріалів цифрового друку в умовах обмежених ресурсів. *Технологія і техніка друкарства*. 2026. № 1(91). С. 23–34. URL: [https://doi.org/10.20535/2077-7264.1\(91\).2026.352410](https://doi.org/10.20535/2077-7264.1(91).2026.352410) (дата звернення: 21.05.2026).
12. Кушлик-Дивульська О. І., Горбачук В. М. Теорія ймовірностей та математична статистика: підруч. для здобувачів ступеня бакалавра за техн. та екон. спец. 2-ге вид., перероб. і допов. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, Вид-во «Політехніка», 2026. 358 с. URL: <https://ela.kpi.ua/handle/123456789/79914> (дата звернення: 22.05.2026).
13. Кушлик Б. Р., Кушлик-Дивульська О. І. Стабілізація друкування малотиражної продукції офсетним друком : монографія. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, Вид-во «Політехніка», 2017. 162 с.

14. Кушлик-Дивульська О. І., Золотухіна К. І., Авдєєва Т. В. Актуальність вивчення теорії ймовірності в шкільній математиці та закладах вищої освіти. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. № 7(35). С. 358–372. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-7\(35\)-358-372](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-7(35)-358-372) (дата звернення: 26.05.2026).
15. ДСТУ 3514-97. Статистичні методи контролю та регулювання. Терміни та визначення. Чинний від 1997-07-01. Київ : Держстандарт України, 1997. URL: https://www.ksv.biz.ua/GOST/DSTY_ALL/DSTU1/dstu_3514-97.pdf (дата звернення: 20.03.2026).
16. ДСТУ ISO 10017:2023 (ISO 10017:2021, IDT). Управління якістю. Настанови щодо застосування статистичних методів відповідно до ISO 9001:2015. Чинний від 2024-08-01. Київ : ДП «УкрНДНЦ», 2023. URL: https://zakon.isu.net.ua/sites/default/files/normdocs/dstu_iso_10017_2023_upravlinnya_yakistyu._nastanovi_shchodo_zastosuvannya_statystichnykh_metodiv_vidpovidno_do_iso_9001:2015 (дата звернення: 20.03.2026).

References:

1. Rezul'taty NMT z matematyky vpaly do minimumu za 10 rokiv [NMT mathematics results have dropped to a 10-year low]. URL: <https://skilky-skilky.info/rezultaty-nmt-z-matematyky-vpaly-do-minimumu-za-10-rokiv> (Last accessed: 26.06.2026). [in Ukrainian].
2. Chomu vazhlyva matematyka i yak nadoluzhyty osvithni vtraty [Why Mathematics Is Important and How to Make Up for Educational Losses]. *Texty.org.ua*. URL: <https://texty.org.ua/fragments/113891/chomu-pohane-znannya-matematyky-nese-serjozni-zahrozy-dlya-ukrayiny-i-yyi-majbutnoho-rozbir/> (Last accessed: 26.06.2026). [in Ukrainian].
3. Chomu dity ne znayut' matematyky i shcho z tsym robyty: doslidzhennya EdEra ta Tokarev Foundation [Why children don't know mathematics and what to do about it: a study by EdEra and the Tokarev Foundation]. URL: <https://ed-era.com/blog/chomu-dity-ne-znayut-matematyky-doslidzhennya/> (Last accessed: 26.06.2026). [in Ukrainian].
4. NMT-2026: deyaki pidsumky osnovnykh sesiy [NMT-2026: some results of the main sessions]. URL: <https://testportal.gov.ua/nmt-2026-deyaki-pidsumky-osnovnykh-sesiy/> (Last accessed: 03.07.2026). [in Ukrainian].
5. Zacharopoulos G. et al. The impact of a lack of mathematical education on brain development and future attainment. *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*. 2021. Vol. 118, № 24.
6. Doslidzhennya «Riven' sformovanosti kompetentnosti «Pidpryemlyvist' ta finansova hramotnist'» u shkolyariv i shkolyarok 10 klasu» / Natsional'nyy bank Ukrainy [National Bank of Ukraine. Study: «Level of Development of the 'Entrepreneurship and Financial Literacy' Competence Among 10th-Grade Students»]. 2024. URL: <https://bank.gov.ua/ua/news/all/ukrayinski-pidlitki-mayut-pochatkovi-riven-finansovoyi-gramotnosti--doslidzhennya-nbu> (Last accessed: 28.06.2026). [in Ukrainian].
7. Kyrychok P. O., Kyrychok T. Yu., Roik T. A., Barauskiene O. I. Metody doslidzhen' ta obrobky u vydavnytstvi ta polihrafiyi [Methods of research and processing in publishing and printing]. Kyiv : KPI named after Igor Sikorskyi, 2021. 210 p. URL: https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/45113/1/Metody_doslid.-2021.pdf (Last accessed: 20.04.2026). [in Ukrainian].
8. Demchuk L., Baysara R. Statystychni metody v upravlinni yakistyu vyrobnychkykh protsesiv [Statistical Methods in Quality Management of Production Processes]. *Vymiryuval'na tekhnika ta metrolohiya*. 2014. № 75. P. 136–140. URL: <https://science.lpnu.ua/sites/default/files/journal-paper/2017/jun/3644/vtm75st26.pdf> (Last accessed: 20.04.2026). [in Ukrainian].
9. Zolotukhina K. I., Kushlyk-Dyvulska O. I., Polishchuk N. V. Statystychna obrobka eksperymental'nykh danykh v polihrafichnykh tekhnolohiyakh [Statistical processing of experimental data in printing technologies]. *Tekhnolohiya i tekhnika drukarstva*. 2023. № 1(79). P. 35–45. URL: [https://doi.org/10.20535/2077-7264.1\(79\).2023.273617](https://doi.org/10.20535/2077-7264.1(79).2023.273617) (Last accessed: 21.05.2026). [in Ukrainian].
10. Ihnatenko YE. V., Symotiuk S. O., Zolotukhina K. I. Doslidzhennya metodiv otrymannya taktyl'nykh elementiv na kartonnomu pakovanii [Investigation of methods for producing tactile elements on cardboard packaging]. *Tekhnolohiya i tekhnika drukarstva*. 2025. № 4(90). P. 77–91. URL: [https://doi.org/10.20535/2077-7264.4\(90\).2025.350117](https://doi.org/10.20535/2077-7264.4(90).2025.350117) (Last accessed: 21.05.2026). [in Ukrainian].
11. Zolotukhina K. I., Skyba V. M., Kushlyk-Dyvulska O. I. Zastosuvannya metodu analitychnoyi iyerarkhiyi dlya vyboru materialiv tsyfrovoho druku v umovakh obmezhenykh resursiv [Application of the Analytic Hierarchy Process for Selecting Digital Printing Materials Under Resource Constraints]. *Tekhnolohiya i tekhnika drukarstva*. 2026. № 1(91). P. 23–34. URL: [https://doi.org/10.20535/2077-7264.1\(91\).2026.352410](https://doi.org/10.20535/2077-7264.1(91).2026.352410) (Last accessed: 21.05.2026). [in Ukrainian].
12. Kushlyk-Dyvulska O. I., Gorbachuk V. M. Teoriya ymovirnostey ta matematychna statystyka [Probability theory and mathematical statistics]. Kyiv: KPI named after Igor Sikorskyi, 2026. 358 p. URL: <https://ela.kpi.ua/handle/123456789/79914> (Last accessed: 22.05.2026). [in Ukrainian].
13. Kushlyk B. R., Kushlyk-Dyvulska O. I. Stabilizatsiya drukuvannya malotyrazhnoyi produktsiyi ofsetnym drukom [Stabilization of Small-Run Offset Printing]. Kyiv: Igor Sikorsky KPI, «Politehnika» Publishing House, 2017. 162 p. [in Ukrainian].
14. Kushlyk-Dyvulska O. I., Zolotukhina K. I., Avdieieva T. V. Aktual'nist' vyvchennya teorii ymovirnosti v shkil'niy matematytsi ta zakladakh vyshchoyi osvity [The Relevance of Studying Probability Theory in School Mathematics and Higher Education Institutions]. *Nauka i tekhnika s'ohodni*. 2024. № 7(35). P. 358–372. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-7\(35\)-358-372](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-7(35)-358-372) (Last accessed: 26.05.2026). [in Ukrainian].
15. DSTU 3514-97. Statystychni metody kontrolyu ta rehulyuvannya. Terminy ta vyznachennya [State Standard of Ukraine. Statistical methods of control and regulation. Terms and definitions]. Kyiv: Derzhstandart Ukrainy, 1997. URL: https://www.ksv.biz.ua/GOST/DSTY_ALL/DSTU1/dstu_3514-97.pdf (Last accessed: 20.03.2026). [in Ukrainian].
16. DSTU ISO 10017:2023 (ISO 10017:2021, IDT). Upravlinnya yakistyu. Nastanovy shchodo zastosuvannya statystychnykh metodiv vidpovidno do ISO 9001:2015 [Quality management – Guidance on statistical techniques for ISO 9001:2015]. URL: https://zakon.isu.net.ua/sites/default/files/normdocs/dstu_iso_10017_2023_upravlinnya_yakistyu._nastanovi_schodo_zastosuvannya_statystichnykh_metodiv_vidpovidno_do_iso_9001:2015 (Last accessed: 20.03.2026). [in Ukrainian].

O. Kushlyk-Dyvulska, V. Skyba. Developing Mathematical Competence for Statistical Analysis among Future Printing Industry Professionals

The article analyzes the level of mathematical education under the conditions of distance learning and martial law, based on the results of the National Multi-subject Test (NMT) taken by university entrants. The level of mathematical illiteracy is growing, which will negatively impact the country's economic development in the future.

The paper demonstrates the importance of applying mathematical approaches to the statistical analysis of quality control in the publishing and printing industry. This includes examining the surface of printed substrates, defining the ink application quality indicator as the accuracy of reproducing linear dimensions, and verifying a sample of normally distributed ink values on a print obtained within a specific operational area of the ink knife.

The main focus is concentrated on the analysis of defective products. An example illustrates the application of the Poisson distribution for the statistical analysis of the number of defective products. The use of Microsoft Excel simplified the necessary computations: constructing the probability distribution, calculating the most probable number of defects, and determining the supplier's risk. Furthermore, a single-stage calculation of the parameters for a statistical quality control plan for textbooks (according to international standards) is presented to optimize costs.

The solution to a classical probability theory problem is demonstrated, involving the printing of one set of school textbooks on two different printing presses with their respective defect rates. The correlation coefficient of the joint distribution of the system (X, Y) is calculated, where X represents the number of sets to be reprinted by the first printing press, and Y is the total number of sets for reprinting. This mathematically confirms the necessity to adjust the first printing press.

Key words: *mathematical competence, probability theory, statistical analysis, printing industry professionals, defects, product quality, software, probability distributions, correlation.*

Дата першого надходження статті до видання: 31.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.10.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

UDC 37.015.3:004.8:364-78

DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.112.12

Lytovchenko Oleksandr

PhD,

Research Fellow at the Department of Social Pedagogy and Social Work
Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

alex.lit99@gmail.com

orcid.org/0009-0000-9711-1337

ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES TO SUPPORT STUDENT YOUTH UNDER STRESSFUL CONDITIONS

This article presents the findings of a study exploring the applications of artificial intelligence (AI) technologies in supporting student youth under stressful conditions within the framework of social work.

Under the conditions of full-scale war, which exerts severe psychological stress on children and young people, providing support to student youth is a priority task for professionals in the educational and social sectors. This paper highlights the potential of AI technologies as a tool for overcoming the effects of traumatic experiences, mitigating psycho-emotional stress, and preventing crisis states among students. This paper analyzes key international and national regulatory frameworks shaping the ethical boundaries of AI deployment.

The study outlines key directions for integrating generative AI (including Large Language Models, LLMs), natural language processing (NLP), predictive analytics, recommendation algorithms, and Big Data analytics. These technologies aim to facilitate timely risk detection, combat cyberbullying, optimize interagency collaboration, and personalize the educational process.

The paper emphasizes that a critical prerequisite for the effective and safe implementation of digital technologies in social and educational domains is adherence to the human-in-the-loop (HITL) principle.

Under this framework, AI serves strictly as a decision-support system, while final data validation and the intervention strategy remain the sole responsibility of human specialists.

In conclusion, AI technologies are increasingly applied to address vital challenges in the social sphere and hold substantial promise. Nevertheless, the ultimate effectiveness of psychosocial and psycho-pedagogical support for youth fundamentally depends on qualified specialists, the creation of a safe supportive environment, and the mitigation of adverse factors.

Key words: social work, artificial intelligence, generative AI, student youth, stressful conditions, support, resilience, predictive analytics, coping strategies, human-in-the-loop principle.

(статтю подано мовою оригіналу)

Amid full-scale war, which severely impacts children and young people, supporting student youth has become a critical priority for educational and social work professionals. Adolescence (primarily ages 14 to 18) is a complex developmental stage marked by physical growth, identity exploration, and worldview formation, which can heighten vulnerability to adaptation difficulties and adversely affect psycho-emotional well-being. Wartime stressors – including forced displacement, power blackouts, persistent danger, and time spent in shelters – further exacerbate these developmental crises. Consequently, anxiety disorders and depressive symptoms have surged among student youth, underscoring the urgent need for comprehensive psychosocial support.

Contemporary scholarly and methodological publications in social work reflect growing attention to the potential of artificial intelligence (AI) technologies, which are increasingly viewed by the academic community as an analytical and supportive resource for psychology and social work professionals [2; 7; 9].

Aim and Objectives. The purpose of this article is to present the findings of an analysis regarding the possibilities of applying artificial intelligence technologies to support student youth under stressful conditions within the context of social work.

Theoretical and Regulatory Groundwork. The foundation of this study is formed by international and Ukrainian regulatory and conceptual documents, including the European Union Artificial Intelligence Act (EU AI Act) [8], UNESCO's Guidance for generative AI in education and research [6], the White Paper on AI Regulation in Ukraine [1], as well as relevant methodological guidelines issued by the Ministry of Education and Science of Ukraine for general secondary and higher education institutions [3].

The study relies on the works of Ukrainian and foreign social work scholars addressing AI deployment in the social sphere, various aspects of social support, and problem prevention (T. Semygina & O. Karagodina [2], J. Schoeman & A. Van Breda [9], M. Dalziel, K. Schaffer & N. Martin [4], and others).

The primary research methods employed include analysis and synthesis of Ukrainian and international literature in social work, particularly regarding artificial intelligence applications; conceptual and regulatory document analysis; as well as the generalization and systematization of existing practice in deploying AI to support student youth.

The rapid implementation of AI systems in social and educational spaces requires clear legal and ethical regulation to minimize risks of algorithmic bias and privacy violations. Currently, a comprehensive international and national regulatory framework is actively being established. The foundational document is the EU Artificial

Intelligence Act (EU AI Act), which classifies AI systems used in educational and social contexts as high-risk, establishing strict criteria for their deployment [8]. Key benchmarks include UNESCO's Guidance for generative AI in education and research [6] and European directives such as Ethical guidelines on the use of artificial intelligence and data in teaching and learning for educators [5]. As the first global guidance dedicated to GenAI in education, UNESCO's framework [6] assists countries in taking immediate action, formulating long-term policies, and building human capacity to uphold a human-centered vision for emerging technologies. Specifically, this Guidance:

- looks into what GenAI is and how it works, presenting the diverse technologies and models available
- identifies a range of controversial ethical and policy issues around both AI in general, and GenAI specifically
- discusses the steps and key elements to be examined when seeking to regulate GenAI based on a human-centred approach – one that ensures ethical, safe, equitable and meaningful use
- proposes measures that can be taken to develop coherent, comprehensive policy frameworks to regulate the use of GenAI in education and research
- looks into the possibilities for creatively using GenAI in curriculum design, teaching, learning and research activities
- explores long-term implications of GenAI for education and research [6].

Within the Ukrainian legal framework, the trajectory of technology development is guided by the White Paper on AI Regulation in Ukraine [1] and relevant instructional-methodological guidelines issued by the Ministry of Education and Science of Ukraine for general secondary and higher education institutions [3]. Specifically, Ukrainian methodological guidelines emphasize ensuring human rights compliance and professional ethical standards, raising educators' awareness regarding potential risks and challenges, and fostering the capacity to interact critically, safely, and effectively with AI systems in educational practices [3].

A central concept uniting these policy documents is the human-in-the-loop (HITL) principle – ensuring continuous human oversight and reserving final decision-making authority exclusively for human specialists.

The practical application of AI technologies in youth support encompasses several interconnected domains, utilizing both generative and analytical models for psychological assistance, coping strategy development, and early warning systems.

Below are the primary domains of AI application in supporting student youth, which are either already partially implemented or represent promising directions for international and Ukrainian practice.

A practically proven and vital component of primary psychological assistance is the deployment of specialized chatbots powered by Large Language Models (LLMs). Adapted virtual assistants can operate 24/7, offering young people basic emotional support, self-regulation techniques, and routing users to human specialists during acute stress reactions when in-person psychological support is unavailable. An additional tool includes psychoeducation AI applications that utilize personalization principles to foster emotional intelligence and resilience skills in adolescents. Such platforms enable youth to practice coping strategies and enhance psychological literacy within a safe digital space.

Alongside communication systems, significant preventive potential is demonstrated by predictive analytics and Early Warning Systems (EWS). Utilizing Machine Learning (ML) algorithms, social work professionals can analyze students' "digital footprints" within Learning Management Systems (LMS, e.g., Moodle). Neural networks are capable of identifying subtle patterns, such as a sharp decline in academic performance, systematic absenteeism, or changes in activity to late-night hours. Flagging these markers allows the system to automatically categorize a student's profile into a risk group, enabling social educators or counselors to initiate proactive intervention before severe maladaptation or social isolation occurs.

Another critical aspect of creating a safe supportive environment for children and youth is digital monitoring to combat cyberbullying, which often assumes hidden and aggressive forms during wartime. Integrating Natural Language Processing (NLP) technologies into school forums or closed platforms enables automated Sentiment Analysis of text. Trained algorithms detect signs of cyberbullying, online grooming, or suicidal ideation markers with high validity, instantly generating alerts for moderators or psychological services. This facilitates the timely protection of victims without directly intruding into personal correspondence, thereby upholding privacy principles.

No less critical is the issue of cognitive overload among student youth. High academic demands coupled with chronic stress serve as direct drivers of burnout. Employing smart personalization driven by AI recommendation systems allows educational content to be dynamically adapted to a student's psychophysiological state. By analyzing micro-data from interactions with learning materials, the system can adjust task difficulty, offer alternative information delivery formats, and construct individualized learning pathways. This mitigates the fear of failure and restores adolescents' sense of self-efficacy and control over their lives.

Beyond direct interaction with students, a promising direction for AI application is optimizing information exchange and Big Data management at the institutional level of social and educational bodies. This enables specialists to comprehensively assess a student's social context, forecast risks of marginalization or worsening family hardship in a timely manner, and initiate effective interagency interventions.

An additional innovative area involves Affective Computing – technologies designed to recognize emotional states by analyzing biometric and behavioral indicators. Provided strict informed consent is obtained, AI can analyze acoustic voice features or keystroke dynamics (typing rhythms), where sudden shifts correlate with elevated levels of latent anxiety or stress.

Furthermore, the successful integration of these analytical and generative AI tools is contingent upon raising the digital competence and AI literacy of social work practitioners, school psychologists, and educators. AI literacy in social work extends beyond basic technical skills; it encompasses an understanding of algorithmic limitations, prompt engineering for supportive communication, and the capacity to critically evaluate AI-generated outputs. Practitioners must be trained to recognize "automation bias" – the tendency to blindly trust automated risk scores generated by predictive analytics – and maintain critical clinical judgment. Continuous professional development programs must incorporate modules on ethical AI interaction, data privacy management, and crisis escalation protocols when AI systems detect acute distress markers.

Based on the functional capacities of AI, a structured three-tiered framework for its integration into youth support systems can be conceptualized. The primary tier focuses on direct-to-youth informational and psychoeducational tools, including 24/7 conversational agents and adaptive self-help applications designed for emotional self-regulation and resilience building. The secondary tier encompasses diagnostic and early prevention tools operating within educational environments (LMS predictive analytics, NLP sentiment monitoring) to identify early signs of academic burnout, cyberbullying, or social withdrawal. The tertiary tier involves institutional and interagency coordination, leveraging Big Data management tools for multidisciplinary teams (social workers, psychologists, medical personnel, educational administrators) to consolidate risk profiles, optimize case management, and coordinate targeted interventions.

Implementing AI-driven support systems in Ukraine faces distinct contextual challenges. Infrastructure instability caused by wartime destruction, power blackouts, and intermittent internet connectivity presents significant technical hurdles to deploying cloud-based AI tools. Furthermore, institutional readiness varies significantly across regions, with many educational institutions lacking the technical resources or trained personnel required to manage complex digital analytical systems. Addressing these barriers requires developing lightweight, offline-capable digital tools, establishing clear institutional data governance policies, and conducting pilot implementation projects prior to large-scale national adoption.

At the same time, the deployment of deep AI analytics gives rise to a range of ethical challenges. Collecting behavioral data requires flawless compliance with data protection legislation (specifically GDPR principles). Furthermore, algorithmic bias poses a significant concern, where a neural network might erroneously stigmatize a student due to unrepresentative training datasets. Consequently, AI must be viewed strictly as a Decision Support System (DSS), where data validation and the formulation of the final intervention strategy remain the sole prerogative of a qualified professional.

Conclusions. Based on the results presented in this paper, key directions for applying AI technologies to support student youth can be outlined as follows:

Counseling and psychoeducation: specifically, utilizing specialized AI assistants (LLM-based chatbots) to provide primary emotional assistance, master self-regulation techniques, foster resilience, and acquire effective coping strategies within a safe digital environment;

Early risk prevention: analyzing students' 'digital footprints' in Learning Management Systems (LMS) using machine learning algorithms for the timely detection of maladaptation markers (declining academic performance, etc.) and proactive specialist engagement; applying Natural Language Processing (NLP) and Sentiment Analysis methods for the automated detection of cyberbullying, online grooming, and suicidal ideation threats while ensuring correspondence privacy; leveraging Affective Computing technologies (subject to informed consent) to identify latent anxiety and stress via indirect parameters (voice acoustics, keystroke dynamics);

Personalization of learning and inclusiveness: applying recommendation systems for dynamic correction of content difficulty, reducing cognitive overload, preventing academic burnout, and restoring students' sense of self-efficacy;

Information support: specifically, consolidating interagency data (educational institutions, psychological and medical services, social bodies) into unified protected profiles for the systematic assessment of a child's social context and the timely mitigation of complex life circumstances.

Limitations of the Study. It is necessary to indicate the limitations of this research. The author does not claim an exhaustive coverage of the issue. In particular, further dedicated research is required regarding the minimization of risks associated with digital technology deployment in the social sphere, compliance with ethical principles, and related matters.

In conclusion, under conditions of heightened stress and psycho-emotional challenges associated with war, the issue of supporting student youth requires special attention. Artificial intelligence technologies are increasingly applied today to address vital tasks in the social sphere and hold substantial promise given the urgency of the problem and the rapid evolution of AI capabilities. At the same time, the ultimate effectiveness of psychosocial and psycho-pedagogical support for student youth fundamentally depends on human specialists conducting such support, the creation of a safe supportive environment, and the mitigation of adverse factors.

Bibliography:

1. Біла книга з регулювання штучного інтелекту в Україні / Міністерство цифрової трансформації України. 2024. URL: <https://storage.thedigital.gov.ua/files/a/ba/d5da75c2613e331bb89258f950adcbac.pdf>

2. Карагодіна О., Семигіна Т. Штучний інтелект для соціальної роботи: виміри трансформації практики. *Соціальна робота та освіта*. 2025. № 12 (3). С. 343–366. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.3.4>
3. Про методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій ШІ в закладах загальної середньої освіти : лист МОН України від 29.09.2025 р. №1/20386-25.
4. Dalziel M., Schaffer K., Martin N. Navigating AI in Social Work and Beyond: A Multidisciplinary Review. *Computers and Society*. 2024. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2411.07245>
5. Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators. Brussels: European Commission, 2022. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d81a0d54-5348-11ed-92ed-01aa75ed71a1/language-en>
6. Guidance for generative AI in education and research. Paris: UNESCO, 2023. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research>
7. Reamer F. G. Artificial Intelligence in Social Work: Emerging Ethical Issues. *International Journal of Social Work Values and Ethics*. 2023. Vol. 20, № 2. P. 52–71. <https://doi.org/10.55521/10-020-205>
8. Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the Council of 13 June 2024 laying down harmonised rules on artificial intelligence (Artificial Intelligence Act). URL: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj/eng>
9. Schoeman J., Van Breda A. Artificial intelligence in social work: An EPIC model for practice. *Australian Social Work*. 2025. Vol. 79, № 3. P. 292–305. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2025.2488345>

References:

1. Bila knyha z rehulivannia shtuchnoho intelektu v Ukraini [White Paper on AI Regulation in Ukraine]. (2024). Ministerstvo tsyfrovoi transformatsii Ukrainy. URL: <https://storage.thedigital.gov.ua/files/a/ba/d5da75c2613e331bb89258f950adcbac.pdf> [in Ukrainian]
2. Karahodina, O., & Semyhina, T. (2025). Shtuchnyi intelekt dlia sotsialnoi roboty: vymiry transformatsii praktyky [Artificial intelligence for social work: Dimensions of practice transformation]. *Social Work and Education*, 12(3), p. 343–366. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.3.4> [in Ukrainian]
3. Pro metodychni rekomendatsii shchodo zaprovadzhennia ta vykorystannia tekhnolohii SHI v zakladakh zahalnoi serednoi osvity [On methodological recommendations for the introduction and use of AI technologies in general secondary education institutions] : Lyst MON Ukrainy vid 29.09.2025 r. № 1/20386-25. [in Ukrainian]
4. Dalziel, M., Schaffer, K., & Martin, N. (2024). Navigating AI in Social Work and Beyond: A Multidisciplinary Review. *Computers and Society*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2411.07245>
5. Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators. (2022). Brussels : European Commission. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d81a0d54-5348-11ed-92ed-01aa75ed71a1/language-en>
6. Guidance for generative AI in education and research. (2023). Paris : UNESCO. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research>
7. Reamer, F. G. (2023). Artificial Intelligence in Social Work: Emerging Ethical Issues. *International Journal of Social Work Values and Ethics*, 20(2), p. 52–71. <https://doi.org/10.55521/10-020-205>
8. Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the Council of 13 June 2024 laying down harmonised rules on artificial intelligence (Artificial Intelligence Act). URL: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj/eng>
9. Schoeman, J., & Van Breda, A. (2025). Artificial intelligence in social work: An EPIC model for practice. *Australian Social Work*, 79(3), p. 292–305. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2025.2488345>

Литовченко О. В. Технології штучного інтелекту для підтримки учнівської молоді в умовах стресогенних впливів

Матеріали статті представляють результати дослідження можливостей застосування технологій штучного інтелекту для підтримки учнівської молоді в умовах стресогенних впливів у контексті соціальної роботи.

