ISSN (PRINT) 2413-1865
ISSN (ONLINE) 2663-2772
DOI 10.32999/KSU2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
(м. Івано-Франківськ)

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

COLLECTION OF RESEARCH PAPERS

«PEDAGOGICAL SCIENCES»

Випуск 114

Видавничий дім
«Гельветика»
2026

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:
Пермінова Людмила Аркадіївна *– доктор філософії (PhD) у галузі педагогічних наук, професор, в.о. завідувачки кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова, Херсонський державний університет, Україна*

Члени редакційної колегії:
Макарова Олена *– докторка наук (габілітована) професорка, директорка Інституту освітніх наук Базельського університету, Швейцарія*
Молнар Тетяна Іванівна *– докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, Україна*
Демірбілек, Мухаммет *– доктор наук, магістр наук, професор освітніх технологій, Сюлейман Демірель Університет, Туреччина*
Омельчук Сергій Аркадійович *– доктор педагогічних наук, професор, перший проректор, Херсонський державний університет, Україна*
Петухова Любов Євгенівна *– докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти, Херсонський державний університет, Україна*
Попова Людмила Миколаївна *– кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри англійської мови технічного спрямування 1, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Україна*
Саган Олена Валеріївна *– кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри теорії та методики дошкільної та початкової освіти, Херсонський державний університет, Україна*
Чичук Антоніна Петрівна *– докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти, Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, Україна.*

Збірник наукових праць «Педагогічні науки» є фаховим виданням (категорія «Б») на підставі Наказу МОН України № 886 від 02.07.2020 року (додаток № 4) з педагогічних наук А1 – Освітні науки, А2 – Дошкільна освіта, А3 – Початкова освіта, А4 – Середня освіта (за предметними спеціальностями), А5 – Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Журнал включено до наукометричної бази даних Index Copernicus (Республіка Польща)

Затверджено відповідно до рішення вченої ради Херсонського державного університету (протокол від 25.05.2026 № 17)

Реєстрація в Національній раді України з питань телебачення і радіомовлення:
Рішення № 2944 від 24.10.2024 (Ідентифікатор медіа R30-05619).

Суб'єкт у сфері друкованих медіа – Херсонський державний університет
(вул. Університетська, 27, м. Херсон, 73000, e-mail: office@ksu.ks.ua. Тел.: +38 096 310 26 36).

Мови розповсюдження: українська, англійська, польська, німецька, французька, болгарська, румунська, іспанська.

Офіційний сайт видання: https://ps.journal.kspu.edu

© Херсонський державний університет, 2026
© Оформлення «Видавничий дім «Гельветика», 2026

ЗМІСТ

ВСТУПНЕ СЛОВО ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА 7

СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Омельчук С. А. ФЕНОМЕН ПОСТАТІ МАРІЇ ПЕНТИЛЮК В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІНГВОДИДАКТИЦІ: МАЛОВІДОМІ ФАКТИ ТА ЇХ НАУКОВЕ ОСМИСЛЕННЯ 8

СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

Зуброва О. А. ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 16

Пилипчук Л. Л., Борисенко Н. М., Волкова С. А. ФОРМУВАННЯ СОЦІОЕМОЦІЙНИХ НАВИЧОК ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ВИРІШЕННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ НА РІВНІ МІСЦЕВИХ ГРОМАД 22

Торчинський М. М., Торчинська Н. М. МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СТИЛІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ НАУКОВО-ЛІНГВІСТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ 32

Шуляр В. І. СЕНСОЖИТТЄВИЙ УНІВЕРСУМ МАРІЇ ПЕНТИЛЮК І НІЛИ ВОЛОШИНОЇ: СМИСЛОТВОРЕННЯ В НАУКОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ 38

СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Блах В. С. ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА ВЛАСНІСТЬ ТА АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ: ТОЧКИ ПЕРЕТИНУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ 46

Друженко Р. С. УРОК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК КОМУНІКАТИВНА ПОДІЯ: УСВІДОМЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ ЗДОБУВАЧАМИ ЗВО 56

Запорожець А. С., Запорожець Т. В. ДУАЛЬНА МОДЕЛЬ ПОРАДНИЦТВА ТА НАСТАВНИЦТВА ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ: СТРАТЕГІЯ УПРОВАДЖЕННЯ 63

Немлій Л. С. ІНТЕГРАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО КОНТЕНТУ В ПРОЦЕС ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ЗВО 73

Паустовська М. В. МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ 82

Perminova L. A., Popova L. M. FORMATION OF INTEGRATED COMPETENCE OF FUTURE PROFESSIONALS IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION 89

Попова К. І. SOFT SKILLS ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ 101

ISSN: Print 2413-1865, Online 2663-2772

Саган О. В. ВІД ГОТОВОЇ ВІДПОВІДІ ДО КЕРОВАНОГО МИСЛЕННЯ: МЕТОД ТРАСУВАННЯ КОГНІТИВНОЇ ТРАЄКТОРІЇ У ВИКОРИСТАННІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ.....**107**

СЕКЦІЯ 4. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Бойко О. В. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗРОБЛЕННЯ ЛОГІЧНОЇ СТРУКТУРИ ТЕОРЕТИЧНОГО КОМПОНЕНТА ЗАНЯТЬ ІЗ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ПІРАМІДИ MCKINSEY.....**114**

Петухова Л. Є., Андрієвський Б. М. ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ БЕНЧМАРКІНГУ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ.....**120**

Саратовський В. С. ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНОМУ САМОРОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ.....**127**

ЮВІЛЕЇ ТА ПАМ'ЯТНІ ДАТИ

Климович С. М. З НАГОДИ ДЕВ'ЯНОСТОРІЧЧЯ МАРІЇ ІВАНІВНИ ПЕНТИЛЮК **133**

CONTENTS

EDITOR-IN-CHIEF'S FOREWORD 7

SECTION 1. METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Omelchuk S. A. THE PHENOMENON OF MARIIA PENTYLIUK IN UKRAINIAN LINGUODIDACTICS: LITTLE-KNOWN FACTS AND THEIR SCHOLARLY INTERPRETATION 8

SECTION 2. THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

Zubrova O. A. DIGITAL TRANSFORMATION OF ENGLISH TEACHING METHODS 16

Pylypchuk L., Borysenko N., Volkova S. FORMATION OF SOCIO-EMOTIONAL SKILLS OF EDUCATION SEEKERS IN THE PROCESS OF SOLVING ENVIRONMENTAL PROBLEMS AT THE LEVEL OF LOCAL COMMUNITIES 22

Torchynskyi M. M., Torchynska N. M. AN INTERDISCIPLINARY APPROACH TO FORMING THE STYLISTIC COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN THE PROCESS OF SCIENTIFIC AND LINGUISTIC TRAINING 32

Shuliar V. I. THE MEANING-OF-LIFE UNIVERSE OF MARIIA PENTYLIUK AND NILA VOLOSHYNA: MEANING-MAKING IN SCIENTIFIC ACTIVITY 38

SECTION 3. THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Blakh V. S. INTELLECTUAL PROPERTY AND ACADEMIC INTEGRITY: POINTS OF INTERSECTION IN THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS 46

Druzhenenko R. S. UKRAINIAN LANGUAGE LESSON AS A COMMUNICATIVE EVENT: AWARENESS OF THE PEDAGOGICAL PHENOMENON BYHIGHER EDUCATIONAL ACQUISITIONS 56

Zaporozhets A. S., Zaporozhets T. V. DUAL MODEL OF ACADEMIC ADVISING AND MENTORING FOR HIGHER EDUCATION STUDENTS: IMPLEMENTATION STRATEGY 63

Nemlii L. S. INTEGRATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED CONTENT INTO THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS OF TECHNICAL INSTITUTIONS 73

Paustovska M. V. METHODOLOGICAL ASPECTS OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FUTURE GERMAN LANGUAGE TEACHERS PURSUING A MASTER'S DEGREE 82

Perminova L. A., Popova L. M. FORMATION OF INTEGRATED COMPETENCE OF FUTURE PROFESSIONALS IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION 89

ISSN: Print 2413-1865, Online 2663-2772

Popova K. I. SOFT SKILLS AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TOURISM SPECIALISTS.....**101**

Sagan O. V. FROM READY-MADE ANSWERS TO GUIDED THINKING: THE METHOD OF COGNITIVE-TRAJECTORY TRACING IN THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE.....**107**

SECTION 4. MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Boiko O. V. THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF DEVELOPING THE LOGICAL STRUCTURE OF THE THEORETICAL COMPONENT OF TECHNICAL DISCIPLINE CLASSES USING THE MCKINSEY PYRAMID.....**114**

Petukhova L. Ye., Andrievsky B. M. PEDAGOGICAL POTENTIAL OF BENCHMARKING IN THE CONDITIONS OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION.....**120**

Saratovsky V. S. DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF LECTURERS PROFESSIONAL PRE-HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....**127**

ANNIVERSARIES AND COMMEMORATIVE DATES

Klymovych S. M. ON THE OCCASION OF THE NINETEENTH BIRTHDAY OF MARIA IVANIVNA PENTILIUK **133**

ВСТУПНЕ СЛОВО ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

У квітні цього року відзначила свій 90-річний ювілей **Марія Іванівна Пентилюк** – докторка педагогічних наук, професорка, заслужена діячка науки і техніки України, відмінниця освіти, почесна громадянка міста Херсон, професорка кафедри української і слов'янської філології та журналістики Херсонського державного університету.

З дня заснування збірника наукових праць «Педагогічні науки» й до 2019 року Марія Пентилюк віддано працювала у складі редакційної колегії нашого видання.

Марія Іванівна Пентилюк – яскрава постать в українській лінгводидактиці: талановита дослідниця, шанована викладачка й наставниця численних поколінь педагогів. Понад шістдесят років її професійний шлях нерозривно пов'язаний із Херсонським державним університетом, де вона стала символом педагогічної майстерності та гордістю Півдня України.

Багаторічна праця Марії Іванівни в редакційній колегії нашого збірника заклала високі стандарти академічної доброчесності, наукової глибини та методологічної суворості, якими ми керуємося й до сьогодні.

Марія Іванівна завжди підкреслювала: кожна публікація має не лише констатувати факти, а й робити вагомий внесок у розвиток педагогічної науки. Вона навчала авторів – від аспірантів до досвідчених докторів – культурі наукового письма, логіці викладу, точності термінології та практичної цінності запропонованих методик. Саме завдяки її настановам на сторінках нашого часопису утвердилися інноваційні підходи: текстоцентризм, стилістичний аналіз та компетентнісна парадигма навчання мови, які згодом знайшли втілення в сучасних підручниках і освітніх програмах.

Аналіз рукописів для Марії Іванівни ніколи не був формальністю. Вона особисто проводила глибокі й неупереджені експертизи, залишаючи конструктивні зауваги, які допомагали авторам спрямувати дослідження в потрібне річище та підвищити якість публікацій. Безкомпромісна щодо наукової поверховості та компіляції, вона надійно захищала авторитет нашого збірника.

У часи, коли українська освіта й наука стикаються з драматичними викликами війни, життєва стійкість, незламність і відданість праці Марії Іванівни слугують для нас усіх яскравим прикладом.

Редакційна колегія збірника «Педагогічні науки» щиро вітає Марію Іванівну з її дев'яностоліттям. Висловлюємо глибоку повагу й вдячність за багаторічну подвижницьку працю, мудрість і неоціненний внесок у розвиток нашого видання й української педагогіки. Щиро бажаємо міцного здоров'я, мирного неба, творчого натхнення та невичерпної життєвої енергії. Ваше ім'я назавжди вписане золотими літерами в історію нашого часопису та в скарбницю національної науки.

З повагою – **Пермінова Людмила Аркадіївна**,
головна редакторка збірника наукових праць
«Педагогічні науки»

ISSN: Print 2413-1865, Online 2663-2772

СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК [37.02:811.161.2]:929Пентилюк:001.891
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-114-1

ФЕНОМЕН ПОСТАТІ МАРІЇ ПЕНТИЛЮК В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІНГВОДИДАКТИЦІ: МАЛОВІДОМІ ФАКТИ ТА ЇХ НАУКОВЕ ОСМИСЛЕННЯ

Омельчук Сергій Аркадійович,
доктор педагогічних наук, професор, перший проректор,
професор кафедри української і слов'янської філології та журналістики
Херсонський державний університет
omegas@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-0323-7922

Мета. Дослідження спрямовано на виявлення, узагальнення й наукове осмислення невідомих або маловідомих фактів біографії та професійної діяльності Марії Пентилюк, з'ясування їхньої ролі у формуванні її як педагогині й науковиці, а також переосмислення на цій основі її внеску в розвиток української лінгводидактики. **Методи.** Дослідження ґрунтується на поєднанні біографічного, історико-педагогічного та джерелознавчого підходів. Емпіричну основу становлять архівні матеріали Херсонського державного університету (особова справа, матеріали кафедральних та університетського архівів), що дали змогу уточнити хронологію професійної діяльності та конкретизувати участь дослідниці в освітніх, наукових і громадських процесах; усні джерела (інтерв'ю з Марією Пентилюк та її сучасниками) опрацьовано як наративні свідчення з подальшою верифікацією, а також опубліковані джерела про неї, використані для контекстуалізації. Аналітичний етап передбачав тематичне групування виявлених фактів за основними напрямами діяльності. **Результати.** У процесі дослідження встановлено нові факти біографії Марії Пентилюк, що розкривають ранній етап її професійного становлення в умовах радянського періоду, а також висвітлюють її життєвий і науковий шлях у контексті сучасних воєнних викликів. До наукового обігу введено нові архівні джерела, зокрема особову справу дослідниці, а також інтерв'ю, записані після 24 лютого 2022 р. Здійснено реконструкцію внутрішньої логіки професійного розвитку науковиці в єдності біографічного досвіду, педагогічної практики, наукового пошуку й громадської діяльності. **Висновки.** Марія Пентилюк є ключовою постаттю становлення сучасної української лінгводидактики, а її професійний шлях відображає еволюцію національної мовної освіти другої половини XX – початку XXI ст. Виявлені маловідомі факти істотно доповнюють усталений науковий образ дослідниці та засвідчують визначальну роль, яку відіграли окремі біографічні обставини у формуванні її наукової концепції. Результати дослідження актуалізують значення педагогічної біографіки як перспективного напряму розвитку педагогічної науки.

Ключові слова: *педагогічна біографіка, українська лінгводидактика, наукова школа, підручникотворення, мовна освіта.*

THE PHENOMENON OF MARIIA PENTYLIUK IN UKRAINIAN LINGUODIDACTICS: LITTLE-KNOWN FACTS AND THEIR SCHOLARLY INTERPRETATION

Omelchuk Serhii Arkadiiovych,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, first Vice-Rector,
Professor at the Department of Ukrainian and Slavic Philology and Journalism
Kherson State University
omegas1975@gmail.com
orcid.org/0000-0002-0323-7922

Purpose. The study aims to identify, generalize, and provide a scholarly interpretation of unknown or little-known facts from the biography and professional activity of Mariia Pentyliuk, to clarify their role in her development as an educator and scholar and, on this basis, to reconsider her contribution to the development of Ukrainian linguodidactics. **Methods.** The study is based on a combination of biographical, historical-pedagogical, and source studies approaches. The empirical basis includes archival materials from Kherson State University (personnel file, official correspondence, and materials from departmental and university

archives), which made it possible to clarify the chronology of her professional activity and specify her involvement in educational and scholarly processes; oral sources (interviews with Mariia Pentyliuk and her contemporaries), treated as narrative testimonies with subsequent verification; as well as the researcher's published works and sources about her, used for contextualization. The analytical stage involved the thematic grouping of the identified facts by main areas of activity. **Results.** The study establishes new biographical facts about Mariia Pentyliuk, revealing the early stage of her professional formation during the Soviet period and highlighting her life and academic path in the context of contemporary wartime challenges. New archival sources have entered scholarly circulation, including the researcher's personnel file and interviews recorded after February 24, 2022. The internal logic of the scholar's professional development has been reconstructed as a unity of biographical experience, pedagogical practice, academic inquiry, and civic engagement. **Conclusions.** Mariia Pentyliuk is a key figure in the formation of modern Ukrainian linguodidactics, and her professional trajectory reflects the evolution of national language education in the second half of the 20th and early 21st centuries. The identified little-known facts significantly complement the established scholarly image of the researcher and demonstrate the decisive role of specific biographical circumstances in shaping her academic concept. The results of the study emphasize the importance of pedagogical biography as a promising area for the development of pedagogical science.

Keywords: *pedagogical biography, Ukrainian linguodidactics, scientific school, textbook development, language education.*

Вступ. Марія Пентилюк, українська мовознавиця, докторка педагогічних наук, професорка Херсонського державного університету, є однією з найвизначніших постатей в Україні з розвитку вітчизняної лінгводидактики. Її діяльність має велике значення для розвитку української мови як основи національної ідентичності Півдня України. Багаторічну діяльність Марії Іванівни високо оцінено державою, громадськістю й університетом: у 2005 р. їй присвоєно почесне звання «Заслужений діяч науки та техніки України», у 2017 р. – звання «Почесний громадянин міста Херсон», а в 2021 р. відзначено Срібною медаллю Херсонського державного університету за заслуги перед університетом.

Роль Марії Пентилюк у розвиткові лінгводидактичної науки складно переоцінити. Особистість Марії Іванівни та її науковий внесок переосмислено в чималій кількості праць – від дослідницьких до біобібліографічних, енциклопедичних і публіцистичних. Пропонована розвідка є логічним продовженням наших попередніх публікацій, в основу яких покладено дослідження освітньої й наукової діяльності Марії Пентилюк. У нашій статті (Омельчук, 2016) здійснено кількісно-якісний аналіз покликань на праці Марії Пентилюк у статтях, надрукованих протягом 2013–2015 рр. у науково-методичному часописі «Українська мова і література в школі», який на той час входив до переліку наукових фахових видань України, та в пошуковій системі Google Scholar, й визначено праці її з найвищими показниками цитування. Про високий науково-методичний рівень Марії Пентилюк як акмефахівця у царині підручникотворення, яка переконливо доводить, що підручник передовсім має цілеспрямовано забезпечувати формування мовної особистості учня, ідеться в іншій нашій публікації (Омельчук, 2016). У монографії «Сучасна українська лінгводидактика: норми в термінології і мовна практика фахівців» ми дослідили вплив наукових праць Марії Пентилюк на становлення тенденцій розвитку вітчизняної лінгводидактики кінця XX – початку XXI ст., зокрема формування національно-мовної особистості, нове трактування традиційно усталених у методиці підходів, застосування принципу текстоцентризму (Омельчук, 2019).

Наукові ідеї Марії Пентилюк інтерпретовано також у працях представників її наукової школи. Л. Рускуліс на основі аналізу праць М. Пентилюк схарактеризувала особливості формування національно-мовної особистості в сучасному освітньому просторі як носія національного способу мислення, національної свідомості та самосвідомості, національного характеру й менталітету, національно-культурної мотивації (Рускуліс, 2021). Діяльність наукової школи Марії Пентилюк узагальнено й описано в публікаціях (Гайдаєнко та ін., 2006; Лопушинський, 2015).

В енциклопедичних і біобібліографічних джерелах (Енциклопедія сучасної України, 2023; Видатні постаті Херсонщини) постать Марії Пентилюк репрезентовано передусім як педагогині й дослідниці у царині шкільної та вишівської лінгводидактики, лінгвостилістики української мови тощо.

Окрему тематичну групу публікацій становлять ювілейні статті (Семеног, Мацько, 2011; Тихоша, 2016) й численні дописи в усемережжі, у яких віддзеркалено не лише науковий авторитет дослідниці, а й глибоко особистісне сприйняття її постаті учнями та колегами. У цих текстах актуалізовано такі риси Марії Пентилюк, як інтелектуальна вимогливість, педагогічна мудрість, великодушність і відданість професії: «Марія Іванівна Пентилюк – гордість української лінгводидактики» (*Олена Горошкіна, Інститут педагогіки НАПН України*); «Справжня українка! Гордість не лише Херсонщини та Буковини, а й усієї нації!» (*Ольга Орлова, колишня студентка М. Пентилюк*); «Були Ви

й наставницею, й порадницею, були для мене як мати…» (*Алла Гапоненко, колишня студентка М. Пентилюк*); «Дуже розумна, великодушна, толерантна, красива викладачка. Саме Ви стали фундаментом нашої професії» (*Алла Танська, колишня студентка М. Пентилюк*).

Постать Марії Пентилюк є багатовимірним феноменом, який дає змогу глибше зрозуміти культурні процеси в Україні протягом тривалого періоду – від кінця 1960-х до сьогодення – та потребує подальшого вивчення.

Мета розвідки полягає у виявленні, узагальненні й науковому осмисленні невідомих або маловідомих фактів біографії та професійної діяльності Марії Пентилюк, з'ясуванні ролі їх у формуванні її особистості як педагогині й науковиці, а також у переосмисленні на цій основі її внеску в розвиток української лінгводидактики.

Методологія дослідження ґрунтується на поєднанні біографічного, історико-педагогічного та джерелознавчого підходів, що уможливлює осмислення маловідомих і невідомих фактів професійної діяльності Марії Іванівни Пентилюк та інтерпретацію їх у контексті розвитку української лінгводидактики. Емпіричну основу дослідження становлять: 1) архівні матеріали Херсонського державного університету (особова справа Марії Пентилюк у двох томах, матеріали кафедральних та університетського архівів), що дали змогу уточнити хронологію професійної діяльності, конкретизувати участь дослідниці в освітніх і наукових процесах, а також виявити факти, не репрезентовані в опублікованих джерелах; 2) усні джерела: інтерв'ю з Марією Пентилюк та її сучасниками, опрацьовані як наративні свідчення з подальшою верифікацією через зіставлення з документальними матеріалами; 3) опубліковані джерела про неї, залучені для контекстуалізації виявлених фактів. Аналітичний етап нашого дослідження передбачав тематичне групування виявлених фактів (педагогічна робота, наукові дослідження, громадська діяльність).

Результати та дискусії. У процесі дослідження з'ясовано нові факти біографії Марії Пентилюк, які розкривають ранній етап її кар'єрного розвитку та становлення як фахівця у радянський період, а також долю науковиці під час сучасної війни. У науковий обіг уведено нові архівні джерела: особову справу М. Пентилюк та інтерв'ю з нею, зроблені після повномасштабного вторгнення 24 лютого 2022 р. російських військ в Україну.

В інтерв'ю до свого 85-річчя Марія Пентилюк зізналася, що вона прожила напружене, надто активне, але щасливе життя (Ювілей Марії Пентилюк, 2021). 5 квітня 2026 р. їй виповнилося 90 років, позаду 68 років педагогічної й науково-педагогічної діяльності, з яких 61 рік роботи в Херсонському державному університеті.

Марія Пентилюк могла ніколи не бути пов'язаною з Херсоном та Херсонщиною, якби не доля. У 1963 р. після закінчення клінічної ординатури при кафедрі інфекційних хвороб Чернівецького медичного інституту чоловіка Марії Пентилюк скеровують на роботу до міста Херсон – Іван Іларіонович Пентилюк починає працювати завідувачем відділення Херсонської міської лікарні № 5. Так розпочинається херсонський період професійної діяльності Марії Іванівни: перше її офіційне робоче місце в Херсоні – Херсонська школа № 20 (нині – Херсонський багатопрофільний ліцей № 20 Херсонської міської ради), де вона працює вчителькою української мови й літератури.

До переїзду в місто Херсон Марія Пентилюк, випускниця 1958 р. філологічного факультету Чернівецького державного університету (нині – Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича), працювала на Буковині: протягом 1958/1959 навчального року – учителькою середньої школи села Розтоки Вижницького району, куди її чоловіка Івана Пентилюка було направлено на роботу після закінчення Чернівецького медичного інституту (нині – Буковинський державний медичний університет), згодом, коли Івана Іларіоновича в 1959 р. переводять на роботу до Вижницької районної лікарні, Марія Іванівна спочатку пів року (із серпня 1959 р. по січень 1960 р.) працювала вихователькою пришкільного інтернату Вижницької середньої школи № 1, а наступні півтора року (із січня 1960 по серпень 1961 р.), коли було відкрито Вижницьку школу-інтернат, почала працювати в ній вихователькою й вчителькою англійської мови (зараз – Комунальний заклад «Вижницька спеціалізована школа-інтернат I–III ступенів із поглибленим вивченням окремих предметів та курсів художньо-естетичного циклу імені Назарія Яремчука»). Під час навчання чоловіка в ординатурі Чернівецького медичного інституту Марія Іванівна протягом 1961–1963 рр. продовжила працювати в Садгірській школі-інтернаті Чернівецької області (школа не працює з 2020 р.) на посаді старшого вихователя й учителя української мови та літератури.

Із вересня 1965 р. протягом наступних трьох років Марія Іванівна працює у Херсонському державному педагогічному інституті ім. Н. К. Крупської (нині – Херсонський державний університет) з погодинною оплатою (позаштатним викладачем кафедри української мови), викладаючи курс сучасної української літературної мови та практикум з української мови. Залишаючись на основному місці роботи в Херсонській школі № 20 до 1969 р., вона керувала й педагогічною практикою студентів-філологів. Саме цей період можна схарактеризувати як початок становлення наукової кар'єри молодої вчительки: у 1968 р. Марія Пентилюк вступає до

заочної аспірантури Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР (нині – Інститут педагогіки НАПН України). Водночас два кандидатські іспити вона склала ще до вступу в аспірантуру: англійську мову в 1966 р., діалектичний та історичний матеріалізм у 1967 р. Науковим керівником дисертаційної роботи Марії Іванівни був Олександр Михайлович Біляєв (1925–2006), на той час науковий співробітник Інституту педагогіки УРСР, а згодом – відомий учений-лінгводидакт, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України. До речі, він є випускником Херсонського державного педагогічного інституту 1950 р. Цей факт значною мірою вплинув на становлення тісної наукової співпраці між Марією Пентилюк і Олександром Біляєвим протягом наступних десятиліть. Із другої половини 1970-х років Марія Іванівна виконувала обов'язки наукового кореспондента Інституту педагогіки УРСР, беручи участь в експерименті з удосконалення програм і підручників української мови для середніх шкіл. На базі відділу методики мови Інституту педагогіки УРСР Марія Пентилюк неодноразово проходила стажування й підвищення кваліфікації (зокрема, в особовій справі містяться програми і звіти про виконання за 1979, 1989 рр.).

Із 15 вересня 1969 р. Марія Іванівна Пентилюк переходить працювати на основне місце роботи до Херсонського державного педагогічного інституту ім. Н. К. Крупської, якому присвятила понад 60 років своєї професійної діяльності, працюючи й донині. У своїх спогадах В. Тихоша згадує про перше знайомство з Марією Пентилюк: «Пригадую, як уперше сама побачила її. Була я тоді студенткою. Читати методику мови прийшла молода, вродлива викладачка з такими твердими у вимові [ж], [ч], [щ], яких на Херсонщині не почуєш. Відразу зрозуміла – із Західної України» (Тихоша, 2016).

Спочатку Марія Пентилюк працює старшою викладачкою, згодом, після захисту кандидатської дисертації «Елементи стилістики на уроках української мови в 4–6 класах» у 1973 р. в Київському державному педагогічному інституті ім. О. Горького (нині – Український державний університет імені Михайла Драгоманова), її переводять на посаду в. о. доцента кафедри і вже в 1974 р. Марію Пентилюк обирають на посаду завідувача кафедри української мови, після того як колишній завідувач кафедри Іван Приймак подав заяву про вивільнення його від подальшого керівництва кафедрою у зв'язку з поважним віком. У 1975 р. Марії Іванівні присвоєно вчене звання доцента. На той час на кафедрі працювало лише троє дипломованих викладачів, зокрема один – пенсійного віку. З огляду на це, Марії Пентилюк доводилося розробляти провідні курси «Сучасна українська літературна мова», «Методика української мови», «Стилістика української мови» й забезпечувати їх викладання, щороку виконуючи 950–1000 навчальних годин. У 1974 р. Марія Пентилюк мала вже 19 наукових і науково-методичних праць, зокрема у всеукраїнських виданнях «Українська мови і література» та «Початкова школа». Перші науково-методичні праці Марії Пентилюк опубліковано в 1969 р. в часописі «Українська мови і література»: «Паралельні форми закінчень іменників» (1969. № 2), «Вправи зі стилістики в 5 класі» (1969. № 8).

Із кінця 70-х років XX ст. до 10-х років XXI ст. Марія Пентилюк активно працює над написанням шкільних підручників з української мови. Разом із ученими-лінгводидактами Інституту педагогіки протягом 80–90-х років минулого сторіччя, беручи участь в експерименті, спрямованому на вдосконалення програм і підручників, підготувала підручники для середніх шкіл з української мови для 4–8-х класів. У 1996 р. авторському колективу підручників «Рідна мова. 9 клас» (Київ: Освіта, 1995) і «Українська мова. 9 клас» (Київ: Освіта, 1995) у складі О. Біляєва, Л. Симоненкової, М. Пентилюк, Т. Симоненкової присуджено третю премію Президії Академії педагогічних наук України. На початку 2000-х років у видавництві «Освіта» Марія Пентилюк разом із колегами С. Омельчуком, І. Гайдаєнко й А. Ляшкевич створює нове покоління шкільних підручників української мови для 5–9-х класів, а разом з О. Горошкіною та Л. Поповою – підручники української мови для 10–11-х класів.

Окрім шкільних підручників, Марія Іванівна приділяла значну увагу розробленню методики навчання української мови у вищій школі. Зокрема, першою такою працею стала «Методика української мови в середній школі» (1987 р.), у якій міститься сім авторських розділів Марії Іванівни. Згодом за загальною редакцією Марії Пентилюк виходять друком підручник для студентів закладів вищої освіти «Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах» (2000 р.), Словник-довідник з української лінгводидактики (2015 р.) тощо. Досить влучною характеристикою є слова О. Семеног: «Українську лінгводидактику Марія Іванівна Пентилюк збагатила шляхетністю, інтелектуальністю і людяністю» (Семеног, 2016: 24).

До того ж Марія Пентилюк є авторкою чималої кількості газетних і журнальних публікацій просвітницького та публіцистичного характеру про культуру мови й мовлення, майстрів слова тощо. Як засвідчує її звіт про роботу, що міститься в особовій справі, станом на 1987 р., окрім понад 50 наукових праць, вона мала 38 газетних публікацій (Особова справа. Т. 2).

Ще однією особливістю професійної діяльності Марії Пентилюк є її активна робота з учителями міста Херсону й області. Про цей напрям діяльності згадано ще в характеристиці Марії

Іванівни як позаштатного викладача кафедри української мови 1968 р. за підписом завідувача кафедри української мови Івана Приймака та ректора Херсонського педінституту Павла Богданова. До того ж в автобіографії 1969 р., що міститься в особовій справі, Марія Пентилюк зазначає: «Часто виконую обов'язки позаштатного методиста Херсонського інституту вдосконалення вчителів» (Особова справа. Т. 1).

Водночас Марія Іванівна самовіддано працювала над формуванням не одного покоління вчителів-словесників на філологічному факультеті рідного педінституту. В одній із газетних публікацій, присвяченій відзначенню 70-річного ювілею Херсонського державного педагогічного інституту, згадується ім'я Марії Пентилюк у цьому аспекті: «Слід відзначити плідну роботу по підготовці вчительських кадрів по 12 спеціальностях на денному і 5 – на заочному відділеннях професорів І. І. Кобиляцького, В. І. Зацепіна, М. І. Пентилюк…» (Ніцой, 1987).

У 1990 р. Марії Пентилюк присуджено вчене звання професора – вона стала першою жінкою-професоркою Херсонського педінституту. Через три роки, у 1993-му, за керівництва її на кафедрі української мови відкривають аспірантуру зі спеціальності 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)». А вже в 1996 р. Марія Іванівна здобуває науковий ступінь доктора педагогічних наук, захистивши докторську дисертацію з теми «Теоретичні основи навчання стилістики в середній школі» за сукупністю наукових публікацій в Українському державному педагогічному університеті ім. М. Драгоманова. На той час вона була четвертим доктором педагогічних наук в Україні (Інтерв'ю, 2021).

Із 2002 по 2021 р. Марія Пентилюк очолювала спеціалізовану вчену раду в Херсонському державному університеті: спочатку й до 2008 р. – із захисту кандидатських дисертацій зі спеціальностей 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)», 13.00.02 «Теорія та методика навчання (російська мова)» і 13.00.07 «Теорія та методика виховання», а згодом до 2021 р. – і докторських дисертацій зі спеціальностей 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)», 13.00.02 «Теорія та методика навчання (російська мова)». За цей час захищено 15 докторських і майже 100 кандидатських дисертацій, проведено зовнішнє рецензування однієї та нострифікацію трьох кандидатських дисертацій. Сама Марія Іванівна підготувала 28 кандидатів наук і вісім докторів педагогічних наук. Її першим аспірантом є Іван Лопушинський, кандидат педагогічних наук, доктор наук з державного управління, який, до речі, захистив свою кандидатську дисертацію з методики навчання української мови майже одночасно із захистом докторської дисертації Марії Пентилюк – у 1996 р. Висвітлюючи діяльність наукової школи Марії Пентилюк в одній зі своїх публікацій, І. Лопушинській називає її «непересічною представницею когорти видатних акмеособистостей Українського Причорномор'я» (Лопушинський, 2015).

Національно-державницьку позицію Марії Пентилюк відображає її досить активна громадська діяльність: як членкиня брала участь у роботі обласної організації товариств «Знання», «Просвіта», очолювала обласний осередок національної асоціації українознавців, вела на херсонському обласному телебаченні рубрику «Шануймо рідне слово», керувала лекторієм із питань мовної культури для працівників газети «Наддніпрянська правда», у 1992 р. була делегаткою Всесвітнього форуму українців від Херсонської області. Цілком закономірно, що в 2017 р. відповідно до рішення Херсонської міської ради за багаторічну громадську діяльність в місті Херсон та області, пропаганду ідеї відродження української мови й української державності, виховання молодих людей справжніми патріотами України Марії Іванівні Пентилюк присвоєно звання «Почесний громадянин міста Херсон».

Із нагоди 85-річного ювілею Марії Пентилюк та за ініціативи кафедри української і слов'янської філології та журналістики й лінгвістичного освітньо-наукового центру в 2021 р. в Херсонському державному університеті започатковано проведення Всеукраїнської методичної майстерні сучасного вчителя-словесника, яка традиційно триває протягом трьох-чотирьох днів, починаючи з 6 квітня – уродин видатної й талановитої вченої. За попередні п'ять років ця майстерня стала своєрідним дослідницьким майданчиком, на якому науковці Г. Берегова, О. Бондарева, О. Горошкіна, І. Кучеренко, А. Ляшкевич, Л. Марецька, І. Нагрибельна, В. Нищета, С. Омельчук, Л. Попова, О. Попова, Л. Рускуліс, І. Хом'як, В. Шуляр, аспіранти й докторанти (Ю. Косенко, І. Кушнір), а також учителі-словесники Ю. Гайдученко, В. Концева, А. Панько, Т. Руденко, Т. Устімова, М. Шпонька провели лекції та майстерки з актуальних тем сучасної лінгводидактики.

24 лютого 2022 р. став днем, що радикально змінив життєві траєкторії більшості українців, а з 1 березня по 11 листопада 2022 р. Херсон був окупований російськими військами, і весь цей час Марія Пентилюк разом із чоловіком залишалися в Херсоні. Після деокупації Херсону й початку постійних обстрілів міста та його прибережних територій залишатися у своїй квартирі в будинку, що розташований неподалік Парку Слави нижче університетського гуртожитку по вулиці Гімназичній на березі Дніпра, ставало небезпечно й ризиковано для життя і здоров'я. Тому Марія Іванівна разом із чоловіком Іваном Іларіоновичем на

початку 2023 р. приймають рішення тимчасово переїхати в район Забалки (неподалік вулиці Стрітенської) у приватний будинок колеги Івана Іларіоновича, котра виїхала під час війни до доньки у Велику Британію. Там Марія та Іван Пентилюки живуть удвох до листопада 2025 р. Згодом вони вирішують переїхати до племінниці (молодшої доньки старшої сестри) Івана Іларіоновича на Волинь до міста Нововолинськ. Транспортувавши необхідні речі Новою поштою з Херсону до Нововолинська, Марія Іванівна разом з Іваном Іларіоновичем за допомогою волонтерів і медиків переїжджають на Волинь. Маючи відносний комфорт і догляд рідних, вони так і не змогли знайти внутрішній спокій: їх усе одно тягнуло назад, до рідного Херсону. І вже наприкінці квітня 2026 р., через майже пів року, подружжя Пентилюків повертається до Херсону, знову ж таки за допомогою херсонських волонтерів і медиків. Дуже важко дався цей переїзд відстанню в тисячу кілометрів! Наступного дня після повернення Івана Іларіоновича госпіталізують до Херсонської міської клінічної лікарні ім. А. і О. Тропіних, у якій, до речі, він пропрацював 32 роки, з яких протягом 1974–1995 рр. – головним лікарем. На четвертий день перебування у цій лікарні 31 березня 2026 р. Іван Іларіонович пішов із життя. Улітку цього року йому мало б виповнитися 92 роки. Поховано його на кладовищі в селі Чорнобаївка Херсонської області поряд із могилами матері Марії Іванівни та їхнього сина Сергія, який пішов у засвіти після важкої хвороби у квітні 2018 р.

06 квітня 2026 р. Марії Іванівні Пентилюк виповнилося 90 років, але вона продовжує працювати на посаді професора кафедри української і слов'янської філології та журналістики Херсонського державного університету, є гаранткою освітньо-наукової програми «Середня освіта (українська мова)» на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти й керує науковою роботою аспірантки із Сум Юлії Косенко. Живе в тому самому будинку на Забалці в місті Херсон.

Рівно за рік до повномасштабного вторгнення російських військ в Україну Марія Пентилюк в інтерв'ю 11 лютого 2021 р. поділилася своєю мрією: «У мене мрія багатовекторна, але одна – мрію, щоб ми зберегли й розвинули Україну як державу, ми повинні зберегти її культуру і її мову. Я вірю: настане час, коли почнемо відчувати себе повноцінними українцями, нам комфортно буде казати «Я – українець» і пишатися цим. Я зичу нашій молоді подолати бар'єр меншовартості, відчувати себе повноцінними громадянами України – у неї така складна історія, але всі ті історичні перипетії, через які проходив наш народ, свідчать про те, що ми досягнемо своєї мрії – ми станемо повноцінною європейською державою!» (Інтерв'ю, 2021). Сьогодні, коли світова цивілізована спільнота протистоїть злочинним діям держави-окупанта, ці слова Марії Пентилюк набувають неабиякої актуальності й суголосні з мрією десятків мільйонів українців.

Висновки. Марія Пентилюк є ключовою постаттю у становленні сучасної української лінгводидактики: її професійний шлях став відображенням розвитку національної мовної освіти в закладах загальної середньої і вищої освіти протягом другої половини XX – початку XXI ст. Запропоноване дослідження вперше вводить до наукового обігу корпус маловідомих і раніше не репрезентованих джерел (архівних матеріалів, усних свідчень), що дало змогу істотно доповнити усталений образ Марії Пентилюк у сучасній лінгводидактиці. На відміну від наявних публікацій, зосереджених переважно на характеристиці наукового доробку її, у статті реконструйовано внутрішню логіку професійного становлення дослідниці в єдності біографічного досвіду, педагогічної практики, наукового пошуку й громадської діяльності.

Доведено, що окремі, на перший погляд периферійні факти біографії (ранній учительський досвід, інституційні умови професійного зростання, особливості наукових комунікацій) відіграли визначальну роль у формуванні її лінгводидактичної концепції та подальшому впливі на розвиток мовної освіти. Діяльність Марії Пентилюк засвідчує важливу роль регіональних університетів у розвитку загальноукраїнського науково-освітнього простору. Особливу увагу приділено осмисленню її громадянської позиції, що органічно поєднувалася з педагогічною й науковою діяльністю.

Навіть у поважному 90-річному віці попри виклики повномасштабної війни Марія Пентилюк залишається взірцем відданості професії та державницької позиції, продовжуючи роботу в Херсонському державному університеті.

Результати дослідження відкривають перспективи подальших студій у напрямі реконструкції інтелектуальних біографій учених як чинника еволюції педагогічної науки.

Висловлюємо вдячність Наталії Кузововій за участь у дослідженні, Наталії Кудас, Світлані Климович – за надані документи для опрацювання, Ірині Самсаковій та Олександрові Міхну – за фахові консультації та цінні поради щодо інтерпретації матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гайдаєнко І. В., Кузьменко В. В., Окуневич Т. Г. 2006. Діяльність наукової школи М. І. Пентилюк. *Таврійський вісник освіти*. 2006. № 2. С. 235–236. URL : https://academy.ks.ua/wp-content/uploads/2014/05/%D0%92%D0%B8%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BA-%E2%84%9614.pdf

2. Інтерв'ю з Марією Іванівною Пентилюк : відеоінтерв'ю (канал «Stud TV»). 11 лютого 2021 р. *YouTube*. URL: https://www.youtube.com/watch?v=7CPClJkZerU (дата звернення: 25.04.2026).

3. Лопушинський І. П. Наукова школа професора Марії Пентилюк – непересічного представника когорти видатних акмеособистостей українського Причорномор'я. *Проблеми освіти*. 2015. Вип. 84. С. 203–206. URL: https://eprints.zu.edu.ua/18179/1/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B8_%D0%BE%D1%81%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%B8_84_2015_.pdf

4. Ніцой А. Ровесник Жовтня : ювілей вузу. *Наддніпрянська правда*. 1987. 14 листопада. № 263. С. 4.

5. Омельчук С. Марія Пентилюк як акмеособистість у царині вітчизняного підручникотворення. *Пентилюк Марія Іванівна. Основні віхи життя і наукової діяльності. До 80-річчя від дня народження і 50-річчя науково-педагогічної діяльності* / упоряд. В. Л. Федяєва. Херсон : Айлант, 2016. С. 79–82.

6. Омельчук С. Наукометрика творчого доробку Марії Пентилюк у царині української лінгводидактики (на матеріалі часопису «Українська мова і література в школі» та пошукової системи Google Scholar). *Information Technologies in Education*. 2026. Вип. 26. С. 35–47. https://doi.org/10.14308/ite000571

7. Омельчук С. Сучасна українська лінгводидактика: норми в термінології і мовна практика фахівців : монографія. Київ : Києво-Могилянська академія, 2019. 356 с. URL: https://ekhsuir.kspu.edu/items/d8808c6c-4023-49dc-9146-edd42a44b84b

8. Пентилюк Марія Іванівна. *Видатні постаті Херсонщини: період з 1017 по 1991 р. Віртуальний проєкт «Краєзнавство Таврії». Херсонська обласна універсальна наукова бібліотека ім. Олеся Гончара*. URL : https://krai.lib.kherson.ua/p2-peopl-7.htm

9. Пентилюк Марія Іванівна. Особова справа. Т. 1. Херсонський державний університет. 21 груд. 1965 р. – 10 жовт. 1984 р. 135 арк.

10. Пентилюк Марія Іванівна. Особова справа. Т. 2. Херсонський державний університет. 16 берез. 1987 р. – 25 верес. 2007 р. 257 арк.

11. Гайдаєнко І. В. Пентилюк Марія Іванівна. *Енциклопедія сучасної України* / редкол.: І. М. Дзюба та ін. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2023. URL : https://esu.com.ua/article-878478

12. Рускуліс Л. В. Мовна особистість крізь призму наукових студіювань Марії Іванівни Пентилюк. *Педагогічний альманах*. 2021. № 48. С. 91–97. https://doi.org/10.37915/pa.vi48.193

13. Семеног О. Особистість майстра-наставника у вимірах української лінгводидактики. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи», присвяченої 80-річному ювілею від дня народження та 50-річчю наукової діяльності доктора педагогічних наук, професора, заслуженого діяча науки і техніки України Марії Іванівни Пентилюк (07–08 квітня 2016 р., м. Херсон)* / за заг. ред. І. В. Гайдаєнко. Херсон, 2016. С. 22–31. URL: https://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A%201%20%D0%BE%D1%81%D1%82[1].pdf?id=699b095b-b41a-4c8b-ba98-62da773acfeb

14. Семеног О. М., Мацько Л. І. Видатна особистість української лінгводидактики (на честь Марії Іванівни Пентилюк). *Українська мова і література в школі*. 2011. № 2. С. 61–63.

15. Тихоша В. За покликом серця. *Дивослово*. 2016. № 4. С. 62–63. URL: https://dyvoslovo.com.ua/wp-content/uploads/2016/03/13-0416.pdf

16. Ювілей Марії Пентилюк : відеорепортаж (канал «Stud TV»). 07 квітня 2021 р. *YouTube*. URL: https://youtu.be/zi9m7iS0JMQ (дата звернення: 25.04.2026).

REFERENCES:

1. Haidaienko, I. V., Kuzmenko, V. V., Okunevych, T. H. (2006). Diialnist naukovoi shkoly M. I. Pentyliuk [Activity of M. I. Pentyliuk's Scientific School]. Kherson. *Tavriiskyi visnyk osvity – Taurian Bulletin of Education*, (2), 235–236. URL: https://academy.ks.ua/wp-content/uploads/2014/05/%D0%92%D0%B8%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BA-%E2%84%9614.pdf [in Ukrainian].

2. Stud TV (2021). Interviu z Mariieiu Ivanivnoiu Pentyliuk [Interview with Mariia Ivanivna Pentyliuk]. [Video]. *YouTube*. URL: https://www.youtube.com/watch?v=7CPClJkZerU [in Ukrainian].

3. Lopushynskyi, I. P. (2015). Naukova shkola profesora Marii Pentyliuk – neperesichnoho predstavnyka kohorty vydatnykh akmeosobystostei ukrainskoho Prychornomoria [The scientific school of Professor Mariia Ivanivna Pentyliuk]. *Problemy osvity – Problems in education*. 84, 203–206. URL: https://eprints.zu.edu.ua/18179/1/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B8_%D0%BE%D1%81%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%B8_84_2015_.pdf [in Ukrainian].

4. Nitsoi, A. (1987). Rovesnyk Zhovtnia : yuvilei vuzu [October's contemporary: anniversary of the university]. *Naddnipprianska pravda*. 263, 4 [in Ukrainian].

5. Omelchuk, S. (2016). Mariia Pentyliuk yak akmeosobystist u tsaryni vitchyznianoho pidruchnykotvorennia [Mariia Pentyliuk as an Acme Personality in the Field of National Textbook Creation]. In V. L. Fediaieva (Ed.), *Pentyliuk Mariia Ivanivna. Osnovni vikhy zhyttia i naukovoi diialnosti. Do 80-richchia vid dnia narodzhennia i 50-richchia naukovo-pedahohichnoi diialnosti.* Kherson: Ailant. 79–82. [in Ukrainian].

6. Omelchuk, S. (2026). Naukometryka tvorchoho dorobku Marii Pentyliuk u tsaryni ukrainskoi linhvodydaktyky (na materiali chasopysu «Ukrainska mova i literatura v shkoli» ta poshukovoi systemy Google Scholar) [Scientometrics of Mariia Pentyliuk's Creative Work in Ukrainian Linguodidactics (Based on the Journal «Ukrainian Language and Literature at School» and Google Scholar)]. *Information Technologies in Education*. 26, 35–47. https://doi.org/10.14308/ite000571 [in Ukrainian].

7. Omelchuk, S. (2019). Suchasna ukrainska linhvodydaktyka: normy v terminolohii i movna praktyka fakhivtsiv [Modern Ukrainian Linguodidactics: Norms in Terminology and Language Practice of Specialists]. Kyiv: Vyd. dim «Kyievo-Mohylianska akademiia». URL: https://ekhsuir.kspu.edu/items/d8808c6c-4023-49dc-9146-edd42a44b84b [in Ukrainian].

8. Pentyliuk, M. I. (n.d.). Vydatni postati Khersonshchyny: period z 1017 po 1991 r. [Outstanding Figures of Kherson Region: Period from 1917 to 1991]. *Virtualnyi proiekt «Kraieznavstvo Tavrii» – Virtual*

Project «Local History of Tavria». Kherson: Khersonska oblasna universalna naukova biblioteka im. Olesia Honchara. URL: https://krai.lib.kherson.ua/p2-peopl-7.htm [in Ukrainian].

9. Pentyliuk, M. I. (1965–1984). Osobova sprava. Tom 1 [Personal file. Vol. 1]. Kherson: Khersonskyi derzhavnyi universytet. [in Ukrainian].

10. Pentyliuk, M. I. (1987–2007). Osobova sprava. Tom 2 [Personal file. Vol. 2]. Kherson: Khersonskyi derzhavnyi universytet. [in Ukrainian].

11. Ruskulis, L. V. (2021). Movna osobystist kriz pryzmu naukovykh studiiuvan Marii Ivanivny Pentyliuk [Linguistic Personality through the Prism of Scientific Studies of Pentyliuk Mariia]. *Pedahohichnyi almanakh–PedagogicalAlmanac,* 48,91–97.https://doi.org/10.37915/pa.vi48.193 [in Ukrainian].

12. Semenoh, O. (2016). Osobystist maistra-nastavnyka u vymirakh ukrainskoi linhvodydaktyky [Personality of a Master-Mentor in the Dimensions of Ukrainian Linguodidactics]. In I. V. Haidaienko (Ed.), *Aktualni problemy linhvodydaktyky: realii ta perspektyvy – Current Problems of Linguodidactics: Realities and Prospects*. Kherson. URL: https://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A%201%20%D0%BE%D1%81% D1%82[1].pdf?id=699b095b-b41a-4c8b-ba98-62da773acfeb [in Ukrainian].

13. Semenoh, O. M., Matsko, L. I. (2011). Vydatna osobystist ukrainskoi linhvodydaktyky (na chest Marii Ivanivny Pentyliuk) [Outstanding Personality of Ukrainian Linguodidactics (In Honor of Marii Ivanivna Pentyliuk]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli – Ukrainian Language and Literature at School*, (2), 61–63. [in Ukrainian].

14. Tykhosha, V. (2016). Za poklykom sertsia [At the Call of the Heart]. *Dyvoslovo – Dyvoslovo Journal* (4), 62–63. [in Ukrainian].

15. Stud TV. (2021). Yuvilei Marii Pentyliuk [Anniversary of Mariia Pentyliuk]. [Video]. *YouTube.* URL: https://youtu.be/zi9m7iS0JMQ [in Ukrainian].

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Дата першого надходження статті до видання: 25.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 378.016:811.111:004.9
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-114-2

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Зуброва Ольга Андріївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології та світової літератури
імені професора Олега Мішукова
Херсонський державний університет
ozubrova@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0001-6235-5227

Мета полягає в аналізі процесів цифрової трансформації методики навчання англійської мови в закладах вищої освіти, узагальненні практики використання сучасних цифрових технологій, а також у розгляді викликів, які сучасні трансформаційні процеси ставлять перед викладачем іноземної мови. **Методи.** У ході дослідження застосовано теоретичні методи аналізу, синтезу, систематизації й узагальнення, а також емпіричні методи – спостереження за освітнім процесом та контент-аналіз освітніх платформ. **Результати.** Сучасні освітні середовища зазнають істотного впливу з боку процесів цифровізації освіти, які впливають на зміст, форми, методи, прийоми та засоби навчання іноземних мов, а також трансформують роль викладача. Стаття узагальнює теоретичні засади і практичний досвід використання цифрових технологій у викладанні англійської мови, аналізує сучасні інструменти CALL та MALL, а також описує проблеми, що постають перед викладачем у цифровізованому освітньому середовищі. Обґрунтовано, що комунікативний підхід залишається провідною парадигмою навчання іноземних мов, однак зазнає суттєвого оновлення завдяки інтеграції цифрових технологій. Проаналізовано еволюцію CALL від простих тренувальних програм до сучасного інтерактивного автентичного освітнього простору із залученням штучного інтелекту. Охарактеризовано можливості мобільних застосунків, AR-, VR- та AI-технологій, онлайн-платформ і сервісів для створення інтерактивного контенту у формуванні іншомовної комунікативної компетентності. Акцентовано зростаючу роль викладача як фасилітатора, наставника та провідника в інформаційному просторі, а також наголошено на необхідності розвитку цифрової грамотності здобувачів освіти. **Висновки.** Поєднання цифрових інновацій із класичними методами навчання є перспективним напрямом розвитку методики викладання англійської мови, незважаючи на існуючі технічні та педагогічні виклики.

Ключові слова: *цифровізація, цифрова трансформація, методика навчання англійської мови, CALL, MALL, гейміфікація.*

DIGITAL TRANSFORMATION OF ENGLISH TEACHING METHODS

Zubrova Olha Andriivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of English Philology and World Literature named after Professor Oleh Mishukov
Kherson State University
ozubrova@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0001-6235-5227

The **aim** of the article is to analyze the processes of digital transformation of English language teaching methodology, to generalize the practice of using modern digital technologies, and to consider the challenges that modern transformation processes pose to a foreign language teacher. **Methods.** The study used theoretical methods of analysis, synthesis, systematization and generalization, as well as empirical methods – observation of the educational process and content analysis of educational platforms. **Results.** Present educational environments are considerably influenced by the digitalization of education, which affects the content, forms, methods, techniques, and means of teaching foreign languages, and also transforms the teacher's role. The article reviews theoretical doctrines and practical experience with digital technologies in English teaching,

analyzes modern CALL and MALL tools, and describes the problems facing teachers in a digitalized educational environment. The article confirms that the communicative approach remains the predominant paradigm of ESL teaching but is undergoing substantial renewal through the integration of digital technologies. The development of CALL from simple training programs to a contemporary, interactive, and genuine educational space, including artificial intelligence, is analyzed. The possibilities of mobile applications, AR, VR, and AI technologies, as well as online platforms and services for creating interactive content, are described in relation to the development of foreign-language communicative competence. The growing role of the teacher as a facilitator, mentor, and guide in the information space is emphasized, as is the need to develop students' digital literacy. **Conclusions.** The combination of digital innovations with classical teaching methods is a promising direction for the development of English language instruction, despite existing technical and pedagogical challenges.

Keywords: *digitalization, Digital Transformation, English language teaching methods, CALL, MALL, gamification.*

Вступ. Реалії сучасного українського освітнього простору останніх років щодалі більше визначаються процесами цифровізації. У царині викладання іноземних мов це, з одного боку, відкриває нові перспективи, адже цифрові технології уможливлюють утілення ідеї індивідуального підходу до кожного студента, підвищують інтерактивність і гнучкість освітнього процесу. З іншого ж боку, традиційна методика викладання стикається з викликами, які викладач має долати. Змінюється і роль викладача, який із керманича фактично перетворюється на фасилітатора освітнього процесу.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Сучасна методика навчання іноземної мови ґрунтується на комунікативному підході, орієнтованому на формування низки компетентностей, які дають студентам змогу ефективно використовувати мову у реальних ситуаціях міжкультурного спілкування. Поняття комунікативної компетентності введено в науковий обіг у працях Д. Гаймса (Hymes, 1972) та пізніше розвинуто у дослідженнях В. Літтлвуда (Littlewood, 1981), Дж. Річардса та Т. Роджерса (Richards & Rodgers, 2014). Розроблюючи теоретичні основи комунікативного підходу, вчені акцентують увагу на взаємозв'язку усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності, обов'язковому використанні автентичних мовних матеріалів і створенні середовища реального спілкування. Серед українських методистів обґрунтуванням доцільності використання комунікативного підходу в освітніх закладах займалися О. Бігич (Бігич, 2011), Н. Бориско (Бориско, 2013), С. Ніколаєва (Ніколаєва, 2010), які наголошують на важливості комунікативності та культурологічного аспекту у формуванні іншомовної компетентності. Отже, комунікативний підхід виступає основою сучасної методики навчання іноземної мови і нині проходить через процес трансформації, у якому цифрові платформи та інтерактивні онлайн-ресурси значно розширюють його можливості для реалізації принципів комунікативності.

Мета статті полягає у здійсненні комплексного аналізу цифрової трансформації методики викладання англійської мови, яка відбувається в українському освітньому просторі.

Методологія та методи. У ході опрацювання матеріалу використано низку теоретичних методів дослідження: методи аналізу, синтезу, систематизації й узагальнення поряд з емпіричними методами – спостереженням за процесом навчання іноземної мови та контент-аналізом освітніх платформ.

Результати та дискусії. Ідея інтеграції комп'ютерних технологій у навчання іноземних мов не є новою: вона виникла ще у 1960-х роках і отримала назву *CALL (Computer-Assisted Language Learning)*. Тоді основний акцент робився на вправах (*drills*) і контролі знань учнів, що відповідало поведінковій парадигмі навчання, а серед перших програм можна зазначити *PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations)*, створену в Університеті Іллінойсу, яка допомагала учням за допомогою типових вправ відпрацьовувати лексичний та граматичний матеріал. M. Warschauer і D. Healey відзначають, що цей напрям методики еволюціонував із використання повторюваних вправ, граматичних тестів і автоматизованого контролю до створення автентичного навчального середовища та організації інтерактивної взаємодії між учителем і учнями (Warschauer & Healey, 1998). У сучасній методиці навчання основними напрямами розвитку *CALL* є використання мобільних технологій (*MALL*), освітніх онлайн-платформ, а також інтеграції штучного інтелекту в процес навчання.

У сучасній методиці мобільні технології розвинулися у таких напрямах:

- мобільні додатки;
- доповнена реальність (*AR*);
- віртуальна реальність (*VR*);
- додатки на базі штучного інтелекту;
- платформи соціальних мереж;
- додатки для обміну повідомленнями.

Мобільні додатки для вивчення іноземних мов є популярними більшою мірою для самостійного навчання. Додаток *Duolingo* пропонує короткі уроки, в яких інтегровано усі види мовленнєвої діяльності, відстеження прогресу та підвищення мотивації студента шляхом

віртуальних винагород. Застосунок *Babbel* наголошує на реальних розмовних навичках діалогічного мовлення за допомогою уроків, розроблених фахівцями. Особливості застосунку полягають у введенні та опрацюванні лексичного і граматичного матеріалу в контексті, що повною мірою відповідає вимогам комунікативного підходу до навчання іноземної мови. *Memrise* розвиває лексичну компетентність за рахунок інтервального повторення, що в комплексі з мультимедійною основою та відеоматеріалами, записаними носіями мови, забезпечує ефективність освітнього процесу. Ці застосунки мають спільні переваги, включаючи гейміфікацію, адаптивність та легкість доступу, індивідуалізацією навчання, що дає змогу здобувачам освіти вибирати інструменти, що відповідають їхнім цілям та мовному рівню.

Новітні технології, такі як віртуальна реальність (*VR – Virtual Reality*), доповнена реальність (*AR – Augmented Reality*) та штучний інтелект (*AI – Artificial Intelligence*), формують наступне покоління інструментів *MALL*, пропонуючи захопливий та персоналізований освітній досвід:

Платформи та застосунки із залученням віртуальної та доповненої реальності – це якісно новий крок у навчанні іноземних мов, хоча залучити їх до освітнього процесу загальноосвітніх навчальних закладів зазвичай досить складно через високу вартість необхідного для цього обладнання. Подібні застосунки здебільшого використовують для індивідуального вивчення мови. Так, наприклад, *Mondly AR* вибудовує реальні сценарії взаємодії людей у різних комунікативних ситуаціях, і учень може взаємодіяти з віртуальними персонажами, розвиваючи комунікативну компетентність та практичні навички вживання іноземної мови (Zhang, 2024).

Основними особливостями *Mondly AR* є те, що за допомогою камери смартфона або планшета у кімнаті учня «розміщується» анімаційний персонаж – віртуальний учитель, який навчатиме його англійської. Учень при цьому бере участь у діалозі – шляхом використання технології розпізнавання мови додаток аналізує вимову учня і надає миттєвий зворотний зв'язок. Застосунок імітує типові ситуації, які можуть виникнути в реальному житті, і надає можливість учню формувати навички в контексті. Також методичною перевагою *Mondly AR* є візуалізація слів – поява у кімнаті учня об'ємних віртуальних об'єктів для запам'ятовування нових слів, що допомагає зробити запам'ятовування більш ефективним, активізуючи механізм асоціацій.

Залучення в освітній процес платформ із віртуальною реальністю вимагає забезпеченості учня розширеним діапазоном технічних пристроїв, до яких належить спеціальна гарнітура, яка блокує органи чуття і транслює учню віртуальні зображення та звуки. Так, VR-платформа *ImmerseMe* дає учням змогу повністю поринути у віртуальне середовище та перенестися в різні куточки світу. Учні відпрацьовують мовні формули в типових ситуаціях спілкування, що дає змогу не лише підвищити рівень володіння мовою, а й сприяє знанню мовного бар'єра (Alisoy & Sadiqzade, 2024).

Застосунки на базі штучного інтелекту пропонують персоналізовані навчальні шляхи на основі сильних та слабких боків студентів. Штучний інтелект покращує практику вимови за допомогою детального зворотного зв'язку та підтримує адаптивне додання контенту, роблячи навчання ефективним та персоналізованим. Сьогодні штучний інтелект вбудовано майже в усі популярні ресурси з вивчення мови. Наприклад, такі інструменти, як *ChatGPT* чи *Grammarly*, допомагають у навчанні письма, розвитку критичного мислення та індивідуалізації освітнього процесу.

Платформи соціальних мереж та додатки для обміну повідомленнями стали неформальними, але потужними інструментами для мовної практики. Вони сприяють автентичній взаємодії, спільному навчанню та доступу до різноманітних лінгвістичних спільнот. Наприклад, викладачі та учні можуть використовувати додатки типу *Telegram* для групових обговорень, вікторин та обміну словниковим запасом. Такі функції, як голосові повідомлення та опитування, заохочують активну участь та надають можливості для асинхронної практики. Платформи *Instagram, Facebook* та *TikTok* творчо використовуються для вивчення мови через відеоролики та історії. Вони дають змогу аудіювати автентичні тексти за тематикою, яка цікавить студентів, спілкуватися у рамках різноманітних спільнот, взаємодіяти з носіями мови, брати участь у мовному обміні та шукати відповіді на конкретні мовні запити.

Ключову роль у розвитку дистанційної освіти в останні роки зіграли онлайн-платформи з функціями керування освітнім процесом, які стали основою організації дистанційного навчання за часів карантину та пізніше під час повномасштабної війни в нашій країні. Ідеться насамперед про системи керування навчанням – *LMS (Learning Management Systems)*, наприклад *Moodle* та *Google Classroom*, які отримали найбільшу популярність в Україні. Ці платформи пропонують широкий спектр інструментів для організації освітнього процесу: створення віртуальних класів, зустрічі в синхронному форматі, асинхронна робота (надання нового матеріалу, призначення та перевірка домашнього завдання, відстеження прогресу здобувачів освіти), забезпечення зворотного зв'язку між викладачем і студентами. Іншими популярними у світі платформами, які забезпечують

управління навчанням, є *Canvas, Edmodo, Schoology, Blackboard Learn* та ін.