В умовах повномасштабної війни, що зумовлює значний стресогенний вплив на дітей та молодь, підтримка учнівської молоді є пріоритетним завданням для фахівців освітньої та соціальної сфер. У публікації розкрито потенціал технологій штучного інтелекту (ШІ) як інструменту подолання наслідків травматичного досвіду, зниження рівня психоемоційного навантаження та превенції кризових станів серед учнівської молоді. Проаналізовано ключові міжнародні та національні нормативно-правові документи, що формують етичні рамки застосування ШІ.

Окреслено вектори інтеграції систем генеративного ШІ (зокрема великих мовних моделей, LLM), обробки природної мови, предиктивної аналітики, рекомендаційних алгоритмів та алгоритмів аналізу великих даних (Big Data) для надання первинної емоційної допомоги та психоедукації, своєчасного виявлення ризиків, протидії кібербулінгу, оптимізації міжвідомчої взаємодії та персоналізації освітнього процесу.

Акцентовано, що ключовою умовою ефективної та безпечної імплементації цифрових технологій в освітній та соціальній сфері є дотримання принципу антропоцентричності (human-in-the-loop), за якого технології ШІ виступають виключно інструментом підтримки прийняття рішень, а остаточна валідація даних та визначення стратегії підтримки залишаються функцією фахівця.

Узагальнено, що технології штучного інтелекту сьогодні застосовуються для вирішення важливих завдань у соціальній сфері і мають значні перспективи. Водночас, ефективність психосоціальної підтримки та психолого-педагогічного супроводу учнівської молоді головним чином залежить від фахівців, які здійснюють такий супровід, створення безпечного підтримуючого середовища, обмеження негативних впливів тощо.

Ключові слова: соціальна робота, штучний інтелект, генеративний ШІ, учнівська молодь, стресогенні впливи, підтримка, резильєнтність, предиктивна аналітика, копінг-стратегії, принцип антропоцентричності (human-in-the-loop).

Дата першого надходження статті до видання: 01.09.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.10.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 001.817:001.82-027.31

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.112.13>**Матвієнко Олена Валеріївна**

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
orcid.org/0000-0002-5746-4864
o.v.matviyenko@udu.edu.ua

Євдокимов Максим Миколайович

доктор філософії з освітніх, педагогічних наук,
провідний фахівець відділу аспірантури та докторантури
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
orcid.org/0009-0002-2865-5191
emn080808@gmail.com

МЕТОДОЛОГІЯ ДИСЕРТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОБҐРУНТУВАННЯ НАУКОВОГО РЕЗУЛЬТАТУ

У статті досліджено сучасні підходи до обґрунтування наукового результату дисертаційного дослідження з педагогіки. Обґрунтовано необхідність узгодження змісту наукових тверджень, методологічних підстав їх отримання, доказів, процедур перевірки та меж висновків. Дослідження має теоретико-методологічний характер; застосовано понятійний аналіз, порівняння, систематизацію, теоретичне узагальнення та концептуальне моделювання. Уточнено сутність обґрунтування наукового результату як послідовного встановлення й представлення підстав для прийняття наукового твердження з урахуванням його змісту, способу отримання та дослідницьких обмежень. Розмежовано новизну, достовірність, теоретичну і практичну значущість результату та визначено необхідність окремої аргументації кожної із цих характеристик.

Розкрито можливості й межі застосування сучасних методологічних підходів до обґрунтування теоретичних, кількісних, якісних та інтегрованих результатів. Визначено, що добір доказових підстав і процедур перевірки має відповідати характеру наукового твердження та вихідним методологічним припущенням. Систематизовано п'ять критеріїв обґрунтованості результату: методологічну узгодженість, відповідність і достатність доказових підстав, прозорість дослідницьких процедур, рефлексивність аргументації та пропорційність висновків доказам. Конкретизовано їх зміст з урахуванням специфіки різних типів результатів педагогічної дисертації. Наголошено на необхідності врахування альтернативних пояснень, обмежень дослідницького дизайну та освітнього контексту під час інтерпретації отриманих даних.

Запропоновано авторську схему «тип наукового результату – методологічні припущення – доказові підстави – процедури перевірки – межі висновків». Її особливістю є співвіднесення зазначених складників на рівні окремого наукового твердження, що дає змогу розмежовувати запропоновані, теоретично обґрунтовані та емпірично підтверджені положення. Окреслено можливості використання схеми під час проєктування дисертації, наукового керівництва, рецензування та методологічної підготовки аспірантів. Визначено теоретичний статус розробки й необхідність подальшої перевірки її практичної придатності на матеріалі конкретних дисертацій.

Ключові слова: методологія дисертаційного дослідження; науковий результат; обґрунтування наукового результату; методологічні підходи; доказові підстави; методологічна узгодженість; критерії обґрунтованості; педагогічне дослідження.

Якість дисертаційного дослідження визначається здатністю здобувача отримати нове наукове знання та переконливо обґрунтувати його достовірність, теоретичне і практичне значення. Від постановки проблеми до формулювання висновків дослідження має становити логічно узгоджену систему, у якій методологічні засади визначають способи пізнання об'єкта, вибір методів і межі інтерпретації отриманих даних. У педагогічній науці така узгодженість набуває особливої ваги через складність освітніх явищ, їхню залежність від соціокультурного контексту та багатофакторність педагогічної взаємодії [5; 8].

Водночас опис виконаних процедур сам собою не забезпечує достатнього обґрунтування наукового результату. Необхідно показати перехід від вихідних теоретичних положень і зібраних даних до сформульованих тверджень, розкрити підстави їх прийняття та окреслити межі застосовності. Науковий результат може набувати форми уточненого поняття, теоретичного положення, моделі, встановленого зв'язку або емпірично підтвердженого висновку. Відповідно, способи його обґрунтування мають узгоджуватися з характером дослідницьких завдань і типом отриманого знання.

Актуальність проблеми посилюється в умовах розширення методологічного інструментарію, поєднання кількісних і якісних методів, використання цифрових засобів опрацювання інформації та розвитку між-дисциплінарних досліджень. Ці можливості підвищують вимоги до усвідомленості дослідницького вибору: доступність інструменту не є достатньою підставою для його застосування, а збільшення обсягу даних

не гарантує переконливості висновків. Значення набувають прозорість процедур, відповідність інструментарію досліджуваним явищам, урахування альтернативних пояснень та критичне осмислення обмежень.

Для педагогічних дисертацій особливо важливо розмежовувати опис освітньої практики, оцінювання її змін і наукове пояснення результатів. Позитивна динаміка показників потребує аналізу умов її виникнення та можливого впливу сторонніх чинників, а запропонована модель – аргументації її структури та зв'язків між компонентами. Отже, проблема дослідження полягає у визначенні методологічних засад, які забезпечують обґрунтований перехід від дослідницького задуму до нового наукового результату. Її розв'язання передбачає узгодження сучасних підходів і методів із характером наукових тверджень та критеріями їх оцінювання.

Проблема обґрунтування наукового результату розглядається у взаємозв'язку з методологічною культурою дослідника, узгодженістю дослідницьких процедур та критеріями якості наукового знання. У вітчизняній педагогічній науці А. Вихруч висвітлює теоретико-практичні аспекти методологічної культури аспірантів і впорядкування понятійно-термінологічного апарату [1]; Л. Ковальчук обґрунтовує умови її формування та усвідомленого застосування методологічних підходів [3]; С. Стрельбицька розкриває її зв'язок із культурою мислення, дослідницькими вміннями та самооцінюванням [7]. Т. Сич аналізує відкриту науку, міждисциплінарність, цифровізацію та інтеграцію кількісних і якісних методів як тенденції розвитку методології досліджень [6].

У зарубіжних працях значну увагу приділено відповідності концептуальних засад дослідницьким рішенням. Л. Варпіо (L. Varpio) та співавтори розмежовують теорію, теоретичну й концептуальну основи дослідження, створюючи підґрунтя для послідовної побудови наукової аргументації [20]. Дж. К. Флейк (J. K. Flake) та Е. І. Фрід (E. I. Fried) розкривають ризики сумнівних практик вимірювання й наголошують на прозорості добору та використання інструментарію [12]. Д. Лакенс (D. Lakens) систематизує способи обґрунтування обсягу вибірки відповідно до цілей дослідження, статистичної потужності та точності оцінювання [15].

Критерії якості якісних досліджень узагальнюють Дж. Л. Джонсон (J. L. Johnson), Д. Адкінс (D. Adkins) і С. Шовен (S. Chauvin), пов'язуючи методологічну строгість з обґрунтованістю дослідницьких процедур [13]. В. Браун (V. Braun) та В. Кларк (V. Clarke) конкретизують вимоги до рефлексивного тематичного аналізу й застерігають від застосування однакових критеріїв до підходів із різними теоретичними припущеннями [10]. А. Дж. Махер (A. J. Maher) розглядає узгодженість, рефлексивність, прозорість та етичність як орієнтири строгості інтерпретативного дослідження в освіті [16]. Ф. М. Олмос-Вега (F. M. Olmos-Vega) та співавтори розкривають способи осмислення впливу дослідницької позиції й контексту на продукування знання [18].

Питання перевірюваності результатів висвітлюють К. Д. Чемберс (C. D. Chambers) та Л. Тзавелла (L. Tzavella), аналізуючи попереднє рецензування дослідницьких планів у форматі Registered Reports [11]. Б. А. Ноузе (B. A. Nosek) і Т. М. Еррінгтон (T. M. Errington) уточнюють значення реплікації для перевірки попередніх наукових тверджень [17]. Розглянуті праці визначають важливі орієнтири обґрунтування результатів, однак їх застосування до педагогічної дисертації потребує узгодженої схеми співвіднесення типу наукового результату, методологічних припущень, доказових підстав і меж допустимих висновків. Саме цей взаємозв'язок потребує подальшої теоретичної конкретизації.

Попри розробленість окремих питань методологічної культури, дослідницького дизайну та якості наукового пізнання, недостатньо систематизовано взаємозв'язок типів наукових результатів, способів їх обґрунтування та критеріїв оцінювання в педагогічній дисертації. Уточнення потребують відмінності між новизною, достовірністю, теоретичною і практичною значущістю результату, а також можливості й межі застосування сучасних методологічних підходів до його аргументації. Зокрема, потребує конкретизації співвіднесення методологічних припущень, доказових підстав, процедур перевірки та меж допустимих висновків для теоретичних і емпіричних результатів. Це зумовлює необхідність розроблення узгодженої схеми, яка забезпечуватиме послідовний перехід від дослідницького задуму до обґрунтованого наукового твердження з урахуванням специфіки різних підходів.

Метою статті є теоретичне обґрунтування схеми узгодження типів наукових результатів, методологічних підходів, доказових підстав і критеріїв оцінювання висновків у дисертаційному дослідженні з педагогіки, а також визначення можливостей її застосування для аргументації отриманого знання та встановлення меж його застосовності.

Обґрунтування наукового результату є складником методологічного забезпечення дисертації, який дає змогу простежити перехід від дослідницької проблеми до нового знання. Його зміст визначається взаємозв'язком сформульованого твердження, методологічних підстав його отримання, доказів, процедур перевірки та меж висновків. Положення С. Сисоевої та Т. Кристопчук [5], Є. Хрикова [8] щодо цілісності педагогічного дослідження створюють підґрунтя для розгляду цього взаємозв'язку як необхідної умови аргументованості дисертаційних результатів.

У межах дослідження обґрунтування наукового результату визначаємо як послідовне встановлення й представлення підстав, які дають змогу прийняти сформульоване твердження з урахуванням його змісту, способу отримання та дослідницьких обмежень. Таке розуміння передбачає оцінювання відповідності між тим, що стверджує дослідник, і тим, які теоретичні аргументи або емпіричні дані підтримують це твердження. Одиницею аналізу при цьому виступає окреме наукове положення, що дає змогу перевіряти забезпеченість доказовими підставами кожного результату, представленого у висновках і науковій новизні дисертації.

Для такого аналізу необхідно розмежовувати новизну, достовірність, теоретичну та практичну значущість результату. *Наукова новизна* характеризує його співвідношення з наявним знанням і потребує зіставлення з попередніми дослідженнями. *Достовірність* стосується переконливості підстав, на яких ґрунтується твердження. *Теоретична значущість* виявляється у внеску в понятійний апарат, пояснення зв'язків або розвиток теоретичних побудов. *Практична значущість* визначається можливостями використання результату для розв'язання конкретних освітніх завдань.

Зазначені характеристики потребують окремої аргументації. Оригінальна модель може залишатися недостатньо перевіреною, а корисна методична розробка – потребувати уточнення її внеску в наукове знання. Так само статистично підтверджена відмінність сама собою не засвідчує педагогічної важливості виявленого ефекту. Тому обґрунтування дисертаційного результату передбачає пояснення того, що саме є новим, наскільки переконливими є підстави його прийняття та в чому полягають можливості теоретичного й практичного використання.

Обґрунтування новизни безпосередньо пов'язане з якістю опрацювання попередніх досліджень. А. Коломієць та Є. Громов розглядають методологічні аспекти огляду наукової літератури з урахуванням процесів цифровізації [4]. У контексті дисертації такий огляд дає змогу визначити, які положення вже встановлено, які питання залишаються відкритими та що саме змінює авторський результат. Якщо дослідження передбачає систематичний огляд, прозорість його представлення може забезпечуватися рекомендаціями PRISMA, викладеними у праці М. Дж. Пейджа (М. J. Page) та співавторів [19]. Водночас дотримання вимог до звітування потребує поєднання з критичним оцінюванням включених праць і самостійною аргументацією новизни.

На основі теоретико-методологічного аналізу запропоновано схему «**тип наукового результату – методологічні припущення – доказові підстави – процедури перевірки – межі висновків**». Її призначення полягає в узгодженні змісту наукового твердження зі способами його отримання та оцінювання. Схема має концептуальний характер і розглядається як інструмент проєктування та критичного аналізу педагогічної дисертації.

Застосування схеми починається з конкретизації типу результату: уточнення поняття, побудови моделі, встановлення емпіричного зв'язку, оцінювання впливу педагогічного втручання, інтерпретації досвіду або формулювання інтегрованого висновку. Наступною ланкою є пояснення методологічних припущень: як розуміється досліджуване явище, які його властивості підлягають пізнанню та яку роль у цьому процесі відіграє дослідник. Доказовими підставами можуть бути логічні аргументи, результати аналізу джерел, кількісні дані, матеріали спостережень, інтерв'ю або їх обґрунтоване поєднання. Процедури перевірки показують, наскільки ці свідчення підтримують заявлений результат, а визначення меж висновків – за яких умов твердження зберігає обґрунтованість.

Відповідність зазначених складників передбачає врахування специфіки різних способів наукового пізнання. Для теоретичного результату важливими є несуперечність понять, послідовність аргументації, обґрунтованість компонентів і зв'язків моделі. Для кількісного – якість вимірювання, доцільність добору учасників, відповідність аналітичних процедур даним та оцінювання невизначеності. Для якісного – змістова релевантність матеріалів, простежуваність інтерпретації, рефлексивність і врахування контексту. У змішаному дослідженні додаткового обґрунтування потребує спосіб інтеграції кількісних і якісних свідчень.

Співвіднесення основних типів результатів із доказовими підставами, процедурами перевірки та межами висновків подано в табл. 1.

Таблиця 1

Схема обґрунтування основних типів наукових результатів педагогічної дисертації

Тип наукового результату	Доказові підстави	Процедури перевірки	Межі допустимих висновків
Уточнене поняття або класифікація	Аналіз попередніх визначень, виокремлення істотних ознак, аргументація підстав розмежування	Перевірка несуперечності визначення, послідовності класифікаційної основи та придатності для дослідницьких завдань	Висновки стосуються окресленої предметної сфери; понятійне уточнення не доводить ефективності освітньої практики
Теоретична модель	Обґрунтований добір компонентів, пояснення зв'язків і механізмів, узгодження з наявним знанням	Логічний аналіз, зіставлення з альтернативними моделями; емпірична перевірка – якщо передбачена дизайном	Без емпіричної перевірки модель має статус теоретично аргументованої конструкції
Емпірична закономірність або зв'язок	Дані, отримані за описаними процедурами, обґрунтоване вимірювання та добір учасників	Аналіз якості даних, перевірка припущень методів, оцінювання сили зв'язку й невизначеності	Виявлений зв'язок не дає автоматичних підстав для причинного пояснення
Висновок про вплив педагогічного втручання	Дизайн, придатний для оцінювання впливу, дані про зміни та умови реалізації втручання	Аналіз альтернативних пояснень, початкових відмінностей, супутніх чинників, величини ефекту	Висновки залежать від можливостей дизайну, характеристик учасників і контексту

Продовження таблиці 1

Інтерпретація досвіду або значень	Змістовно релевантні якісні матеріали, простежувані зв'язок між ними та інтерпретацією	Рефлексивний аналіз, розгляд суперечливих випадків, обґрунтування аналітичних рішень	Перенесення інтерпретації в інший контекст потребує оцінювання його відповідності
Інтегрований результат змішаного дослідження	Кількісні та якісні свідчення, поєднані для відповіді на спільне дослідницьке питання	Перевірка якості кожного складника, пояснення способу інтеграції, аналіз розбіжностей	Сукупний висновок має враховувати обмеження обох складників і способу їх поєднання

Джерело: авторська систематизація

Наведене співвіднесення показує, що одна дисертація може містити результати з різним статусом обґрунтованості. Теоретичну модель може бути докладно аргументовано, тоді як її практичну дієвість перевірено лише в обмеженому освітньому контексті. Відповідно, загальна характеристика роботи як експериментально перевіреної не повинна поширюватися на положення, які безпосередньо не перевірялися. Розмежування теорії, теоретичної та концептуальної основ дослідження, запропоноване Л. Варпіо (L. Vargio) та співавторами [20], допомагає уточнити зв'язок між концептуальною побудовою і конкретним результатом. Положення Л. Ковальчук щодо моделювання науково-педагогічних досліджень [2] у запропонованій схемі конкретизуються через окреме визначення теоретичного статусу моделі та ступеня її емпіричного підтвердження.

Подальша конкретизація схеми потребує визначення критеріїв обґрунтованості наукового результату. На основі зіставлення методологічних положень виокремлено п'ять взаємопов'язаних критеріїв: методологічну узгодженість, відповідність і достатність доказових підстав, прозорість дослідницьких процедур, рефлексивність аргументації та пропорційність висновків доказам.

Методологічна узгодженість характеризує відповідність дослідницького питання, вихідних припущень, методів і висновків. Її оцінювання передбачає перевірку того, чи здатний обраний спосіб дослідження надати підстави саме для заявленого твердження. Наприклад, опис виявлених змін має співвідноситися з можливостями дослідницького дизайну щодо пояснення їх причин.

Відповідність і достатність доказових підстав визначаються характером твердження, якістю даних або аргументів та врахуванням альтернативних пояснень. Положення Дж. К. Флейк (J. K. Flake) та Е. І. Фріда (E. I. Fried) щодо прозорості вимірювання [12] доповнюють рекомендації Д. Лакенса (D. Lakens) стосовно обґрунтування обсягу вибірки [15]. Належна чисельність учасників не компенсує використання інструмента, який не відповідає досліджуваному конструкту. Так само значний обсяг матеріалу потребує пояснення його релевантності поставленому питанню.

Прозорість дослідницьких процедур передбачає опис рішень, необхідних для розуміння та критичної перевірки шляху отримання результату. Для кількісного дослідження це правила добору й опрацювання даних; для якісного – принципи формування матеріалу та логіка його інтерпретації; для теоретичного – підстави добору джерел, виокремлення категорій і побудови узагальнень. Такий опис має давати змогу простежити, як прийняті рішення вплинули на сформульовані висновки.

Рефлексивність аргументації полягає в осмисленні впливу дослідницької позиції, прийнятих припущень і контексту на отримане знання. Відповідно до рекомендацій Ф. М. Олмос-Веги (F. M. Olmos-Vega) та співавторів [18], її доцільно пов'язувати з поясненням конкретних дослідницьких рішень. Праця А. Алехандро (A. Alejandro) та А. Штоффель (A. Stoffel) щодо взаємозв'язку рефлексивності та якості дослідження [9] дає підстави розглядати її як наскрізну вимогу до обґрунтування результату.

Пропорційність висновків доказам означає відповідність масштабу й категоричності твердження можливостям проведеного дослідження. Цей критерій особливо важливий під час формулювання наукової новизни, оскільки дає змогу розмежовувати запропоновані, теоретично обґрунтовані та емпірично підтверджені положення, а також визначати підстави їх ширшого застосування.

Виокремлені критерії узгоджуються з орієнтирами якості якісного дослідження, систематизованими Дж. Л. Джонсон (J. L. Johnson), Д. Адкінс (D. Adkins) і С. Шовен (S. Chauvin) [13]. У запропонованій схемі вони організовані навколо обґрунтування окремого наукового результату та передбачають різні способи реалізації залежно від методології. Така позиція враховує застереження В. Браун (V. Braun) та В. Кларк (V. Clarke) щодо універсалізації критеріїв тематичного аналізу [10]. Зокрема, узгодженість інтерпретацій кількох аналітиків не слід автоматично встановлювати обов'язковою вимогою для рефлексивного тематичного аналізу. Як і в підході А. Дж. Махера (A. J. Maher) [16], визначальним є пояснення доречності процедур з урахуванням уявлень про характер знання, роль дослідника та можливості узагальнення.

Для змішаних досліджень особливого значення набуває обґрунтування інтеграції методів. Прагматичні принципи, розглянуті Л. М. Келлі (L. M. Kelly) та М. Кордейро (M. Cordeiro) [14], підтримують орієнтацію методологічного вибору на дослідницьку проблему. У запропонованій схемі ця орієнтація конкретизується через пояснення того, як кількісні й якісні свідчення забезпечують отримання спільного висновку. Їх паралельне використання потребує визначення способу поєднання, аналізу можливих розбіжностей і врахування обмежень кожного складника.

Прозорість обґрунтування також передбачає увагу до планування та перевірюваності дослідження. Аналіз формату Registered Reports, здійснений К. Д. Чемберсом (C. D. Chambers) та Л. Тзавеллою (L. Tzavella) [11], актуалізує попереднє обґрунтування дизайну й запобігання вибіркового представлення результатів. Запропонована схема охоплює також реалізацію плану, пояснення змін дослідницьких рішень і формулювання висновків. Концепція реплікації Б. А. Ноузека (B. A. Nosek) та Т. М. Еррінгтона (T. M. Errington) [17] підтримує необхідність визначати, які нові свідчення можуть посилити або послабити наукове твердження. При цьому повторення процедур і отримання співвідносних висновків потребують окремого пояснення з урахуванням освітнього контексту.

Практичне застосування схеми передбачає формулювання кожного основного результату окремим твердженням і послідовну відповідь на п'ять запитань: що встановлено; на яких припущеннях ґрунтується твердження; чим воно підтверджується; як перевірено його обґрунтованість; за яких умов воно є застосовним. Такий аналіз може допомогти виявити невідповідність між завданнями й висновками, недостатню аргументацію компонентів моделі або надмірне узагальнення емпіричних спостережень.

Схема може використовуватися здобувачами під час проєктування дисертації, науковими керівниками – для обговорення відповідності методів завданням, рецензентами – для простежування зв'язку між результатами та доказовими підставами. У методологічній підготовці аспірантів її доцільно застосовувати для аналізу фрагментів дисертацій і зіставлення альтернативних способів аргументації. У цьому аспекті вона конкретизує можливості реалізації методологічної культури дослідника, розкриті у працях А. Вихруща [1], Л. Ковальчук [3] та С. Стрельбицької [7], і відповідає окресленій Т. Сич тенденції посилення прозорості та врахування контексту наукового пошуку [6].

У педагогічних дослідженнях, проведених за умов воєнного стану, застосування схеми потребує уваги до вимушеного переміщення учасників, змін формату навчання, переривання освітнього процесу та неоднакового доступу до ресурсів, якщо такі обставини мали місце. Їх необхідно враховувати в описі дизайну, поясненні отриманих даних і визначенні меж узагальнення. У межах цієї роботи спеціальні дані про вплив воєнного стану не збиралися, тому відповідні положення окреслюють контекст подальшого застосування схеми.

Запропонована систематизація має статус теоретичної розробки. Її обмеження пов'язані з цільовим характером добірки джерел, неоднаковою доступністю повних текстів і необхідністю адаптації окремих положень зарубіжних праць до педагогічного контексту. Схему не перевірено на корпусі дисертацій, не оцінено узгодженість її застосування різними експертами та вплив на якість дослідницьких рішень. Тому на цьому етапі вона може слугувати орієнтиром для проєктування й критичного аналізу наукових результатів; її використання як стандартизованого інструменту оцінювання потребує окремої апробації.

Висновки. У результаті проведеного теоретико-методологічного дослідження визначено, що обґрунтування наукового результату педагогічної дисертації потребує узгодження змісту наукового твердження, методологічних підстав його отримання, доказів, процедур перевірки та меж висновків. Такий взаємозв'язок забезпечує послідовність аргументації та дає змогу простежити перехід від дослідницького задуму до нового наукового знання.

Уточнено сутність обґрунтування наукового результату як послідовного встановлення й представлення підстав для прийняття наукового твердження з урахуванням його змісту, способу отримання та дослідницьких обмежень. Розмежовано новизну, достовірність, теоретичну і практичну значущість результату. Визначено, що кожна із цих характеристик потребує окремої аргументації: оригінальність положення не засвідчує його достовірності, а практична корисність розробки не замінює пояснення її внеску в наукове знання.

Розкрито можливості та межі застосування сучасних методологічних підходів до обґрунтування теоретичних, кількісних, якісних та інтегрованих результатів. Встановлено, що вибір доказових підстав і процедур перевірки має відповідати характеру наукового твердження та вихідним методологічним припущенням. Теоретична аргументація, статистичне оцінювання й інтерпретативне обґрунтування можуть взаємодоповнюватися за умови пояснення логіки їх поєднання та врахування обмежень кожного способу пізнання.

Систематизовано п'ять критеріїв обґрунтованості наукового результату: методологічну узгодженість; відповідність і достатність доказових підстав; прозорість дослідницьких процедур; рефлексивність аргументації; пропорційність висновків доказам. Їх зміст конкретизовано через перевірку відповідності методів дослідницькому питанню, обґрунтованості вимірювання, простежуваності аналітичних рішень, урахування альтернативних пояснень і меж узагальнення. Спільність критеріїв передбачає різні способи їх реалізації залежно від типу результату та методології дослідження.

Запропоновано схему «тип наукового результату – методологічні припущення – доказові підстави – процедури перевірки – межі висновків» та конкретизовано її для основних типів результатів педагогічної дисертації. Авторський внесок полягає у співвіднесенні цих складників на рівні окремого наукового твердження, що дає змогу розмежовувати статус запропонованих, теоретично обґрунтованих та емпірично підтверджених положень. Схема може використовуватися під час проєктування дисертації, наукового керівництва, рецензування та методологічної підготовки аспірантів. Її практична придатність і вплив на якість дослідницьких рішень потребують емпіричної перевірки.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в апробації запропонованої схеми на матеріалі дисертацій із різними дослідницькими дизайнами, уточненні критеріїв оцінювання та перевірки узгодженості

експертних суджень. Особливої уваги потребують розроблення рекомендацій щодо інтеграції доказів у змішаних дослідженнях і конкретизація способів обґрунтування результатів, отриманих у нестабільних освітніх умовах.

Використана література:

1. Вихрущ А. Методологічна культура аспірантів: теорія та практика. *Педагогічна наука і освіта XXI століття*. 2025. Вип. 5. С. 7–16. URL: <https://doi.org/10.35619/pse.vi5.146>.
2. Ковальчук Л. Моделювання науково-педагогічних досліджень. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2020. 520 с. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/09/Koval-chuk-L.-Modeliuvannia-naukovo-pedahohichnykh-doslidzhen-.Posibnyk.pdf>.
3. Ковальчук Л. Формування методологічної культури здобувачів вищої освіти. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2025. Вип. 42. С. 227–240. URL: <https://doi.org/10.30970/vpe.2025.42.13473>.
4. Коломієць А., Громов Є. Нові аспекти методології здійснення огляду наукової літератури в педагогічних дослідженнях з урахуванням процесів цифровізації. *Педагогіка*. 2024. Т. 2, № 1. С. 14–22. URL: [https://doi.org/10.31652/3041-1203-2024\(1\)-14-22](https://doi.org/10.31652/3041-1203-2024(1)-14-22).
5. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с. URL: https://www.vps-education.co.ua/assets/files/ММНПД_Підручник.pdf.
6. Сич Т. Сучасні тенденції розвитку методології наукових досліджень у глобальному науковому просторі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2026. № 1. С. 162–169. URL: <https://doi.org/10.32782/2415-3605.26.1.19>.
7. Стрельбицька С. Методологічна культура педагога-дослідника: теоретико-аналітичний аспект. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 11 (17). С. 1134–1148. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11\(17\)-1134-1148](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11(17)-1134-1148).
8. Хриков Є. М. Методологія педагогічного дослідження: монографія. Вид. 2-ге, допов. Харків : ДІСА ПЛЮС, 2018. 295 с. URL: <https://doi.org/10.2139/ssrn.3646964>.
9. Alejandro A., Stoffel A. Reflexivity for qualitative research quality and the quality of reflexivity. *The SAGE Handbook of Qualitative Research Quality* / ed. by U. Flick. London : SAGE Publications, 2024. P. 331–345. URL: <https://doi.org/10.4135/9781529674354.n22>.
10. Braun V., Clarke V. One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*. 2021. Vol. 8, № 3. P. 328–352. URL: <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>.
11. Chambers C. D., Tzavella L. The past, present and future of Registered Reports. *Nature Human Behaviour*. 2022. Vol. 6, № 1. P. 29–42. URL: <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01193-7>.
12. Flake J. K., Fried E. I. Measurement Schmeasurement: Questionable Measurement Practices and How to Avoid Them. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*. 2020. Vol. 3, № 4. P. 456–465. URL: <https://doi.org/10.1177/2515245920952393>.
13. Johnson J. L., Adkins D., Chauvin S. A Review of the Quality Indicators of Rigor in Qualitative Research. *American Journal of Pharmaceutical Education*. 2020. Vol. 84, No. 1. Art. 7120. URL: <https://doi.org/10.5688/ajpe7120>.
14. Kelly L. M., Cordeiro M. Three principles of pragmatism for research on organizational processes. *Methodological Innovations*. 2020. Vol. 13, № 2. P. 1–10. URL: <https://doi.org/10.1177/2059799120937242>.
15. Lakens D. Sample Size Justification. *Collabra: Psychology*. 2022. Vol. 8, No. 1. Art. 33267. URL: <https://doi.org/10.1525/collabra.33267>.
16. Maher A. J. Rigour in interpretive qualitative research in education: Ideas to think with. *British Educational Research Journal*. 2025. Vol. 51, № 5. P. 2099–2115. URL: <https://doi.org/10.1002/berj.4156>.
17. Nosek B. A., Errington T. M. What is replication? *PLOS Biology*. 2020. Vol. 18, No. 3. Art. e3000691. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.3000691>.
18. Olmos-Vega F. M., Stalmeijer R. E., Varpio L., Kahlke R. A practical guide to reflexivity in qualitative research: AMEE Guide No. 149. *Medical Teacher*. 2023. Vol. 45, № 3. P. 241–251. URL: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2022.2057287>.
19. Page M. J., McKenzie J. E., Bossuyt P. M., Boutron I., Hoffmann T. C., Mulrow C. D. et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*. 2021. Vol. 372. Art. n71. URL: <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>.
20. Varpio L., Paradis E., Uijtendhaage S., Young M. The Distinctions Between Theory, Theoretical Framework, and Conceptual Framework. *Academic Medicine*. 2020. Vol. 95, № 7. P. 989–994. URL: <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003075>.

References:

1. Vykrushch A. (2025) Metodolohichna kultura aspirantiv: teoriia ta praktyka [Methodological Culture of Postgraduate Researchers: Theory and Practice]. *Pedahohichna nauka i osvita XXI stolittia*. Vyp. 5. S. 7–16. DOI: <https://doi.org/10.35619/pse.vi5.146>. [in Ukrainian].
2. Kovalchuk L. (2020) Modeliuvannia naukovo-pedahohichnykh doslidzhen [Modeling of Scientific and Pedagogical Research]. Lviv : Vydavnychiy tsentr LNU imeni Ivana Franka, 520 s. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/09/Koval-chuk-L.-Modeliuvannia-naukovo-pedahohichnykh-doslidzhen-.Posibnyk.pdf>. [in Ukrainian].
3. Kovalchuk L. (2025) Formuvannia metodolohichnoi kultury zdobuvachiv vyshchoi osvity [Fostering the Methodological Culture of Higher Education Students]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya pedahohichna*. Vyp. 42. S. 227–240. DOI: <https://doi.org/10.30970/vpe.2025.42.13473>. [in Ukrainian].
4. Kolomiets A., Hromov Ye. (2024) Novi aspekty metodolohii zdiisnennia ohliadu naukovo literatury v pedahohichnykh doslidzhenniakh z urakhuvanniam protsesiv tsyfrovizatsii [New Aspects of the Methodology for Conducting Literature Reviews in Pedagogical Research Considering Digitalization Processes]. *Pedev tol ohiia*. T. 2, № 1. S. 14–22. DOI: [https://doi.org/10.31652/3041-1203-2024\(1\)-14-22](https://doi.org/10.31652/3041-1203-2024(1)-14-22). [in Ukrainian].
5. Sysoieva S. O., Krystopchuk T. Ye. (2013) *Metodolohiia naukovo-pedahohichnykh doslidzhen* : pidruchnyk. [Methodology of Scientific and Pedagogical Research: A Textbook] Rivne : Volynski oberehy. 360 s. URL: https://www.vps-education.co.ua/assets/files/ММНПД_Підручник.pdf. [in Ukrainian].
6. Sych T. (2026) Suchasni tendentsii rozvytku metodolohii naukovykh doslidzhen u hlobalnomu naukovomu prostori [Contemporary Trends in the Development of Research Methodology within the Global Scientific Space]. *Naukovi zapysky*

- Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriya: pedahohika.* № 1. S. 162–169. DOI: <https://doi.org/10.32782/2415-3605.26.1.19>. [in Ukrainian].
7. Strelbytska S. (2023) Metodolohichna kultura pedahoha-doslidnyka: teoretyko-analitychnyi aspekt [Methodological Culture of the Educator-Researcher: Theoretical and Analytical Aspects]. *Visnyk nauky ta osvity.* № 11 (17). S. 1134–1148. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11\(17\)-1134-1148](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11(17)-1134-1148). [in Ukrainian].
 8. Khrykov Ye. M. (2018) *Metodolohiia pedahohichnoho doslidzhennia* : monohrafiia [Methodology of Pedagogical Research: A Monograph]. Vyd. 2-he, dopov. Kharkiv : DISA PLIUS, 295 s. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.3646964>. [in Ukrainian].
 9. Alejandro A., Stoffel A. (2024) Reflexivity for qualitative research quality and the quality of reflexivity. *The SAGE Handbook of Qualitative Research Quality* / ed. by U. Flick. London : SAGE Publications. P. 331–345. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781529674354.n22>.
 10. Braun V., Clarke V. (2021) One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology.* Vol. 18, № 3. P. 328–352. DOI: <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
 11. Chambers C. D., Tzavella L. (2022) The past, present and future of Registered Reports. *Nature Human Behaviour.* Vol. 6, № 1. P. 29–42. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01193-7>.
 12. Flake J. K., Fried E. I. (2020) Measurement Schmeasurement: Questionable Measurement Practices and How to Avoid Them. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science.* Vol. 3, № 4. P. 456–465. DOI: <https://doi.org/10.1177/2515245920952393>.
 13. Johnson J. L., Adkins D., Chauvin S. A. (2020) Review of the Quality Indicators of Rigor in Qualitative Research. *American Journal of Pharmaceutical Education.* Vol. 84, № 1. Art. 7120. DOI: <https://doi.org/10.5688/ajpe7120>.
 14. Kelly L. M., Cordeiro M. (2020) Three principles of pragmatism for research on organizational processes. *Methodological Innovations.* Vol. 13, № 2. P. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1177/2059799120937242>.
 15. Lakens D. (2022) Sample Size Justification. *Collabra: Psychology.* Vol. 8, № 1. Art. 33267. DOI : <https://doi.org/10.1525/collabra.33267>
 16. Maher A. J. (2025) Rigour in interpretive qualitative research in education: Ideas to think with. *British Educational Research Journal.* Vol. 51, № 5. P. 2099–2115. DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.4156>.
 17. Nosek B. A., Errington T. M. (2020) What is replication? *PLOS Biology.* Vol. 18, № 3. Art. e3000691. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.3000691>.
 18. Olmos-Vega F. M., Stalmeijer R. E., Varpio L., Kahlke R. (2023) A practical guide to reflexivity in qualitative research: AMEE Guide No. 149. *Medical Teacher.* Vol. 45, № 3. P. 241–251. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2022.2057287>.
 19. Page M. J., McKenzie J. E., Bossuyt P. M., Boutron I., Hoffmann T. C., Mulrow C. D. et al. (2021) The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ.* Vol. 372. Art. n71. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>.
 20. Varpio L., Paradis E., Uijtdehaage S., Young M. (2020) The Distinctions Between Theory, Theoretical Framework, and Conceptual Framework. *Academic Medicine.* Vol. 95, № 7. P. 989–994. DOI : <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003075>.

O. Matviienko, M. Yevdokymov. Methodology of the dissertation research: contemporary approaches to justifying scientific findings

This article examines contemporary approaches to justifying the scientific findings of a dissertation in pedagogy. It substantiates the need to align the content of scientific claims, the methodological foundations for deriving them, the evidence, the verification procedures, and the scope of the conclusions. The study is theoretical and methodological in nature; it employs conceptual analysis, comparison, systematization, theoretical generalization, and conceptual modeling. The essence of justifying a scientific result is clarified as the systematic establishment and presentation of the grounds for accepting a scientific claim, taking into account its content, method of derivation, and research limitations. The study distinguishes between the novelty, reliability, and theoretical and practical significance of the result and identifies the need for separate justification of each of these characteristics.

The possibilities and limitations of applying modern methodological approaches to substantiating theoretical, quantitative, qualitative, and integrated results are explored. It is determined that the selection of evidence and verification procedures must correspond to the nature of the scientific claim and the initial methodological assumptions. Five criteria for the validity of a result are systematized: methodological consistency, the appropriateness and sufficiency of the evidence, the transparency of research procedures, the reflexivity of the argumentation, and the proportionality of conclusions to the evidence. Their content is specified, taking into account the specifics of various types of results in a dissertation in pedagogy. The paper emphasizes the need to consider alternative explanations, limitations of the research design, and the educational context when interpreting the obtained data.

The authors propose a framework consisting of “type of scientific result–methodological assumptions–evidential basis–verification procedures–limits of conclusions.” Its distinctive feature is the correlation of these components at the level of an individual scientific statement, which makes it possible to distinguish between proposed, theoretically grounded, and empirically confirmed propositions. The possibilities for using the framework in the design of a dissertation, scientific supervision, peer review, and the methodological training of graduate students are outlined. The theoretical status of the framework is determined, along with the need for further verification of its practical applicability using specific dissertations as case studies.

Key words: dissertation research methodology; scientific result; justification of a scientific result; methodological approaches; evidentiary grounds; methodological consistency; criteria of validity; pedagogical research.

Дата першого надходження статті до видання: 31.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.10.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 378.016:811.111]:316.77-047.22

DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.112.14

Mudryk Daryna

PhD in Education,

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages
National University of Water and Environmental Engineering

darynka.tararuk@gmail.com

orcid.org/0000-0002-4962-1620

FORMATION OF PROFESSIONAL ENGLISH-LANGUAGE COMMUNICATION SKILLS IN TECHNICAL HIGHER EDUCATION: A TASK-BASED METHODOLOGICAL SYSTEM

The article presents a task-based methodological system for developing the professional English communicative competence of students in technical higher education institutions. The system combines the principles of task-based language teaching and English for Specific Purposes and shifts the focus of instruction from working on language forms to performing authentic communicative actions in professionally modelled situations. Professional English communicative competence is operationalised through five interrelated components: linguistic accuracy, professional vocabulary, fluency, interactional competence, and professional appropriateness. On this basis, an original model – the Technical Professional Communication Task Cycle – is proposed, comprising nine sequential stages, from presenting a professional situation and preparing to perform an authentic technical task through professional interaction, decision-making, feedback, reflection, self-assessment and language consolidation. Ten types of authentic communicative tasks corresponding to typical kinds of engineering activity are systematised: technical problem-solving, information exchange, decision-making, troubleshooting, technical presentations, professional meetings, client interaction, negotiation, project management and collaborative decision-making. A five-component assessment rubric is developed, linking the performance of professional communicative tasks to specific competence indicators and providing a basis for assessing observable communicative performance. The proposed system integrates professional context, authentic communicative tasks, technical content, professional interaction, decision-making and outcome-based assessment into a single methodological framework. The empirical effectiveness of the proposed system was not tested within this study and remains a subject for future research.

Key words: task-based language teaching; English for Specific Purposes; professional English communication; technical higher education; professional communicative competence; engineering education; authentic professional communicative tasks; technical English.

(статтю подано мовою оригіналу)

English has become the working language of international engineering practice, making communicative competence a practical requirement for engineering graduates. Technical higher education institutions, including in Ukraine, therefore treat English for Specific Purposes (ESP) – instruction organised around the specific communicative needs of a defined group of learners – as an essential curriculum component oriented toward professional rather than general language demands [10; 14].

Yet knowing professional vocabulary and being able to communicate professionally are not the same thing, and this difference is the central problem this article addresses. A technical student may acquire substantial terminology and complete grammar exercises accurately, while still being unable to explain a fault to a colleague, negotiate a delivery date with a supplier, defend a design decision, or simplify a technical explanation for a non-specialist client. These are communicative actions – explaining, clarifying, negotiating, defending, adapting to an audience – that conventional ESP instruction, oriented toward reading, translation and terminology memorisation, rarely requires students to perform [2]. Professional English competence cannot be reduced to lexical or grammatical knowledge.

Task-Based Language Teaching (TBLT) – organising learning around meaningful tasks requiring learners to use language to achieve real-world outcomes – is a natural candidate for this shift [11; 20; 26]. Because engineering practice is itself task-oriented, TBLT offers a principled way to move instruction from language knowledge toward communicative performance [5]. However, general TBLT frameworks were not designed with the specific communicative architecture of technical professional life in mind. This article addresses that gap through an original model, the Technical Professional Communication Task Cycle (TPCTC).

TBLT has been extensively theorised and researched over the past three decades [1; 11; 12; 18; 21; 23; 24]. ESP needs analysis has repeatedly documented the professional language demands of technical and engineering students [2; 3; 7; 14; 15]. Communicative and interactional competence have been theorised in detail [8; 13; 16], and performance-assessment methodology is a mature field [4; 19; 25]. Task-based oral-proficiency interventions for engineering students have also begun to appear [5; 6].

What is missing is not any one strand, but its integration into a single, transferable framework connecting: (1) authentic professional communication contexts; (2) a task typology; (3) an operationalised, multidimensional competence model; (4) a principled instructional sequence; (5) an aligned, performance-based assessment framework. Existing studies typically address one or two of these elements – a needs analysis, a single intervention,

a competence model – without connecting them into a reusable pedagogical system. This integrated framework is the central contribution of the present article.

The aim of the article is to develop and theoretically substantiate a task-based methodological framework for professional English communication in technical higher education.

To achieve this aim, the study: 1) operationalises professional English communication competence as a multidimensional, assessable construct; 2) analyses the theoretical foundations of TBLT relevant to ESP for engineering education, including task complexity and sequencing; 3) distinguishes authentic communicative tasks from language exercises; 4) develops an original model – the Technical Professional Communication Task Cycle (TPCTC) – and differentiates it from conventional TBLT task cycles; 5) systematises authentic task types corresponding to real engineering communication genres; 6) develops a performance-based assessment framework.

English for Specific Purposes is commonly defined as an approach in which content and methods are determined by the specific needs of a defined group of learners [10; 14]. Unlike general English instruction, ESP is learner-centred: its starting point is a systematic needs analysis [17], not a predetermined syllabus. For technical students this means organising the curriculum around engineering communication genres – documentation, describing processes, reporting faults, meetings, and interaction with colleagues, clients and international partners [2; 3].

A recurring finding in ESP needs-analysis research is the gap between the skills technical students are taught and those they actually need. Alibakhshi et al. found task-based language needs rated highly important by both students and teachers [2], yet often inadequately addressed by curricula privileging reading and vocabulary over productive on-the-job skills. Bekteshi and Xhaferi, surveying 239 university students, similarly found engineering students rating professional vocabulary above test-oriented grammar [7], while Kausar reports that non-native-English engineering students face specific obstacles that generic instruction does not address [15].

ESP for technical students should reflect three characteristics of engineering communication: context-dependence; precision under time pressure; and a collaborative, problem-oriented character. These point toward a task-based, rather than content- or grammar-based, design, since tasks are structured around a communicative outcome under authentic constraints [11].

"Communication skills" is often used in ESP literature as an undefined umbrella term, complicating instructional design and assessment. Building on Canale and Swain's [8] model of communicative competence and extending it with interactional competence [13; 16], this article defines Professional English Communication Competence (PECC) as the learner's demonstrated capacity to use English accurately, appropriately and effectively to accomplish authentic communicative tasks in engineering settings. Interactional competence is treated as distinct because it concerns the co-constructed character of professional exchanges rather than an individual speaker's static knowledge [16] – a dimension that matters for engineers, whose communication is rarely a monologue.

PECC is operationalised through five interrelated, independently assessable components: linguistic accuracy, professional vocabulary, fluency, interactional competence, and professional appropriateness.

Professional appropriateness deserves particular emphasis: the same technical fact must typically be reformulated depending on the listener – engineer to colleague (precise shorthand), engineer to client (simplified, justifying a delay without jargon), engineer to supplier (negotiating cost, clarifying specifications), and engineer to project team (reporting progress, defending a decision under disagreement). None of these audience shifts is captured by grammatical accuracy alone, which is why appropriateness and interactional competence require dedicated assessment (Table 1).

Table 1

Components of Professional English Communication Competence in Technical Higher Education

Component	Definition	Indicators	Relevance	Assessment
Linguistic accuracy	Control of forms sufficient not to distort technical meaning	Correct tense/modality/syntax; non-standard forms tolerated if meaning is clear	Prevents unsafe misreading of instructions	Rubric rating of recorded performance
Professional vocabulary	Command of field terminology and register; paraphrase when terms are unavailable	Accurate, idiomatic domain terms; successful circumlocution	Discourse is densely terminological	Rubric rating; domain terminology checklist
Fluency	Sustaining communication at a pace that does not obstruct interaction	Few unfilled pauses; strategic hesitation/self-repair	Communication occurs under time pressure	Rubric rating; speech-rate indicators
Interactional competence	Co-constructing exchanges: clarifying, negotiating, turn-taking [16]	Initiates repair, checks understanding, manages turns	Engineering work is collaborative, not monologic	Rubric rating; paired/group interaction analysis
Professional appropriateness	Sensitivity to register and pragmatic norms across audiences	Register shifts appropriately by audience	Engineers address technical and lay audiences	Rubric rating vs. audience benchmarks

TBLT is grounded in the view that language is acquired most effectively through meaningful use rather than explicit study of forms in isolation [18; 21; 24]. A task is a classroom activity focused on meaning, requiring learners to use their own linguistic resources to achieve a non-linguistic outcome [11; 20]. Willis [26] operationalises this into a three-phase cycle: pre-task, task cycle, and a language-focus phase.

An exercise (e.g., a gap-fill) has practice of a predetermined form as both means and end; a task is oriented toward an outcome external to language itself, with language as the instrument [11; 24]. Learners may use imperfect language during a task, but if the outcome is achieved and understood, the task succeeds; feedback on form is deferred – mirroring workplace communication, where being understood quickly matters more than grammatical perfection.

Authentic technical tasks suit engineering students: they draw on existing subject-matter knowledge, freeing attention for language use [24]. Task complexity and sequencing further inform design: Robinson [22] distinguishes resource-directing task features, which increase complexity when manipulated, from resource-depleting features (e.g., planning time).

Building on Willis's [26] task cycle and Ellis's [11] framework, this article proposes an original model. It extends the classic three-phase TBLT cycle with a professional-context frame and explicit reflection/self-assessment stages, that support learners' awareness of their communicative performance.

The model comprises nine sequential stages (Figure 1), specifying teacher and student roles: (1) Professional Situation – the teacher presents an authentic scenario; (2) Pre-task Preparation – students activate technical knowledge while the teacher clarifies the goal without a scripted solution; (3) Authentic Technical Task – students use English to achieve a genuine outcome; (4) Collaborative Problem-Solving – students exchange information and generate solutions while the teacher notes but does not correct language issues; (5) Professional Interaction – students present, defend or negotiate their solution with another group, a role-played "client", or the class; (6) Decision / Product / Solution – a concrete, outcome-oriented product; (7) Feedback – the teacher addresses success and the issues noted in Stage 4 (Willis's [26] language-focus phase); (8) Reflection and Self-Assessment – students evaluate performance; (9) Language Consolidation – focused practice of the forms identified in Stages 7–8, feeding into the next cycle.

Conventional TBLT cycles – pre-task, task, post-task language-focus [26] – are deliberately generic: content-neutral by design. This suits general-purpose teaching, but leaves unaddressed what a technical course needs: a professional situation, a technical problem, role-appropriate interaction, an explicit decision stage, and reflection against a defined competence model. Table 2 makes this comparison explicit.

Table 2

**Conventional TBLT Task Cycle and the Technical Professional Communication Task Cycle:
A Comparative Analysis**

Dimension	Conventional TBLT	TPCTC	Added value for technical higher education
Context	Generic communicative situation	Explicit professional engineering situation	Grounds the task in students' target profession
Task orientation	Meaning-focused, general real-world outcome	Meaning-focused, technical problem-solving outcome (Stage 3)	Aligns the task goal with actual engineering work
Technical content	Not built into the cycle itself	Embedded from Stage 1 onward	Narrows the gap between language knowledge and disciplinary knowledge
Interaction	Pair/group task performance	Structured professional interaction: client, team, supervisor roles (Stage 5)	Simulates the specific audiences engineers address
Decision-making	Optional, task-dependent	Explicit, dedicated stage (Stage 6)	Mirrors engineers' responsibility for justified decisions
Feedback	General language-focus phase	Feedback tied directly to issues noted during Stage 4	Targets errors that most impede professional communication
Reflection / self-assessment	Not typically included	Explicit, rubric-referenced stage (Stage 8)	Supports learners' awareness of their performance across the five PECC components
Professional appropriateness	Not specifically addressed	Embedded via audience-varied Professional Interaction	Prepares students to shift register across audiences

Consistent with the TPCTC model, task design should be organised around the communicative genres technical students are likely to encounter, rather than around linguistic forms. Table 3 presents a classification of ten authentic task types for technical students, developed by synthesising the task typologies of Willis [26] and Ellis [11] with the professional-context findings of ESP needs-analysis studies in engineering settings [2; 3; 5] (Table 3).