Синхронне навчання в дистанційному форматі забезпечується за допомогою платформ для проведення відеоконференцій. Найбільш популярними з них та такими, які добре підходять для навчальних цілей, є *Zoom, Microsoft Teams, Google Meet* та *GoTo Meeting*. Під час вибору платформи навчальні заклади та викладачі орієнтуються здебільшого на критерії функціональності, безпеки, сумісності з різними пристроями, доступності та цінової політики. Окрім забезпечення основної мети – відеозв'язку, ці платформи надають можливість спілкування в чаті, демонстрації навчальних матеріалів, використання віртуальної дошки, проведення опитування тощо. Для уроків іноземної мови є незамінним використання сесійних кімнат, що забезпечує можливість відпрацювання учнями мовного матеріалу в парах та малих групах. Останнім часом платформи почали використовувати можливості штучного інтелекту, що забезпечило можливість отримати кращу якість зв'язку завдяки функціям заглушення фонового шуму та впровадження адаптивної якості відео, яке підлаштовується до швидкості Інтернету. Також більшість платформ розширило функціонал за рахунок надання підсумків конференції – стислого переказу основних моментів зустрічі. Можливості платформ для відеоконференцій постійно розширюються завдяки залученню штучного інтелекту, що розширює можливості цифровізації освітнього процесу.

Для викладача англійської мови важливо мати можливість не лише наочно представити матеріал здобувачам освіти, а й якісно закріпити його із застосуванням різноманітних вправ. Із цією метою доцільно використовувати різноманітні сервіси для створення інтерактивного навчального контенту. Найбільш популярними серед викладачів іноземної мови є такі платформи:

• *Quizlet* – даний сервіс дає змогу створювати навчальні картки – словники з різних тем та відпрацьовувати лексику як в класі, так і вдома;

• *Kahoot* – ігрова платформа для створення тестів і вікторин та проведення їх у формі гри з елементом змагання;

• *Liveworksheets* – платформа, яка дає змогу розширити можливості підручника, завантаживши сторінку із завданням у форматі PDF та зробивши його інтерактивним;

• *Wordwall* – сервіс для створення гейміфікованих завдань для вивчення лексичного та граматичного матеріалу, який надає можливість його закріплення у формі гри.

Окрім урізноманітнення освітнього процесу, вищезгадані сервіси уможливлюють здійснення контролю засвоєння матеріалу та сформованості у студентів комунікативних навичок.

Розглянемо потенційні можливості використання онлайн-платформ під час викладання курсу «Практична граматика англійської мови» здобувачам університету. Курс розраховано на рівень B2 за міжнародною класифікацією CEFR.

Платформа *Quizlet*, яка орієнтована переважно на вивчення лексики, може також використовуватися для автоматизації граматичних навичок. Наприклад, вивчення граматичної теми *Complex Subject* передбачає вправи на трансформацію речень. Для цього створюється навчальний модуль із картками, де на лицьовому боці подається складнопідрядне речення *«People believe that the government will reduce taxes by summer»*, а зворотний бік містить перефразоване речення з використанням структури *Complex Subject «The government is believed to have reduced taxes by summer».* Алгоритм роботи з картками на занятті включає застосування режимів «Картки», «Blast», «Підбір», «Quizlet Live», які передбачають швидке реагування, аналіз граматичних трансформацій і командну гру. Самостійна робота здобувачів включає роботу в режимі тесту, в якому необхідно вибирати з поданих варіантів та друкувати фрагменти речень.

Платформа *Kahoot* в рамках освітнього процесу в університеті слугує ефективним інструментом для експрес-діагностики знань і рівня сформованості граматичних навичок, а також допомагає виявити типові помилки з метою їх подальшого усунення. Методика використання платформи полягає у створенні тесту на 10–15 запитань, який може містити як теоретичні, так і практичні аспекти певної граматичної теми. Варіанти відповідей демонструються на екрані, а студенти беруть участь у тесті в синхронному режимі зі своїх смартфонів. Після проходження тесту необхідно проаналізувати питання, які лідирують за кількістю помилкових відповідей. Фрагмент завдання для *Kahoot* під час вивчення теми *«Conditionals»* може виглядати так:

Запитання: *If the government _____ (invest) more in green energy last year, electricity _____ (not be) so expensive now.*

Варіант 1: *had invested / wouldn't be* (правильна відповідь);

Варіант 2: *invested / wouldn't be* (дистрактор 1);

Варіант 3: *had invested / wouldn't have been* (дистрактор 2):

Варіант 4: *invested / won't be* (дистрактор 3).

Платформа *Liveworksheets* дає змогу розширити рамки використання підручників, трансформуючи окремі завдання у цифрову форму. Викладач завантажує вихідний файл із текстом на платформу, а далі, застосовуючи інструменти платформи, створює у тексті інтерактивні

поля. Кожна з опцій надає різні можливості для використання: вибрати зі списку опцій (*Drop Down*), перетягнути варіант (*Drag and Drop*) або надрукувати відповідь (*Text Boxes*). Наприклад, для роботи над темою *«The Definite Article with Proper Names»* викладач завантажує на платформу текст, виділяючи в ньому всі артиклі: *Last semester, my friend joined an exchange program in [1. -] Europe. First, he visited [2. the] United Kingdom, where he spent a week studying at [3. -] Oxford University. He told me that [4. the] University of London was his second choice, but he preferred the atmosphere in Oxford.* Студент, виконуючи завдання в асинхронному режимі, вводить артиклі в інтерактивні вікна там, де потрібно. Завдання на платформі можна використовувати як інструмент контролю рівня сформованості граматичної компетенції або для самоконтролю студентів у якості індивідуальної роботи над темою.

Платформа *Wordwall* може бути залучена, до прикладу, під час опрацювання граматичної теми *«Non-finite Verb Forms»*, зокрема дієслівних моделей – уживання інфінітиву та герундія з окремими дієсловами. Використовуючи шаблон *Group Sort,* викладач створює завдання, яке полягає у необхідності сортування дієслів *avoid, manage, suggest, afford, regret, stop, deny, refuse* та ін. на три групи: *1) Gerund; 2) Infinitive «to»; 3) Change in meaning*.

Шаблон *Anagram* активно використовується для відпрацювання порядку слів, наприклад під час вивчення емфатичних конструкцій. У цьому разі завдання може мати такий вигляд: *It / was / Lenny / who / solved / the / problem.* Під час демонстрації завдання фрагменти речення перемішуються, а студенти мають їх перетягнути на потрібні місця.

Не можна не згадати і комерційні платформи, які пропонують широкий спектр курсів. Викладачі можуть використовувати їх із метою монетизації власних знань, розроблюючи курси, а учні та студенти – для розширення власного потенціалу, проходячи ці курси в рамках неформальної та інформальної освіти. Найбільш популярними з таких платформ є *Coursera, Udemy, Thinkific, Prometheus* та ін.

Слід зазначити, що трансформація відбувається не лише у сфері інформаційних технологій та методів навчання, змінюються вимоги до викладача, який має працювати у цифровізованому освітньому середовищі. Викладач іноземної мови в сучасному світі перестає бути лише носієм знань, зміщуються акценти у його професійній ролі. Сучасний викладач іноземної мови – провідник до складного інформаційного простору, фасилітатор та наставник. Окрім основного завдання – формування комунікативної іншомовної компетентності здобувачів освіти, викладач також формує їхню цифрову грамотність, допомагає розібратися у великому масиві інформації, дібрати засоби для самостійної роботи з предмету та розвивати навички критичного мислення.

Висновки. Цифровізація освітнього середовища очевидно є важливим стрибком у розвитку підходів до навчання іноземної мови у закладах вищої освіти, хоча і супроводжується певними труднощами, такими як перевантаження здобувачів освіти інформацією, збільшення екранного часу, іноді порушення балансу між спілкуванням наживо і онлайн. Окремою проблемою є нестабільний доступ студентів до Інтернету та технічних засобів та нерівні можливості доступу до функціоналу цифрових платформ, оскільки переважна більшість із них надає повний функціонал лише за умови передоплати. Незважаючи на виклики, уважаємо, що майбутнє належить саме навчанню іноземної мови, яке поєднує інформаційні технології з класичними методами. Перспектива подальших досліджень пов'язана з розробленням методичних рекомендацій щодо використання окремих цифрових платформ для формування різних складників англійськомовної комунікативної компетенції здобувачів вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бігич О. Б. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах. Київ : Ленвіт, 2011.

2. Бориско Н. Ф. Сучасні підходи до навчання іноземних мов. *Іноземні мови*. 2013. № 2. С. 12–18.

3. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Київ : Ленвіт, 2010.

4. Alisoy H., Sadiqzade Z. Mobile-Assisted Language Learning (MALL): Revolutionizing Language Education. *Luminis Applied Science and Engineering*. 2024. Vol. 1. P. 60–72. URL: https://www.researchgate.net/publication/386202132_Mobile-Assisted_Language_Learning_MALL_Revolutionizing_Language_Education

5. Hymes D. On Communicative Competence. *Sociolinguistics* / ed. by J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth : Penguin, 1972. P. 269–293.

6. Littlewood W. Communicative Language Teaching: An Introduction. Cambridge : Cambridge University Press, 1981.

7. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2014.

8. Warschauer M., Healey D. Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*. 1998. Vol. 31, Iss. 2. P. 57–71. URL: https://alharbicomblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/03/artical-call.pdf

9. Zhang M. Enhancing MALL with Artificial Intelligence: Personalized Learning Paths in EFL Teaching. *Research and Advances in Education*. 2024. Vol. 3, Iss. 8. P. 49–61. URL: https://www.paradigmpress.org/rae/article/view/1265/1119

REFERENCES:

1. Bihych, O. B. (2011). Metodyka navchannia inozemnykh mov u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Methods of teaching foreign languages in general educational institutions]. Kyiv : Lenvit [in Ukrainian].

2. Borysko, N. F. (2013). Suchasni pidkhody do navchannia inozemnykh mov [Modern approaches to teaching foreign languages]. Inozemni movy, 2, 12–18 [in Ukrainian].

3. Nikolaieva, S. Yu. (2010) Metodyka navchannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh [Methods of teaching foreign languages in secondary educational institutions]. Kyiv : Lenvit [in Ukrainian].

4. Alisoy, H., Sadiqzade, Z. (2024). Mobile-Assisted Language Learning (MALL): Revolutionizing Language Education. Luminis Applied Science and Engineering, 1, 60–72. URL: https://www.researchgate.net/publication/386202132_Mobile-Assisted_Language_Learning_MALL_Revolutionizing_Language_Education

5. Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. Sociolinguistics / ed. by J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth : Penguin. P. 269–293.

6. Littlewood, W. (1981). Communicative Language Teaching: An Introduction. Cambridge : Cambridge University Press.

7. Richards, J. C., Rodgers, T. S. (2014). Approaches and Methods in Language Teaching. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press.

8. Warschauer, M., Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. Language Teaching, 31(2), 57–71. URL: https://alharbicomblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/03/artical-call.pdf

9. Zhang, M. (2024). Enhancing MALL with Artificial Intelligence: Personalized Learning Paths in EFL Teaching. Research and Advances in Education, 3(8), 49–61. URL: https://www.paradigmpress.org/rae/article/view/1265/1119

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Дата першого надходження статті до видання: 11.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

УДК [37.015.31:502.1]:352.07-043.5
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-114-3

ФОРМУВАННЯ СОЦІОЕМОЦІЙНИХ НАВИЧОК ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ВИРІШЕННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ НА РІВНІ МІСЦЕВИХ ГРОМАД

Пилипчук Людмила Львівна,
кандидатка біологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри хімії та фармації
Херсонський державний університет
lpylypchuk@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-0644-0635

Борисенко Наталія Михайлівна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри теорії та методики дошкільної та початкової освіти
Херсонський державний університет
nborysenko@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0001-9403-5009

Волкова Світлана Андріївна,
кандидатка біологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри хімії та фармації
Херсонський державний університет
svolkova@ksu.ks.ua
orcid.org/0009-0006-0405-1595

Мета. Дослідження спрямоване на визначення ролі співпраці громад та закладів освіти у формуванні соціоемоційних навичок (СЕН) здобувачів освіти в умовах післявоєнного відновлення України та екологічної діяльності. Особлива увага приділяється інтеграції цінностей сталого розвитку й екологічної свідомості в освітній процес, що є необхідною умовою для підготовки молоді до активної участі у суспільному житті та екологічних практиках. **Методи**. Використано аналіз наукових публікацій (Google Scholar, Web of Science, Springer), нормативно-правових документів та емпіричних даних громадських організацій за 2016–2024 рр. Застосовано онлайн-опитування серед дітей та внутрішньо переміщених осіб (ВПО), а також методи спостереження, узагальнення та статистичної обробки даних. Дослідження проводилося у два етапи: до пандемії та під час війни, що дало змогу врахувати різні контексти формування СЕН і виявити специфіку їх розвитку в умовах підвищеного стресу та невизначеності. **Результати**. Установлено, що освітні заклади й громади відіграють ключову роль у розвитку соціоемоційних навичок, які забезпечують стійкість, емпатію, відповідальність, комунікацію та здатність до командної роботи. В умовах екологічних викликів особливого значення набуває формування навичок природокористування та екологічної свідомості. Прикладом практичної діяльності стала організація збору й утилізації батарейок, що сприяє розвитку відповідальності та колективної взаємодії. Дослідження підтвердило, що участь молоді у громадських екологічних проєктах підвищує рівень соціалізації, формує відчуття спільності та колективної відповідальності, а також стимулює екологічно свідомі моделі поведінки. **Висновки**. Соціоемоційні навички є визначальним чинником у формуванні екологічної свідомості та сталого розвитку суспільства. Саме громади у співпраці з освітніми закладами створюють умови для інтеграції екологічних цінностей у навчальний процес, сприяють згуртованості та підготовці молоді до активної участі в екологічних практиках. Практична цінність дослідження полягає у виробленні стратегій інтеграції СЕН у систему освіти та залученні громад до екологічних ініціатив, що забезпечує безпечне середовище для майбутніх поколінь і посилює роль громад як стейкхолдерів освітніх змін.

Ключові слова: *соціоемоційні навички, екологічна свідомість, освітні інновації, громадська діяльність.*

FORMATION OF SOCIO-EMOTIONAL SKILLS OF EDUCATION SEEKERS IN THE PROCESS OF SOLVING ENVIRONMENTAL PROBLEMS AT THE LEVEL OF LOCAL COMMUNITIES

Pylypchuk Liudmyla,
PhD in Biology, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Chemistry and Pharmacy
Kherson State University
lpylypchuk@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-0644-0635

Borysenko Nataliia,
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Theory and Methods
of Preschool and Primary Education
Kherson State University
nborysenko@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0001-9403-5009

Volkova Svitlana,
PhD in Chemistry, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Chemistry and Pharmacy
Kherson State University
svolkova@ksu.ks.ua
orcid.org/0009-0006-0405-1595

Purpose. The study investigates the role of cooperation between communities and educational institutions in shaping socio-emotional skills (SES) of learners during Ukraine's post-war recovery and ecological activities. Particular emphasis is placed on integrating sustainable development values and ecological awareness into the educational process, which is essential for preparing young people for active participation in social life and ecological practices. **Methods**. The research employed analysis of scientific publications (Google Scholar, Web of Science, Springer), regulatory documents, and empirical data from civic organizations (2016–2024). Online surveys were conducted among children and internally displaced persons (IDPs), complemented by observation, generalization, and statistical data processing. The study was carried out in two stages: before the pandemic and during wartime, which allowed for identifying diverse contexts of SES formation and the specific challenges of learning under stress and uncertainty. **Results.** The findings demonstrate that schools and communities play a decisive role in fostering socio-emotional skills such as resilience, empathy, responsibility, communication, teamwork, and adaptability. In ecological contexts, these skills are closely linked to the development of environmental consciousness and sustainable resource use. A practical example was the organization of battery collection and recycling, which enhanced responsibility and collective engagement. Participation of youth in community-based ecological projects strengthened socialization, collective responsibility, and a sense of belonging, while also encouraging environmentally conscious behavioral models. **Conclusions.** Socio-emotional skills are a critical factor in building ecological awareness and ensuring sustainable societal development. Communities, in cooperation with educational institutions, act as the primary drivers of SES formation, creating conditions for integrating ecological values into education, strengthening cohesion, and preparing young people for active ecological engagement. The practical significance of the study lies in developing strategies for embedding SES into the educational system and mobilizing communities as stakeholders of educational change. This approach ensures a safe environment for future generations and highlights the central role of communities in shaping socio-emotional competencies essential for post-war recovery and ecological sustainability.

Keywords: *socio-emotional skills, ecological awareness, educational innovations, civic engagement.*

Вступ. Сучасна світова спільнота, що відзначається винятковим рівнем урбанізації, інформаційним насиченням та значною нестабільністю, викликаною воєнними конфліктами, вимагає підвищеної уваги до виховання соціально значущих якостей особистості, що будуть необхідними під час післявоєнного відновлення країни.

За даними Міжнародного банку реконструкції та розвитку, головними бар'єрами економічного розвитку України є невідповідність навичок робочої сили вимогам сучасної економіки та слабкий рівень соціоемоційних компетентностей. Попри високий рівень освіченості та базові знання, система професійно-технічної й вищої освіти не формує необхідних навичок,

зокрема соціоемоційних, що є основою екологічної свідомості.

Отже, якість людського капіталу визначається базовими навичками, що формуються у дошкільній, початковій та базовій середній освіті. Всесвітній економічний форум окреслив десять ключових навичок, необхідних для успішного розвитку в 2026 р.: здатність до вирішення складних проблем, критичне мислення, ініціативність, лідерські якості та здатність до соціального впливу, витривалість, стресостійкість і гнучкість.

Метою публікації було визначити роль співпраці громад та освітніх закладів у формуванні соціоемоційних навичок майбутніх фахівців у галузі освіти. Це універсальні вміння та якості, що формуються особистісним розвитком і не залежать від сфери діяльності чи інтересів. Вони відрізняються від професійних навичок, які потребують досвіду в конкретній галузі. Соціоемоційні навички складніше виміряти, проте саме вони визначають успіх у роботі й навчанні, оскільки спрямовані на довготривалий результат.

Співпраця громад та освітніх закладів є ключовим кроком до сталого відновлення України, орієнтованого на потреби покоління, що переживає виклики війни. Формування екологічної свідомості потребує зусиль різних інституцій, але найбільша відповідальність покладається на родину та освітні заклади. Саме вони забезпечують соціалізацію особистості, визначають ціннісні орієнтири та розвивають соціальну компетентність і якості, необхідні для самореалізації та зрілості в екологічній діяльності. Але, у цивілізованому світі активно зростає і важливість громадської думки як інституції, що здатна вплинути на різні аспекти особистості.

Маємо враховувати цей інструмент в освітньому процесі та наголосити на важливій ролі громад як стейкхолдерів освітніх програм, що можуть бути зосереджені на розвитку екологічної свідомості, започаткуванні проєктів, що включають активну участь молоді, допомагають зрозуміти важливість екологічних дій та сприяють формуванню відчуття спільності. Існують органи (Мінрегіон) центральної виконавчої влади, що формують та реалізують державну регіональну, житлову, будівельну політику і політику місцевого самоврядування. Важливими діями громад є, наприклад, екологічні проєкти, створення та підтримка молодіжних рад та платформ для обміну знаннями та досвідом (Нестасе, 2023, Совгіра, 2023, Толочко, 2024). Екологічні проєкти допомагають розвинути потужне почуття спільної відповідальності серед членів громади. Це почуття проявляється не лише у залученні до екологічних активностей, а й у щоденному житті через ефективне використання ресурсів, вибір екологічно безпечних товарів, зменшення кількості відходів та залучення до Zero Waste способу життя.

Теоретичне обґрунтування проблеми**.** Екологічні ініціативи дедалі більше визнаються за їхню роль у підвищенні екологічної свідомості та згуртованості громад. В Україні важливим напрямом співпраці є забезпечення права дітей на безпечне й здорове довкілля через стійкі практики та залучення молоді до екологічного відновлення.

За даними аналітичного огляду «Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи «Нова українська школа», у повоєнний період зусилля екоактивістів будуть спрямовані на: відновлення зруйнованих екосистем, розмінування вибухонебезпечних предметів, захист біорізноманіття, зменшення впливу на клімат, підвищення екологічної свідомості населення (В. Харріс, 2020).

Усі започаткування просто неможливі без активного розвитку соцоемоційних навичок громадян України в екологічній сфері, на що саме і звертають автори аналітичного огляду (Гриневич, 2021).

У кризових ситуаціях важливість соціоемоційних навичок зростає порівняно зі звичайними умовами. Дослідники підкреслюють, що відсутність соціалізації з однолітками та вчителями через карантинні обмеження, військові дії впливають не лише на академічні успіхи дітей, а й на їхній психічний стан та соціальні навички, зокрема здатність будувати позитивні відносини після кризи (ОЕСР, 2021).

У роботах закордонних учених (Kjellgren, Richter, 2021) визначається роль когнітивних детермінант, що зумовлюють зміну певних поведінкових реакцій (наприклад, проекологічна поведінка та сприйняття зміни клімату).

В. Харріс, Д. Андерсон та Б. Вісконті, обґрунтовуючи методику перевірки глобальної компетентності, у межах дослідження PISA пропонують приклад розвитку компетентностей, у тому числі тих, що є базою для розвитку соціоемоційних навичок у суспільних проєктах: учні різних культур та віку, працюючи над спільним проєктом, учаться розуміти культурні відмінності та бачення один одного і спільної для всіх мети (Harris, 2022).

У роботах Г. Л. Бредлі, З. Бабуцидзе, А. Чай, Дж. П. Ресер наголошено, що сформовані психоемоційні навички можуть впливати на ставлення, цінності та процеси прийняття рішень індивідів та екологічну поведінку. Існує багато досліджень щодо взаємозв'язку соціоемоційних навичок із позитивним ставленням людей до природи (тобто сприйняттям зміни клімату та проекологічною поведінкою), особливо в кризових умовах, але ролі громад у формування цих навичок достатньо уваги приділено не було (Бредлі, 2020).

Маємо акцентувати, що нині питання розвитку соціально-емоційних здібностей (SEAD) та питання створення інтегрованої моделі практичних емоційних компетентностей піднімаються у багатьох закордонних дослідженнях (Harris, 2022). У контексті розвитку емоційного інтелекту та його впливу на здатність до екологічної діяльності соціоемоційні навички розглядають інші науковці (Carpio, 2017).

У роботах українських учених наведено результати дослідження, які обґрунтовують необхідність та доцільність упровадження соціально-емоційного навчання (СЕН) та його розширеної версії – соціально-емоційного та етичного навчання (СЕЕН) – в українську освіту. На думку вчених (O. Elkin, O. Marushchenko, O. Masalitina), це впровадження сприятиме розвитку соціально-емоційних навичок учнів в умовах нових викликів та компетентнісного підходу (Elkin, 2022). Також висвітлюється досвід громадського сектору України у сприянні впровадженню СЕН в освіту (Кононенко, 2021).

Вітчизняні дослідження (І. Кононенко, Т. Осипенко) засвідчують трансформацію свідомості населення, появу нових культурних напрямів і соціальних відносин, що відкривають можливості для поліпшення екологічної ситуації (Осіпенко, 2022). Вони наголошують на важливості екологічного блогінгу як інструменту формування соціоемоційних навичок студентів та активного соціального середовища.

Науковці С. Толочко та М. Бордюг розглядають алгоритми проєктно-дослідницької діяльності як шлях подолання екологічних наслідків війни, забезпечення екологічної безпеки та створення програм нового покоління для відновлення постраждалих територій. Така діяльність властива громадським структурам, що об'єднують людей із різним рівнем освіти й досвіду (Толочко, 2024).

Питання формування психоемоційних навичок як базових засад розвитку екологічної свідомості не є новим у педагогічний науці та розглянуто у різних аспектах дослідників як на рівні вищої школи, так і на рівні здобувачів освіти загальної школи. Соціоемоційні навички (СЕН) відіграють ключову роль у формуванні екологічної свідомості, оскільки вони впливають на наше ставлення до навколишнього середовища, спонукають до дій та сприяють сталому способу життя. Досвід економічно розвинутих країн дає можливість виокремити найбільш продуктивні принципи, форми та методи впливу на екологічній стан середовища як на локальному, так на глобальному рівні. Наукові дослідження показали, що існує певний набір соціоемоційних навичок, які впливають на формування екологічної свідомості. До них ми відносимо відповідальність, емпатію, усвідомлення власної гідності, комунікацію, командну роботу, лідерство, стресостійкість та адаптивність.

Ці навички можна розвивати через участь у громадських екологічних заходах. Така діяльність сприяє розвитку широкого спектру соціоемоційних навичок, які є важливими для досягнень в особистому житті, а також у професійній сфері. Саме ці навички та рівень їх сформованості й були визначальними у дослідженні, яке проводилося з метою вивчення динаміки сформованості екологічної свідомості в процесі громадської екологічної діяльності.

Локальний рівень вирішення проблеми передбачає, що окремі громади здатні фокусувати свою увагу на соціально важливих питаннях, що стоять перед громадами, адаптувати наукові знання до процесу прийняття обґрунтованих науково-технічних рішень та втілювати їх у екологічно безпечні проєкти.

Звернемо увагу на приклади успішної взаємодії громад та шкіл в екологічних проєктах за кордоном. Програма «Eco-Schools» спрямована на екологічне виховання та залучення шкіл до вирішення місцевих екологічних проблем. Ця програма діє у різних країнах, школи мають можливість отримати міжнародний сертифікат «Зелений прапор», учні – перелік соціальних навичок, а громада – активних та відповідальних громадян. У Сінгапурі проєкт «The Green School» за головну ідею має створення екологічно свідомої школи, яка є прикладом сталого розвитку для всієї громади.

Проєкт «Eco Diocese» у Великобританії, започаткований Англіканською церквою, спрямований на інтеграцію християнських спільнот в екологічні практики. Він є інноваційним інструментом мобілізації вірян на локальному рівні для сталого використання ресурсів та охорони довкілля.

До повномасштабного вторгнення в Україні діяли проєкти «Зелене місто», «Чисті береги». На Херсонщині поширювалися ініціативи щодо розвитку екологічного туризму та сортування відходів. Треба також зазначити, що в розвинутих країнах на початок XXI ст. вже сформувалася система екологічного захисту, яка контролювалася суспільними організаціями. В Україні громади відіграють важливу роль в екологічній діяльності, адже саме на місцевому рівні вирішується багато екологічних проблем.

Це підтверджують наявні дані, що висвітлюють розвиток екоактивності в Україні. Основною рушійною силою цієї активності є діяльність неурядових організацій та волонтерських ініціатив. Зокрема, на офіційній сторінці видання https://ldaily.ua/news/novosti/ з посиланням на додаток GlobalLogic EcoHike зазначається, що в 2020 р. українці втричі частіше позначали засмічені ділянки та вп'ятеро активніше їх прибирали порівняно з 2019 р. Протягом року активісти створили понад 200 міток забруднених місць. Ці приклади доводять, що співпраця між школами та громадами в екологічних проєктах

є ефективним інструментом для формування екологічної свідомості, залучення молоді до вирішення глобальних проблем та створення сталого майбутнього.

Освітні системи розвинутих країн уже понад десятиліття створюють умови, де екологічні знання, емоційний досвід та ціннісні орієнтири трансформуються у свідомість і мотивовану екологічно-виправдану поведінку.

Аналіз освітніх програм показав, які ідеї можуть бути використані для створення екологічних активностей на рівні громад. Щодо змісту, який впливає на формування екологічної свідомості здобувачів освіти, необхідно зазначити важливість розуміння ними таких понять, як «ресурси життєзабезпечення», «рівень життя», «культурний рівень», «мінімізація споживання». Так, в освітніх програмах Нової української школи окреслено теми, що мають інтегрований зміст: «Різноманітність», «Циклічність та періодичність», «Системи», «Взаємодія» та «Енергія». Остання тема розглядає форми енергії, її використання на рівні біологічних систем та перетворення. Саме під час вивчення цих тем здобувачі освіти впритул підходять до розуміння дії основних законів термодинаміки та основних форм існування енергії. Але лише у синергії когнітивного та емоційного компонентів ми передбачали результативне формування соціоемоційних навичок здобувачів освіти, що будуть сприяти екологічній діяльності.

Методологія та методи. Дослідження здійснювалося у два етапи: на першому етапі до початку пандемії та повномасштабного вторгнення проводилося в офлайновому режимі, тоді як другий етап припав на період війни. Починаючи з 2023 р. дослідження охоплювало окрему групу закладів освіти, що знаходяться на лінії розмежування і, вірогідно, мають особливі потреби в умовах постійного стресу та невизначеності. В опитуванні взяли участь учні зі статусом внутрішньо переміщених осіб (ВПО), що навчаються в онлайновому режимі та за кордоном. Результати цього дослідження є особливо важливими для виявлення умов формування соціально-емоційних навичок (СЕН) у різних контекстах реалізації екологічної діяльності. У рамках дослідження було застосовано методи онлайнового опитування, аналізу, спостереження, узагальнення результатів досліджень, оцінки й самооцінки для вирішення екологічних проблем суспільства, а також статистичні методи для обробки результатів опитування учнів. Мета полягала в обґрунтуванні пріоритету формування навичок природокористування та соціоемоційних навичок у дітей та всього населення України в умовах, коли українське суспільство зазнає екологічної небезпеки не лише від воєнних дій, а й від забруднення відходами.

Результати та дискусії. Основним змістом громадської діяльності для формування соціоемоційних навичок екологічного спрямування стала ідея мінімізації відходів, зокрема батарейок – найбільш небезпечних для довкілля.

Щороку зростає кількість відпрацьованих батарейок у складі твердих побутових відходів. Принцип їхньої роботи базується на гальванічному елементі, винайденому у XIX ст., що перетворює хімічну енергію на електричну. У країнах Європи існує чітка система утилізації: використані батарейки здають реалізаторам, отримуючи компенсацію чи бонуси. В Україні батарейки, що імпортуються, мають позначку «У сміття не викидати», але подальший шлях не визначений, тому вони потрапляють на звалища.

Через 6–7 тижнів після потрапляння на смітник батарейки «розкриваються», їхній уміст проникає у ґрунт і воду, спричиняючи екотоксичний ефект. Велика кількість учених уважає дію відпрацьованих локальних джерел електричного струму як найбільш токсичну серед інших складників відходів. Підраховано, що за масою батарейки у викидах становлять лише 0,5%, але це майже половина всіх токсичних речовин у відходах. Це дуже важливий показник, тому що сучасні технологічні схеми переробки відходів базуються на процесах або спалювання, або захоронення відходів на полігонах. Але батарейки не можна закопувати через отруєння ґрунтів, а також не можна спалювати: під час нагрівання їх токсичність різко підвищується. Водночас використання батарейок як у побуті, так і в різних галузях промисловості поширюється, до їх використання долучаються навіть діти. Саме в іграшках використовують багато батарейок.

Згідно із Законом України «Про відходи», із 01 січня 2018 р. забороняється захоронення несортованих побутових відходів. Такі самі норми діють у Євросоюзі, а укладений між Україною та ЄС договір про асоціацію вимагає виконання таких вимог із боку України. Проте організувати збирання сміття, поділеного на фракції (папір, скло, пластик, метал, електронні та біологічні відходи), украй важко. Це потребує і законодавчого регулювання, і масштабної роз'яснювальної роботи. Досвід багатьох країн свідчить, що увага до цієї проблеми сприяє підвищенню рівня екологічної свідомості населення. У деяких екологічних статтях зустрічаються вислови, що поганий санітарний стан українських міст пояснюється специфічністю «українського менталітету». Це не відповідає дійсності. Якщо розглянути практику виховання щодо дотримання санітарних норм у містах Німеччини, то виявимо, що вона включала не лише розрахунок на «особливий менталітет німців», а й спеціальні законодавчі норми, а також велику кількість держслужбовців, які

контролюють їх виконання. До цього додаються високі штрафи за порушення, а також економічна мотивація: сортуєш сміття, менше платиш за кватиру. Система екологічного менеджменту включає також комунікативні методи: інформування населення, екологічне виховання та взаємодію з населенням через громадські організації. Проведення роботи з вилучення з побутових викидів локальних джерел електричного струму (батарейок) водночас є першою стадією сортування викидів, які необхідно впровадити місцевій владі. Тому таку роботу треба поширювати. Місцева влада повинна виділити певні заохочувальні кошти на призи та нагороди.

Саме ці міркування лягли в основу планування практичної допомоги рідному місту з боку Громадської науково-екологічної ради Херсонщини, яка була створена за ініціативи авторів у 2016 р. на базі Херсонського державного університету за участю також співробітників Херсонського національного технічного університету та низки небайдужих херсонців. Ми вирішили надавати практичну допомогу, залучаючи до роботи екологічних волонтерів – студентів ХДУ. Було зрозуміло, що лише привернувши увагу екологічно небайдужих людей у місті ми зможемо вирішити завдання, яку сформулювали так: почати вилучення відпрацьованих батарейок із викидів як першу стадію сортування викидів; захистимо від отруєння найбільш родючі в світі ґрунти України.

Виконання цього завдання потребувало двох років підготовки. У 2013 р. ми відкрили філіали Української екологічної асоціації «Зелений світ» та Всеукраїнської екологічної ліги серед викладачів та студентів ХДУ та регулярно брали участь у конференціях щодо поводження з відходами в Україні. Всеукраїнська екологічна ліга закликала до проведення акції «Стоп батарейка!» Силами студентів та активного приватного підприємця Ю. Багненко за 2014 р. ми розмістили в школах та інших установах понад 250 контейнерів та агітплакатів про збирання батарейок та шкоду від них. За 2014 р. було зібрано 900 кг батарейок. На наше звернення Екологічна ліга надала транспорт, і батарейки вивезли на утилізацію у Францію.

За цей час за допомогою студентів та учнів шкіл Херсону ми провели анкетування у вайбер-спільнотах, створивши відповідні Google-форми, щоб визначити, скільки батарейок використовує один пересічний мешканець за рік. У Херсоні одержали цифру 4,5–5,0 батарейок. Приблизно 6,0 батарейок ми одержали під час поділення загальної суми батарейок, які привозять за рік в Україну на кількість населення.

Під час педагогічної практики здобувачі освіти розробили низку заходів, у яких у різних формах йшлося про шкідливий вміст гальванічних елементів та їхній руйнівний вплив на ґрунти Херсонщини. Але родючість водночас є дуже вразливою, вона різко зменшується за дії солей важких металів, які містяться у складі батарейок. Було проведено низку різноманітних заходів, а саме виховні години, квести, нестандарні уроки щодо зменшення впливу на екосистеми Херсонщини. Для підвищення активності херсонців у збиранні батарейок як викладачі, так і студенти ХДУ виступали на телебаченні, проводили лекції у школах, а також у дитячих садочках. Під час виробничих практик студенти проводили роботу щодо роз'яснення важливості сортування відходів. Учні дуже активно відгукнулися на пропозицію долучитися до акції з вилучення батарейок.

За 2015 р. було зібрано близько 2 т батарейок. За цей же час ми розрахували, що достатньо зібрати один 5 л контейнер батарейок, щоб захистити від отруєння один гектар ґрунту. До кінця 2016 р. кількість зібраних у Херсоні батарейок перевищила 4 т. Через недостатнє висвітлення процесів у гальванічних елементах у підручниках за участю Національного екологічного центру України (НЕЦУ) було створено буклет «Велика користь і страшна біда від маленької батарейки».

Буклет передано у школи міста та області разом із контейнерами для збору батарейок. Учителі використовують його для підвищення знань учнів та їхнього особистого захисту під час поводження з батарейками. Щоб зацікавити дітей, склали «Сонячну казку» про енергію сонця та її роль у нашому житті, про шкоду від викинутих у сміття батарейок, про наш борг перед живою природою щодо її захисту від впливу солей важких металів, які містяться у батарейках

Для дітей до 12 років був оголошений конкурс дитячих малюнків на тему: «Зберемо батарейки – захистимо природу!». На конкурс надійшло понад 150 малюнків. Було видно, що частину малюнків діти виконали за допомогою батьків, частину підгледіли в телевізорі. Але це все свідчило про увагу до екологічних питань. Зараз ці малюнки включено у пересувну виставку дитячих робіт.

Наступним етапом роботи була підготовка до проведення Дня Землі 22 квітня (2019 р). Відомо, що у цей день святкують День Землі у всьому світі. Ми вибрали цей день для підведення підсумків щодо збирання відпрацьованих батарейок. Для цього студенти-волонтери розповсюдили по школах агітаційні плакати щодо умов конкурсу: від кожної школи запрошувалося стільки делегатів, скільки контейнерів батарейок зберуть до 20 квітня. У всіх зверненнях до учнів ми акцентували увагу на виняткову родючість українських ґрунтів, а також уразливість родючості від різних чинників. Для підведення результатів конкурсу запрошували також учителів шкіл та керівників міського відділу

освіти. Невирішеним залишалося питання про місце, куди розмістити зібрані батарейки. Нас зацікавило вирішення поводження з батарейками в Японії: вони не утилізують відпрацьовані батарейки, а сортують і накопичують у спеціально створених схронах. Це пояснюється тим, що зараз не існує рентабельних технологічних схем їх утилізації, але відбуваються інтенсивні пошуки методів утилізації. Після створення рентабельних схем переробки батарейок вони будуть слугувати джерелом виділення достатньо рідких та цінних металів, які входять до складу батарейок. Наведемо лише один приклад. Один із кольорових і достатньо цінних металів – цинк широко використовується в багатьох галузях промисловості, для створення електромобілів, а також у медицині. Цинк добувають із руди, де його вміст дорівнює 0,15%. А в батарейках цинк становить від 15% до 26%.

Ми звернулися до голови міськради Херсону В. Миколаєнко (2014–2020 рр.) із проханням – визначити місце для накопичення зібраних батарейок. Мер міста доручив обладнати таке місце та виділив транспорт для перевезення батарейок зі свята Землі до цього сховища. Свято Землі проводили 22 квітня у 2016–2019 рр. у приміщенні ХДУ. Згідно з поданими заявами, у ньому взяли участь представники 42-х шкіл м. Херсону, учителі цих шкіл, команди, члени Громадської науково-екологічної ради, представники громадськості міста. У зверненні до учасників свята зазначалося, що своєю роботою з вилучення батарейок за ці роки учні шкіл зібрали понад 150 контейнерів батарейок, а це означає, вони запобігли незворотному отруєнню 150 га родючої української землі.

Широкомасштабне вторгнення змінило наші підходи до реалізації програми співпраці шкіл та громади та визначило на деякий час інші пріоритети, але в 2023 р. робота продовжилася вже у онлайновому режимі. Херсонські діти, опинившись за кордоном та набувши статус ВПО, продовжили співпрацювати з нами. Учнів більшості херсонських шкіл було залучено до онлайнової гри «Trash Hunter». У більшості закладів загальної середньої освіти Херсонщини учнів було залучено до участі в інтерактивній онлайновій грі «Trash Hunter», спрямованій на формування базових навичок сортування твердих побутових відходів. Проєкт «Trash Hunter» є інноваційною розробкою компанії Pernod Ricard Ukraine, яка запропонувала безкоштовний освітній цифровий ресурс екологічного спрямування. Ідея реалізована завдяки креативній роботі агенції VERTIGO (https://trashhunter.com.ua/). Додатково в освітньому процесі застосовувався сервісний інструмент «Україна без сміття», що функціонує як інформаційна платформа з понад 614 публікаціями та більш ніж 47,9 тис підписників (https://www.instagram.com/nowasteukraine/).

Результати дослідження. Вибірка з 432 респондентів у віці 12–17 років проходила опитування у гугл-формах за програмою розвитку СЕН, кожній навичці було присвячено дванадцять питань. Питання були розроблені на основі адаптованої до екологічних проблем матриці Майєра – Саловей – Карузо та містили нескладні завдання, шлях вирішення яких давав можливість визначити рівень сформованості визначених вище соціоемоційних навичок. Зрізи проводилися паралельно або після завершення громадських екологічних активностей із 2017 по 2024 р. На діаграмі показано, як характеристики СЕН змінилися з 2017 по 2024 р. Синя лінія (2017) і червона лінія (2024) вказують рівні розвитку кожної з контрольних соціоемоційних навичок для відповідних років, що дає змогу візуально порівняти динаміку.

Результати порівняльної характеристики зміни сили цих навичок у респондентів оцінювалася у балах від 1 до 6 (рис. 1).

Згідно з дослідженням, результати якого представлені на рисунку, навички, котрі покращилися найбільше з 2017 до 2024 р., – це стресостійкість, відповідальність, емпатія, адаптивність та почуття власної гідності. Ці навички

Рис. 1. Результати порівняльної характеристики зміни розвитку соціоемоційних навичок (SEN – Soft Skills Evolution)

демонструють значне зростання, указуючи на суттєвий розвиток цих якостей у респондентів протягом зазначеного періоду. Уважаємо, що на формування саме цих навичок вплинули кризові умови 2019–2024 рр. Війна в Україні та дистанційне навчання, безумовно, мали значний вплив на розвиток навичок. В умовах війни багато людей беруть на себе більше відповідальності за власну безпеку та безпеку своїх близьких. Діти навчаються управляти своїми емоціями, адаптуватися до нових реалій і справлятися з екстремальними ситуаціями.

Формування таких навичок, як відповідальність та адаптивність, найкраще виявилися сформованими у дітей, що отримали статус та захист як переміщені особи у Німеччині та Швейцарії. Діти спостерігали, як відбувається сортування у великих містах, де існують чотири різнокольорові контейнери для сортування сміття, існує служба збирання відходів. У сільській місцевості люди мусять добиратися до пунктів збору та переробки відходів, тому держава організовує служби збору відходів. Вони працюють не щодня, тому сміття треба зберігати певний час. Деталі про вид та час вивезення сміття можна знайти у «календарі відходів» (Abfallkalender), який доступний поштою, у мерії або в Інтернеті на сайті муніципалітету. Дотримання правил сортування дало особам змогу швидше адаптуватися та вплинуло позитивно на динаміку зазначених СЕН. Важливим для розвитку усієї групи навичок є встановлення чітких, досяжних та суспільно значущих цілей.

Розвиток лідерських навичок не був узагалі позитивним, що можна пояснити впливом військового стану, зміною способів комунікації учнів, тому пропонуємо для їх розвитку декілька стратегій та рекомендуємо застосування комплексного підходу. Звісно, вплив цих чинників може бути індивідуальним для кожної людини, і результат залежить від багатьох факторів, включаючи особисті обставини та підтримку з боку близьких. Найважливішими рекомендаціями, що можуть бути застосовані у сучасних умовах, уважаємо: організацію практики спілкування, школу наставництва, командну роботу, навчання лідерству у громадських спільнотах та освітніх хабах, прийняття викликів та розвиток емоційного інтелекту під час освітнього процесу.

Висновки. Дослідження підтверджує, що співпраця громад та освітніх закладів є ключовим чинником у подоланні сучасних кризових викликів, включаючи наслідки війни. Сучасна освітня система України стикається з подвійним викликом: необхідністю адаптації до умов війни та післявоєнного відновлення, а також інтеграцією цінностей сталого розвитку й екологічної свідомості у навчальний процес. Недостатня взаємодія між громадами та освітніми закладами ускладнює формування соціально значущих якостей особистості, зокрема соціально-емоційних навичок, що є критично важливими для подолання стресу та залучення молоді до екологічної діяльності. Важливу роль відіграють громадські ініціативи, екологічні проєкти та активна участь родини у процесі соціалізації молоді. Інтеграція цінностей сталого розвитку та екологічної свідомості в освітній процес сприяє формуванню моральних, інтелектуальних і соціально-емоційних якостей особистості. Це забезпечує згуртованість громад, колективну відповідальність та створення безпечного середовища для майбутніх поколінь. Отже, зрозуміло, що сучасний світ потребує уваги до виховання соціально значущих якостей особистості, необхідних для післявоєнного відновлення, але система освіти в Україні не забезпечує достатній рівень соціоемоційних навичок, що є фундаментом формування екологічної свідомості. Уважаємо, що громадська думка та соціально значуща діяльність у межах громад впливають на різні аспекти особистості, особливо на розвиток соціоемоційних навичок, та має враховуватися в освітньому процесі. Співпраця громад та освітніх закладів є важливим кроком до сталого відновлення країни і розвитку екологічної свідомості. Громади можуть активно сприяти розвитку екологічної свідомості через екологічні проєкти, молодіжні ради та платформи для обміну знаннями.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аналітичний огляд «Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи «Нова українська школа» (Feasibility Study on Opportunities for SEL within New Ukrainian School Reform) / Л. Гриневич та ін.; за заг. ред. Л. Гриневич, С. Калашнікової. Київ : Шкільний світ, 2021. 312 с. URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2021/08/ILID_FS-on-SEL_final.pdf

2. Бредлі Г. Л., Бабуцидзе З., Чай А., Ресер Дж. П. Роль сприйняття ризиків зміни клімату, ефективності реагування та психологічної адаптації у проекологічній поведінці: дослідження двох країн. *Journal of Environmental Psychology*. 2020. Vol. 8. Article ID: 101410. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101410

3. Екологічні ініціативи як каталізатор громадської єдності. URL: https://welfare.green/

4. Кононенко І. А. Екоактивна діяльність у системі місцевого самоврядування як показник розвитку екологічної культури. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія «Публічне управління та адміністрування».* 2021. Т. 3(2). С. 45–52. DOI: https://doi.org/10.32838/TNU-2663-6468/2022.1/02.2.pdf

5. Міністерство розвитку громад та територій України. Офіційний сайт. URL: https://data.gov.ua/user/activity/minregion

6. Навички для сучасної України / Міжнародний банк реконструкції та розвитку. Вашингтон,

2017. URL: https://documents1.worldbank.org/curated/en/808141497006924267/pdf/111553-UKRANIAN-PUBLIC-SkillsformodernUkraineUKR.pdf

7. Удосконалення емоційного інтелекту у підлітків: підхід до експериментального навчання / Л. Е. Нестасе та ін. *Current Psychology*. 2023. Vol. 42. P. 9119–9133. DOI: https://doi.org/10.1007/s12144-021-02132-5

8. Осіпенко Т. В. Інтерактивні методи екологічного виховання як головний складник у формуванні екологічної компетентності учнів Нової української школи. Умань, 2022. URL: http://oipopp.ed-sp.net/?q=node/

9. Основні засади (стратегія) державної екологічної політики України на період до 2030 року : Закон України від 28 лютого 2019 р. № 2697-VIII. Київ, 2019. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2697-19#

10. Проблеми екології у вченні та нинішній практиці церков та релігійних напрямів України. 2014. URL: https://risu.ua/problemi-ekologiji-u-vchenni-ta-ninishniy-praktici-cerkov-ta-religiynih-napryamiv-ukrajini_n52229?form=MG0AV3

11. Совгіра С., Душечкіна Н., Балоха А. Екологізація освіти в інноваційному просторі вищої освіти. *Amazonia Investiga*. 2023. Vol. 12, No. 67. P. 115–126. DOI: https://doi.org/10.34069/AI/2023.67.07.11

12. Толочко С. В., Бордюг Н. С. Екологічна компетентність учнів у контексті подолання екологічних наслідків війни : монографія. Київ : Компринт, 2024. 160 с. DOI: https://doi.org/10.32405/978-617-8171-93-3-2024-160

13. Del Carpio X., Kupets O., Muller N., Olefir A. Skills for a Modern Ukraine: overview booklet. Washington, DC: World Bank, 2017. License: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO. URL: https://documents1.worldbank.org/curated/en/808141497006924267/pdf/111553-UKRANIAN-PUBLIC-SkillsformodernUkraineUKR.pdf

14. Elkin O. et al. Social and Emotional Skills in New Ukrainian School: Continuing Journey of Educational Transformation. 2022. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/48612/

15. Hrynevych L., Morze N. Building social and emotional skills in students in the context of distance learning in the time of COVID-19. 2020. P. 76. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/39662/

16. Harris, V. W., Anderson, J., & Visconti, B. (2022). Social emotional ability development (SEAD): An integrated model of practical emotion-based competencies. Motivation and Emotion, 46, 226–253. https://doi.org/10.1007/s11031-021-09922-1

17. Kjellgren B., Richter T. Education for a Sustainable Future: Strategies for Holistic Global Competence Development at Engineering Institutions. Sustainability. 2021. Vol. 13, No. 20. P. 2–20. DOI: https://doi.org/10.3390/su132011184

18. OECD. Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills. Paris: OECD Publishing, 2021. DOI: https://doi.org/10.1787/92a20c0d-en

REFERENCES:

1. Hrynevych, L., Drozhzhyna, T., Hloba, O., & others. (2021). Analitychnyi ohliad: Mozhlyvosti dlia realizatsii sotsialno-emotsiinoho navchannia v ramkakh reformy «Nova ukrainska shkola» [Feasibility study on opportunities for SEL within New Ukrainian School reform]. Kyiv: Vydavnycha hrupa «Shkilnyi svit». Retrieved from https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2021/08/ILID_FS-on-SEL_final.pdf [in Ukrainian].

2. Bradley, G. L., Babutsidze, Z., Chai, A., & Reser, J. P. (2020). Rol spryiniattia ryzykiv zminy klimatu, efektyvnosti reahuvannia ta psykholohichnoi adaptatsii u proekolohichnii povedintsi: Doslidzhennia dvokh krain [The role of climate change risk perception, response efficacy, and psychological adaptation in pro-environmental behavior: A two-country study]. *Journal of Environmental Psychology,* 8, Article 101410. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101410

3. Ekologichni initsiatyvy yak katalizator hromadskoi iednosti [Ecological initiatives as a catalyst of community unity]. (2023). Retrieved from https://welfare.green/

4. Kononenko, I. A. (2021). Ekoaktyvna diialnist v systemi mistsevoho samovriaduvannia yak pokaznyk rozvytku ekolohichnoi kultury [Eco-active activity in the system of local self-government as an indicator of ecological culture development]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Publichne upravlinnia ta administruvannia – Scientific notes of Tavriya National University named after V. I. Vernadsky. Series: Public administration and management,* 32(2), 45–52. https://doi.org/10.32838/TNU-2663-6468/2022.1/02

5. Ministerstvo rozvytku hromad ta terytorii Ukrainy [Ministry for Communities and Territories Development of Ukraine]. (2025). Ofitsiinyi sait [Official website]. Retrieved from https://data.gov.ua/user/activity/minregion

6. Navichky dlia suchasnoi Ukrainy [Skills for a modern Ukraine]. (2017). Mizhnarodnyi bank rekonstruktsii ta rozvytku / Svitovyi bank [International Bank for Reconstruction and Development/World Bank]. Washington, DC. Retrieved from https://documents1.worldbank.org/curated/en/808141497006924267/pdf/111553-UKRANIAN-PUBLIC-SkillsformodernUkraineUKR.pdf

7. Nestase, L. E., Zanfirescu, S. A., Iliescu, D., & others. (2023). Udoskonalennia emotsiinoho intelektu u pidlitkiv: pidkhid do eksperymentalnoho navchannia [Improving emotional intelligence in adolescents: An experimental learning approach]. *Current Psychology*, 42, 9119–9133. https://doi.org/10.1007/s12144-021-02132-5

8. Osipenko, T. V. (2022). Interaktyvni metody ekolohichnoho vykhovannia yak holovna skladova u formuvanni ekolohichnoi kompetentnosti uchniv Novoi ukrainskoi shkoly [Interactive methods of ecological education as a key component in forming ecological competence of New Ukrainian School students]. Uman. Retrieved from http://oipopp.ed-sp.net/?q=node/76931

9. Osnovni zasady (stratehiia) derzhavnoi ekolohichnoi polityky Ukrainy na period do 2030 roku: Zakon Ukrainy vid 28 liutoho 2019 r. № 2697-VIII [Basic principles (strategy) of state environmental policy of Ukraine until 2030: Law of Ukraine of February 28, 2019 No. 2697-VIII]. (2019). Kyiv. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2697-19#

10. Sovhira, S., Dushechkina, N., & Baloha, A. (2023). Ekolohizatsiia osvity v innovatsiinomu prostori vyshchoi osvity [Greening education in the innovative space of higher education]. *Amazonia Investiga*, 12(67), 115–126. https://doi.org/10.34069/AI/2023.67.07.11

12. Tolochko, S. V., & Bordyuh, N. S. (2024). Ekolohichna kompetentnist uchniv u konteksti podolannia

ekolohichnykh naslidkiv viiny: monohrafiia [Ecological competence of students in the context of overcoming ecological consequences of war: Monograph]. Kyiv: Komprynt [in Ukrainian]. https://doi.org/10.32405/978-617-8171-93-3-2024-160

13. Del Carpio, X., Kupets, O., Muller, N., & Olefir, A. (2017). Skills for a modern Ukraine: Overview booklet. Washington, DC: World Bank. License: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO. Retrieved from https://documents1.worldbank.org/curated/en/808141497006924267/pdf/111553-UKRANIAN-PUBLIC-SkillsformodernUkraineUKR.pdf

14. Elkin, O., & others (2022). Social and emotional skills in New Ukrainian School: Continuing journey of educational transformation. Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/48612/

15. Hrynevych, L., & Morze, N. (2020). Building social and emotional skills in students in the context of distance learning in the time of COVID-19. Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/39662/

16. Harris, V. W., Anderson, J., & Visconti, B. (2022). Social emotional ability development (SEAD): An integrated model of practical emotion-based competencies. *Motivation and Emotion*, 46, 226–253. https://doi.org/10.1007/s11031-021-09922-1

17. Kjellgren, B., & Richter, T. (2021). Education for a sustainable future: Strategies for holistic global competence development at engineering institutions. *Sustainability,* 13(20), 2–20. https://doi.org/10.3390/su132011184

18. OECD (2021). Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/92a20c0d-en

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Дата першого надходження статті до видання: 13.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

УДК [378.016:811.161.2’38]:001.2
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-114-4

МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СТИЛІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ НАУКОВО-ЛІНГВІСТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Торчинський Михайло Миколайович,
доктор філологічних наук, професор,
професор кафедри української філології
Хмельницький національний університет
torchynskyim@khmnu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-5268-0237

Торчинська Наталія Миколаївна,
кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри слов’янської філології
Хмельницький національний університет
torchynskan@khmnu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-6182-0027

В умовах стрімкої трансформації вищої школи розвиток стилістичної компетентності здобувачів уже не обмежується лінгвістичним циклом, а стає фундаментальним елементом їхньої загальної професійної та дослідницької культури. **Мета**. Статтю присвячено обґрунтуванню міждисциплінарного підходу до формування стилістичної компетентності майбутніх фахівців у процесі їхньої науково-лінгвістичної підготовки в закладах вищої освіти, зокрема під час вивчення таких ОК, як «Основи філологічних і педагогічних досліджень», «Методологія та організація наукових досліджень», «Українська мова за професійним спрямуванням». **Методи**. У дослідженні застосовано аналіз наукових праць із лінгводидактики, системний аналіз освітніх програм, порівняння вимог до підготовки бакалаврів і магістрів, а також моделювання системи практичних завдань для аудиторної роботи. **Результати**. Доведено, що формування стилістичної компетентності має відбуватися наскрізно через інтеграцію мовних та методологічних дисциплін. Розроблено комплекс завдань для студентів бакалаврату (укладання глосаріїв, робота з аналітичними матрицями стилів, бібліографічний опис джерел) та магістратури (реконструкція наукового тексту, порівняльний аналіз дефініцій, кейс-стаді з академічної доброчесності). Акцентовано на необхідності перенесення основної частини практичної роботи в аудиторію задля розвитку критичного мислення здобувачів та мінімізації неконтрольованого використання інструментів штучного інтелекту. Обґрунтовано відмінності у вимогах до академічного письма на різних рівнях освіти – від засвоєння стандартів на бакалаврат до вибудовування авторської наукової стратегії у магістратурі. **Висновки**. Упровадження міждисциплінарного підходу забезпечує трансформацію стилістичних знань у прикладний інструмент наукового пошуку. Вивчення методології досліджень у синергії зі стилістикою дає змогу майбутнім фахівцям успішно презентувати результати власної праці, дотримуючись етичних норм академічної комунікації та вимог академічної доброчесності.

Ключові слова: *стилістична компетентність, міждисциплінарний підхід, академічне письмо, науковий стиль, штучний інтелект, академічна доброчесність.*

AN INTERDISCIPLINARY APPROACH TO FORMING THE STYLISTIC COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN THE PROCESS OF SCIENTIFIC AND LINGUISTIC TRAINING

Torchynskyi Mychailo Mykolaiovych,
Doctor of Philology, Professor
Professor at the Department of Ukrainian Philology
Khmelnytskyi National University
torchynskyim@khmnu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-5268-0237

Torchynska Nataliia Mykolaivna,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Head of the Department of the Department of Slavic Philology
Khmelnytskyi National University
torchynskan@khmnu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-6182-0027

In the context of the rapid transformation of higher education, the development of students' stylistic competence is no longer confined to the linguistic cycle; instead, it is becoming a fundamental element of their overall professional and research culture. **Purpose.** The article substantiates an interdisciplinary approach to forming the stylistic competence of future specialists during their scientific and linguistic training in higher education institutions. **Methods.** The study employs the analysis of scientific works on linguodidactics, systematic analysis of educational programs, comparison of training requirements for bachelor's and master's levels, and modeling of a system of practical tasks for classroom work. **Results.** It is proven that the formation of stylistic competence should occur consistently through the integration of language and methodological disciplines. A complex of tasks has been developed for undergraduate students (compiling glossaries, working with analytical matrices of styles, bibliographic description of sources) and graduate students (reconstruction of scientific texts, comparative analysis of definitions, case studies on academic integrity). Emphasis is placed on the necessity of moving the bulk of practical work into the classroom to minimize the uncontrolled use of artificial intelligence tools and develop students' critical thinking. Differences in academic writing requirements at various educational levels are substantiated: from mastering standards at the bachelor's level to constructing an author's scientific strategy at the master's level. **Conclusions.** The implementation of an interdisciplinary approach ensures the transformation of stylistic knowledge into a practical tool for scientific research. Studying research methodology in synergy with stylistics allows future specialists to successfully present their own results, adhering to the ethical norms of academic communication and requirements for academic integrity.

Keywords: *stylistic competence, interdisciplinary approach, academic writing, scientific style, artificial intelligence, academic integrity, master's training.*

Вступ. У сучасних умовах динамічної трансформації вищої освіти формування в майбутніх фахівців стилістичної компетентності виходить за межі суто лінгвістичних дисциплін, перетворюючись на інтегральний складник їхньої професійної та науково-дослідницької культури. Стилістична компетентність передбачає формування у здобувачів вищої освіти знань про стилі й підстилі української мови, умінь розрізняти їх та використовувати мовні одиниці відповідно до стильової належності, навичок доречного вживання мовних засобів згідно зі стильовими і стилістичними нормами. Оскільки кожен випускник закладу вищої освіти повинен бути всебічно розвиненим, здатним самостійно поповнювати свої знання, уміти толерантно спілкуватися відповідно до мовленнєвої ситуації, застосовувати базові навички наукового пошуку, формулювання дослідницького питання, збору, критичного аналізу та оцінки даних, опрацювання джерел доказової інформації для написання студентських наукових робіт із дотриманням принципів доброчесності та обґрунтування рішень щодо застосування наукових даних у практичній діяльності, ідентифікувати себе як громадянина України, то окреслені в освітньо-професійних програмах ЗВО компетентності та програмні результати навчання якраз і відбивають ці завдання, реалізація яких можлива шляхом опрацювання наукових та методичних праць, орієнтованих на вивчення окремих питань стилістики української мови (залежно від вибраної спеціальності). У світлі того, що стилістична компетентність – це не лише відомості про художні тропи, а передусім про точність, логічність та відповідність контексту, що є критичним для наукової та професійної діяльності, зосереджуємо увагу на міждисциплінарному підході до формування відповідних навичок у студентів.

Теоретичне обґрунтування проблеми. У сучасній лінгводидактиці існує низка авторів, праці яких присвячено стилістиці української мови (Г. Волкотруб, П. Дудик, А. Капелюший, Л. Мацько, О. Мацько, О. Сидоренко, О. Пономарів, О. Рижко) та культурі української фахової мови, де основний акцент зроблено саме на стилях та їхніх особливостях (Н. Бабич, О. Сербенська, Л. Мацько й Л. Кравець, Є. Світлична, А. Берестова, Н. Піддубна і Л. Жук та ін.). Із-поміж останніх варто згадати такі, як «Культура мови: від теорії до практики» Т. Мельник, Л. Струганець, О. Бобесюк, О. Веремчук та І. Заліпської (Мельник, 2024), «Норми й культура українського мовлення» М. Зубкова (Зубков, 2025). Звісно, що здебільшого основний акцент спрямовується на вивчення стилістики філологами. До прикладу, Н. Павлик розглядає стилістичну компетентність у контексті підготовки майбутніх учителів (структура, вправи, діагностика) (Павлик, 2023), а С. Глущук та І. Циганок пропонують корисну інформацію для методики становлення стилістичної компоненти (Глущук, 2024).

Натомість процес формування стилістичних компетентностей у студентів, які навчаються на

нефілологічних спеціальностях, у науковій літературі майже не описаний. Так, лише дотичний стосунок до цієї проблеми мають статті О. Калиновської (Калиновська, 2024), І. Корнєєвої (Корнєєва, 2012), О. В. Шум (Шум, 2023), оскільки стосуються комунікативної, мовної, писемної чи іншомовної компетентностей.

Водночас сучасні освітні запити зумовлюють необхідність формування навичок академічного письма та стилістичної компетентності не лише в межах профільних лінгвістичних курсів, а й шляхом їхньої імплементації у зміст таких дисциплін, як «Теорія і практика філологічних досліджень» та «Методологія та організація наукових досліджень», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Культура українського мовлення та професійного спілкування» тощо.

Мета. Ефективність фахової комунікації та якість наукового дискурсу безпосередньо залежать від рівня стилістичної вправності здобувачів, що зумовлює необхідність упроваджувати міждисциплінарний підхід до викладання мовних і методологічних дисциплін у закладах вищої освіти

Методологія та методи. Методологічну основу дослідження становить міждисциплінарний підхід, що дає змогу розглядати стилістичну компетентність як інтегративне утворення на перетині лінгводидактики, термінознавства та методології науки. У роботі використано комплекс загальнонаукових та спеціальних методів: теоретичний аналіз наукової та навчально-методичної літератури для з'ясування стану розробленості проблеми; компаративний метод для зіставлення вимог до стилістичної підготовки на бакалаврському та магістерському рівнях; системний підхід під час моделювання наскрізної системи практичних завдань, а також метод педагогічного спостереження за процесом імплементації цифрових інструментів в освітній процес. Емпіричну базу дослідження становили освітньо-професійні програми та робочі плани дисциплін «Українська мова за професійним спрямуванням», «Теорія і практика філологічних досліджень» і «Методологія та організація наукових досліджень».

Результати та дискусії. Розвиток стилістичної компетентності здобувачів вищої освіти в межах науково-лінгвістичної підготовки потребує переосмислення традиційних методик та пошуку точок дотику між теорією філологічних досліджень, методологією науки та практикою професійного мовлення.

До прикладу, під час викладання таких дисциплін, як «Українська мова за професійним спрямуванням», «Культура українського мовлення та професійного спілкування» окремі теми можуть бути присвячені вивченню таких питань, як «Функціональні стилі української мови», «Офіційно-діловий стиль української мови», «Науковий стиль української мови», «Загальні правила оформлення письмової наукової роботи», «Українська термінологія у професійному спілкуванні», «Організація самостійної наукової роботи» і «Публічний виступ». На вступному занятті здобувачам пропонується заповнити порівняльну таблицю за шістьма визначальними параметрами (назвою, видами творів, метою мовлення, сферою спілкування, формою реалізації й мовними особливостями), що дасть їм змогу у перспективі чітко диференціювати функціональні стилі мовлення та уникати їх змішування. Подібну таблицю варто скласти і під час вивчення підстилів, де зробити акцент на сферах їх побутування. Надалі навички розрізнення стилів і підстилів закріплюються шляхом виконання відповідних вправ. На нашу думку, такий матеріал дає змогу не лише повторити та вдосконалити шкільні знання, які стосуються розмежування текстів, а й поглибити вміння виконувати стильову диференціацію мовлення, перемикати стилістичні регістри залежно від професійної ситуації, що є першим складником стилістичної компетентності.

Зауважимо, що аби мінімізувати ризики бездумної експлуатації ШІ-інструментів і забезпечити об'єктивність оцінювання, вправу на визначення функціонально-стильових параметрів тексту варто проводити в режимі реального часу. Трансляція завдання на загальний екран та обмеження часу на виконання перетворюють процес на своєрідний «стилістичний інтенсив», де здобувач має продемонструвати не здатність до копіювання, а глибинне розуміння архітектоніки тексту і його жанрової специфіки тут і зараз.

Аналогічні аналітичні матриці доцільно застосовувати і в межах курсів «Основи філологічних і педагогічних досліджень», «Теорія і практика філологічних досліджень», які вивчають на бакалавраті філологи (оскільки дисципліна «Стилістика української мови» може викладатися в різних семестрах, тому немає гарантії, що на період вивчення вищезгаданих курсів студенти її вже прослухають). Тут фокус уваги зміщується на поглиблений аналіз наукового стилю й термінології: здобувач учиться не лише аналізувати архітектоніку тексту та авторську манеру, а й оформляти бібліографію, наукові статті та курсові роботи, що є обов'язковою умовою успішної апробації результатів дослідження.

Набути відповідних навичок можна шляхом виконання завдань в аудиторії або ж самостійної роботи. До прикладу, пропонуємо студентам: 1) скласти глосарій термінів до вибраної теми дослідження, порівнявши їхні визначення у 2–3 різних словниках чи джерелах; 2) удома самостійно укласти термінологічний словничок зі своєї галузі знань. Аудиторне завдання: назвати термін і його етимологію, а присутні

повинні сформулювати наукове визначення, що розвиває усвідомлення мовних запозичень і термінотворення; 3) перефразувати уривок тексту з публіцистичного чи розмовного стилю в науковий, використовуючи стандартні мовні кліше («*доцільно зауважити*», «*дослідження засвідчує*», «*ураховуючи вищевикладене*»); 4) підготувати тези доповіді на конференцію на основі одного з розділів своєї курсової роботи, дотримуючись жорстких вимог щодо обсягу і структури.

Найбільш складний для здобувачів вищої освіти матеріал – це загальні правила цитування й посилання (покликання) на використані джерела та оформлення списку літератури. Тому на заняттях формуються практичні уміння й навички шляхом виконання низки завдань на оформлення бібліографічних описів на зразок: 1) скласти список використаних джерел (5–7 позицій) для умовної курсової роботи, оформивши різні типи видань (книга, стаття у збірнику, електронний ресурс) згідно з ДСТУ; 2) оформити відповідно до вимог такі бібліографічні описи: «*а) ви автор статті, надрукованої в журналі «Сучасні технології навчання» за 2025 рік (решту інформації придумати самостійно); б) ви і подруга – автори статті, надрукованої у збірнику наукових праць «Студентські дослідження», виданому у Хмельницькому; в) оформити назву автореферату дисертації, яку ви захистили у Вінниці 2029 року за спеціальністю 035 – філологія* тощо; 3) виправити допущені в оформленні бібліографії помилки.

Дисципліну «Методологія та організація наукових досліджень», яка є обов'язковою у магістратурі, можна вважати кульмінаційним етапом, де стилістична компетентність трансформується із суто мовознавчого поняття у фундаментальний інструмент наукового мислення. Оскільки цей освітній компонент охоплює питання академічної доброчесності, методики написання статей і техніку оформлення наукового апарату кваліфікаційної роботи, укладання бібліографічного мінімуму й формування навичок цитування, стилістична підготовка тут набуває прагматичного спрямування. Вона перетворюється на здатність магістранта не лише оперувати категоріями науки, а й вибудовувати цілісний, логічно завершений та стилістично витриманий науковий дискурс, що відповідає міжнародним стандартам академічної комунікації. Для формування відповідних навичок у магістрантів варто запропонувати такі завдання: 1) виконати реконструкцію наукового тексту, тобто відновити правильну послідовність елементів наукової статті (Анотація → Вступ → Методи → Результати → Висновки) та обґрунтувати логіку зв'язків; 2) порівняти дефініції терміна в українській та зарубіжній наукових традиціях (наприклад, як трактують дискурс в українській і в польській чи англомовній лінгвістиці); 3) проаналізувати ситуації (кейси), пов'язані з академічною доброчесністю (плагіат, самоплагіат, маніпуляція даними), запропонувати шляхи розв'язання проблеми з позиції етичного кодексу вченого, положення ЗВО про академічну доброчесність, законів України тощо.

Таким чином, під час вивчення курсу «Методологія та організація наукових досліджень» відбувається ретроспективне переосмислення студентами здобутих раніше лінгвістичних знань. Якщо на бакалавраті стилістика сприймалася як сукупність теоретичних норм або засвоєння культури фахового мовлення, то в магістратурі вона постає як необхідний прикладний інструмент. Здобувачі вищої освіти нарешті усвідомлюють прагматичну цінність стилістичної вправності, оскільки від неї безпосередньо залежать успішність представлення власних наукових результатів, проходження процедури плагіат-контролю й фахова експертиза їхньої дослідницької роботи.

Стилістична компетентність у контексті вивчення як основ наукових досліджень (на бакалавраті), так і їхньої методології (в магістратурі) виступає засобом коректної експлікації наукового інструментарію, забезпечуючи логічну послідовність і доказовість викладу. Робота над бібліографічним описом і цитуванням виховує стилістичну дисципліну й точність, які є обов'язковими для високого рівня мовної культури дослідника. Стилістичний аспект академічної доброчесності виявляється у вмінні здобувача вести науковий діалог, дотримуючись етичних норм наукової комунікації та уникаючи маніпулятивних мовних засобів.

Незалежно від того, які компоненти освітньої програми передбачено для вивчення в закладах вищої освіти, обов'язковим для всіх є дотримання Закону України «Про академічну доброчесність». У світлі нашого дослідження необхідно звернути увагу на статтю 13 «Забезпечення академічної доброчесності здобувачів освіти», де зазначено: «1. Для забезпечення академічної доброчесності здобувачів освіти заклади освіти, наукові установи: проводять навчання з академічної доброчесності, зокрема з академічного письма» (Закон, 2025). Саме «академічне письмо є науковою дисципліною, яка допомагає розвивати у студентів здатність генерувати власні думки і вибудовувати власну аргументацію, організуючи це в точній і ясній текстовій формі» (Костирко, 2022: 7). На жаль, у сучасних умовах організації освітнього процесу не в кожну освітню програму, особливо магістерську, можна ввести дисципліну «Академічне письмо», тому вирішенням проблеми буде розгляд цієї теми у структурі вищезгаданих освітніх компонентів.

Оскільки академічне письмо – це стиль викладу, який дослідники використовують для визначення інтелектуальних меж своїх дисциплін і конкретних галузей знань, уміння висловлювати думки залежно від жанру (анотація, тези, наукове есе, стаття, курсова чи кваліфікаційна робота), то ці навички послідовно розвиваються на обох рівнях вищої освіти, проте суттєво відрізняються за ступенем аналітичної глибини, рівнем самостійності дослідницького пошуку та функціональною складністю завдань.

Якщо на бакалавраті здобувач освіти вчиться дотримуватися стандарту, правильно цитувати та структурувати текст за зразком, засвоївши основи наукового стилю, то магістрант повинен продемонструвати критичний аналіз, здатність до наукової полеміки й обґрунтування власної наукової позиції.

У магістратурі цей процес повинен трансформуватися з формального дотримання правил оформлення у свідоме вибудовування авторської стратегії. Навчання академічного письма має бути спрямоване на опанування методів коректної інтерпретації чужих ідей, розрізнення понять «загальновідомі знання» та «об'єкти авторського права» й «інтелектуальна власність», а також на формування навичок релевантного використання засобів наукової мови, що виключають можливість ненавмисного порушення академічної етики.

Як зазначають науковці, «студенти можуть зазнавати значних труднощів під час написання наукових текстів через недостатні знання про жанрову специфіку та основні категорії академічного тексту, його чітку та експліцитно виражену структурну та метатекстову організацію, формальний стиль, нейтральну тональність, модальність, аргументованість тощо» (Левченко, Шимченко, 2023: 102), тому необхідно шляхом різноманітних форм навчання виробити в них відповідні навички.

Якщо для бакалавра базовим жанром є курсова робота й тези або стаття за її змістом, то для магістранта це дві наукові статті та кваліфікаційна робота, що має ознаки цілісного наукового дослідження з елементами новизни. Отже, магістрант повинен володіти вищим рівнем абстрагування, уміти вести критичний діалог з іншими дослідниками й репрезентувати результати власного пошуку як інтелектуальний продукт, що має наукову новизну. Тому під час вивчення ОК «Методологія та організація наукових досліджень» варто запропонувати такі завдання: 1) із метою навчитися коректно аналізувати погляди інших написати фрагмент тексту, де потрібно висловити незгоду з думкою відомого вченого (використовуючи мовні кліше «попри вагомий внесок автора, дискусійним залишається питання...»); 2) відредагувати уривок наукового тексту з навмисно допущеними помилками (відсутність лапок за прямої цитати, посилання на джерело, якого немає у списку, «самоплагіат» із власної бакалаврської роботи тощо); 3) укласти список літератури до теми кваліфікаційної роботи; 4) презентувати результати власного дослідження, що формує навички наукової риторики, розвиває здатність до критичного мислення, виробляє уміння вести наукову дискусію.

Сучасний етап розвитку вищої освіти ставить перед викладачами та студентами нові виклики, зокрема й щодо інтеграції у дослідницьку практику штучного інтелекту. Необхідно підтримувати постійний діалог зі здобувачами освіти щодо потенціалу штучного інтелекту в науковій роботі, водночас чітко окреслюючи етичні межі та регламент його правомірного застосування в межах академічної доброчесності, адже попри автоматизацію процесів аналізу даних, ШІ залишається лише інструментом, який потребує критичного переосмислення з боку людини. Саме тому на перший план виходить стилістична компетентність дослідника: здатність відчувати тонкощі наукового тексту, розрізняти авторську манеру та забезпечувати етичну чистоту академічного письма. Запропоновані методичні підходи дають змогу трансформувати освітній процес у простір інтелектуального пошуку, де стилістична компетентність не лише допомагає досконало володіти мовним інструментарієм, а й виступає як критично важливий елемент професійної культури майбутнього фахівця.

Висновки. Стилістична компетентність сучасного фахівця є не лише індикатором його мовної грамотності, а й базовим інструментом структурування наукового знання, що актуалізує питання інтеграції стилістичного компонента в курси професійного та дослідницького спрямування. Упровадження наскрізної системи практичних завдань у межах професійно орієнтованих та методологічних дисциплін забезпечує тяглість формування стилістичної компетентності здобувачів на різних рівнях вищої освіти – від опанування мовних норм до вибудовування авторської наукової стратегії. Для мінімізації ризиків неконтрольованого використання штучного інтелекту та забезпечення академічної доброчесності акцент зміщується на інтенсивну аудиторну роботу, де безпосередня взаємодія викладача і студента сприяє усвідомленому шліфуванню наукового стилю та термінологічної вправності. Отже, вивчення методології наукових досліджень забезпечує синтез теоретичної стилістики та практичної діяльності. Саме тут відбувається перехід від накопичення знань до їх активного використання, а майбутній фахівець остаточно усвідомлює, що стилістична грамотність є ключем до успішної комунікації в академічній спільноті, а не просто формальною вимогою навчальної програми.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Академічне письмо : навчальний посібник / уклад. : Т. М. Костирко, С. В. Ларенкова, І. В. Бондар, М. С. Жигалкіна. Миколаїв : НУК, 2022. 116 с.

2. Глущук С. В., Циганок І. Б. Розвиток мовленнєвої та риторичної компетентностей у здобувачів вищої освіти бакалаврату під час опанування мовознавчих дисциплін. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 78. Т. 1. С. 42–46.

3. Закон України «Про академічну доброчесність». https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20#Text (дата звернення: 23.04.2026).

4. Зубков М. Норми й культура українського мовлення *:* навчальний посібник. Київ : Магура, 2025. 512 с.

5. Калиновська О. В. Соціолінгвістичний аспект мовнокомунікативної підготовки студентів-нефілологів. *Український світ у наукових парадигмах*. 2024. Вип. 11. С. 244–247.

6. Корнєєва І. О. Навчально-стратегічна компетентність у самостійній роботі технічних студентів у навчанні монологічного мовлення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2012. № 2(116). С. 115–124.

7. Левченко Т. М., Шимченко Л. А. Академічне письмо як компонент професійної підготовки здобувачів вищої освіти. *Академічні студії. Серія «Педагогіка».* 2023. Вип. 2. С. 101–106. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2023.2.14 (дата звернення: 23.04.2026).

8. Мельник Т., Струганець Л., Бобесюк О., Веремчук О., Заліпська І. Культура мови : від теорії до практики: Київ : Богдан, 2024. 216 с.

9. Павлик Н. В. Стилістична компетентність у контексті професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога. *Формування професійної компетентності майбутніх фахівців: педагогічна та філологічна парадигми* : матеріали Міжнародної науково-практичної міждисциплінарної конференції. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. С. 154–157.

10. Павлик Н. В. Формування стилістичної компетентності у професійній підготовці вчителя-філолога в закладах вищої освіти. *The 11th International scientific and practical conference «Problems of the development of science and the view of society».* Graz, Austria : International Science Group. 2023. P. 302–309.

11. Шум О. Особливості викладання академічного письма студентам нефілологічних спеціальностей. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 66. Т. 3. С. 289–293.

REFERENCES:

1. Zakon Ukrainy «Pro akademichnu dobrochesnist» [Law of Ukraine «On Academic Integrity»]. (2026, April 23). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20#Text [in Ukrainian].

2. Glushchuk, S. V., & Tsyhanok, I. B. (2024). Rozvytok movlennievoi ta rytorychnoi kompetentnostei u zdobuvachiv vyshchoi osvity bakalavratu pid chas opanuvannia movoznavchykh dystsyplin [Development of speech and rhetorical competencies in undergraduate students during the mastery of linguistic disciplines]. *Innovatsiina pedahohika*, (78), Vol. 1, 42–46. [in Ukrainian].

3. Kalynovska, O. V. (2024). Sotsiolinhvistychnyi aspekt movnokomunikatyvnoi pidhotovky studentiv-nefilolohiv [Sociolinguistic aspect of language and communicative training of non-philology students]. *Ukrainskyi svit u naukovykh paradyhmakh*, (11), 244–247. [in Ukrainian].

4. Kornieieva, I. O. (2012). Navchalno-stratehichna kompetentnist u samostiinii roboti tekhnichnykh studentiv u navchanni monolohichnoho movlennia [Educational and strategic competence in the independent work of technical students in teaching monological speech]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, (2), 115–124. [in Ukrainian].

5. Kostyrko, T. M., Larenkova, S. V., Bondar, I. V., & Zhyhalkina, M. S. (Comps.). (2022). *Akademichne pysmo [Academic writing]* (Training manual). NUK. [in Ukrainian].

6. Levchenko, T. M., & Shymchenko, L. A. (2023). Akademichne pysmo yak komponent profesiinoi pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity [Academic writing as a component of professional training of higher education seekers]. *Akademichni studii. Seriia «Pedahohika»*, *(2)*, 101–106. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2023.2.14 [in Ukrainian].

7. Melnyk, T., Struhanets, L., Bobesiuk, O., Veremchuk, O., & Zalipska, I. (2024). *Kultura movy: vid teorii do praktyky* [Language culture: from theory to practice]. Bohdan. [in Ukrainian].

8. Pavlyk, N. V. (2023). Formuvannia stylistychnoi kompetentnosti u profesiinii pidhotovtsi vchytelia-filoloha v zakladakh vyshchoi osvity [Formation of stylistic competence in the professional training of teacher-philologists in higher education institutions]. *The 11th International scientific and practical conference «Problems of the development of science and the view of society»* (pp. 302–309). International Science Group. [in Ukrainian].

9. Pavlyk, N. V. (2023, May). Stylistychna kompetentnist u konteksti profesiinoi pidhotovky maibutnyoho vchytelia-filoloha [Stylistic competence in the context of professional training of a future teacher-philologist]. In *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv: pedahohichna ta filolohichna paradyhmy: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi mizhdystsyplinarnoi konferentsii* (pp. 154–157). TNPU im. V. Hnatyuka. [in Ukrainian].

10. Shum, O. (2023). Osoblyvosti vykladannia akademichnoho pysma studentam nefilolohichnykh spetsialnostei [Features of teaching academic writing to students of non-philological specialties]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, (66), Vol. 3, 289–293. [in Ukrainian].

11. Zubkov, M. (2025). *Normy i kultura ukrainskoho movlennia: navchalnyi posibnyk* [Norms and culture of Ukrainian speech: A study guide]. Mahura. [in Ukrainian].

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Дата першого надходження статті до видання: 12.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

УДК 37.01:141.32:[929Пентилюк+929Волошина]
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-114-5

СЕНСОЖИТТЄВИЙ УНІВЕРСУМ МАРІЇ ПЕНТИЛЮК І НІЛИ ВОЛОШИНОЇ: СМИСЛОТВОРЕННЯ В НАУКОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Шуляр Василь Іванович,
доктор педагогічних наук, професор, заслужений учитель України,
директор
Інститут прикладної педагогіки
vshuliar@ipp.org.ua
orcid.org/0000-0001-8643-0105

Мета. У статті здійснено концептуальну реконструкцію сенсожиттєвого універсуму М. Пентилюк і Н. Волошиної як двох комплементарних моделей української мовно-літературної освіти: комунікативно-діяльнісної та культурно-інтерпретаційної. **Методи.** Використано понятєво-термінологічний, персонологічний, порівняльний, структурно-логічний і проєкційний аналіз; матеріалом стали праці М. Пентилюк про мовну особистість, культуру професійного спілкування й інтегративну підготовку майбутнього вчителя-словесника, а також сучасні дослідження спадщини Н. Волошиної, зокрема праці про наукову школу, виразне читання, діалог мистецтв, національно-культурну ідентичність і патріотичне виховання. **Результати.** Доведено, що наукова діяльність обох професорок є формою культурно-освітнього служіння українському слову, дитині, учительству і майбутньому України. Універсум М. Пентилюк вибудовується навколо мовної особистості, комунікативної діяльності, професійного мовлення, інтеграції філологічних дисциплін; універсум Н. Волошиної – навколо учня-читача, художнього слова, естетичного виховання, діалогу мистецтв, національно-культурної ідентичності та навчальної книги як культурно-методичного тексту. Запропоновано порівняльну модель, що співвідносить спадщину вчених із проєкціями ОДМ: цільовою, програмною, декомпозиційною, методичною, взаємодійною, контентною, моніторинговою, ціннісною і розвитковою. **Висновки.** М. Пентилюк і Н. Волошина не дублюють одна одну, а творять цілісну матрицю сучасної мовно-літературної освіти: перша забезпечує дію словом, друга – інтерпретацію і переживання слова. У синтезі вони формують методологічне підґрунтя для моделі Я-особистості майбутнього, здатної мислити, говорити, читати, творити, оцінювати й відповідально діяти.

Ключові слова: *педагогічна персонологія, мовна особистість, учень-читач, наукова школа, естетичне виховання, професійне спілкування, діалог мистецтв, освітня модель, ціннісна проєкція, проєкт «Освіта. Діти. Майбутнє».*

THE MEANING-OF-LIFE UNIVERSE OF MARIIA PENTYLIUK AND NILA VOLOSHYNA: MEANING-MAKING IN SCIENTIFIC ACTIVITY

Shuliar Vasyl Ivanovych,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honored Teacher of Ukraine,
Director
Institute of Applied Pedagogy
vshuliar@ipp.org.ua
orcid.org/0000-0001-8643-0105

Purpose. The article conceptually reconstructs the meaning-of-life universe of M. Pentyliuk and N. Voloshyna as two complementary models of Ukrainian language and literary education: a communicative-activity model and a cultural-interpretive model. **Methods**. The study applies conceptual-terminological, personological, comparative, structural-logical and projection-based analysis. The corpus includes M. Pentyliuk's works on language personality, professional communication culture and the integrative training of future language-and-literature teachers, as well as contemporary studies of N. Voloshyna's legacy concerning her scientific school, expressive reading, dialogue of arts, national-cultural identity and patriotic education. **Results**. The article substantiates that the scientific activity of both professors represents a form of cultural and educational service to the Ukrainian word, the child, teachers and the future of Ukraine. M. Pentyliuk's universe is structured around language personality, communicative activity, professional speech and the integration of philological disciplines. N. Voloshyna's universe is structured around the student-reader, the artistic word, aesthetic education, dialogue of arts, national-cultural identity and the textbook as a cultural-methodological text. A comparative model is proposed that correlates the researchers' legacy with the projections of the Education. Children.

Future project: target, programme, decomposition, methodological, interactional, content, monitoring, value and development projections. **Conclusions**. Pentyliuk and Voloshyna do not duplicate each other; they create an integral matrix of modern language and literary education. The former provides action through the word, while the latter provides interpretation and experience of the word. Their synthesis forms a methodological basis for the model of the future Self-personality capable of thinking, speaking, reading, creating, evaluating and acting responsibly.

Keywords: *pedagogical personology, language personality, student-reader, scientific school, aesthetic education, professional communication, dialogue of arts, educational model, value projection, the project «Education. Children. Future».*

Вступ. Осмислення життєтворчості видатних українських учених-методистів нині є не лише актом пошанування, а й способом відновлення методологічної цілісності української освіти. У ситуації цивілізаційних трансформацій, цифрового пришвидшення, зміни поколінь, кризи класно-урочної системи та загроз національній ідентичності особливої ваги набувають ті наукові системи, у яких знання не відривається від цінності, методика – від культури, а урок/заняття – від розвитку особистості.

До таких систем належать лінгводидактична спадщина Марії Іванівни Пентилюк і методика літературної освіти Ніли Йосипівни Волошиної. Ці дві постаті репрезентують дві домінанти мовно-літературної освіти: мову як простір комунікативної діяльності та літературу як простір культурної інтерпретації. Якщо М. Пентилюк вибудовує модель формування мовної особистості через мовленнєву діяльність, культуру мовлення, професійне спілкування та інтеграцію філологічних дисциплін, то Н. Волошина утверджує модель учня-читача через художнє слово, естетичне переживання, національно-культурну ідентичність, педагогічну майстерність учителя-словесника і навчальну книгу.

Актуальність теми зумовлена потребою прочитати спадщину двох учених не лише як історію методичних ідей, а й як систему смислотворення, що може стати методологічною основою сучасної архітектури освіти. У проєкті «Освіта. Діти. Майбутнє» освіта осмислюється як керована система цілей, результатів, діяльності, взаємодії, контентів, оцінювання, цінностей і розвитку. Саме у цю систему органічно входять ідеї М. Пентилюк і Н. Волошиної: перша дає мові діяльнісну й комунікативну рамку, друга – літературі культурно-ціннісну й інтерпретаційну глибину.

Мета статті – реконструювати сенсожиттєвий універсум М. Пентилюк і Н. Волошиної як дві комплементарні моделі смислотворення в українській мовно-літературній освіті та співвіднести їх із концептуальними засадами проєкту «Освіта. Діти. Майбутнє». Завдання: з'ясувати стан дослідження праць М. Пентилюк і текстів про Н. Волошину; уточнити поняття сенсожиттєвого універсуму в педагогічній персонології; визначити домінанти універсумів двох професорок; провести порівняльний аналіз у логіці освітніх проєкцій; окреслити практичну модель інтегрованого мовно-літературного заняття.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Сенсожиттєвий універсум у межах цієї статті визначаємо як інтегральний простір особистісних і професійних смислів ученого, у якому цінності, наукові ідеї, методичні рішення, педагогічні практики та життєва позиція утворюють цілісну систему. Такий універсум не є біографічною метафорою. Це аналітична категорія, що дає змогу описати, як наукова діяльність набуває екзистенційного виміру, а особистість ученого стає джерелом методологічної традиції.

Теоретичний каркас дослідження утворюють три взаємодоповнювальні площини. Перша – соціологічна: наука як покликання і науковий етос, що вимагають інтелектуальної дисципліни, відповідальності, безкорисливості й служіння істині (Weber, 2004; Merton, 1973). Друга – філософсько-антропологічна: знання стає особистісно значущим тоді, коли між науковим пошуком і внутрішнім світом дослідника виникає смисловий резонанс. Третя – освітньо-проєкційна: сучасна освітня модель має бути не набором прийомів, а системою цілей, результатів, діяльності, взаємодії, контентів, доказів і розвитку.

У цій рамці спадщина М. Пентилюк і Н. Волошиної прочитується як система, зорієнтована на майбутнє. М. Пентилюк ставить у центр мовну особистість, яка діє словом, комунікує, мислить, самовиражається, професійно взаємодіє. Н. Волошина ставить у центр учня-читача, який входить у художній текст, переживає, інтерпретує, формує ціннісну позицію, національну і культурну ідентичність. Разом вони утворюють антропоцентричну модель мовно-літературної освіти, де дитина є не об'єктом навчання, а суб'єктом смислотворення.

Сучасні міжнародні освітні рамки також підтверджують продуктивність такого підходу. OECD Learning Compass 2030 акцентує агентність учня, здатність діяти відповідально й формувати майбутнє, а UNESCO вимагає, щоб технології та інновації в освіті застосовувалися відповідно до потреб учня, доказовості, справедливості та стійкості (OECD, 2019; UNESCO, 2023). Отже, ідеї М. Пентилюк і Н. Волошиної можуть бути введені у сучасну освітню архітектуру не як музейний спадок, а як жива методологія.

Методологія та методи. Методологія дослідження вибудувана на поєднанні педагогічної персонології, лінгводидактики, методики літературної освіти, аксіологічного й діяльнісного підходів. Персонологічний підхід дав змогу аналізувати М. Пентилюк і Н. Волошину не лише як авторок праць, а як учених-лідерок, довкола яких формувалися професійні спільноти, наукові школи, етика наставництва й культура методичного мислення.

Матеріалами дослідження стали праці М. Пентилюк про педагогічні умови виховання мовної особистості учнів середньої школи засобами української мови і літератури, культуру професійного спілкування майбутніх фахівців, інтегративний характер професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника; дослідження спадщини Н. Волошиної, зокрема праці Н. Гоголь, С. Жили, Т. Яценко, В. Гладишева, І. Кучинської, М. Бачинської, О. Семеног; матеріали проєкту «Освіта. Діти. Майбутнє»/ архітектури освітньої моделі.

Використано такі методи: понятєво-термінологічний аналіз – для уточнення категорій «сенсожиттєвий універсум», «мовна особистість», «учень-читач», «наукова школа», «смислотворення»; контент-аналіз – для виділення провідних ідей у працях і статтях; компаративний метод – для зіставлення спадщини М. Пентилюк і Н. Волошиної; структурно-логічне моделювання – для побудови порівняльної таблиці; проєкційний аналіз – для увідповіднення результатів дослідження з ідеями ОДМ.

Наукова новизна полягає у тому, що спадщину М. Пентилюк і Н. Волошиної розглянуто як взаємопов'язані сенсожиттєві універсуми; запропоновано типологію двох універсумів – комунікативно-діяльнісного та культурно-інтерпретаційного; обґрунтовано поняття інтегрованого мовно-літературного універсуму як переходу від мовної особистості й учня-читача до Я-особистості майбутнього; показано відповідність спадщини обох учених проєкціям ОДМ. Практична значущість полягає у можливості використання висновків для конструювання моделей занять, професійно-фахових студій, підручників, посібників, контентних пакетів і рубрик оцінювання.

Результати та дискусії

Стан дослідження: від персоналії до наукової школи

Додані джерела дають змогу істотно поглибити стан дослідження. Автореферат дисертації М. Бачинської фіксує, що Н. Волошина понад сорок років професійного життя присвятила розвиткові літературної освіти, була авторкою понад 300 наукових праць, науковою керівницею 42 дисертаційних робіт, укладачкою програм і співавторкою підручників, а під її керівництвом у 1994 р. розроблено і втілено Концепцію літературної освіти в Україні (Бачинська, 2019: 1–2). Для нашої теми це важливо: йдеться не про окремі методичні знахідки, а про цілісний освітній напрям, що мав інституційний, програмний і кадровий виміри.

Праці Т. Яценко, В. Гладишева та автора статті уточнюють феномен наукової школи Н. Волошиної. Наукова школа розглядається як неформальна інтелектуальна спільнота, що постає довкола вченого-лідера, має спільність підходів, методів, стилю мислення, традицію наступності, підготовку наукових кадрів і суспільне визнання результатів (Яценко, 2020: 75–78). В. Гладишев наголошує на унікальності школи: Волошина поєднувала вчительський досвід і майже сорокарічний науковий стаж, підготувала п'ять докторів і 39 кандидатів наук, а її школа набула всеукраїнського масштабу завдяки регіональному поширенню ідей (Гладишев, 2025: 113–116). Нами вперше було сформульовано визначення «наукова школа професора Ніли Волошиної» (Шуляр, 2017).

Праці С. Жили вводять у дослідження аспект діалогу мистецтв. Дослідниця підкреслює, що Н. Волошина розкрила особливості паралельного вивчення літератури й образотворчого мистецтва, музики, театру, кіно, обґрунтувала їхню роль у формуванні активного естетичного реагування і співтворчості (Жила, 2017). На сторінці 8 подано візуальну схему умов естетичного сприймання літературного твору: ідейність і глибина змісту, безпосереднє сприймання явищ дійсності, інші види мистецтва. Ця схема цінна для ОДМ, бо фактично демонструє ранню модель контентно-діяльнісного пакета.

Праці Н. Гоголь доповнюють універсум Н. Волошиної аспектом виразного читання. Виразне читання трактується як засіб естетичного виховання, що поєднує техніку мовлення, логіко-емоційну виразність, позамовні засоби, літературознавчий і дійовий аналіз, жанрову специфіку тексту (Гоголь, 2018: 102–106). Це дає підстави розглядати читання як діяльність, що має не лише виконавський, а й інтерпретаційний, емоційно-ціннісний і смислотворчий виміри.

І. Кучинська та М. Бачинська посилюють ціннісний блок статті: у педагогічних поглядах Н. Волошиної національно-культурна ідентичність ґрунтується на національному світогляді, культурі, мові, ідеї, а пріоритетними орієнтирами визначено патріотизм і духовність (Кучинська, 2018: 101–103). У студії про патріотичне виховання підкреслено, що підручник гуманітарного циклу має бути спрямований на формування національно свідомої, духовно багатої особистості, а домінувати має розмірковування, а не заучування, розвивальне, а не репродуктивне навчання (Кучинська, 2014: 156–158).

На відміну від розгалуженого корпусу досліджень про Н. Волошину праці про М. Пентилюк у нашій джерельній базі зосереджені передусім

навколо її власних текстів. Це не зменшує їхньої ваги, а навпаки, повертає аналіз до першоджерела. У працях М. Пентилюк мовна особистість розглядається як результат особистісно орієнтованого навчання, органічного поєднання знань, умінь і навичок, стимулювання мотивів саморозвитку, створення сприятливої атмосфери міжособистісного спілкування (Пентилюк, 2015a: 154–156).

Універсум Марії Пентилюк: дія словом

Сенсожиттєвий універсум М. Пентилюк вибудовується довкола мовної особистості. У цій категорії поєднано мовні знання, мовленнєву дію, комунікативну культуру, культуромовну відповідальність, здатність до саморозвитку і професійного самовираження. Мова у її системі не є лише об'єктом вивчення; вона є моделлю світу, інструментом мислення, способом соціальної взаємодії і ресурсом національного самоствердження.

У праці про педагогічні умови виховання мовної особистості дослідниця прямо пов'язує мовний і літературний розвиток із духовними, морально-етичними, естетичними й культуромовними якостями учня. Це означає, що мовна освіта в М. Пентилюк має не вузько граматичний, а особистісно-культурний зміст. У логіці проєкту «Освіта. Діти. Майбутнє» (ОДМ) це відповідає цільовій проєкції: метою є не засвоєння теми, а становлення здатної до мовної дії Я-особистості.

Культура професійного спілкування переносить ідею мовної особистості в простір майбутньої професії. М. Пентилюк розглядає професійне мовлення як обмін думками в певній галузі знань чи діяльності, а мовленнєву комунікацію – як процес інформаційного обміну за допомогою вербальних і невербальних знакових систем через говоріння, слухання, читання і письмо (Пентилюк, 2015b: 145–147). Тут окреслено важливий методичний висновок: мовна підготовка має бути ситуативною, професійно орієнтованою, діяльнісною.

Інтегративний характер підготовки майбутнього вчителя-словесника у М. Пентилюк набуває особливого значення. Учена аналізує навчання студентів через асоціативні системні зв'язки між мовознавчим і літературознавчим циклами, показує функційні, інформаційні, хронологічні, супровідні, передуючі й перспективні міжпредметні контакти (Пентилюк, 2011: 287–291). Ця логіка повністю співвідноситься з архітектурою освітньої моделі: програмна проєкція визначає зміст, декомпозиційна – структуру діяльності, контентна – тексти й завдання, а взаємодійна – комунікативну організацію навчання.

Отже, універсум М. Пентилюк є комунікативно-діяльнісним. Його смислове ядро – віра в українське слово як основу формування мовної, культурної, професійної й громадянської особистості. Його методична форма – навчання мови через діяльність, спілкування, текст, ситуацію, інтеграцію, рефлексію.

Універсум Ніли Волошиної: інтерпретація слова

Сенсожиттєвий універсум Н. Волошиної має культурно-інтерпретаційний характер. Його ядром є учень-читач, який через художнє слово входить у світ культури, національної пам'яті, естетичного досвіду і морального вибору. Література у цій системі не є лише предметом шкільного курсу; вона є способом духовної взаємодії поколінь і формування людини культури.

Педагогічна майстерність учителя-словесника у рефлексіях Н. Волошиної передбачає гуманітарну культуру, дослідницьку позицію, творчий складник діяльності, педагогічний і мовленнєвий артистизм, аксіологічну взаємодію вчителя й учня (Семеног, 2013: 2–4). У цій системі вчитель є не «оператором програми», а культурним посередником, який допомагає дитині зустрітися з текстом, автором, героями і власним внутрішнім світом.

Діалог мистецтв у спадщині Волошиної посилює культурологічну лінію літературної освіти. С. Жила демонструє, що міжмистецькі зв'язки забезпечують єдність навчання і виховання, комплексне розкриття навчальних проблем, активізацію методів і прийомів навчання, перенесення знань і вмінь із різних предметів і мистецтв (Жила, 2017). Отже, літературна освіта не замикається в тексті, а розгортається в поліфонії мистецтв.

Виразне читання конкретизує смислотворчий механізм цієї моделі. У підручнику для 5-го класу, проаналізованому Н. Гоголь, учні засвоюють паузу, темп, логічний наголос, інтонацію, читання за ролями, виразне читання казок, віршів, пейзажів, портретів, діалогів, внутрішнього стану героя (Гоголь, 2018: 104–107). Це фактично є декомпозицією читацької діяльності: дитина не просто читає, а вчиться мислити інтонацією, чути підтекст, бачити образ, співпереживати і творити.

Національно-культурна ідентичність у Н. Волошиної є ціннісною вертикаллю. Вона наполягає, що художня література має допомогти учневі пізнати національні, моральні й духовні цінності, сформувати громадянські, патріотичні й естетичні орієнтири. Саме тому навчальна книга у її системі є культурно-методичним текстом: вона має не лише подавати матеріал, а формувати світогляд, культуру читання, здатність до роздуму, переживання, оцінювання.

Порівняльний аналіз у логіці ОДМ

Зіставлення спадщини двох професорок у логіці проєкту «Освіта. Діти. Майбутнє» (ОДМ) дає змогу виявити не опозицію, а комплементарність. М. Пентилюк відповідає за комунікативну дію словом, Н. Волошина – за культурну

Таблиця 1

Порівняльна характеристика універсумів М. Пентилюк і Н. Волошиної за проєкціями ОДМ

Проєкція ОДМ	М. Пентилюк	Н. Волошина	Інтегрований результат
Цільова	Формування мовної особистості, здатної діяти словом.	Формування учня-читача, здатного інтерпретувати художній текст.	Я-особистість майбутнього: мовна, читацька, культурна, громадянська.
Програмна	Мова як система діяльностей: говоріння, слухання, читання, письмо, професійна комунікація.	Література як система культурних текстів, цінностей, мистецьких зв'язків.	Мовно-літературна програма як єдність тексту, мовлення, культури.
Декомпозиційна	Мовна дія розгортається через ситуацію, завдання, текст, комунікативну мету.	Читацька дія розгортається через сприймання, аналіз, виразне читання, інтерпретацію.	Сценарій заняття: від смислової мотивації до продукту/доказу учня.
Методична	Комунікативний, діяльнісний, інтегративний підходи.	Естетичний, культурологічний, інтерпретаційний, міжмистецький підходи.	Методика інтегрованого мовно-літературного заняття.
Взаємодійна	Професійне спілкування, мовленнєва культура, діалог.	Аксіологічна взаємодія вчителя й учня, співпереживання, співтворчість.	Суб'єкт-суб'єктна співпраця як умова розвитку.
Контентна	Мовні, професійно-комунікативні, стилістичні й культуромовні тексти.	Художні тексти, мистецькі паралелі, навчальна книга, посібник.	Контентний пакет: текст + мовленнєва ситуація + мистецький контекст.
Моніторингова	Докази мовленнєвої дії: висловлення, діалог, аргументація, рефлексія.	Докази читацької дії: інтерпретація, виразне читання, оцінне судження.	Портфоліо мовно-літературного розвитку учня.
Ціннісна	Українська мова як простір самореалізації і професійної культури.	Художнє слово як простір духовності, патріотизму, естетичного виховання.	Українське слово як середовище смислу, дії і відповідальності.
Розвиткова	Саморозвиток мовної особистості, готовність до професійної комунікації.	Самоактуалізація учня-читача, розвиток культури почуттів.	Освітня модель, що навчається, оновлюється й масштабується.

інтерпретацію слова. У табл. 1 подано узагальнену модель.

Узагальнення засвідчує: М. Пентилюк і Н. Волошина не дублюють одна одну, а творять дві половини цілісної освітньої моделі. Універсум М. Пентилюк забезпечує мовленнєво-комунікативну дію, універсум Н. Волошиної – культурно-інтерпретаційне переживання і оцінювання слова. У синтезі вони дають змогу перейти від традиційного уроку до заняття як нової форми організації освітнього процесу в ОДМ.

Практичним наслідком такого синтезу є модель інтегрованого мовно-літературного заняття. Його формула: українське слово → текст/мовленнєва ситуація → діяльність → інтерпретація → продукт/доказ → рефлексія → оновлення досвіду. Мотиваційний етап ставить питання смислу; етап сприймання активізує читання й слухання; аналітичний етап поєднує мовний, стилістичний і літературний аналіз; діяльнісно-комунікативний етап організовує висловлення, діалог, рольове читання, дискусію; творчий етап завершується продуктом; рефлексивно-моніторинговий етап фіксує докази розвитку.

Таке заняття має відповідати сучасним вимогам доказовості. Продуктом/доказом можуть бути фрагмент виразного читання з партитурою, усне аргументоване судження, мініесей, діалог за текстом, карта художньої деталі, комунікативне завдання, рефлексивний запис, цифровий контент. Важливо, щоб оцінювання не завершувало діяльність, а керувало її розвитком: рубрика, критерії успіху, самооцінювання і взаємооцінювання мають бути вбудовані в сценарій заняття.

Саме тут ідеї М. Пентилюк і Н. Волошиної переходять у площину «Освіта. Діти. Майбутнє»: дитина не просто засвоює тему, а входить у систему діяльності, смислу, цінності й доказового результату. М. Пентилюк дає мові рух, функцію, комунікацію; Н. Волошина дає слову глибину, красу, культуру, духовність. Разом вони формують архітектуру українського мовно-літературного майбутнього.

Висновки

1. Сенсожиттєвий універсум М. Пентилюк і Н. Волошиної є цілісною системою особистісно-професійних смислів, у якій наукова діяльність постає як форма культурно-освітнього служіння українському слову, дитині, учительству й майбутньому України.

2. Універсум М. Пентилюк має комунікативно-діяльнісний характер. Його ядром є мовна особистість, а домінантами – педагогічні умови її виховання, культура професійного спілкування, інтегративна підготовка майбутнього вчителя-словесника, мовленнєва діяльність і професійна комунікація.

3. Універсум Н. Волошиної має культурно-інтерпретаційний характер. Його ядром є учень-читач, а домінантами – художнє слово, естетичне виховання, виразне читання, педагогічна майстерність учителя-словесника, діалог мистецтв, національно-культурна ідентичність і навчальна книга як культурно-методичний текст.

4. Порівняльний аналіз засвідчив комплементарність двох моделей. М. Пентилюк формує здатність діяти словом; Н. Волошина – здатність інтерпретувати, переживати й оцінювати слово. У синтезі вони творять основу сучасної мовно-літературної освіти як простору становлення Я-особистості майбутнього.

5. Увідповіднення спадщини обох учених з ідеями проєкту «Освіта. Діти. Майбутнє» дає змогу побачити її сучасну методологічну продуктивність. Цільова, програмна, декомпозиційна, методична, взаємодійна, контентна, моніторингова, ціннісна проєкції та проєкція розвитку дають змогу перевести спадщину М. Пентилюк і Н. Волошиної в практику моделювання занять, підручників, посібників і професійно-фахових студій.

6. Практична реалізація результатів можлива через створення інтегрованих мовно-літературних занять, у яких текст і мовленнєва ситуація стають середовищем мислення, взаємодії, інтерпретації, продукту/доказу й рефлексії.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в розробленні конкретних моделей занять, рубрик оцінювання мовно-літературної діяльності, контентних пакетів і цифрових версій навчальних матеріалів на основі ідей обох професорок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бачинська М. В. Педагогічна і науково-методична діяльність Н. Й. Волошиної (1940–2010 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Хмельницький, 2019. 23 с.

2. Гладишев В. В. Сучасний етап розвитку наукової школи професора Ніли Волошиної (до ювілею науковиці). 2025. № 4(107). С. 113–123. DOI: https://doi.org/10.54662/veresen.4.2025.10

3. Гоголь Н. В. Виразне читання на уроках української літератури як засіб естетичного виховання в науково-методичній спадщині Н. Й. Волошиної. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки.* 2018. Вип. 37. С. 102–112. DOI: 10.31376/2410-0897-2018-1-37-102-112

4. Жила С. Культорологічний аспект вивчення української літератури у дослідженнях Ніли Волошиної. *П'яті Волошинські читання. Творча майстерня Ніли Волошиної у проспекції філологічного простору Нової української школи* : тези доповідей Усеукраїнської науково-практичної конференції. Миколаїв : ОІППО, 2017. С. 50–54.

5. Кучинська І. О. Ідеї патріотичного виховання у педагогічних поглядах Ніли Волошиної. *Збірник наукових праць*. 2014. Вип. 16. С. 156–160.

6. Кучинська І. О. Формування національно-культурної ідентичності особистості в педагогічних поглядах Ніли Волошиної. *Збірник наукових праць.* 2018. Вип. 25. Ч. 1. С. 101–105. DOI: 10.32626/2309-9763.2018-25.101-105

7. Наукові основи методики літератури : навчально-методичний посібник / за ред. Н. Й. Волошиної. Київ : Ленвіт, 2002. 344 с.

8. Пентилюк М. І. Інтегративний характер професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника. *Педагогічні науки*. 2011. Т. 1. № 58. С. 287–292.

9. Пентилюк М. І. Культура професійного спілкування майбутніх фахівців. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. № 4(51). С. 144–150.

10. Пентилюк М. І. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах : підручник. Київ : Ленвіт, 2009. 400 с.

11. Пентилюк М. І. Педагогічні умови виховання мовної особистості учнів середньої школи засобами української мови і літератури. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна».* 2015. Вип. 57. С. 154–160.

12. Семеног О. М. Педагогічна майстерність учителя-словесника в дослідницьких рефлексіях Н. Волошиної. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2013. № 9. С. 2–4.

13. Шуляр В. І. Професійно-фахова студія як форма розвитку методичної компетентності педагога Нової української школи (за ідеями професора Ніли Волошиної). 2023. № 1(96). С. 3–20. DOI: https://doi.org/10.54662/veresen.1.2023.01

14. Шуляр В. І. Осмислюючи науковий доробок професора Ніли Волошиної … : збірник статей. Миколаїв : ОІППО, 2017. 88 с.

15. Шуляр В. І. Спадщина професора Н. Волошиної і методичні імперативи сучасного уроку літератури. *Українська література в загальноосвітній школі.* 2014. № 1. С. 22–25.

16. Шуляр В. І. Освіта. Діти. Майбутнє. Архітектура освітньої моделі: механізми реалізації. Рукопис. Київ, 2026.

17. Фурман О., Колотило О., Шуляр В. Методологія створення моделей навчання: проєкції «Освітня діяльність – Контенти». Рукопис. Київ, 2026.

18. Шуляр В. І., Гладишев В. В. Сенсожиттєвий універсум професорки Ніли Волошиної: смислотворення у науковій діяльності та посібникотворенні. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка».* 2026. № 1(36). С. 82–88. DOI: 10.33842/22195203-2026-36-137-82-88

19. Яценко Т. О. Н. Й. Волошина – фундатор наукової школи в методиці навчання української літератури. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 2. С. 75–86. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-2-75-86

20. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 278 p.

21. Dewey J. Experience and Education. New York : Macmillan, 1938. 116 p.

22. Merton R. K. The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations. Chicago : University of Chicago Press, (1973). 636 p.

23. Nussbaum M. C. Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities. Princeton : Princeton University Press, 2010. 168 p.

24. OECD. OECD Learning Compass 2030: A Series of Concept Notes. Paris : OECD, 2019. URL: https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html

25. UNESCO. Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paris : UNESCO, 2021. 186 p.

26. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education: A Tool on Whose Terms? Paris : UNESCO, 2023. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723

REFERENCES:

1. Bachynska, M. V. (2019). Pedahohichna i naukovo-metodychna diialnist N. Y. Voloshynoi (1940–2010 rr.) [Pedagogical and scientific-methodological activity of N. Y. Voloshyna (1940–2010)] (Extended abstract of Candidate's thesis). Khmelnytskyi [in Ukrainian].

2. Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume. Council of Europe Publishing.

3. Dewey, J. (1938). Experience and education. Macmillan.

4. Furman, O., Kolotylo, O., & Shuliar, V. (2026). Metodolohiia stvorennia modelei navchannia: Proiektsii «Osvitnia diialnist – Kontenty» [Methodology for creating learning models: Projections «Educational activity – Contents»] [Manuscript]. Kyiv [in Ukrainian].

5. Gladyshev, V. V. (2025). Suchasnyi etap rozvytku naukovoi shkoly profesora Nily Voloshynoi (do yuvileiu naukovytsi) [The current stage of development of Professor Nila Voloshyna's scientific school (for the scholar's anniversary)]. Veresen, 4(107), 113–123. https://doi.org/10.54662/veresen.4.2025.10 [in Ukrainian].

6. Hohol, N. V. (2018). Vyrazne chytannia na urokakh ukrainskoi literatury yak zasib estetychnoho vykhovannia v naukovo-metodychnii spadshchyni N. Y. Voloshynoi [Expressive reading in Ukrainian literature lessons as a means of aesthetic education in N. Y. Voloshyna's scientific-methodological legacy]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Pedahohichni nauky,* 37, 102–112. https://doi.org/10.31376/2410-0897-2018-1-37-102-112 [in Ukrainian].

7. Kuchynska, I. O. (2014). Idei patriotychnoho vykhovannia u pedahohichnykh pohliadakh Nily Voloshynoi [Ideas of patriotic education in the pedagogical views of Nila Voloshyna]. *Zbirnyk naukovykh prats*, 16, 156–160 [in Ukrainian].

8. Kuchynska, I. O. (2018). Formuvannia natsionalno-kulturnoi identychnosti osobystosti v pedahohichnykh pohliadakh Nily Voloshynoi [Formation of national-cultural identity of a personality in Nila Voloshyna's pedagogical views]. *Zbirnyk naukovykh prats*, 25(1), 101–105. https://doi.org/10.32626/2309-9763.2018-25.101-105 [in Ukrainian].

9. Merton, R. K. (1973). The sociology of science: Theoretical and empirical investigations. University of Chicago Press.

10. Nussbaum, M. C. (2010). Not for profit: Why democracy needs the humanities. Princeton University Press.

11. OECD. (2019). OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes. OECD. https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html

12. Pentyliuk, M. I. (2009). Metodyka navchannia ukrainskoi movy v serednikh osvitnikh zakladakh [Methodology of teaching Ukrainian in secondary educational institutions]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].

13. Pentyliuk, M. I. (2015a). Kultura profesiinoho spilkuvannia maibutnikh fakhivtsiv [Culture of professional communication of future specialists]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky,* 4(51), 144–150 [in Ukrainian].

14. Pentyliuk, M. I. (2015b). Pedahohichni umovy vykhovannia movnoi osobystosti uchniv serednoi shkoly zasobamy ukrainskoi movy i literatury [Pedagogical conditions for educating secondary school students' language personality by means of Ukrainian language and literature]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia «Filolohichna»,* 57, 154–160 [in Ukrainian].

15. Pentyliuk, M. I. (2011). Intehratyvnyi kharakter profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia-slovesnyka [The integrative nature of professional training of the future language and literature teacher]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical Sciences*, 1(58), 287–292.

16. Semenoh, O. M. (2013). Pedahohichna maisternist uchytelia-slovesnyka v doslidnytskykh refleksiiakh Nily Voloshynoi [Pedagogical mastery of the language-and-literature teacher in Nila Voloshyna's research reflections]. *Ukrainska literatura v zahalnoosvitnii shkoli,* 9, 2–4 [in Ukrainian].

17. Shuliar, V. I. (2014). Spadshchyna profesora N. Voloshynoi i metodychni imperatyvy suchasnoho uroku literatury [Professor N. Voloshyna's legacy and methodological imperatives of the modern literature lesson]. *Ukrainska literatura v zahalnoosvitnii shkoli,* 1, 22–25 [in Ukrainian].

18. Shuliar, V. I. (2017). Osmysliuiuchy naukovyi dorobok profesora Nily Voloshynoi…: Zbirnyk statei [Reflecting on the scholarly legacy of Professor Nila Voloshyna…: Collection of articles]. OIPPO.

19. Shuliar, V. I. (2023). Profesiino-fakhova studiia yak forma rozvytku metodychnoi kompetentnosti pedahoha Novoi ukrainskoi shkoly (za ideiamy profesora Nily Voloshynoi) [Professional-subject studio as a form of developing methodological competence of a New Ukrainian School teacher (based on Professor Nila Voloshyna's ideas)]. Veresen, 1(96), 3–20. https://doi.org/10.54662/veresen.1.2023.01 [in Ukrainian].

20. Shuliar, V. I. (2026). Osvita. Dity. Maibutnie. Arkhitektura osvitnoi modeli: Mekhanizmy realizatsii [Education. Children. Future. Architecture of the educational model: Implementation mechanisms] [Manuscript]. Kyiv [in Ukrainian].

21. Shuliar, V. I., & Hladyshev, V. V. (2026). Sensozhyttievyi universum profesorky Nily Voloshynoi: Smyslotvorennia u naukovii diialnosti ta posibnykotvorenni [The meaning-of-life universe of Professor Nila Voloshyna: Meaning-making in scientific activity and textbook development]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohika,* 1(36), 82–88. https://doi.org/10.33842/22195203-2026-36-137-82-88 [in Ukrainian].

22. UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO.

23. UNESCO. (2023). Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms? UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723

24. Voloshyna, N. Y. (Ed.). (2002). Naukovi osnovy metodyky literatury [Scientific foundations of literature methodology]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].

25. Weber, M. (2004). The vocation lectures. Hackett Publishing.

26. Yatsenko, T. O. (2020). N. Y. Voloshyna – fundator naukovoi shkoly v metodytsi navchannia ukrainskoi literatury [N. Y. Voloshyna as the founder of a scientific school in the methodology of teaching Ukrainian literature]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal,* 2, 75–86. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-2-75-86 [in Ukrainian].

27. Zhyla, S. (2017). Kulturolohichnyi aspekt vyvchennia ukrainskoi literatury u doslidzhenniakh Nily Voloshynoi [Cultural approach to studying Ukrainian literature in the research of Nila Voloshyna]. In P'iati Voloshynski chytannia. Tvorcha maisternia Nily Voloshynoi u prospektsii filolohichnoho prostoru Novoi ukrainskoi shkoly – Fifth Voloshyna Readings. Creative Workshop of Nila Voloshyna in the Perspective of Philological Space of the New Ukrainian School, 50–54. Mykolaiv: OIPPO [in Ukrainian].

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Дата першого надходження статті до видання: 13.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378:[347.77/.78:001.98:174.7]
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-114-6

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА ВЛАСНІСТЬ ТА АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ: ТОЧКИ ПЕРЕТИНУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Блах Валерія Сергіївна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
імені проф. Є. Петухова
Херсонський державний університет
blah@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0001-6349-1183

Мета статті полягає у теоретичному осмисленні взаємозв'язку інтелектуальної власності та академічної доброчесності в системі підготовки майбутніх фахівців і визначенні основних точок їх перетину в сучасному освітньому процесі закладу вищої освіти. **Методи**. У дослідженні використано аналіз і синтез наукових джерел, порівняння, узагальнення, інтерпретацію нормативно-правових положень, а також логіко-системний підхід до осмислення правових, етичних і педагогічних аспектів проблеми. **Результати**. З'ясовано, що інтелектуальна власність та академічна доброчесність утворюють спільне ціннісно-нормативне поле, у межах якого поєднуються повага до авторства, визнання інтелектуального внеску, самостійність навчальної і наукової діяльності, правомірне використання джерел, недопущення плагіату та відповідальне застосування цифрових технологій і штучного інтелекту. Визначено основні точки перетину цих феноменів в освітньому процесі: авторство і цитування, правомірне використання навчальних та наукових матеріалів, представлення результатів дослідницької діяльності, самостійність виконання завдань, цифрова етика. Виявлено типові проблеми у підготовці студентів, серед яких недостатнє розуміння меж авторства, формальне ставлення до академічного письма, труднощі роботи з джерелами, фрагментарність знань про інтелектуальну власність і некритичне використання систем штучного інтелекту. Узагальнено педагогічні підходи до формування культури академічної доброчесності й поваги до інтелектуальної власності: інтегративний, аксіологічний, практико-орієнтований, компетентнісний, рефлексивний, середовищний, проєктувальний, цифрово-етичний і системний. **Висновки**. Доведено, що інтеграція проблематики інтелектуальної власності та академічної доброчесності в професійну підготовку студентів є необхідною умовою розвитку правової обізнаності, етичної відповідальності, самостійності мислення та готовності до чесної академічної і професійної взаємодії.

Ключові слова: *академічна доброчесність, інтелектуальна власність, авторське право, майбутні фахівці, вища освіта, академічне письмо, цифрові технології, штучний інтелект.*

INTELLECTUAL PROPERTY AND ACADEMIC INTEGRITY: POINTS OF INTERSECTION IN THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS

Blakh Valeriia Serhiivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy, Psychology and Educational Management named after Prof. Ye. Petukhov,
Kherson State University
blah@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0001-6349-1183

Purpose. The article aims to provide a theoretical interpretation of the relationship between intellectual property and academic integrity in the training of future specialists and to identify their main intersections in the contemporary higher education process. **Methods**. The study uses analysis and synthesis of scholarly sources, comparison, generalization, interpretation of legal provisions, and a logical-systemic approach to the legal, ethical, and pedagogical dimensions of the problem. **Results**. The research shows that intellectual property and academic integrity form a shared value-based and normative field that combines respect for authorship, recognition of intellectual contribution, independence of learning and research activity, lawful use

of sources, prevention of plagiarism, and responsible use of digital technologies and artificial intelligence. The main intersections of these phenomena in the educational process are identified as authorship and citation, lawful use of educational and scientific materials, presentation of research results, independent completion of academic tasks, and digital ethics. Typical problems in student training are outlined, including insufficient understanding of the boundaries of authorship, a formal approach to academic writing, difficulties in working with sources, fragmented knowledge of intellectual property, and uncritical use of AI systems. The study summarizes pedagogical approaches to building a culture of academic integrity and respect for intellectual property: integrative, axiological, practice-oriented, competency-based, reflective, environmental, design, digital-ethical, and systemic. **Conclusions**. The paper proves that integrating intellectual property and academic integrity into professional training is a necessary condition for developing legal awareness, ethical responsibility, independent thinking, and readiness for honest academic and professional interaction.

Keywords: *academic integrity, intellectual property, copyright, future specialists, higher education, academic writing, digital technologies, artificial intelligence.*

Вступ. У сучасних умовах розвитку вищої освіти особливої актуальності набуває проблема поєднання правової культури, академічної етики та відповідального ставлення здобувачів освіти до результатів інтелектуальної діяльності. Цифровізація освітнього середовища, розширення доступу до електронних ресурсів, активне використання онлайн-платформ, відкритих баз даних і сервісів штучного інтелекту істотно змінили способи створення, поширення та використання навчального і наукового контенту. За цих умов питання інтелектуальної власності перестає бути лише вузькоправовою проблемою і дедалі виразніше входить у сферу педагогічних досліджень як важливий складник професійної підготовки майбутніх фахівців.

Підготовка здобувачів вищої освіти сьогодні передбачає не лише засвоєння змісту навчальних дисциплін, а й формування здатності діяти відповідально у сфері створення, використання та представлення результатів інтелектуальної праці. Саме тому проблема взаємозв'язку інтелектуальної власності та академічної доброчесності є надзвичайно важливою. З одного боку, інтелектуальна власність забезпечує правове визнання авторства, охорону результатів творчої діяльності та регулює способи використання інтелектуального продукту. З іншого боку, академічна доброчесність визначає етичні та нормативні засади освітньої й наукової діяльності, утверджує цінність самостійності, коректного цитування, достовірності результатів і поваги до чужого інтелектуального внеску.

Особливо гостро ця проблема постає у студентському середовищі, де поширеними залишаються явища некоректного запозичення, формального цитування, компіляції текстів без належного посилання, використання чужих ідей або цифрових матеріалів без розуміння правових і етичних наслідків таких дій. Додаткові виклики створює використання генеративного штучного інтелекту, яке актуалізує питання меж авторства, самостійності виконання завдань, допустимості автоматизованого створення текстів та відповідальності за кінцевий результат. У такому контексті інтелектуальна власність і академічна доброчесність виявляють спільне змістове поле, пов'язане з повагою до авторства, визнанням інтелектуального внеску, дотриманням норм правомірного використання інформації та формуванням культури чесної освітньої взаємодії.

У працях українських авторів інтелектуальна власність розглядається як система правових, економічних і організаційних відносин, що забезпечують набуття, реалізацію, охорону й захист прав на результати інтелектуальної діяльності. Водночас у педагогічному дискурсі дедалі більшої ваги набуває думка про те, що засвоєння основ інтелектуальної власності має відбуватися не ізольовано, а у взаємозв'язку з формуванням академічної культури здобувачів освіти. Це дає змогу розглядати відповідну проблематику не лише як елемент правової підготовки, а й як чинник розвитку професійної відповідальності, критичного мислення, навичок самостійної роботи та готовності до доброчесної наукової комунікації.

Отже, актуальність теми зумовлена потребою педагогічного осмислення точок перетину інтелектуальної власності та академічної доброчесності в підготовці майбутніх фахівців, оскільки саме в межах освітнього процесу закладаються моделі ставлення до авторства, творчості, наукової етики та відповідальності за власний інтелектуальний продукт.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Проблема інтелектуальної власності в українському науковому дискурсі традиційно розглядається передусім у правовому та економічному вимірах, однак останніми роками простежується посилення уваги до її освітнього та виховного потенціалу. Аналіз наукових і навчально-методичних джерел дає підстави стверджувати, що інтелектуальна власність дедалі частіше трактується не лише як система правових норм, а й як важливий складник професійної культури здобувача вищої освіти.