Step	Stage transition
1 → 2	Professional Situation → Pre-task Preparation
2 → 3	Pre-task Preparation → Authentic Technical Task
3 → 4	Authentic Technical Task → Collaborative Problem-Solving
4 → 5	Collaborative Problem-Solving → Professional Interaction
5 → 6	Professional Interaction → Decision / Product / Solution
6 → 7	Decision / Product / Solution → Feedback
7 → 8	Feedback → Reflection and Self-Assessment
8 → 9	Reflection and Self-Assessment → Language Consolidation
9 → 1	Language Consolidation → (feeds into the next Professional Situation)

Fig. 1. The Technical Professional Communication Task Cycle

Table 3

Task type	Context	Objective	Language focus	Outcome	Competence
Technical problem-solving	Diagnosing equipment failure	Analysing symptoms, proposing causes	Cause-effect language, modals	Agreed diagnosis	Vocabulary; accuracy
Information-gap tasks	Incomplete drawings shared between pairs	Exchanging missing data accurately	Clarification questions	Complete joint spec	Interaction; accuracy
Decision-making	Choosing between design solutions	Weighing criteria, justifying	Comparatives, hedging	Recorded decision	Interaction; appropriateness
Troubleshooting	Simulated fault report	Structured questioning, hypotheses	Sequencing, conditionals	Troubleshooting log	Fluency; vocabulary
Technical presentations	Presenting a completed project	Explaining process/results	Signposting, technical register	Delivered presentation	Fluency; appropriateness
Professional meetings	Weekly project status meeting	Reporting progress, issues	Turn-taking, agenda language	Meeting minutes	Interactional competence
Engineer–client communication	Explaining a delay to a client	Simplifying content appropriately	Register shifting, paraphrase	Client-ready explanation	Appropriateness; vocabulary
Negotiation	Negotiating scope/cost with a supplier	Persuading, conceding	Negotiation, politeness	Agreed terms	Appropriateness; interaction
Project-management tasks	Planning a timeline with constraints	Sequencing, allocating tasks	Future forms, connectors	Project plan outline	Accuracy; vocabulary
Collaborative decision-making	Cross-team design conflict	Integrating viewpoints	Consensus-building language	Joint resolution	All five components

Because linguistic accuracy and professional appropriateness are not adequately captured by traditional grammar tests, the five PECC components require performance-based, task-referenced assessment rather than discrete-item testing [19]. Table 4 presents a proposed rubric operationalising the model, scored on a five-point scale (1 = very limited ... 5 = excellent), with descriptors anchored to observable task performance during the TPCTC Professional Interaction stage rather than to abstract correctness alone (Table 4).

Table 4

Component	1 – Very limited	2 – Limited	3 – Adequate	4 – Good	5 – Excellent
Linguistic accuracy	Errors obscure meaning	Errors sometimes obscure meaning	Errors present, meaning clear	Occasional errors only	Consistently accurate
Professional vocabulary	Minimal/incorrect terminology	Limited; frequent paraphrase needed	Adequate core terminology	Good range, accurate	Precise, idiomatic use
Fluency	Communication breaks down	Halting; effortful for listener	Some hesitation; task completed	Smooth, minor hesitation	Sustained, natural pace
Interactional competence	Cannot sustain exchange	Limited turn-taking/clarifying	Manages basic exchanges	Initiates, clarifies, closes well	Skilfully negotiates meaning
Professional appropriateness	Register inappropriate	Register often inappropriate	Register generally acceptable	Register consistently appropriate	Register precisely calibrated

Scoring should be conducted by at least two trained raters working independently from recorded task performances, using a scoring guide and benchmark performances agreed through prior calibration, following established oral performance-assessment methodology [4; 19]. The rubric is intended for performance-based assessment of recorded professional communication tasks. Its application requires clear scoring descriptors and rater familiarisation to support consistent interpretation of the assessment criteria.

The theoretical coherence of the proposed framework can be considered in relation to three dimensions: its adaptation of conventional TBLT, its alignment with the communicative demands of engineering practice, and its implications for performance-based assessment.

The comparison in Table 2 shows the TPCTC's departure from conventional TBLT is not cosmetic: conventional cycles are content-neutral by design, whereas the TPCTC embeds professional context and audience-varied interaction into its structure. Vocabulary instruction, however accurate, does not itself require students to perform the communicative actions that constitute professional competence; a task architecture is required because these actions must be practised, not studied as facts. Skehan's [24] account of attentional trade-offs supports this: tasks drawing on existing technical knowledge should free resources for the interactional performance PECC targets.

Interactional competence matters for engineers because professional exchanges are co-constructed, not monologues [16]. Professional appropriateness requires dedicated assessment precisely because it cannot be inferred from grammatical accuracy alone.

The framework does not claim task-based instruction is unconditionally superior: where the goal is rapid terminology acquisition, conventional instruction may remain efficient. The narrower claim is that professional communication competence is unlikely to develop through terminology instruction alone, and TBLT should complement rather than replace ESP content instruction.

For ESP teachers, the framework suggests practical directions independent of future validation. A conventional exercise and its task-based transformation illustrate the shift: instead of "learn vocabulary for machine components," a task might read "your team must explain a machine failure to a client, identify three possible causes, recommend a solution, and answer the client's questions." Instead of "practise phrases for meetings," a task might read "your project team is two weeks behind schedule: hold a meeting, identify the causes, redistribute responsibilities, and agree a revised timeline." In both cases, terminology is introduced in the context of use rather than pre-taught as an isolated list.

Scenarios drawn from students' own specialisations increase authenticity: a civil engineering group might negotiate a schedule delay, a mechanical group might diagnose a bearing failure, an IT group might troubleshoot a network outage, an environmental group might explain a compliance issue to a regulator, and an electrical group might report a circuit fault – Table 3's generic structures should be populated with such discipline-specific content. Teachers should assess against the five-component rubric rather than accuracy alone, focusing feedback on errors that most impede communication.

Professional English competence in engineering cannot be reduced to vocabulary or grammatical accuracy: it requires the capacity to explain, clarify, negotiate, report and defend decisions across shifting professional audiences.

The article makes five principal contributions: (1) professional English communication competence is operationalised as a multidimensional construct – linguistic accuracy, professional vocabulary, fluency, interactional competence and professional appropriateness – grounded in Canale and Swain [8] and Kramsch [16]; (2) TBLT is adapted to the communicative realities of technical higher education; (3) the TPCTC is proposed as an original model, differentiated from conventional TBLT cycles (Table 2); (4) authentic task types are systematised into a typology grounded in real engineering genres (Table 3); (5) a performance-based assessment framework is developed for a construct grammar testing cannot capture (Table 4).

The framework does not claim demonstrated effectiveness. The empirical effectiveness of the TPCTC remains to be examined in future classroom-based research.

Bibliography:

1. Ahmadian M. J. Task-based language teaching and learning: An introduction. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 2016. DOI: 10.1080/09571736.2016.1236523.
2. Alibakhshi G., Javaheri R., Labbafi A. Academic and real-life task-based language needs of marine engineering students: interface between students' and subject teachers' perspectives. *Heliyon*. 2021. Vol. 7, № 2. e05534. DOI: 10.1016/j.heliyon.2020.e05534.
3. Alibakhshi G., Nezakatgoo B., Bahremand A. Assessing the task-based language needs for students of marine engineering. *International Journal of Training Research*. 2022. Vol. 20, № 1. P. 58–72. DOI: 10.1080/14480220.2021.1965903.
4. Bachman L. F., Palmer A. S. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford : Oxford University Press, 1996.
5. Basireddi R., Dasam S., Anumula V. S. S., et al. Improving students' speaking skills in engineering colleges through task-based language teaching. *Theory and Practice in Language Studies*. 2025. Vol. 15, № 3. P. 698–705. DOI: 10.17507/tpsl.1503.04.
6. Basireddi R., Potturi L. L., Anumula V. S. S., et al. Task-based language teaching for technical education: Strengthening oral proficiency of rural engineering students. *Theory and Practice in Language Studies*. 2026. Vol. 16, № 4. P. 1243–1252. DOI: 10.17507/tpsl.1604.20.
7. Bektashi E., Xhaferi B. An analysis of English for Specific Purposes among university students. *Educational Process: International Journal*. 2020. Vol. 9, № 2. P. 90–102. DOI: 10.22521/edupij.2020.92.2.

8. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1, № 1. P. 1–47. DOI: 10.1093/applin/I.1.1.
9. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001.
10. Dudley-Evans T., St John M. J. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge : Cambridge University Press, 1998.
11. Ellis R. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press, 2003.
12. Ellis R., Skehan P., Li S., Shintani N., Lambert C. *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge : Cambridge University Press, 2020.
13. Galaczi E., Taylor L. Interactional competence: Conceptualisations, operationalisations, and outstanding questions. *Language Assessment Quarterly*. 2018. Vol. 15, № 3. P. 219–236. DOI: 10.1080/15434303.2018.1453816.
14. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge : Cambridge University Press, 1987. DOI: 10.1017/CBO9780511733031.
15. Kausar S. B. Integrating English for Specific Purposes (ESP) in engineering education: A strategic approach to enhancing English proficiency and professional communication skills. *International Journal of Engineering and Advanced Technology Studies*. 2025. Vol. 13, № 3. P. 32–41. DOI: 10.37745/ijeats.13/vol13n33241.
16. Kramsch C. From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*. 1986. Vol. 70, № 4. P. 366–372. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1986.tb05291.x.
17. Long M. H. *Second Language Needs Analysis*. Cambridge : Cambridge University Press, 2005.
18. Long M. H. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Chichester : Wiley-Blackwell, 2015.
19. Luoma S. *Assessing Speaking*. Cambridge : Cambridge University Press, 2004.
20. Nunan D. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 2004.
21. Prabhu N. S. *Second Language Pedagogy*. Oxford : Oxford University Press, 1987.
22. Robinson P. Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*. 2001. Vol. 22, № 1. P. 27–57. DOI: 10.1093/applin/22.1.27.
23. Skehan P. A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*. 1996. Vol. 17, № 1. P. 38–62. DOI: 10.1093/applin/17.1.38.
24. Skehan P. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford : Oxford University Press, 1998.
25. Weigle S. C. *Assessing Writing*. Cambridge : Cambridge University Press, 2002.
26. Willis J. *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow : Longman, 1996.

References:

1. Ahmadian M. J. (2016) Task-based language teaching and learning: An introduction. *Innovation in Language Learning and Teaching*. DOI: 10.1080/09571736.2016.1236523.
2. Alibakhshi G., Javaheri R., Labbafi A. (2021) Academic and real-life task-based language needs of marine engineering students: interface between students' and subject teachers' perspectives. *Heliyon*. Vol. 7, No. 2. e05534. DOI: 10.1016/j.heliyon.2020.e05534.
3. Alibakhshi G., Nezakatgoo B., Bahremand A. (2022) Assessing the task-based language needs for students of marine engineering. *International Journal of Training Research*. Vol. 20, No. 1. P. 58–72. DOI: 10.1080/14480220.2021.1965903.
4. Bachman L. F., Palmer A. S. (1996) *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
5. Basireddi R., Dasam S., Anumula V. S. S., Suma V. J., Pettela R., Vijaya Kumar P., Bolleddu S. N., Suvama Lakshmi K. (2025) Improving students' speaking skills in engineering colleges through task-based language teaching. *Theory and Practice in Language Studies*. Vol. 15, No. 3. P. 698–705. DOI: 10.17507/tpls.1503.04.
6. Basireddi R., Potturi L. L., Anumula V. S. S., Kumar B. P., Antar D., Garlapati B. S., Sharma M., Narayanam V. S. K., Sakibaev K., Gour K. (2026) Task-based language teaching for technical education: Strengthening oral proficiency of rural engineering students. *Theory and Practice in Language Studies*. Vol. 16, No. 4. P. 1243–1252. DOI: 10.17507/tpls.1604.20.
7. Bekteshi E., Khaferi B. (2020) An analysis of English for Specific Purposes among university students. *Educational Process: International Journal*. Vol. 9, No. 2. P. 90–102. DOI: 10.22521/edupij.2020.92.2.
8. Canale M., Swain M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. Vol. 1, No. 1. P. 1–47. DOI: 10.1093/applin/I.1.1.
9. Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
10. Dudley-Evans T., St John M. J. (1998) *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Ellis R. (2003) *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
12. Ellis R., Skehan P., Li S., Shintani N., Lambert C. (2020) *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Galaczi E., Taylor L. (2018) Interactional competence: Conceptualisations, operationalisations, and outstanding questions. *Language Assessment Quarterly*. Vol. 15, No. 3. P. 219–236. DOI: 10.1080/15434303.2018.1453816.
14. Hutchinson T., Waters A. (1987) *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9780511733031.
15. Kausar S. B. (2025) Integrating English for Specific Purposes (ESP) in engineering education: A strategic approach to enhancing English proficiency and professional communication skills. *International Journal of Engineering and Advanced Technology Studies*. Vol. 13, No. 3. P. 32–41. DOI: 10.37745/ijeats.13/vol13n33241.
16. Kramsch C. (1986) From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*. Vol. 70, No. 4. P. 366–372. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1986.tb05291.x.
17. Long M. H. (2005) *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
18. Long M. H. (2015) *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Chichester: Wiley-Blackwell.
19. Luoma S. (2004) *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.

20. Nunan D. (2004) *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
21. Prabhu N. S. (1987) *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
22. Robinson P. (2001) Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*. Vol. 22, No. 1. P. 27–57. DOI: 10.1093/applin/22.1.27.
23. Skehan P. (1996) A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*. Vol. 17, No. 1. P. 38–62. DOI: 10.1093/applin/17.1.38.
24. Skehan P. (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
25. Weigle S. C. (2002) *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
26. Willis J. (1996) *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

Мудрик Д. П. Формування навичок професійного англомовного спілкування у технічній вищій освіті: завданнєво-орієнтована методична система

У статті представлено завданнєво-орієнтовану методичну систему формування професійної англомовної комунікативної компетентності студентів технічних закладів вищої освіти. Система поєднує принципи завданнєво-орієнтованого навчання мови та англійської мови за професійним спрямуванням і переносить фокус навчання з опрацювання мовних форм на виконання автентичних комунікативних дій у професійно змодельованих ситуаціях. Професійну англомовну комунікативну компетентність операціоналізовано через п'ять взаємопов'язаних компонентів: мовну точність, професійну лексику, плавність мовлення, інтеракційну компетентність і професійну доречність. На цій основі запропоновано авторську модель *Technical Professional Communication Task Cycle*, яка охоплює дев'ять послідовних етапів – від представлення професійної ситуації та підготовки до виконання автентичної технічної задачі до професійної взаємодії, прийняття рішення, зворотного зв'язку, рефлексії, самооцінювання та мовної консолідації. Систематизовано десять типів автентичних комунікативних задач, що відповідають типовим видам інженерної діяльності: розв'язання технічних проблем, обмін інформацією, прийняття рішень, пошук і усунення несправностей, технічні презентації, професійні наради, взаємодія з клієнтами, переговори, управління проектами та спільне прийняття рішень. Розроблено п'ятикомпонентну рубрику оцінювання, яка пов'язує виконання професійних комунікативних задач із конкретними показниками компетентності та забезпечує основу для оцінювання спостережуваної комунікативної діяльності. Запропонована система інтегрує професійний контекст, автентичні комунікативні задачі, технічний зміст, професійну взаємодію, прийняття рішень і результативне оцінювання в єдину методичну структуру. Емпірична ефективність запропонованої системи в межах цього дослідження не перевірялася та залишається предметом подальшого дослідження.

Ключові слова: завданнєво-орієнтоване навчання; англійська мова для спеціальних цілей; професійне англомовне спілкування; технічна вища освіта; професійна комунікативна компетентність; інженерна освіта; автентичні професійні комунікативні завдання; технічна англійська мова.

Дата першого надходження статті до видання: 27.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.10.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК [378.016:811.111]:316.77-044.332

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.112.15>**Osetska Nataliia**

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages
Educational and Scientific Institute of Economics and Management
of National University of Water and Environmental Engineering
n.f.osetska@nuwm.edu.ua
orcid.org/0000-0002-9568-7225

FROM COMMUNICATIVE COMPETENCE TO COMMUNICATIVE FLEXIBILITY: A METHODOLOGICAL FRAMEWORK FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHING

The article conceptualizes communicative flexibility as an adaptive process of coordinating and reorganizing communicative resources in response to changes in the interlocutor, purpose, context, and mode of communication. The article distinguishes communicative competence and communicative flexibility: competence encompasses resources needed for successful communication, while flexibility concerns their adaptive coordination under dynamic conditions. Six dimensions are substantiated: linguistic, pragmatic, interactional, intercultural, strategic, and multimodal. Eight methodological principles are identified: contextual variability, communicative unpredictability, meaning negotiation, strategic adaptation, interactional repair, intercultural responsiveness, multimodal engagement, and reflective adaptation. A model of communicative flexibility development is proposed as a cyclical sequence of perception, selection, adaptation, interaction, repair, reflection, and transfer of experience to new situations. Based on the model, a typology of communicative tasks is proposed, including contextual variability, information gaps, ambiguity, communication breakdowns, role shifts, intercultural adaptation, and multimodal transformation. A five-point assessment framework focuses on noticing changes, adapting behaviour, selecting alternative strategies, repairing breakdowns, and transferring successful adaptations. The system integrates the dimensions, principles, developmental model, task typology, and assessment framework and can support General English and English for Specific Purposes course design in higher education institutions and programmes. The assessment framework is theoretical and methodological and requires empirical validation of validity, reliability, and effectiveness.

Key words: *communicative competence; communicative flexibility; methodological framework; pragmatic competence; interactional competence; intercultural competence; strategic competence; multimodality; adaptive coordination; assessment framework.*

(статтю подано мовою оригіналу)

A university graduate using English professionally moves, often within a single day, between a negotiation, a seminar, and written correspondence, each shifting in purpose, interlocutor, medium, and formality. Established models of communicative competence detail the linguistic, sociolinguistic, discourse, pragmatic, strategic and interactional resources such communication requires [1; 2; 7; 8; 9; 10; 15], specifying precisely what a learner must know, but less precisely how several such resources are coordinated and reorganized at once as conditions change within or across episodes – for instance, when register, purpose, and medium shift together. This is not to claim that competence models are static; contemporary work already treats language use as context-sensitive [2; 16; 19]. The gap is narrower: a dedicated methodological account of the coordinated reorganization of multiple resource types under changing conditions.

Communicative competence entered language pedagogy as a corrective to a narrowly structural view of language ability. Hymes [15] argued against Chomsky's [11] idealized linguistic competence, insisting that a speaker's knowledge includes judging whether an utterance is grammatical, feasible, appropriate, and actually performed within a speech community, shifting language teaching from sentence-level accuracy to socially situated appropriateness. Canale and Swain [8] and Canale [7] translated this into a componential model: grammatical, sociolinguistic, discourse, and strategic competence, the last covering compensation for breakdowns. Bachman [1] and Bachman and Palmer [2] reorganized this territory into language competence (organizational and pragmatic) and strategic competence, reconceived as metacognitive goal-setting, assessment, and planning. Celce-Murcia, Dörnyei and Thurrell [10], and later Celce-Murcia [9], added actional and interactional competence, governing turn-taking and conversational management.

This line of research has three methodological strengths: componential models give a defensible basis for syllabus and test specification, since each component can be operationalized into observable behaviours; the models are cumulative, each reformulation absorbing the previous one, most visibly with strategic competence, evolving from a compensatory device [8] into a general regulatory mechanism [2]; and the structure is compatible with performance- and task-based testing and with dynamic accounts of interactional [19; 20] and pragmatic [16; 21] competence. Yet a specific question remains under-addressed: existing models are organized around distinct components, each with its own literature and syllabus place, but this does not explain how a learner coordinates several components jointly when more than one condition changes at once – for instance, when a shift in interlocutor coincides with a shift in medium and cultural expectation. Strategic competence comes closest, but in most formulations its scope is

compensation for a linguistic gap rather than joint recalibration of linguistic, pragmatic, interactional, intercultural, and multimodal resources together. Scholarship on multimodality and translanguaging [23; 24; 25] and on Global Englishes [5] documents related phenomena but offers no dedicated pedagogical model for this coordinated reorganization.

Aim and Objectives of the Article

The aim of the article is to provide an ELT-specific conceptualization of communicative flexibility and develop an integrated framework comprising six dimensions, methodological principles, the Communicative Flexibility Development Model (CFDM), a task typology, and an assessment framework for university English learners. The objectives are to identify the methodological gap in existing competence models; define communicative flexibility and distinguish it from related constructs; justify its six dimensions and methodological principles; develop the CFDM; and propose aligned task and assessment frameworks.

Communicative flexibility is not a new term, but its novelty here lies in an ELT-specific methodological framework for teaching and assessing it. The article is theoretical and methodological, with empirical validation proposed for future research.

The Concept of Communicative Flexibility

Communicative flexibility is defined as the learner's capacity to dynamically select, modify, coordinate and reorganize available linguistic and communicative resources in response to changing interlocutors, purposes, contexts, interactional demands and communicative modes. Two clarifications matter. First, flexibility presupposes competence: a learner cannot coordinate resources not yet acquired. Second, flexibility is not a seventh competence alongside grammatical, sociolinguistic, discourse, pragmatic, strategic, and interactional competence; it is an adaptive process operating across the dimensions of communicative ability already identified in the literature, coordinating them as conditions change.

Communicative flexibility names this coordinating process rather than any single resource type it draws on: Linguistic + Pragmatic + Interactional + Intercultural + Strategic + Multimodal resources → Adaptive coordination → Communicative flexibility.

The construct must also be situated against neighbouring constructs. Pragmatic competence [16; 21] covers contextually appropriate meaning-making within a given exchange; the framework adds recalibrating multiple resources jointly as several contextual parameters change at once. Strategic competence [2; 8] covers metacognitive planning and compensatory strategy; the framework adds coordinating strategy choice with the other five dimensions. Interactional competence [19; 20; 22] covers turn-taking and local management of talk-in-interaction within one format; the framework adds movement between interactional formats and non-interactional modes. Intercultural competence [3; 6] covers the knowledge, skills, and attitudes needed to interpret and relate across cultural frames; the framework adds treating interculturality as one of several conditions a learner adapts to in situ, alongside interlocutor, purpose, and mode.

Communicative flexibility must also be distinguished from communicative adaptability, developed in interpersonal communication research [13; 14] and operationalized in the Communicative Adaptability Scale, which measures dispositional traits – social composure, experience, confirmation, appropriate disclosure, articulation, and wit – as stable individual differences in first-language interpersonal communication. Communicative flexibility, by contrast, is a second-language pedagogical construct concerned with reorganizing resources across languages, cultures, and modes, developed through instruction rather than measured as a stable trait. A related precedent is the mediation and plurilingual/pluricultural repertoire strand of the CEFR Companion Volume [12], which recognizes that language users draw flexibly on an uneven, cross-linguistic repertoire; the present framework extends this into a dedicated instructional model. No established ELT-specific framework combining these elements was identified in the literature consulted.

The six dimensions draw on established research on organizational, pragmatic, interactional, intercultural, strategic, and multimodal competence [1; 2; 3; 6; 8; 16; 17; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25], but reinterpret these resources through an adaptive lens. They are treated not only as capacities to be acquired but also as resources to be selected, modified, coordinated, and reorganized as communicative conditions change. This adaptive re-reading distinguishes communicative flexibility from the componential description of communicative competence while preserving the theoretical foundations of each dimension. Table 1 summarizes the six dimensions, their research foundations, adaptive additions, and observable evidence.

Table 2 contrasts communicative competence and flexibility in terms of resources versus their adaptive coordination.

The following eight principles translate the construct into methodological commitments for course and task design, each addressing a distinct source of rigidity in conventional task design (Table 3).

The Communicative Flexibility Development Model (CFDM)

The Communicative Flexibility Development Model (CFDM) is the article's principal methodological contribution: a cyclical instructional sequence – Perception, Selection, Adaptation, Interaction, Repair, Reflection, and Transfer – operationalizing the eight principles above into a repeatable classroom procedure (Table 4).

Table 1

Six Dimensions of Communicative Flexibility

Dimension	Theoretical basis and adaptive addition	Observable evidence
Linguistic	Organizational competence [1]; selecting alternatives as register/channel changes	Register-switching; paraphrase
Pragmatic	Pragmatic competence [16; 21]; recalibrating speech acts as relationships shift	Adjusting directness/politeness
Interactional	Interactional competence [19; 20]; moving between interactional formats	Adapting turn-taking
Intercultural	Intercultural competence [3; 6]; adjusting style to cultural cues	Modifying directness/self-disclosure
Strategic	Strategic competence [2; 4; 8]; selecting alternatives as problems change	Switching strategies
Multimodal	Multimodality/translanguaging [23; 24; 25]; transforming content across modes	Converting spoken content into writing

Table 2

Communicative Competence vs. Communicative Flexibility

Aspect	Communicative Competence	Communicative Flexibility
Core focus	Resources for communication	Adaptive coordination
Orientation	Componential	Process-oriented
Context	Responds to context	Adapts as context changes
Adaptation	Implicit	Explicit instructional focus
Breakdown	Uses compensatory strategies	Coordinates repair and adaptation
Assessment	Accuracy and appropriateness	Adaptation and effectiveness

Table 3

Methodological Principles for Developing Communicative Flexibility

Principle	Rationale	Classroom implementation
1. Contextual variability	Flexibility requires changing contexts.	Revisit the same goal across contexts.
2. Communicative unpredictability	Flexibility develops under partially unpredictable conditions.	Introduce controlled unpredictability.
3. Meaning negotiation	Adaptation requires joint meaning-making.	Use information-gap and jigsaw tasks.
4. Strategic adaptation	Flexibility depends on selecting effective strategies.	Reflect on and rehearse strategies.
5. Interactional repair	Flexibility requires managing communication breakdowns.	Embed misunderstandings for learners to repair.
6. Intercultural responsiveness	Adaptation requires noticing cultural cues.	Integrate cultural expectations into role-play.
7. Multimodal engagement	Communication may require movement across modes.	Require re-expression across two modes.
8. Reflective adaptation	Reflection consolidates adaptive choices.	Include structured reflection in each cycle.