У навчальному посібнику «Інтелектуальна власність та авторське право» за редакційної участі І.М. Чістякової та співавторів інтелектуальна власність подається як невід'ємний

елемент сучасного суспільного розвитку, що пов'язаний із результатами творчої діяльності людини, механізмами їх правової охорони та практиками правомірного використання. Цінність цього видання для вибраної теми полягає у тому, що автори акцентують увагу не лише на юридичній характеристиці об'єктів права інтелектуальної власності, а й на значенні авторського права для освітньої, культурної та наукової сфер. Такий підхід дає змогу розглядати інтелектуальну власність у зв'язку з формуванням поваги до авторства та відповідального використання результатів чужої праці (Чістякова та ін., 2019).

У підручнику «Інтелектуальна власність та патентознавство» за редакцією П.М. Цибульова та А.С. Ромашко системно висвітлено категоріальний апарат, об'єкти і суб'єкти права інтелектуальної власності, механізми набуття прав та їх захисту. Для педагогічного осмислення теми важливим є те, що автори фактично підводять до розуміння інтелектуальної власності як основи правової свідомості майбутнього фахівця, який повинен не лише знати законодавчі норми, а й орієнтуватися у питаннях правомірного використання наукових, освітніх і технологічних продуктів. Праця має виразну навчальну спрямованість, тому може бути використана як теоретична база для обґрунтування необхідності включення цієї проблематики в систему професійної підготовки студентів (Інтелектуальна власність та патентознавство, 2021).

Підручник Л.М. Попової, А.В. Хромова, І.В. Шуби «Інтелектуальна власність» репрезентує комплексне бачення інтелектуальної власності як соціального, правового та економічного явища. Автори розглядають не лише правову охорону результатів інтелектуальної діяльності, а й питання комерціалізації, управління, оцінювання вартості прав, що дає змогу ширше побачити роль інтелектуальної власності у професійному становленні майбутнього фахівця. У контексті теми статті особливо важливим є те, що це видання допомагає пов'язати повагу до авторства з професійною самореалізацією, інноваційною активністю та відповідальністю за результати власної діяльності (Попова, Хромов, Шуба, 2021).

Суттєве значення для дослідження мають праці, присвячені захисту прав інтелектуальної власності. У навчально-методичному посібнику О.І. Харитонової, Г.О. Ульянової, С.В. Мазуренко та інших авторів увагу зосереджено на способах захисту прав, видах порушень, особливостях правового реагування на неправомірне використання об'єктів інтелектуальної власності. Для педагогічної проблематики ця праця є важливою тим, що дає змогу конкретизувати ті форми академічно недоброчесної поведінки, які одночасно можуть розглядатися як порушення прав автора. Йдеться насамперед про плагіат, незаконне відтворення та неправомірне використання текстів, зображень, презентацій, програмних продуктів і баз даних (Харитонова та ін., 2024).

Практико-орієнтований вимір інтелектуальної власності розкрито у посібнику Ю.А. Даниленка та О.Я. Юрчишина. Автори зосереджують увагу на прикладних аспектах, що є особливо цінним для висвітлення освітнього контексту проблеми. Саме через практичні ситуації, аналіз типових випадків порушення прав, роботу з договорами, заявками та іншими документами можна формувати у студентів не формальне, а діяльнісне розуміння норм інтелектуальної власності. Це важливо з огляду на те, що академічна доброчесність у сучасній освіті не може обмежуватися декларативним знанням правил; вона потребує сформованих умінь етично та правомірно діяти в конкретних навчальних і дослідницьких ситуаціях (Даниленко, Юрчишин, 2023).

Практикум О.В. Старчук також має значний потенціал для педагогічного аналізу. Він демонструє, що питання інтелектуальної власності ефективно засвоюються через виконання практичних завдань, розв'язання кейсів, аналіз правових ситуацій та застосування норм до конкретних прикладів. Такий підхід є близьким до завдань формування академічної доброчесності, оскільки дає змогу переходити від абстрактного знання про норми до усвідомленої поведінки студента в реальних умовах навчання і дослідження (Старчук, 2022).

Окремої уваги заслуговує праця Ю.М. Капіци, присвячена праву інтелектуальної власності Європейського Союзу. Хоча це видання має виразно правничий характер, воно є важливим для розуміння сучасних тенденцій розвитку інтелектуальної власності в умовах євроінтеграції, гармонізації законодавства та посилення вимог до захисту прав автора. Для підготовки майбутніх фахівців це має принципове значення, адже формування академічної доброчесності дедалі більше здійснюється з урахуванням міжнародних стандартів наукової та освітньої етики (Капіца, 2025).

Нормативно-правову основу дослідження становлять положення Цивільного кодексу України, Закону України «Про авторське право і суміжні права», Закону України «Про охорону прав на винаходи і корисні моделі», а також матеріали Українського національного офісу інтелектуальної власності та інновацій. Саме ці документи визначають правові межі використання об'єктів інтелектуальної власності, закріплюють права автора, регулюють умови правомірного відтворення, використання, передачі прав та захисту у разі порушення. Для теми статті це має велике значення, оскільки дає підстави стверджувати, що академічна

доброчесність не є виключно етичним феноменом. Вона має чіткий правовий вимір, пов'язаний із дотриманням норм авторського права, визнанням авторства та недопустимістю незаконного запозичення (Цивільний кодекс України, 2003; Про авторське право і суміжні права, 2022; Про охорону прав на винаходи і корисні моделі, 1993).

Водночас аналіз зазначених джерел показує, що більшість українських праць зосереджено або на загальнотеоретичних і правових засадах інтелектуальної власності, або на практичних аспектах охорони та захисту прав. Значно менше уваги приділено саме педагогічному виміру цієї проблеми, зокрема питанням формування у студентів культури поваги до інтелектуальної власності, розвитку відповідального ставлення до авторства, інтеграції правових знань у систему академічної доброчесності та осмислення нових викликів, пов'язаних із цифровими технологіями й штучним інтелектом.

Отже, наукова література створює належне підґрунтя для дослідження інтелектуальної власності як важливого елемента професійної підготовки майбутніх фахівців, однак проблема її взаємозв'язку з академічною доброчесністю потребує подальшого педагогічного осмислення. Саме у цій площині доцільно розглядати точки перетину двох явищ як основу формування у студентів не лише правової обізнаності, а й зрілої академічної культури, що виявляється у повазі до авторства, самостійності навчальної праці, доброчесному використанні джерел та відповідальному створенні власного інтелектуального продукту.

Міжнародний контекст проблеми також засвідчує зростання уваги до поєднання академічної доброчесності, етичного використання цифрових технологій та належного управління інтелектуальною власністю в університетському середовищі. У документах UNESCO акцентовано на необхідності прозорого й відповідального використання генеративного штучного інтелекту в освіті та дослідженнях, а в матеріалах OECD і Ради Європи підкреслено значення інституційних кодексів етики, культури довіри, чесності та відповідальності як основи якісної вищої освіти. Водночас рекомендації WIPO щодо політик інтелектуальної власності для академічних установ засвідчують, що питання авторства, розподілу прав, комерціалізації результатів досліджень і використання інтелектуального продукту мають розглядатися в університеті системно, із урахуванням інтересів як інституції, так і студентів та дослідників (Council of Europe, 2015; OECD, 2023; UNESCO, 2023; WIPO, n.d.).

Мета статті. Мета статті полягає у теоретичному осмисленні взаємозв'язку інтелектуальної власності та академічної доброчесності в системі підготовки майбутніх фахівців, а також у визначенні основних точок їх перетину в сучасному освітньому процесі закладу вищої освіти.

Завдання статті: уточнити сутність понять «інтелектуальна власність» і «академічна доброчесність» у контексті професійної підготовки здобувачів вищої освіти; охарактеризувати теоретичні засади взаємозв'язку інтелектуальної власності та академічної доброчесності; визначити спільні змістові поля цих феноменів у навчальній та дослідницькій діяльності студентів; окреслити основні ризики порушення норм інтелектуальної власності та академічної доброчесності в умовах цифровізації освіти; визначити значення формування у майбутніх фахівців відповідального ставлення до авторства, інтелектуального продукту та результатів власної навчально-наукової діяльності.

Результати та дискусії. У сучасному науково-освітньому дискурсі інтелектуальна власність та академічна доброчесність дедалі частіше розглядаються як взаємопов'язані феномени, що мають спільне ціннісне, правове і педагогічне підґрунтя. Їх зв'язок особливо виразно виявляється у системі вищої освіти, де процес професійної підготовки майбутніх фахівців нерозривно пов'язаний зі створенням, використанням, інтерпретацією та представленням результатів інтелектуальної діяльності.

Інтелектуальна власність у наукових і навчальних джерелах трактується як право особи на результати творчої, наукової, технічної та іншої інтелектуальної діяльності. У цьому значенні вона охоплює не лише правову охорону конкретних об'єктів, а й визнання авторства, захист немайнових і майнових прав, визначення умов правомірного використання створеного продукту. У працях українських авторів інтелектуальна власність розглядається як важливий чинник інноваційного розвитку суспільства, професійної самореалізації особистості та правової культури фахівця. Саме тому її засвоєння у вищій школі має не лише інформаційний, а й світоглядний характер.

Академічна доброчесність, своєю чергою, становить систему етичних принципів і правил, яких мають дотримуватися учасники освітнього та наукового процесу під час навчання, викладання, досліджень і представлення результатів своєї діяльності. Її сутність пов'язана з чесністю, самостійністю, відповідальністю, достовірністю, коректністю покликань, повагою до авторства та недопустимістю привласнення чужих ідей чи результатів праці. Якщо інтелектуальна власність переважно акцентує увагу на правовому вимірі охорони інтелектуального продукту, то академічна доброчесність розкриває етичний і поведінковий аспекти ставлення до цього продукту в освітньому середовищі.

Теоретичний взаємозв'язок між цими поняттями полягає насамперед у спільному визнанні цінності авторства. І інтелектуальна власність, і академічна доброчесність ґрунтуються на розумінні того, що результат інтелектуальної діяльності має конкретного автора або групу авторів, чий внесок повинен бути визнаний і належно позначений. Визнання авторства є водночас правовою нормою і моральною вимогою. У цьому сенсі академічне цитування, бібліографічне посилання, коректне використання чужих текстів, ідей, ілюстрацій, таблиць чи цифрових матеріалів можна розглядати як практичні механізми реалізації поваги до інтелектуальної власності в освітньому процесі.

Другим важливим аспектом взаємозв'язку є проблема плагіату. У педагогічному контексті плагіат найчастіше аналізується як порушення норм академічної доброчесності, однак за своєю суттю він водночас пов'язаний із неправомірним використанням результатів чужої інтелектуальної праці. Саме тому плагіат слід розглядати як явище, що лежить на перетині етичної і правової площин. Він порушує не лише вимогу чесності у навчанні та дослідженні, а й принцип поваги до автора як суб'єкта права інтелектуальної власності. Такий підхід є важливим для професійної підготовки студентів, адже допомагає їм усвідомити, що некоректне запозичення є не просто технічною помилкою в оформленні роботи, а проявом більш глибокої деформації академічної культури.

Ще однією теоретичною засадою взаємозв'язку є розуміння самостійності навчальної та наукової діяльності як базової освітньої цінності. Інтелектуальна власність передбачає визнання права особи на результати власної творчої праці, а академічна доброчесність вимагає, щоб ця праця була справді самостійною, оригінальною та чесно представленою. Таким чином, повага до власного інтелектуального продукту і повага до результатів праці інших осіб формують єдине аксіологічне поле, у межах якого вибудовується культура відповідального навчання і професійного становлення майбутнього фахівця.

Особливої актуальності зазначений взаємозв'язок набуває в умовах цифровізації освіти. Широкий доступ до електронних бібліотек, онлайн-платформ, відкритих освітніх ресурсів, візуального та мультимедійного контенту, а також генеративних систем штучного інтелекту істотно розширює можливості студентів, але водночас підвищує ризики неправомірного використання чужих матеріалів. У цифровому середовищі межа між доступністю інформації та правомірністю її використання часто виявляється недостатньо усвідомленою. Саме тому формування у студентів знань про інтелектуальну власність має відбуватися паралельно з формуванням норм академічної доброчесності, щоб користування інформаційними ресурсами не перетворювалося на механічне копіювання чи привласнення (UNESCO, 2023; WIPO, n.d.).

Окремого осмислення потребує проблема використання штучного інтелекту у навчанні. Генеративні системи змінюють традиційні уявлення про створення тексту, візуального матеріалу, аналітичного продукту, що актуалізує питання авторства, меж самостійності та коректності представлення результатів роботи. У цьому контексті академічна доброчесність вимагає прозорості, відповідальності та рефлексії щодо способів використання ШІ, тоді як інтелектуальна власність спонукає до осмислення правового статусу створеного контенту, режиму використання навчальних матеріалів і захисту прав автора в нових технологічних умовах. Це ще раз підтверджує, що обидва феномени не можуть розглядатися ізольовано (UNESCO, 2023).

Таким чином, теоретичні засади взаємозв'язку інтелектуальної власності та академічної доброчесності ґрунтуються на спільних принципах визнання авторства, поваги до результатів інтелектуальної праці, самостійності навчальної діяльності, правомірного використання джерел та відповідальності за представлення власних результатів. У системі підготовки майбутніх фахівців цей взаємозв'язок має розглядатися як необхідна умова формування не лише правової обізнаності, а й зрілої академічної культури, без якої неможливі якісна професійна освіта, доброчесна наукова комунікація та відповідальне входження випускника в сучасний професійний простір.

В освітньому процесі інтелектуальна власність і академічна доброчесність не існують відокремлено одна від одної, оскільки обидва феномени регулюють ставлення до результатів інтелектуальної праці, способів їх використання та представлення. Їхній взаємозв'язок найвиразніше проявляється саме у навчальній та науково-дослідній діяльності студентів, де відбувається постійна взаємодія з текстами, ідеями, науковими джерелами, цифровими ресурсами, зображеннями, презентаціями, базами даних і власними творчими напрацюваннями. У цьому контексті можна виокремити кілька ключових точок перетину.

Першою такою точкою є авторство і визнання інтелектуального внеску. Інтелектуальна власність закріплює право автора на створений ним результат творчої діяльності, тоді як академічна доброчесність вимагає обов'язкового визнання цього авторства в освітній і науковій комунікації. У практиці підготовки студентів це виявляється у потребі правильно цитувати джерела, робити покликання, позначати запозичені ідеї, концепції, ілюстрації, таблиці, схеми та інші матеріали. Таким чином, коректне визнання

автора є не лише технічною вимогою оформлення наукового тексту, а й формою реалізації поваги до чужої інтелектуальної праці.

Другою точкою перетину є плагіат як одночасно етичне і правове порушення. У системі академічної доброчесності плагіат розглядається як одна з найбільш поширених форм недоброчесної поведінки, що полягає у привласненні чужих ідей, результатів або тексту без належного зазначення авторства. Водночас у площині інтелектуальної власності такі дії можуть розглядатися як порушення прав автора. Саме тому плагіат має подвійний характер: він є і порушенням морально-етичних норм академічного середовища, і свідченням неповаги до права інтелектуальної власності. Для освітнього процесу це означає необхідність формувати у студентів розуміння того, що доброчесне використання джерел є не формальністю, а фундаментальною нормою професійної культури.

Третьою точкою перетину є правомірне використання навчальних і наукових матеріалів. У сучасному цифровому середовищі студенти активно використовують електронні книги, статті, презентації, відеоматеріали, інфографіку, фотографії, комп'ютерні програми, ресурси мережі Інтернет. Проте доступність матеріалу не означає автоматичної дозволеності його вільного копіювання чи використання без посилання на автора. Інтелектуальна власність окреслює правові межі такого використання, а академічна доброчесність задає етичну норму відповідальної роботи з джерелами. Саме тут формується важливе для майбутнього фахівця вміння відрізняти доступ до інформації від права на її безумовне привласнення чи некоректне відтворення.

Четверта точка перетину пов'язана із самостійністю виконання навчальних завдань. Академічна доброчесність вимагає, щоб результати навчальної та дослідницької діяльності студента були самостійними, достовірними та чесно представленими. Своєю чергою, інтелектуальна власність передбачає визнання права особи на результати власної праці. Отже, ці два поняття сходяться у розумінні самостійності як освітньої та професійної цінності. Студент повинен не лише поважати права інших авторів, а й усвідомлювати цінність власного інтелектуального внеску, розуміти, що справжнє навчання неможливе без створення оригінального продукту, нехай навіть на навчальному рівні.

П'ятою точкою перетину є використання цифрових технологій і штучного інтелекту. Сучасні інструменти генерації текстів, зображень, презентацій або аналітичних матеріалів розширюють можливості студентів, але водночас створюють нові ризики. У цьому разі академічна доброчесність вимагає чесного декларування способів виконання завдання, недопущення підміни власної роботи автоматично згенерованим контентом та відповідального ставлення до результату. Із позицій інтелектуальної власності постають питання про правомірність використання згенерованих матеріалів, дотримання прав авторів первинних джерел і межі авторства в умовах технологічного посередництва. Саме тому цифрова трансформація освіти актуалізує потребу цілісного розгляду інтелектуальної власності й академічної доброчесності як взаємодоповнювальних орієнтирів.

Шостою точкою перетину є підготовка і представлення результатів наукової діяльності студентів. Написання рефератів, курсових, кваліфікаційних робіт, тез доповідей, наукових статей, участь у конференціях передбачають дотримання вимог до наукового стилю, коректного використання джерел, достовірності результатів і належного оформлення запозичень. Тут інтелектуальна власність виступає як правова основа захисту авторських результатів, а академічна доброчесність – як регулятор культури їх створення і представлення. Для майбутнього фахівця це означає формування не лише технічних умінь писати академічний текст, а й внутрішньої готовності діяти чесно, відповідально і професійно.

Отже, основні точки перетину інтелектуальної власності та академічної доброчесності в освітньому процесі охоплюють питання авторства, плагіату, правомірного використання джерел, самостійності навчальної діяльності, застосування цифрових технологій і представлення результатів наукової роботи. У сукупності вони утворюють спільне змістове поле, у межах якого формується академічна культура майбутнього фахівця. Саме тому в системі вищої освіти доцільно розглядати інтелектуальну власність та академічну доброчесність не як окремі теми, а як взаємопов'язані компоненти професійної підготовки, що забезпечують становлення відповідального, самостійного і правосвідомого випускника.

Попри зростання уваги до питань інтелектуальної власності та академічної доброчесності у вищій освіті, у підготовці майбутніх фахівців зберігається низка типових проблем, що ускладнюють формування відповідальної академічної поведінки. Ці проблеми мають одночасно когнітивний, ціннісний, методичний і технологічний характер, оскільки стосуються не лише рівня знань студентів, а й особливостей організації освітнього процесу, характеру навчальних завдань, способів контролю та загальної академічної культури закладу освіти.

Однією з найпоширеніших проблем є недостатнє розуміння студентами сутності авторства і меж правомірного використання чужих матеріалів. Значна частина здобувачів вищої освіти сприймає тексти, зображення, презентації,

таблиці чи цифрові ресурси, розміщені у відкритому доступі, як такі, що можуть бути використані без будь-яких обмежень. Унаслідок цього доступність інформації помилково ототожнюється з правом її вільного привласнення, копіювання або включення до власної роботи без належного посилання. Така ситуація свідчить про недостатню сформованість у студентів уявлень про право інтелектуальної власності не лише як юридичну норму, а й як культурну основу академічної взаємодії.

Другою типовою проблемою є формальне ставлення до академічного цитування і бібліографічного оформлення. Часто студенти сприймають посилання на джерела як технічну вимогу до написання роботи, а не як спосіб визнання чужого інтелектуального внеску. У практиці це виявляється у випадках неповного цитування, механічного копіювання фрагментів тексту, неточного перефразування, використання вторинних джерел без звернення до першоджерела, а також у формальному включенні списку використаних джерел без реальної роботи з ними. За таких умов утрачається головна ідея академічної доброчесності – чесне й прозоре представлення того, які саме ідеї є власними, а які запозичені.

Третьою проблемою є недостатній рівень сформованості навичок самостійної аналітичної роботи. У багатьох випадках порушення академічної доброчесності пов'язані не лише з браком етичної відповідальності, а й із невмінням студентів аналізувати, узагальнювати, інтерпретувати й критично переосмислювати інформацію. Коли здобувач не володіє достатнім досвідом академічного письма, йому простіше вдатися до копіювання готових фрагментів або компіляції чужих текстів. Таким чином, проблема недоброчесності часто є індикатором глибшої педагогічної проблеми – недостатнього розвитку дослідницьких, комунікативних і рефлексивних умінь.

Ще однією суттєвою проблемою є фрагментарність знань про інтелектуальну власність у системі професійної підготовки. Навіть у тих випадках, коли відповідні теми представлені в освітніх програмах, студенти нерідко засвоюють їх переважно на теоретичному рівні, без достатнього зв'язку з реальними навчальними й професійними ситуаціями. Унаслідок цього знання про авторське право, об'єкти інтелектуальної власності, захист прав автора або правомірне використання цифрового контенту не завжди переходять у стійкі моделі поведінки. Особливо це стосується тих спеціальностей, де питання інтелектуальної власності не сприймаються студентами як безпосередньо пов'язані з майбутньою професією, хоча фактично вони є важливими для будь-якої сфери діяльності, пов'язаної зі створенням і використанням інформаційного продукту.

Окрему групу труднощів становлять виклики цифровізації освітнього середовища. Сучасний студент працює у просторі надлишкової інформації, де джерела різної якості, різного правового статусу і різного ступеня наукової вірогідності постійно змішуються. У такій ситуації складніше формується навичка відбору надійних джерел, розуміння ліцензійних умов, правил використання візуальних матеріалів, баз даних, програмного забезпечення, навчальних платформ та інших цифрових ресурсів. Усе це підвищує ризик неусвідомлених порушень як норм інтелектуальної власності, так і принципів академічної доброчесності.

Особливо актуальною сьогодні є проблема некритичного використання систем штучного інтелекту. Генеративні сервіси значно спрощують створення текстів, структур, презентацій, перекладів, візуальних матеріалів, однак при цьому можуть провокувати підміну самостійної інтелектуальної діяльності автоматизованим продуктом. Частина студентів використовує такі інструменти без усвідомлення того, що отриманий результат потребує перевірки, осмислення, доопрацювання і чесного представлення у навчальному процесі. Проблема полягає не лише в самому факті використання ШІ, а у відсутності сформованих критеріїв допустимого, етичного й академічно коректного його застосування. Це створює нове поле ризиків, де інтелектуальна власність, авторство та академічна доброчесність набувають ще більш складного змісту.

Ще однією типовою проблемою є недостатня інтегрованість питань інтелектуальної власності й академічної доброчесності в освітню практику. У низці випадків ці теми подаються студентам як окремі нормативні вимоги або як разові інструктажі на початку написання курсової чи кваліфікаційної роботи. Проте відсутність системного педагогічного супроводу, вправ на цитування, аналіз кейсів, моделювання проблемних ситуацій, обговорення етичних дилем та рефлексії щодо власного досвіду не дає змоги перетворити знання про правила на внутрішньо прийняті цінності. Унаслідок цього вимоги залишаються зовнішніми, а не стають частиною особистої академічної позиції студента.

Проблемною залишається також мотиваційна площина. Частина студентів сприймає дотримання норм академічної доброчесності та повагу до інтелектуальної власності не як професійну цінність, а як систему обмежень і контролю. За відсутності усвідомлення зв'язку між чесною навчальною працею, професійною репутацією, довірою до результатів діяльності та власною конкурентоспроможністю доброчесність може сприйматися суто формально. Саме тому важливо не лише інформувати студентів про правила, а й показувати їм

особистісний та професійний сенс доброчесної поведінки.

Отже, типові проблеми у підготовці майбутніх фахівців у контексті інтелектуальної власності та академічної доброчесності охоплюють недостатнє розуміння авторства, формальне ставлення до цитування, слабку сформованість навичок самостійної аналітичної роботи, фрагментарність правових знань, труднощі орієнтації у цифровому середовищі, некритичне використання штучного інтелекту, а також нестачу системної педагогічної підтримки. Усвідомлення цих проблем є необхідною передумовою для розроблення ефективних педагогічних підходів, спрямованих на формування у студентів стійкої культури поваги до інтелектуальної праці, авторства та чесної академічної взаємодії.

Формування культури академічної доброчесності й поваги до інтелектуальної власності у майбутніх фахівців потребує цілеспрямованої педагогічної роботи, яка не обмежується ознайомленням студентів із нормативними вимогами чи переліком заборон. Ідеться про послідовне формування системи знань, цінностей, умінь і поведінкових моделей, що забезпечують відповідальне ставлення до результатів інтелектуальної діяльності – власної і чужої. Саме тому в освітньому процесі доцільно використовувати комплекс педагогічних підходів, які сприяють не лише інформуванню, а й внутрішньому прийняттю норм доброчесності як особистісно та професійно значущих (табл. 1).

Отже, педагогічні підходи до формування культури академічної доброчесності й поваги до інтелектуальної власності мають бути комплексними, системними й орієнтованими на особистісне прийняття відповідних норм. Їх ефективність забезпечується інтеграцією правового й етичного змісту, практико-орієнтованим навчанням, розвитком академічного письма, рефлексії, самостійності та відповідального використання цифрових технологій. Лише за таких умов можливе становлення майбутнього фахівця як суб'єкта професійної

Таблиця 1

Педагогічні підходи до формування культури академічної доброчесності й поваги до інтелектуальної власності

Педагогічний підхід	Характеристика	Освітній ефект
Інтегративний	Включення питань інтелектуальної власності та академічної доброчесності у зміст фахових дисциплін, самостійної і дослідницької роботи студентів	Формування цілісного уявлення про авторство, запозичення та відповідальне використання інтелектуального продукту
Аксіологічний	Осмислення поваги до авторства, чесності, відповідальності, довіри та професійної репутації як базових цінностей підготовки фахівця	Внутрішнє прийняття норм академічної доброчесності як особистісно значущих
Практико-орієнтований	Використання кейсів, аналізу ситуацій, вправ на виявлення порушень, роботи з прикладами коректного і некоректного використання джерел	Розвиток уміння застосовувати знання у реальних навчальних і професійних ситуаціях
Компетентнісний	Формування навичок академічного письма, цитування, перефразування, оформлення покликань, роботи з науковими джерелами	Набуття практичних умінь доброчесної навчальної та дослідницької діяльності
Рефлексивний	Залучення студентів до самоаналізу власної інтелектуальної діяльності, оцінювання власного внеску та меж використання допоміжних ресурсів	Усвідомлення цінності власного інтелектуального продукту і відповідальності за нього
Середовищний	Створення в закладі вищої освіти педагогічно підтримувального середовища з чіткими правилами, зразками доброчесної поведінки та послідовними вимогами	Закріплення норм доброчесності як складника академічної культури
Проєктувальний	Розроблення завдань, що передбачають аналіз, аргументацію, творчість, інтерпретацію та індивідуальну позицію студента	Зменшення ризику механічного копіювання та стимулювання самостійного мислення
Цифрово-етичний	Формування відповідального ставлення до використання цифрових ресурсів і штучного інтелекту в навчанні	Розвиток цифрової відповідальності та етично виваженого використання сучасних технологій
Системний	Послідовне формування культури доброчесності й поваги до інтелектуальної власності на всіх етапах навчання	Стійке закріплення відповідних знань, умінь і ціннісних орієнтацій

діяльності, здатного поважати інтелектуальну працю, доброчесно взаємодіяти в академічному середовищі та нести відповідальність за результати власної освітньої і наукової діяльності (Council of Europe, 2015; OECD, 2023; UNESCO, 2023).

Висновки. У статті обґрунтовано, що інтелектуальна власність та академічна доброчесність є взаємопов'язаними складниками професійної підготовки майбутніх фахівців, оскільки поєднують правовий, етичний і педагогічний виміри ставлення до результатів інтелектуальної праці. Визначено основні точки їх перетину в освітньому процесі, зокрема авторство, цитування, правомірне використання джерел, недопущення плагіату, самостійність виконання навчальних завдань і відповідальне застосування цифрових технологій та штучного інтелекту. Установлено типові проблеми у підготовці студентів, серед яких недостатнє розуміння меж авторства, формальне ставлення до академічного письма, труднощі роботи з джерелами та некритичне використання цифрових інструментів. Доведено, що ефективне формування культури академічної доброчесності й поваги до інтелектуальної власності потребує системного педагогічного підходу, який забезпечує розвиток правової обізнаності, етичної відповідальності та готовності до чесної академічної і професійної взаємодії. Перспективу подальших досліджень убачаємо у розробленні методик, діагностичних інструментів і практичних моделей формування культури академічної доброчесності та поваги до інтелектуальної власності у здобувачів вищої освіти різних спеціальностей (Council of Europe, 2015; OECD, 2023; UNESCO, 2023; WIPO, n.d.).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Інтелектуальна власність та авторське право : навчальний посібник / І. М. Чістякова та ін. Київ : Каравела, 2019. 204 с. URL: https://surl.li/puibcs
2. Інтелектуальна власність та патентознавство : підручник / Н. О. Білоусова та ін. ; за ред. П. М. Цибульова, А. С. Ромашко. Київ : Політехніка, 2021. 374 с. URL: https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/f10814f3-44d4-4558-b79b-b763120e293a/content
3. Попова Л. М., Хромов А. В., Шуба І. В. Інтелектуальна власність : підручник. Київ, 2021. 360 с. URL: https://fpk.in.ua/images/biblioteka/3bac_pravo/Book_2021_Popova_Intelektualna_vlasnist.pdf
4. Права інтелектуальної власності та їх захист : навчально-методичний посібник / О. І. Харитонова та ін. Одеса : Юридика, 2024. 121 с. URL: https://dspace.onua.edu.ua/items/2fb5fb1a-b82b-4c83-8ea3-356689b52849
5. Даниленко Ю. А., Юрчишин О. Я. Інтелектуальна власність. Практичні аспекти : посібник / за ред. Б. В. Гриньова. Харків : ІСМА, 2023. 377 с. URL: https://ela.kpi.ua/items/eeb4c3eb-4e76-419f-a39e-35bd0b9b8f47
6. Старчук О. В. Право інтелектуальної власності : практикум. Луцьк : Вежа-Друк, 2022. 63 с. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/21315/3/Pravo_intel_vl.pdf
7. Капіца Ю. М. Право інтелектуальної власності Європейського Союзу: формування, інститути, напрями розвитку. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2025. 664 с.
8. Український національний офіс інтелектуальної власності та інновацій. *УКРНОІВІ*. URL: https://ukrpatent.org/uk/articles/UKRNOIVI
9. Український національний офіс інтелектуальної власності та інновацій. *ІР-офіс*. URL: https://nipo.gov.ua/
10. Цивільний кодекс України : Закон України від 16 січня 2003 р. № 435-IV. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/435-15
11. Про авторське право і суміжні права : Закон України від 01 грудня 2022 р. № 2811-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2811-20#n855
12. Про охорону прав на винаходи і корисні моделі : Закон України від 15 грудня 1993 р. № 3687-XII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3687-12
13. Council of Europe. ETINED platform: ethical principles. Strasbourg : Council of Europe, 2015. URL: https://rm.coe.int/090000168069239a
14. Miao F., Holmes W. Guidance for generative AI in education and research. Paris : UNESCO, 2023. URL: https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research
15. OECD. Roundtable on integrity in higher education. Paris : OECD, 2023. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/networks/acn/documents-%28pdfs%29/education-roundtable.pdf
16. WIPO. National model intellectual property policy for academic and research institutions. Geneva : World Intellectual Property Organization, n.d. URL: https://www.wipo.int/documents/d/technology-transfer/docs-national-models-national-model-ip-policy-academic-research-institutions-ma-en.pdf

REFERENCES:

1. Chistiakova, I. M., Kryvdina, I. B., Buriak, D. V., Kubko, V. P., Hehechkori, O. V., Tataki, D. D., Tataki, O. O., & Chernov, T. O. (2019). Intelektualna vlasnist ta avtorske pravo [Intellectual property and copyright]. Kyiv: Karavela.
2. Bilousova, N. O., Havrushkevych, N. V., Danylchenko, M. A., et al. (2021). Intelektualna vlasnist ta patentoznavstvo [Intellectual property and patent studies]. P. M. Tsybulov & A. S. Romashko (Eds.). Kyiv: KPI imeni Ihoria Sikorskoho, Politekhnika.
3. Popova, L. M., Khromov, A. V., & Shuba, I. V. (2021). Intelektualna vlasnist [Intellectual property]. Kyiv.
4. Kharytonova, O. I., Ulianova, H. O., Mazurenko, S. V., Kyryliuk, A. V., Baadzhy, N. P., Halupova, L. I., & Martyniuk, I. V. (2024). Prava intelektualnoi vlasnosti ta yikh zakhyst [Intellectual property rights and their protection]. Odesa: Yurydyka.
5. Danylenko, Yu. A., & Yurchyshyn, O. Ya. (2023). Intelektualna vlasnist. Praktychni aspekty [Intellectual property. Practical aspects]. B. V. Hrynov (Ed.). Kharkiv: ISMA.
6. Starchuk, O. V. (2022). Pravo intelektualnoi vlasnosti [Intellectual property law]. Lutsk: Vezha-Druk.

7. Kapitsa, Yu. M. (2025). Pravo intelektualnoi vlasnosti Yevropeiskoho Soiuzu: formuvannia, instytuty, napriamy rozvytku [European Union intellectual property law: formation, institutions, and development trends]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan.

8. Ukrainskyi natsionalnyi ofis intelektualnoi vlasnosti ta innovatsii. (n.d.). UKRNOIVI [Ukrainian National Office of Intellectual Property and Innovations].

9. Ukrainskyi natsionalnyi ofis intelektualnoi vlasnosti ta innovatsii. (n.d.). IR ofis [IP Office].

10. Tsyvilnyi kodeks Ukrainy [Civil Code of Ukraine]. (2003). Zakon Ukrainy No. 435-IV.

11. Pro avtorske pravo i sumizhni prava [On Copyright and Related Rights]. (2022). Zakon Ukrainy No. 2811-IX.

12. Pro okhoronu prav na vynakhody i korysni modeli [On the Protection of Rights to Inventions and Utility Models]. (1993). Zakon Ukrainy No. 3687-XII.

13. Council of Europe. (2015). ETINED platform: Ethical principles. Strasbourg: Council of Europe. https://rm.coe.int/090000168069239a

14. Miao, F., & Holmes, W. (2023). Guidance for generative AI in education and research. Paris: UNESCO. https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research

15. OECD. (2023). Roundtable on integrity in higher education. Paris: OECD. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/networks/acn/documents-%28pdfs%29/education-roundtable.pdf

16. WIPO. (n.d.). National model intellectual property policy for academic and research institutions. Geneva: World Intellectual Property Organization. https://www.wipo.int/documents/d/technology-transfer/docs-national-models-national-model-ip-policy-academic-research-institutions-ma-en.pdf

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Дата першого надходження статті до видання: 13.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

УДК 378:[37.016:811.161.2]:81’42
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-114-7

УРОК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК КОМУНІКАТИВНА ПОДІЯ: УСВІДОМЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ ЗДОБУВАЧАМИ ЗВО

Друженко Раїса Сергіївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
raisadruzhenenko@gmail.com
orcid.org/0000-0002-7002-4273

Метою наукової розвідки є презентація результатів експериментального дослідження в аспекті усвідомлення здобувачами мовно-літературної галузі ЗВО комунікативного феномену сучасного уроку української мови, комунікативної ролі вчителя на уроці, а також наукових висновувань задля подальшого розроблення практичних кроків у напрямі формування професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця. Задля досягнення мети використано **метод** аналізу спеціальної наукової джерельної бази, теоретичного осмислення й узагальнення наукових концепцій із проблеми, опитування здобувачів вищої освіти, спостереження уроків української мови, проведених здобувачами-практикантами. **Результати** дослідження ми отримали на основі відповідей респондентів на запитання анкети про комунікативну подію, комунікативну ситуацію, комунікативний аспект сучасного уроку української мови, комунікативні функції вчителя на уроці, взаємозалежність комунікації вчителя й учнів та результатів навчання тощо. Анкетування дало змогу виявити реальний стан розуміння майбутніми фахівцями сучасного уроку української мови як комунікативної події, ролі вчителя на уроці як ініціатора навчального спілкування, а також самоосмислення здобувачами труднощів у демонстрації власних комунікативних умінь. **Висновки.** 1. Спостерігаємо часткове розуміння здобувачами понять *комунікативна подія* та *комунікативна ситуація,* подекуди вони ототожнюються. Основну мету спілкування здобувачі вбачають в обміні інформацією, взаємодії, поза увагою лишаються функції сприйняття та впливу на учня. 2. Попри абсолютне сприйняття здобувачами уроку як комунікативної події, обґрунтування виявилися дещо вузькими й поверховими. 3. На думку респондентів, найбільш активне спілкування вчителя з учнями відбувається на організаційно-мотивувальному етапі, хоча частково названо й інші етапи уроку. 4. Роль учителя як активного комуніканта на уроці української мови осмислена частково. Поза межами усвідомлення залишаються такі комунікативні функції, як контактна, спонукальна, координаційна, розуміння, регуляційно-комунікативна, впливу тощо. Окрім того, подекуди спостерігаємо сплутування понять «функції мови» та «комунікативні функції». 5. Незважаючи на розуміння здобувачів залежності результативного навчання учнів від рівня комунікації вчителя, успішними комунікантами назвали себе лише 25% респондентів. 6. Експеримент показав, що в системі фахової підготовки майбутніх учителів особливої уваги заслуговує глибоке обґрунтування засадничих положень із проблеми комунікації вчителя з учнями на уроці, а отже, і питання формування професійної комунікативної компетентності. 7. Уважаємо за необхідне в перспективі розробити й апробувати спеціальну методику формування професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови на засадах комунікативної дидактики, комунікативної методики задля оптимальної підготовки до професійної діяльності.

Ключові слова: *професійна комунікативна компетентність учителя, методика викладання української мови, урок української мови, комунікативні функції вчителя, комунікативна подія, комунікативна ситуація, опитування, загальні заклади середньої освіти м. Києва.*

UKRAINIAN LANGUAGE LESSON AS A COMMUNICATIVE EVENT: AWARENESS OF THE PEDAGOGICAL PHENOMENON BYHIGHER EDUCATIONAL ACQUISITIONS

Druzhenenko Raisa Serhiivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Language
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
raisadruzhenenko@gmail.com
orcid.org/0000-0002-7002-4273

Purpose. The purpose of the proposed scientific investigation is to present the results of an experimental study on the awareness of language and literature students of the communicative phenomenon of the modern Ukrainian language lesson, the communicative role of the teacher himself, as well as scientific conclusions as the basis for developing further practical steps towards the formation of the communicative competence of a future specialist. Results. To achieve the goal, the method of analyzing a special scientific source base was used; the method of theoretical understanding and generalization of the scientific principles of the proposed problem; the method of surveying higher education applicants; the method of observing Ukrainian language lessons. Conclusions.1. We observe a partial understanding by the students of the concepts of communicative event and communicative situation, sometimes the concepts are identified. The main goal of communication is seen by the students as the exchange of information, interaction, while the function of perception and the function of influencing the interlocutor are ignored. 2. Despite the absolute awareness by the students of the lesson as a communicative event, the explanations turned out to be somewhat narrow and superficial. 3. According to the respondents, the most active communication between the teacher and students occurs at the organizational and motivational stage, although other stages of the lesson are also partially named. 4. The role of the teacher as an active communicator in a Ukrainian language lesson is partially understood. Beyond the scope of understanding remain such communicative functions as: contact, motivational, coordination, understanding, regulatory and communicative, influence, etc. In addition, in some places we observe confusion between the concepts of «language functions» and «communicative functions». 5. Despite the applicants' understanding of the dependence of effective student learning on the teacher's level of communication, only 25% of respondents called themselves successful communicators. 6. The experiment showed that in the system of professional training of future teachers, special attention deserves a deep substantiation of the fundamental provisions on the problem of teacher communication with students in the lesson, and therefore the issue of forming a specialist's professional communicative competence. 7. We consider it necessary in the future to develop and test a special methodology for the formation of professional communicative competence of future teachers of the Ukrainian language on the principles of communicative didactics, communicative methodology for optimal readiness for professional activity.

Keywords: *professional communicative competence of a teacher, methodology of teaching the Ukrainian language, Ukrainian language lesson, communicative functions of a teacher, communicative event, communicative situation,survey, general secondary education institutions in Kyiv.*

Вступ. Розвиток сучасної комунікативної лінгвістики помітно впливає на пріоритетність комунікативної парадигми в освітній науковій галузі. Ідеться про дослідницькі проєкти на основі комунікативної дидактики, комунікативної методики, основою яких є навчання через спілкування вчителя й учнів, а базовими принципами – діалогійність, інтерактивність, ситуаційність, партнерство. Засади комунікативної дидактики, комунікативної методики правомірно визнаються дослідниками (Пентилюк, Горошкіна, Нікітіна, 2006) як найбільш оптимальні в досягненні освітніх результатів та підготовці здобувачів до реального життя й діяльності. А між тим, як показує практика, не завжди існує узгодженість між *усвідомленням необхідності* володіння навичками професійної комунікації та *успішним спілкуванням* учителя з учнями *в реальних умовах* на конкретних уроках. Тож **актуальним** є упровадження концептуальних положень комунікативної дидактики і комунікативної методики в освітній процес закладів вищої освіти, зокрема в програму підготовки майбутніх учителів української мови й літератури до проведення уроків на комунікативній основі.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Проблема уроку як основної форми навчання у школі має традицію в українській лінгводидактиці і представлена низкою досліджень про зміст, мету та завдання, класифікаційні ознаки, структуру, забезпечення інструментарієм, відповідність науковим і освітнім тенденціям тощо (Біляєв, 1981; Донченко, 1995; Кучерук, 2014). Комунікативна парадигма сучасного уроку української мови мала особливий резонанс в українській лінгводидактиці ХХ ст. й була спрямована на посилення практичного аспекту навчання української мови, формування в учнів умінь і навичок спілкуватися в різних сферах

соціального життя. З іншого боку, пріоритетом комунікативної дидактики й методики, як відомо, стала проблема комунікативної компетентності вчителя, його готовності до активної взаємодії зі здобувачами, що забезпечує формування їхніх знань, умінь і навичок у процесі навчального спілкування.

Безумовно, традиція є методологічною основою будь-якого наукового дослідження, проте, зважаючи на динамічність методики як науки, озвучимо дослідницькі напрями з проблеми в полі сучасної лінгводидактики.

Вивчення спеціальної наукової літератури дає змогу констатувати: проблема сучасного уроку української мови залишається актуальною і розв`язується науковцями з урахуванням нових тенденцій у науці й освіті: реалізації цілей сталого розвитку, зокрема принципу якісної освіти (Алєксєєва, 2025); цифровізації, диджиталізації освітньої галузі (Корицька, 2019); орієнтації на концепцію «Нова українська школа» (Голуб, Горошкіна, 2024); переосмислення змісту, структури й мети сучасного уроку української мови, його типології під впливом нових підходів до навчання (компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, комунікативного та ін.) (Корицька, 2019; Горошкіна, 2020) та інноваційних технологій навчання (наприклад, дистанційної, модульної тощо) (Омельчук, 2020; Омельчук, Степанова, 2021).

Глобальні зрушення в українському суспільстві і локальні в науковій педагогічній та освітній галузях зумовили породження нових типів уроків, якими активно оперують сучасні дослідники і вчителі-практики: інтерактивний, цифровий, дистанційний, відео-, аудіоурок, асинхронний, компетентнісний та ін., що спонукає до інноваційних змін у методичній системі підготовки майбутнього вчителя-предметника, «уточнення, корегування й оновлення підходів, принципів, методів, прийомів, засобів навчання і форм організації навчальних занять, незважаючи на те, що в новітній лінгводидактичній науці вже досить повно узагальнено й науково обґрунтовано теоретико-методичні засади сучасного уроку української мови» (Омельчук, Степанова, 2021: 13).

Імовірно, поряд із теоретично обґрунтованими й активно вживаними в межах комунікативної методики поняттями *комунікативно орієнтоване навчання, комунікативний підхід до навчання, комунікативна технологія, принцип комунікативності, комунікативна компетентність, комунікативні вправи* могло б сформуватися поняття *комунікативний (комунікативно орієнтований) урок,* а проте такого типу уроку не знаходимо в науковому доробку вчених. Натомість комунікативна парадигма сучасної лінгводидактики зумовлює послуговування поняттям *уроку як комунікативної події*, що традиційно розглядається в межах комунікативної дидактики, а на сучасному етапі потребує актуалізації.

За нашими спостереженнями, активне дослідження проблеми відбувається в методиках навчання іноземних мов, проте фрагментарно знаходимо відповідні наукові напрями у працях із методики української мови, як-от: науковий аналіз уроку української мови як засобу встановлення суб`єкт-суб`єктних взаємин учителя й учня (Кучеренко, Пентилюк, 2022); наукове осмислення ролі вчителя на уроці як комунікативної особистості й формування його професійної комунікативної (Гончарук, Подлевська, Живолуп 2021; Друженко, 2025), а також риторичної (Вітюк, Королюк, 2024; Педагогічна риторика, 2016) компетентності задля самореалізації на уроці та впливу на учнівство; особливості непрямої комунікації на уроці української мови за дистанційної форми навчання з обов`язковим залученням додаткових Інтернет-ресурсів (Омельчук, Степанова, 2021); вибір оптимальних комунікативних стратегій і тактик учителя на уроці задля досягнення навчальної мети уроку й навчальних результатів учнів (Шуневич, 2022).

Наукові результати зазначених досліджень беремо до уваги у формулюванні власного розуміння комунікативного феномену уроку української мови.

Урок української мови вважаємо комунікативною подією, що зумовлена обставинами (офіційними, напівофіційними), учасниками (учитель, учні), метою навчального спілкування. В основі уроку як комунікативної події лежить не лише *обмін інформацією* між учителем та учнями, а й взаємне *сприйняття* учасників комунікативного акту та комунікативна *взаємодія* задля досягнення навчального результату. Як і будь-яку комунікативну подію, урок української мови можна розглядати як сукупність комунікативних актів, реалізація яких залежить від деяких чинників: типу уроку, його етапу, мети і завдань, очікуваних результатів, пропонованих учителем методів, прийомів, засобів, форм навчання. Особлива роль на уроці в процесі навчальної комунікації належить учителю: він є комунікантом-ініціатором, лідером і впливовцем, який має продемонструвати професійні комунікативні вміння (чітко озвучити мету й завдання уроку, змотивувати до навчальної діяльності, грамотно зреагувати на вчинки чи мовленнєві дії здобувача, поставити запитання, спонукати учня до обговорення або висловлення власної думки, підтримати контакт з учнями в навчальних ситуаціях, пояснити новий матеріал, зорганізувати роботу з таблицею, запропонувати виконання завдань, підбити підсумки уроку, схарактеризувати відповіді учнів, подати інструктаж із виконання домашнього завдання і т. д.). Учитель як ініціатор навчального спілкування поступово

й усвідомлено рухає учнів до результатів через низку комунікативних стратегій і тактик.

На нашу думку, створення сприятливого комунікативного простору сучасного уроку української мови прямо залежить від якості комунікативної підготовки майбутнього фахівця. Логічно: для того, щоб сучасний урок був комунікативною подією і щоб учитель виконував роль успішного комуніканта, ініціатора навчального спілкування, необхідна спеціальна підготовка майбутнього фахівця в межах освітньої програми, зокрема навчальної програми з методики викладання української мови. Важливо пам`ятати, що навчання без глибокого усвідомлення, виявлення активної позиції здобувача, повноти осмислення ним проблеми не може принести оптимальних результатів. Тому ми провели експериментальне опитування з-поміж здобувачів мовно-літературної освітньої галузі задля виявлення ступеня розуміння ними уроку української мови як комунікативної події.

Метою пропонованої наукової розвідки є *презентація результатів* експериментального дослідження щодо усвідомлення здобувачами мовно-літературної галузі комунікативного феномену сучасного уроку української мови, розуміння уроку як комунікативної події, комунікативної ролі вчителя, а також *наукових висновувань* задля розроблення подальших практичних кроків у напрямі формування професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця.

Задля досягнення мети використано **методи:** аналіз спеціальної наукової джерельної бази, теоретичне осмислення й узагальнення наукових концепцій із проблеми, опитування 39 здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти ОП «Українська мова і література», аналіз уроків української мови, проведених здобувачами-практикантами на базі загальних закладів середньої освіти м. Києва впродовж 2025–2026 навчального року.

Результати та дискусії. Респондентам було запропоновано кілька запитань, зокрема: 1. Що таке *комунікативна подія*? Як ви розумієте поняття *комунікативна ситуація*? 2.Чи вважаєте ви сучасний урок української мови комунікативною подією? 3. На яких етапах компетентнісного уроку особливо важливою є комунікація вчителя з учнями? Обґрунтуйте. 4. Які комунікативні функції учитель реалізовує на уроці української мови? 5. Чи впливає успішна комунікація вчителя на результат навчання учнів? 6. Чи вважаєте ви себе успішним комунікантом на уроці української мови? 7. Що викликає труднощі у спілкуванні з учнями на уроці?

З-поміж анкетованих – майбутні вчителі української мови і літератури. Мета анкетування – виявити реальний стан розуміння майбутніми фахівцями сучасного уроку української мови як комунікативної події, ролі вчителя на уроці як ініціатора навчального спілкування, а також труднощі в демонстрації комунікативних умінь.

Проаналізувавши відповіді респондентів, ми отримали такі результати. Комунікативну подію здобувачі переважно розуміють як обмін інформацією (думками, емоціями, ідеями) (70%) та як взаємодію учасників спілкування (40%). 1% респондентів в описовій формі подає комунікативну подію як таку, що має учасників спілкування, тему й мету. 1% визначає комунікативну подію як спільну роботу, тим самим непрямо вказуючи на її інтерактивний характер. Щодо комунікативної ситуації респонденти продемонстрували чітке осмислення її як «окремого проміжку часу», «діалогічного процесу для обміну інформацією, взаємодії», «умов, у яких відбувається спілкування». 1% опитуваних указує на ширше значення комунікативної події і вужче – комунікативної ситуації та вплив комунікативних ситуацій на перебіг основної комунікативної події. 20% ототожнюють названі поняття.

Одностайно позитивною була відповідь здобувачів на запитання «Чи вважаєте ви сучасний урок української мови комунікативною подією?» Чому? Тому що урок – це «послідовні мовленнєві дії», у процесі уроку «формуються діалоги», «урок має учасників спілкування – учителя й учнів», «на уроці через комунікацію учні вчаться, обмінюються знаннями, проговорюють проблемні моменти», учитель «цікавиться думкою учнів, шукає разом із ними вихід із ситуації», «будує емоційний зв'язок», «дбає про контакт із дітьми».

На яких етапах компетентнісного уроку важливою є комунікація вчителя з учнями? 50% респондентів переконані в тому, що спілкування важливе на всіх етапах уроку української мови, проте вони не змогли обґрунтувати власну відповідь. Ще 50% респондентів назвали конкретні етапи компетентнісного уроку, які, на їхню думку, мають особливо виражені ознаки комунікації: 50% – організаційно-мотивувальний етап, 10% – етап цілевизначення, 30% – рефлексійно-оцінювальний етап, 30% – етап цілереалізації (перевага надана актуалізації опорних знань (20%), оголошенню теми й мети уроку (10%), вивченню нового матеріалу (40%), виконанню вправ (20%)).

Найбільші можливості для реалізації комунікативних маркерів уроку, на думку респондентів, має організаційно-мотивувальний етап. Комунікативну функцію вчителя на цьому етапі цілком логічно пояснено необхідністю «налаштувати учнів на роботу», «відчути одне одного», проте спілкування на інших етапах навчання здобувачі обґрунтувати не змогли, що вказує на недостатню обізнаність із проблемою.

Які ж комунікативні функції вчитель реалізовує на уроці? Респонденти називають

пізнавальну (90%) – учитель подає знання; емоційну (емоційно-регулятивну) (80 %) – учитель підтримує учнів, установлює взаємозв`язок; навчальну (30%); мотивувальну (20%) – учитель стимулює здобувачів до навчання; організаційну (20%) – учитель організовує освітній процес; розвивальну (20%) – учитель розвиває здібності учнів; виховну (10%) – учитель виховує свідомих здобувачів і громадян країни; соціалізаційну (1%); інформаційну (1%).

Чи впливає успішна комунікація вчителя на результат навчання учнів? На це запитання 90% респондентів відповіли «так». Успішним комунікантом на уроці себе вважають 25% опитуваних. Що ж заважає здобувачам бути успішними комунікантами? Що викликає труднощі у спілкуванні з учнями? Ці запитання ми поставили після завершення педагогічної практики. Отримано відповіді: брак досвіду спілкування з учнями (70%); надмірне хвилювання (45%); невміння якісно пояснити матеріал (20%), зорганізувати бесіду за питаннями (30%), підбити підсумки уроку (15%), пояснити домашнє завдання (10%); недостатній рівень власної комунікабельності (10%). Відвідування залікових уроків здобувачів дало змогу виявити ще деякі утруднення в комунікації учителя-практиканта з учнями, до прикладу: неусвідомлення емоційного позитивного налаштування учнів через комунікацію на початку та впродовж уроку; монотонність голосу, слабкі інтонаційні вміння; відсутність уміння бачити весь клас і вислуховувати кожного; невміння використовувати підтримувальні, мотивувальні, супроводжувальні фрази, які допомагають організувати навчальний процес, зацікавити й залучити до роботи (*«Молодець!», «Ти сьогодні гідний високої оцінки», «Поміркуй ще», «Чи є охочі прочитати завдання до вправи?»* і т. д.) та різні аналітичні запитання, що спонукають учнів до мозкової діяльності (власне аналітичні, альтернативні, уточнювальні, навідні, синтетичні, риторичні); неточність в озвученні завдань до вправ; відсутність логічних переходів від одного виду діяльності до іншого тощо.

На основі аналізу експериментальних даних ми зробили такі **висновки.**

Здобувачі частково розуміють поняття комунікативної події, комунікативної ситуації, хоча подекуди ототожнюють їх. Основну мету спілкування вбачають в обміні інформацією, взаємодії, поза увагою лишаються функції сприйняття та функція впливу на співрозмовника. Нам видається, що усвідомлення цих функцій майбутнім учителем дасть змогу більш ретельно продумувати комунікативні стратегії і тактики на уроці та більш сміливо засобами слова й інтонації впливати на учнівську аудиторію.

Попри абсолютне усвідомлення здобувачами уроку як комунікативної події, обґрунтування виявилися дещо вузькими й поверховими, зокрема відстежуємо непряму вказівку на реалізацію принципів діалогійності, інтерактивності, емоційності, зумовлених процесом комунікативної взаємодії учителя й учнів.

На думку респондентів, найбільш активне спілкування вчителя з учнями відбувається на організаційно-мотивувальному етапі, хоча частково названо й інші етапи уроку. Це спонукає до перегляду навчальної програми та, відповідно, більш детального теоретичного й практичного опрацювання питання особливостей комунікації учителя з учнями на різних етапах та в різних навчальних ситуаціях компетентнісного уроку.

Дослідження показує: роль учителя як комуніканта осмислена здобувачами частково. На нашу думку, досить вузьким є усвідомлення спектру комунікативних функцій учителя на уроці. Поза межами осмислення залишаються такі комунікативні функції, як контактна, спонукальна, координаційна, розуміння, регуляційно-комунікативна, впливу тощо. Окрім того, подекуди спостерігаємо сплутування понять «функції мови» та «комунікативні функції». Незважаючи на те що 50% респондентів висловили розуміння необхідності комунікації на організаційно-мотивувальному етапі компетентнісного уроку, лише 20% називають важливою мотивувальну функцію вчителя. Ці спостереження ще раз підтверджують необхідність ретельного теоретичного обґрунтування ролі вчителя як активного комуніканта на уроці та формування комунікативних навичок майбутніх фахівців під час практичних і лабораторних занять.

Незважаючи на розуміння здобувачів залежності результативного навчання учнів від рівня комунікації вчителя, успішними комунікантами назвали себе лише 25% респондентів. Зважаючи на відповіді про труднощі, що виникають у спілкуванні з учнями, та спостереження уроків, проведених здобувачами під час педагогічної практики, ми усвідомили необхідність цілеспрямованої системної роботи з проблеми формування професійної комунікативної компетентності здобувачів у курсі «Методика викладання філологічних дисциплін. Методика викладання української мови» у Київському столичному університеті імені Бориса Грінченка.

Експеримент показав, що в системі фахової підготовки майбутніх учителів особливої уваги заслуговує глибоке обґрунтування засадничих положень із проблеми комунікації вчителя з учнями на уроці, а отже, і питання формування професійної комунікативної компетентності фахівця. Тож уважаємо за необхідне в перспективі розробити й апробувати спеціальну методику формування професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови на засадах комунікативної дидактики, комунікативної методики задля оптимальної підготовки фахівців до професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алєксєєва С. Система забезпечення якості загальної середньої освіти на засадах сталого розвитку: стратегічні пріоритети та шляхи їх реалізації. *Theoretical and applied aspects of sustainable development of Ukrainian regions : scientific monograph*. Volume 1. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2025 С. 359–372.
2. Біляєв О. М. Сучасний урок української мови. Київ : Радянська школа, 1981. 176 с.
3. Вітюк В., Королюк О. Формування риторичної компетентності в майбутніх учителів-словесників Нової української школи. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2024. Вип. 6. С. 16–21. https://doi.org/10.32782/apv/2024.6.3
4. Голуб Н., Горошкіна О. Ключові акценти уроку української мови в Новій українській школі. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 4. С. 144–151. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-144-151
5. Гончарук В. А., Подлевська Н. В., Живолуп В. І. Професійна комунікативна компетентність у системі фахової підготовки майбутніх філологів. *Наукові записки. Педагогічні науки.* 2021. Вип. 194. С. 89–94. DOI: 10.36550/2415-7988-2021-1-194-89-94
6. Горошкіна О. М. Урок у компетентнісній парадигмі сучасного освітнього процесу. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2020. № 2(333). Ч. 2. С. 22–33.
7. Донченко Т. К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках української мови. Київ : Фундація ім. О.О. Ольжича, 1995. 251 с.
8. Друженeнко Р. С. Професійне мовлення сучасного вчителя-філолога: аналіз нормативності і шляхи формування. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2025. № 7. С. 62–67. https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-1.09
9. Корицька Г. Дидактико-методичне моделювання уроку української мови на засадах діяльнісного підходу в умовах розвитку дигітального навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 10. С. 141–150. URL: https://pedscience.sspu.edu.ua/wpcontent/uploads/2020/02/16.pdf
10. Кучеренко І. А., Пентилюк М. І. Теорія і технологія сучасного уроку української мови : навчально-методичний посібник. Херсон : Айлант, 2022. 352 с.
11. Кучеренко І. А. Теоретичні та методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі : монографія. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. 410 с.
12. Омельчук С. Модульне заняття як інноваційна форма організації навчання: мета, ознаки, методи. *Педагогічні науки*. 2000. Вип. 13. С. 246–252.
13. Омельчук С. А., Степанова М. О. Трансформація структури сучасного уроку української мови в умовах дистанційного навчання. *Педагогічні науки.* 2021. Вип. 97. С. 12–21. https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-97-2
14. Педагогічна риторика: історія, теорія, практика : монографія / О. А. Кучерук та ін. ; за ред. О.А. Кучерук. Київ : КНТ, 2016. 258 с.
15. Пентилюк М., Горошкіна О., Нікітіна А. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови. *Українська мова і література в школі.* 2006. № 1. С. 15–20.
16. Шуневич О. М. Чинники вибору вчителем комунікативних педагогічних стратегій. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 48. Т. 2. С.103–107.

REFERENCES:

1. Alieksieieva, S. (2025). Systema zabezpechennia yakosti zahalnoi serednoi osvity na zasadakh staloho rozvytku: stratehichni priorytety ta shliakhy yikh realizatsii [System of ensuring the quality of general secondary education on the basis of sustainable development: strategic priorities and ways of their implementation]. *Theoretical and applied aspects of sustainable development of Ukrainian regions : scientific monograph*. Volume 1. Riga : Baltija Publishing, 359–372 [in Latvia].
2. Biliaiev, O. M. (1981). Suchasnyi urok ukrainskoi movy [Modern Ukrainian language lesson]. K.: Rad. shkola, 176 s. [in Ukrainian].
3. Vitiuk, V., Koroliuk, O.(2024). Formuvannia rytorychnoi kompetentnosti v maibutnikh uchytelivslovesnyk Novoi ukrainskoi shkoly [Formation of rhetorical competence in future teachers of literature of the New Ukrainian School]. *Acta Paedagogisa Volynienses*, 6, 16–21 [in Ukrainian].
4. Holub, N., Horoshkina, O. (2024). Kliuchovi aktsenty uroku ukrainskoi movy v Novii ukrainskii shkoli [Key highlights of the Ukrainian language lesson at the New Ukrainian School]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal,* 4, 144–151 [in Ukrainian].
5. Honcharuk, V. A., Podlevs′ka, N. V., Zhyvolup, V. I. (2021). Profesiyna komunikatyvna kompetentnist′ u systemi fakhovoyi pidhotovky maybutnikh filolohiv [Professional communicative competence in the system of professional training of future philologists]. *Naukovi zpapysky. Pedahohichni nauky,* 194, 89–94 [in Ukrainian].
6. Horoshkina O. M. (2020). Urok u kompetentnisnii paradyhmi suchasnohho osvitnoho protsesu [A lesson in the competency paradigm of the modern educational process]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*, 2 (333), Ch. 2, 22–33 [in Ukrainian].
7. Donchenko T. K. (1995). Orhanizatsiia navchalnoi diialnosti uchniv na urokakh ukrainskoi movy [Organization of students' educational activities in Ukrainian language lessons]. K.: Fundatsiia im. O.O. Olzhycha. 251 s. [in Ukrainian].
8. Druzhenenko R. S. (2025). Profesiine movlennia suchasnoho vchytelia-filoloha: analiz normatyvnosti i shliakhy formuvannia [Professional speech of a modern philologist teacher: analysis of normativity and ways of formation]. *Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezperervnoi osvity. Seriia «Pedahohika. Psykholohiia»*. Odesa: Vydavnychyi dim «Helvetyka», 7, 62–67 [in Ukrainian].
9. Korytska H. (2019). Dydaktyko-metodychne modeliuvannia uroku ukrainskoi movy na zasadakh diialnisnoho pidkhodu v umovakh rozvytku dyhitalnoho navchannia [Didactic-methodological modeling of the

Ukrainian language lesson on the activity-based approach in the development of digital educational environment]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. Sumy. 10, 141–150. URL: https:// pedscience. sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/02/16. pdf [in Ukrainian].