Table 4

The Communicative Flexibility Development Model (CFDM)

Stage	Adaptive mechanism	Learner activity	Teacher role	Observable outcome
Perception	Noticing change	Identifies change	Stages changing situation	Identifies key change
Selection	Matching resources	Chooses resources	Prompts justification	Justifies choice
Adaptation	Reshaping resources	Modifies resources	Models alternatives	Produces adapted message
Interaction	Sustaining exchange	Uses adapted resources	Facilitates interaction	Sustains communication
Repair	Resolving breakdown	Addresses breakdown	Models repair	Resolves breakdown independently
Reflection	Consolidating awareness	Reviews choices	Guides reflection	States transferable insight
Transfer	Applying awareness	Applies insight	Designs new context	Adapts strategy to new context

The CFDM is cyclical rather than linear: the situation into which a learner carries a consolidated insight after

Transfer is itself a fresh instance of Perception, so each completed cycle starts the next. Flexibility is thus built incrementally, through repeated cycles addressing different dimension combinations, rather than demonstrated once and assumed thereafter. Any dimension can be foregrounded at any stage, and a well-designed sequence should rotate emphasis across dimensions over a course rather than coordinating all six simultaneously in every task.

The seven task types operationalize the CFDM by making a specific combination of communicative change and required adaptation the structural core of each task. Examples are pitched at approximately B2–C1 level (Table 5).

Table 5

Typology of Communicative Flexibility Tasks

Task type	Communicative change	Required adaptation	Dimension(s)
Variable-context	Same pitch for peer, investor, and audience	Adapt register and framing	Linguistic, pragmatic
Information-gap	Reconstruct picture through questions	Adjust questioning after failure	Interactional, strategic
Ambiguity	Key information is missing	Interpret possibilities; hedge response	Pragmatic, strategic
Communication-breakdown	Interlocutor misunderstands mid-call	Repair and confirm understanding	Interactional, strategic
Role-shifting	Note-taker becomes meeting chair	Adapt turn-taking and register	Interactional, strategic
Intercultural adaptation	Directness/small-talk norms differ	Adjust directness and pacing	Intercultural, pragmatic
Multimodal transformation	Oral argument becomes brief and infographic	Preserve intent across modes	Multimodal, linguistic

Assessment Framework

Because communicative flexibility is an adaptive coordinating process, assessment should attend to observable adaptive behaviour rather than accuracy or appropriateness within a single fixed scenario. The framework below uses the six dimensions as the basis for observable indicators and a five-point rubric, following the general precedent of task-based assessment frameworks linking rating criteria to performance [18] (Table 6).

Table 6

Observable Indicators by Dimension

Dimension	Observable indicator
Linguistic flexibility	Reorganizes register when addressee or medium changes.
Pragmatic flexibility	Recalibrates directness and speech acts as relationships change.
Interactional flexibility	Adapts turn-taking and topic management when the format shifts.
Intercultural flexibility	Adjusts style when cultural cues appear, avoiding stereotypes.
Strategic flexibility	Selects alternative strategies when the initial strategy is ineffective.
Multimodal flexibility	Preserves communicative intent when content shifts across modes.

Table 7 presents a five-point rubric based on noticing change, appropriateness, range of alternatives, and effectiveness of adaptation, including repair and transfer. The highest level requires independent adaptation, repair, and transfer.

Table 7

Five-Point Assessment Rubric

Level	Descriptor
1 – Rigid	Does not notice change; maintains a single approach.
2 – Emerging	Notices change but adapts partially or inappropriately.
3 – Developing	Usually adapts appropriately; repair and transfer remain inconsistent.
4 – Proficient	Adapts appropriately and repairs most breakdowns independently.
5 – Flexible	Adapts across varied and unexpected changes; repairs independently and transfers successful adaptations.

A learner's profile is best represented as six separate dimension scores rather than a single composite figure, since the pedagogical value of the rubric lies in identifying which dimensions require targeted instructional attention.

Discussion

The methodological contribution is the integrated framework comprising six dimensions, eight principles, the CFDM, task typology, and assessment framework. It provides a teachable and assessable approach to communicative flexibility in university English language teaching, particularly in English for Specific Purposes.

Implementation may require additional preparation time, while analytical rating across six dimensions is more demanding than holistic scoring. Partial adoption may therefore be a practical starting point.

Conclusions. The article addresses the identified gap by conceptualizing communicative flexibility as adaptive coordination rather than an additional competence, and by positioning it relative to neighbouring constructs, including communicative adaptability [13; 14]. Future research should pursue, at minimum, empirical validation of the six-dimension structure, classroom-based studies comparing CFDM-organized instruction with competence-focused instruction alone, and inter-rater reliability studies of the proposed rubric.

Bibliography:

1. Bachman L. F. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford : Oxford University Press, 1990. 408 p.
2. Bachman L. F., Palmer A. S. Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests. Oxford : Oxford University Press, 1996. 384 p.
3. Baker W. Intercultural communication. *ELT Journal*. 2024. Vol. 78, No. 2. P. 212–215. DOI: 10.1093/elt/ccad040
4. Bondarchuk J., Dvorianchykova S., Yuhan N., Holovenko K. Strategic Approaches: Practical Applications of English Communication Skills in Various Real-Life Scenarios. *Multidisciplinary Science Journal*. 2024. Vol. 7, No. 3. Art. 2025100. DOI: 10.31893/multiscience.2025100
5. Boonsuk Y., Wasoh F., Ambele E. A. Global Englishes Pedagogical Activities for English-as-a-Foreign Language Settings and Beyond: Understanding Thai Teachers' Practices. *RELC Journal*. 2024. Vol. 55, No. 2. P. 379–393. DOI: 10.1177/00336882221112193
6. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 124 p.
7. Canale M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. Language and Communication / ed. by J. C. Richards, R. W. Schmidt. London : Longman, 1983. P. 2–27.
8. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1, No. 1. P. 1–47. DOI: 10.1093/applin/1.1.1
9. Celce-Murcia M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. Intercultural Language Use and Language Learning / ed. by E. Alcón Soler, M. P. Safont Jordà. Dordrecht : Springer, 2007. P. 41–57. DOI: 10.1007/978-1-4020-5639-0_3
10. Celce-Murcia M., Dörnyei Z., Thurrell S. Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*. 1995. Vol. 6, No. 2. P. 5–35. DOI: 10.5070/L462005216
11. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA : MIT Press, 1965. 261 p.
12. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 280 p.
13. Duran R. L. Communicative Adaptability: A Measure of Social Communicative Competence. *Communication Quarterly*. 1983. Vol. 31, No. 4. P. 320–326. DOI: 10.1080/01463378309369521
14. Duran R. L. Communicative Adaptability: A Review of Conceptualization and Measurement. *Communication Quarterly*. 1992. Vol. 40, No. 3. P. 253–268. DOI: 10.1080/01463379209369840
15. Hymes D. On Communicative Competence. *Sociolinguistics: Selected Readings* / ed. by J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth : Penguin, 1972. P. 269–293.
16. Mao T. Investigation of L2/Ln Pragmatic Competence: Its Core and Route Map. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Art. 690550. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.690550
17. Moorhouse B. L., Li Y., Walsh S. E-Classroom Interactional Competencies: Mediating and Assisting Language Learning During Synchronous Online Lessons. *RELC Journal*. 2023. Vol. 54, No. 1. P. 114–128. DOI: 10.1177/0033688220985274
18. Noroozi M., Taheri S. Task-Based Language Assessment: A Compatible Approach to Assess the Efficacy of Task-Based Language Teaching vs. Present, Practice, Produce. *Cogent Education*. 2022. Vol. 9, No. 1. Art. 2105775. DOI: 10.1080/2331186X.2022.2105775
19. Roever C., Dai D. W. Reconceptualizing Interactional Competence for Language Testing. *Assessing Speaking in Context: Expanding the Construct and Its Applications* / ed. by M. R. Salaberry, A. R. Burch. Bristol : Multilingual Matters, 2021. P. 23–49.
20. Roever C., Ikeda N. The Relationship Between L2 Interactional Competence and Proficiency. *Applied Linguistics*. 2024. Vol. 45, No. 4. P. 676–698. DOI: 10.1093/applin/amad053
21. Sánchez-Hernández A., Martínez-Flor A. Teaching the Pragmatics of English as an International Language: A Focus on Pragmatic Markers. *Language Teaching Research*. 2022. Vol. 26, No. 2. P. 256–278. DOI: 10.1177/13621688211064933
22. Skogmyr Marian K. The Development of L2 Interactional Competence: A Multimodal Study of Complaining in French Interactions. London : Routledge, 2022. DOI: 10.4324/9781003271215
23. Tai K. W. H., Wong C. Y. Empowering Students Through the Construction of a Translanguaging Space in an English as a First Language Classroom. *Applied Linguistics*. 2023. Vol. 44, No. 6. P. 1100–1151. DOI: 10.1093/applin/amac069
24. Wei L. Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*. 2018. Vol. 39, No. 1. P. 9–30. DOI: 10.1093/applin/amx039
25. Wei L. Translanguaging, Multimodality, Southern Theory, and Pedagogical Possibilities. *Pedagogies: An International Journal*. 2022. Vol. 17, No. 4. P. 408–412. DOI: 10.1080/1554480X.2022.2143090

References:

1. Bachman L. F. (1990). Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press. 408 p.
2. Bachman L. F., Palmer A. S. (1996). Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests. Oxford : Oxford University Press. 384 p.
3. Baker W. (2024). Intercultural communication. *ELT Journal*. Vol. 78, No. 2. P. 212–215. DOI: 10.1093/elt/ccad040
4. Bondarchuk J., Dvorianchykova S., Yuhan N., Holovenko K. (2024). Strategic Approaches: Practical Applications of English Communication Skills in Various Real-Life Scenarios. *Multidisciplinary Science Journal*. Vol. 7, No. 3. Art. 2025100. DOI: 10.31893/multiscience.2025100
5. Boonsuk Y., Wasoh F., Ambele E. A. (2024). Global Englishes Pedagogical Activities for English-as-a-Foreign Language Settings

- and Beyond: Understanding Thai Teachers' Practices. *RELC Journal*. Vol. 55, No. 2. P. 379–393. DOI: 10.1177/00336882221112193
6. Byram M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters. 124 p.
 7. Canale M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. *Language and Communication* / ed. by J. C. Richards, R. W. Schmidt. London: Longman. P. 2–27.
 8. Canale M., Swain M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. Vol. 1, No. 1. P. 1–47. DOI: 10.1093/applin/1.1.1
 9. Celce-Murcia M. (2007). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. *Intercultural Language Use and Language Learning* / ed. by E. Alcón Soler, M. P. Safont Jordà. Dordrecht: Springer. P. 41–57. DOI: 10.1007/978-1-4020-5639-0_3
 10. Celce-Murcia M., Dörnyei Z., Thurrell S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*. Vol. 6, No. 2. P. 5–35. DOI: 10.5070/L462005216
 11. Chomsky N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA: MIT Press. 261 p.
 12. Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing. 280 p.
 13. Duran R. L. (1983). Communicative Adaptability: A Measure of Social Communicative Competence. *Communication Quarterly*. Vol. 31, No. 4. P. 320–326. DOI: 10.1080/01463378309369521
 14. Duran R. L. (1992). Communicative Adaptability: A Review of Conceptualization and Measurement. *Communication Quarterly*. Vol. 40, No. 3. P. 253–268. DOI: 10.1080/01463379209369840
 15. Hymes D. (1972). On Communicative Competence. *Sociolinguistics: Selected Readings* / ed. by J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth: Penguin. P. 269–293.
 16. Mao T. (2021). Investigation of L2/Ln Pragmatic Competence: Its Core and Route Map. *Frontiers in Psychology*. Vol. 12. Art. 690550. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.690550
 17. Moorhouse B. L., Li Y., Walsh S. (2023). E-Classroom Interactional Competencies: Mediating and Assisting Language Learning During Synchronous Online Lessons. *RELC Journal*. Vol. 54, No. 1. P. 114–128. DOI: 10.1177/0033688220985274
 18. Noroozi M., Taheri S. (2022). Task-Based Language Assessment: A Compatible Approach to Assess the Efficacy of Task-Based Language Teaching vs. Present, Practice, Produce. *Cogent Education*. Vol. 9, No. 1. Art. 2105775. DOI: 10.1080/2331186X.2022.2105775
 19. Roever C., Dai D. W. (2021). Reconceptualizing Interactional Competence for Language Testing. *Assessing Speaking in Context: Expanding the Construct and Its Applications* / ed. by M. R. Salaberry, A. R. Burch. Bristol: Multilingual Matters. P. 23–49.
 20. Roever C., Ikeda N. (2024). The Relationship Between L2 Interactional Competence and Proficiency. *Applied Linguistics*. Vol. 45, No. 4. P. 676–698. DOI: 10.1093/applin/amad053
 21. Sánchez-Hernández A., Martínez-Flor A. (2022). Teaching the Pragmatics of English as an International Language: A Focus on Pragmatic Markers. *Language Teaching Research*. Vol. 26, No. 2. P. 256–278. DOI: 10.1177/13621688211064933
 22. Skogmyr Marian K. (2022). The Development of L2 Interactional Competence: A Multimodal Study of Complaining in French Interactions. London: Routledge. DOI: 10.4324/9781003271215
 23. Tai K. W. H., Wong C. Y. (2023). Empowering Students Through the Construction of a Translanguaging Space in an English as a First Language Classroom. *Applied Linguistics*. Vol. 44, No. 6. P. 1100–1151. DOI: 10.1093/applin/amac069
 24. Wei L. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*. Vol. 39, No. 1. P. 9–30. DOI: 10.1093/applin/amx039
 25. Wei L. (2022). Translanguaging, Multimodality, Southern Theory, and Pedagogical Possibilities. *Pedagogies: An International Journal*. Vol. 17, No. 4. P. 408–412. DOI: 10.1080/1554480X.2022.2143090

Осецька Н. Ф. Від комунікативної компетентності до комунікативної гнучкості: методологічна модель навчання англійської мови

У статті комунікативну гнучкість розглянуто як адаптивний процес координації та реорганізації комунікативних ресурсів відповідно до змін співрозмовника, мети, контексту та способу комунікації. Запропоновано розмежування комунікативної компетентності та комунікативної гнучкості: якщо компетентність охоплює ресурси й здатності, необхідні для успішної комунікації, то гнучкість пов'язана з їхньою адаптивною координацією у динамічних умовах. Обґрунтовано шість вимірів комунікативної гнучкості: лінгвістичний, прагматичний, інтеракційний, міжкультурний, стратегічний і мультимодальний. Визначено вісім методологічних принципів її розвитку: контекстна варіативність, комунікативна непередбачуваність, переговори щодо значення, стратегічна адаптація, інтеракційне відновлення, міжкультурна чутливість, мультимодальне залучення та рефлексивна адаптація. Розроблено модель розвитку комунікативної гнучкості як циклічну послідовність сприйняття, вибору, адаптації, взаємодії, відновлення комунікації, рефлексії та перенесення досвіду на нові ситуації. На основі моделі запропоновано типологію комунікативних завдань: варіативність контексту, інформаційні прогалини, неоднозначність, комунікативні збої, зміна ролей, міжкультурна адаптація та мультимодальна трансформація. Розроблено п'ятибальну рамку оцінювання, орієнтовану на здатність помічати зміни комунікативних умов, адаптувати поведінку, добирати альтернативні стратегії, долати комунікативні збої та переносити успішні адаптації на нові контексти. Система інтегрує виміри, принципи, модель розвитку, типологію завдань і рамку оцінювання та може використовуватися для проєктування курсів з англійської мови загального й професійного спрямування у закладах вищої освіти. Рамка оцінювання має теоретико-методологічний характер і потребує емпіричної перевірки валідності, надійності та ефективності.

Ключові слова: комунікативна компетентність; комунікативна гнучкість; методологічна рамка; прагматична компетентність; інтеракційна компетентність; міжкультурна компетентність; стратегічна компетентність; мультимодальність; адаптивна координація; рамка оцінювання.

Дата першого надходження статті до видання: 27.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.10.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 377:37.091.3:004.8

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.112.16>**Паска Тарас Валерійович**

доктор філософії,

асистент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника

taras.paska@cnu.edu.ua

orcid.org/0000-0002-4579-388X

ПРОМПТ-ІНЖИНІРИНГ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті досліджено теоретичні та практичні засади використання промпт-інжинірингу як складової професійної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти в умовах цифрової трансформації. Обґрунтовано актуальність формування компетентності з промпт-інжинірингу з огляду на розвиток генеративного штучного інтелекту та розширення можливостей його застосування в освітньому процесі. Проаналізовано нормативно-правове забезпечення інтеграції технологій штучного інтелекту в систему освіти України та наукові підходи до трактування понять «промпт-інжиніринг» і «професійна підготовка».

Уточнено авторське визначення промпт-інжинірингу як складової цифрової компетентності, що передбачає проектування, формулювання, оптимізацію та критичне оцінювання запитів до систем генеративного штучного інтелекту. Запропоновано класифікацію педагогічних промптів за функціональним призначенням і модель їх створення SMART-PROMPT EDU, яка визначає послідовність взаємодії користувача із системами генеративного штучного інтелекту.

Охарактеризовано чотири рівні сформованості компетентності з промпт-інжинірингу: початковий, базовий, достатній і високий. Наведено приклад практичної реалізації запропонованих підходів у підготовці здобувачів освіти за освітньо-професійною програмою «Професійна освіта. Цифрові технології» Карпатського національного університету імені Василя Стефаника. Доведено, що інтеграція промпт-інжинірингу у професійну підготовку сприяє розвитку цифрової, методичної, дослідницької та професійної компетентностей, критичного мислення, навичок відповідального використання генеративного штучного інтелекту, дотриманню принципів академічної доброчесності та підвищенню ефективності освітнього процесу.

Ключові слова: промпт-інжиніринг, штучний інтелект, професійна освіта, цифрові технології, майбутні фахівці професійної освіти, професійна підготовка, цифрова компетентність, педагогічні промпти, освітній процес, технології штучного інтелекту.

Стрімкий розвиток технологій штучного інтелекту зумовлює суттєві трансформації у всіх сферах суспільного життя, насамперед в освіті, де цифровізація стає одним із ключових чинників модернізації змісту, методів і технологій професійної підготовки майбутніх фахівців. Особливої актуальності набуває проблема формування готовності майбутніх фахівців професійної освіти до ефективного використання генеративного штучного інтелекту в освітній та професійній діяльності. Водночас практика засвідчує, що результативність застосування сучасних інтелектуальних систем значною мірою залежить не лише від рівня цифрової компетентності користувача, а й від його здатності формулювати чіткі, структуровані та змістовно обґрунтовані запити (промпти), які забезпечують отримання релевантних і якісних результатів. Саме тому промпт-інжиніринг поступово перетворюється на важливий компонент професійної підготовки педагогічних кадрів, оскільки сприяє розвитку критичного мислення, інформаційно-аналітичних умінь, навичок взаємодії зі штучним інтелектом та ефективної організації освітнього процесу в умовах цифрової трансформації.

Особливої актуальності ця проблема набуває у професійній освіті, де майбутній педагог має не лише володіти цифровими інструментами, а й педагогічно доцільно інтегрувати їх у професійну діяльність. Попри активне впровадження технологій штучного інтелекту, формування компетентності з промпт-інжинірингу поки що не має системного відображення у професійній підготовці майбутніх фахівців. Це зумовлює необхідність дослідження теоретичних і практичних засад використання промпт-інжинірингу як складової професійної підготовки та його потенціалу для формування професійних компетентностей в умовах цифрової трансформації освіти.

Проблематика використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі, розвитку цифрової компетентності педагогів і модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців посідає важливе місце у сучасних педагогічних дослідженнях. Дидактичний потенціал штучного інтелекту як інноваційного засобу навчання розкрито у працях О. Базелюка, Є. Гайович, Р. Жоги, Т. Кузнецової, Ю. Кузнецової, Т. Лугової, В. Назарова, А. Озарчука, Г. Розлуцької, Л. Шарми, М. Шрівастави та інших учених. Питання застосування технологій штучного інтелекту в освіті й науці, формування ШІ-грамотності та ШІ-компетентності досліджували А. Гуралюк, Р. Гуревич, А. Коломієць, В. Коваленко, С. Литвинова, М. Мар'єнко, Н. Морзе, О. Наливайко, В. Олексюк, О. Овчарук, О. Полішук, С. Семеріков, О. Спірін, О. Співаковський, С. Толочко, Л. Шевченко, М. Шишкіна та ін. Теоретичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців висвітлено

у працях О. Буздуган та І. Іскерського. Водночас окремий напрям сучасних наукових досліджень становлять праці Ж. Бабенко, Р. Білика, Л. Жовнірчик, С. Міненко, М. Пригодія та Т. Черніговець, у яких розкрито сутність промпт-інжинірингу, особливості його застосування в освітній діяльності та значення для розвитку цифрової компетентності педагога.

Водночас аналіз наукових праць свідчить, що, незважаючи на значний інтерес дослідників до використання генеративного штучного інтелекту в освіті, проблема інтеграції промпт-інжинірингу у систему професійної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти залишається недостатньо розробленою. Зокрема, відсутні цілісні педагогічні підходи до формування компетентності з промпт-інжинірингу, недостатньо обґрунтовано його місце у структурі професійної підготовки майбутніх педагогів, не розроблено педагогічно орієнтованих класифікацій промптів, універсальних моделей їх конструювання та методичного забезпечення процесу формування відповідної компетентності.

Мета статті – обґрунтувати роль промпт-інжинірингу як складової професійної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти та розкрити методичні підходи до формування компетентності з промпт-інжинірингу в освітньому процесі.

Стрімкий розвиток технологій штучного інтелекту та їх інтеграція в освітній процес зумовлюють трансформацію професійної діяльності сучасного педагога й актуалізують необхідність формування в майбутніх фахівців професійної освіти компетентностей, необхідних для ефективного, відповідального та педагогічно доцільного використання генеративного штучного інтелекту. Однією з ключових таких компетентностей є промпт-інжиніринг, інтеграція якого до змісту професійної підготовки відповідає сучасним стратегічним пріоритетам державної освітньої політики щодо цифрової трансформації освіти та підготовки конкурентоспроможних фахівців.

Важливе значення для формування сучасної моделі професійної підготовки мають Закон України «Про освіту» (2017), який визначає засади розвитку системи освіти та наголошує, що наукова, науково-технічна й інноваційна діяльність закладів вищої освіти є невід’ємною складовою їхньої освітньої діяльності [5], а також Закон України «Про професійну освіту» (2025), спрямований на модернізацію професійної освіти відповідно до потреб суспільства, економіки та ринку праці. Документ орієнтує заклади професійної освіти на підготовку фахівців, здатних адаптуватися до технологічних змін, використовувати цифрові інструменти та відповідати сучасним вимогам професійного середовища [6]. У цьому контексті промпт-інжиніринг постає як одна з новітніх компетентностей майбутнього педагога для ефективної взаємодії з цифровими інтелектуальними системами.

Системний розвиток технологій штучного інтелекту в Україні визначається проєктом «Стратегії розвитку штучного інтелекту України на період до 2030 року», який передбачає формування національної екосистеми розвитку штучного інтелекту в науці, освіті, державному управлінні та економіці. Документ визначає стратегічні напрями впровадження технологій штучного інтелекту, розвитку базових технологій, забезпечення умов їх функціонування та відповідального державного врядування [9]. Реалізація цих положень потребує підготовки педагогічних кадрів, здатних професійно використовувати сучасні інтелектуальні цифрові інструменти.

Практичним механізмом реалізації державної політики щодо інтеграції технологій штучного інтелекту у вищу освіту стали «Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти» (2025), розроблені Міністерством цифрової трансформації України та Міністерством освіти і науки України. Документ визначає основні орієнтири щодо формування інституційної політики використання штучного інтелекту, розвитку цифрової та ШІ-грамотності, персоналізації освітнього процесу, забезпечення академічної доброчесності, інклюзивності та професійної автономії викладача [7]. Ці положення створюють методологічне підґрунтя для інтеграції промпт-інжинірингу до змісту професійної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти.

Для осмислення досліджуваної проблеми важливим є уточнення поняття «штучний інтелект». У «Словнику термінів у сфері штучного інтелекту», розробленому Міністерством цифрової трансформації України, його визначено як «загальна назва сукупності інформаційних технологій, як-от алгоритмів, методів, підходів, моделей та сервісів, що займаються створенням та розвитком інтелектуальних систем, здатних виконувати завдання, які зазвичай вимагають людського інтелекту» [8, с. 31]. Генеративний штучний інтелект дедалі активніше використовується в професійній діяльності педагога для створення навчальних матеріалів, аналізу інформації, розроблення завдань і персоналізації освітнього процесу.

Важливим для нашого дослідження є уточнення сутності поняття «промпт-інжиніринг». Термін походить від англійського словосполучення «prompt engineering», де «prompt» означає запит, інструкцію або текстове повідомлення, що вводиться користувачем для взаємодії із системою штучного інтелекту, а «engineering» – проєктування, конструювання або інженерне опрацювання. У буквальному розумінні промпт-інжиніринг можна трактувати як процес проєктування та оптимізації запитів до моделей штучного інтелекту з метою отримання найбільш точних, релевантних і якісних результатів. Водночас сучасне розуміння цього поняття виходить далеко за межі технічного складання текстових інструкцій, охоплюючи сукупність знань, умінь і навичок щодо ефективної взаємодії людини з генеративними системами штучного інтелекту.

У сучасній педагогічній науці промпт-інжиніринг набуває все більшої актуальності у зв'язку зі стрімким поширенням генеративного штучного інтелекту в освіті. Науковиця Л. Жовнірчик визначає його як «мистецтво формулювання запитів до мовних моделей таким чином, щоб отримати максимально якісний, точний і корисний результат» [2, с. 33], акцентуючи увагу на важливості грамотного формулювання запитів. Водночас дослідник М. Пригодій розглядає промпт-інжиніринг як «нову й критично важливу складову цифрової компетентності педагогів, що передбачає вміння формулювати точні, структуровані та педагогічно доцільні запити до систем ШІ для отримання релевантних і якісних результатів» [4, с. 327], підкреслюючи не лише техніку створення промптів, а й їх педагогічну доцільність у професійній підготовці майбутніх фахівців професійної освіти.

Практичні аспекти побудови промптів для генеративних моделей досліджують Ж. Бабенко та Т. Чернігівець, які наголошують, що головна мета промпта полягає у «правильному налаштуванні моделі за різними параметрами (створення моделі проблемної ситуації, яку потрібно вирішити) і вказівці на те, яку операцію необхідно виконати або який вид контенту створити» [1, с. 12]. Водночас С. Міненко та Р. Білик виокремлюють конструктивну, критичну й етичну складові компетентності промпт-інжинірингу, що охоплюють створення ефективних промптів, критичне оцінювання відповідей штучного інтелекту та дотримання принципів академічної доброчесності [3]. Такий підхід відображає комплексний характер підготовки майбутніх фахівців професійної освіти.

Таким чином, промпт-інжиніринг ми розуміємо як інтегровану складову цифрової компетентності особистості, що полягає у здатності проєктувати, формулювати, структурувати, оптимізувати та критично оцінювати текстові запити до систем генеративного штучного інтелекту з метою отримання достовірних, релевантних, педагогічно доцільних і практично значущих результатів, дотримуючись при цьому принципів академічної доброчесності, етичного використання цифрових технологій та відповідального застосування штучного інтелекту у професійній діяльності.

Визначення сутності промпт-інжинірингу зумовлює необхідність звернення до поняття «професійної підготовки», у межах якої формується відповідна компетентність майбутніх фахівців професійної освіти. У Законі України «Про професійну освіту» професійну підготовку визначено як «здобуття особою професійної кваліфікації вперше» [6]. Таке визначення акцентує увагу на результаті професійної підготовки – формуванні професійної кваліфікації, що забезпечує готовність особи до професійної діяльності відповідно до сучасних вимог ринку праці.

Більш комплексне трактування поняття наведено у «Термінологічному словнику з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти» (2014), відповідно до якого професійна підготовка є «системою організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості, знань, навичок, умінь і професійної готовності» [10, с. 146]. Такий підхід розглядає професійну підготовку як цілісний педагогічний процес, спрямований на формування професійної готовності та безперервний професійний розвиток.

Таким чином, професійну підготовку майбутніх фахівців професійної освіти ми розуміємо як цілеспрямований освітній процес, спрямований на формування професійних компетентностей, цифрової культури та готовності до ефективного використання сучасних цифрових технологій, зокрема систем генеративного штучного інтелекту. У цьому контексті промпт-інжиніринг виступає однією з ключових складових сучасної професійної підготовки майбутнього педагога професійної освіти.

Проведений аналіз наукової літератури, сучасних практик використання генеративного штучного інтелекту та власний досвід організації освітнього процесу дозволяють констатувати відсутність єдиної педагогічної класифікації промптів, адаптованої до професійної підготовки майбутніх педагогів. Більшість існуючих підходів орієнтуються переважно на технічні особливості взаємодії з великими мовними моделями, тоді як педагогічна функція промпту залишається недостатньо висвітленою. З огляду на це нами сформовано класифікацію педагогічних промптів, основу якої становить їх функціональне призначення в освітньому процесі (табл. 1).

Таблиця 1

Класифікація педагогічних промптів у професійній підготовці майбутніх фахівців професійної освіти

№	Вид педагогічного промпту	Призначення	Приклади використання
1	Інформаційний	Отримання, узагальнення та адаптація навчальної інформації	Пояснення понять, підготовка конспектів, структурованих відповідей
2	Методичний	Проєктування освітнього процесу та навчально-методичних матеріалів	Розроблення планів занять, навчальних програм, методичних рекомендацій
3	Дидактичний	Створення навчальних завдань різного рівня складності	Генерування вправ, кейсів, практичних робіт, ситуаційних завдань

Продовження таблиці 1

4	Оцінювальний	Формувальне та підсумкове оцінювання результатів навчання	Створення тестів, критеріїв оцінювання, рубрик, надання зворотного зв'язку
5	Дослідницький	Підтримка науково-дослідної діяльності	Аналіз літератури, формування гіпотез, порівняння наукових підходів
6	Творчий	Розвиток креативності	Створення сценаріїв, проєктів, презентацій, цифрового контенту
7	Рефлексивний	Самооцінювання та вдосконалення професійної діяльності	Аналіз власних промптів, виявлення помилок, оптимізація результатів

Запропонована класифікація засвідчує, що педагогічний промпт є не лише текстовою інструкцією для генеративної моделі, а й дидактичним інструментом організації освітнього процесу. Вона охоплює основні напрями професійної діяльності педагога та забезпечує системну інтеграцію промпт-інжинірингу у професійну підготовку майбутніх фахівців професійної освіти, сприяючи формуванню їхньої цифрової компетентності.

Практична реалізація запропонованих підходів здійснюється під час професійної підготовки здобувачів освіти освітньо-професійної програми «Професійна освіта. Цифрові технології» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, які навчаються на педагогічному факультеті Карпатського національного університету імені Василя Стефаника. Формування компетентності промпт-інжинірингу інтегрується у зміст навчальної дисципліни «Технології штучного інтелекту», під час вивчення якої генеративні моделі розглядаються не лише як сучасні цифрові інструменти, а насамперед як педагогічний засіб проєктування, реалізації та вдосконалення освітнього процесу.

Професійна підготовка здійснюється за принципом поступового ускладнення навчальних завдань: від ознайомлення із принципами побудови ефективного промпту до розроблення комплексних педагогічних сценаріїв використання генеративного штучного інтелекту. При цьому особлива увага приділяється розвитку критичного мислення, перевірці достовірності отриманих результатів, дотриманню принципів академічної доброчесності та педагогічно обґрунтованому використанню штучного інтелекту у професійній діяльності.

Для забезпечення системності формування компетентності промпт-інжинірингу нами розроблено авторську модель створення педагогічних промптів SMART-PROMPT EDU (табл. 2), яка використовується як універсальний алгоритм взаємодії здобувача освіти із системами генеративного штучного інтелекту.

Таблиця 2

Авторська модель створення педагогічних промптів SMART-PROMPT EDU

№	Компонент	Зміст
1	S (Specify)	Чітко визначити педагогічну мету та очікуваний результат
2	M (Model Role)	Задати роль моделі (викладач, методист, експерт, науковий консультант тощо)
3	A (Audience)	Визначити цільову аудиторію (здобувачі освіти, курс, спеціальність, рівень підготовки)
4	R (Requirements)	Описати вимоги до змісту, структури, стилю та обсягу відповіді
5	T (Task)	Сформулювати конкретне педагогічне завдання
6	P (Parameters)	Визначити формат представлення результату (таблиця, план, кейс, тест, схема тощо)
7	R (Review)	Проаналізувати отриманий результат та визначити його відповідність поставленим меті
8	O (Optimize)	За необхідності вдосконалити промпт та повторити генерацію
9	M (Monitoring)	Здійснити критичний аналіз отриманої відповіді
10	P (Prompt improvement)	Удосконалити промпт відповідно до результатів аналізу
11	T (Testing)	Повторно протестувати вдосконалений промпт

Запропонована модель дозволяє систематизувати процес взаємодії зі штучним інтелектом та мінімізувати кількість випадкових або неповних відповідей. Водночас вона формує у здобувачів освіти алгоритмічне мислення, навички педагогічного проєктування та усвідомленого використання генеративних моделей під час розв'язання професійних завдань.

Практичні спостереження засвідчують, що формування компетентності з промпт-інжинірингу має поетапний характер. На основі аналізу результатів навчальної діяльності здобувачів освіти нами виокремлено чотири рівні її сформованості: початковий (формулювання простих запитів без урахування контексту), базовий (створення структурованих промптів із визначенням ролі моделі та параметрів відповіді), достатній (розроблення комплексних педагогічних промптів, критичний аналіз і вдосконалення результатів) та високий (проєктування багатоетапних промптів, інтеграція результатів у професійну діяльність і дотримання

принципів академічної доброчесності). Запропоновані рівні можуть використовуватися для формувального оцінювання сформованості компетентності з промпт-інжинірингу майбутніх фахівців професійної освіти.

Практична реалізація запропонованих підходів здійснюється під час вивчення навчальної дисципліни «Технології штучного інтелекту» шляхом використання комплексу практико-орієнтованих освітніх активностей, спрямованих на формування компетентності з промпт-інжинірингу, розвитку цифрової культури, критичного мислення та готовності до педагогічно обґрунтованого використання генеративного штучного інтелекту у професійній діяльності. У процесі навчання здобувачі освіти залучаються до виконання індивідуальних і групових навчальних проєктів «Педагогічний дизайн промптів», «Генеративний штучний інтелект у професійній освіті», розроблення кейсів «Промпт-інжиніринг для розв'язання педагогічних ситуацій», створення банку педагогічних промптів, виконання аналітичних завдань «Оцінювання якості промптів», презентацій авторських моделей використання генеративного штучного інтелекту та взаємоекспертизи створених промптів.

Однією з ключових форм роботи є практико-орієнтований навчальний проєкт «Проектування навчального заняття засобами промпт-інжинірингу», метою якого є формування здатності педагогічно доцільно використовувати генеративний штучний інтелект у професійній діяльності. Під час виконання проєкту здобувачі освіти визначають тему й мету заняття, створюють систему взаємопов'язаних промптів для розроблення плану заняття, дидактичних матеріалів, практичних завдань, тестів, критеріїв оцінювання та рефлексивних вправ, здійснюють критичний аналіз відповідей генеративної моделі, перевіряють достовірність отриманої інформації, удосконалюють промпти відповідно до моделі SMART-PROMPT EDU та презентують результати роботи. Такий підхід забезпечує розвиток цифрової, методичної, дослідницької та професійної компетентностей майбутніх фахівців професійної освіти й формує навички відповідального використання технологій штучного інтелекту.

Таким чином, практичний досвід використання запропонованих авторських матеріалів засвідчує, що системне формування компетентності промпт-інжинірингу сприяє розвитку цифрової, методичної, дослідницької та професійної компетентностей майбутніх фахівців професійної освіти. Водночас використання авторської класифікації педагогічних промптів, моделі SMART-PROMPT EDU, характеристики рівнів сформованості компетентності та практико-орієнтованих завдань забезпечує цілісну інтеграцію промпт-інжинірингу у зміст професійної підготовки та створює методичне підґрунтя для ефективного використання генеративного штучного інтелекту в майбутній педагогічній діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження засвідчує, що в умовах цифрової трансформації освіти промпт-інжиніринг набуває статусу важливої складової професійної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти. На основі аналізу нормативно-правових документів, сучасних наукових праць та понятійно-категоріального апарату уточнено сутність понять «промпт-інжиніринг» і «професійна підготовка», обґрунтовано роль промпт-інжинірингу як інтегрованої складової цифрової компетентності майбутнього педагога та визначено його значення для ефективного, відповідального й педагогічно доцільного використання генеративного штучного інтелекту в освітньому процесі.

Практична частина дослідження підтверджує доцільність системної інтеграції промпт-інжинірингу у зміст навчальної дисципліни «Технології штучного інтелекту» під час підготовки здобувачів освіти освітньо-професійної програми «Професійна освіта. Цифрові технології» Карпатського національного університету імені Василя Стефаника. Запропоновані авторські методичні розробки, зокрема модель створення педагогічних промптів SMART-PROMPT EDU, характеристика рівнів сформованості компетентності з промпт-інжинірингу та практична робота «Розроблення навчального заняття із застосуванням промпт-інжинірингу», забезпечують формування цифрової, методичної, дослідницької та професійної компетентностей майбутніх фахівців професійної освіти, а також сприяють педагогічно доцільному й відповідальному використанню генеративного штучного інтелекту.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у розробленні методики формування компетентності з промпт-інжинірингу для майбутніх педагогів різних спеціальностей, створенні критеріїв і діагностичного інструментарію оцінювання рівня її сформованості, а також дослідженні ефективності використання спеціалізованих генеративних моделей штучного інтелекту в професійній підготовці майбутніх фахівців професійної освіти.

Використана література:

1. Бабенко Ж., Черніговець Т. Формування навичок промпт-інжинірингу та контент-мейкінгу в майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності в освітньому процесі закладу вищої освіти. *Нова педагогічна думка*. 2025. № 3(123). С. 9–15. DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2025-123-3-9-15>
2. Жовнірчик Л. Prompt-інжиніринг як нова компетенція автора. *Свобода слова в умовах війни* : матеріали доповідей учасників круглого столу, 27 березня 2026 р. Івано-Франківськ : ЗВО Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», 2026. С. 33–36.
3. Міненко С., Білик Р. Дослідницький промпт-інжиніринг: формування навичок взаємодії зі штучним інтелектом у молодих науковців. *Актуальні проблеми формування творчого потенціалу майбутніх фахівців в умовах цифрової педагогіки* : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф., м. Харків, 4 груд. 2025 р. / за заг. ред. В. Нагаєва, Ю. Сагачко, Н. Єфремової. Харків : Комунальне підприємство «Міська друкарня», 2025. С. 162–164.
4. Пригодій М. Промпт-інжиніринг у структурі цифрової компетентності педагогів у контексті DigComp 2.2. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2026 : реформи в умовах непрогнозованих впливів* : збірник матеріалів X Міжнар. наук. конф., м. Київ, 27 травня 2026 р. / за заг. ред. О. І. Локшиної. Київ – Дрогобич : ТзОВ «Трек ЛТД», 2026. С. 327–332.
5. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 27.07.2026).
6. Про професійну освіту : Закон України від 21 серпня 2025 р. № 4574-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text> (дата звернення: 27.07.2026).
7. Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти. 2025. URL: <https://surl.li/kkouye> (дата звернення: 27.07.2026).
8. Словник термінів у сфері штучного інтелекту / упорядники: Чумаченко Д., Мішкін Д., Андрієнко О., Краковецький О., Турута О., Дубно О., Хрущова Д., Кобрін А., Авдєєва Т., Кравець І., Герасим'як В., Шабанов О., Бистрицька А. Київ : Міністерство цифрової трансформації України, 2024. 37 с. URL: <https://surl.li/ynokdx> (дата звернення: 27.07.2026).
9. Стратегія розвитку штучного інтелекту України на період до 2030 року : проект. URL: <https://surl.li/tsqdgj> (дата звернення: 27.07.2026).
10. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол. : Є. Чернишова, Н. Гузій, В. Ляхощкий та ін.; за наук. ред. Є. Чернишової; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с.

References:

1. Babenko Zh., Chernihovets T. (2025) Formuvannya navychok prompt-inzhynirynhu ta kontent-meikinhu v maibutnikh fakhivtsiv iz dokumentoznavstva ta informatsiinoi diialnosti v osvitnomu protsesi zakladu vyshchoi osvity [Formation of prompt engineering and content-making skills in future specialists in document studies and information activities in the educational process of a higher education institution]. *Nova pedahohichna dumka*. № 3(123). S. 9–15. DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2025-123-3-9-15> [in Ukrainian].
2. Zhovnirchik L. (2026) Prompt-inzhynirynh yak nova kompetentsiia avtora [Prompt engineering as a new competence of the author]. *Svoboda slova v umovakh viiny* : materialy dopovidei uchastnykiv kruhloho stolu, 27 bereznia 2026 r. Ivano-Frankivsk: ZVO Vidkryty mizhnarodnyi universytet rozvytku liudyny "Ukraine". S. 33–36. [in Ukrainian].
3. Minenko S., Bilyk R. (2025) Doslidnytskyi prompt-inzhynirynh: formuvannya navychok vzaiemodii zi shtuchnym intelektom u molodykh naukovtsiv [Research prompt engineering : developing interaction skills with artificial intelligence among young researchers]. *Aktualni problemy formuvannya tvorchoho potentsialu maibutnikh fakhivtsiv v umovakh tsyfrovoyi pedahohiky* : materialy Vseukrainskoi naukovy-metodychnoi konferentsii, m. Kharkiv, 4 hrudnia 2025 r. Kharkiv : Komunalne pidpriemstvo "Miska drukarnia". S. 162–164. [in Ukrainian].
4. Pryhodi M. (2026) Prompt-inzhynirynh u strukturi tsyfrovoyi kompetentnosti pedahohiv u konteksti DigComp 2.2 [Prompt engineering in the structure of teachers' digital competence in the context of DigComp 2.2]. *Pedahohichna komparatyvistyka i mizhnarodna osvita – 2026 : reformy v umovakh neproghnozovanykh vplyviv* : zbirnyk materialiv X Mizhnarodnoi naukovoi konferentsii, m. Kyiv, 27 travnia 2026 r. Kyiv–Drohobych : TzOV "Trek LTD". S. 327–332. [in Ukrainian].
5. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII [On Education: Law of Ukraine of September 5, 2017 № 2145-VIII]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (data zvernennia: 27.07.2026). [in Ukrainian].
6. Pro profesiinu osvitu: Zakon Ukrainy vid 21.08.2025 № 4574-IX [On Vocational Education: Law of Ukraine of August 21, 2025 № 4574-IX]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text> (data zvernennia: 27.07.2026). [in Ukrainian].
7. 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]. URL: <https://surl.li/kkouye> (data zvernennia: 27.07.2026). [in Ukrainian].
8. Chumachenko D., Mishkin D., Andriienko O., Krakovetskyi O., Turuta O., Dubno O., Khrushchova D., Kobrin A., Avdieieva T., Kravets I., Herasymyak V., Shabanov O., Bystrytska A. (Comp.). (2024) Slovyk terminiv u sferi shtuchnoho intelektu [Glossary of Artificial Intelligence Terms]. Kyiv: Ministerstvo tsyfrovoyi transformatsii Ukrainy. 37 s. URL: <https://surl.li/ynokdx> (data zvernennia: 27.07.2026). [in Ukrainian].
9. Stratehiia rozvytku shtuchnoho intelektu Ukrainy na period do 2030 roku : proiekt [Strategy for the Development of Artificial Intelligence in Ukraine until 2030 : draft]. URL: <https://surl.li/tsqdgj> (data zvernennia: 27.07.2026). [in Ukrainian].
10. Chernyshova Ye., Huzii N., Liakhotskyi V. et al.; Chernyshova Ye. (Ed.). (2014) Terminolohichni slovyk z osnov pidhotovky naukovykh ta naukovy-pedahohichnykh kadriv pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity [Terminological Dictionary on the Fundamentals of Training Scientific and Academic Staff in Postgraduate Pedagogical Education]. Kyiv: DVNZ "Universytet menedzhmentu osvity". 230 s. [in Ukrainian].

T. Paska. Prompt engineering as a component of professional training for future vocational education specialists

This article examines the theoretical and practical foundations of using prompt engineering as a component of professional training for future vocational education specialists amid digital transformation. The relevance of developing prompt engineering competence is substantiated by the advancement of generative artificial intelligence and its expanding use in the educational process. The regulatory framework for integrating artificial intelligence into Ukraine's education system and scholarly approaches to the concepts of "prompt engineering" and "professional training" are analyzed.

The authors' definition of prompt engineering as a component of digital competence, involving the design, formulation, optimization, and critical evaluation of queries to generative artificial intelligence systems, is refined. A classification of pedagogical prompts by functional purpose and the SMART-PROMPT EDU model for their creation are proposed, defining the sequence of user interaction with generative artificial intelligence systems.

Four levels of prompt engineering competence are characterized: introductory, basic, sufficient, and advanced. An example of implementing the proposed approaches in training students of the educational and professional program "Vocational Education. Digital Technologies" at Vasyl Stefanyk Carpathian National University is presented. It is shown that integrating prompt engineering into professional training promotes digital, methodological, research, and professional competencies, critical thinking, responsible use of generative artificial intelligence, adherence to academic integrity, and greater effectiveness of the educational process in modern education systems.

Key words: *prompt engineering, artificial intelligence, vocational education, digital technologies, future vocational education professionals, vocational training, digital competence, pedagogical prompts, educational process, artificial intelligence technologies.*

Дата першого надходження статті до видання: 13.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.10.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

УДК 373.3.091.313-044.247:502

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.112.17>**Радченя Ірина Вікторівна**

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін
у дошкільній, початковій і спеціальній освіті

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

ira.radchenya@gmail.com

orcid.org/0000-0003-2524-7109

Старікова Людмила Павлівна

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін
у дошкільній, початковій і спеціальній освіті

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

luda.p.starik@gmail.com

orcid.org/0000-0001-5664-4620

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД У ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ: ПОЄДНАННЯ ПРИРОДНИЧОЇ ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ ЇЇ ВИКЛАДАННЯ

У статті здійснено теоретичне обґрунтування та методичне моделювання процесу впровадження інтегративного підходу в початковій освіті шляхом органічного поєднання фундаментальних основ природничої теорії та методики викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Обґрунтовано, що в умовах реформування системи освіти відповідно до концепції «Нова українська школа» актуалізується потреба відходу від предметної роздробленості на користь створення цілісної природничо-наукової картини світу молодших школярів.

Розкрито сутність дидактичної трансформації складних наукових понять (біологічних, фізичних, хімічних, географічних та екологічних закономірностей) у доступні, наочні та діяльнісні форми навчання, що повністю відповідають психофізіологічним особливостям дітей 6-10 років.

У статті висвітлено практичний досвід фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди на факультеті початкового навчання. Деталізовано зміст та завдання освітніх компонентів «Теоретичні основи дисциплін природничої освітньої галузі в початковій школі» та «Методика навчання предмету «Я досліджую світ»», а також показано вагому роль навчально-польової практики у системному формуванні практично-орієнтованих умінь здобувачів вищої освіти.

На конкретних дидактичних прикладах (зокрема вивчення екосистеми лісу та дослідження фізичних властивостей повітря) продемонстровано механізм переведення академічних науково-теоретичних знань у площину інтерактивного, проблемного та дослідницького навчання. Визначено ключові дидактичні умови ефективного поєднання теорії та методики: дотримання принципів науковості й доступності, контекстність навчання, а також беззаперечний пріоритет навчально-дослідницької та експериментальної діяльності учнів.

Ключові слова: інтегративний підхід, початкова освіта, природнича теорія, методика навчання, «Я досліджую світ», Нова українська школа, підготовка вчителя, навчально-дослідницька діяльність.

Модернізація національної системи освіти в Україні, зумовлена послідовним впровадженням концепції «Нова українська школа», вимагає докорінного перегляду підходів до конструювання змісту навчання та методики його реалізації в початковій ланці. Одним із ключових орієнтирів реформи є відхід від предметно-центричної системи на користь інтегрованого навчання, яке дозволяє відобразити цілісність навколишнього світу й уникнути фрагментарності знань учнів [7, с. 12]. В умовах сучасних інформаційних та дидактичних викликів критично важливо сформулювати в молодших школярів єдину природничо-наукову картину світу, де окремі факти не дисонують, а логічно доповнюють один одного, створюючи фундамент для міждисциплінарного мислення та екологічної свідомості.

У початковій школі цей підхід найяскравіше втілено в інтегрованому курсі «Я досліджую світ», нормативно-цільові орієнтири якого визначені державними вимогами до природничої освітньої галузі [3]. Проте ефективна реалізація цього курсу стикається з серйозним дидактичним викликом: необхідністю гармонійного поєднання глибокої, фундаментальної природничої теорії із гнучкою методикою її викладання. Складність полягає в тому, що інтеграція не повинна перетворюватися на поверхневе механічне поєднання різногалузевих відомостей. Вона вимагає збереження наукової точності при адаптації матеріалу до психофізіологічних особливостей дітей 6-10 років. Актуальність дослідження посилюється потребою подолання розриву між теоретичною підготовкою вчителя та його практичною здатністю трансформувати складні наукові поняття в доступні для молодших школярів дослідницькі траєкторії, інтерактивні експерименти та діяльнісні проекти.

Проблема інтеграції в освіті має глибоке теоретико-методологічне коріння в педагогічній науці. Питання організації освітнього процесу та змістового наповнення початкової освіти розглядалися у працях Т. Байбери, Н. Бібік, М. Ващуленка, Н. Ігнатенко, Я. Кодлюк, О. Онопрієнко та ін. Теоретичні основи інтегрованого навчання детально обґрунтовані в працях відомої української дидактики О. Савченко, яка розкрила концептуальні засади формування змісту початкової освіти на засадах інтеграції, наголошуючи на важливості міжпредметних зв'язків для розвитку пізнавальної самостійності учнів [9, с. 142]. Сучасні тенденції модернізації освіти доводять, що інтеграція знань є потужним чинником системних реформ шкільного навчання, сприяючи подоланню інформаційного перевантаження молодших школярів.