10. Kucherenko I. A., Pentyliuk M. I. (2022). Teoriia i tekhnolohiia suchasnoho uroku ukrainskoi movy : navch.-metod. posib [Theory and technology of modern Ukrainian language lessons: teaching and methodological manual]. Kherson. : Ailant, 352 s. [in Ukrainian].

11. Kucherenko I. A. (2014). Teoretychni i metodychni zasady suchasnoho uroku ukrainskoi movy v osnovnii shkoli [Theoretical and methodological principles of the modern lesson of the Ukrainian language in elementary school]: monohrafiia. Uman: FOP Zhovtyi O.O. 410 s. [in Ukrainian].

12. Omelchuk. S. (2000). Modulne zaniattia yak innovatsiina forma orhanizatsii navchannia: meta, oznaky, metody [Modular classes as an innovative form of learning organization: purpose, features, methods]. *Ped. nauky: zb. nauk. pr*. Kherson, 13, 246–252 [in Ukrainian].

13. Omelchuk S. A., Stepanova M. O. (2021). Transformatsiia struktury suchasnoho uroku ukrainskoi movy v umovakh dystantsiinoho navchannia [Transformation of the structure of a modern Ukrainian language lesson in distance learning]. *Pedahohichni nauky. Zbirnyk naukovykh prats*, 97, 12–21 [in Ukrainian].

14. Pedahohichna rytoryka: istoriia, teoriia, praktyka : monohrafiia [Pedagogical rhetoric: history, theory, practice: monograph] (2026) / [O. A. Kucheruk, N. B. Holub, O. M. Horoshkina, S. O. Karaman ta in.] ; za red. O. A. Kucheruk. Kyiv : KNT, 258 s. [in Ukrainian].

15. Pentyliuk M., Horoshkina O., Nikitina A. (2006). Kontseptualni zasady komunikatyvnoi metodyky navchannia ukrainskoi movy [Conceptual principles of communicative methods of teaching the Ukrainian language]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli,* 1, 15–20 [in Ukrainian].

16. Shunevych O. M. (2022). Chynnyky vyboru vchytelem komunikatyvnykh pedahohichnykh stratehii [Factors influencing a teacher's choice of communicative pedagogical strategies]. *Innovatsiina pedahohika.* Vyp. 48. T. 2, 103–107 [in Ukrainian].

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Дата першого надходження статті до видання: 12.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

УДК 378.091.2-022.215
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-114-8

ДУАЛЬНА МОДЕЛЬ ПОРАДНИЦТВА ТА НАСТАВНИЦТВА ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ: СТРАТЕГІЯ УПРОВАДЖЕННЯ

Запорожець Антон Сергійович,
аспірант кафедри автоматизації та комп'ютерно-інтегрованих технологій
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
ant.zaporozhets@gmail.com
orcid.org/0009-0002-4919-2157

Запорожець Тетяна Василівна,
доктор фізико-математичних наук, професор, професор кафедри фізики
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
zaptet@ukr.net
orcid.org/0000-0002-1489-0441

Цифровізація вищої освіти створює парадоксальну ситуацію: з одного боку, масові онлайн-курси (MOOC), адаптивні навчальні платформи та великі мовні моделі розширюють доступ до знань і дають змогу індивідуалізувати темп навчання; з іншого боку, вони посилюють ризик знеособлення освітнього процесу та соціальної ізоляції здобувачів. Водночас прогресивні освітні тренди (Liberal Arts, research-based learning) підкреслюють важливість персоналізованого академічного супроводу для формування критичного мислення, дослідницької культури й усвідомленого вибору освітньої траєкторії. Проте характерна для елітних університетів модель інтенсивного індивідуального наставництва є недосяжною для більшості закладів через високу вартість, значні кадрові та часові інвестиції. Це робить актуальним розроблення реалістичних моделей академічного супроводу, які поєднують ефективність персоналізації з обмеженими ресурсами масової вищої освіти. **Мета.** Розробити модель розмежування функцій порадництва й академічного наставництва у вищій освіті та стратегії її поетапної реалізації з урахуванням організаційної культури українських університетів. **Методи.** Компаративний аналіз міжнародних практик академічного супроводу, теоретичний синтез на основі діалектичного принципу єдності протилежностей для побудови дуальної моделі порадництва та наставництва. **Результати.** Запропоновано поєднати дві функціонально диференційовані, але гнучко інтегровані ролі: порадник забезпечує адаптаційний супровід академічної групи на першому курсі, наставник супроводжує формування індивідуальної освітньої траєкторії не пізніше як із другого курсу. Модель ґрунтується на діалектичному принципі єдності протилежностей (керована інтеграція ↔ автономний вибір, групове ↔ індивідуальне, стабільність ↔ виклик) і є реалістичним компромісом між ідеальною безперервністю супроводу та обмеженими ресурсами. Часове розмежування дає змогу: диференціювати компетентності виконавців, оптимізувати навантаження викладачів, не втрачаючи можливостей раннього дисциплінарного занурення. Успішність упровадження забезпечується трьома опорами: адміністративна підтримка, збалансована мотивація викладачів (матеріальна та ціннісна), культура якості замість формального контролю. Визначено типові пастки інституціоналізації та профілактичні стратегії. Поетапна стратегія впровадження передбачає гібридну траєкторію від прагматичного старту до ціннісної самопідтримуваної системи. **Висновки.** Обґрунтовано доцільність переходу від дихотомії «адаптація або наставництво» до дуальної моделі, що базується на композиції ролей через функціональну диференціацію за гнучкої інтеграції.

Ключові слова: *куратор, тьютор, ментор, академічний супровід, адаптація здобувачів, персоналізоване навчання, індивідуальна освітня траєкторія.*

DUAL MODEL OF ACADEMIC ADVISING AND MENTORING FOR HIGHER EDUCATION STUDENTS: IMPLEMENTATION STRATEGY

Zaporozhets Anton Serhiiovych,
PhD student of the Department of Automation and Computer-Integrated Technologies
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy
ant.zaporozhets@gmail.com
orcid.org/0009-0002-4919-2157

Zaporozhets Tetiana Vasylivna,
Doctor of Sciences in Physics and Mathematics, Professor,
Professor of the Department of Physics
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy
zaptet@ukr.net
orcid.org/0000-0002-1489-0441

The digitalization of higher education creates a paradoxical situation: on the one hand, MOOCs, adaptive learning platforms, and large language models expand access to knowledge and enable the individualization of learning pace; on the other hand, they increase the risk of depersonalization of the educational process and social isolation among students. At the same time, progressive educational trends (Liberal Arts, research-based learning) emphasize the importance of personalized academic support for the development of critical thinking, research culture, and conscious choice of an educational trajectory. However, the model of intensive individualized mentoring characteristic of elite universities remains unattainable for most institutions due to its high cost and the substantial human and time investments required. This makes the development of realistic models of academic support particularly relevant – models that combine the effectiveness of personalization with the resource constraints of mass higher education. **Purpose.** To develop a model differentiating the functions of academic advising and mentoring in higher education and a strategy for its phased implementation considering the organizational culture of Ukrainian universities. **Methods.** Comparative analysis, theoretical synthesis based on the dialectical principle of unity of opposites. **Results.** It is proposed to combine two functionally differentiated but flexibly integrated roles: an academic advisor provides adaptation support for cohorts in the first year, while a mentor guides the formation of individual educational trajectories no later than the second year of study. The model is based on the dialectical principle of unity of opposites (guided integration ↔ autonomous choice, group ↔ individual, stability ↔ challenge) and represents a realistic compromise between ideal continuity of support and limited resources. Conditional differentiation over time allows for: distinguishing executor competencies, optimizing faculty workload, and preserving opportunities for early academic engagement. Successful implementation is ensured by three pillars: administrative support, balanced faculty motivation (material and value-based), and a culture of quality instead of formal control. Typical institutionalization pitfalls and preventive strategies are identified. The phased implementation strategy involves a hybrid trajectory from a pragmatic start to a value-based self-sustaining system. **Conclusions.** The transition from the «adaptation or mentoring» dichotomy to a dual model based on role composition through functional differentiation and flexible integration.

Keywords: *academic advisor, personal tutor, academic mentor, academic support, student adaptation, personalized learning, individual learning pathway.*

Вступ. Як допомогти першокурснику стати впевненим студентом, а не загубитися в університетському натовпі? Як зберегти інтерес до навчання, коли здобувач переходить від адаптації до формування власної траєкторії? Чи потрібен здобувачу наставник, і якщо так – коли і в якій формі? Як мотивувати викладачів до якісного супроводу без перетворення його на формальність? Ці питання актуалізує цифровізація вищої освіти, оскільки одночасно з розширенням доступу до знань вона посилює ризик знеособлення освітнього процесу та соціальної ізоляції здобувачів. Проте модель інтенсивного індивідуального наставництва, характерна для елітних університетів, є недосяжною для більшості українських закладів вищої освіти (ЗВО) через обмежені кадрові та фінансові ресурси.

Теоретичне обґрунтування проблеми. В Україні традиційно існувала роль куратора для адаптації та моніторингу академічної групи. Із початком інтеграції у міжнародний освітній простір на початку 2000-х років було введено тьюторство для допомоги здобувачам у визначенні академічних, професійних і дослідницьких інтересів. Однак відсутність методичної підтримки та чіткого розмежування функцій призвела до змішування ролей куратора й тьютора: спроби створити «універсального фахівця» для всього спектру потреб здобувача виявилися неефективними через відсутність диференціації компетентностей і перевантаження викладачів. Унаслідок цього українські ЗВО опинилися перед вибором: обмежитися традиційним кураторством, яке не забезпечує академічного наставництва; передати тьюторські функції куратору, що призводить до перевантаження та змішування ролей; інституціоналізувати окрему посаду тьютора, але без чіткого розуміння її функцій і стратегії упровадження.

Міжнародні дослідження свідчать, що ефективний академічний супровід здобувачів має поєднувати адаптаційний і академічний виміри й не зводитися до одного з них. Причини припинення навчання на ранніх етапах часто пов'язані не з академічною неспроможністю, а з проблемами соціальної інтеграції, відчуттям ізоляції та невключеності в університетське середовище, що обґрунтовує адаптаційний супровід як пререквізит подальшого академічного розвитку (Valencia-Arias et al., 2026: 09; Piepenburg & Beckmann, 2021: 14).

У британських університетах адаптацію частково реалізує система персонального тьюторингу (personal tutoring), орієнтована на пасторальний супровід протягом навчання: моніторинг благополуччя, соціальну інтеграцію та скеровування до спеціалізованих служб (UCL's Personal Tutoring Review Report, 2023: 12). Дослідження показують, що ефективність персонального тьютора визначається не формальним закріпленням ролі, а якістю взаємин зі здобувачем, регулярністю контактів та інституційною підтримкою цієї діяльності (Wakelin, 2023: 9, 11; Calabrese et al., 2022: 4). Водночас персональний тьюторинг у своїй класичній формі не завжди забезпечує достатню предметну глибину та поступовий перехід до індивідуалізованої академічної траєкторії.

Альтернативним або додатковим підходом є робота з академічною групою (cohort-based learning), яка за логікою близька до українського інституту кураторства. Хоча ця модель менш поширена в закордонних університетах, дослідження свідчать, що вона сприяє формуванню навчальної спільноти, взаємній підтримці та зниженню ризиків дезадаптації першокурсників (Akhtar et al., 2024: 03). Водночас груповий формат має обмежений потенціал для розвитку індивідуальної освітньої траєкторії та академічної ідентичності.

На противагу адаптаційним моделям академічне наставництво (academic mentoring) фокусується на формуванні дослідницької культури, професійної ідентичності та усвідомленого планування освітньої траєкторії, набуваючи особливої ваги на старших курсах бакалаврату і в магістратурі (Nuis et al., 2023: 13). Американські та міжнародні стандарти розмежовують академічне консультування (academic advising) як професійну службу навігації у вимогах освітньої програми та викладацьке наставництво (faculty mentoring) як індивідуальну наставницьку підтримку здобувачів. За стандартами NACADA, консультування зосереджене на академічних рішеннях і структурних аспектах, тоді як наставництво передбачає довготривалі підтримку, розвиток і побудову академічної ідентичності (NACADA, 2017).

Програми підтримки в перший рік навчання (first-year experience programs) демонструють ефективність структурованої адаптаційної підтримки для утримання контингенту та базової академічної успішності. Водночас сучасні дослідження застерігають від редукції підтримки першого року до підтримки одного року: для стійкого академічного розвитку необхідне продовження супроводу протягом усього періоду навчання з поступовим ускладненням академічних і громадянських практик (Felby & Ashwin, 2025: 22; Moots & Patterson, 2024: 7).

Таким чином, література фіксує обмеженість моделей, що протиставляють адаптацію і наставництво, та неефективність їх змішування в одній ролі. Це вказує на потребу в диференціації функцій з координацією між виконавцями.

Для ефективного наставництва вирішальними є не лише структурні механізми, а й культурні умови: академічний клімат, підтримка викладачів і формування спільнот практиків (Nuis et al., 2023: 16; Яковенко & Корзюк, 2020: 142). Успішність упровадження нових практик залежить не від адміністративних регламентів, а від внутрішньої готовності (buy-in) викладачів до змін, яка формується через участь у спільнотах практиків і трансформацію професійної ідентичності (DeAngelo et al., 2023). В українському контексті дослідники додатково фіксують низьку готовність викладачів до тьюторських і наставницьких практик, зумовлену відсутністю чіткого розмежування ролей і методичної підтримки (Яковенко & Корзюк, 2020: 143; Vyshkivska et al., 2024: 292), що посилює актуальність концептуально диференційованої моделі академічного супроводу.

Аналіз реальних практик виявляє значну варіативність функціонального навантаження ролей академічного супроводу в міжнародній та українській практиці. Наприклад, тьютор в University of Edinburgh – це асистент викладача, тьютор у Trinity University забезпечує репетиторство з певного навчального курсу, тьютор в українських ЗВО функціонально тяжіє до ментора. Детальний компаративний аналіз і систематизовану типологію ролей академічного сприяння авторами цієї статті представлено в окремому дослідженні (Запорожець & Запорожець, 2026). Тому в цій роботі для чіткого розмежування за сутнісним призначенням академічного сприяння використано україномовні терміни-відповідники: ***порадництво*** (адаптаційний супровід групи) та ***наставництво*** (академічний супровід індивідуальної траєкторії).

Неоднозначність термінів і, відповідно, розподілу функцій та брак чітких рекомендацій створюють реальну проблему в ЗВО під час формування політик академічного сприяння. Тому **метою роботи** є конструювання реалістичної моделі розмежування функцій порадництва й академічного наставництва у вищій освіті та стратегії її поетапної реалізації з урахуванням організаційної культури українських ЗВО. Для досягнення цієї мети необхідно розробити модель узгодженого розподілу функцій, навантаження та часової координації між ролями порадника й наставника, запропонувати механізми мотивації викладачів і методичної підтримки, ідентифікувати типові пастки впровадження та способи їх профілактики.

Методологія та методи. Використано компаративний аналіз міжнародних практик академічного супроводу, теоретичний синтез

та діалектичний підхід для розроблення дуальної моделі. Методологічною основою є принцип єдності протилежностей: модель поєднує адаптаційний супровід (керована інтеграція в університетське середовище) та академічне наставництво (формування інтелектуальної автономії), групову роботу та індивідуальний супровід, забезпечення стабільності та прийняття викликів. Функціональна диференціація ролей за гнучкої інтеграції дає змогу досягти неперервності академічного супроводу як єдності соціальної та інтелектуальної підсистем розвитку здобувача.

Результати та дискусії. Як це не парадоксально, але здобувач найбільше потребує навігації саме тоді, коли найменше здатний її самостійно вибрати. Перший рік часто витрачається на звикання до нових правил, пошук друзів і побудову довіри. Поки ці базові потреби не задоволені, у здобувача немає когнітивного ресурсу для усвідомленого планування траєкторії. Ба більше, на першому курсі домінує репродуктивна установка (засвоєння знань), тоді як наставництво вимагає продуктивної готовності (генерування ідей, рефлексія вибору). Тому порадництво забезпечує соціальну інтеграцію та створює фундамент для майбутнього академічного наставництва, яке починається, коли здобувач уже адаптувався і готовий до усвідомленого конструювання власної траєкторії. Ця психолого-педагогічна реальність обґрунтовує часове розмежування ролей. Більшість першокурсників не готові до усвідомленого вибору наставника (не знають викладачів, не сформували академічні інтереси), а наставництво передбачає вже сформовану активну суб'єктну позицію здобувача.

Концепція дуальної моделі. Запропонована модель поєднує дві ролі академічного супроводу – порадника і наставника – на основі моделі інституційної інтеграції V. Tinto, яка розрізняє соціальну підсистему (міжособистісна взаємодія й адаптація) та академічну підсистему (виконання стандартів програми та персоналізоване фахове й дослідницьке становлення).

Порадник забезпечує адаптацію здобувачів до університетської системи на першому курсі, коли соціальна інтеграція є критичною для утримання контингенту. Ця роль вимагає обізнаності у процедурах і правилах організаційного процесу з позицій здобувача, а не викладача, а також компетентностей організатора-комунікатора для створення сприятливого мікроклімату в групі й моніторингу загального прогресу здобувача. Ефективне порадництво можливе лише за умови регулярного контакту зі здобувачами, що досягається через викладання навчальних дисциплін у цій групі: це дає змогу вчасно помічати потенційні негаразди (втрату мотивації, емоційне виснаження, академічні труднощі) та будувати довірчі відносини без систематичних але малоефективних формальних зустрічей («виховних годин»), що сприяє природним контактам й економить час викладача.

Наставник супроводжує формування індивідуальної освітньої траєкторії включно з розвитком дослідницької культури та професійної ідентичності. Наставництво розпочинається не пізніше як із другого курсу бакалаврату (за бажанням здобувача – з першого) і продовжується в магістратурі. Наставник має бути активним дослідником або досвідченим практиком, який супроводжує здобувача в осмисленні власної траєкторії та професійного становлення. Здобувач занурюється в академічну або професійну практику наставника (через спільні проєкти, обговорення, рефлексію, спостереження) і поступово формує власну професійну ідентичність. На відміну від порадника, який працює з групою, наставник здійснює індивідуальний супровід чи працює з малими збірними групами здобувачів різних курсів, де старші наставляють молодших (cascading mentorship), транслюючи академічні практики та мотиваційні патерни. Це формує горизонтальну спільноту і розвантажує наставника.

Під дослідницьким компонентом розуміють не так підготовку науковця, як створення умов для дослідництва у широкому сенсі: прагнення до пізнання, критичного мислення, інтелектуальної праці. Наставник використовує сократівські методи навчання, рефлексивний діалог, проблемні завдання. За можливості наставник залучає здобувача до спільних проєктів для формування самодостатнього фахівця з навичками самоосвіти, здатністю до усвідомленого конструювання власної освітньої траєкторії та стійкою мотивацією до інтелектуального розвитку. Менторами можуть бути й практики, залучені з виробництва, що особливо актуально для професійно-орієнтованих освітніх програм.

Запропоноване розмежування порадництва та наставництва (рис. 1) є умовним, і запропонована модель гармонійно їх поєднує, забезпечуючи неперервність та наступність у супроводі здобувача. Дисциплінарне занурення першокурсників забезпечують не окремі сесії, а інтеграція порадника-викладача в навчальний процес як взірця для наслідування (Felby & Ashwin, 2025: 25), тоді як індивідуальну траєкторію поглиблює наставництво з другого курсу. Здобувачі з раннім академічним інтересом можуть вибрати наставника вже на першому курсі (пунктирна лінія на рис. 1). Такий підхід є реалістичним компромісом між ідеальною моделлю безперервного академічного супроводу одночасно в академічній і соціальній системах та обмеженими кадровими й фінансовими ресурсами більшості ЗВО.

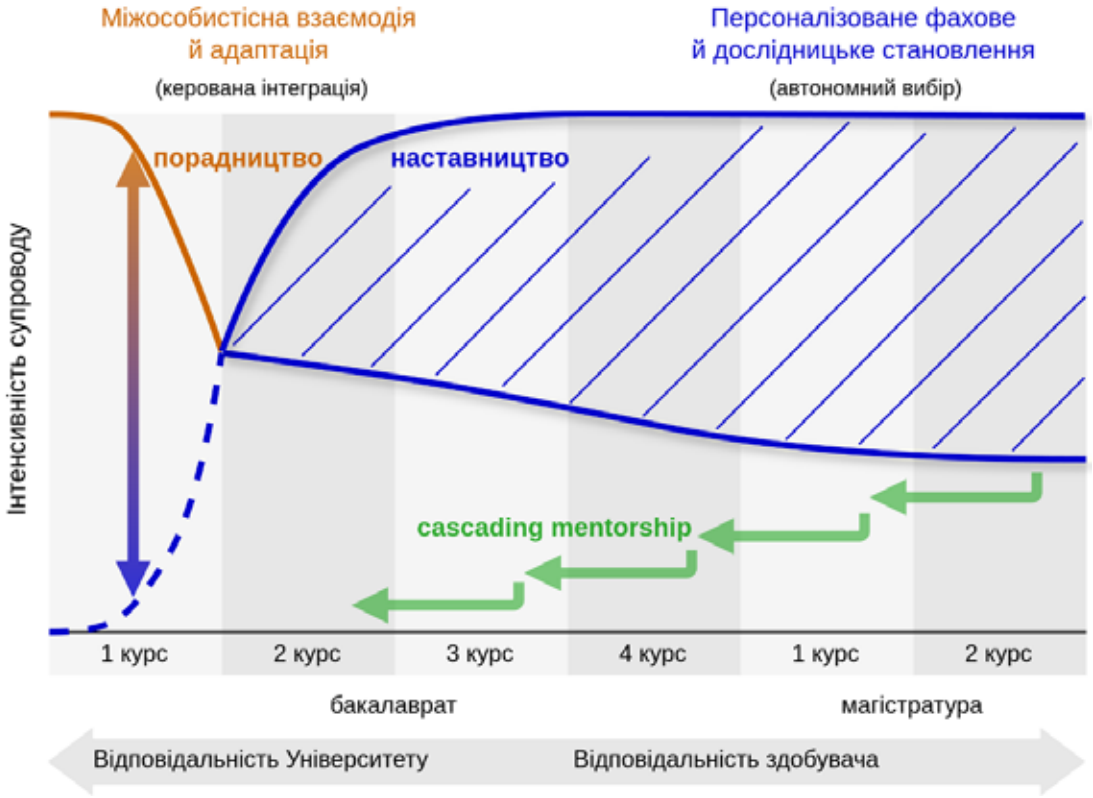

Рис. 1. Дуальна модель академічного сприяння. Порадництво (помаранчева крива) забезпечує адаптацію на першому курсі та знижується після соціальної інтеграції. Наставництво (синій коридор) починається не пізніше другого курсу; ширина коридору відображає варіативність індивідуального супроводу – від базових консультацій до глибокого занурення в дослідження. Пунктирна лінія – можливість раннього наставництва з першого курсу за запитом здобувача. Двостороння стрілка показує функціональну інтеграцію ролей: порадництво створює фундамент для наставництва (соціальна стабільність + дисциплінарне занурення), наставництво продовжує елементи пасторальної підтримки, розпочаті порадником. Зелені стрілки (справа наліво) – старші здобувачі підтримують молодших у збірних групах наставника (cascading mentorship)

Модель ґрунтується на трьох практичних аргументах. По-перше, функціональна диференціація ролей супроводу за навантаженням та компетентностями. Для порадника є важливою психоемоційна готовність, володіння фасилітаційними методами й ознайомленість з організаційними процедурами для соціальної інтеграції у контексті освітньої програми. Наставництво потребує активної включеності у професійну сферу (через дослідження, проєкти, практику) та вміння супроводжувати здобувача в осмисленні власного професійного шляху. Ці вимоги часто важко поєднати в одній особі: активні дослідники не завжди викладають на першому курсі чи мають досвід групової роботи з новачками; молоді викладачі можуть ефективно організувати адаптацію, але ще формують власну дослідницьку ідентичність.

По-друге, оптимізація навантаження викладачів: концентрація порадництва на критичному періоді адаптації у перші місяці навчання дає змогу забезпечити глибину супроводу без перевантаження викладачів. Розпорошення годин на 1–4 курси призвело б до формалізації через брак часу. Порадництво в повному обсязі на весь строк навчання є надмірно затратним для закладу і навіть непотрібним, оскільки адаптаційний період короткотривалий, а функції психоемоційної підтримки (pastoral care) на старших курсах природно виконує наставник у межах індивідуального супроводу.

По-третє, модель забезпечує гнучку інтеграцію та ранню інтелектуальну залученість (Felby & Ashwin, 2025: 20): порадник забезпечує дисциплінарне занурення через викладання у групі та, якщо він активний дослідник, може залучати здобувачів до проєктів; наставники за бажанням можуть знайомитися й рекрутувати першокурсників у свої групи; університет може мати загальні механізми раннього залучення (наукові гуртки, конкурси студентських робіт) – стрілка вгору на рис. 1. Першокурсники потребують різного часу для психоемоційної адаптації, тому усвідомлений вибір наставника доцільний у другому семестрі, після ознайомлення з освітнім середовищем і власними

академічними інтересами. Це забезпечує плавний перехід до персоналізованого індивідуального супроводу.

У запропонованій дуальній моделі порадником є викладач (а не наставник-ровесник чи адміністративний академічний консультант), що гарантує інституційну легітимність ролі, академічний авторитет та можливість раннього виявлення здобувачів з академічними труднощами. Водночас організаційні та адміністративні функції (навігація у вимогах програми, моніторинг формального прогресу) делеговано модернізованим службам деканату, що дає змогу порадникові зосередитися на соціальній інтеграції групи. Аналогічно, функції наставника обмежено академічним супроводом формування траєкторії, дослідницької ідентичності й елементами пасторального супроводу (турбота про людину доповнює, але не підміняє академічний зміст наставництва), тоді як неакадемічні питання скеровуються до спеціалізованих служб. Така функціональна диференціація дає змогу: реалістично розподілити навантаження викладачів; забезпечити глибину супроводу замість поверхневості; уникнути створення «універсального фахівця» з розмитими функціями. Ключовий принцип: порадник і наставник є інтерфейсом до інших служб підтримки, а не «контейнером» для всіх проблем здобувача.

У табл. 1 запропоновано характеристики ролей порадника і наставника дуальної моделі академічного супроводу здобувача вищої освіти.

Виконання функцій порадника й наставника обліковується як організаційне навантаження, оскільки супровід не є ні навчальною (немає програми, оцінювання), ні науковою (немає

Таблиця 1

Порівняльна характеристика ролей порадника і наставника

	Порадник академічної групи	**Наставник здобувача**
Освітній етап	перший курс бакалаврату	як правило, з другого курсу бакалаврату (за бажанням здобувача – з першого) і в магістратурі
Ключове призначення	керована адаптація здобувачів до університету як освітньої системи; забезпечення стабільності	підтримка усвідомленого академічного та професійного вибору; прийняття невизначеності
Філософія впливу	«Допомагаю зрозуміти систему, щоб ви могли в ній діяти»	«Не нав'язую «що краще», а допомагаю зрозуміти «що означає мій вибір»
Тип проблем	організаційні, адаптаційні, системні	освітньо-траєкторні, академічні, дослідницькі
Домінуючий формат	груповий (20–30 здобувачів)	індивідуальний та збірні малі групи з різних курсів (10–12 здобувачів включно з cascading mentoring)
Рівень індивідуалізації	мінімальний (достатній для адаптації)	високий (залежно від запиту здобувача)
Зв'язок з освітнім процесом і дослідженнями	викладач-предметник у цій академічній групі	викладач – активний дослідник або досвідчений практик
Формат роботи	регулярні групові зустрічі + 2–3 індивідуальні консультації	6 год групові + 4 год індивідуальні на рік (стартовий розрахунок, далі гнучка система)
Основний метод роботи	групові зустрічі, колективні активності	індивідуальні діалоги, рефлексія, спільна робота
Навантаження викладача	160 год/рік на групу	10 год/рік на студента (100–120 год на групу) на старті
Інституційна логіка впровадження	обов'язковий елемент базової освітньої інфраструктури	опціональний інструмент підвищення якості освіти
Критерій успіху	здобувачі адаптувалися і не потребують підтримки порадника	здобувач має траєкторію навчання, залучений до досліджень та різноманітних проєктів
Внесок у формування усвідомленого навчання	непрямий (через адаптацію і структурування досвіду)	прямий (через рефлексію і відповідальність за вибір)

публікацій, проєктів) діяльністю у класичному розумінні. Навантаження порадника нерівномірно розподілене в часі: максимальна інтенсивність припадає на перші місяці навчання (організація групи, моніторинг адаптації, вирішення гострих проблем), тоді як до кінця року потреба в супроводі природно знижується. Якщо наставник залучає здобувача до дослідницької роботи, то така співпраця зараховується окремо за критеріями науково-дослідницької роботи (спільні публікації, керівництво науковою роботою, підготовка до конкурсів). Нормативи навантаження можуть варіюватися залежно від інтенсивності супроводу й особливостей контингенту здобувачів. Механізми матеріального та ціннісного заохочення викладачів запропоновано нижче як елемент стратегії упровадження.

Координація між порадником і наставником відбувається протягом другого семестру першого курсу. Коли здобувач вибирає наставника, порадник передає обраному наставникові контекстну інформацію про цього здобувача (академічні інтереси, труднощі, особливості), що забезпечує неперервність супроводу. Це дає наставникові змогу розпочати роботу не «з чистого аркуша», а з розуміння траєкторії здобувача.

Вибір наставника – виключно право здобувача. Він може вибрати будь-якого викладача-наставника (незалежно від спеціальності чи кафедри), змінити наставника без пояснень, розпочати наставництво на першому курсі за власним запитом або не мати формального наставника взагалі. Модель передбачає максимальну гнучкість і відмову від примусового закріплення.

Стратегія і тактика впровадження моделі може відбуватися за двома альтернативними траєкторіями або їх поєднанням.

Прагматична траєкторія стартує з адміністративного рішення щодо збереження контингенту та підвищення якості освіти. Фокус: чіткі ролі, регламенти, вимірювані результати, швидкий ефект. Ризик: формалізація взаємодії, коли супровід зводиться до звітування.

Ціннісна траєкторія стартує з усвідомлення викладачами значущості інтелектуального супроводу як частини професійної місії. Фокус: культура, спільнота практиків, рефлексія досвіду, якість відносин. Ризик: повільне масштабування, залежність від ентузіазму окремих викладачів.

Гібридна траєкторія передбачає поетапний перехід від прагматичного старту до ціннісної самопідтримуваної системи. Рік 1: акцент на чіткості ролей, регламентах, матеріальній підтримці – забезпечує легітимність ініціативи. Роки 2–3: формування спільноти практиків, обмін досвідом, зміщення фокусу з контролю на підтримку. Рік 4+: самопідтримувана система, де супровід стає частиною інституційної культури. Така логіка дає змогу уникнути формалізації (якщо залишитися лише на прагматиці) і маргінальності (якщо покладатися лише на ентузіазм).

Ефективна мотивація викладачів до виконання функцій академічного супроводу вимагає комбінації матеріальних і ціннісних механізмів. Жодна з них окремо не працює: лише матеріальна мотивація призводить до формалізації, лише ціннісна – до вигорання ентузіастів.

Важливо забезпечити критичний баланс між ціннісною мотивацією і прагматичною підтримкою: на старті (рік 1) домінує матеріальна мотивація (щоб залучити викладачів), але поступово (роки 2–3) посилюється ціннісна (щоб уникнути формалізації). Якщо через 2–3 роки викладачі виконують роль лише заради оплати, то система провалилася. Якщо вони продовжують, бо бачать сенс і результат, то стратегія спрацювала.

Методична підтримка та культура якості. Якість супроводу не забезпечується інструкціями та контрольними заходами, а формується через методичну підтримку викладачів і культуру рефлексивної практики (Walker, 2018: 10). Адміністратори Queen's University Belfast підтверджують: методична підтримка має бути спрямована не на стандартизацію взаємодії, а на допомогу викладачам у навігації складних академічних ситуацій (Personal Tutor Scheme).

Під час вибору й підготовки форм методичної підтримки варто враховувати такі принципи:

– «Орієнтири замість інструкцій». Викладачам надають не регламенти, а питання для навігації: Як розпізнати труднощі? Коли направити до служб? Як будувати довіру?

– «Кейси замість лекцій». Навчання через реальні ситуації: утрата мотивації, вибір спеціалізації, конфлікти.

– «Колеги замість експертів». Найкраще джерело знань – досвід інших наставників, а не лекції зовнішніх консультантів.

– «Рефлексія замість звітності». Після кожного семестру наставник рефлексує: Що спрацювало? Які здобувачі отримали найбільшу користь? Що змінити?

– «Супервізія для наставників». Досвідчені колеги консультують новачків у складних ситуаціях.

Замість формальних показників варто використовувати якісні індикатори через анонімні опитування та peer review за принципом «оцінка для покращення практики, а не контролю».

Поетапний план упровадження (табл. 2) розраховано на чотири роки. Критичні переходи між етапами: пілот → масштабування (викладачі мають бачити сенс продовжувати); масштабування → стала система (має сформуватися

Таблиця 2

План упровадження дуальної моделі

Етап	Ключові завдання	Індикатори успіху
Рік 0: підготовча фаза	***Переконати спільноту в необхідності впровадження*** Створення робочої ініціативної групи та розроблення концепції Підготовка пакету документів Рішення вченої ради про впровадження моделі Виділення бюджету Призначення координатора Підготовка е-платформи для комунікації наставників Інформаційна кампанія	Готовність до пілоту
Рік 1: пілотна фаза на 1–2 програмах (можливо з неповним навантаженням наставників)	***Перевірити стратегію і тактику*** Навчання Постійно діючий консультативний центр Коригування стратегії і тактики впровадження на основі зворотного зв'язку	70%+ здобувачів знають порадника/ наставника; 60%+ позитивно оцінюють підтримку (запропоновано авторами)
Роки 2–3: масштабування на інші освітні програми	***Не просто збільшити кількість наставників, а сформувати спільноту*** Щосеместрові зустрічі спільноти Peer review Публічне визнання	Самоорганізована спільнота. Зміщення акценту з матеріальної мотивації на ціннісну. Нові викладачі просять включення
Рік 4+: самопідтримувана система	***Збереження і розвиток системи*** Автоматичне включення нових викладачів Фонова роль адміністрації (забезпечення оплати й навантаження; підтримка інфраструктури; публічне визнання) Дослідження практики Постійний моніторинг, незважаючи на успіх	Академічне сприяння стає частиною інституційної культури. Немає потреби у формальному призначенні й адміністративному тиску

самоорганізована спільнота, а не триматися на ентузіастах).

Типові пастки впровадження. Реалізація моделі академічного сприяння вимагає не лише виконання тактичного плану, а й постійної уваги до трьох опор системи: адміністративна підтримка (координація, ресурси), мотивація викладачів (матеріальна та ціннісна), культура якості (довіра, а не контроль). Ранні ознаки проблем сигналізують про необхідність корекції. Нижче описано найпоширеніші пастки та способи їх профілактики.

Пастка «Запустити і забути» виникає, коли адміністрація запускає програму, але не супроводжує її: немає координатора, немає зустрічей, немає зворотного зв'язку, немає публічного визнання. Наслідок: програма поступово згасає через відчуття ізольованості викладачів. Профілактика: призначити координатора (0,2–0,5 ставки), організувати регулярні зустрічі спільноти, публічно визнавати успішних наставників. Принцип: супровід потребує інституційної уваги, особливо в перші 2–3 роки.

Пастка «KPI-манія» виникає, коли університет упроваджує жорстку систему оцінювання: кількість зустрічей, відсоток складених сесій, звіти після кожної зустрічі. Наслідок: викладачі зосереджуються на виконанні формальних вимог (провести 10 зустрічей, щоб виконати навантаження), здобувачі відчувають фальш і перестають довіряти. Профілактика: мінімізувати формальну звітність (достатньо короткої рефлексії наприкінці року), оцінювати через якісні індикатори (зворотний зв'язок від здобувачів, peer review колег). Принцип: довіра до викладачів, а не бюрократичний контроль.

Пастка «Формальне зарахування» виникає, коли супровід офіційно зараховується як організаційне навантаження, але з нереалістично малою кількістю годин. Наслідок: викладачі або не виконують роль якісно через брак часу, або перевантажені. Профілактика: реалістичний розрахунок навантаження з урахуванням реальних часових витрат на групову роботу, індивідуальні консультації та організаційну підтримку.

Ризик вигорання ентузіастів виникає, якщо система тримається на ентузіазмі кількох викладачів, які витрачають 30–40 годин замість запланованих 10. Вони швидко вигорають, і програма втрачає найкращих наставників. Профілактика: обмежувати навантаження базовим рівнем (10 год/здобувач); якщо здобувач потребує інтенсивнішого супроводу (15–20 год) – це окремий рівень із додатковою оплатою (наприклад, із коефіцієнтом 1,5); підтримувати

ентузіастів через визнання та спільноту, але не дозволяти систематично працювати понад норму.

Ризик конфлікту ролей виникає, якщо викладач одночасно є наставником і викладає у цій групі курс зі складним суб'єктивним оцінюванням. Здобувач може не довіряти і приховувати проблеми, побоюючись впливу на оцінку. Профілактика: уникати ситуацій, коли порадник або наставник викладає курси з високою часткою суб'єктивного оцінювання у своїй групі; якщо неможливо – чітко розмежовувати ролі (зустрічі наставника відбуваються окремо від консультацій із курсу).

Уникнення цих пасток вимагає систематичного моніторингу на основі зворотного зв'язку від викладачів і здобувачів. Індикатори успішного впровадження: викладачі бачать сенс продовжувати після першого року; здобувачі знають свого наставника й активно використовують супровід; спільнота наставників самоорганізується; супровід стає частиною реальної практики, а не лише звітності. Ранні ознаки проблем (масова відмова викладачів, формальні зустрічі) – сигнал для коригування стратегії, а не для відмови від моделі.

Висновки. Розроблення дуальної моделі порадництва та наставництва виявила обмеженість традиційної дихотомії «кураторство чи тьюторство» у вищій освіті. Ефективний академічний супровід потребує не вибору між цими підходами, а їх функціональної диференціації за збереження інституційної наступності та можливості індивідуалізації освітньої траєкторії здобувача.

Запропонована модель обґрунтовує доцільність поетапного переходу від групового адаптаційного супроводу до персоналізованого наставництва. Порадництво має забезпечувати не лише організаційну адаптацію, а й раннє дисциплінарне занурення через взаємодію з викладачем дисциплінарних курсів програми як взірцем (Felby & Ashwin, 2025), тоді як наставництво спрямоване на розвиток автономності, рефлексивності та усвідомленого конструювання власної освітньої траєкторії.

Теоретичне значення дослідження полягає у переосмисленні академічного супроводу як інтегрованої композиції взаємодоповнювальних ролей, а практичне – у розробленні реалістичної моделі, адаптованої до ресурсних обмежень українських ЗВО. Упровадження моделі потребує не лише адміністративних рішень, а й формування культури академічного супроводу, заснованої на довірі, професійній автономії та ціннісній мотивації викладачів.

Перспектива подальших досліджень пов'язана з емпіричною верифікацією моделі в різних інституційних контекстах, аналізом траєкторій її упровадження та дослідженням механізмів формування спільнот наставників у системі вищої освіти.

ЗАЯВА ПРО ВНЕСОК АВТОРСТВА CRediT

Антон Запорожець: дослідження, написання – початковий проєкт та рецензування.

Тетяна Запорожець: концептуалізація, дослідження, перевірка, написання – редагування, адміністрування проєкту.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Запорожець Т. В., Запорожець А. С. Куратор, тьютор, наставник: функціональна типологія ролей. *Педагогічні науки*. 2026. Вип. 113. С. 60–70. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-113-9

2. Яковенко Ю. Л., Корзюк О. В. Нові ролі та функції викладача вищої школи в сучасних умовах. *Інноваційна педагогіка.* 2020. Т. 23. № 2. С. 139–143. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/23-2.28

3. Akhtar S., Gao Y., Keshwani A., Neubauer L. C. Cohort-based learning to transform learning in graduate public health: key qualitative findings from a pilot study. *Front. Educ.* 2024. Vol. 9. Article 1457550. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1457550

4. Calabrese G., Leadbitter D-L. M., Trindade N. D. S. M. D. et al. Personal Tutoring Scheme: Expectations, Perceptions and Factors Affecting Students' Engagement. *Front. Educ.* 2022. Vol. 6. Article 727410. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2021.727410

5. DeAngelo L., Godwin A., McGreevy E. M. et al. Board 404: The Process of Building Faculty Buy-in for Course-Based Adaptations of an Ecological Belonging Intervention to Transform Engineering Representation at Scale. *Paper presented at 2023 ASEE Annual Conference & Exposition*, Baltimore, Maryland, June 2023. DOI: https://doi.org/10.18260/1-2--43144

6. Felby L. C., Ashwin P. Reimagining the first year experience in higher education through a focus on knowledge engagement. *Teaching in Higher Education.* 2025. Vol. 31, No. 1. P. 20–31. DOI: https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2532461

7. Moots G., Patterson J. M. First-Year Experience or One-Year Experience? The Future of Civic Engagement in Higher Education. *Laws.* 2024. Vol. 13, No. 4. Article 55. DOI: https://doi.org/10.3390/laws13f040055

8. NACADA Academic Advising Core Competencies Model. *NACADA: The Global Community for Academic Advising.* 2017. URL: https://nacada.ksu.edu/Resources/Pillars/CoreCompetencies.aspx (дата звернення: 28.01.2026).

9. Nuis W., Segers M., Beausaert S. Conceptualizing mentoring in higher education: A systematic literature review. *Educational Research Review.* 2023. Vol. 41. Article 100565. DOI: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100565

10. Personal Tutor Scheme. *Queen's University Belfast.* URL: https://www.qub.ac.uk/directorates/sgc/learning/InformationforStaff/PersonalTutorScheme/ (дата звернення: 28.01.2026).

11. Piepenburg J. G., Beckmann J. The relevance of social and academic integration for students' dropout decisions. Evidence from a factorial survey in Germany. European *Journal of Higher Education.* 2021. Vol. 12, no.3. P.255–276. DOI: https://doi.org/10.1080/21568235.2021.1930089

12. UCL's Personal Tutoring Review Report. *University College London*. 2023. URL: https://www.ucl.ac.uk/

teaching-learning/sites/teaching_learning/files/personal_tutoring_review_report_2023.pdf (дата звернення: 28.01.2026).

13. Valencia-Arias A., Valera Aredo J. C., Valencia J. [et al.]. Key determinants of university dropout: academic, economic, and psychosocial factors in student retention. *Front. Educ.* 2026. Vol. 10. Article 1701644. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1701644

14. Vyshkivska V., Sylenko Y., Shykyrynska O. et al. Tutoring as a means of individualizing the educational process: an experimental study. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference.* 2024. Vol. 1. P. 285–295. DOI: https://doi.org/10.17770/sie2024vol1.7924

15. Wakelin E. Personal Tutoring in Higher Education: an action research project on how to improve personal tutoring for both staff and students. *Educational Action Research.* 2023. Vol. 31, No. 5. P. 998–1013. DOI: https://doi.org/10.1080/09650792.2021.2013912

16. Walker B. A defining moment for personal tutoring: Reflections on personal tutor definitions and their implications. *IMPact: The University of Lincoln Journal of Higher Education Research.* 2018. Vol. 1, No. 1. P. 1–16. DOI: https://doi.org/10.25507/1120188

REFERENCES:

1. Akhtar, S., Gao, Y., Keshwani, A. & Neubauer, L. C. (2024). Cohort-based learning to transform learning in graduate public health: key qualitative findings from a pilot study. *Front. Educ.,* 9, 1457550. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1457550

2. Calabrese, G., Leadbitter, D-L. M., Trindade, N. D. S. M. D., et al. (2022). Personal Tutoring Scheme: Expectations, Perceptions and Factors Affecting Students' Engagement. *Front. Educ.,* 6, 727410. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.727410

3. DeAngelo, L., Godwin, A., McGreevy, E. M. et al. (2023, June). Board 404: The Process of Building Faculty Buy-in for Course-Based Adaptations of an Ecological Belonging Intervention to Transform Engineering Representation at Scale. *Paper presented at 2023 ASEE Annual Conference & Exposition*, Baltimore, Maryland. https://doi.org/10.18260/1-2--43144

4. Felby, L. C., & Ashwin, P. (2025). Reimagining the first year experience in higher education through a focus on knowledge engagement. *Teaching in Higher Education, 31*(1), 20–31. https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2532461

5. Moots, G., & Patterson, J. M. (2024). First-Year Experience or One-Year Experience? The Future of Civic Engagement in Higher Education. *Laws, 13*(4), 55. https://doi.org/10.3390/laws13040055

6. NACADA Academic Advising Core Competencies Model. (2017). *NACADA: The Global Community for Academic Advising.* Retrieved January 28, 2026, from https://nacada.ksu.edu/Resources/Pillars/CoreCompetencies.aspx

7. Nuis, W., Segers, M., & Beausaert, S. (2023). Conceptualizing mentoring in higher education: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 41, Article 100565. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100565

8. Personal Tutor Scheme. (n.d.). *Queen's University Belfast.* Retrieved January 28, 2026, from https://www.qub.ac.uk/directorates/sgc/learning/InformationforStaff/PersonalTutorScheme/

9. Piepenburg, J. G., & Beckmann, J. (2021). The relevance of social and academic integration for students' dropout decisions. Evidence from a factorial survey in Germany. *European Journal of Higher Education, 12*(3), 255–276. https://doi.org/10.1080/21568235.2021.1930089

10. UCL's Personal Tutoring Review Report. (2023). *University College London.* Retrieved January 28, 2026, from https://www.ucl.ac.uk/teaching-learning/sites/teaching_learning/files/personal_tutoring_review_report_2023.pdf

11. Valencia-Arias, A., Valera Aredo, J.C., Valencia, J. et al. (2026). Key determinants of university dropout: academic, economic, and psychosocial factors in student retention. *Front. Educ.,* 10, 1701644. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1701644

12. Vyshkivska, V., Sylenko, Y., Shykyrynska, O., et al. (2024). Tutoring as a means of individualizing the educational process: an experimental study. *SOCIETY. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, 1*, 285–295. https://doi.org/10.17770/sie2024vol1.7924

13. Wakelin, E. (2023). Personal Tutoring in Higher Education: an action research project on how to improve personal tutoring for both staff and students. *Educational Action Research, 31*(5), 998–1013. https://doi.org/10.1080/09650792.2021.2013912

14. Walker, B. (2018). A defining moment for personal tutoring: Reflections on personal tutor definitions and their implications. *IMPact: The University of Lincoln Journal of Higher Education Research, 1*(1), 1–16. https://doi.org/10.25507/1120188

15. Yakovenko, Yu. L., & Korziuk, O. V. (2020). Novi roli ta funktsii vykladacha vyshchoi shkoly v suchasnykh umovakh [New roles and functions of a higher school teacher in modern conditions]. *Innovatsiina pedahohika, 23*(2), 139–143. https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/23-2.28 [in Ukrainian].

16. Zaporozhets, T. V., & Zaporozhets, A. S. (2026). Kurator, tiutor, nastavnyk: funktsionalna typolohiia rolei [Advisor, tutor, mentor: functional typology of academic support roles]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky»*, (113), 60–70. https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-113-9 [in Ukrainian].

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Дата першого надходження статті до видання: 13.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

УДК 378.016.091.3:81'243:621.39
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-114-9

ІНТЕГРАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО КОНТЕНТУ В ПРОЦЕС ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ЗВО

Немлій Людмила Сергіївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування
Національний університет «Київський авіаційний інститут»
liudmyla.nemlii@npp.kai.edu.ua
orcid.org/0000-0002-9206-9165

Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз ефективності інтеграції професійно-орієнтованого контенту в процес іншомовної підготовки студентів технічних ЗВО для формування їхньої фахової комунікативної компетентності. **Методи.** Застосовано комплекс загальнонаукових методів, зокрема аналіз релевантних джерел, систематизацію та узагальнення теоретичних даних для висвітлення стану досліджуваної проблеми. **Результати.** У статті досліджено особливості інтеграції професійно-орієнтованого контенту в процес навчання англійської мови професійного спрямування для студентів технічних спеціальностей на засадах контекстного підходу. Обґрунтовано, що занурення у професійний контекст сприяє підвищенню ефективності підготовки кадрів відповідно до запитів сучасного ринку праці. Акцентовано увагу на ролі іншомовної комунікативної компетенції як домінантного складника фахової компетентності майбутніх фахівців. Інтеграція України у світовий економічний простір зумовлює потребу в модернізації тематичного змісту дисципліни «Фахова англійська мова», зміні підходів до її викладання. Автор обґрунтовує необхідність оновлення навчальних програм та впровадження інноваційних методик, що корелюють із динамічними змінами у професійному середовищі, а також підкреслює, що навчальні програми передбачають включення тематичних модулів, спрямованих на опанування фахово орієнтованого змісту, зокрема в контексті вивчення англійської мови. Опанування дисципліни розглядається як багатоаспектний процес формування іншомовних комунікативних навичок на базі фахових знань. Це передбачає впевнене оперування термінологією у межах нормативних граматичних структур. Змістове наповнення курсу характеризується високим ступенем варіативності та адаптивності до профілю навчання. **Висновки.** Ефективність формування англомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця безпосередньо залежить від викладача дисципліни «Фахова англійська мова», від ним проведеного аналізу ОПП до розроблення авторського дидактичного забезпечення. Успішне навчання можливе за умови інтеграції професійно-орієнтованого контенту на засадах контекстного підходу (метод проблемно-орієнтованого навчання, круглі столи, рольові ігри), що дає студентам змогу діяти як експерти. Такий підхід забезпечує не лише досягнення рівня володіння англійської мови B2, а й готовність випускника до безперервного самовдосконалення у глобальному науково-технічному просторі.

Ключові слова: *вища технічна освіта, професійно-орієнтований контент, інтерактивні методи, іншомовна комунікативна компетентність, проблемно-орієнтоване навчання, професійна термінологія.*

INTEGRATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED CONTENT INTO THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS OF TECHNICAL INSTITUTIONS

Nemlii Liudmyla Sergiivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Language of Specific Purposes
State University «Kyiv Aviation Institute»
liudmyla.nemlii@npp.kai.edu.ua
orcid.org/0000-0002-9206-9165

Purpose. Purpose of the article is to provide a theoretical substantiation and analysis of the effectiveness of implementing a contextual approach through the integration of professionally oriented content into the process of foreign language training of technical university students to develop their professional communicative competence. **Methods.** A complex of general scientific methods was applied, including the analysis of relevant sources, systematization, and generalization of theoretical data to provide

an objective coverage of the researched problem. **Results.** The article examines the features of integrating professionally-oriented content into the process of teaching professional English to students of technical specialties based on the contextual approach. It is emphasized that a graduate's competitiveness is determined not only by technical expertise but also by their level of English language proficiency as a tool for professional practice. Ukraine's integration into the global economic space necessitates a modernization of the «English for Specific Purposes» (ESP) curriculum. The author substantiates the need to update educational programs, thematic content, and the implementation of innovative teaching methods that correlate with dynamic changes in the professional environment. Mastering the discipline is viewed as a multi-faceted process of forming linguistic skills based on profound professional knowledge. This involves the confident use of professional terminology within standard grammatical structures. The content of the course is characterized by a high degree of variability and adaptability to the specific profile of study. **Conclusions.** The effectiveness of forming English language communicative competence depends on the systematicity of the educator's preparatory work: from analyzing educational and professional programs (EPP) to developing original didactic materials. Successful learning is possible through the integration of professionally oriented content based on a contextual approach (problem-based learning methods, round tables, role-playing games), which allows students to act as experts. This approach ensures not only the attainment of the B2 level but also the graduate's readiness for continuous professional self-improvement in the global scientific and technical space.

Keywords: *higher technical education, professionally oriented content, interactive methods, English communicative competence, problem-based learning, professional terminology.*

Вступ. Трансформаційні процеси в сучасному суспільстві зумовлюють нагальну потребу в модернізації стратегій професійної підготовки фахівців, спрямованих на комплексне формування їхньої професійної компетентності. Особливої актуальності цей аспект набуває у контексті освітнього процесу технічних закладів вищої освіти (ТЗВО), де підготовка конкурентоспроможного спеціаліста передбачає не лише глибоку теоретичну та практичну базу фахового аспекту, а й їх розвинену іншомовну професійну комунікацію.

Сьогодні володіння іноземною мовою є імперативом для повноцінної реалізації фахівця, оскільки до його безпосередніх обов'язків входить широке коло комунікативних завдань: здійснення договірно-правової діяльності, аналітичний огляд світової наукової літератури, дослідження автентичних першоджерел, ведення міжнародних переговорів та активна співпраця з іноземними стейкхолдерами в рамках професійної мобільності. Водночас аналіз освітньої практики свідчить про існуючу невідповідність: реальний рівень іншомовної підготовки випускників технічних університетів не завжди корелює з високими вимогами сучасного ринку праці. Така ситуація створює суттєві бар'єри для успішної професійної самореалізації та інтеграції молодих фахівців у глобальне науково-технічне середовище. Це актуалізує необхідність перегляду чинних методик викладання дисципліни «Фахова англійська мова», тематичного змісту дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням» та пошуку інноваційних шляхів підвищення ефективності навчального процесу.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Ретроспективний аналіз науково-методичної літератури свідчить про наявність широкого спектра технологій навчання іноземної мови за професійним спрямуванням (ESP). Фундаментальні аспекти та особливості викладання англійської мови як засобу професійної комунікації ґрунтовно висвітлено у працях таких дослідників, як Н. Дмітренко, Ю. Будас (2023), А. Велика, Т. Нікішова, О. Прищепа (2024), Л. Крисак (2015), О. Матієнко, С. Бучацька (2022), О. Пометун (2005), О. Цепкало (2013). Їхні доробки заклали теоретичне підґрунтя для розуміння специфіки мовної підготовки у немовних ЗВО.

Водночас сучасний етап розвитку лінгводидактики (2024–2025 рр.) характеризується пошуком можливостей для адаптації навчання до умов цифрової трансформації та інтегрованого підходу (CLIL). Зокрема, О. Баланаєва, О. Мамонова, О. Волік (2025) у своїх роботах акцентують увагу на індивідуальному підході до іншомовної підготовки майбутніх інженерів через використання адаптивних цифрових платформ; К. Галацин, А. Фещук (2024) досліджують ефективність формування в майбутніх інженерів професійно-орієнтованої англомовної компетентності методами ситуативного моделювання; Л. Бондар (2025) обґрунтовує доцільність використання кейс-методу як засобу симуляції реальних професійних ситуацій. Берліна Лопес (2021) наголошує на важливості англомовної комунікативної компетенції для формування професійної компетентності, що є критичним для конкурентоспроможності на міжнародному ринку праці.

Узагальнюючи вищезазначене, можна констатувати, що вивчення дисципліни «Фахова англійська мова» сьогодні виходить за межі суто лінгвістичної підготовки й трансформується у комплексний процес, де оволодіння навичками іншомовного мовлення пов'язане зі знаннями, набутими в процесі вивчення профільних дисциплін, певним чином їх поглибленням

та розвитком здатності до професійної самореалізації в глобалізованому середовищі.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз ефективності впровадження контекстного підходу через інтеграцію професійно-орієнтованого контенту в процес іншомовної підготовки студентів технічних ЗВО для формування їхньої фахової комунікативної компетентності.

Методологія та методи дослідження. У процесі підготовки статті було застосовано комплекс загальнонаукових методів, зокрема аналіз релевантних джерел, систематизацію та узагальнення теоретичних даних для об'єктивного висвітлення стану досліджуваної проблеми.

Результати та дискусії. Опанування дисципліни «Фахова англійська мова» як «English for Specific Purposes» (ESP) розглядається як багатоаспектний процес формування англомовних мовленнєвих навичок на базі здобутих фахових знань. Це передбачає впевнене оперування професійною термінологією та лексичним мінімумом у межах нормативних граматичних структур англійської мови. Оскільки зазначена дисципліна інтегрована у підготовку фахівців різних галузей знань, її змістове наповнення характеризується високим ступенем варіативності та адаптивності до профілю навчання.

Специфіка дисципліни «Фахова англійська мова» як ESP виявляється у диференціації контексту відповідно до напряму підготовки – від фахівців у сфері інформаційних технологій, медицини та юриспруденції до спеціалістів з електроніки, мікро- та наносистемної техніки, а також обслуговування повітряного руху. Такий підхід забезпечує відповідність навчання майбутній професійній діяльності.

Тематична структура практичних занять дисципліни «Фахова англійська мова» як ESP детермінується змістом профільних дисциплін, що вивчалися студентами на І курсі та вивчаються паралельно на ІІ курсі. Відповідно до концепції О. Цепкало (2013), зміст навчання корегується та деталізується на основі державних та галузевих стандартів освіти, що дає змогу синхронізувати мовну підготовку з актуальними вимогами конкретної професійної сфери.

Проблема методичного забезпечення дисципліни «Фахова англійська мова» як ESP залишається пріоритетним напрямом сучасних лінгводидактичних досліджень. У контексті підготовки фахівців галузі G «Інженерія, виробництво та будівництво» на базі Національного університету «Київського авіаційного інституту» зазначене питання набуває специфічного змісту, зумовленого високою технологічністю галузі. Емпіричне дослідження було зосереджене на аналізі ефективності формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів спеціальності G5 «Електроніка, електронні комунікації, приладобудування та радіотехніка».

Відповідно до Стандарту вищої освіти України за даною спеціальністю (перший бакалаврський рівень, галузь знань G5 «Електроніка, електронні комунікації, приладобудування та радіотехніка»), обов'язковим складником предметної компетентності фахівця є його готовність до оперування науково-технічною інформацією та вивчення закордонного досвіду в межах професійної тематики. Нормативний зміст підготовки передбачає здатність до ефективної усної та письмової комунікації з професійних питань як державною, так і однією з поширених європейських мов, у нашому випадку володіння англійською мовою. Саме тому в межах нашого дослідження акцент зроблено на розвитку навичок професійно-орієнтованого спілкування англійською мовою, що є ключовим інструментом міжнародної інтеграції спеціалістів радіотехнічного профілю (Стандарт ВО, 2018).

На основі аналізу підготовки фахівців спеціальності G5 «Електроніка, електронні комунікації, приладобудування та радіотехніка» нами було виокремлено поетапний алгоритм діяльності викладача, спрямований на забезпечення результативності викладання дисципліни «Фахова англійська мова» як ESP.

Перший етап (аналітичний) передбачає детальне вивчення кваліфікаційної характеристики фахівця та іншомовного компонента його професійної діяльності. Це дає змогу визначити реальні комунікативні потреби випускника на робочому місці.

Другий етап (проєктувальний) полягає у системному аналізі навчальних і робочих планів підготовки, а також робочих програм профільних дисциплін. Такий підхід забезпечує міждисциплінарну інтеграцію: тематичне наповнення курсу іноземної мови синхронізується з фаховим навчальним контентом. Результатом цього етапу є розроблення та затвердження робочої програми дисципліни «Фахова англійська мова», яка регламентує розподіл годин на практичну та самостійну роботу студентів та тематичний план, що включає теми професійно-орієнтованого контенту.

Третій етап (змістовно-технологічний) фокусується на верифікації та доборі дидактичного матеріалу. Особлива увага приділяється автентичним текстам і завданням, що моделюють типові ситуації професійної взаємодії (Пілішек, 2024), читанню фахової літератури, технічній документації тощо відповідно до вимог ОПП «Телекомунікаційні системи та мережі» (ОПП, 2025).

Узагальнення зазначених етапів дало змогу уточнити мету викладання дисципліни «Фахова англійська мова». Вона полягає у формуванні

комплексу навичок іншомовної комунікації, необхідних для:

• виконання службових обов'язків у межах професійних ситуацій;

• автономної роботи з англомовними науково-технічними джерелами;

• точного та аргументованого викладення думок в усному мовленні;

• оперативного вирішення професійних кейсів та проблемних ситуацій;

• моніторингу новітніх досягнень у галузі електроніки та телекомунікацій.

• Реалізація визначеної мети передбачає розв'язання низки стратегічних завдань, серед яких пріоритетними є:

• підготовка здобувачів до ефективної іншомовної комунікації в академічному та професійному середовищах;

• формування стійких комунікативних компетенцій, що забезпечують адекватну мовленнєву поведінку в реальних ситуаціях фахової діяльності;

• досягнення рівня мовної кваліфікації B2, що є нормативним стандартом для ступеня «бакалавр» згідно з дескрипторами Загальноєвропейських рекомендацій із мовної підготовки (CEFR).

Досягнення зазначених цілей у сучасному освітньому просторі ускладняється об'єктивною причиною, зокрема тенденцією до стабільного скорочення кількості аудиторних годин на тлі необхідності інтенсифікації професійної підготовки. Оскільки значна частина навчального матеріалу переноситься на самостійне опрацювання, виникає гостра потреба у перегляді підходів до організації навчання та впровадженні високоефективних методів і технологій, здатних компенсувати дефіцит контактного часу.

З огляду на це, доцільним є детальний аналіз змістового наповнення та методичного інструментарію дисципліни «Фахова англійська мова», що викладається майбутнім фахівцям спеціальності G5 «Електроніка, електронні комунікації, приладобудування та радіотехніка» (ОПП «Телекомунікаційні системи та мережі», 2025) у Національному університеті «Київський авіаційний інститут». Аналіз робочої програми дає змогу виявити оптимальні шляхи поєднання професійної спрямованості матеріалів з інноваційними видами навчальної діяльності.

На основі аналізу робочої програми спеціальності G5 «Електроніка, електронні комунікації, приладобудування та радіотехніка» (ОПП «Телекомунікаційні системи та мережі») встановлено, що зміст навчання структуровано за модульним принципом. Навчальний матеріал розділено на чотири ключові модулі, що охоплюють фундаментальні аспекти фахової підготовки:

1. Модуль № 1 «Матеріали та їх електропровідність» (основи матеріалознавства).

2. Модуль № 2 «Загальні відомості про роботу цифрової та аналогової техніки» (системний підхід до схемотехніки).

3. Модуль № 3 «Компонентна база радіоелектронної апаратури» (елементна база пристроїв).

4. Модуль № 4 «Засоби передачі інформації» (комунікаційні технології).

Деталізація тематичного плану (на прикладі таких тем, як «Приймач частотно-модульованих сигналів: структурна схема та принцип роботи», «Вхідні кола радіоприймальних пристроїв» тощо), демонструє високий рівень спеціалізації навчального контенту.