Питання методики навчання природничих дисциплін та формування природничої компетентності молодших школярів вивчали такі дослідники, як Т. Байбара [1] та Н. Бібік [5], чий праці заклали фундаментальну основу для реалізації компетентнісного підходу в початковій ланці. Науковці акцентували увагу на важливості спостережливості, аналітичного мислення та усвідомлення зв'язків у системі «людина – природа – суспільство». Особливості організації самостійної дослідницької діяльності учнів під час роботи з природничим матеріалом висвітлено у дослідженнях Н. Коваль [4], де наголошується на ролі практичного експериментування як ключового джерела здобуття знань. Попри вагомий доробок науковців, у сучасній педагогічній практиці все ще гостро стоїть питання безпосереднього дидактичного «перекладу» суворой науково-природничої теорії мовою інтегрованої методики початкової школи. В умовах цифровізації освіти та реалізації нових державних стандартів це питання потребує додаткового теоретичного осмислення та розробки практичного інструментарію для сучасного педагога.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та методичне моделювання процесу поєднання теоретичних основ природничої освітньої галузі з методикою викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі на засадах інтегративного підходу.

Інтеграція змісту освіти сьогодні вивчається не просто як механічне об'єднання матеріалу з різних предметів, а як створення нової дидактичної цілісності. У природничій освітній галузі початкової школи інтеграція є природним відображенням самого об'єкта вивчення – природи, де всі процеси й явища перебувають у нерозривному взаємозв'язку. Психіка дитини молодшого шкільного віку сприймає світ синкретично – як єдине ціле, тому предметна роздробленість штучно стримує розвиток мислення [9]. Саме тому виникає потреба в методологічному містку між суворой теорією та дитячим сприйняттям.

Співвідношення природничої теорії та методики викладання в межах інтегративного підходу можна представити через систему взаємопов'язаних компонентів, представлений у таблиці:

Компонент	Зміст природничої теорії	Методична трансформація
Когнітивно-змістовий	Наукові факти, закони природи, екологічні закономірності, класифікації.	Створення інтегрованих тем (наприклад, «Вода», «Космос»), адаптація термінів [7].
Діяльнісно-процесуальний	Наукові методи пізнання: спостереження, експеримент, моделювання.	Організація навчально-дослідницької діяльності, екскурсій, STEM-проектів [4].
Ціннісно-орієнтаційний	Концепція сталого розвитку, біоетика, закони екологічної рівноваги.	Формування екологічної культури через соціокультурні практики та рефлексію [1].

Окремої уваги заслуговує підготовка самого педагога, який має дуже багато обов'язків [7, с. 45]. Сучасний учитель початкових класів повинен мати подвійну компетентність: володіти глибокими предметними знаннями з природничих наук та одночасно філігранно володіти інтегрованою методикою. Ефективність такого поєднання забезпечується дотриманням чітких дидактичних умов: принципу науковості та доступності матеріалу, контекстності навчання (зв'язку з життєвим досвідом) та абсолютної переваги практичної діяльності над репродуктивною [9].

У Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди, на факультеті початкового навчання займаються підготовкою майбутніх учителів початкових класів, які відповідають вимогам Нової української школи. Л. Філатова звертає увагу на те, що зміст сучасної професійної підготовки майбутнього вчителя повинен бути спрямованим на переорієнтацію підготовки педагога із просвітництва до ролі дослідника, агента змін, здобувача ефективних засобів освітньої діяльності в інтересах дитини. Дослідниця обґрунтовує доцільність використання засобів арттерапії в процесі розвитку творчого потенціалу молодших школярів [10, с. 215]. І. Радченя стверджує, що майбутній вчитель початкових класів є «життєтворчим учителем», тобто автентичною особистістю впевненою у власних силах, яка прагне до самореалізації, має свою індивідуальність та гнучкість, критичність і високий ступінь рефлексії, володіє і креативно використовує свої професійно-педагогічні знання, розумові та життєтворчі уміння і навички. Життєтворчий потенціал майбутнього вчителя початкових класів є інтегральним утворенням, що віддзеркалює міру можливостей актуалізації внутрішніх ресурсів особистості в продуктивній професійній діяльності, і характеризується єдністю компонентів креативної й ціннісно-сислової сфери [8, с. 3–4].

Вивченню природничої теорії та методики її викладання на факультеті початкового навчання приділена значна увага в освітній програмі «Початкова освіта» (першого (бакалаврського) рівня вищої освіти). Воно відбувається в межах двох освітніх компонентів – «Теоретичні основи дисциплін природничої освітньої галузі в початковій школі» (1 курс, 2 семестр) та «Методика навчання предмету «Я досліджую світ»» (2 курс, 2 семестр). На вивчення кожної навчальної дисципліни відводиться 3 кредити ЄКТС (90 годин). Основними завданнями вивчення освітнього компоненту «Теоретичні основи дисциплін природничої освітньої галузі в початковій школі» є ознайомлення здобувачів освіти з різноманітністю рослинного і тваринного світу, розкриття взаємозв'язків між живими організмами та навколишнім середовищем; розрізнення морфологічних частин рослин та їх метаморфози; виокремлення за характерними морфологічними та анатомічними ознаками представників різних систематичних груп рослин та тварин; формування знань щодо основних екологічних факторів навколишнього середовища; екологічних груп рослин та тварин; використання довідкової та наукової літератури, визначників; уміння підбирати науковий матеріал до характеристики рослинних об'єктів.

Природнича теорія закріплюється на навчально-польовій практиці з дисциплін природничої освітньої галузі (1 курс, 2 семестр), яка посідає вагоме місце в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Вона сприяє не лише узагальненню та систематизації природничих знань, а й забезпечує вдосконалення практичних умінь і навичок, необхідних для організації навчання молодших школярів. Навчально-польова практика необхідна для виховання екологічної грамотності в молодого покоління і по суті вона є каталізатором професійного зростання [2, с. 4].

Основними завданнями вивчення освітнього компоненту «Методика навчання предмету «Я досліджую світ» початкової школи» є ознайомлення здобувачів з теоретико-методологічними та методичними засадами курсу. Дисципліна допомагає сформувати в майбутніх учителів початкових класів уміння свідомо і творчо підходити до визначення освітніх завдань, добору змісту, форм, методів і засобів навчання предмету «Я досліджую світ» для успішного формування у здобувачів початкової освіти компетентностей в галузі природничих наук, екологічної та інших ключових компетентностей. Також допомагає навчити майбутніх учителів початкових класів узагальненню, систематизації, інтегруванню знання різних освітніх галузей; проєктуванню освітнього процесу в початковій школі, прогнозуванню його ефективності, здійснення контролю і регулювання навчально-пізнавальною діяльністю учнів з курсу «Я досліджую світ».

Зазначені освітні компоненти перебувають у тісному синергетичному зв'язку з сучасними цифровими технологіями, які сьогодні є не просто допоміжним інструментом, а фундаментальним важелем розширення професійних можливостей та підвищення конкурентоспроможності майбутніх учителів початкових класів. Інтеграція інформаційно-комунікаційних засобів, інтерактивних освітніх платформ та цифрових сервісів у контексті цих дисциплін збагачує методичний арсенал педагога, сприяє формуванню його цифрової компетентності та дає змогу ефективно адаптувати освітній процес до вимог сучасного інформаційного суспільства.

Окрему роль відіграють асистивні технології, що забезпечують доступність освіти для здобувачів з різними освітніми потребами (програми зчитування екрана, засоби автоматичного перекладу) і сприяють реалізації принципів інклюзивної освіти: «Основою побудови системи навчання є створення змуг для задоволення індивідуальних освітніх потреб у школах. ООП виникають у дітей тоді, коли в процесі навчання вони переживають труднощі невідповідності загальноприйнятим соціальним очікуванням, освітнім нормативам успішності, нормам поведінки й спілкування. Ці особливі освітні потреби дитини вимагають від школи надання додаткових або особливих матеріалів, програм або послуг» [6, с. 37].

Розглянемо детальніше механізм дидактичної трансформації фундаментальних теоретичних знань у практико-орієнтовану методичну площину. Цей процес передбачає переклад абстрактних наукових категорій на мову, доступну для сприйняття молодшими школярами, без втрати наукової сутності та логіки предмета.

Наприклад, вивчення теми «Екосистема лісу» з погляду фундаментальної теорії вимагає розуміння складних системних понять: «біоценоз», «трофічні ланцюги», «продуценти, консументи, редуценти». У початковій школі методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» трансформує цю громіздку теоретичну базу в наочну, емоційно насичену та діяльну форму [1, с. 210]. Замість пасивного зазубрювання складних термінів учні під керівництвом учителя будують живі інтерактивні моделі міжвидових взаємозв'язків, здійснюють безпосередні спостереження під час навчальних екскурсій та аналізують пряму залежність живих організмів від факторів неживої природи. Отже, наукова закономірність засвоюється не через декларативне викладення фактів, а через власну дослідницьку діяльність дитини.

Важливим асиміляційним аспектом інтегративного підходу є систематичне впровадження дослідницького методу як провідного засобу формування цілісної картини світу. Методика навчання предмета «Я досліджую світ» базується на парадигмі, де дитина трансформується з пасивного об'єкта педагогічного впливу на активного суб'єкта власного пізнавального процесу [5]. Як зазначає Н. Коваль, самостійне пошуково-дослідницьке занурення дозволяє учням не просто меморизувати подану інформацію, а формувати глибокі та стійкі причинно-наслідкові зв'язки про процеси й явища навколишнього світу [4, с. 16].

Наочним прикладом такої трансформації є опанування фізичного поняття «властивості повітря». Спираючись на фундаментальну теорію, учитель застосовує методику проблемно-пошукового навчання та

діяльнісного моделювання. Учні пропонуються розв'язати практичне завдання: стиснути порожню пластикову пляшку із закритою кришкою, аналогічно маніпулювати відкритою пляшкою та пояснити різницю у фізичному опорі матеріалу. Через послідовно побудовану серію відкритих запитань, фасилітацію учителя та серію власних відчутних маніпуляцій діти самостійно доходять обґрунтованого висновку про пружність, здатність стискатися та займати об'єм. Таким чином, абстрактний фундаментальний закон позбавляється формалізму і стає природним результатом власного наукового відкриття учня, що забезпечує міцність знань та високий рівень мотивації до навчання.

Отже, реалізація інтегративного підходу в початковій освіті через поєднання теоретичних основ природничої галузі та методики викладання курсу «Я досліджую світ» є об'єктивною потребою сучасної школи. Фундаментальна теорія забезпечує наукову якість та системність змісту освіти, а інтегрована методика перетворює ці статичні знання на динамічний інструмент розвитку особистості дитини, її критичного мислення та дослідницьких умінь. Професійний успіх учителя в цьому процесі залежить від його здатності здійснювати дидактичну трансформацію складного наукового матеріалу, не втрачаючи його наукової суті. Дослідження не вичерпує розв'язання виокремленої проблеми, оскільки вона є багатогранною й потребує подальшого наукового вивчення.

Використана література:

1. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початкових класах : навч. посіб. Київ : Веселка, 1998. 334с.
2. Білецька С. А., Радченя І. В., Смолянюк Н. М. Навчально-польова практика з дисциплін природничої освітньої галузі : метод. рек. для здобувачів за спец. А2 Дошкільна освіта, А3 Початкова освіта. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2026. 28 с. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f63d14a0-ede3-4425-9e67-d77f3897e690/content> (дата звернення: 01.07.2026).
3. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 01.07.2026).
4. Коваль Н.С. Самостійна дослідницька діяльність молодших школярів при вивченні природничого матеріалу. *Початкова школа*. 2019. № 4. С. 15–18.
5. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.М. Бібік. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: колективна монографія*. Київ: К. І. С., 2004. С. 47–52.
6. Купіна І.О., Шищенко В.О. Проблеми інклюзії в сучасному освітньому просторі. *Scientific Journal Virtus*, (53), 2021. С. 36-38. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/3e4c3952-6724-46d7-85c0-a54ee5cf7978> (дата звернення: 02.07.2026).
7. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н.М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
8. Радченя І. В. Формування життєвотворчого потенціалу в майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2020. 288 с.
9. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. Київ: Генеза, 2012. 504 с.
10. Філатова Л.С., Радченя І.В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів засобами арт-терапії. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич: Гельветика, 2021. Вип. 35, Т. 6. С. 215–221.

References:

1. Baibara T.M. (1998). *Metodyka navchannia pryrodoznavstva v pochatkovykh klasakh: navch. posib.* [Methodology of Teaching Natural Science in Primary School: A Study Guide]. Kyiv: Veselka. 334 s. [in Ukrainian]
2. Biletska S. A., Radchenia I. V., Smolianiuk N. M. (2026). *Navchalno-polova praktyka z dystsyplin pryrodnychoi osvითnoi haluzi: metod. rek. dlia zdobuvachiv za spets. A2 Doshkilna osvით, A3 Pochatkova osvით* [Field Educational Practice in Natural Science Disciplines: Methodological Recommendations for Higher Education Students in Specialties A2 Early Childhood Education, A3 Primary Education]. Kharkiv: KhNPU im. H. S. Skovorody. 28 s. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f63d14a0-ede3-4425-9e67-d77f3897e690/content> (data zvernennia: 01.07.2026). [in Ukrainian]
3. Derzhavnyi standart pochatkovoi osvით (2019). [State Standard for Primary Education]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (data zvernennia: 01.07.2026). [in Ukrainian]
4. Koval N.S. (2019). *Samostiina doslidnytska diialnist molodshykh shkoliariv pry vyvchenni pryrodnychoho materialu.* [Independent Research Activity of Primary School Children in Learning Natural Sciences]. *Pochatkova shkola*. № 4. S. 15-18. [in Ukrainian]
5. Kompetentnisnyi pidkhid: refleksyvnyi analiz zastosuvannia (2004). [Competency-Based Approach: Reflective Analysis of Implementation]. / N.M. Bibik. *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osvით: svitovyi dosvid ta ukraiynski perspektyvy: kolektyvna monohrafiia*. Kyiv: K. I. S. S. 47–52. [in Ukrainian]
6. Kupina I.O., Shyshenko V.O. (2021). *Problemy inkliuzii v suchasnomu osvითnomu prostori.* [Problems of Inclusion in the Modern Educational Space]. *Scientific Journal Virtus*, (53). S. 36–38. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/3e4c3952-6724-46d7-85c0-a54ee5cf7978> (data zvernennia: 01.07.2026). [in Ukrainian]
7. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia (2018). [New Ukrainian School: Teacher's Guide]. / za zah. red. N.M. Bibik. Kyiv: Litera LTD. 160 s. [in Ukrainian]
8. Radchenia I.V. (2020). *Formuvannia zhyttievotvorchoho potentsialu v maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u protsesi vyvchennia humanitarnykh dystsyplin* [Formation of the life-creating potential by the future primary school teachers in the process of studying the Humanities] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Kharkiv. 288 s. [in Ukrainian]
9. Savchenko O.Ia. (2012). *Dydaktyka pochatkovoi shkoly.* [Primary School Didactics]. Kyiv: Heneza. 504 s. [in Ukrainian]
10. Filatova L.S., Radchenia I.V. (2021). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do rozvytku tvorchoho potentsialu molodshykh shkoliariv zasobamy art-terapii.* [Preparation of future primary school teachers for the development of creative potential of young schoolchildren by art therapy]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Drohobych : Helvetyka*. Vyp. 35, T. 6. S. 215–221. [in Ukrainian]

I. Radchenia, L. Starikova. An Integrative Approach in Primary Education: Blending Science Theory and Teaching Methodology

The article provides a theoretical rationale and methodological modeling for implementing an integrative approach in primary education by seamlessly combining the fundamental principles of natural science theory with the teaching methodology of the integrated course "I Explore the World". It is substantiated that within the framework of educational reform driven by the "New Ukrainian School" concept, there is an urgent need to move away from subject fragmentation in favor of developing a holistic scientific picture of the world in primary school students.

The essence of the didactic transformation of complex scientific concepts (biological, physical, chemical, geographical, and ecological patterns) into accessible, visual, and activity-based learning formats that fully align with the psychophysiological characteristics of children aged 6-10 is revealed.

The article highlights the practical experience in professional training of future primary school teachers at the Faculty of Primary Education of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. The content and objectives of the educational components "Theoretical Foundations of Natural Science Disciplines in Primary School" and "Methodology of Teaching the Subject "I Explore the World"" are detailed, alongside demonstrating the significant role of field educational practice in the systematic development of higher education students' practice-oriented skills.

Using specific didactic examples (such as studying the forest ecosystem and investigating the physical properties of air), the mechanism for translating academic scientific theory into interactive, problem-based, and inquiry-based learning is demonstrated. Key didactic conditions for the effective integration of theory and methodology are identified: adherence to the principles of scientific rigor and accessibility, contextual learning, and the absolute priority of students' research and experimental activities.

Key words: integrative approach, primary education, natural science theory, teaching methodology, "I Explore the World", New Ukrainian School, teacher training, research and inquiry activity.

Дата першого надходження статті до видання: 10.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.10.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

UDC 37.091.3:81'243:316.77:81'27

DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2026.112.18>**Smuzhanytsia Diana**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Romance Languages and Foreign Literature
Uzhhorod National University
diana.smujanytsya@uzhnu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-3342-6927

MULTILINGUAL MEDIATION AND PRAGMATIC ADAPTATION IN INTERCULTURAL BUSINESS COMMUNICATION TRAINING

The article substantiates a methodology for developing multilingual mediation and pragmatic adaptation as interrelated skills of future managers. The problem is that translation, terminology work, and business correspondence are often assessed primarily for linguistic correctness, whereas semantic equivalence, tone, degree of directness, audience, genre, and communicative consequences receive less attention. The study aims to define the operations of mediation and adaptation and design a didactic model for their development in foreign-language training. The methods included theoretical analysis, structural-component modeling, pragmatic analysis of professional messages, and pedagogical task design. Multilingual mediation is conceptualized as explaining, rephrasing, bilingual summarising, clarifying terminology, neutrally representing positions, and establishing shared meaning. Pragmatic adaptation is defined as changing tone, directness, formality, detail, structure, and linguistic resources according to recipient, purpose, channel, and status relations without distorting professional content. A six-step cycle is proposed: recognize, compare, explain, adapt, verify, and justify. The article presents a task set based on a misunderstanding about an international project deadline: comparison of a Ukrainian source message, machine translation, and an AI-generated version; development of a terminology table; preparation of internal and external message versions; a mediation note; and a revision log. Assessment criteria cover semantic accuracy, pragmatic appropriateness, neutrality, terminological consistency, and accountability for digitally mediated text. The proposed methodology treats multilingual resources not as signs of language deficiency but as instruments for professional reasoning, coordination, and risk reduction.

Key words: multilingual mediation, pragmatic adaptation, intercultural business communication, future managers, translation, digital language tools, training.

(статтю подано мовою оригіналу)

Business communication across languages is often described as a translation problem, yet managers rarely need only a linguistically equivalent text. They need the recipient to understand the same commitments, constraints, deadlines, responsibilities, and next steps. A literal rendering can preserve lexical meaning while altering pragmatic force: a request may become a demand, a tentative estimate may sound like a guarantee, an explanation may appear defensive, and an internal technical term may be incomprehensible to an external partner. In these situations, professional success depends on two related abilities: mediation of meaning and adaptation of the message.

Multilingual mediation is necessary because participants may not share the same language resources, professional terminology, or assumptions. The manager may need to explain an English term in Ukrainian, summarise a Ukrainian discussion for an international partner, compare two versions of a contract clause, or restate both parties' positions without escalating disagreement. Pragmatic adaptation is necessary because the same content cannot always be communicated through the same wording. An internal risk report, a partner update, and a customer notice may contain the same factual core but require different detail, directness, and structure.

Foreign-language courses commonly include translation, vocabulary, correspondence, and presentation tasks. However, these elements do not automatically form mediation and adaptation skills. A learner may produce a grammatically accurate email but fail to indicate uncertainty; may translate "customs inspection" inconsistently; or may use an AI-generated apology that sounds polished but promises actions the organization has not approved. A methodology is needed that makes semantic, pragmatic, and ethical decisions explicit and assessable.

The contemporary multilingual perspective rejects the idea that speakers operate through completely separate language systems. Translanguaging research shows that learners and professionals draw on an integrated repertoire to understand, compare, explain, and create meaning [8]. Ukrainian scholarship similarly treats translanguaging as a resource for foreign-language learning and metalinguistic awareness [7]. For management education, this means that movement between Ukrainian and English can be methodologically productive when it serves a defined operation, such as terminology clarification, comparison of pragmatic effect, or preparation of a bilingual record.

The CEFR Companion Volume places mediation alongside reception, production, and interaction and describes it as creating conditions for access to meaning, explaining, processing, and facilitating communication [9]. This broader understanding is especially relevant to managers. They mediate not only language but also professional knowledge, organizational positions, and expectations. A manager who summarises a meeting for two audiences or neutrally represents the positions of conflicting parties performs mediation even when no literal translation occurs.

Research on multilingual higher education and internationalization at home indicates that intercultural learning develops when learners use language resources in purposeful interaction rather than simply encountering linguistic diversity [3; 14]. Virtual exchange and collaborative online international learning can strengthen cultural, language, and digital competences when tasks require joint meaning-making, structured cooperation, and reflection [12; 13]. These findings support a methodology in which mediation is embedded in a professional problem and produces an outcome needed by another participant.

Professional foreign-language education also emphasizes authentic genres and audience awareness. Recent Ukrainian studies recommend professional texts, business communication tasks, situational modeling, professionally oriented course design, and case-based work for non-language majors and future managers [1; 2; 4–6; 16]. Yet genre authenticity requires more than copying a format. Learners must understand how the communicative purpose, power relations, and the recipient's information needs shape the text.

Digital tools have made multilingual professional communication faster, but have increased the need for verification. Generative AI can produce multiple versions, simulate recipients, or reformulate tone, but professional and intercultural appropriateness are not guaranteed [10]. Ukrainian studies of AI in education likewise stress critical use and human responsibility [11; 15]. A mediation methodology should therefore include the comparison of tool outputs, the identification of semantic additions or omissions, and the documentation of the learner's final decision.

The **aim of the study** was to define multilingual mediation and pragmatic adaptation as teachable professional actions and to design a task-based methodology for their development in the foreign-language training of future managers. The study addressed three questions: Which component operations constitute mediation and adaptation? How can a single professional situation generate several interconnected tasks? Which criteria make the quality of a multilingual and pragmatically adapted product observable?

The **methods** included theoretical analysis of multilingual education, intercultural communication, professional language learning, and digital language tools; structural-component modeling of mediation and adaptation operations; pragmatic analysis of alternative message versions; and pedagogical design of a task set. The source materials consisted of bilingual professional texts, machine-translated variants, AI-generated messages, role descriptions, terminology tables, message templates, mediation prompts, and revision logs developed for the pedagogical system. The design was tested for semantic continuity, professional plausibility, audience differentiation, and assessability.

The analysis identified six operations of multilingual mediation. The first is access: making professional content understandable to a participant who lacks the relevant linguistic or specialist resources. The second is clarification: identifying ambiguous terms, dates, responsibilities, or modal meanings and asking questions that establish the intended interpretation. The third is rephrasing: expressing the same professional meaning through another linguistic form without adding or deleting commitments. The fourth is summarising: selecting and structuring the information required by a particular audience. The fifth is perspective representation: presenting the positions of different parties in a neutral, symmetrical manner. The sixth is agreement fixation: converting interaction into a shared record of decisions, responsibilities, deadlines, and unresolved issues.

These operations show why mediation is broader than translation (Table 1).

Table 1

Operations of Multilingual Mediation

Operation	Professional question	Typical task	Evidence
Access	What does the recipient need in order to understand the issue?	Explain a specialist term or process in accessible language	Audience-appropriate explanation
Clarification	Which word, date, responsibility, or assumption is ambiguous?	Formulate neutral questions and define terms	Clarification list and verified meaning
Rephrasing	Can the same meaning be expressed more clearly or neutrally?	Restate a partner's position without evaluation	Accurate paraphrase
Summarising	Which information is relevant to this audience?	Prepare Ukrainian internal and English external summaries	Two purpose-specific summaries
Perspective representation	How can both positions be represented without blame?	Write a mediator note for two parties	Neutral, symmetrical account
Agreement fixation	What has been decided, by whom, and by when?	Create a bilingual action table after a meeting	Shared record of actions and unresolved points

Note. The operations may occur within one task and should be assessed in relation to the professional purpose

Translation may be one resource, but mediation also involves selection, explanation, and coordination. A word-for-word bilingual message can be a poor mediation product if the recipient cannot identify the action required. Conversely, a concise English summary of a long Ukrainian discussion may be effective if it preserves the professional meaning, identifies uncertainty, and makes responsibilities transparent. The quality criterion is not formal similarity alone but functional access to shared meaning.

Pragmatic adaptation changes how professional content is expressed so that it functions appropriately for a particular recipient and situation. The content core must remain stable, but six parameters may change: tone,

directness, formality, detail, structure, and linguistic complexity. A manager may need a detailed internal report with explicit risks, a concise partner update focused on consequences and options, and a customer notice that explains the impact without disclosing confidential information. Treating one version as universally correct ignores the relationship between genre and professional responsibility.

Adaptation is not euphemistic concealment. A message about a delay should not become so polite that the recipient cannot understand the problem. Likewise, softening a disagreement does not require abandoning the organization's position. The method, therefore, distinguishes between pragmatic adaptation and semantic distortion. Learners must preserve verified facts, uncertainty, responsibility, and constraints while revising the way these elements are organized and framed.

The proposed methodology follows the cycle recognise, compare, explain, adapt, verify, and justify. In the recognition step, learners identify the professional purpose, recipients, factual core, uncertain information, terminology, and potential pragmatic risks. In the comparison step, they examine parallel versions: source and translation, human and machine variants, or internal and external messages. In the explanation step, they articulate what changed and why the change matters. In the adaptation step, they create a version for a defined audience. In the verification step, they check meaning, terminology, tone, genre, and commitments. In the justification step, they document accepted, rejected, or modified suggestions.

The cycle is designed to make invisible judgment visible. Without explanation and justification, a teacher may see a successful final text but cannot determine whether the learner understood the pragmatic problem or simply accepted an AI suggestion. A revision log records the original fragment, the change, the reason, and the decision. This record also supports formative feedback and portfolio assessment.