Така структура підтверджує, що формування іншомовної комунікативної компетентності відбувається через інтеграцію лінгвістичних знань із базовою технічною підготовкою. Процес вивчення дисципліни «Фахова англійська мова» базується на актуалізації та вдосконаленні знань, здобутих студентами під час опанування дисциплін професійного циклу, зокрема «Основи електроніки» та «Фізика»; «Основи теорії електромагнітного поля та розповсюдження радіохвиль»; «Телекомунікаційні передавальні та приймальні пристрої»; «Основи програмування в телекомунікаціях та радіотехніці».

Отже, зміст дисципліни «Фахова англійська мова» виступає логічним продовженням фахової підготовки, де англійська мова стає засобом поглибленого засвоєння знань із технічних дисциплін та термінологічного аспекту вибраної спеціальності.

Обґрунтуємо методичні засади відбору та організації навчального матеріалу. Логічним продовженням розроблення структури курсу є етап змістового наповнення та методичної організації дидактичних одиниць. У цьому контексті діяльність викладача дисципліни «Фахова англійська мова» детермінується необхідністю дотримання державних освітніх стандартів, лінгводидактичних принципів та врахування специфічних потреб майбутніх фахівців.

Відбір навчального матеріалу ґрунтується на концепції О. Цепкало (2013), С. Пілішек, О. Рудоман (2024), згідно з якою зміст навчання має бути не лише методично впорядкованим та придатним для презентації, а й достатнім для коректної симуляції професійного спілкування у реально заданих умовах. Таким чином, текст на занятті з англійської мови перестає бути лише об'єктом лінгвістичного аналізу, а стає джерелом фахової інформації.

Паралельно постає завдання: навчити студента використовувати іноземну мову як інструмент системного поповнення професійних знань. Це означає, що процес вивчення мови має забезпечувати когнітивний розвиток майбутнього інженера, де оволодіння мовленнєвою

компетенцією відбувається синхронно з поглибленням знань професійних.

Реалізація такого підходу висуває високі вимоги до професійної кваліфікації викладача дисципліни «Фахова англійська мова». Ключовим аспектом стає необхідність безперервної самоосвіти та міждисциплінарної взаємодії. Викладач дисципліни «Фахова англійська мова» в технічному ЗВО має:

• самостійно опановувати базові концепції профільних дисциплін (телекомунікації, радіотехніка, електроніка);

• володіти спеціалізованим понятійним апаратом на рівні, достатньому для підтримання фахової дискусії;

• здійснювати постійний моніторинг актуальних змін у професійній сфері студентів.

Отже, викладач виступає не просто ретранслятором мовних норм, а фасилітатором професійного становлення студента, що вимагає глибокої інтеграції філологічних та технічних знань у його власну викладацьку практику. Тобто формування навичок іншомовного монологічного та діалогічного мовлення майбутніх фахівців технічного профілю базується на інтеграції лінгвістичного компонента з фундаментальними знаннями дисциплін професійного циклу. Такий підхід забезпечує кумулятивний ефект: у процесі вивчення англійської мови студенти не лише опановують мовленнєві структури, а й поглиблюють знання з фаху. Зміст навчального матеріалу має безпосередньо сприяти професійному розвитку особистості, трансформуючи англійську мову на дієвий засіб осягнення спеціальності.

Ефективна організація навчального процесу за напрямом дисципліни «Фахова англійська мова» неможлива без ретельного аналізу та врахування професійних потреб здобувачів освіти. У сучасній методиці поняття «потреби студента» фактично виступає термінологічним ядром дисципліни «Фахова англійська мова». Викладання ґрунтується на чіткій детермінації цілей: викладач має прогнозувати типи комунікативних ситуацій, з якими майбутній інженер зіткнеться у своїй кар'єрі.

Урахування специфічних потреб є базовим критерієм під час розроблення робочої програми, оскільки вони визначають вибір цільових компетенцій (усне мовлення, технічний переклад, ділове листування), лексико-граматичного інвентарю (спеціальні структури та терміносистеми), дидактичних засобів та змістового наповнення.

Сучасна парадигма професійно-орієнтованого навчання англійської мови базується на формуванні здатності фахівця до ефективної комунікації у релевантних професійних ситуаціях. Це вимагає зміщення акцентів, де мова перестає бути абстрактним об'єктом вивчення, а трансформується у функціональний засіб діяльності.

Для досягнення заданої мети іншомовна підготовка має інтегруватися в автентичний професійний контекст. Інтеграція професійно-орієнтованого контенту в процес іншомовної підготовки студентів на засадах контекстного підходу виконує подвійну функцію:

1. Когнітивну: виступає джерелом розширення професійного термінологічного словникового запасу студентів.

2. Інструментальну: слугує змістовою основою для проєктування ситуативних вправ.

Ситуативні завдання (наприклад, рольові ігри), що мають виражену комунікативну спрямованість, забезпечують умови для практичного оволодіння мовою через симуляцію реальних робочих процесів. Створення навчально-професійних ситуацій стимулює студентів до активних мовленнєвих дій, де засвоєння іншомовного матеріалу відбувається природно у процесі розв'язання конкретних виробничих чи наукових завдань. Таким чином, спілкування стає не лише метою, а й головним засобом навчання, що дає змогу максимально наблизити освітній процес до майбутньої професійної реальності випускника.

Професійно-орієнтований контент у формі текстів є не лише об'єктом читання, а й фундаментом для продуктивної мовленнєвої діяльності. Проте практична реалізація цього підходу стикається з гострою проблемою дефіциту універсального навчального забезпечення.

Аналіз наявних підручників із дисципліни «Фахова англійська мова» дає змогу констатувати: попри широку варіативність літератури, на ринку відсутнє видання, зміст якого повною мірою корелював би з навчальною програмою дисципліни «Фахова англійська мова» та містив достатній обсяг завдань для формування всіх компонентів іншомовної компетентності. Це ставить перед викладачем завдання самостійної оцінки валідності матеріалів та розроблення авторських посібників, практикумів і методичних рекомендацій.

У межах дослідження було апробовано авторський практикум для студентів із дисципліни «Фахова англійська мова» («Іноземна мова за професійним спрямуванням»), укладений відповідно до навчальних планів спеціальності (Немлій, 2018) та розробленого навчального посібника з матеріалами сучасних тем, актуальних подій, інновацій. Структура практикуму складається з двох модулів (по шість розділів у кожному), що містять професійно-орієнтовані автентичні тексти, систему комунікативних завдань та інтерактивні вправи, спрямовані на стимулювання фахової дискусії. Інтерактивні завдання, представлені у практикумі, сприяють формуванню

іншомовної комунікативної компетентності студентів. Водночас розвиток фахової компетентності частково ускладнюється через обмежену актуальність запропонованої тематики. Зокрема, у процесі обговорення переважають питання, пов'язані з історією становлення радіоелектронних систем і комплексів, що не повною мірою відповідає сучасним професійним запитам галузі.

Під час розроблення практикуму нами було враховано те, що на сучасному етапі розвитку вищої школи все більшого поширення набувають інтерактивні методи навчання, які дають змогу ефективно поєднувати індивідуальні, парні та групові форми роботи. Це значно інтенсифікує процес засвоєння мовленнєвого матеріалу та суттєво підвищує внутрішню мотивацію здобувачів. Фундаментальна суть інтерактиву полягає в організації навчального процесу як постійної, активної та рівноправної взаємодії викладача з усіма студентами.

Згідно з концепцією О. Пометун (2005), інтерактивне навчання передбачає моделювання реальних життєвих та професійних ситуацій, використання рольових ігор, а також розв'язання складних кейсів на основі глибокого аналізу обставин. У межах таких технологій докорінно змінюється архітектура комунікації: домінантним стає міжособистісний взаємний мовленнєвий контакт. Студент трансформується у повноправного суб'єкта освітнього процесу, тоді як роль викладача переходить у площину фасилітації та моніторингу. Педагог виступає спостерігачем, який ідентифікує лінгвістичні труднощі студентів та реалізовує індивідуальний і диференційований підходи до кожного здобувача.

Варто зауважити, що навіть використання спеціалізованого практикуму забезпечує навчальний процес лише на 50%, оскільки динамічний розвиток галузі телекомунікацій вимагає постійної актуалізації контенту. Це змушує викладача перебувати у стані безперервного пошуку додаткових джерел та Інтернет-ресурсів, самостійно визначаючи їхню методичну та фахову валідність. Таким чином, підготовка до практичних занять перетворюється на складний процес кураторства інформації, де викладач виступає розробником унікальної освітньої траєкторії.

Окрім верифікації дидактичного контенту, критичного значення набуває вибір ефективних технологій навчання, здатних забезпечити формування професійних умінь та розвиток іншомовної комунікативної компетенції (Матієнко, 2022). Установлено, що найпотужнішим мотивуючим чинником для студентів технічних спеціальностей є безпосередній зв'язок змісту іншомовної підготовки з дисциплінами фахового циклу. Обговорення актуальних фахових проблем стимулює пізнавальну активність здобувачів, що робить доцільним упровадження методів проблемно-орієнтованого навчання. У межах такої організації навчання докорінно змінюються ролі суб'єктів освітнього процесу: викладач виступає у ролі фасилітатора (провідника, куратора), тоді як студенти ідентифікують себе як експерти у певній галузі. Застосування сучасних інформаційних ресурсів дає змогу студенту самостійно перевіряти точність даних та готувати експертні висновки для розв'язання поставлених завдань.

Важливою перевагою проблемно-орієнтованого навчання у викладанні дисципліни «Фахова англійська мова» є вирішення проблеми статичності навчального матеріалу. З огляду на стрімкий технологічний прогрес, підручники часто втрачають актуальність щодо професійного аспекту. Залучення студентів до активного пошуку додаткових джерел дає їм змогу самостійно актуалізувати зміст навчання у процесі вирішення конкретної проблеми.

Ефективність методу посилюється через використання інтерактивних форм роботи, зокрема:

• роботу в мікрогрупах: студенти здійснюють обмін накопиченою інформацією, аналізують її релевантність та валідність;

• групову дискусію: учасники обмінюються думками, аргументують власну точку зору та спільно шукають оптимальні технічні рішення.

Така взаємодія забезпечує інтерактивність навчального середовища, де безперервний комунікативний зв'язок між учасниками сприяє інтенсивному формуванню мовленнєвих навичок та соціально-професійної адаптації майбутнього фахівця.

Вирішальним чинником оптимізації іншомовної підготовки є упровадження інтерактивних методів навчання, що базуються на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Співпраця між викладачем та студентами в інтерактивному режимі забезпечує високий рівень взаєморозуміння та активну участь кожного реципієнта у дискусії. Такий формат організації навчального процесу дає змогу здобувачам не лише репродукувати вивчений матеріал, а й аргументовано висловлювати власну позицію, критично доповнювати думки колег та вибудовувати стратегії професійної поведінки.

Особливим мотиваційним потенціалом володіє метод мультимедійної презентації. Індивідуальна або групова підготовка проєктів за вибраною фаховою тематикою стимулює студентів до самостійного пошуку та аналізу Інтернет-ресурсів як додаткових джерел актуальної інформації. Представлення результатів дослідження дає студентам змогу виступати в ролі експертів, що значно підвищує їхню

впевненість у володінні професійно-орієнтованим контентом.

Логічним доповненням презентаційного етапу є використання методу «круглого столу», що залучає усю групу до колективного обговорення представленої теми. У межах такої дискусії студенти технічних ЗВО реалізують свій фаховий потенціал, оперуючи вже здобутими знаннями з профільних дисциплін.

Важливим аспектом такої організації діяльності є трансформація позиції викладача: надаючи студентам право діяти як експертам у технічній галузі, педагог делегує їм відповідальність за змістову частину повідомлення. При цьому за викладачем зберігається функція лінгвістичного моніторингу, що полягає у корекції лексичних та граматичних помилок, а також спрямуванні дискусії у русло нормативної професійної термінології. Такий розподіл ролей забезпечує формування бажаного результату, тобто підготовки фахівця, здатного до автономної та ефективної іншомовної діяльності у реальному професійному середовищі.

Висновки. Узагальнення результатів проведеного дослідження дає змогу сформулювати такі висновки.

Організація навчального процесу з дисципліни «Фахова англійська мова» у технічних ЗВО має низку специфічних викликів, зумовлених необхідністю синхронізації мовного матеріалу з динамічними вимогами сучасного ринку праці та галузевими стандартами.

Ефективність формування іншомовної комунікативної компетентності фахівців спеціальності «G5 Електроніка, електронні комунікації, приладобудування та радіотехніка» безпосередньо залежить від підготовки викладача, аналізу кваліфікаційних характеристик, розроблення осучаснених ОПП та їх авторського дидактичного забезпечення (практикумів, методичних рекомендацій).

З`ясовано, що успішне досягнення цілей навчання можливе за умови інтеграції професійно-орієнтованого контенту в навчальний процес закладів вищої освіти. Використання методів проблемно-орієнтованого навчання, мультимедійних презентацій та круглих столів дає студентам змогу діяти як експерти, що мінімізує проблему використання неактуальних навчальних матеріалів.

У подальшій роботі нами буде обґрунтовано те, що врахування вимог до кваліфікаційної характеристики фахівця у поєднанні з інноваційними методиками викладання забезпечить не лише досягнення рівня володіння англійською мовою B2, а й формування готовності випускника до безперервного професійного самовдосконалення у глобальному науково-технічному просторі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баланаєва О. В., Мамонова О. І., Волік О. В. Новітні технології навчання іноземної мови професійного спрямування. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 21. https://doi.org/10.5281/zenodo.16743563

2. Бондар Л., Полюк І., Шумченко Т. Сучасні підходи до формування фахової компетентності перекладача. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Т. 1. № 42. https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-35

3. Галацин К. О., Фещук А. М. Формування в майбутніх інженерів професійно-орієнтованої англомовної компетентності методами ситуативного моделювання. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 68. Т. 1. С. 111–116. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/68.1.21

4. Дмітренко Н., Будас Ю. Роль зворотного зв'язку в автономному навчанні професійно-орієнтованого англомовного спілкування. *ARS LINGUODIDACTICAE*. 2023. № 11. https://doi.org/10.17721/2663-0303.2023.11

5. Крисак Л. Шляхи формування англомовної професійно-орієнтованої комунікативної компетентності майбутніх лікарів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна».* 2015. Вип. 52. С. 148–150.

6. Матієнко О., Бучацька С. Формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів немовних спеціальностей засобами рольових ігор. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. Вип. 65. С. 154–166. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-65-154-166

7. Освітньо-професійна програма «Телекомунікаційні системи та мережі» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю G5 «Електроніка, електронні комунікації, приладобудування та радіотехніка». Київ : НАУ, 2025.

8. Основи професійної комунікації іноземною мовою : навчально-методичний посібник / уклад.: А. М. Велика, Т. Є. Нікішова, О. В. Прищепа. Житомир, 2024. 69 с.

9. Пілішек С., Рудоман О. Роль автентичних матеріалів у навчанні іноземної (англійської) мови у ЗВО: можливості та обмеження. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2024. № 9(27). С. 866–878. URL: https://elar.khmnu.edu.ua/handle/123456789/18559

10. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник / за ред. О. І. Пометун. Київ : А.С.К., 2005. 192 с.

11. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 17 «Електроніка та телекомунікації», спеціальність 172 «Телекомунікації та радіотехніка» / Міністерство освіти і науки України. 2018. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2018/12/21/172-telekomunikatsii-ta-radiotekhnika-bakalavr.pdf

12. Цепкало О. В. Текстова діяльність студентів технічних спеціальностей у ситуаціях науково-дослідницької роботи в процесі навчання англійської мови. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія «Педагогічні та*

історичні науки». 2013. Вип. 112. С. 190–198. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzped_2013_112_30

13. Ageicheva A., Bolotnikov S., Bolotnikova A. ESP teachers methodological competence improvement main aspects. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2025. Вип. 31(60). С. 12–29. https://doi.org/10.58442/3041-1831-2025-31(60)-12-29

14. Berlina A. Lopes. Role and Importance of Communication Competence for Engineering Students. 2021. URL: https://www.academia.edu/attachments/69785348/download_file

15. Nemlii L. Foreign language for specific purposes (for electrotechnical specialties): guide to practical classes. Kyiv: NAU, 2018. 64 p.

16. Petliovana L. L. Authenticity and motivation in teaching ESP. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2021. Вип. 62. С. 171–181. URL: https://elar.khmnu.edu.ua/handle/123456789/11664

17. Qiao P., Su S., Hu Y., Li Y. The Effect of Foreign Language Learning Adaptation on English Achievement: In the Flipped Classroom Context. *Open Journal of Modern Linguistics*. 2025. Vol. 15. P. 199–211. https://doi.org/10.4236/ojml.2025.152014

REFERENCES:

1. Balanaieva, O. V., Mamonova, O. I., & Volik, O. V. (2025). Novitni tekhnolohii navchannia inozemnoi movy profesiinoho spriamuvannia [Latest technologies in teaching a foreign language for professional purposes]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, (21). https://doi.org/10.5281/zenodo.16743563

2. Bondar, L., Poliuk, I., & Shumchenko, T. (2021). Suchasni pidkhody do formuvannia fakhovoi kompetentnosti perekladacha [Modern approaches to the formation of professional competence of a translator]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 1(42). https://doi.org/10.24919/2308-4863/42-1-35

3. Halatsyn, K. O., & Feshchuk, A. M. (2024). Formuvannia v maibutnikh inzheneriv profesiino-oriientovanoi anhlomovnoi kompetentnosti metodamy sytuatyvnoho modeliuvannia [Formation of professionally oriented English competence in future engineers by methods of situational modeling]. *Innovatsiina pedahohika*, 68(1), 111–116. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/68.1.21

4. Dmitrenko, N., & Budas, Yu. (2023). Rol zvorotnoho zviazku v avtonomnomu navchanni profesiino oriientovanoho anhlomovnoho spilkuvannia [The role of feedback in autonomous learning of professionally oriented English communication]. *ARS LINGUODIDACTICAE*, (11). https://doi.org/10.17721/2663-0303.2023.11

5. Krysak, L. (2015). Shliakhy formuvannia anhlomovnoi profesiino oriientovanoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh likariv [Ways of forming English-language professionally oriented communicative competence of future doctors]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia «Filolohichna»*, (52), 148–150.

6. Matiienko, O., & Buchatska, S. (2022). Formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti u studentiv nemovnykh spetsialnostei zasobamy rolovykh ihor [Formation of foreign language communicative competence in students of non-linguistic specialties by means of role-playing games]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, (65), 154–166. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-65-154-166

7. National Aviation University. (2025). *Osvitno-profesiina prohrama «Telekomunikatsiini systemy ta merezhi» pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity za spetsialnistiu G5 «Elektronika, elektronni komunikatsii, pryladobuduvannia ta radiotekhnika»* [Educational and professional program «Telecommunication systems and networks» of the first (bachelor) level of higher education in the specialty G5 «Electronics, electronic communications, instrumentation and radio engineering»]. Kyiv: NAU.

8. Velyka, A. M., Nikishova, T. Ye., & Pryshchepa, O. V. (Compilers). (2024). *Osnovy profesiinoi komunikatsii inozemnoiu movoiu* [Basics of professional communication in a foreign language]. Zhytomyr.

9. Pilishek, S., & Rudoman, O. (2024). Rol avtentychnykh materialiv u navchanni inozemnoi (anhliiskoi) movy u ZVO: mozhlyvosti ta obmezhennia [The role of authentic materials in teaching a foreign language (English) in higher education institutions: opportunities and limitations]. *Aktualni pytannia u suchasnii nautsi*, 9(27), 866–878. https://doi.org/10.52058/2786-6033-2024-9(27)-866-878

10. Pometun, O. I., & Pyrozhenko, L. V. (2005). *Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia* [A modern lesson. Interactive learning technologies] (O. I. Pometun, Ed.). Kyiv: A.S.K.

11. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2018). *Standart vyshchoi osvity Ukrainy: pershyi (bakalavrskyi) riven, haluz znan 17 «Elektronika ta telekomunikatsii», spetsialnist 172 «Telekomunikatsii ta radiotekhnika»* [Higher education standard of Ukraine: first (bachelor) level, field of knowledge 17 «Electronics and telecommunications», specialty 172 «Telecommunications and radio engineering»]. https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2018/12/21/172-telekomunikatsii-ta-radiotekhnika-bakalavr.pdf

12. Tsepkalo, O. V. (2013). Tekstova diialnist studentiv tekhnichnykh spetsialnostei u sytuatsiiakh naukovo-doslidnytskoi roboty v protsesi navchannia anhliiskoi movy [Textual activity of technical students in research work situations in the process of English language learning]. *Naukovi zapysky [Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M. P. Drahomanova]. Seriia: Pedahohichni ta istorychni nauky*, (112), 190–198. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzped_2013_112_30

13. Ageicheva, A., Bolotnikov, S., & Bolotnikova, A. (2025). ESP teachers methodological competence improvement main aspects. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*, (31(60)), 12–29. https://doi.org/10.58442/3041-1831-2025-31(60)-12-29

14. Berlina, A. Lopes. (2021). *Role and Importance of Communication Competence for Engineering Students*. https://www.academia.edu/attachments/69785348/download_file

15. Nemlii, L. (2018). *Foreign language for specific purposes (for electrotechnical specialties): guide to practical classes*. Kyiv: NAU.

16. Petliovana, L. L. (2021). Authenticity and motivation in teaching ESP. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, (62), 171–181. https://elar.khmnu.edu.ua/handle/123456789/11664

17. Qiao, P., Su, S., Hu, Y., & Li, Y. (2025). The Effect of Foreign Language Learning Adaptation on English Achievement: In the Flipped Classroom Context. *Open Journal of Modern Linguistics*, 15, 199–211. https://doi.org/10.4236/ojml.2025.152014

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Дата першого надходження статті до видання: 11.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

УДК 378.016.091.3:811.112.2’243
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-114-10

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Паустовська Маріанна Володимирівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри германських і романських мов
філологічного факультету освітніх технологій
Київський національний лінгвістичний університет
mpaustovska@ukr.net
orcid.org/0000-0002-1228-2178

Мета дослідження полягає у визначенні й обґрунтуванні методичних підходів і технологій формування іншомовної комунікативної компетентності магістрантів – майбутніх учителів іноземної, зокрема німецької, мови в закладах вищої освіти України і світу. **Методи:** теоретичний аналіз наукової літератури з педагогіки і методики викладання іноземних мов, синтез педагогічних концепцій розвитку мовної компетентності, порівняльний аналіз міжнародних стандартів мовної підготовки (CEFR), вивчення й критичний аналіз досвіду підготовки вчителів іноземних мов, детальне дослідження сучасних методичних підходів до викладання іноземних мов у магістратурі, дослідження та апробація інноваційних технологій розвитку комунікативних навичок і вмінь. **Результати.** Установлено, що ефективне формування комунікативної компетентності магістрантів базується на комплексній інтеграції комунікативного підходу, задачного навчання, проблемного методу і систематичного розвитку міжкультурної компетентності у професійному контексті. Обґрунтовано доцільність застосування проблемного методу для стимулювання критичного мислення, активізації навчальної мотивації та розвитку професійних («твердих») навичок у контексті вивчення ділової іноземної мови і комунікації. Виявлено дуальну природу розвитку комунікативної компетентності магістрантів: розвиток власної компетентності на індивідуальному рівні та одночасна підготовка методологічної основи для педагогічної компетентності щодо передачі цієї компетентності своїм майбутнім учням. Визначено, що розвиток міжкультурної компетентності залишається важливою і пріоритетною частиною підготовки майбутніх учителів у контексті глобалізації освітніх систем і європейської інтеграції України. **Висновки.** Запровадження комплексної науково обґрунтованої методичної системи підготовки магістрантів, чітко орієнтованої на CEFR і сучасні інноваційні методичні підходи, істотно підвищуватиме якість та ефективність професійної підготовки майбутніх учителів іноземної, зокрема німецької, мови. Подальші дослідження доцільно спрямовувати на експериментальну перевірку розроблених рекомендацій у практиці різних закладів вищої освіти та розроблення адаптивних диференційованих методик для різних категорій магістрантів з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, цілей та особливостей навчання.

Ключові слова: *комунікативна компетентність, магістратура, методичні підходи, задачне навчання, міжкультурна компетентність, педагогічна компетентність, професійна підготовка.*

METHODOLOGICAL ASPECTS OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FUTURE GERMAN LANGUAGE TEACHERS PURSUING A MASTER’S DEGREE

Paustovska Marianna Volodymyrivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Germanic and Romance Languages,
Philological Faculty of Educational Technologies
Kyiv National Linguistic University
mpaustovska@ukr.net
orcid.org/0000-0002-1228-2178

Purpose: to identify and substantiate methodological approaches and technologies for developing foreign language communicative competence in future foreign language teachers, including the German language teachers pursuing a Master’s Degree at higher education institutions of Ukraine and worldwide. **Methods:** theoretical analysis of scientific literature in pedagogy and foreign language teaching methodology, synthesis of pedagogical concepts of language competence development, comparative analysis of international language

training standards (CEFR), investigation and critical analysis of pedagogical experience in training foreign language teachers, detailed study of modern methodological approaches to foreign language teaching in Master's programs, research and implementation of innovative technologies for developing communicative skills and competencies. **Results:** it was established that effective development of communicative competence among Master's Degree students is based on complex integration of communicative approach, task-based learning and problem-based learning methods, and systematic development of intercultural competence in professional context. The expediency of applying problem-based learning for stimulating critical thinking, activating learning motivation, and developing hard professional skills in the context of business foreign language study and communication was substantiated. The dual nature of Master's Degree students' communicative competence development was revealed which includes two major components: first, the development of their own competence at personal level, and second, the simultaneous preparation of methodological basis for their pedagogical competence empowering them to share such a competence with their future students. It was found that intercultural competence development remains the important and priority component of future teachers' training in the context of globalization of education systems and European integration of Ukraine. **Conclusions:** the implementation of comprehensive and scientifically substantiated methodological system for Master's Degree training clearly oriented toward CEFR and modern innovative methodological approaches will significantly improve quality and effectiveness of future teachers' professional training in foreign language teaching, including the German language teaching. Further research should be focused on the experimental verification of developed recommendations in practice at various higher education institutions and on the development of adaptive and differentiated methods for teaching various categories of Master's Degree students based on their individual needs, goals, and learning.

Keywords: *communicative competence, Master's Degree program, methodological approaches, task-based learning, intercultural competence, pedagogical competence, professional training.*

Вступ. Глобальна трансформація сучасної освіти зумовлює необхідність переосмислення підходів до підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Європейська інтеграція України і процеси глобалізації підвищують вимоги до рівня професійної комунікативної компетентності вчителів, відповідальних за формування мовної компетентності здобувачів освіти. Магістратура як другий рівень вищої освіти забезпечує умови для цілеспрямованого і поглибленого розвитку спеціалізованих компетентностей, зокрема іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів.

Актуальність проблеми дослідження зумовлена низкою чинників. По-перше, спостерігається відсутність цілісних науково обґрунтованих методичних систем формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів магістерського рівня в межах викладання конкретної іноземної мови, зокрема німецької. По-друге, існує об'єктивна потреба адаптувати міжнародні стандарти мовної підготовки до специфічних умов функціонування українських закладів вищої освіти. По-третє, актуальною є необхідність наукового обґрунтування вибору методичних підходів і освітніх технологій, які забезпечують найбільшу ефективність розвитку комунікативної компетентності майбутніх учителів.

Мета дослідження полягає у визначенні та систематизації методичних засад формування іншомовної комунікативної компетентності магістрантів – майбутніх учителів німецької мови, а також у розробленні науково обґрунтованих рекомендацій щодо оптимізації цього процесу в закладах вищої освіти України.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання** дослідження:

1) проаналізувати теоретичні основи комунікативної компетентності з урахуванням міжнародних стандартів мовної підготовки;

2) дослідити специфіку розвитку іншомовної комунікативної компетентності у здобувачів магістерського рівня освіти;

3) розглянути методичні підходи та інноваційні технології, спрямовані на формування комунікативної компетентності майбутніх учителів;

4) обґрунтувати значення міжкультурної компетентності в процесі професійної підготовки викладачів німецької мови;

5) визначити можливості інтеграції різних методичних підходів у цілісну систему підготовки магістрантів.

Структура викладу матеріалу вибудувана так, щоб забезпечити послідовний перехід від теоретичного аналізу концептуальних засад комунікативної компетентності до розгляду практичних методичних аспектів її формування у магістрантів, завершуючи обґрунтуванням інтегрованого підходу до підготовки майбутніх учителів.

Комунікативна компетентність як центральна категорія сучасної методики викладання іноземних мов. У науковому дискурсі комунікативна компетентність закріпилася як фундаментальна методична категорія, що визначає зміст і цілі іншомовної підготовки. Упровадження Радою Європи Загальноєвропейської системи оцінювання рівня володіння іноземними мовами (CEFR) створило уніфіковану систему дескрипторів компетентностей, що стала міжнародним стандартом (Council of Europe, 2020). Комунікативна компетентність трактується як здатність людини успішно взаємодіяти з іншими людьми у різних

комунікативних ситуаціях, використовуючи засоби іноземної мови і враховуючи культурні особливості комунікативного середовища.

Структура комунікативної компетентності розглядається як багатокомпонентна система, що охоплює лінгвістичну, соціолінгвістичну, прагматичну і стратегічну компетентність. Розширене трактування цього поняття включає також міжкультурну компетентність, що є невід'ємним елементом професійної підготовки педагогів, оскільки вчитель іноземної мови виступає посередником між культурами (Бондарка, 2024). Сучасні дослідження в галузі прикладної лінгвістики й методики викладання іноземних мов підтверджують, що комунікативна компетентність значно перевищує рівень формального володіння мовними засобами. Вона передбачає формування цілісного комплексу знань, умінь, навичок і особистісних характеристик, які забезпечують здатність людини ефективно й адекватно взаємодіяти з іншими людьми в різноманітних соціальних, культурних і професійних контекстах.

Особливістю комунікативної компетентності є її динамічний характер. На відміну від традиційного розуміння мовної компетентності як статичної системи знань граматичних норм і словникового складу комунікативна компетентність розглядається як система, що постійно розвивається, трансформуючись відповідно до комунікативних потреб і соціокультурних змін. Для майбутніх учителів іноземних мов, зокрема німецької мови, це передбачає паралельний розвиток власної комунікативної компетентності та методичної компетентності, тобто здатності ефективно формувати ці навички у своїх учнів.

Для магістрантів – майбутніх учителів іноземних мов, зокрема німецької, комунікативна компетентність набуває особливого значення, оскільки вона виконує дві ключові функції. По-перше, вона виступає результатом особистого мовного розвитку здобувача освіти; по-друге, слугує фундаментом для формування педагогічної компетентності, що забезпечує передачу комунікативних навичок учням (Амеліна, 2022). Таким чином, розвиток комунікативної компетентності магістрантів потребує застосування специфічних методичних підходів, орієнтованих як на особистісне мовне зростання, так і на формування професійних педагогічних умінь.

Психолінгвістичні та педагогічні основи розвитку комунікативної компетентності магістрантів. Формування комунікативної компетентності магістрантів базується на комплексі психолінгвістичних і педагогічних принципів. По-перше, слід ураховувати, що магістранти є дорослими здобувачами освіти з уже сформованою рідною мовною компетентністю і певним попереднім досвідом вивчення іноземних мов. Це зумовлює необхідність застосування методичних підходів, що відповідають специфіці навчання дорослих, зокрема передбачають інтеграцію навчального матеріалу з професійними інтересами і мотивацією магістрантів (Brown, Lee, 2015).

По-друге, розвиток комунікативної компетентності безпосередньо пов'язаний із формуванням когнітивних процесів, зокрема уваги, пам'яті, мислення і творчих здібностей. Магістранти мають не лише опановувати мовні навички, а й навчатися аналізувати мовні явища, усвідомлювати закономірності мовних процесів і застосовувати набуті знання в нових комунікативних ситуаціях. Дослідження свідчать, що активне задіяння когнітивних процесів забезпечує глибше засвоєння навчального матеріалу і формує більш стійкі результати навчання.

По-третє, соціальний контекст навчання має вирішальне значення. Формування комунікативної компетентності відбувається насамперед через взаємодію з іншими учасниками освітнього процесу – як із однокурсниками, так і з носіями німецької мови. Створення сприятливого соціального середовища, в якому магістранти відчувають себе комфортно і вмотивовано, виступає одним із ключових завдань викладача.

Методичні підходи і технології формування комунікативної компетентності.

Комунікативний підхід як базис сучасної методики. Протягом останніх десятиліть комунікативний підхід зберігає статус домінуючої парадигми в галузі методики викладання іноземних мов. Його основна засада полягає у зміщенні фокусу з вивчення мовних структур на практичне застосування мови, у створенні умов для реальної і квазіреальної комунікації, під час якої учні розвивають здатність ефективно передавати смислове навантаження (meaning-making), а не лише репродукувати граматичні конструкції (Mujahidah, Asni, 2023). Комунікативний підхід передбачає активне використання мови в аутентичних комунікативних ситуаціях, що забезпечує підвищення мотивації та ефективності освітнього процесу.

Для магістрантів – майбутніх учителів іноземних мов, зокрема німецької мови, комунікативний підхід має поєднуватися з металінгвістичною рефлексією, що дає їм змогу критично аналізувати мовні явища й обґрунтовувати вибір методичних стратегій у власній педагогічній діяльності (Richards, Rodgers, 2021). Таким чином, підготовка магістрантів передбачає не лише розвиток їхніх комунікативних умінь, а й формування здатності усвідомлювати функціонування мови, розкривати механізми комунікативних процесів і методично організовувати навчання з метою формування комунікативної компетентності учнів. Це, своєю

чергою, вимагає від викладача ґрунтовного знання теоретичних засад комунікативного підходу і вміння трансформувати їх у практично орієнтовані форми навчання.

Важливим аспектом комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів і завдань. Для магістрантів це передбачає роботу з текстами і ресурсами, що походять із реального німецькомовного середовища: газетними і журнальними статтями, відеоматеріалами, подкастами, контентом соціальних мереж та іншими джерелами. Використання таких матеріалів сприяє не лише формуванню комунікативних умінь, а й забезпечує ознайомлення з актуальною лексикою, ідіоматичними конструкціями і практикою функціонування мови у різних соціокультурних контекстах.

Задачне навчання як інструмент формування комунікативної компетентності. Концепція задачного навчання, розроблена Девідом Нунаном та іншими дослідниками, пропонує системний підхід до організації освітнього процесу на основі виконання автентичних комунікативних завдань (Nunan, 2010). На рівні магістратури задачне навчання дає змогу створити умови, в яких майбутні учителі розвивають комунікативні навички у контексті, максимально наближеному до реальних ситуацій спілкування. Завдання можуть бути орієнтовані як на розвиток загальних комунікативних умінь, так і на моделювання професійно орієнтованих ситуацій, які магістранти згодом використовуватимуть у власній педагогічній практиці.

Методологія задачного навчання охоплює три взаємопов'язані етапи:

• підготовчий (pre-task): викладач визначає тему, актуалізує попередні знання студентів і забезпечує опрацювання необхідного лексичного матеріалу;

• основний (task cycle): магістранти виконують автентичне комунікативне завдання у парах або групах, без прямого втручання викладача;

• завершальний (post-task): передбачає обговорення результатів, аналіз мовних труднощів і рефлексію щодо застосованих комунікативних стратегій та їхньої ефективності.

Особливо ефективним є поєднання задачного навчання з проблемним методом, що стимулює магістрантів до поглибленої аналітичної діяльності. Як засвідчують дослідження, проблемне навчання сприяє формуванню іншомовної комунікативної компетентності студентів магістратури завдяки активізації критичного мислення і підвищенню мотивації до комунікації (Нагачевська, Запотічна, 2023). Проблемний метод передбачає постановку перед магістрантами таких завдань, для розв'язання яких вони не мають готових рішень. Це змушує їх застосовувати творче мислення, шукати нові способи комунікації і взаємодії з матеріалом.

Практичне застосування задачного навчання у магістратурі може охоплювати різні види діяльності, зокрема організацію дебатів на актуальні суспільні теми, підготовку презентацій про країни німецькомовного простору, розроблення навчальних матеріалів для середньої школи, проведення мікроуроків для однокурсників, а також участь у конференціях і круглих столах. Кожне таке завдання сприяє розвитку окремих складників комунікативної компетентності і водночас забезпечує магістрантам набуття практичного досвіду, який може бути інтегрований у їхню майбутню педагогічну діяльність.

Розвиток професійних («твердих») навичок у контексті ділової іноземної мови. У процесі підготовки магістрантів значну роль відіграє формування так званих професійних («твердих») навичок (hard skills) – чітко визначених, вимірюваних компетентностей, безпосередньо пов'язаних із професійною діяльністю. Для майбутніх учителів німецької мови до таких навичок належать уміння здійснювати ділове спілкування, готувати і проводити презентації, створювати професійні тексти, а також вести переговори. Розвиток зазначених навичок у процесі вивчення ділової іноземної мови сприяє не лише особистому професійному розвитку магістрантів, а й забезпечує їх практичним матеріалом для подальшого викладання (Гут, 2024).

Міжкультурна компетентність як складова частина підготовки майбутніх учителів іноземних мов, зокрема німецької. Вивчення іноземної мови пов'язане із зануренням у простір іншої культури. Для майбутніх учителів розвиток міжкультурної компетентності має особливе значення, адже вони повинні не лише усвідомлювати культурні особливості, а й формувати в учнів здатність сприймати культурне різноманіття як ресурс і цінність, а не як загрозу (Бондарка, 2024). Міжкультурна компетентність охоплює знання про культурні особливості німецькомовних країн, розуміння соціокультурних культурних норм і цінностей, а також уміння адаптувати власну поведінку і комунікацію до культурного контексту співрозмовника (Kovács, 2017).

У сучасному глобалізованому світі міжкультурна комунікація розглядається як ключова компетентність учителів іноземних мов. Усвідомлення культурних відмінностей, рефлексія власних культурних засад і здатність до емпатичного сприйняття інших культур є тими якостями, які мають формуватися у магістрантів паралельно з розвитком комунікативної компетентності. Дослідження у сфері міжкультурної комунікації підтверджують, що навіть високий рівень мовної компетентності не гарантує ефективне спілкування, якщо комунікант не враховує культурний контекст і не здатний

адекватно інтерпретувати поведінку партнера крізь призму його культурних норм.

У контексті підготовки магістрантів – майбутніх учителів формування міжкультурної компетентності має досягатися шляхом:

1) вивчення історії та культури німецькомовних країн;

2) аналізу мовних явищ та їх культурної зумовленості;

3) рефлексії власних культурних стереотипів і упереджень;

4) розвитку толерантності та готовності до міжкультурного діалогу;

5) порівняльного аналізу культур із метою виявлення як універсальних, так і культурно-специфічних аспектів комунікації.

Особливу роль у формуванні міжкультурної компетентності відіграє критична рефлексія щодо культурних відмінностей, яка дає змогу магістрантам розвивати не поверхове уявлення про мультикультуралізм, а глибоке розуміння культурних процесів. Важливим завданням є усвідомлення власних культурних припущень і переконань, що нерідко функціонують на несвідомому рівні. Досягти цього можна шляхом аналізу конкретних випадків культурних непорозумінь, дослідження культурних артефактів і безпосередньої взаємодії з представниками німецькомовних культур. Використання відеоматеріалів, художніх фільмів, літературних творів та інших автентичних культурних продуктів сприяє поглибленому розумінню культурних контекстів і розвитку емпатії до носіїв іншої культури.

Інноваційні методичні підходи та їх інтеграція. Сучасна методика викладання іноземних мов характеризується тенденцією до інтеграції різних педагогічних підходів і технологій. Для магістрантів – майбутніх учителів іноземних мов, зокрема німецької, це означає, що формування комунікативної компетентності має ґрунтуватися на комплексному застосуванні комунікативного підходу, задачного навчання, проблемного методу і розвитку професійних («твердих») навичок. Кожен із зазначених підходів сприяє розвитку окремих складників комунікативної компетентності, а їх поєднання створює синергетичний ефект, який забезпечує найвищу ефективність освітнього процесу.

Дослідження сучасних методичних концепцій у сфері викладання іноземних мов засвідчують, що найбільш перспективним напрямом є формування гнучкості у виборі педагогічних стратегій відповідно до конкретних освітніх цілей та індивідуальних характеристик учнів (Caspari et al., 2022). Для магістрантів це означає необхідність розвитку методичної компетентності, яка передбачає здатність критично аналізувати різні підходи й вибирати оптимальні стратегії для конкретних навчальних ситуацій.

Інтеграція різних методичних підходів передбачає розроблення таких навчальних сценаріїв, що поєднують їхні сильні боки і забезпечують комплексний розвиток компетентностей. Так, навчальне заняття може бути побудоване за такою логікою: формування проблемної ситуації, яка стимулює критичне мислення; далі – виконання комунікативного завдання у парах чи групах, що сприяє розвитку комунікативних умінь; наприкінці – рефлексія, яка охоплює як оцінку комунікативної ефективності, так і аналіз використаних мовних структур, забезпечуючи формування металінгвістичної компетентності.

Важливим аспектом інтеграції методичних підходів є індивідуалізація навчання. Магістранти мають різні рівні вже сформованої комунікативної компетентності, різні інтереси і мотивацію. Викладач повинен бути готовим адаптувати навчальні завдання й матеріали відповідно до цих індивідуальних особливостей. Реалізація такого підходу можлива через застосування диференційованого навчання, пропонування альтернативних форм завдань і стимулювання самостійної роботи студентів магістратури.

Рекомендації щодо оптимізації формування комунікативної компетентності магістрантів. На основі здійсненого аналізу можна запропонувати низку наведених нижче рекомендацій, спрямованих на підвищення ефективності процесу формування іншомовної комунікативної компетентності магістрантів – майбутніх учителів німецької мови.

1. Розроблення програми магістратури, орієнтованої на формування комунікативної компетентності. Навчальна програма має забезпечувати послідовне ускладнення комунікативних завдань – від базових умінь до професійно спрямованих видів ділового і педагогічного спілкування. Доцільним є включення модулів, що системно розвивають міжкультурну компетентність.

2. Упровадження задачного і проблемно орієнтованого навчання. Під час організації занять слід використовувати автентичні професійно релевантні завдання. Проблемний підхід сприяє розвитку критичного мислення, здатності до аналізу мовних явищ і глибшому засвоєнню матеріалу.

3. Розвиток професійних («твердих») навичок у сфері ділової іноземної мови. До структури магістерської підготовки варто включити окремий курс або модуль із ділової німецької мови з акцентом на навичках презентації, ведення переговорів і створення ділової кореспонденції.

4. Інтеграція компонентів міжкультурної компетентності. Усі навчальні дисципліни мають сприяти формуванню здатності майбутніх учителів орієнтуватися у різних культурних контекстах іншомовних, зокрема

німецькомовних, країн, критично осмислювати культурні явища та адаптувати комунікативні стратегії.

5. Використання цифрових технологій і засобів дистанційного навчання. Для забезпечення автентичної комунікації доцільно застосовувати відеоконференції, онлайн-платформи та інші цифрові інструменти, що розширюють можливості взаємодії з носіями мови.

6. Формування рефлексивної практики. Регулярний аналіз власного мовного поступу і методичних рішень сприяє розвитку методичної компетентності магістрантів і формує готовність до усвідомленого вдосконалення власної педагогічної діяльності.

Висновки. Формування іншомовної комунікативної компетентності магістрантів – майбутніх учителів німецької мови є багатокомпонентним і складно структурованим процесом, який потребує системного й інтегративного підходу. Результати дослідження засвідчують, що найбільш дієвим є поєднання комунікативного підходу, задачного і проблемно орієнтованого навчання, а також розвитку професійних («твердих») навичок, доповнене цілеспрямованим формуванням міжкультурної компетентності.

Методичні особливості цього процесу полягають у необхідності одночасного розвитку як комунікативної компетентності самих магістрантів, так і їх методичної компетентності, що забезпечує здатність ефективно формувати комунікативні навички учнів. Орієнтація на Загальноєвропейську систему оцінювання рівня володіння іноземними мовами (CEFR) сприяє прозорості, стандартизованості й об'єктивності оцінювання рівнів комунікативної підготовки.

Практична реалізація запропонованих положень потребує створення відповідних освітніх програм, розроблення навчально-методичного забезпечення і підготовки викладачів до використання інноваційних методичних технологій. Важливу роль відіграє формування навчального середовища, що стимулює інтенсивну комунікацію і сприяє міжкультурному взаєморозумінню.

Перспектива подальших досліджень пов'язана з експериментальною перевіркою запропонованих рекомендацій у практиці різних закладів вищої освіти України, зокрема з аналізом чинників, які найбільш суттєво впливають на ефективність формування комунікативної компетентності. Доцільним є також розроблення адаптованих методик для викладання інших іноземних мов у магістратурі і вивчення впливу рівня сформованості комунікативної компетентності магістрантів на якість їхньої професійної діяльності та навчальні результати учнів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Амеліна С. Підготовка майбутніх учителів німецької мови у закладах вищої освіти США. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2022. № 4. С. 1–15. https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2022.270389

2. Бондарка Г. Особливості формування міжкультурної комунікативної компетенції студентів у процесі навчання іноземних мов у ЗВО. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2024. № 54. С. 24–27. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.24-27

3. Гут Н. Розвиток твердих навичок здобувачів освіти ОС «магістр» під час вивчення ділової іноземної мови. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2024. № 4. С. 1–12. https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2024.316489

4. Нагачевська О., Запотічна М. Методика проблемного навчання для розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів магістратури. *Наукові інновації та передові технології*. 2023. № 12(26). С. 464–475. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-12(26)-464-475

5. Caspari D., Klippel F., Legutke M. K., Schramm K. *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen : Gunter Narr Verlag, 2022. 538 p. ISBN 978-3-8233-9432-7. https://doi.org/10.24053/9783823394327

6. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. URL: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages

7. Nunan D. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336

8. Richards J. C., Rodgers T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2021. 419 p. ISBN: 9781107675964. https://doi.org/10.1017/9781009024532

9. Brown H. D., Lee H. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 4th ed. New York : Pearson Education, 2015. 688 p.

10. Kovács G. Culture in Language Teaching. A Course Design for Teacher Trainees. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica.* 2017. № 9(3). P. 73–86. https://doi.org/10.1515/ausp-2017-0030

11. Mujahidah M., Asni Y. The Effectiveness of Communicative Language Teaching (CLT) Method to Improve Students Speaking Skill. *Al-Irsyad: Journal of Education Science*. 2023. № 2(2). P. 161–167.

REFERENCES:

1. Amelina, S. (2022). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv nimetskoi movy u zakladakh vyshchoi osvity SShA [Training of Future German Language Teachers in Higher Education Institutions of the USA]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, 4, 1–15. https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2022.270389 [in Ukrainian].

2. Bondarka, H. (2024). Osoblyvosti formuvannia mizhkulturnoi komunikatyvnoi kompetentsii studentiv u protsesi navchannia inozemnykh mov u ZVO [Features of Development of Intercultural Communicative Competence of Students in the Process of Teaching Foreign Languages in Higher Education Institutions]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: «Pedahohika. Sotsialna robota»*, 54, 24–27. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.24-27 [in Ukrainian].

3. Hut, N. (2024). Rozvytok tverdykh navychok zdobuvachiv osvity OS mahistr pid chas vyvchennia dilovoi inozemnoi movy [Development of Hard Skills of Master's Students in the Process of Studying Business Foreign Language]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, 4, 1–12. https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2024.316489 [in Ukrainian].

4. Nahachevska, O., & Zapotichna, M. (2023). Metodyka problemnoho navchannia dlia rozvytku inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv mahistratury [Problem-Based Learning Methodology for Development of Foreign Language Communicative Competence of Master's Students]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii*, 12(26), 464–475. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-12(26)-464-475 [in Ukrainian].

5. Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. K., & Schramm, K. (2022). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* [Research Methods in Foreign Language Didactics: A Handbook]. Tübingen: Gunter Narr Verlag. ISBN 978-3-8233-9432-7. https://doi.org/10.24053/9783823394327 [in German].

6. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. Strasbourg : Council of Europe Publishing. URL: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages [in English].

7. Nunan, D. (2010). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336 [in English].

8. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2021). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge : Cambridge University Press. ISBN: 9781107675964. https://doi.org/10.1017/9781009024532 [in English].

9. Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (4th ed.). New York : Pearson Education [in English].

10. Kovács, G. (2017). Culture in Language Teaching. A Course Design for Teacher Trainees. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 9(3), 73–86. https://doi.org/10.1515/ausp-2017-0030 [in English].

11. Mujahidah, M., Asni, Y. (2023). The Effectiveness of Communicative Language Teaching (CLT) Method to Improve Students Speaking Skill. *Al-Irsyad: Journal of Education Science*, 2(2), 161–167. https://doi.org/10.58917/aijes.v2i2.79 [in English].

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Дата першого надходження статті до видання: 13.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

UDC 378.147:005.336.2:[37-044.922:004]
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-114-11

FORMATION OF INTEGRATED COMPETENCE OF FUTURE PROFESSIONALS IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

Perminova Liudmyla Arkadiivna,
Doctor of Philosophy (PhD) in Pedagogical Sciences, Professor,
Acting Head of the Department of Pedagogy, Psychology
and Educational Management named after Prof. Ye. Pietukhov
Kherson State University
Lperminova@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-6818-3179

Popova Liudmyla Mykolaivna,
Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor,
Associate Professor at the Department of English for Engineering 1
National Technical University of Ukraine
«Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»
liudmyla.plm@gmail.com
orcid.org/0000-0003-3764-3870

The rapid development of digital technologies and the global digital transformation of education have significantly influenced the system of professional training in higher education institutions. Under modern conditions, the formation of integrated competence of future professionals has become one of the key priorities of educational policy and pedagogical practice. Integrated competence is understood as a complex combination of professional knowledge, practical skills, digital literacy, critical thinking, communication abilities, creativity, adaptability, and the capacity for lifelong learning necessary for effective professional activity in the digital society. **The purpose** of this article is to investigate the peculiarities of the formation of integrated competence of future professionals in the context of digital transformation of education and to determine the role of innovative educational technologies and competency-based approaches in improving the quality of professional training. **Methods**. The research employed a combination of theoretical and empirical methods to investigate the formation of integrated competence of future professionals in the context of digital transformation of education. Theoretical methods included analysis, synthesis, comparison, generalization, and systematization of scientific literature. The study demonstrates that digital transformation creates new opportunities for the modernization of higher education through the implementation of online learning platforms, interactive technologies, artificial intelligence tools, virtual learning environments, and blended learning models. It has been established that the effective formation of integrated competence requires the combination of traditional pedagogical approaches with innovative digital methods aimed at developing students' professional, communicative, analytical, and technological skills. **The results** of the research indicate that the use of digital educational technologies contributes to increasing students' motivation, autonomy, flexibility of thinking, collaboration skills, and readiness for professional adaptation in a rapidly changing labor market. The article emphasizes the importance of creating an innovative educational environment that promotes interdisciplinary learning, digital culture, academic mobility, and continuous professional self-development. **Conclusion**. The practical significance of the study lies in the possibility of applying the proposed approaches and recommendations in the process of professional training of future specialists in higher education institutions.

Keywords: *integrated competence, digital transformation, higher education, future professionals, competency-based approach, digital technologies, professional training, innovative learning, digital literacy, educational technologies, blended learning, lifelong learning.*

ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У КОНТЕКСТІ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

Пермінова Людмила Аркадіївна,
доктор філософії (PhD) у галузі педагогічних наук, професор,
в.о. завідувачки кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
імені проф. Є. Петухова
Херсонський державний університет
Lperminova@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-6818-3179

Попова Людмила Миколаївна,
кандидат педагогічних наук (PhD), доцент,
доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 1
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
liudmyla.plm@gmail.com
orcid.org/0000-0003-3764-3870

Стрімкий розвиток цифрових технологій та глобальна цифрова трансформація освіти суттєво вплинули на систему професійної підготовки у закладах вищої освіти. За сучасних умов формування інтегральної компетентності майбутніх фахівців стало одним із ключових пріоритетів освітньої політики та педагогічної практики. Інтегральна компетентність розуміється як комплексне поєднання професійних знань, практичних умінь, цифрової грамотності, критичного мислення, комунікативних здібностей, креативності, адаптивності та здатності до навчання впродовж життя, необхідних для ефективної професійної діяльності у цифровому суспільстві. **Метою** статті є дослідження особливостей формування інтегральної компетентності майбутніх фахівців у контексті цифрової трансформації освіти та визначення ролі інноваційних освітніх технологій і компетентнісного підходу у підвищенні якості професійної підготовки. **Методи.** У дослідженні використано комплекс теоретичних та емпіричних методів для вивчення процесу формування інтегральної компетентності майбутніх фахівців в умовах цифрової трансформації освіти. До теоретичних методів належали аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація наукової літератури.

Дослідження демонструє, що цифрова трансформація створює нові можливості для модернізації вищої освіти завдяки впровадженню онлайн-платформ для навчання, інтерактивних технологій, інструментів штучного інтелекту, віртуальних освітніх середовищ та моделей змішаного навчання. Установлено, що ефективне формування інтегральної компетентності потребує поєднання традиційних педагогічних підходів з інноваційними цифровими методами, спрямованими на розвиток професійних, комунікативних, аналітичних і технологічних навичок студентів. **Результати** дослідження свідчать, що використання цифрових освітніх технологій сприяє підвищенню мотивації студентів, автономності, гнучкості мислення, навичок співпраці та готовності до професійної адаптації в умовах швидкозмінного ринку праці. У статті наголошується на важливості створення інноваційного освітнього середовища, яке сприяє міждисциплінарному навчанню, розвитку цифрової культури, академічної мобільності та безперервного професійного саморозвитку. **Висновки.** Практичне значення дослідження полягає у можливості застосування запропонованих підходів і рекомендацій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.

Ключові слова: *інтегральна компетентність, цифрова трансформація, вища освіта, майбутні фахівці, компетентнісний підхід, цифрові технології, професійна підготовка, інноваційне навчання, цифрова грамотність, освітні технології, змішане навчання, навчання впродовж життя.*

Introduction. The purpose of this article is to analyze the process of forming integrated competence of future professionals under the conditions of digital transformation of education, to identify the key factors influencing the development of professional, digital, communicative, and critical thinking skills, and to substantiate effective pedagogical approaches and digital tools that contribute to the preparation of competitive specialists capable of adapting to the challenges of the modern information society. The concept of integral competence in education was gradually formed within the framework of the development of the competency-based approach in the European educational space at the end of the 20th and the beginning of the 21st century. In its modern meaning, this term is primarily associated with the processes of higher education standardization in Europe and the implementation of the competency-based approach within the framework of the Bologna Process.

One of the first international documents that laid the foundation for understanding integrated competences was the project *Tuning Educational Structures in Europe*, launched in 2000. Within this project, competences were considered as a combination of knowledge, skills, abilities, values, and personal characteristics necessary for professional activity. The very idea of integrating different components of professional training became the basis for the further development of the concept of «integral competence».

In European documents, the terms «integral competence» or «integrated competence» began to be actively used in the context of: learning outcomes; qualification frameworks; competency-based educational programs.

In Ukraine, the concept of «integral competence» is officially in: the Law of Ukraine «On Higher Education» (2014); the National Qualifications Framework; the standards of higher education of Ukraine. It was after the adoption of the Law of Ukraine «On Higher Education» that the term gained widespread use in Ukrainian pedagogical science and in the practice of developing educational programs. Article 1 of the Law of Ukraine «On Higher Education» defines integral competence as: «a generalized description of a qualification level that expresses the main competency characteristics of the level regarding learning and/or professional activity».

Theoretical Substantiation of the Problem. The rapid development of information and communication technologies, globalization processes, and the transition to a digital society have fundamentally transformed the modern educational environment. Under these conditions, higher education institutions face the necessity of preparing competitive professionals capable of adapting to technological changes, processing large amounts of information, and functioning effectively in a digitally oriented professional environment. Consequently, the formation of integrated competence has become one of the priority objectives of modern higher education.

The concept of integrated competence is closely connected with the competency-based approach, which emphasizes not only the acquisition of theoretical knowledge but also the development of practical skills, personal qualities, critical thinking, creativity, communication abilities, and readiness for lifelong learning. Integrated competence is understood as a holistic combination of professional, social, digital, communicative, and personal competencies that ensure successful professional activity and self-realization in modern society.

Digital transformation of education significantly changes traditional approaches to teaching and learning. The introduction of *online learning platforms, virtual educational environments, blended learning, artificial intelligence technologies, cloud services, and interactive digital tools* creates new opportunities for the modernization of professional training. These technologies contribute to personalized learning, student autonomy, flexibility of educational processes, interdisciplinary interaction, and academic mobility.

At the same time, digital transformation presents several challenges for higher education institutions, including the need to improve digital infrastructure, enhance teachers' digital competence, ensure equal access to educational technologies, and develop innovative pedagogical methods. Therefore, the formation of integrated competence requires the combination of traditional educational approaches with innovative digital strategies aimed at developing students' analytical thinking, creativity, adaptability, collaboration skills, and professional mobility.

Methodology and Methods. The research employed a combination of theoretical and empirical methods to investigate the formation of integrated competence of future professionals in the context of digital transformation of education. Theoretical methods included analysis, synthesis, comparison, generalization, and systematization of scientific literature and modern educational approaches related to competency-based education and digital technologies. Empirical methods involved observation, questionnaires, interviews, and pedagogical experiments aimed at identifying the effectiveness of digital tools and innovative teaching methods in the development of integrated competence among higher education students. Statistical methods were used to process and interpret the obtained data, determine the dynamics of competence development, and evaluate the effectiveness of the proposed educational strategies.

Results and Discussion. In the contemporary conditions of globalization, digitalization, and the rapid development of science and technology, the educational system is focused not only on the transmission of knowledge but also on the formation of a competent specialist capable of acting effectively in complex professional and social situations. The problem of forming integrated competence in the system of higher education has become one of the central issues of contemporary pedagogical research due to the rapid development of digital technologies, globalization processes, and the implementation of competency-based education. Modern Ukrainian and foreign scholars increasingly emphasize the necessity of preparing future professionals capable of adapting to dynamic social and technological changes, demonstrating professional mobility, digital literacy, critical thinking, and readiness for lifelong learning.

A significant contribution to the study of integrated competence was made by O. Akimova, O. Kuznetsova, and V. Odarchenko (2023), who investigated integrated competence as

an essential component of the professional training of future primary school teachers. The authors substantiate that integrated competence combines professional knowledge, pedagogical skills, values, and personal qualities necessary for effective teaching activity. The innovative aspect of the study lies in the interdisciplinary interpretation of integrated competence within specialty 013 «Primary Education» and the emphasis on its practical orientation in teacher training. The issue of digital competence as a key component of lifelong learning is examined in the work of N. Aristova (2021). The researcher highlights the importance of digital literacy, information management skills, media competence, and online communication abilities in the modern educational environment. The scientific novelty of the study consists in considering digital competence as an obligatory prerequisite for continuous professional self-development in the digital society. Theoretical and practical aspects of integrated competence formation in pedagogical education are also reflected in the studies of O. Bartkov and Ye. Durmanenko (2022), who define integrated competence as a fundamental basis for the preparation of future preschool educators. The authors emphasize the integration of pedagogical, communicative, social, and creative competencies necessary for successful professional activity. Their research demonstrates the importance of a holistic approach to professional training in modern higher education.

The modernization of professional education through interdisciplinary learning is substantiated in the research of O. Glasunova, V. Korolchuk, and T. Voloshyna (2019). The scholars investigate interdisciplinary projects as an effective means of forming integrated competence among future IT specialists. The study proves that project-based learning contributes to the development of teamwork, problem-solving abilities, digital literacy, and professional adaptability. The innovative contribution of the work lies in implementing interdisciplinary digital projects into higher education practice.

The problem of IT competence formation among future specialists was investigated by A. Dobrovolska (2017), who considered the integration of information technologies into professional training as an important pedagogical issue. The researcher identified pedagogical conditions necessary for the effective development of digital and technological competencies in higher education institutions.

An important theoretical basis for competency-oriented education is provided by the Law of Ukraine «On Higher Education» (2014), which establishes the implementation of the competency-based approach as one of the key principles of higher education in Ukraine. The document emphasizes the necessity of aligning Ukrainian educational standards with European qualification frameworks and ensuring the formation of integrated learning outcomes. The issue of integration abilities as a component of professional competence was analyzed by N. Kichuk (2020), who interprets the ability for multivector and multilevel integration as an integrated competence of a successful teacher of the New Ukrainian School. The author emphasizes adaptability, interdisciplinarity, and innovation as essential characteristics of modern professional activity. The formation of integrated psychological and pedagogical competence of university teachers is explored in the study by M. Marusynets (2018). The researcher substantiates that effective teaching activity requires the integration of pedagogical, communicative, psychological, and digital competencies. The study highlights the importance of holistic professional development of higher education teachers under conditions of educational transformation.

The competency-based approach is also reflected in international and national qualification frameworks, particularly in the National Qualifications Framework of Ukraine (2011), the European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF-LLL), and the Qualification Framework of the European Higher Education Area (QF-EHEA). These documents establish common standards for learning outcomes, professional competencies, academic mobility, and lifelong learning. Their innovative significance lies in ensuring the compatibility of educational systems and promoting competency-oriented educational reforms.

International researchers also make a substantial contribution to the theoretical substantiation of competency-based education. Gruppen, L. D., Mangrulkar, R. S., & Kolars, J. C. (2012) emphasize the effectiveness of competency-based education in improving professional training in health professions through outcome-oriented learning and competence assessment. Holmes, A. G. D., Tuin, M. P., & Turner, S. L. (2021) analyze the theoretical complexity of defining the concepts of «competence» and «competency», highlighting practical difficulties in implementing competency-based education in universities.

J. Kubova-Semaka (2020) proposes an integral approach to understanding competence as a holistic interaction of knowledge, skills, values, and attitudes. Marcotte, K. M. & Gruppen, L. D. (2022) investigate competency-based education as a model of curriculum design and assessment aimed at integrative learning. Potolea and Toma (2015) develop a systemic-interactionist model for competency-based curriculum design, emphasizing the interrelation between educational objectives, teaching methods, and assessment procedures.

Particular attention should be paid to the study conducted by Tahirsylaj, A, & Sundberg, D. (2020),

who analyze the problem of defining competencies for 21st-century curricula. The researchers identify critical thinking, creativity, collaboration, communication skills, and digital literacy as the most significant competencies required in the contemporary labor market. Vitchenko et al. (2022) focus on the design of integrated learning outcomes within competency-based higher education and substantiate methodological approaches to combining theoretical knowledge, practical skills, and personal development in university curricula.

In the article «Evolution of the Term «Transversality» in the Modern Scientific Space: Foreign Experience» (2022), L. Popova investigates the theoretical evolution and contemporary interpretation of the concept of «transversality» within the international educational and scientific discourse. The study focuses on the growing significance of transversal competencies in the context of globalization, digital transformation, and modernization of higher education systems. The author emphasizes that the concept of transversality has gradually transformed from a narrowly specialized interdisciplinary notion into a multidimensional educational phenomenon associated with the development of universal competencies necessary for successful professional and social activity in the twenty-first century. Particular attention is paid to the analysis of European educational strategies and international frameworks that define transversal competencies as essential components of lifelong learning and professional mobility. The research demonstrates that competencies include critical thinking, creativity, communication skills, teamwork, adaptability, problem-solving abilities, intercultural interaction, emotional intelligence, and digital literacy. An important aspect of the study is the analysis of foreign educational experience in implementing transversal competencies into professional training systems. The author examines European approaches to competency-based education and highlights the role of interdisciplinarity, student-centered learning, and innovative pedagogical technologies in developing transversal skills among future professionals. The author emphasizes the necessity of integrating transversal approaches into educational programs in order to improve the quality of professional training and prepare future specialists for rapidly changing labor market conditions.

Therefore, the analysis of scientific literature demonstrates that integrated competence is considered a multidimensional and interdisciplinary phenomenon that combines professional, digital, communicative, social, and personal competencies necessary for effective professional activity in the digital era. The reviewed studies confirm the growing importance of competency-based education, interdisciplinary integration, and innovative digital technologies in the modernization of higher education and the preparation of future professionals.

One of the central categories of the competency-based approach is integral competence, which determines the overall level of a student's professional training and readiness to perform

Table 1

Types of Competencies in the Professional Training of Future Specialists

No.	Type of Competence	Description	Example in Professional Training
1	Key (Core) Competencies	Fundamental competencies necessary for personal development and lifelong learning	Critical thinking, problem-solving, digital literacy
2	General Competencies	Competencies that are not profession-specific but essential across all fields	Communication, teamwork, time management
3	Professional (Subject-specific) Competencies	Competencies directly related to a specific profession or field of study	Teaching methods for teachers, translation techniques for translators
4	Integral Competence	A holistic combination of knowledge, skills, values, and experience ensuring readiness for professional activity	Ability to solve complex professional tasks independently
5	Social Competencies	Abilities required for effective interaction in society and professional environments	Conflict resolution, intercultural communication
6	Communicative Competencies	Skills related to effective oral and written communication	Public speaking, academic writing, negotiation
7	Digital Competencies	Ability to use digital technologies effectively in learning and professional practice	Use of LMS platforms, AI tools, data analysis software
8	Methodological Competencies	Ability to organize, plan, and evaluate professional activities	Lesson planning, research design, project management
9	Reflective Competencies	Ability to analyze and evaluate one's own professional activity	Self-assessment, reflective journals, feedback analysis
10	Intercultural Competencies	Ability to work effectively in multicultural environments	Understanding cultural differences, international cooperation

professional functions. The competency-based approach in modern pedagogy is viewed as a strategic orientation of the educational process toward developing learners' ability to act effectively in various professional and social situations. Its essence lies in the shift from a knowledge-based paradigm to an outcome-oriented model of learning, where the key indicator is the formation of competencies.

Within the European educational space, particularly in the framework of the Bologna Process and the Tuning Educational Structures in Europe project, competence is defined as the integration of knowledge, skills, abilities, values, and personal qualities necessary for professional activity.

In modern pedagogical science, integral competence is considered as the result of the integration of knowledge, skills, abilities, personal qualities, values, and practical experience. The concept of «integral competence» is widely used in both European and Ukrainian educational spaces within the framework of implementing the competency-based approach. According to the Law of Ukraine «On Higher Education», integral competence is defined as a generalized description of a qualification level that expresses the main competency characteristics of a specialist. It reflects an individual's ability to solve complex specialized tasks and practical problems within a particular field of professional activity or study. Researchers emphasize that integral competence is a complex construct that includes: a system of professional knowledge; *practical skills and abilities; critical and creative thinking; communicative abilities; ethical and value orientations; autonomy and responsibility; and the ability for self-education and professional development*.

Thus, integral competence serves as an integrated outcome of the educational process and an indicator of the formation of the future specialist's professional readiness. In pedagogical literature, several structural components of integral competence are distinguished, namely: *Cognitive Component* (presupposes the presence of a system of theoretical knowledge necessary for professional activity; includes professional, methodological, and interdisciplinary knowledge); *Activity-Based Component* (includes practical skills and abilities to apply knowledge in professional activity, as well as the ability to solve problem situations and make effective decisions); *Communicative Component* (involves the ability to engage in effective professional communication, cooperation, teamwork, and intercultural interaction); *Personal and Value-Based Component* (covers motivation, professional values, responsibility, ethical standards, and readiness for self-development); *Reflective Component* (determines an individual's ability for self-analysis, self-assessment of one's own activities, and continuous professional improvement).

Integral competence is a key outcome of professional education, as it ensures the readiness of future specialists for effective activity in the conditions of modern society. Its formation contributes to the development of professional mobility; the ability to adapt to changes; the development of creative and critical thinking; the formation of self-learning skills; and the enhancement of competitiveness in the labor market. Integral competence is especially important in the training of teachers, translators, medical workers, military specialists, and representatives of other professions whose activities require the integrated application of knowledge and a high level of responsibility.

Table 2

Pathways for the Formation of Integral Competence in the System of Professional Training of Specialists

No.	Pathway	Content / Description	Result of Formation
1	Competency-based approach	Orientation of education toward learning outcomes integrating knowledge, skills, values, and experience	Formation of holistic professional readiness
2	Practice-oriented learning	Internships, placements, case studies, simulation of professional situations	Development of practical professional skills and abilities
3	Innovative pedagogical technologies	Interactive, project-based, problem-based learning; digital technologies; VR/AR tools	Development of creativity, critical thinking, and adaptability
4	Interdisciplinary integration	Combination of knowledge from different academic disciplines	Formation of systemic and integrated professional thinking
5	Development of soft skills	Critical thinking, communication, creativity, teamwork, emotional intelligence	Increased employability and competitiveness
6	Motivation for self-education	Encouraging lifelong learning and continuous professional development	Development of autonomy and self-directed learning
7	Academic mobility	Participation in international programs, exchanges, conferences	Development of intercultural competence and global outlook
8	Reflective learning	Self-analysis, self-assessment, and evaluation of professional activity	Conscious and continuous professional improvement

The formation of integral competence in future translators is a complex and multidimensional process that reflects the requirements of modern competency-based higher education. In contemporary educational conditions, translation is no longer viewed as a purely linguistic activity; instead, it is understood as a professional practice that integrates linguistic, cognitive, intercultural, technological, and personal dimensions. Therefore, the development of integral competence becomes a key objective of translator training programmes.

In the context of the European Higher Education Area, particularly within the framework of the Bologna Process and the Tuning Educational Structures in Europe project, competence is interpreted as an integrated combination of knowledge, skills, attitudes, and values. This understanding provides the methodological basis for defining integral competence as a holistic outcome of professional education.

Integral competence of future translators is characterized by the synthesis of several interrelated components. Linguistic competence ensures mastery of source and target languages, while translation competence involves the ability to apply appropriate strategies and techniques for rendering meaning accurately and effectively. Communicative competence enables translators to interact successfully in professional contexts, and intercultural competence ensures adequate interpretation of cultural-specific meanings. In addition, digital competence has become increasingly important due to the widespread use of computer-assisted translation tools, machine translation systems, and artificial intelligence technologies. Reflective competence, in turn, supports continuous professional self-development through self-assessment and critical analysis of one's own translation performance.

A specific feature of forming integral competence in translators is its strong interdisciplinary character. Effective translator training requires the integration of linguistics, translation studies, cultural studies, and information technologies. This interdisciplinary approach allows students to develop a systemic understanding of translation as a complex professional activity rather than a set of isolated skills.

Another important peculiarity is the practice-oriented nature of training. The formation of integral competence is impossible without continuous engagement in real or simulated translation activities. Students are involved in written and oral translation tasks, interpreting exercises, case studies, and project-based learning. Such activities contribute to the development of professional decision-making skills and the ability to work under authentic conditions.

Digital transformation of education also significantly influences translator training. The use of CAT tools, machine translation post-editing systems, and AI-based platforms enhances students' technological competence and prepares them for modern professional environments. At the same time, the development of soft skills such as critical thinking, creativity, teamwork, and stress resistance ensures adaptability in dynamic working conditions.

Intercultural orientation represents another essential aspect of integral competence formation. Translators must be able to mediate between cultures, avoid misinterpretations, and ensure pragmatic and culturally appropriate translation. This requires not only linguistic knowledge but also deep cultural awareness and ethical sensitivity.

Finally, reflective practice plays a crucial role in the formation of integral competence. Through reflection, students analyse their translation decisions, identify errors, and improve their professional performance. This process supports lifelong learning and continuous professional growth.

Thus, the formation of integral competence in future translators is a holistic educational process that integrates theoretical knowledge, practical skills, digital literacy, intercultural awareness, and reflective abilities. Its successful implementation ensures the preparation of highly qualified specialists capable of meeting the demands of modern global communication and professional translation practice.

The formation of integral competence in future primary school teachers is a key objective of modern teacher education, aimed at preparing educators who are capable of ensuring the holistic development of younger learners. In contemporary educational theory, integral competence is understood as an integrated combination of knowledge, skills, values, and professional attitudes that enable effective pedagogical activity.

Within the European educational context, particularly the Bologna Process and the Tuning Educational Structures in Europe framework, competence-based education emphasizes learning outcomes and the development of professionally oriented abilities. This competence in future primary school teachers is characterized by several specific features. First, it is strongly practice-oriented, as teaching practice in schools plays a central role in transforming theoretical knowledge into real pedagogical skills. Second, it integrates pedagogical, psychological, methodological, and communicative components, ensuring a holistic approach to teacher preparation. Third, it involves the development of digital competence, which is essential for the use of modern educational technologies in primary education.

In addition, soft skills such as empathy, communication, teamwork, and creativity are crucial for effective interaction with young learners. Inclusive education also plays an important role,

Table 3

Algorithm for the Formation of Integral Competence in Future Translators

Stage	Name of Stage	Aim	Main Activities	Expected Result
1	Diagnostic and Orientation Stage	Identify students' initial competence level	Language proficiency testing, assessment of translation skills, identification of strengths and gaps	Clear profile of students' starting abilities
2	Goal Setting and Competence Design	Define expected learning outcomes	Formulation of integral competence, alignment with standards, setting professional and soft skills goals	Structured competence-based learning objectives
3	Theoretical and Linguistic Foundation Formation	Build theoretical base for translation	Study of translation theory, linguistics, terminology, contrastive analysis	Strong linguistic and theoretical foundation
4	Practical and Activity-Based Training	Develop translation skills through practice	Written/oral translation, interpreting exercises, case studies, simulations	Formation of basic and advanced translation skills
5	Integration of Digital and Innovative Tools	Develop digital translation competence	Use of CAT tools, AI translation systems, post-editing, online platforms	Digital and technological competence in translation
6	Soft Skills and Intercultural Development	Strengthen personal and social competencies	Intercultural communication, teamwork, critical thinking, ethics in translation	Intercultural and professional adaptability
7	Reflective and Research Activity	Develop self-evaluation and analytical skills	Reflective journals, peer review, error analysis, mini research projects	Ability to self-assess and improve performance
8	Integration and Professional Simulation	Combine all competencies into holistic practice	Complex translation projects, real-life simulations, interdisciplinary tasks	Formation of integral professional competence

Table 4

Algorithm for the Formation of Integral Competence in Future Primary School Teachers

Stage	Name of Stage	Aim	Main Activities	Expected Result
1	Diagnostic and Orientation Stage	Identify initial level of pedagogical competence	Diagnostic testing, analysis of communication skills, observation of teaching aptitude, assessment of motivation	Individual profile of students' pedagogical readiness
2	Goal Setting and Competence Design	Define expected learning outcomes for teacher training	Formulation of integral competence of primary school teacher, alignment with educational standards, setting professional and soft skills goals	Structured competency framework for teacher education
3	Theoretical and Psychological-Pedagogical Foundation	Build knowledge base for teaching profession	Study of pedagogy, psychology of child development, teaching methodologies, inclusive education principles	Solid theoretical foundation for teaching activity
4	Methodological and Didactic Training	Develop teaching methodology skills	Lesson planning, classroom management, development of teaching materials, subject methodology (math, language, science, etc.)	Ability to design and conduct effective lessons
5	Practical Teaching Experience	Develop real teaching skills through practice	Teaching practice in primary schools, micro-teaching, simulation of classroom situations, mentoring	Formation of practical teaching skills
6	Integration of Digital and Innovative Technologies	Enhance digital pedagogy competence	Use of ICT tools, interactive platforms, educational apps, blended and distance learning technologies	Digital teaching competence
7	Soft Skills and Inclusive Education Development	Strengthen personal and social competencies	Communication with children, parents, teamwork, conflict resolution, inclusive teaching strategies	Social, communicative, and inclusive teaching competence

Продовження таблиці 4

Stage	Name of Stage	Aim	Main Activities	Expected Result
8	Reflective and Research Activity	Develop self-evaluation and professional growth skills	Reflective diaries, lesson analysis, peer feedback, small-scale pedagogical research	Ability to reflect and continuously improve teaching practice
9	Integrated Teaching Practice	Combine all competencies in real professional activity	Conducting full lessons, interdisciplinary teaching, participation in school projects	Formation of integral professional competence of primary school teacher

as future teachers must be prepared to work with diverse student groups and adapt teaching methods to individual needs.

Reflective practice further supports the formation of integral competence by enabling future teachers to analyze their teaching experience, identify areas for improvement, and continuously develop professionally. In conclusion, integral competence in future primary school teachers is formed through the integration of theory and practice, the development of professional and personal skills, and continuous reflective learning, ensuring readiness for effective pedagogical activity in modern primary education.

Digital transformation has become a defining factor in modern higher education, significantly influencing the content, methods, and outcomes of professional training. In this context, the formation of integral competence gains particular importance, as it ensures the ability of future specialists to combine knowledge, skills, values, and digital literacy for effective professional performance. However, its role differs depending on the professional field, especially

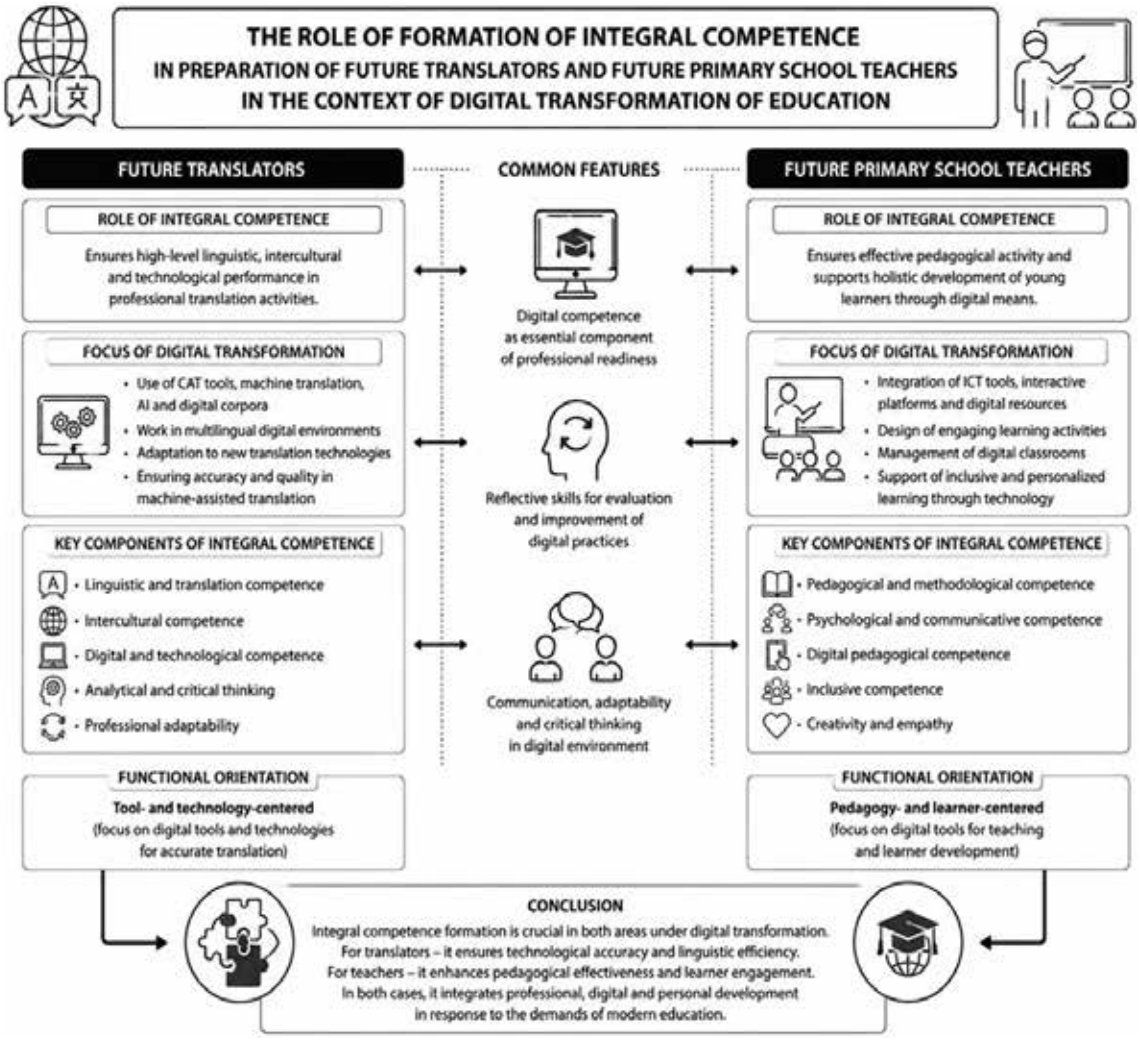

Fig. 1. Role of integral competence formation in future translators and primary school teachers in the context of digital transformation of education

in the training of future translators and primary school teachers.

In the preparation of future translators, integral competence is primarily oriented toward ensuring high-level linguistic, intercultural, and technological performance in professional translation activities. Digital transformation in this field is closely associated with the use of Computer-Assisted Translation (CAT) tools, machine translation systems, artificial intelligence, and digital corpora. Therefore, integral competence for translators is strongly technology-driven, as it requires not only language proficiency but also advanced digital skills for working in complex multilingual environments. The translator must be able to adapt quickly to new digital tools, ensure accuracy in machine-assisted translation, and critically evaluate automated outputs. Thus, digital transformation significantly enhances the technical and analytical dimensions of integral competence in translation education.

In contrast, in the preparation of future primary school teachers, integral competence has a more pedagogical and socio-educational orientation. Digital transformation in this field focuses on the integration of ICT tools, interactive platforms, digital learning environments, and blended learning technologies into classroom practice. Teachers are expected to use digital tools not only for instructional purposes but also for supporting pupils' cognitive, emotional, and social development. Consequently, integral competence in teacher education emphasizes digital pedagogy rather than technical specialization. It includes the ability to design engaging learning activities, manage digital classrooms, and ensure inclusive and personalized learning through technology.

Despite these differences, both professional domains share several common features in the formation of integral competence under digital transformation. First, in both cases, digital competence becomes an essential component of professional readiness. Second, both translators and teachers must develop reflective skills to evaluate and improve their digital practices. Third, soft skills such as communication, adaptability, and critical thinking remain crucial in both professions.

However, a key difference lies in the functional orientation of digital competence: for translators, it is primarily tool- and technology-centered, while for primary school teachers, it is pedagogy- and learner-centered. Translators interact with digital systems to produce accurate and contextually appropriate texts, whereas teachers use digital tools to facilitate learning processes and support pupil development.

Conclusions. In conclusion, the formation of integral competence in both future translators and primary school teachers is significantly influenced by digital transformation, but its role is profession-specific. In translation education, it ensures technological accuracy and linguistic efficiency, while in teacher education, it enhances pedagogical effectiveness and learner engagement. Nevertheless, in both cases, integral competence serves as a holistic framework that integrates professional, digital, and personal development in response to the demands of the modern digital educational environment.

BIBLIOGRAPHY:

1. Акімова О., Кузнецова О., Одарченко В. Інтегральна компетентність як складник професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальності 013 «Початкова освіта». *Освіта. Інноватика. Практика.* 2023. Вип. 11(5). С. 7–12. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i5-001

2. Арістова Н. Цифрова компетентність у системі ключових компетентностей для навчання впродовж життя. *Освіта. Інноватика. Практика.* 2021. Вип. 10(8). https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i8-008

3. Бартків О., Дурманенко Є. Інтегральна компетентність як базова у підготовці майбутнього вихователя. *Acta Paedagogika Volynieses*. 2022. Вип. 1(1). С. 18–24. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apv_2022_1(1)__5

4. Глазунова О., Корольчук В., Волошина Т. Міждисциплінарний проєкт як засіб формування інтегральної компетентності майбутніх ІТ-фахівців. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка»*. 2019. № 1. С. 136–147.

5. Добровольська, А. М. Формування ІТ-компетентності майбутніх фахівців як педагогічна проблема. *Фізико-математична освіта*. 2017. Вип. 3. С. 45–56. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/fmo_2017_3_10

6. Закон України № 1556-VII «Про вищу освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР).* 2014. № 37–38. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

7. Кічук Н. Здатність до різновекторної і багаторівневої інтеграції як інтегральна компетентність успішного вчителя нової української школи. *Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій*. 2020. С. 45–49.

8. Марусинець М. Формування інтегральної психолого-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти. *Освітній простір України*. 2018. № 14. С. 81–88.

9. Попова Л. М. Еволюція терміна «трансверсальність» у сучасному науковому просторі: зарубіжний досвід. *Педагогічні науки*. 2022. Вип. 99. С. 52–57. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-99-8

10. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341. URL: https://zakon.ada.gov .ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/ed20190625/conv#n40

11. Хома Т. В., Стеблюк С. В. Інтегральна компетентність як складник професійної компетентності в педагогічній освіті. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 31. Т. 1. С. 177–180 URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/ archives/2021/31/part_1/40.pdf

12. EQF-LLL – European Qualifications Frameworkfor Lifelong Learning. URL: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp_en.pdf

13. Gruppen L. D., Mangrulkar R. S., & Kolars J. C. The promise of competency-based education in the health professions for improving global health. *Human Resources for Health*. 2012. № 10. P. 43. https://doi.org/10.1186/1478-4491-10-43

14. Holmes A. G. D., Tuin M. P., & Turner S. L. Competence and competency in higher education, simple terms yet with complex meanings: Theoretical and practical issues for university teachers and assessors implementing competency-based education (CBE). *Educational Process: InternationalJournal.* 2021. №10(3). P. 39–52. https://doi.org/10.22521/edupij.2021.103.3

15. Kubova-Semaka J. An integral approach to the meaning of competence. *Vilnius University Open Series*. 2020. № 3. P. 120–135. https://doi.org/10.15388/SRE.2020.11

16. Marcotte K. M., & Gruppen L. D. Competency-based education as curriculum and assessment for integrative learning. *Education Sciences.* 2022. № 12(4). P. 267. https://doi.org/10.3390/educsci12040267

17. Potolea D., & Toma S. A systemic-interactionist model to design a competency-based curriculum. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. № 180. P. 715–721. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.183

18. QF-EHEA – Qualification Framework of the European Higher Education Area URL: http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=67

19. Tahirsylaj A., & Sundberg D. The unfinished business of defining competences for 21st century curricula. A systematic research review. *Curriculum Perspectives.* 2020. № 40. P. 131–145. https://doi.org/10.1007/s41297-020-00112-6

20. Vitchenko A., Vitchenko A., Zamotaieva N., Khrystiuk S., & Nikolayenko V. Designing integral learning outcomes in higher education within the frameworks of the competency-based approach. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. 2022. № 22(6). https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i6.5223

REFERENCES:

1. Akimova, O., Kuznetsova, O., & Odarchenko, V. (2023) Intehralna kompetentnist yak skladnyk profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv spetsialnosti 013 Pochatkova osvita. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 11(5), 7–12. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i5-001

2. Aristova, N. (2021). Tsyfrova kompetentnist u systemi kliuchovykh kompetentnostei dlia navchannia vprodovzh zhyttia. *Osvita. Innovatyka. Praktyka,* 10(8). https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i8-008

3. Bartkiv, O. (2022). Intehralna kompetentnist yak bazova u pidhotovtsi maibutnoho vykhovatelia. Durmanenko. *Acta Paedagogika Volynieses*, 1(1), 18–24. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apv_2022_1(1)__5.

4. Hlazunova, O., Korolchuk, V., Voloshyna, T. (2019). Mizhdystsyplinarnyi proiekt yak zasib formuvannia intehralnoi kompetentnosti maibutnikh IT-fakhivtsiv. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: Pedahohika*, 1, 136–147.

5. Dobrovolska, A. M. (2017). Formuvannia IT-kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv yak pedahohichna problema. *Fizyko-matematychna osvita*, 3, 45–56. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/fmo_2017_3_10

6. Zakon Ukrainy № 1556-VII «Pro vyshchu osvitu». Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), (2014). № 37–38. http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

7. Kichuk, N. (2020). Zdatnist do riznovektornoi i bahatorivnevoi intehratsii yak intehralna kompetentnist uspishnoho vchytelia novoi ukrainskoi shkoly. *Vyshcha osvita u mizhdystsyplinarnomu vymiri: vid tradytsii do innovatsii*. Izmail: RVV IDHU. P. 45–49.

8. Marusynets, M. (2018). Formuvannia intehralnoi psykholoho-pedahohichnoi kompetentnosti vykladacha zakladu vyshchoi osvity. *Osvitnii prostir Ukrainy*, 14, 81–88.

9. Popova, L. M. (2022). Evoliutsiia termina «transversalnist» u suchasnomu naukovomu prostori: zarubizhnyi dosvid. *Pedahohichni nauky*, 99, 52–57. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-99-8

10. Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy; Opys vid 23.11.2011 № 1341. URL: https://zakon.ada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/ed20190625/conv#n40

11. Khoma, T. V., Stebliuk, S. V. (2021). Intehralna kompetentnist yak skladnyk profesiinoi kompetentnosti v pedahohichnii osviti. *Innovatsiina pedahohika*, 31(1), 177–180. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/31/part_1/40.pdf

12. EQF-LLL – European Qualifications Frameworkfor Lifelong Learning. URL: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp_en.pdf

13. Gruppen, L. D., Mangrulkar, R. S., & Kolars, J. C. (2012). The promise of competency-based education in the health professions for improving global health. *Human Resources for Health*, 10, 43. https://doi.org/10.1186/1478-4491-10-43

14. Holmes, A. G. D., Tuin, M. P., & Turner, S. L. (2021). Competence and competency in higher education, simple terms yet with complex meanings: Theoretical and practical issues for university teachers and assessors implementing competency-based education (CBE). *Educational Process: International Journal*, 10(3), 39–52. https://doi.org/10.22521/edupij.2021.103.3

15. Kubova-Semaka, J. (2020). An integral approach to the meaning of competence. *Vilnius University Open Series*, 3, 120–135. https://doi.org/10.15388/SRE.2020.11

16. Marcotte, K. M., & Gruppen, L. D. (2022). Competency-based education as curriculum and assessment for integrative learning. *Education Sciences*, 12(4), 267. https://doi.org/10.3390/educsci12040267

17. Potolea, D., & Toma, S. (2015). A systemic-interactionist model to design a competency-based curriculum. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180, 715–721. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.183

18. QF-EHEA – Qualification Framework of the European Higher Education Area. URL: http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=67

19. Tahirsylaj, A., & Sundberg, D. (2020). The unfinished business of defining competences for 21st century curricula. A systematic research review. *Curriculum Perspectives,* 40, 131–145. https://doi.org/10.1007/s41297-020-00112-6

20. Vitchenko, A., Vitchenko, A., Zamotaieva, N., Khrystiuk, S., & Nikolayenko, V. (2022). Designing integral learning outcomes in higher education within the frameworks of the competency-based approach. *Journal of Higher Education Theory and Practice,* 22(6). https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i6.5223

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Дата першого надходження статті до видання: 11.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

УДК 378.016:338.48]-047.22
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-114-12

SOFT SKILLS ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ

Попова Катерина Ігорівна,
здобувачка третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти спеціальності А1 «Освітні науки»,
асистентка кафедри готельно-ресторанного та туристичного бізнесу
Херсонський державний університет
kpopova@ksu.ks.ua
orcid.org/0009-0005-6450-646X

Актуальність дослідження зумовлена зростанням вимог сучасного ринку праці до професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму в умовах глобалізаційних процесів, цифровізації та трансформації туристичної індустрії. Особливого значення набувають soft skills як важливий складник професійної компетентності, що забезпечує здатність майбутніх фахівців ефективно взаємодіяти у професійному середовищі, працювати в команді, адаптуватися до професійних змін та ефективно здійснювати міжкультурну комунікацію. **Метою статті** є дослідження ролі soft skills у структурі професійної компетентності майбутніх фахівців сфери туризму та обґрунтування значення їх розвитку у процесі професійної підготовки. **Методи дослідження**: аналіз та узагальнення наукових джерел, аналіз освітніх програм, порівняння міжнародного досвіду професійної підготовки, а також аналіз сучасних вимог ринку праці у сфері туризму. **Результати**. У процесі дослідження обґрунтовано значення комунікативних, організаторських, міжкультурних та особистісних навичок у професійній підготовці фахівців туристичної сфери. Проаналізовано вимоги сучасного ринку праці та вакансії туристичних компаній «Join UP!», «Anex Tour» і «Поїхали з нами», що дало змогу визначити найбільш затребувані soft skills у сучасній туристичній індустрії. Установлено, що професійна конкурентоспроможність фахівця значною мірою залежить від рівня розвитку комунікативних здібностей, адаптивності, емоційної стійкості, відповідальності та здатності працювати в команді. Окрему увагу приділено міжнародному досвіду професійної підготовки у EHL Hospitality Business School та особливостям дуальної освіти у Німеччині. **Висновки**. Сучасна система професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму потребує поєднання hard skills із системним розвитком soft skills, використанням практикоорієнтованого навчання, виробничої практики та інтерактивних методів у закладах вищої освіти України.

Ключові слова: *туристична освіта, професійна підготовка, soft skills, міжкультурна взаємодія, комунікативні навички, практична підготовка, цифровізація освіти, інтерактивні методи, конкурентоспроможність, професійна адаптація.*

SOFT SKILLS AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TOURISM SPECIALISTS

Popova Kateryna Ihorivna,
Postgraduate Student (PhD in Education),
Assistant at the Department of Hotel, Restaurant and Tourism Business
Kherson State University
kpopova@ksu.ks.ua
orcid.org/0009-0005-6450-646X

The relevance of the study is determined by the growing demands of the modern labor market for the professional training of future tourism specialists under the conditions of globalization processes, digitalization, and transformation of the tourism industry. Particular importance is attached to soft skills as an essential component of professional competence that ensures the ability of future specialists to interact effectively in the professional environment, work in a team, adapt to professional changes, and effectively carry out intercultural communication. **Purpose.** The purpose of the article is to investigate the role of soft skills in the structure of professional competence of future tourism specialists and to substantiate their significance in the process of professional training. **Research methods.** The study employed the analysis and generalization of scientific sources, analysis of educational programs, comparison of international experience in professional training, as well as analysis of current labor market requirements in the tourism sector. **Results.** The study substantiates the significance of communicative, organizational, intercultural,

and personal skills in the professional training of tourism specialists. The requirements of the modern labor market and vacancies of tourism companies such as «Join UP!», «Anex Tour», and «Poikhaly z namy» were analyzed, which made it possible to identify the most demanded soft skills in the modern tourism industry. It was established that the professional competitiveness of a specialist largely depends on the level of development of communicative abilities, adaptability, emotional stability, responsibility, and teamwork skills. Particular attention was paid to the international experience of professional training at EHL Hospitality Business School and the peculiarities of dual education in Germany. **Conclusions.** The modern system of professional training of future tourism specialists requires the combination of hard skills with the systematic development of soft skills, as well as the implementation of practice-oriented learning, internship-based training, and interactive teaching methods in higher education institutions of Ukraine.

Keywords: *tourism education, professional training, soft skills, intercultural interaction, communicative skills, practical training, digitalization of education, interactive teaching methods, competitiveness, professional adaptation.*

Вступ. Туристична сфера є однією з галузей, що найбільш гостро реагує на глобальні соціальні, економічні та технологічні зміни. Розвиток туризму відбувається в умовах глобалізаційних трансформацій, активної цифровізації суспільства, міжнародної інтеграції та постійного зростання конкуренції на світовому ринку туристичних послуг. Водночас система професійної освіти не завжди встигає адаптуватися до стрімких змін сучасного суспільства та трансформацій міжнародного ринку праці. Сучасний роботодавець потребує не лише працівника з достатнім рівнем фахових знань, а й конкурентоспроможного спеціаліста, здатного до ефективної комунікації, міжкультурної взаємодії, швидкої адаптації до змін та використання цифрових технологій у професійній діяльності (Арсененко та ін., 2025: 453).

Традиційні підходи до професійної підготовки переважно орієнтуються на формування hard skills – професійних знань, технічних умінь та спеціалізованих навичок, необхідних для виконання професійних обов'язків. Проте сучасний ринок праці дедалі більше потребує фахівців, які поряд із професійними знаннями володіють розвиненими soft skills: комунікативними здібностями, емоційним інтелектом, критичним мисленням, адаптивністю, здатністю працювати в команді та ефективно взаємодіяти у багатокультурному середовищі (Казачінер, 2019: 154). Недостатній рівень розвитку таких компетентностей у майбутніх фахівців нерідко ускладнює процес професійної адаптації, конкурентоспроможності та подальшого працевлаштування. Це зумовлює необхідність модернізації змісту професійної освіти, удосконалення підходів до формування професійної компетентності та інтеграції soft skills у систему професійної підготовки. Вагомим аргументом є те, що специфіка туристичної діяльності пов'язана з постійною взаємодією з людьми, роботою у багатокультурному середовищі та необхідністю оперативно реагувати на професійні виклики. У зв'язку із цим поряд із фаховими знаннями великого значення набувають комунікативні навички, емоційний інтелект, критичне мислення, адаптивність і здатність працювати в команді.

Таким чином, особливого значення в сучасних умовах набуває розвиток soft skills як важливого складника професійної компетентності майбутніх фахівців сфери туризму. У зв'язку із цим суттєво змінюються вимоги до підготовки майбутніх фахівців сфери туризму.

Теоретичне обґрунтування проблеми**.** Проблема професійної підготовки та формування професійної компетентності майбутніх фахівців посідає важливе місце у сучасних педагогічних дослідженнях. У наукових працях значна увага приділяється компетентнісному підходу у розвитку soft skills, модернізації професійної освіти та підготовці конкурентоспроможних фахівців в умовах сучасних суспільних трансформацій. У сучасних дослідженнях дедалі більше уваги приділяється розвитку soft skills як важливого складника професійної компетентності майбутніх фахівців. Окремі аспекти розвитку soft skills у системі вищої освіти та професійній підготовці фахівців туристичної сфери висвітлено у працях І. Арсененко, О. Арабаджи, І. Донця, Л. Донченко, К. Коваль. Науковці акцентують увагу на необхідності поєднання фахової підготовки з розвитком комунікативних, організаторських та адаптаційних навичок відповідно до сучасних вимог ринку праці.

Водночас, незважаючи на значну кількість наукових досліджень, проблема розвитку soft skills як складової частини професійної компетентності майбутніх фахівців сфери туризму в умовах сучасних трансформацій туристичної індустрії, цифровізації та змін ринку праці потребує подальшого наукового осмислення.

Метою статті є дослідження ролі soft skills як складової частини професійної компетентності майбутніх фахівців сфери туризму та обґрунтування значення їх розвитку у процесі професійної підготовки в умовах сучасних трансформацій туристичної індустрії.

Методологія та методи. У процесі дослідження використано методи аналізу та узагальнення наукових джерел, аналізу освітніх програм, порівняння міжнародного досвіду

професійної підготовки, а також аналізу сучасних вимог ринку праці у сфері туризму.

Результати та дискусії. У педагогічній науці професійну підготовку майбутніх фахівців розглядають як складний і багатокомпонентний процес, спрямований на формування професійної компетентності, необхідної для ефективної діяльності у сучасних умовах. Сучасна підготовка фахівця вже не обмежується засвоєнням теоретичних знань і практичних умінь, а передбачає розвиток здатності адаптуватися до змін, приймати рішення, ефективно взаємодіяти та вдосконалювати професійні якості, що становить основний складник фахових компетентностей. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», компетентність визначається як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення та особистісних якостей, що забезпечують здатність особи успішно здійснювати професійну діяльність (Про вищу освіту, 2014).

Для туристичної сфери проблема формування професійної компетентності є особливо актуальною, оскільки професійна діяльність пов'язана з комунікацією, міжкультурною взаємодією, організацією обслуговування та швидким реагуванням на професійні виклики. Окрім фахових знань, працівник туристичної сфери повинен володіти організаторськими, лідерськими та комунікативними навичками, уміти працювати в команді й ефективно взаємодіяти з клієнтами.

Водночас професійна підготовка у сфері туризму неможлива без сформованих hard skills, які забезпечують володіння спеціалізованими технологіями, навичками організації туристичних послуг, роботи з документацією та цифровими системами. Hard skills формуються у процесі навчання та є необхідними для якісного виконання професійних обов'язків (Арсененко, 2025: 453). Також для туристичної сфери важливими є здатність працювати в багатокультурному середовищі, підтримувати професійну комунікацію, адаптуватися до змін та формувати позитивний сервісний досвід.

У сучасному освітньому середовищі soft skills дедалі частіше розглядаються як важливий складник професійної компетентності. Їх розвиток сприяє професійній адаптації, конкурентоспроможності та ефективній взаємодії у професійному середовищі.

Значення soft skills зумовлене специфікою туристичної індустрії, яка характеризується високим рівнем професійної взаємодії, динамічністю та непередбачуваністю. Зміни запитів клієнтів, професійні навантаження й необхідність швидкого реагування на організаційні труднощі потребують від фахівця гнучкості мислення, стресостійкості, відповідальності та здатності працювати в команді.

Аналіз освітніх програм спеціальності «Туризм» у закладах вищої освіти України свідчить про поступове посилення уваги до soft skills у процесі підготовки майбутніх фахівців. Значна роль відводиться практичній підготовці, професійному спілкуванню, розвитку комунікативних здібностей та здатності адаптуватися до сучасних вимог туристичної індустрії. Зокрема, аналіз освітньо-професійної програми спеціальності «Туризм» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти в Херсонському державному та Ужгородському національному університетах демонструє орієнтацію на навчання, наближене до реальних умов професійної діяльності, та підготовку студентів до роботи у сфері туристичного обслуговування (Освітньо-професійна програма «Туризм», 2025). Однак підкреслюємо, що у програмах відсутні конкретні критерії оцінювання сформованості soft skills. Аналіз теоретичних джерел та практичний досвід викладання у закладі вищої освіти дали змогу визначити, як приклад, перелік критеріїв оцінювання soft skills, структурований за основними групами навичок, які висвітлено у джерелах:

1. Комунікативні навички та міжкультурна взаємодія. Ураховуючи, що робота в туризмі – це постійний контакт із представниками різних культур, критеріями можуть бути: ефективність вирішення конфліктів (здатність студента під час рольової гри (наприклад, за зміни маршруту чи втрати бронювання) заспокоїти клієнта та знайти компроміс); культурна сенситивність: уміння враховувати культурні особливості іноземних партнерів та клієнтів під час надання послуг; якість аргументації: здатність чітко та переконливо працювати із запереченнями клієнтів, що є прямою вимогою роботодавців.

2. Адаптивність та стресостійкість (робиться акцент на динамічності та непередбачуваності галузі). Критерії оцінювання: швидкість прийняття рішень (час, за який студент знаходить вихід із модельної кризової ситуації (наприклад, затримка рейсу)); емоційна стабільність (здатність зберігати професійний підхід та «позитивний сервісний досвід» в умовах високого професійного навантаження); гнучкість мислення (уміння швидко переформатувати план дій у відповідь на зміну зовнішніх обставин).

3. Командна робота та лідерство. Оскільки проєктна діяльність та командні проєкти визначено як ефективні методи навчання, критеріями є: рівень конструктивної взаємодії (внесок кожного учасника в успіх групового проєкту та здатність до взаємодопомоги); прояв ініціативності (готовність брати на себе відповідальність за результати команди, що корелює з вимогами ринку праці).

4. Організаційні навички та орієнтація на результат. Роботодавці виділяють ці якості як пріоритетні. Критерії: дотримання дедлайнів (оцінка здатності студента організувати свій час

під час виконання індивідуальних або групових завдань); результативність (співвідношення витрачених ресурсів до якості створеного «туристичного продукту» в межах навчального кейсу).

5. Цифрова грамотність (у контексті soft skills). Через активну цифровізацію та використання дистанційних форм навчання важливим критерієм є технологічна адаптивність (здатність швидко опановувати нові цифрові інструменти для комунікації та управління сервісними процесами).

На нашу думку, такий варіант не є статичним. У подальшій роботі ми будемо намагатися вдосконалити комплекс критеріїв та визначити рівні їх сформованості для здобувачів кожного курсу бакалаврату. Це надасть можливість вибрати і обґрунтувати педагогічно доцільні форми, методи і засоби формування soft skills, які впливають на підвищення рівнів їх сформованості.

Водночас м'які навички переважно інтегруються у професійно орієнтовані дисципліни та практичну підготовку й не завжди розглядаються як окремий системний напрям освітнього процесу. Це зумовлює необхідність активнішого використання інтерактивних методів і практичних форм навчання (Сокол, Щука, 2025: 8). Ефективними засобами формування soft skills є тренінги, ділові ігри, кейс-методи, групові дискусії, вебквести та моделювання професійних ситуацій. Їх використання сприяє удосконаленню комунікативних здібностей, лідерських якостей, навичок командної роботи та здатності приймати рішення у професійних ситуаціях.

Під час рольових ігор і моделювання професійних ситуацій студенти можуть відпрацьовувати навички взаємодії з клієнтами, вирішення конфліктів та організації туристичного обслуговування. Моделювання ситуацій затримки рейсу, зміни туристичного маршруту чи втрати бронювання дає змогу максимально наблизити освітній процес до реальних умов роботи у сфері туризму та сприяє розвитку стресостійкості, адаптивності й професійної мобільності.

Важливу роль у сучасних умовах відіграють дистанційні та цифрові технології навчання. В умовах пандемії, воєнних дій та інших кризових ситуацій у закладах вищої освіти активно впроваджується дистанційна або змішана форма навчання, що сприяє розвитку цифрової грамотності студентів та безперервності освітнього процесу.

Звертаємо увагу на те, що дистанційне навчання потребує удосконалення підходів до організації практичної підготовки та професійної взаємодії, оскільки саме моделювання професійних ситуацій і безпосередня комунікація мають велике значення для формування комунікативних та особистісних навичок студентів.

Ефективним засобом удосконалення м'яких навичок є також проєктна діяльність, яка сприяє формуванню відповідальності, ініціативності, організаторських здібностей і навичок командної роботи. Опитування здобувачів ІІІ курсу свідчить про позитивне ставлення до такої форми організації діяльності на заняттях. 78% респондентів позитивно ставляться до роботи в групі, до пошукової, пізнавальної діяльності. Із них більше половини виказують позитивну вмотивованість щодо майбутньої професійної діяльності.

Важливу роль у формуванні soft skills відіграє виробнича практика, під час якої студенти адаптуються до майбутньої професійної діяльності, працюють із клієнтами та набувають практичного досвіду у сфері туристичного обслуговування. Ураховуючи те, що багато студентів одночасно працюють і навчаються, практична орієнтація на вдосконалення досвіду відбувається системно і планомірно. Під час практики обмін досвідом поєднується з високою кваліфікацією викладачів, що вливає на результативність.

Попри посилення уваги до soft skills, сучасна система вищої освіти все ще характеризується переважанням теоретичних підходів над практичними формами навчання. У багатьох випадках освітній процес залишається зосередженим переважно на засвоєнні теоретичного матеріалу, тоді як розвиток комунікативних, організаторських та особистісних якостей потребує більшої уваги до формування досвіду професійної реалізації майбутніх фахівців. Таким чином, проблемою залишається й недостатній рівень інтеграції реального професійного середовища в освітній процес, що ускладнює подальшу професійну адаптацію студентів.

У сучасних умовах саме рівень розвитку soft skills значною мірою впливає на професійну адаптацію, конкурентоспроможність та подальше кар'єрне зростання фахівця у сфері туризму (Коваль, 2015: 163).

Цікавим для нашого дослідження виявився аналіз сучасного ринку праці у сфері туризму, що свідчить про суттєві зміни у вимогах до підготовки майбутніх фахівців. Якщо раніше основна увага роботодавців переважно зосереджувалася на рівні фахових знань і практичної підготовки кандидатів, то сьогодні дедалі більшого значення набувають особистісні якості, здатність працювати в умовах постійної взаємодії, швидко адаптуватися до змін та ефективно реагувати на професійні виклики. Наприклад, під час аналізу вакансій туристичних компаній «Join UP!», «Anex Tour» та «Поїхали з нами» було встановлено, що роботодавці значну увагу приділяють не лише рівню професійної підготовки кандидатів, а й комунікабельності, організованості, стресостійкості, ініціативності, орієнтації на результат та готовності до

професійного розвитку (Work.ua, 2026). Окрему увагу роботодавці акцентують на вмінні працювати із запитами та запереченнями клієнтів, підтримувати позитивний імідж туристичної компанії, швидко приймати рішення та ефективно діяти в умовах високої професійної динамічності. Це свідчить про те, що успішна професійна реалізація у сфері туризму потребує не лише фахових знань, а й високого рівня відповідальності, адаптивності, професійної мобільності та готовності до постійного самовдосконалення. Саме поєднання hard skills і soft skills створює основу професійного розвитку фахівця (Казачінер, 2019: 154).

Зростання вимог до підготовки фахівців туристичної сфери пов'язане також із посиленням міжнародної взаємодії у туристичній індустрії. У процесі професійної діяльності працівники туристичної сфери постійно контактують із представниками різних культурних середовищ, іноземними партнерами та клієнтами з різних країн. У таких умовах великого значення набувають навички міжкультурної комунікації, здатність ураховувати культурні особливості та підтримувати ефективну професійну взаємодію. Це особливо актуально для туроператорів, менеджерів туристичних компаній та екскурсоводів, професійна діяльність яких безпосередньо пов'язана з роботою у багатокультурному середовищі. У сучасних міжнародних дослідженнях soft skills та міжкультурна взаємодія розглядаються як важливі складники професійної підготовки фахівців XXI ст. (UNESCO, 2021).

У зв'язку із цим особливого значення набуває аналіз міжнародних підходів до підготовки фахівців туристичної сфери, оскільки сучасні освітні моделі дедалі більше орієнтуються на поєднання фахової підготовки з розвитком soft skills і практичного досвіду.

У багатьох країнах професійна підготовка майбутніх фахівців спрямована не лише на засвоєння теоретичного матеріалу, а й на формування навичок професійної взаємодії, здатності працювати в міжнародному середовищі та адаптуватися до реальних умов професійної діяльності. Зокрема, у EHL Hospitality Business School – одному з провідних закладів у сфері готельно-ресторанної та туристичної освіти – в основу фахової підготовки покладено логічне поєднання теоретичної підготовки з практичним досвідом. Окрім того, постійні зміни туристичної індустрії під впливом цифровізації та глобалізаційних процесів зумовлюють необхідність оновлення змісту професійної підготовки та вдосконалення підходів до практичної підготовки конкурентоспроможних фахівців. Освітній процес включає стажування, моделювання професійних ситуацій, командні проєкти та практичну взаємодію з представниками туристичної індустрії. Студенти працюють із кейсами, пов'язаними з організацією туристичного обслуговування, вирішенням конфліктних ситуацій, управлінням сервісними процесами та професійною комунікацією, що сприяє розвитку лідерських якостей, адаптивності та навичок роботи в команді.

Подібний підхід простежується і в інших країнах Європи, де професійна підготовка орієнтується на адаптацію студентів до реальних умов професійної діяльності. Наприклад, у закладах вищої освіти Німеччини значного поширення набула дуальна форма професійної підготовки, яка передбачає поєднання навчання з практичною діяльністю у сфері туристичного обслуговування. Такий підхід дає студентам змогу ще під час навчання адаптуватися до реальних умов роботи, брати участь у професійній взаємодії та набувати практичного досвіду.

Міжнародний досвід професійної підготовки свідчить про те, що ефективне формування професійної компетентності потребує поєднання теоретичної підготовки, практичного досвіду та системного розвитку soft skills.

Висновки. У статті обґрунтовано критичну необхідність модернізації підготовки фахівців у галузі туризму через інтеграцію м'яких навичок (soft skills) у традиційну систему освіти. Автор акцентує на тому, що в умовах глобалізації та цифровізації самих лише професійних знань, або hard skills, уже недостатньо для успішного працевлаштування та ефективної міжкультурної взаємодії. Основна ідея полягає у переході до компетентнісного підходу, де пріоритет надається емоційному інтелекту, стресостійкості та здатності працювати в команді через використання інтерактивних методів навчання, таких як кейс-стаді та ділові ігри У зв'язку із цим актуальним є удосконалення професійної підготовки шляхом активнішого використання практикоорієнтованого навчання, інтерактивних методів, виробничої практики та міжнародного досвіду у закладах вищої освіти України.

Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо у дослідженні сучасних методик формування soft skills у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арсененко І. А., Арабаджи О., Донець І., Донченко Л. М. Soft skills як ключовий компонент формування професійної компетентності фахівців сфери туризму та рекреації в умовах трансформації освітнього середовища. *Наукові перспективи*. 2025. № 8(62). С. 451–461.

2. Казачінер О. Hard skills та soft skills інклюзивно компетентного вчителя іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Т. 1. С. 153–156. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/10/part_1/35.pdf (дата звернення: 10.05.2026).

3. Коваль К. Розвиток soft skills у студентів – один із чинників для їх працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015. № 2. С. 162–167. URL: https://visnyk.vntu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/827/826 (дата звернення: 10.05.2026).

4. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (дата звернення: 10.05.2026).

5. Сокол Т. Г., Щука Г. П. Метод проєктів як інструмент формування soft skills у майбутніх фахівців туризму. *Soft skills у вищій освіті: експертиза ЄС* : науково-методичні тези Міжнародної програми підвищення кваліфікації для викладачів. Острог : НаУОА, 2025. Т. ІІІ. С. 7–9.

6. Освітньо-професійна програма «Туризм» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. *Ужгородський національний університет*. 2025. URL: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/94236 (дата звернення: 10.05.2026).

7. Освітньо-професійна програма «Туризм» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. *Херсонській державний університет*. 2025. URL: https://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/J3_OPP_Tourism_B_2025.pdf?id=57f6c8ad-86c1-4b8f-a621-6570db43ca3b

8. UNESCO. Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paris : UNESCO Publishing, 2021. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707 (дата звернення: 10.05.2026).

9. Work.ua. Вакансії у сфері туризму та готельно-ресторанного бізнесу. URL: https://www.work.ua (дата звернення: 10.05.2026).

REFERENCES:

1. Arsenenko, I. A., Arabadzhy, O., Donets, I., Donchenko, L. M. (2025). Soft skills yak kliuchovyi komponent formuvannia profesiinoi kompetentnosti fakhivtsiv sfery turyzmu ta rekreatsii v umovakh transformatsii osvitnoho seredovyshcha [Soft skills as a key component of the formation of professional competence of tourism and recreation specialists in the context of the transformation of the educational environment]. *Naukovi perspektyvy*, 8(62), 451–461 [in Ukrainian].

2. Kazachiner, O. (2019). Hard skills ta soft skills inkliuzyvno kompetentnoho vchytelia inozemnoi movy [Hard skills and soft skills of an inclusively competent foreign language teacher]. *Innovatsiina pedahohika*, 1, 153–156. Retrieved from http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/10/part_1/35.pdf [in Ukrainian].

3. Koval, K. (2015). Rozvytok soft skills u studentiv – odyn iz chynnykiv dlia yikh pratsevlashtuvannia [Development of students' soft skills as one of the factors of their employment]. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu*, 2, 162–167. Retrieved from https://visnyk.vntu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/827/826 [in Ukrainian].

4. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 № 1556-VII [On Higher Education: Law of Ukraine dated July 1, 2014 № 1556-VII]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text [in Ukrainian].

5. Sokol, T. H., Shchuka, H. P. (2025). Metod proiektiv yak instrument formuvannia soft skills u maibutnikh fakhivtsiv turyzmu [The project method as a tool for forming soft skills of future tourism specialists]. Soft Skills u vyshchii osviti: ekspertyza YeS: naukovo-metodychni tezy Mizhnarodnoi prohramy pidvyshchennia kvalifikatsii dlia vykladachiv. Ostroh: Vyd-vo NaUOA, III, 7–9 [in Ukrainian].

6. Osvitno-profesiina prohrama «Turyzm» pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity [Educational and professional program «Tourism» for the first (bachelor's) level of higher education]. Uzhhorodskyi natsionalnyi universytet. 2025. Retrieved from https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/94236 [in Ukrainian].

7. Osvitno-profesiina prohrama «Turyzm» pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity [Educational and professional program «Tourism» for the first (bachelor's) level of higher education]. Kherson State University. https://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/J3_OPP_Tourism_B_2025.pdf?id=57f6c8ad-86c1-4b8f-a621-6570db43ca3b

8. UNESCO. (2021). Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paris: UNESCO Publishing. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

9. Work.ua. Vakansii u sferi turyzmu ta hotelno-restorannoho biznesu [Vacancies in tourism and hospitality industry]. Retrieved from https://www.work.ua [in Ukrainian].

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Дата першого надходження статті до видання: 10.05.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

УДК 378.147:373.3.011.3-051:004.8
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-114-13

ВІД ГОТОВОЇ ВІДПОВІДІ ДО КЕРОВАНОГО МИСЛЕННЯ: МЕТОД ТРАСУВАННЯ КОГНІТИВНОЇ ТРАЄКТОРІЇ У ВИКОРИСТАННІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Саган Олена Валеріївна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри теорії та методики дошкільної та початкової освіти
Херсонський державний університет
sagan@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-3195-3686

Мета. Метою статті є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка дидактичної моделі педагогічно керованого використання штучного інтелекту у формуванні математичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів, а також розкриття сутності методу трасування когнітивної траєкторії як інструмента аналізу навчальної діяльності студентів. **Методи.** У дослідженні використано аналіз наукових і нормативно-методичних джерел, педагогічне спостереження, опитування, аналіз діалогів студентів із ШІ, квазіексперимент із констатувальним, формувальним і контрольним етапами, а також статистичну обробку результатів із застосуванням t-критерію Стьюдента. У дослідженні взяли участь 33 здобувачі другого курсу спеціальності «Початкова освіта» двох послідовних академічних наборів. **Результати.** Запропоновано дидактичну модель використання ШІ, у якій його роль змінюється від інструмента перевірки та варіювання умов до об'єкта критичного аналізу й засобу співтворчості. Обґрунтовано метод трасування когнітивної траєкторії, що дає змогу фіксувати не лише кінцевий результат, а й послідовність пізнавальних дій студента: постановку запиту, уточнення умов, вибір стратегії, перевірку, пояснення та рефлексію. Експериментальні результати засвідчили позитивну динаміку рівнів математичної компетентності, зростання частки аналітичних і рефлексивних дій, а також ознаки перенесення навчального досвіду в площину майбутньої методичної діяльності. **Висновки.** Педагогічно кероване використання ШІ може бути ефективним засобом формування математичних і методичних компетентностей майбутніх учителів за умови чіткого дидактичного дизайну, людського контролю та орієнтації на процес мислення, а не лише на правильність відповіді.

Ключові слова: *цифрова дидактика, математична компетентність, методична компетентність, метод трасування когнітивної траєкторії, таксономія Блума, підготовка вчителів.*

FROM READY-MADE ANSWERS TO GUIDED THINKING: THE METHOD OF COGNITIVE-TRAJECTORY TRACING IN THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Sagan Olena Valeriivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Theory and Methods of Preschool and Primary Education
Kherson State University
sagan@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-3195-3686

Purpose. The purpose of the article is to theoretically justify and experimentally verify a didactic model of pedagogically guided use of artificial intelligence in developing mathematical competencies of future primary school teachers, as well as to clarify the essence of the cognitive-trajectory tracing method as a tool for analysing students' learning activity. **Methods.** The study employed analysis of scholarly and policy sources, pedagogical observation, questionnaires, analysis of student–AI dialogues, and a quasi-experiment with diagnostic, formative, and control stages. Statistical processing of the results was carried out using Student's t-test. The participants were 33 second-year students majoring in Primary Education from two consecutive academic cohorts. **Results.** The article proposes a didactic model of AI use in which the role of artificial intelligence shifts from a tool for checking answers and varying task conditions to an object of critical analysis and a means of co-creation. The cognitive-trajectory tracing method is substantiated as a way to record not only the final answer but also the sequence of students' cognitive actions in interaction with AI, including prompt formulation, clarification of conditions, choice of strategy, verification, explanation, and reflection. The experimental results demonstrated positive dynamics in the levels of mathematical competence, an increase in

analytical and reflective actions, and signs of transfer from students' own learning strategies to their emerging methodological competence as future teachers. **Conclusions.** Pedagogically guided AI use can serve as an effective means of developing mathematical and methodological competencies in future primary school teachers, provided that learning is based on clear didactic design, human oversight, and a shift of emphasis from answer production to the process of thinking.

Keywords: *digital didactics, mathematical competence, methodological competence, cognitive trajectory tracing method, Bloom's taxonomy, teacher training.*

Вступ. Сучасна педагогічна освіта опинилася у ситуації, коли генеративний штучний інтелект уже не є периферійним технічним нововведенням, а стає постійним елементом навчального середовища. Міжнародні орієнтири наголошують, що інтеграція ШІ в освіту має бути гуманіцентричною, керованою та пов'язаною з розвитком нових компетентностей, а не з механічною заміною інтелектуальної праці здобувача освіти (Miao & Holmes, 2023; Miao & Cukurova, 2024). Українські рекомендації для закладів загальної середньої та вищої освіти так само підкреслюють педагогічну доцільність, прозорість, субсидіарність і необхідність людського контролю у використанні таких інструментів (Міністерство цифрової трансформації України, Міністерство освіти і науки України, 2024; Міністерство освіти і науки України, 2025). Усе це робить проблему не технічною, а передусім дидактичною.

Для підготовки майбутніх учителів початкових класів ця проблема має особливу вагу. По-перше, саме в їхньому навчанні математична компетентність виконує роль фундаменту для логічного аналізу, моделювання, пояснення й аргументації. По-друге, способи, у які студент навчається сам, згодом переносяться у його майбутню методичну діяльність. Якщо ШІ використовується лише як джерело готових відповідей, майбутній учитель засвоює не модель педагогічного керування мисленням, а модель швидкого отримання результату без достатнього опрацювання шляху до нього. Саме тут постає суперечність між високим дидактичним потенціалом ШІ та спонтанними практиками його використання.

Метою статті є теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити дидактичну модель педагогічно керованого використання ШІ у формуванні математичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів як підґрунтя розвитку їхніх методичних компетентностей і розкрити наукову новизну методу трасування когнітивної траєкторії.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Проблематика використання штучного інтелекту в освіті у 2023–2026 рр. набула статусу одного з ключових напрямів педагогічних досліджень. Сучасні наукові роботи демонструють перехід від описового аналізу можливостей ШІ до дослідження його дидактичного потенціалу, умов ефективної інтеграції та впливу на результати навчання (Саган, 2024; Саган, 2025; Palamar & Naumenko, 2024; Kutsak, 2025; UNESCO, 2023). У зазначених дослідженнях підкреслюється, що ключовим чинником ефективності є не сам факт використання ШІ, а його педагогічно обґрунтована інтеграція у структуру навчальної діяльності, зокрема через організацію активної пізнавальної взаємодії здобувачів освіти із цифровими інструментами.

У вітчизняних дослідженнях останніх років акцент зроблено на ролі штучного інтелекту як інструменту цифрової трансформації освіти, персоналізації навчання та підтримки індивідуальних освітніх траєкторій. Водночас наголошується на ризиках некритичного використання ШІ, зокрема зниженні рівня самостійності мислення та порушенні академічної доброчесності.

У міжнародних дослідженнях підкреслюється, що генеративний ШІ змінює підходи до створення навчального контенту, оцінювання та організації навчального процесу, водночас висуваючи нові вимоги до педагогічного дизайну та цифрової грамотності (UNESCO, 2023; Kasneci et al., 2023; OpenAI, 2024). Зокрема, у звітах UNESCO (2023) акцентовано на необхідності педагогічно керованого впровадження ШІ та розвитку AI-грамотності як складової частини професійної підготовки вчителя; у роботах Kasneci et al. (2023) доведено, що генеративні моделі можуть підвищувати якість навчання за умови інтеграції у структуровані навчальні сценарії; водночас у сучасних аналітичних оглядах (OpenAI, 2024) наголошується на зміні парадигми оцінювання – від перевірки результату до аналізу процесу мислення здобувача освіти. Це корелює з ідеями цифрової дидактики щодо пріоритету організації пізнавальної діяльності над простим відтворенням знань.

У сучасних дослідженнях ШІ в освіті дедалі частіше розглядається не як нейтральний інструмент, а як чинник, що змінює логіку навчального дизайну. Праці Kasneci et al. (2023) показують, що великі мовні моделі здатні підтримувати персоналізацію навчання, створення навчального контенту, зворотний зв'язок і диференціацію, але водночас вимагають від викладачів і студентів нових компетентностей: критичного мислення, фактчекінгу, розуміння обмежень системи та постійного людського нагляду. Подібний висновок підтверджується і в сучасних оглядах із математики, де потенціал ШІ пов'язується насамперед з адаптивністю, варіативністю завдань і підтримкою розуміння,

а не лише з прискоренням обчислень (Nguyen & Pham, 2025).