The task set is based on an international project in which a Ukrainian team reports that delivery “should be possible by Friday”. The phrase is translated and subsequently reformulated by an AI tool as a firm commitment. An additional customs inspection delays the work. The partner interprets the earlier message as a guaranteed deadline and sends a categorical complaint. The educational problem combines lexical meaning, modality, terminology, tone, responsibility, and divergent expectations about agreement (Figure 1).

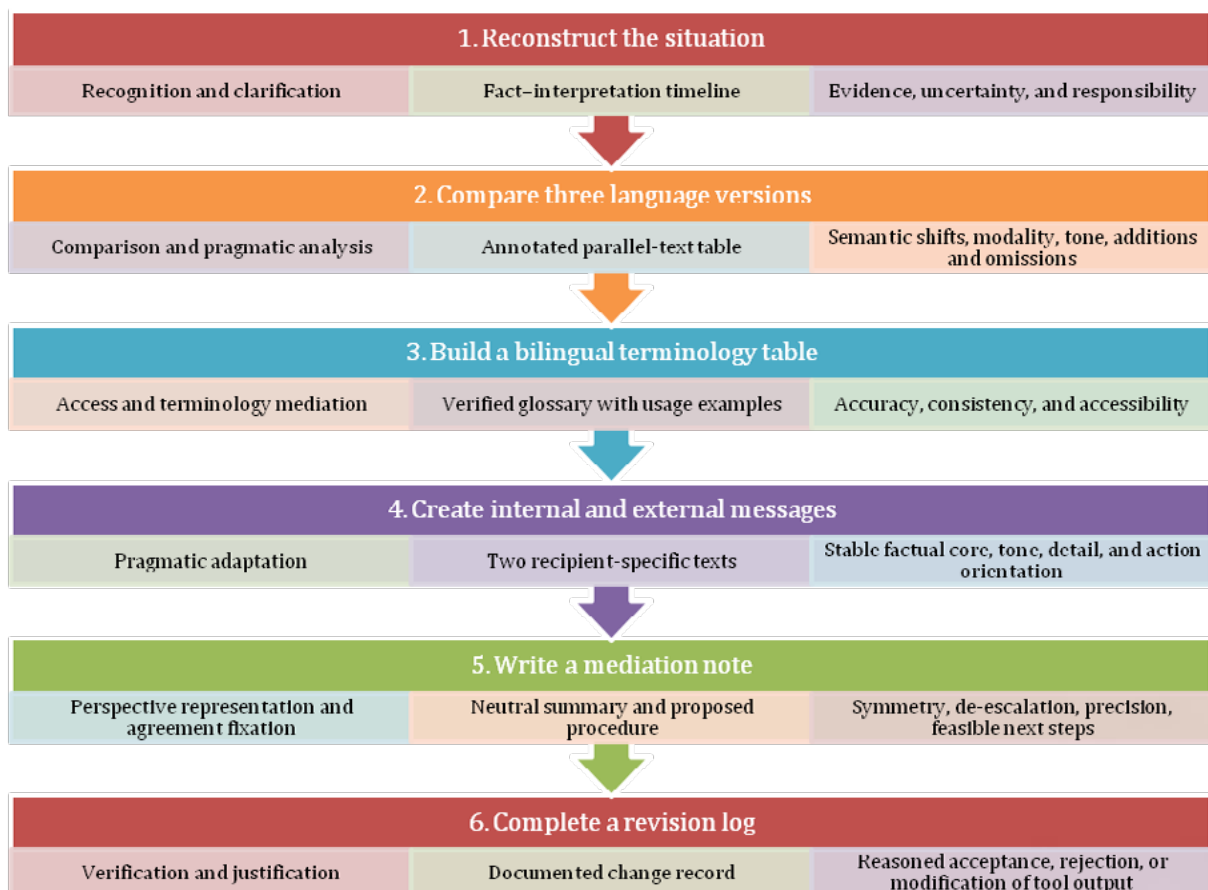


Figure 1. Task Sequence for the Deadline Case

Task 1 requires learners to reconstruct the factual timeline and separate verified facts from interpretations. They identify what each party knew, what was communicated, which statements were tentative, and which information was delayed. Task 2 compares the Ukrainian source, a machine translation, and an AI-generated version. Learners

mark omissions, additions, changes in modality, and shifts in directness. Task 3 develops a terminology table for expressions such as “delivery deadline”, “customs inspection”, “partial delivery”, “revised schedule”, and “confirmed commitment”. Each term is defined in both languages and placed in a professional sentence.

Task 4 requires two adapted messages. The internal Ukrainian message addresses causes, responsibility, risk, and immediate action. The external English message acknowledges the partner’s concern, states verified facts, avoids transferring blame, proposes options, and asks for confirmation of the preferred solution. Task 5 is a mediation note that neutrally represents both positions: the partner relied on a message that was interpreted as a commitment, while the project team intended it as a provisional estimate. The note identifies the shared problem and proposes a procedure for confirming future deadlines. Task 6 is the revision log documenting changes to the automated versions.

Semantic accuracy is assessed through preservation of facts, constraints, uncertainty, and commitments. A high-quality product does not invent causes, dates, or promises and does not omit information necessary for a decision. Terminological consistency is assessed across documents and languages. Pragmatic appropriateness concerns tone, directness, formality, and action orientation for the specified recipient. Neutrality is particularly important in mediation: the text should represent both positions without attributing blame or intention beyond the available evidence.

Digital accountability is assessed through the verification process. Learners identify which parts of the machine or AI output were retained, modified, or rejected; explain risks; and confirm that confidential data were not introduced into inappropriate tools. The final product must be attributable to human judgment. These criteria shift the assessment from surface correction to professional decision-making.

Peer review is useful when reviewers receive separate roles. One reviewer checks the factual core, another checks the terminology, another checks the pragmatic effect, and another checks the audience relevance. This division prevents feedback from becoming an undifferentiated impression. After review, the author revises the message and explains which comments were accepted. The process models workplace revision and shows that mediation is distributed across participants and artifacts.

The methodology requires a professionally credible source text and a clearly defined audience. If the source is vague or the recipient is unspecified, adaptation becomes subjective. Learners also need access to terminology resources and explicit criteria. At lower language levels, the complexity of the professional problem can be preserved while linguistic support is increased through glossaries, sentence starters, and model structures. The teacher should avoid correcting every language error before discussing meaning, because this may reduce the task to a grammar exercise.

The methodology does not claim that bilingual comparison automatically produces intercultural sensitivity. The educational effect depends on the questions asked and the need to justify decisions. Nor does it treat AI-generated variants as authentic representatives of a culture. They are alternatives to be analyzed. Authentic professional materials, interaction with real partners, and delayed-transfer tasks remain necessary to test whether learners can use mediation and adaptation beyond the original case.

Conclusions. Multilingual mediation and pragmatic adaptation are distinct but interdependent professional actions. Mediation creates access to meaning, clarifies terms, represents perspectives, and fixes agreement; adaptation modifies tone, directness, formality, detail, structure, and complexity for a particular recipient while preserving the factual core. Their development requires more than translation accuracy.

The proposed six-step cycle and integrated task set make these actions observable through parallel-text analysis, bilingual terminology work, dual-audience messages, mediation notes, and revision logs. Assessment covers semantic accuracy, pragmatic appropriateness, neutrality, terminological consistency, and digital accountability. The methodology can be embedded in professional foreign-language courses, negotiation modules, project work, and digital communication training. Future studies should examine how learners transfer these operations to live interaction and how different language-proficiency levels influence the balance between multilingual support and independent professional performance.

Use of Artificial Intelligence. During the preparation of the manuscript, AI (Grammarly) was used as an auxiliary tool for the technical review of selected author-written text fragments at the levels of grammar, spelling, and punctuation. The AI tool was not used to generate the substantive parts of the article, including the formulation of the aim, methodology, results, discussion, conclusions, or references. All language corrections suggested by the AI tool were verified by comparing them with the original text, checking terminology, content accuracy, and consistency with the cited sources. The use of AI did not affect the research results, their interpretation, or the conclusions.

Bibliography:

1. Герасимчук Г. А., Ковальчук О. М., Мельничук О. В. Особливості викладання іноземної мови професійного спрямування для студентів немовних спеціальностей ЗВО. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2024. № 2. С. 12–18. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.2.2>
2. Денисюк Л., Данілова Н. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти. *Інноватика у вихованні*. 2024. № 1(19). С. 178–185. <https://doi.org/10.35619/iiu.v1i19.596>
3. Ігнатова О. Розвиток навичок ефективної міжкультурної комунікації. *Journal of Cross-Cultural Education*, 2024. Vol. 3. Рр. 7–13. <https://doi.org/10.31652/2786-9083-2024-3-7-13>.
4. Кашук М., Липченко Т. Особливості використання автентичних текстів при вивченні іноземної мови професійного спрямування. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 60, т. 2. С. 243–247. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-2-37>
5. Козубовська І., Бабинець М. Формування вмінь ділового спілкування засобами іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2025. № 1(56). С. 77–80. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.56.77-80>
6. Пасічник О., Пасічник О. Дидактико-методичні засади конструювання змісту курсу іноземної мови професійного спілкування для студентів ІТ та інженерних спеціальностей. *Український педагогічний журнал*. 2025. № 1. С. 93–105. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-1-93-105>
7. Федоренко С. В., Мацюк Л. О., Америкідзе О. С. Транслінгвізм та іншомовна підготовка студентів. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2025. Вип. 20. С. 126–133. <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2025-20.16>
8. Bonacina-Pugh F., da Costa Cabral I., Huang J. Translanguaging in education. *Language Teaching*. 2021. Vol. 54, no. 4. P. 439–471. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000173>
9. Council of Europe. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment—Companion volume*. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата звернення: 01.08.2026).
10. Dai D., Suzuki S., Chen G. Generative AI for professional communication training in intercultural contexts: Where are we now and where are we heading? *Applied Linguistics Review*. 2025. Vol. 16, no. 2. P. 763–774. <https://doi.org/10.1515/applirev-2024-0184>
11. Drushlyak M., Semenikhina O. Educational potential of ChatGPT from students' perspective: The Ukrainian dimension of generative artificial intelligence use. *Information Technologies and Learning Tools*. 2025. Vol. 109, no. 5. P. 186–201. <https://doi.org/10.33407/itlt.v109i5.6289>
12. Hackett S., Janssen J., Beach P., Perreault M., Beelen J., van Tartwijk J. The effectiveness of Collaborative Online International Learning (COIL) on intercultural competence development in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. Vol. 20. Article 5. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00373-3>
13. Machwate S., Bendaoud R., Henze J., Berrada K., Burgos D. Virtual exchange to develop cultural, language, and digital competencies. *Sustainability*. 2021. Vol. 13, no. 11. Article 5926. <https://doi.org/10.3390/su13115926>
14. Sercu L. Internationalization at home as a factor affecting intercultural competence: A study among Belgian university students. *European Journal of Higher Education*. 2023. Vol. 13, no. 4. P. 536–557. <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2094815>
15. Sovhar O., Sovhar H., Plish I. Integrating AI tools into foreign language instruction for students of non-linguistic specialties. *Advanced Linguistics*. 2025. No. 16. P. 300–310. <https://doi.org/10.20535/2025.16.338108>
16. Svyrydiuk V., Hordieieva A., Kyryklytsia V. The role of internet-based case study technology in developing master's degree students' intercultural foreign language communicative competence. *Information Technologies and Learning Tools*. 2026. Vol. 112, no. 2. P. 120–133. <https://doi.org/10.33407/itlt.v112i2.6129>

References:

1. Herasymchuk, H. A., Kovalchuk, O. M., & Melnychuk, O. V. (2024). Osoblyvosti vykladannia inozemnoi movy profesiinoho spriamuvannia dlia studentiv nemovnykh spetsialnostei ZVO [Peculiarities of teaching a foreign language for professional purposes to students of non-linguistic specialties at higher education institutions]. *Akademichni studii. Seriiia «Pedahohika»*, 2, 12–18. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.2.2> [in Ukrainian].
2. Denysiuk, L., & Danilova, N. (2024). Formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh menedzheriv u zakladyakh vyshchoi osvity [Formation of foreign language communicative competence of future managers in higher education institutions]. *Innovatyka u vykhovanni*, 1(19), 178–185. <https://doi.org/10.35619/iiu.v1i19.596> [in Ukrainian].
3. Ihnatova, O. (2024). Rozvytok navychok efektyvnoi mizhkulturnoi komunikatsii [Development of effective intercultural communication skills]. *Journal of Cross-Cultural Education*, 3, 7–13. <https://doi.org/10.31652/2786-9083-2024-3-7-13> [in Ukrainian].
4. Kashchuk, M., & Lypchenko, T. (2023). Osoblyvosti vykorystannia avtentychnykh tekstiv pry vyvchenni inozemnoi movy profesiinoho spriamuvannia [Peculiarities of using authentic texts in learning a foreign language for professional purposes]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 60(2), 243–247. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-2-37> [in Ukrainian].
5. Kozubovska, I., & Babynets, M. (2025). Formuvannia vmin dilovoho spilkuvannia zasobamy inozemnoi movy [Formation of business communication skills by means of a foreign language]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriiia: «Pedahohika. Sotsialna robota»*, 1(56), 77–80. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.56.77-80> [in Ukrainian].
6. Pasichnyk, O., & Pasichnyk, O. (2025). Dydaktyko-metodychni zasady konstruiuvannia zmistu kursu inozemnoi movy profesiinoho spilkuvannia dlia studentiv IT ta inzhenernykh spetsialnostei [Didactic and methodological principles of designing the content of a foreign language course for professional communication for IT and engineering students]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 1, 93–105. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-1-93-105> [in Ukrainian].
7. Fedorenko, S. V., Matsiuk, L. O., & Ameridze, O. S. (2025). Translingvizm ta inshomovna pidhotovka studentiv [Translingualism and foreign language training of students]. *Naukovyi visnyk Kremenetskoï oblasnoi humanitarno-pedahohichnoi akademii imeni Tarasa Shevchenka. Seriiia: Pedahohichni nauky*, 20, 126–133. <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2025-20.16> [in Ukrainian].
8. Bonacina-Pugh, F., da Costa Cabral, I., & Huang, J. (2021). Translanguaging in education. *Language Teaching*, 54(4), 439–471. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000173>

9. Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment—Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
10. Dai, D., Suzuki, S., & Chen, G. (2025). Generative AI for professional communication training in intercultural contexts: Where are we now and where are we heading? *Applied Linguistics Review*, 16(2), 763–774. <https://doi.org/10.1515/applirev-2024-0184>
11. Drushlyak, M., & Semenikhina, O. (2025). Educational potential of ChatGPT from students' perspective: The Ukrainian dimension of generative artificial intelligence use. *Information Technologies and Learning Tools*, 109(5), 186–201. <https://doi.org/10.33407/itlt.v109i5.6289>
12. Hackett, S., Janssen, J., Beach, P., Perreault, M., Beelen, J., & van Tartwijk, J. (2023). The effectiveness of Collaborative Online International Learning (COIL) on intercultural competence development in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, Article 5. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00373-3>
13. Machwate, S., Bendaoud, R., Henze, J., Berrada, K., & Burgos, D. (2021). Virtual exchange to develop cultural, language, and digital competencies. *Sustainability*, 13(11), 5926. <https://doi.org/10.3390/su13115926>
14. Sercu, L. (2023). Internationalization at home as a factor affecting intercultural competence: A study among Belgian university students. *European Journal of Higher Education*, 13(4), 536–557. <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2094815>
15. Sovhar, O., Sovhar, H., & Plish, I. (2025). Integrating AI tools into foreign language instruction for students of non-linguistic specialties. *Advanced Linguistics*, 16, 300–310. <https://doi.org/10.20535/2025.16.338108>
16. Svyrydiuk, V., Hordieieva, A., & Kyryklytsia, V. (2026). The role of internet-based case study technology in developing master's degree students' intercultural foreign language communicative competence. *Information Technologies and Learning Tools*, 112(2), 120–133. <https://doi.org/10.33407/itlt.v112i2.6129>

Смужаниця Д. І. Мультилінгвальна медіація і прагматична адаптація в навчанні міжкультурної ділової комунікації

У статті обґрунтовано методику розвитку мультилінгвальної медіації та прагматичної адаптації як взаємопов'язаних навичок міжкультурної комунікації майбутнього менеджера. Проблема полягає в тому, що переклад, робота з термінологією та ділове листування нерідко оцінюються переважно за мовною правильністю, тоді як смислова еквівалентність, тон, рівень прямоти, адресат, жанр і наслідки повідомлення залишаються поза увагою. Метою дослідження є визначення операцій медіації й адаптації та розроблення дидактичної моделі їх формування в іноземній підготовці майбутніх менеджерів. Використано теоретичний аналіз, структурно-компонентне моделювання, прагматичний аналіз повідомлень і педагогічне проєктування завдань. Мультилінгвальну медіацію подано як пояснення, перефразування, двомовне підсумовування, уточнення термінів, нейтральне представлення позицій і фіксацію спільного смислу. Прагматичну адаптацію визначено як зміну тону, прямоти, формальності, деталізації, структури й мовних засобів відповідно до адресата, мети, каналу та статусних відносин без викривлення професійного змісту. Запропоновано цикл «розпізнати, зіставити, пояснити, адаптувати, перевірити, обґрунтувати». Наведено комплекс завдань на основі непорозуміння щодо строків міжнародного проєкту: зіставлення українського джерела, машинного перекладу й ШІ-варіанта; укладання термінологічної таблиці; створення внутрішніх та зовнішніх версій повідомлення; медіаційна записка; журнал змін. Розроблено критерії оцінювання смислової точності, прагматичної доречності, нейтральності, термінологічної послідовності та відповідальності цифрового опосередкованого тексту.

Ключові слова: мультилінгвальна медіація, прагматична адаптація, міжкультурна ділова комунікація, майбутні менеджери, переклад, цифрові мовні засоби, професійна підготовка.

Дата першого надходження статті до видання: 13.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.09.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.10.2026



Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу
CC BY 4.0

ЗМІСТ

<i>Бондаренко Н. А.</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО МИСЛЕННЯ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	5
<i>Гевко І. В., Миндруль М. А.</i> ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ВІД ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ВИКОРИСТАННЯ ДО ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНИХ ЕКОСИСТЕМ.....	12
<i>Дульська О. В., Слабко В. М.</i> ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ.....	16
<i>Єгорова І. В.</i> ПРОЄКТНЕ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ЦИФРОВОГО ПРОФІЛЮ: ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТА ОСВІТНІ МОЖЛИВОСТІ.....	23
<i>Зарва В. А.</i> ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ: ВІД КЛАСИЧНОГО ТЕКСТУ В ЗАРУБІЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ ДО ЦИФРОВОГО КВЕСТУ.....	29
<i>Коваленко О. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	35
<i>Коваль Р. С.</i> ЮВІЛЕЙНІ ТА ПРОПАМ'ЯТНІ КНИГИ ГІМНАЗІЙ ЯК ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ Й НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВІДОМИХ ФІЛОЛОГІВ.....	41
<i>Козирев Є. В., Саф'янова М. О.</i> ЧИТАННЯ TOP-DOWN ТА BOTTOM-UP У ВИКЛАДАННІ СПЕЦІАЛІЗОВАНОГО ПЕРЕКЛАДУ.....	47
<i>Коршевнюк Т. В.</i> ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ХІМІЇ В РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	52
<i>Кривонос М. В., Карпенко О. М., Коваленко В. Л., Мусійчук В. О., Скрипка О. М.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ВОГНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІЗ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ В УМОВАХ НОРМАТИВНОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ КУРСІВ СТРІЛЬБ.....	59
<i>Кушлик-Дивульська О. І., Скиба В. М.</i> ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЛІГРАФІЧНОЇ ГАЛУЗІ ДЛЯ ЗДІЙСНЕННЯ СТАТИСТИЧНОГО АНАЛІЗУ.....	66
<i>Lytovchenko Oleksandr</i> ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES TO SUPPORT STUDENT YOUTH UNDER STRESSFUL CONDITIONS.....	74
<i>Матвієнко О. В., Євдокимов М. М.</i> МЕТОДОЛОГІЯ ДИСЕРТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОБҐРУНТУВАННЯ НАУКОВОГО РЕЗУЛЬТАТУ.....	78
<i>Mudryk Daryna</i> FORMATION OF PROFESSIONAL ENGLISH-LANGUAGE COMMUNICATION SKILLS IN TECHNICAL HIGHER EDUCATION: A TASK-BASED METHODOLOGICAL SYSTEM.....	85
<i>Osetska Nataliia</i> FROM COMMUNICATIVE COMPETENCE TO COMMUNICATIVE FLEXIBILITY: A METHODOLOGICAL FRAMEWORK FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHING.....	92
<i>Паска Т. В.</i> ПРОМПТ-ІНЖИНІРИНГ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	98
<i>Радченя І. В., Старікова Л. П.</i> ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД У ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ: ПОЄДНАННЯ ПРИРОДНИЧОЇ ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ ЇЇ ВИКЛАДАННЯ.....	105
<i>Smuzhanytsia Diana</i> MULTILINGUAL MEDIATION AND PRAGMATIC ADAPTATION IN INTERCULTURAL BUSINESS COMMUNICATION TRAINING.....	110

CONTENTS

<i>N. Bondarenko</i> ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING SOCIAL THINKING IN GIFTED INDIVIDUALS WITHIN THE CONTEMPORARY EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	5
<i>I. Hevko, M. Mindrul</i> DIGITAL TECHNOLOGIES AS A FACTOR OF VOCATIONAL EDUCATION TRANSFORMATION: FROM INSTRUMENTAL USE TO INNOVATIVE EDUCATIONAL ECOSYSTEMS.....	12
<i>V. Slabko, O. Dul'ska</i> INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE PSYCHOLOGISTS IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL TRANSFORMATION.....	16
<i>I. Yehorova, M. Dereniuk, N. Basarab</i> PROJECT-BASED LEARNING IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF DIGITAL-PROFILE SPECIALISTS: PEDAGOGICAL POTENTIAL AND EDUCATIONAL OPPORTUNITIES.....	23
<i>V. Zarva</i> THE GAMIFICATION OF LITERARY EDUCATION: FROM CLASSIC TEXTS IN FOREIGN LITERATURE TO A DIGITAL QUEST.....	29
<i>O. Kovalenko</i> SPECIFICS OF PREPARING MASTER'S STUDENTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION TO ENSURE THE QUALITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS AND EDUCATIONAL ACTIVITIES IN PRESCHOOL INSTITUTIONS.....	35
<i>R. Koval</i> COMMEMORATIVE BOOKS OF GYMNASIUMS AS SOURCES FOR STUDYING THE PEDAGOGICAL AND SCIENTIFIC ACTIVITIES OF FAMOUS PHILOLOGISTS.....	41
<i>Ye. Kozyriev, M. Safianova</i> TOP-DOWN AND BOTTOM-UP READING IN SPECIALIZED TRANSLATION TRAINING.....	47
<i>T. Korshevniuk</i> DIDACTIC POTENTIAL OF PRACTICALLY ORIENTED TEACHING OF CHEMISTRY IN THE IMPLEMENTATION OF THE STATE STANDARD OF BASIC SECONDARY EDUCATION.....	52
<i>M. Kryvonos, O. Karpenko, V. Kovalenko, V. Musiychuk, O. Skrypka</i> ORGANIZATION OF FIREARMS TRAINING FOR CADETS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS WITH SPECIFIC LEARNING CONDITIONS UNDER THE DIFFERENTIATED REGULATION OF SHOOTING COURSES.....	59
<i>O. Kushlyk-Dyvulska, V. Skyba</i> DEVELOPING MATHEMATICAL COMPETENCE FOR STATISTICAL ANALYSIS AMONG FUTURE PRINTING INDUSTRY PROFESSIONALS.....	66
<i>O. Lytovchenko</i> ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES TO SUPPORT STUDENT YOUTH UNDER STRESSFUL CONDITIONS.....	74
<i>O. Matviienko, M. Yevdokymov</i> METHODOLOGY OF THE DISSERTATION RESEARCH: CONTEMPORARY APPROACHES TO JUSTIFYING SCIENTIFIC FINDINGS.....	78
<i>D. Mudryk</i> FORMATION OF PROFESSIONAL ENGLISH-LANGUAGE COMMUNICATION SKILLS IN TECHNICAL HIGHER EDUCATION: A TASK-BASED METHODOLOGICAL SYSTEM.....	85
<i>N. Osetska</i> FROM COMMUNICATIVE COMPETENCE TO COMMUNICATIVE FLEXIBILITY: A METHODOLOGICAL FRAMEWORK FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHING.....	92
<i>T. Paska</i> PROMPT ENGINEERING AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING FOR FUTURE VOCATIONAL EDUCATION SPECIALISTS.....	98
<i>I. Radchenia, L. Starikova</i> AN INTEGRATIVE APPROACH IN PRIMARY EDUCATION: BLENDING SCIENCE THEORY AND TEACHING METHODOLOGY.....	105
<i>D. Smuzhanytsia</i> MULTILINGUAL MEDIATION AND PRAGMATIC ADAPTATION IN INTERCULTURAL BUSINESS COMMUNICATION TRAINING.....	110

НОТАТКИ

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи

Випуск 112

Матеріали подані мовою оригіналу

Головний редактор серії – В. М. Слабко

Відповідальний редактор серії – Л. Л. Макаренко

Технічний редактор – Н. С. Корцигіна

Верстка – С. Ю. Калабухова

Дата розміщення онлайн – 27.10.2026 р.

Дата друку – 03.11.2026 р.

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 15,05. Ум. друк. арк. 13,95.

Замов. № 1026/829. Наклад 300 прим.

Віддруковано з оригіналів

Друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 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 112

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 – S. Kalabukhova

Date posted online – 27.10.2026

Date printed – 03.11.2026

Format 60x84/8. Typeface Times New Roman.

Offset paper. Digital printing. Published sheets. 15,05. Probation print sheet.13,95.

Order No. 1026/829. 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