У цьому контексті вагомими є також наукові підходи, де штучний інтелект розглядається як інструмент моделювання складних процесів і підтримки прийняття рішень (Чумаченко, 2025; Саган & Блах, 2025). Перенесення цих підходів у площину освіти дає змогу трактувати взаємодію студента зі ШІ як процес побудови та дослідження інтелектуальних моделей вирішення завдань. Така інтерпретація узгоджується з положеннями цифрової дидактики, відповідно до яких навчання має організовуватися як діяльність з оперування моделями, а не лише засвоєння готових знань.

Методично значущим для нашого дослідження є також звернення до переглянутої таксономії Блума (Anderson & Krathwohl, 2001). Вона дає змогу вибудувати такі типи навчальних завдань, у яких ШІ не «закриває» діяльність студента, а змінює свою функцію залежно від рівня: перевіряє, пояснює, варіює умови, пропонує альтернативи, стає об'єктом критики, підтримує конструювання нового. У цьому разі головне педагогічне питання звучить так: як зафіксувати не лише правильність відповіді, а й сам процес формування розв'язку? Відповіддю на нього і стає метод трасування когнітивної траєкторії.

Під методом трасування когнітивної траєкторії у цьому дослідженні розуміємо спосіб фіксації та аналізу послідовності пізнавальних дій студента під час взаємодії з ШІ: постановки первинного запиту, уточнення умов, вибору стратегії, перевірки результату, пояснення отриманого рішення та рефлексивної корекції. На відміну від традиційної перевірки «правильно/неправильно» такий метод дає змогу бачити якість мислення, ступінь самостійності, характер помилок і глибину розуміння навчального змісту.

Особливого значення набуває визначення таких умов організації навчальної діяльності, за яких штучний інтелект виступає не джерелом готових рішень, а інструментом підтримки пізнавальної активності, розвитку рефлексії та формування здатності до самостійного вирішення завдань.

Методологія та методи. Дослідження мало квазіекспериментальний характер і проводилося на педагогічному факультеті за участю здобувачів ІІ курсу спеціальності «Початкова освіта». До вибірки увійшли дві послідовні академічні групи: 17 осіб у 2024–2025 н. р. і 16 осіб у 2025–2026 н. р. Логіка дослідження включала констатувальний, формувальний і контрольний етапи.

На констатувальному етапі було використано опитування, спостереження за навчальною діяльністю та аналіз взаємодії студентів зі ШІ під час розв'язування математичних задач. Це дало можливість визначити домінантний характер використання інструментів ШІ, типові моделі запитів і ступінь орієнтації студентів на готовий результат або на осмислення процесу.

На формувальному етапі впроваджувалася спеціально спроєктована система завдань на основі переглянутої таксономії Блума. Принципово важливо, що використання ШІ не заборонялося, натомість змінювався спосіб його включення в діяльність. Для фіксації змін застосовувався метод трасування когнітивної траєкторії. Аналізувалися такі індикатори: змістова правильність міркувань, логіка розгортання розв'язання, характер взаємодії із ШІ, наявність самоперевірки та якість пояснення. Наукова новизна методу полягає у перенесенні акценту з результату навчання на когнітивний процес його досягнення, що стає можливим завдяки цифровому середовищу та використанню ШІ. Метод забезпечує можливість кількісного та якісного аналізу навчальної діяльності, зокрема визначення рівня самостійності мислення, характеру пізнавальних дій та ступеня залученості здобувача освіти у процес розв'язання задач. Це дає змогу розглядати його як перспективний інструмент педагогічного дослідження у цифровій дидактиці.

На контрольному етапі проводилася повторна діагностика рівнів математичної компетентності та порівняння результатів «до» і «після» формувального впливу. Для перевірки статистичної значущості різниць застосовано t-критерій Стьюдента.

Результати та дискусії. Педагогічний експеримент було організовано з метою перевірки ефективності використання штучного інтелекту у формуванні математичних компетентностей здобувачів освіти.

Дослідження проводилося на педагогічному факультеті. Учасниками стали здобувачі ІІ курсу спеціальності «Початкова освіта»: 17 осіб (2024–2025 н. р.) та 16 осіб (2025–2026 н. р.).

Експеримент тривав протягом 2024–2025 та 2025–2026 навчальних років і включав три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний.

На констатувальному етапі проведено опитування, метою якого було з'ясування характеру використання штучного інтелекту студентами під час вивчення математики. Результати показали, що переважна більшість здобувачів використовує ШІ як інструмент для отримання готового результату (розв'язку задачі, відповіді), що супроводжується низьким рівнем аналізу та пояснення способів розв'язання. Це підтверджує домінування репродуктивного рівня навчальної діяльності та недостатню сформованість рефлексивних і аналітичних умінь.

На формувальному етапі було впроваджено систему завдань за таксономією Блума, яка обмежує можливість прямого отримання

готового результату та стимулює поетапне розгортання мислення. Принципово важливим є те, що під час навчання, зокрема в умовах онлайн-освіти, використання інструментів ШІ не заборонялося, а цілеспрямовано організовувалося. Основною зміною стало переорієнтування ролі ШІ – від джерела готової відповіді до інструмента аналізу, перевірки, варіювання умов та співтворчості.

На рівні «запам'ятовування» студенти виконували завдання на відтворення понять та формул з обов'язковим поясненням їх змісту власними словами. На рівні «розуміння» завдання передбачали інтерпретацію математичних тверджень, пояснення розв'язків, отриманих за допомогою ШІ, та виявлення помилок у готових відповідях. На рівні «застосування» студенти розв'язували задачі з варіативними умовами, де необхідно було змінювати параметри задачі та аналізувати вплив цих змін на результат. На рівні «аналізу» пропонувалися завдання на порівняння різних способів розв'язання, виділення ключових етапів та побудову структури розв'язання. На рівні «оцінювання» студенти здійснювали критичний аналіз відповідей ШІ, аргументували правильність або помилковість розв'язків, формулювали власні висновки. На рівні «створення» передбачалося конструювання власних задач, розроблення навчальних прикладів та моделювання пояснень для учнів початкової школи.

Така система завдань забезпечувала перехід від репродуктивного використання ШІ до його використання як інструмента організації мислення. Приклад реалізації системи на прикладі вивчення теми «Множини. Операції з множинами» представлено у табл. 1.

Подана система завдань фіксує зміну функції штучного інтелекту в освітньому процесі – від інструмента отримання готової відповіді до засобу організації пізнавальної діяльності. На нижчих рівнях таксономії ШІ виконує допоміжну верифікаційну функцію (перевірка та уточнення), тоді як на вищих рівнях він стає об'єктом критичного аналізу та інструментом породження варіантів рішень. Це забезпечує зміщення акценту з результату на процес мислення та створює умови для розвитку метакогнітивних умінь. Важливо, що під час занять, зокрема в умовах онлайн-навчання, використання інструментів ШІ не обмежувалося, а цілеспрямовано організовувалося: акцент робився не на отриманні готового результату, а на усвідомленні шляхів розв'язання. ШІ використовувався як «тренажер» для виконання різних типів завдань (перевірка, варіювання

Таблиця 1

Система завдань за таксономією Блума (тема «Множини»)

Рівень	Тип завдання	Приклад завдання	Роль ШІ у виконанні завдання	Очікуваний результат
Запам'ятовування	Відтворення понять і символіки	Дайте визначення множини, підмножини, об'єднання та перетину	Використовується для перевірки правильності формулювань і доповнення визначень	Знання термінів, коректне використання символів
Розуміння	Пояснення змісту операцій	Поясніть рівність $A\cup B=B\cup A$ на конкретному прикладі; поясніть відповідь ШІ	Використовується як об'єкт аналізу: студент пояснює або критикує відповідь ШІ	Усвідомлення змісту операцій, вміння пояснювати
Застосування	Розв'язування варіативних задач	Змініть елемент у множині A та проаналізуйте, як зміниться $A\cap B$	Використовується для генерації варіантів задач або перевірки отриманого результату	Застосування знань у змінених умовах
Аналіз	Порівняння способів розв'язання	Порівняйте обчислення $A\cup(B\cap C)$ через формули і діаграми Венна	Використовується для отримання альтернативних рішень, які студент порівнює і структурує	Виділення структури, розуміння логіки
Оцінювання	Критичний аналіз відповідей	Перевірте твердження $(A\setminus B)\cup B=A\cup B$, наведіть доказ або контрприклад	Використовується як «джерело помилок» або варіантів відповіді для критичного аналізу	Формування аргументованих суджень
Створення	Конструювання задач	Складіть власну задачу з використанням $\cup$, $\cap$, $\setminus$ та поясніть її розв'язання для учня	Використовується як інструмент співтворчості: допомога у формулюванні, але не готовий результат	Розвиток творчого мислення і методичних умінь

умов, аналіз альтернатив), що забезпечувало кероване розгортання мислення. Таким чином, таблиця репрезентує дидактичну модель інтеграції ШІ, у якій контроль доступу до «готових відповідей» поєднується з керованим використанням ШІ як інструмента навчальної діяльності, що підтверджує її ефективність як засобу формування математичних і, опосередковано, методичних компетентностей.

Водночас саме така модель створює передумови для формування методичних компетентностей у студентів під час вивчення дисциплін методичного спрямування. Це пояснюється тим, що здобувачі не лише засвоюють математичний зміст, а й опановують способи його пояснення, трансформації та адаптації до рівня учнів. Робота із завданнями різних рівнів за таксономією Блума формує у студентів уміння проєктувати навчальні ситуації, добирати адекватні методи навчання, передбачати типові помилки та організовувати пізнавальну діяльність учнів. Використання ШІ як інструмента аналізу і співтворчості додатково сприяє розвитку здатності до рефлексії власної педагогічної діяльності, що є ключовим складником методичної компетентності. Таким чином, відбувається перенесення досвіду власної навчальної діяльності у площину майбутньої професійної діяльності вчителя. Зокрема, сформоване вміння вибудовувати логіку розв'язання (послідовність «умова → аналіз → вибір стратегії → перевірка → пояснення») прямо трансформується у методичні дії: проєктування поетапних пояснень для учнів, конструювання завдань різних рівнів складності, діагностика типових помилок і планування корекційних кроків. Це підсилює здатність майбутнього вчителя керувати пізнавальною діяльністю учнів, забезпечувати прозорість міркувань і формувати в них аналогічні когнітивні стратегії, що узгоджується з підходами до методичної підготовки, представленими у працях О. Я. Савченко, Н. М. Бібік, С. О. Скворцової, О. І. Пометун, де акцентується значення поетапного формування навчальних дій, розвитку пояснювальної діяльності та рефлексії як ключових складників професійної компетентності вчителя.

Контрольний етап передбачав повторну діагностику рівнів сформованості математичних компетентностей у студентів з урахуванням змін у характері навчальної діяльності. Узагальнені результати за два роки представлено у табл. 2.

Таблиця 2

Динаміка рівнів сформованості математичних компетентностей

Рівень	До експерименту	Після експерименту
Високий	12%	35%
Достатній	24%	41%
Середній	47%	18%
Початковий	17%	6%

Кількісний аналіз результатів демонструє суттєве зростання частки здобувачів із високим і достатнім рівнями сформованості математичних компетентностей та відповідне зменшення частки студентів із середнім і початковим рівнями. Для узагальненої оцінки ефективності формувального впливу статистичні показники винесено в окрему підтаблицю (табл. 3).

Узагальнення результатів двох послідовних вимірювань дає змогу констатувати стабільність ефекту: незалежно від незначних варіацій вибірки спостерігається відтворювана тенденція зростання рівня математичних компетентностей та зменшення розкиду результатів. Це свідчить про надійність і відтворюваність запропонованої дидактичної моделі. Наведені дані підтверджують ефективність упровадженого формувального впливу та дають змогу розглядати його як стійкий педагогічний ефект.

Якісний аналіз результатів дав змогу зафіксувати принципові зміни у характері використання ШІ студентами: зменшення кількості запитів, спрямованих на отримання готового результату; зростання частки аналітичних запитів (пояснення, перевірка, порівняння); поява рефлексивних дій (самоперевірка, уточнення, корекція); підвищення якості аргументації та пояснення розв'язань.

Аналіз когнітивних траєкторій підтвердив зміну структури мислення здобувачів: якщо на початковому етапі домінували короткі запити

Таблиця 3

Статистичні показники результатів експерименту (2024–2025 н. р., n=17; 2025–2026 н. р., n=16)

	2024–2025 н. р.		2025–2026 н. р.	
Показник	**До експерименту**	**Після експерименту**	**До експерименту**	**Після експерименту**
Середній бал (12-бальна шкала)	6,8	8,9	6,9	8,7
Стандартне відхилення (σ)	1,02	0,87	1,05	0,89
t-критерій Стьюдента	–	4,27	–	3,98
Рівень значущості (p)	–	< 0,05	–	p < 0,05

з орієнтацією на результат, то після формувального впливу формується послідовність взаємопов'язаних дій (аналіз → уточнення → перевірка → пояснення). Це свідчить про перехід до більш глибокого рівня опрацювання навчального матеріалу та формування метакогнітивних умінь.

Отримані результати дають підстави стверджувати, що запропонована дидактична модель у поєднанні з керованим використанням штучного інтелекту забезпечує зміну характеру навчальної діяльності – від репродуктивного використання до аналітичного та рефлексивного. Така трансформація є критично важливою не лише для підвищення рівня математичних компетентностей, а й для формування методичних компетентностей, оскільки сприяє перенесенню досвіду організації власної пізнавальної діяльності у майбутню професійну діяльність учителя.

Студенти почали не лише самі краще розуміти логіку розв'язання, а й частіше демонстрували готовність пояснити її «для учня», передбачити типову помилку, змінити умову задачі для диференціації та обрати прийнятний спосіб покрокового пояснення. Саме тут математична компетентність переходила у площину методичної.

Отримані результати узгоджуються з міжнародними й українськими підходами. Вони підтверджують, що ефективне використання ШІ пов'язане не так із технологічною новизною, як із якістю педагогічного дизайну, людським контролем, етичними рамками та розвитком критичного мислення (Miao & Holmes, 2023; Miao & Cukurova, 2024; Kasneci et al., 2023). Разом із висновками сучасних оглядів із математики це дає змогу трактувати запропонований підхід як перспективний для подальшого предметного розширення (Nguyen & Pham, 2025).

Водночас дослідження має обмеження. Вибірка є відносно невеликою, охоплює один інституційний контекст і не містить окремої контрольної групи. Тому отримані результати слід тлумачити як переконливі, але такі, що потребують подальшої перевірки на ширших вибірках, у різних математичних темах і форматах навчання.

Висновки. Проведене дослідження дає змогу зробити узагальнений висновок про доцільність переходу від стихійного до педагогічно керованого використання штучного інтелекту у підготовці майбутніх учителів початкових класів. Установлено, що ефективність застосування ШІ визначається не самим фактом його використання, а характером включення у структуру навчальної діяльності, зокрема через систему завдань, орієнтованих на поетапне розгортання мислення.

Запропонована дидактична модель демонструє потенціал як універсальний інструмент організації навчання в умовах цифрового освітнього середовища, оскільки забезпечує зміщення акценту з отримання результату на процес його досягнення. Такий підхід сприяє формуванню глибшого розуміння математичного змісту, розвитку аналітичного та рефлексивного мислення, а також створює передумови для переходу від навчальної діяльності до професійно орієнтованої.

Важливою є також можливість використання штучного інтелекту не як альтернативи мисленню, а як інструмента його розвитку. Педагогічно організоване використання ШІ у ролі засобу аналізу, перевірки та варіювання умов забезпечує формування у студентів стійких когнітивних стратегій, які надалі трансформуються у методичні вміння: здатність структурувати навчальний матеріал, проєктувати пояснення, прогнозувати труднощі учнів і організовувати їхню пізнавальну діяльність.

Отримані результати підтверджують, що запропонований підхід має відтворюваний характер і може бути застосований у межах різних математичних тем та навчальних дисциплін, що свідчить про його універсальність і потенціал для інтеграції у систему професійної підготовки майбутніх педагогів.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на уточнення меж і умов ефективного використання ШІ у навчанні, зокрема: якою мірою обмеження доступу до «готових відповідей» є необхідним і де проходить межа між підтримкою та надмірною регламентацією використання ШІ; як масштабувати метод трасування когнітивної траєкторії для великих академічних груп без утрати валідності та надійності вимірювань; яким чином інтегрувати оцінювання процесу (а не лише результату) у наявні системи контролю та академічної доброчесності. Вирішення цих питань сприятиме підвищенню зовнішньої валідності отриманих результатів і розширенню сфери застосування запропонованої моделі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. 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.

2. Kasneci E., Seßler K., Küchemann S., Bannert M., Dementieva D., Fischer F. et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*. 2023. Vol. 103. Article 102274. DOI: 10.1016/j.lindif.2023.102274

3. Miao F., Holmes W. *Guidance for generative AI in education and research*. Paris: UNESCO, 2023.

4. Miao F., Cukurova M. *AI competency framework for teachers*. UNESCO, 2024.

5. Miao F., Shiohira K., Lao N. *AI competency framework for students*. UNESCO, 2024.

6. Інструктивно-методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти/ Міністерство цифрової трансформації України, Міністерство освіти і науки України. 2024. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/05/21/Instruktyvno.metodychni.rekomendatsiyi.shchodo.SHI.v.ZZSO-22.05.2024.pdf

7. Штучний інтелект у закладах вищої освіти: рекомендації для викладачів, студентів і працівників ЗВО / Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2025/04/24/shi-v-zakladakh-vyshchoi-osvity-24-04-2025.pdf2025

8. Nguyen D. T., Pham Q. V. The evolving landscape of AI integration in mathematics education: A systematic review of trends (2015–2025). *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2025. Vol. 21, No. 10. Article em2714. DOI: 10.29333/ejmste/17078

9. Саган О. В. Організація персоналізованого навчання за допомогою штучного інтелекту. *Педагогічні науки*. 2024. № 108. С. 37–43. DOI: 10.32999/ksu2413-1865/2024-108-6

10. Саган О. В., Блах В. С. Штучний інтелект як цифровий колега: можливості, виклики та перспективи використання в освіті. *Педагогічні науки*. 2025. № 111. С. 39–46. DOI: 10.32999/ksu2413-1865/2025-111-6

11. Саган О. В. Штучний інтелект як структурний складник методичної системи викладання освітньої компоненти у вищій освіті. *Педагогічні науки*. 2025. № 112. С. 20–25. DOI: 10.32999/ksu2413-1865/2025-112-3

REFERENCES:

1. 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.

2. Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., et al. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences, 103*, 102274. DOI: 10.1016/j.lindif.2023.102274

3. Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.

4. Miao, F., & Cukurova, M. (2024). *AI competency framework for teachers*. UNESCO.

5. Miao, F., Shiohira, K., & Lao, N. (2024). *AI competency framework for* students. UNESCO.

6. Ministerstvo tsyfrovoi transformatsii Ukrainy, & Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2024). *Instruktyvno-metodychni rekomendatsii shchodo zaprovadzhennia ta vykorystannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu v zakladakh zahalnoi serednoi osvity* [Instructional and methodological recommendations on the implementation and use of artificial intelligence technologies in general secondary education institutions]. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/05/21/Instruktyvno.metodychni.rekomendatsiyi.shchodo.SHI.v.ZZSO-22.05.2024.pdf [in Ukrainian].

7. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2025). *Shtuchnyi intelekt u zakladakh vyshchoi osvity: rekomendatsii dlia vykladachiv, studentiv i pratsivnykiv ZVO* [Artificial intelligence in higher education institutions: recommendations for teachers, students, and staff]. URL:https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2025/04/24/shi-v-zakladakh-vyshchoi-osvity-24-04-2025.pdf2025 [in Ukrainian].

8. Nguyen, D. T., & Pham, Q. V. (2025). The evolving landscape of AI integration in mathematics education: A systematic review of trends (2015–2025). *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 21*(10), em2714. DOI: 10.29333/ejmste/17078

9. Sagan, O. V. (2024). Orhanizatsiia personalizovanoho navchannia za dopomohoiu shtuchnoho intelektu [Organization of personalized learning with the help of artificial intelligence]. *Pedahohichni nauky* [Pedagogical Sciences], 108, 37–43. DOI: 10.32999/ksu2413-1865/2024-108-6. [in Ukrainian].

10. Sagan, O. V., & Blakh, V. S. (2025). Shtuchnyi intelekt yak tsyfrovyi koleha: mozhlyvosti, vyklyky ta perspektyvy vykorystannia v osviti [Artificial intelligence as a digital colleague: opportunities, challenges, and prospects for use in education]. *Pedahohichni nauky* [Pedagogical Sciences], 111, 39–46. DOI: 10.32999/ksu2413-1865/2025-111-6. [in Ukrainian].

11. Sagan, O. V. (2025). Shtuchnyi intelekt yak strukturna skladova metodychnoi systemy vykladannia osvitnoi komponenty u vyshchii osviti [Artificial intelligence as a structural component of the methodological system for teaching an educational component in higher education]. *Pedahohichni nauky* [Pedagogical Sciences], 112, 20–25. DOI: 10.32999/ksu2413-1865/2025-112-3 [in Ukrainian].

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Дата першого надходження статті до видання: 13.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

СЕКЦІЯ 4. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 378.015.31.016:62
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-114-14

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗРОБЛЕННЯ ЛОГІЧНОЇ СТРУКТУРИ ТЕОРЕТИЧНОГО КОМПОНЕНТА ЗАНЯТЬ ІЗ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ПІРАМІДИ MCKINSEY

Бойко Олександра Володимирівна,
кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри інформаційних систем та технологій
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
boiko.oleksandra@edu.kpi.ua
orcid.org/0000-0003-0611-5311

Мета. Дослідження спрямоване на теоретичне та методологічне обґрунтування, а також узагальнення практичного досвіду використання методології піраміди McKinsey з метою надання рекомендацій щодо підготовки логічної структури теоретичного компонента занять із технічних дисциплін. **Методи.** Для досягнення поставленої мети застосовано комплекс взаємопов'язаних теоретичних підходів, включаючи аналіз, синтез, порівняння, класифікацію та узагальнення джерел, що стосуються підготовки методичних матеріалів для реалізації дистанційного навчання у сфері технічних дисциплін. Додатково використано контент-аналіз наукових публікацій і практик, а також вивчено досвід країн із передовими освітніми системами (США, Великої Британії, країн ЄС) щодо аналітичної та логічної організації великих обсягів навчального матеріалу. **Результати.** Установлено важливість аналітичного підходу до структурування теоретичних матеріалів у технічних дисциплінах. Такий підхід сприяє не лише глибокому розумінню складних понять, а й формуванню прикладних умінь та навичок. Запропоновано використовувати концепцію піраміди McKinsey для розроблення логічної структури теоретичного компоненту занять. Ця методологія дає змогу систематизувати навчальний матеріал шляхом застосування принципів аналітичного упорядкування, забезпечуючи ефективне засвоєння студентами великих обсягів інформації. **Висновки**. Розроблено низку практичних рекомендацій, які включають такі ключові аспекти: впорядкування матеріалу відповідно до принципів піраміди McKinsey, що передбачає поступовість у переході від окремих елементів до цілісного уявлення про питання; забезпечення якісної організації аргументації, чіткість і логічність викладу, а також завершеність кожного аспекту з інтеграцією раніше опрацьованих даних; акцентування на ключових ідеях і положеннях із чітким формулюванням висновків для посилення методичної ефективності навчального процесу. Подальші наукові дослідження будуть спрямовані на більш детальне вивчення процесу створення методичного та дидактичного забезпечення інших складників дистанційних курсів за допомогою принципів піраміди McKinsey, що сприятиме вдосконаленню освітніх практик у технічних дисциплінах.

Ключові слова: *дистанційний курс, принципи логіки, дистанційне навчання, методичне забезпечення.*

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF DEVELOPING THE LOGICAL STRUCTURE OF THE THEORETICAL COMPONENT OF TECHNICAL DISCIPLINE CLASSES USING THE MCKINSEY PYRAMID

Boiko Oleksandra Volodymyrivna,
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,
Senior Lecturer of the Department of Information Systems and Technologies,
National Technical University of Ukraine
«Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»
boiko.oleksandra@edu.kpi.ua
orcid.org/0000-0003-0611-5311

Purpose. The research is focused on the theoretical and methodological justification, as well as the generalization of practical experience in developing the logical structure of the theoretical component of classes in technical disciplines within the context of applying the McKinsey Pyramid methodology, with the aim of providing practical recommendations. **Methods.** To achieve this goal, a set of interconnected theoretical approaches was applied, including analysis, synthesis, comparison, classification, and generalization of sources related to the preparation of methodological materials for implementing distance learning in the field of technical disciplines. Additionally, content analysis of scientific publications and practices was conducted, along with an examination of the experience of countries with advanced educational systems (the USA, the UK, and EU countries) in the analytical and logical organization of large volumes of educational material. **Results.** The study established the importance of an analytical approach to structuring theoretical materials in technical disciplines. This approach promotes not only a deeper understanding of complex concepts but also the development of applied skills and competencies. It is proposed to use the McKinsey Pyramid concept for designing the logical structure of the theoretical component of classes. This methodology enables systematic organization of educational material through the application of analytical structuring principles, ensuring effective assimilation of large volumes of information by students. **Conclusions.** A set of practical recommendations has been developed, which includes the following key aspects: organizing material according to the principles of the McKinsey Pyramid, ensuring a gradual transition from individual elements to a holistic understanding of the topic; ensuring high-quality organization of argumentation, clarity and logic of presentation, as well as completeness of each aspect with integration of previously processed data; emphasizing key ideas and provisions with clearly formulated conclusions to enhance the methodological effectiveness of the educational process. Perspectives. Further research will focus on a more detailed study of the process of developing methodological and didactic support for other components of distance learning courses using the principles of the McKinsey Pyramid, which will contribute to improving educational practices in technical disciplines.

Keywords: *distance course, principles of logic, distance learning, methodological support.*

Вступ. Початок російської військової агресії спричинив суттєву зміну ролі дистанційного навчання у сучасній освітній системі України. Практична реалізація дистанційного навчання відбувається завдяки активному процесу інформатизації суспільства та освіти – розвитку й упровадження методик і технологій, які базуються на сучасних інформаційних інструментах. Їхній потенціал є надзвичайно значущим, що дає змогу не лише забезпечити навчальний процес, а й гарантувати безпеку учнів та викладачів під час навчання. У зв'язку із цим дистанційна форма навчання стала вагомою альтернативою традиційним освітнім підходам, забезпечуючи адаптацію до нових реалій. Але успішність упровадження дистанційного навчання безпосередньо залежить від ефективності його організації, що досягається завдяки раціональному використанню технічних, програмних, а особливо методичних засобів. Водночас під час практичного застосування цієї форми навчання виникають певні труднощі, пов'язані з розробленням навчальних занять із технічних дисциплін, зокрема їхнього теоретичного компоненту, бо розуміння та засвоєння теоретичного матеріалу є важливою передумовою ефективного опанування дисциплін технічної спрямованості, оскільки саме теоретичні знання формують розуміння базових принципів і закономірностей, необхідних для вирішення практичних завдань. Тобто перед викладачем постає складне завдання: забезпечити систематичне, логічне, послідовне й чітке викладення значного обсягу теоретичного матеріалу так, щоб він був зрозумілим і доступним для засвоєння, ураховуючи обмежені можливості безпосередньої взаємодії зі студентами під час занять. Ця специфіка зумовлює підвищені вимоги до розроблення методичного та дидактичного супроводу теоретичного блоку занять дистанційних курсів із технічних дисциплін, що значно ускладнює їх створення порівняно з підготовкою матеріалів для традиційних форм навчання.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Чинне Положення про дистанційне навчання було затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України від 25 квітня 2013 р. № 466. Документ визначає ключові принципи організації та впровадження дистанційного навчання в Україні. У наукових джерелах розглядаються особливості застосування дистанційного навчання у вищих навчальних закладах, зокрема специфіка роботи з платформами для дистанційного навчання як закритого (комерційного), так і відкритого типу, які надаються на безоплатній основі (Блащук-Дев'яткіна, 2021) Значна увага приділяється використанню інформаційно-комунікаційних технологій, адаптивних систем навчання, аналітики освітніх даних, а також інтеграції штучного інтелекту (Вишнівський та ін., 2021). Окремий напрям становлять дослідження, присвячені безпосередньо технічним дисциплінам (e-engineering) (Ховрич, 2023; Ткачук, 2021). У цих роботах обґрунтовується необхідність поєднання теоретичного контенту з практичними компонентами, зокрема через використання віртуальних і віддалених лабораторій. Автори підкреслюють, що традиційні підходи до дистанційного навчання не забезпечують повною мірою формування необхідних професійних компетентностей, тому

потребують адаптації з урахуванням діяльнісного характеру технічної освіти. Але у сучасних науково-педагогічних дослідженнях, присвячених дистанційному навчанню з технічних дисциплін, питання логічної побудови теоретичного складника занять висвітлюється недостатньо повно та системно. Зокрема, переважна більшість праць зосереджується на технологічних аспектах організації освітнього процесу, виборі платформ, інструментів взаємодії та контролю знань, тоді як дидактичні принципи структуризації теоретичного матеріалу залишаються поза належною увагою.

Таким чином, проблема науково обґрунтованої логічної організації теоретичної частини занять з урахуванням специфіки технічних дисциплін фактично не отримала достатнього теоретико-методичного опрацювання і потребує подальших досліджень. Водночас існують концепції для впорядкування інформації, які забезпечують її ясне і логічне подання. До них належить концепція піраміди McKinsey (Minto, 2021), яка є універсальним інструментом організації думок і подання інформації та забезпечує ясність, логічність викладення матеріалу і, відповідно, ефективність комунікації. Ці переваги зумовлюють її активне використання для підготовки аналітичних звітів, презентацій, обґрунтування управлінських рішень у бізнес-освіті розвинених країн (США, Великобританія, країни ЄС) як інструмент структурованого мислення та професійної комунікації, зокрема у програмах MBA та практиці консалтингу.

Метою статті є розроблення рекомендацій на підставі теоретичного та методологічного обґрунтування, а також узагальнення практичного досвіду використання методології піраміди McKinsey для підготовки логічної структури теоретичного компонента занять із технічних дисциплін.

Методологія та методи. Для досягнення поставленої мети застосовано комплекс взаємопов'язаних теоретичних підходів, включаючи аналіз, синтез, порівняння, класифікацію та узагальнення джерел, що стосуються підготовки методичних матеріалів для реалізації дистанційного навчання у сфері технічних дисциплін. Додатково було використано контент-аналіз наукових публікацій і практик, а також вивчено досвід країн із передовими освітніми системами (США, Великої Британії, країн ЄС) щодо аналітичної та логічної організації великих обсягів навчального матеріалу.

Результати та дискусії. Дистанційне навчання передбачає індивідуалізований процес отримання знань і навичок, а також оволодіння пізнавальними методами, який здебільшого здійснюється через непряму взаємодію між викладачами та учнями, що знаходяться на відстані. Ця форма навчання має значні переваги порівняно з традиційними очними методами, однак вона супроводжується низкою проблем, пов'язаних із самостійним опануванням теоретичного матеріалу та браком безпосереднього спілкування між студентом і викладачем, зокрема: студенти можуть не розуміти чіткої послідовності викладення матеріалу, що спричиняє логічну розпорошеність навчального процесу; представлений матеріал може сприйматися немотивованим, коли незрозумілим залишається його зв'язок із загальною темою курсу; логіка потокового викладення інколи настільки заплутана, що студентам важко слідкувати за повідомленою інформацією; деякі аспекти матеріалу можуть бути викладені надмірно детально, зокрема складні або менш важливі теми, тоді як інші залишаються лише поверхнево розглянутими; нерівномірний розподіл уваги до різних теоретичних питань (окремим приділяється занадто багато часу, тоді як інші обмежуються коротким оглядом).

Уникнення згаданих недоліків можливе завдяки ретельно продуманій структурі теоретичного блоку кожного заняття. Кожне питання повинно подаватися логічно, послідовно, ураховуючи попередній матеріал. Це дасть змогу студентам на початку кожного заняття орієнтуватися у його тематиці та змісті. Аналітична подача дає змогу розкрити ці зв'язки, показати логіку побудови знань – від базових понять до складніших узагальнень. Завдяки цьому студенти не просто запам'ятовують теорію, а розуміють її внутрішню систему. Тому аналітична подача теоретичного навчального матеріалу є критично важливою для технічних дисциплін, оскільки саме вона перетворює абстрактні знання на інструмент для розв'язання практичних завдань.

Ефективним підходом до розроблення аналітичної структури теоретичного складника заняття може стати застосування принципів піраміди McKinsey (Minto, 2021). Використання піраміди McKinsey ґрунтується на розгалуженні інформації від загального до конкретного через систему добре структурованих ідей. Така методика робить подачу матеріалу максимально зрозумілою, адже інформація викладається у порядку, який відповідає природним особливостям людського сприйняття. Виклад починається з головної тези, яка поділяється на підпункти (нижні рівні). Далі наводяться деталі, специфічні приклади та уточнення для кожного із цих підпунктів, аж до найменш важливих нюансів. Таким чином, кожен студент має змогу глибоко засвоїти матеріал відповідно до своїх потреб або вирішити зосередитися лише на ключових аспектах. Такий підхід значно підвищує ефективність і доступність дистанційного навчання, зокрема опанування теоретичного матеріалу, що важливо як для аудиторії, так і для викладача.

Розглянемо основні принципи побудови піраміди McKinsey для організації структури теоретичного блоку заняття загалом, а також для структуризації кожного окремого питання.

1. Найефективніший спосіб подання інформації – зверху донизу. Людина несвідомо групує усе, що бачить, чує чи читає, за певними ознаками: подібністю характеристик чи розташуванням. Під час обробки даних мозок прагне побудувати логічні зв'язки, сприймаючи інформацію як єдине ціле. Такі зв'язки формують своєрідну піраміду, яка дає змогу структурувати думки ефективно.

2. Кожен елемент піраміди є ідеєю, яка являє собою твердження, призначене викликати питання у свідомості слухача. Оголошення невідомого положення природно стимулює логічні запитання: чому? яким чином? з якою метою це заявляється? У відповідь на ці запитання викладач зобов'язаний роз'яснити та надати докази, але при цьому він занурюється на нижчий рівень абстракції.

3. Для узагальнення інформації та побудови структури необхідно згрупувати всі ідеї за певними характеристиками. Правильне групування ідей визначає формування рівнів абстракції у межах пірамідальної структури. Важливою умовою під час створення таких груп є дотримання певних принципів організації:

1) На кожному рівні ієрархії ідей у піраміді завжди має здійснюватися резюмування понять, представлених на нижчому рівні. Основним елементом цього процесу є узагальнення, яке робить можливим виокремлення ключової ідеї усього заняття. Таким чином, основна ідея окремого питання заняття є сумарним відображенням його складових частин, а сукупність таких питань формує центральну ідею всього заняття. Однак подібна ієрархічна узгодженість є досяжною виключно за умови належного проєктування змістовного складника занять.

2) Ідеї, що об'єднані в одну групу, завжди мають належати до однієї логічної категорії. Це означає, що всі елементи групи повинні бути однорідними за своєю природою.

3) У межах кожної групи всі ідеї повинні бути чітко логічно впорядкованими. Кожен елемент повинен мати своє виправдане місце у послідовності, тобто існують обґрунтування для того, чому одна ідея розташована саме на даній позиції, а не на іншій. У логіці виділяють чотири способи структурування ідей: дедуктивний, хронологічний, структурний та класифікаційно-порівняльний. Вибір порядку організації залежить від аналітичного підходу до об'єднання ідей у групи.

4. По горизонталі ідеї структуруються, дотримуючись методу дедукції або індукції. Використання змішаного підходу є недопустимим.

5. По вертикалі ідеї організовуються у форматі діалогу «питання – відповідь». Однією з головних переваг пірамідальної структури є вимога визначати вертикальні зв'язки між ідеями під час викладення матеріалу. Кожна теза чи положення, яке потрібно донести до слухачів, має попередньо враховувати їхнє потенційне запитання та передбачати конкретну відповідь на рівні нижче (наприклад, «Чому саме так?»). Поступово рухаючись у глибину – від питання до відповіді, – викладач відповідає на всі можливі суміжні запитання, поки не доходить до завершальної стадії, де подальших питань уже не виникає. Досягнувши цього, можна повернутися до основної лінії викладу й перейти до розкриття наступної тези заняття. Таке поетапне розкриття питань заняття забезпечує системність і дає змогу максимально ефективно досягати навчальних цілей.

Розроблення логічної структури теоретичного компонента занять із технічних дисциплін із використанням піраміди McKinsey відбуватиметься у такій послідовності.

Необхідно заповнити верхній рівень піраміди, визначивши ключовий елемент, що виступає її вершиною та відображає основну мету заняття. При цьому доцільно сформулювати провідне запитання, спрямоване на з'ясування дій, необхідних для досягнення поставленої мети заняття.

2. Визначити систему ключових тверджень, що відображають основний зміст заняття. Зазначена система має відповідати центральному дослідницькому провідному запитанню (як досягти мети заняття) та слугувати структурною основою для планування всіх етапів навчального заняття.

3. Здійснити структурування підтримуючих міркувань у навчальному процесі. Для цього треба проаналізувати ключову лінію заняття та визначити, які нові питання виникають у кожного елемента, що становить її основу. Це дасть змогу сфокусуватися на конкретних аспектах заняття та забезпечить логіку подальшого представлення матеріалу. Для кожного поставленого питання слід сформулювати аргументовану відповідь. Залежно від специфіки запитання доцільним є використання дедуктивного чи індуктивного методу обґрунтування, з урахуванням попереднього рівня підготовки слухачів курсу. Такий підхід сприятиме формуванню чіткої концептуальної основи розуміння матеріалу. Процес формулювання питань і відповідей повинен бути циклічно повторюваним для кожного логічного рівня заняття. Це триває доти, доки всі можливі запитання слухачів не знайдуть достатнього пояснення, а зміст, який охоплюється нижчими рівнями структури, стане інтуїтивно зрозумілим і не викликатиме додаткових уточнень. Якщо кількість елементів, що обґрунтовують одну й ту саму ідею, перевищує когнітивну межу сприйняття (яка зазвичай оцінюється як 7±2), необхідно

здійснити їх перегрупування. Для цього варто виявити основні тези кожної ідеї, порівняти їх зі схожими ідеями та визначити шляхи узагальнення. У підсумку кілька близьких за змістом ідей можна інтегрувати у спільну абстраговану концепцію. Ця нова узагальнена ідея стає базисом, який розкривається через детальніші, конкретизовані ідеї на нижчих рівнях ієрархії.

Таке структуроване опрацювання матеріалу сприяє його більш ефективному сприйняттю аудиторією, забезпечує логічну зв'язність викладених аргументів та мінімізує ризик виникнення непорозумінь чи прогалин у знаннях серед студентів під час вивчення курсу.

Таким чином, на найнижчому рівні цієї піраміди розташовуються факти, терміни, аргументи, ідеї та міркування, які підкріплюють висновки вищих рівнів. Це забезпечує ясне, логічне й послідовне представлення матеріалу окремого заняття. Коли концептуальна піраміда теоретичного складника заняття побудована, можна переходити до підготовки відповідної системи наочності й засобів навчання, які допоможуть ефективно донести ці ідеї до студентів.

Висновки. Процес дистанційного навчання супроводжується певними викликами, пов'язаними із просторово-часовим розривом між викладачами та здобувачами освіти. Через це викладачі не завжди можуть оперативно реагувати на запитання студентів в ході навчального процесу та своєчасно оцінювати рівень засвоєння теоретичного матеріалу або розуміння слухачами поданої інформації. Така ситуація може призводити до погіршення якості засвоєння теоретичного матеріалу, бо насамперед теоретичний матеріал у технічних галузях має складну структуру: він містить визначення, теореми, закони, моделі та формули, які взаємопов'язані між собою. Аналітична подача теоретичного матеріалу є особливо важливою для технічних дисциплін, оскільки вона забезпечує глибоке розуміння складних понять і формує навички, необхідні для практичного застосування знань, бо аналітична подача допомагає не просто запам'ятати формули чи алгоритми, а зрозуміти, як і чому вони працюють. Це дає студентам змогу самостійно виводити рішення, а не лише відтворювати готові.

Отже, запропоновані рекомендації спрямовані на розроблення логічної структури теоретичного компонента занять із технічних дисциплін із використанням піраміди McKinsey, яка дає змогу врахувати аналітичну подачу навчального матеріалу, забезпечують: упорядкування значних обсягів інформації, що подаються в процесі навчання, для їх ефективного засвоєння студентами; поступове й послідовне опанування матеріалу, переходячи від вивчення конкретних елементів до формування цілісного розуміння питання; чітку організацію аргументації; послідовність та логічність подання питань; завершеність у викладенні кожного аспекту з інтеграцією з уже опрацьованим матеріалом; якісне методичне опрацювання змісту через акцентування ключових ідей, основних положень, а також формулювання висновків.

Перспективою подальших досліджень є більш глибоке дослідження процесу підготовки методичного та дидактичного забезпечення всіх видів складників дистанційних курсів на основі застосування принципів піраміди McKinsey.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Положення про дистанційне навчання : Наказ Міністерства освіти і науки України 25 квітня 2013 р. № 466. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13

2. Блащук-Дев'яткіна Н. З. Дистанційне навчання як окремий фрагмент особливої педагогічної технології в організації освітнього простору. *Дистанційне навчання у ЗВО: моделі, технології, перспективи* : матеріали круглого столу за участю порадників академічних груп та викладачів факультету управління фінансами та бізнесу. Київ : ФУФБ, 2021. С. 7–10.

3. Вишнівський В. В., Гніденко М. П., Гайдур Г. І., Ільїн О. О. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів. Київ : ДУТ, 2021. С. 140.

4. Матвіяс О., Городецька Н. Запровадження методик дистанційного навчання у закладах вищої освіти. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2024. № 5. С. 92 –97.

5. Ховрич М. Організація дистанційного навчання для студентів технічних спеціальностей. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2023. Т. 180. № 24. С. 47–52.

6. Васюта О. І. Дистанційне навчання у закладах вищої освіти під час пандемії: виклики та інновації. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2020. Т. 167. № 11. С. 11–15.

7. Ткачук В. В., Семеріков С. О. Теорія та методика використання мобільних технологій навчання інформатичних дисциплін у підготовці інженерів-педагогів із цифрових технологій : монографія. *Теорія та методика електронного навчання*. Кривий Ріг : Видавничий відділ Криворізького національного університету, 2021. Т. XII. Вип. 1(12). Спецвипуск «Монографія в журналі». 340 с.

8. Гевлич І. Г., Нескородєва Т. М. Використання технологій дистанційного навчання в сучасному освітньому процесі. *Вісник Хмельницького національного університету*. 2023.

9. Reynolds D., Dacre N. Interdisciplinary Research Methodologies in Engineering Education Research. arXiv. 2021. https://arxiv.org/abs/2104.04062

10. Minto B. The Pyramid Principle: Logic in Writing and Thinking Paperback. FT Publishing International; 3rd edition, 2021. 275 p.

REFERENCES:

1. Polozhennya pro dystantsiyne navchannya. Zatverdzheno Nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny 25 kvitnya 2013 № 466. [Regulations on distance learning. Approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine from April 25, 2013 No. 466]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13 [in Ukrainian].

2. Blashchuk-Deviatkina, N. Z. (2021). Dystantsiine navchannia yak okremyi frahment osoblyvoi pedahohichnoi tekhnolohii v orhanizatsii osvitnoho prostoru. [Distance learning as a separate fragment of a specific pedagogical technology in the organization of educational space]. In Distance learning in higher education institutions: models, technologies, prospects: Proceedings of the round table with participation of academic advisors and faculty of the Faculty of Finance and Business Management (pp. 7–10). Kyiv: FFM [in Ukrainian].

3. Vyshnivskyi, V. V., Hnidenko, M. P., Haidur, H. I., & Ilin, O. O. (2021). Orhanizatsiia dystantsiinoho navchannia. Stvorennia elektronnykh navchalnykh kursiv ta elektronnykh testiv. [Organization of distance learning. Development of electronic courses and electronic tests]. Kyiv: State University of Telecommunications [in Ukrainian].

4. Matviïas, O., & Horodetska, N. (2024). Zaprovadzhennia metodyk dystantsiinoho navchannia u zakladakh vyshchoi osvity [Implementation of distance learning methods in higher education institutions] *Scientific Bulletin of Vinnytsia Academy of Continuing Education. Series: Pedagogy. Psychology*, (5), 92–97 [in Ukrainian].

5. Khovrych, M. (2023). Orhanizatsiia dystantsiinoho navchannia dlia studentiv tekhnichnykh spetsialnostei [Organization of distance learning for students of technical specialties]. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University*, 180(24), 47–52 [in Ukrainian].

6. Vasiuta, O. I. (2020). Dystantsiine navchannia u zakladakh vyshchoi osvity pid chas pandemii: vyklyky ta innovatsii [Distance learning in higher education institutions during the pandemic: challenges and innovations]. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University,* 167(11), 11–15 [in Ukrainian].

7. Tkachuk, V. V., & Semerikov, S. O. (2021). Teoriia ta metodyka vykorystannia mobilnykh tekhnolohii navchannia informatychnykh dystsyplin u pidhotovtsi inzheneriv-pedahohiv z tsyfrovykh tekhnolohii [Theory and methodology of using mobile learning technologies in teaching informatics disciplines in the training of engineering educators in digital technologies] : monograph. In Theory and Methods of E-learning, Vol. XII, Issue 1(12), Special issue «Monograph in a Journal» (340 p.). Kryvyi Rih: Kryvyi Rih National University Publishing Department [in Ukrainian].

8. Hevlych, I. H., & Neskorodieva, T. M. (2023). Vykorystannia tekhnolohii dystantsiinoho navchannia v suchasnomu osvitnomu protsesi [Use of distance learning technologies in the modern educational process]. *Bulletin of Khmelnytskyi National University* [in Ukrainian].

9. Reynolds, D., & Dacre, N. (2021). Interdisciplinary research methodologies in engineering education research. arXiv. Retrieved from https://arxiv.org/abs/2104.04062

10. Minto, B. (2021). The Pyramid Principle: Logic in Writing and Thinking (3rd ed.). FT Publishing International.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Дата першого надходження статті до видання: 12.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

УДК [37-044.922:004]:005.6
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-114-15

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ БЕНЧМАРКІНГУ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

Петухова Любов Євгенівна,
докторка педагогічних наук, професорка,
в. о. декана педагогічного факультету
Херсонський державний університет
petuhova@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-0751-6961

Андрієвський Борис Макійович,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти
Херсонський державний університет
orcid.org/0000-0001-5242-0873

У статті досліджено педагогічний потенціал бенчмаркінгу в умовах цифрової трансформації освіти. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку ефективних механізмів забезпечення якості освіти в умовах активного впровадження цифрових технологій та формування цифрового освітнього середовища. Установлено, що цифровізація освіти сприяє модернізації змісту, форм і методів навчання, розширенню доступу до освітніх ресурсів, розвитку цифрових компетентностей та вдосконаленню освітньої комунікації. **Метою** статті є обґрунтування педагогічного потенціалу бенчмаркінгу та визначення можливостей його використання в умовах цифрової трансформації освіти. Для досягнення мети використано **методи** аналізу, узагальнення та систематизації наукових джерел. **Результати.** З'ясовано сутність бенчмаркінгу як інструменту систематичного пошуку, аналізу, порівняння та адаптації кращих освітніх практик. Визначено, що використання цифрових платформ, хмарних сервісів, відкритих освітніх ресурсів і професійних мереж значно розширює можливості реалізації бенчмаркінгового підходу в освіті. Доведено, що бенчмаркінг сприяє поширенню інноваційного педагогічного досвіду, професійному розвитку педагогів, удосконаленню змісту освіти та модернізації освітнього процесу. Проаналізовано міжнародний досвід використання цифрового бенчмаркінгу та окреслено основні проблеми його впровадження в українських закладах освіти. Обґрунтовано перспективи подальшого розвитку бенчмаркінгу, пов'язані з розширенням використання цифрових платформ, розвитком професійних освітніх мереж та активізацією міжнародної співпраці.

Ключові слова: *бенчмаркінг, цифровізація освіти, цифрова трансформація освіти, цифрове освітнє середовище, якість освіти, освітні інновації, цифрові технології, професійний розвиток педагогів.*

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF BENCHMARKING IN THE CONDITIONS OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

Petukhova Lyubov Yevgenivna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Acting Dean of the Faculty of Pedagogy
Kherson State University
petuhova@ksu.ks.ua
orcid.org/0000-0002-0751-6961

Andrievsky Borys Makiiovych,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Pedagogy and Psychology
of Preschool and Primary Education
Kherson State University
orcid.org/0000-0001-5242-0873

The article explores the pedagogical potential of benchmarking in the context of digital transformation of education. The relevance of the study is due to the need to find effective mechanisms for ensuring the quality of education in the context of the active implementation of digital technologies and the formation of a digital educational environment. It has been established that the digitalization of education contributes to the modernization of the content, forms and methods of teaching, expanding access to educational resources, developing digital competencies and improving educational communication.The purpose of the article is to substantiate the pedagogical potential of benchmarking and determine the possibilities of its use in the conditions of digital transformation of education. To achieve the goal, methods of analysis, generalization and systematization of scientific sources were used. The essence of benchmarking as a tool for systematic search, analysis, comparison and adaptation of best educational practices was clarified. It was determined that the use of digital platforms, cloud services, open educational resources and professional networks significantly expands the possibilities of implementing the benchmarking approach in education. It is proven that benchmarking contributes to the dissemination of innovative pedagogical experience, professional development of teachers, improvement of educational content and modernization of the educational process. The international experience of using digital benchmarking was analyzed and the main problems of its implementation in Ukrainian educational institutions were outlined. The prospects for further development of benchmarking, related to the expansion of the use of digital platforms, the development of professional educational networks and the activation of international cooperation, were substantiated.

Keywords: *benchmarking, digitalization of education, digital transformation of education, digital educational environment, quality of education, educational innovations, digital technologies, professional development of teachers.*

Вступ. Сучасний етап розвитку освіти характеризується активними процесами цифрової трансформації, що охоплюють усі складники освітнього процесу: зміст навчання, методи викладання, організацію освітньої діяльності, оцінювання результатів навчання та управління закладами освіти. Цифровізація створює нові можливості для підвищення якості освіти, забезпечення доступності освітніх ресурсів, персоналізації навчання та розвитку професійних компетентностей здобувачів освіти. Водночас вона висуває нові вимоги до ефективності освітніх процесів, обґрунтованості педагогічних рішень та постійного вдосконалення освітньої діяльності.

Важливість розвитку цифрових компетентностей в Україні закріплена в низці нормативно-правових документів. Зокрема, у Концепції розвитку цифрових компетентностей зазначено, що стрімкий розвиток цифрових технологій та впровадження інноваційних рішень у різних сферах суспільного життя зумовлюють необхідність підготовки фахівців, здатних ефективно працювати в умовах цифрової економіки (Концепція розвитку цифрових компетентностей, 2021). Водночас Законом України «Про освіту» інформаційно-комунікаційну компетентність визначено однією з ключових компетентностей сучасної людини, що відповідає європейським підходам до навчання впродовж життя (Закон України «Про освіту», 2021).

Необхідність підвищення рівня цифрової грамотності населення також відображена у Державній стратегії регіонального розвитку на 2021–2027 рр., де низький рівень цифровізації та цифрових навичок визначено серед чинників, що стримують розвиток держави (Державна стратегія регіонального розвитку, 2020). У Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України розвиток цифрових компетентностей розглядається як один із пріоритетних напрямів модернізації країни та підвищення її конкурентоспроможності.

Досвід країн Європейського Союзу підтверджує, що розвиток цифрових компетентностей населення є важливою передумовою економічного зростання, інноваційного розвитку та успішної інтеграції у глобальний цифровий простір. У зв'язку із цим формування й розвиток цифрових навичок громадян набувають особливого значення та виступають одними з пріоритетних напрямів державної освітньої політики України.

За таких умов особливої актуальності набувають підходи, спрямовані на підвищення якості освіти та забезпечення її відповідності сучасним вимогам цифрового суспільства. Серед таких підходів важливе місце посідає бенчмаркінг, який дає змогу здійснювати систематичне порівняння освітніх практик, виявляти успішний досвід, адаптувати ефективні рішення та впроваджувати їх відповідно до потреб конкретного закладу освіти. На відміну від традиційних підходів до оцінювання якості освіти бенчмаркінг орієнтований не лише на констатацію результатів, а й на безперервне вдосконалення освітнього процесу на основі аналізу найкращих практик (Охріменко, 2016).

Попри значну увагу науковців до проблем цифровізації освіти та забезпечення її якості, питання використання бенчмаркінгу як педагогічного інструменту в умовах цифрової трансформації освітнього середовища залишається недостатньо дослідженим. Особливої актуальності набуває визначення педагогічного потенціалу бенчмаркінгу щодо підвищення ефективності освітнього процесу, розвитку професійних компетентностей здобувачів освіти та вдосконалення системи оцінювання результатів навчання в цифровому освітньому середовищі.

З огляду на зазначене, актуальним є дослідження педагогічного потенціалу бенчмаркінгу в умовах цифрової трансформації освіти та визначення перспектив його використання як інструменту забезпечення якості сучасної освіти.

Теоретичне обґрунтування проблеми**.** Проблема цифрової трансформації освіти та впровадження інноваційних педагогічних підходів є предметом активних досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців. Цифровізація освіти розглядається як процес оновлення змісту, форм, методів і засобів навчання на основі використання цифрових технологій, електронних ресурсів та платформ дистанційного навчання.

Вагомий внесок у дослідження цифрової трансформації освіти зробили В. Биков, Л. Гаврілова, О. Головко, С. Карплюк, А. Марей, Д. Тапскотт, Я. Топольник, П. Хобзей, О. Хомерікі та ін. Водночас В. Биков, М. Лещенко та О. Спірін підкреслюють, що цифровізація освіти є закономірним наслідком розвитку інформаційного суспільства та визначається сучасними технологічними тенденціями (Спірін, 2021; Bykov, 2016).

Питання цифровізації освіти також висвітлено у працях Л. Карташової, Н. Морзе, О. Буйницької, Л. Ліщинської та інших учених. Незважаючи на значну кількість наукових праць, питання ефективного впровадження цифрових технологій у діяльність закладів вищої освіти залишається актуальним через наявність організаційних, технічних і методичних викликів.

І. М. Ковальчук акцентує увагу на необхідності розвитку цифрової грамотності учасників освітнього процесу та впровадження сучасних цифрових інструментів для підвищення якості навчання. Дослідник також наголошує на важливості використання цифрових платформ, хмарних сервісів, технологій штучного інтелекту та інтерактивних інструментів, які сприяють персоналізації навчання, розширенню доступу до освітніх ресурсів і підвищенню ефективності педагогічної взаємодії (Ковальчук, 2022).

А. Гуралюк уважає, що цифровізація є складовою частиною ширшого процесу цифрової трансформації та виступає однією з провідних організаційно-педагогічних умов підвищення якості освіти. Вона сприяє розширенню доступу до освітніх ресурсів, модернізації освітнього середовища та створенню нових можливостей для професійного розвитку учасників освітнього процесу (Гуралюк, 2021).

На думку Ю. М. Сафонова та О. П. Коротуна, цифровізація освіти передбачає комплексне впровадження цифрових технологій, електронних освітніх ресурсів, платформ дистанційного навчання та інноваційних методик, що сприяють підвищенню ефективності навчання, розширенню доступу до освітніх послуг і розвитку цифрової компетентності учасників освітнього процесу (Сафронов, 2024). В. Биков, О. Спірін та С. Толочко зазначають, що цифровізація освіти є об'єктивним наслідком розвитку інформаційного суспільства та важливою умовою модернізації освітньої системи. Науковці наголошують, що її реалізація пов'язана зі створенням цифрового освітнього середовища, яке забезпечує ефективну взаємодію між учасниками освітнього процесу, розширює доступ до освітніх ресурсів і сприяє упровадженню інноваційних педагогічних технологій. За таких умов цифрові технології виступають не лише інструментом навчання, а й важливим чинником розвитку та трансформації сучасної освіти (Спірін, 2021; Толочко, 2021; Bykov,2016).

Окремий напрям наукових досліджень присвячений бенчмаркінгу як інструменту вдосконалення освітньої діяльності. У науковій літературі бенчмаркінг трактується як процес виявлення, аналізу та адаптації найкращих практик із метою підвищення результативності функціонування закладів освіти (Diahyleva, 2024).

Проте аналіз наукових джерел свідчить, що проблема використання бенчмаркінгу в умовах цифрової трансформації освіти залишається недостатньо дослідженою. Зокрема, потребують подальшого наукового обґрунтування питання педагогічного потенціалу бенчмаркінгу та можливостей його застосування для модернізації освітнього процесу в цифровому освітньому середовищі. Це зумовлює необхідність подальших досліджень, спрямованих на визначення шляхів ефективного використання бенчмаркінгу як інструменту забезпечення якості освіти в умовах цифрової трансформації.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз педагогічного потенціалу бенчмаркінгу в умовах цифрової трансформації освіти, розкрити особливості його застосування у цифровому освітньому середовищі та визначити перспективи використання для підвищення ефективності освітнього процесу й забезпечення якості освіти.

Результати та дискусії. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується стрімким поширенням цифрових технологій, які суттєво впливають на всі сфери людської діяльності, зокрема й на освіту. Формування цифрового суспільства, розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, глобалізаційні процеси та зростання обсягів інформації зумовлюють необхідність трансформації традиційних підходів до організації освітнього процесу. У зв'язку із цим особливої актуальності набувають процеси цифровізації та цифрової трансформації освіти, які сьогодні розглядаються як стратегічні напрями розвитку освітніх систем більшості країн світу.

Аналіз наукових джерел свідчить, що поняття «цифровізація освіти» та «цифрова трансформація освіти» є взаємопов'язаними, проте не тотожними. Цифровізація освіти трактується як процес упровадження цифрових технологій, електронних освітніх ресурсів, інформаційно-комунікаційних засобів та цифрових платформ у навчальну діяльність. Водночас цифрова трансформація освіти передбачає комплексні зміни змісту, форм, методів і технологій навчання, а також організації освітнього процесу та управління закладами освіти на основі використання цифрових технологій (Державна стратегія регіонального розвитку, 2020; Толочко, 2021).

Цифровізація освіти є не лише технологічним, а й педагогічним процесом, який охоплює модернізацію освітнього середовища, оновлення змісту освіти, удосконалення методів навчання та розвиток цифрової культури учасників освітнього процесу. Важливим результатом цифрової трансформації є створення умов для персоналізації навчання, розширення доступу до освітніх ресурсів, розвитку академічної мобільності та забезпечення безперервності освіти (Гуралюк, 2021).

Однією з провідних тенденцій цифровізації освітнього середовища є активне впровадження платформ дистанційного та змішаного навчання, хмарних сервісів, мобільних додатків, технологій віртуальної та доповненої реальності, а також інструментів штучного інтелекту. Сучасні цифрові рішення забезпечують доступ до освітніх ресурсів незалежно від місця перебування здобувачів освіти, сприяють персоналізації навчання, розвитку навичок самостійної роботи та підвищенню ефективності освітньої комунікації. Важливою тенденцією також є створення відкритих освітніх платформ та електронних бібліотек, що розширюють можливості для безперервного навчання та професійного розвитку (Ковальчук, 2022; Сафонов, 2024).

Цифрові технології дедалі більше впливають на розвиток сучасної освіти, створюючи умови для оновлення традиційних педагогічних підходів. Їх використання сприяє інтерактивності навчання, підвищенню мотивації здобувачів освіти, розвитку цифрових компетентностей та формуванню навичок роботи з інформацією. Окрім того, цифрові інструменти забезпечують нові можливості для організації співпраці, обміну досвідом, реалізації проєктної діяльності та впровадження інноваційних освітніх практик.

Цифровізація освіти є сучасним етапом інформатизації освітньої сфери, що передбачає насичення освітнього середовища цифровими пристроями, сервісами та системами, а також забезпечення електронної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. У результаті формується цифровий (кіберфізичний) освітній простір, який створює нові можливості для навчання, комунікації, управління та професійного розвитку суб'єктів освіти (Сафонов, 2024). Упровадження цифрових технологій сприяє розширенню доступу до освітніх ресурсів, підвищенню гнучкості навчання, розвитку цифрових компетентностей учасників освітнього процесу та створенню нових можливостей для професійного розвитку педагогів. Водночас дослідники акцентують увагу на низці викликів, пов'язаних із технічним забезпеченням закладів освіти, рівнем цифрової грамотності учасників освітнього процесу та необхідністю адаптації традиційних педагогічних підходів до умов цифрового освітнього середовища (Спірін, 2021).

У контексті цифрової трансформації особливого значення набуває бенчмаркінг як інструмент пошуку, аналізу та адаптації найкращих освітніх практик. Педагогічний потенціал бенчмаркінгу полягає у можливості систематичного порівняння освітніх процесів, виявлення ефективних підходів до організації навчання та впровадження інноваційних рішень відповідно до потреб конкретного закладу освіти. На відміну від простого запозичення досвіду бенчмаркінговий підхід передбачає критичне осмислення та творчу адаптацію найкращих практик до особливостей освітнього середовища (Gunasekaran, 2002).

Засновником концепції бенчмаркінгу вважають американського дослідника Р. Кемпа, який визначав його як безперервний процес вивчення передового досвіду для досягнення конкурентних переваг. Подальший розвиток теорії бенчмаркінгу пов'язаний із працями А. Гунасекаран, Х. Чен, Н. Зепке, Г. Нойтце, Л. Ліч та інших учених, які розглядали його як ефективний інструмент управління якістю та організаційного розвитку.

Цифрові технології суттєво розширюють можливості застосування бенчмаркінгу в освіті. Завдяки використанню цифрових платформ, відкритих освітніх ресурсів, професійних мереж та міжнародних освітніх спільнот заклади освіти отримують доступ до широкого спектра інноваційних практик, що сприяє поширенню успішного досвіду, розвитку професійної співпраці та впровадженню сучасних педагогічних технологій (Chen, 2002). У цих умовах педагогічний потенціал бенчмаркінгу виявляється у можливості систематичного вдосконалення змісту, форм і методів навчання на основі аналізу та адаптації найкращих освітніх практик. На відміну від механічного запозичення досвіду бенчмаркінговий підхід передбачає його критичне осмислення й творче впровадження відповідно до потреб конкретного закладу освіти, що сприяє розвитку інноваційної культури, підвищенню

професійної майстерності педагогів та модернізації освітнього процесу.

Використання бенчмаркінгу в освіті має низку переваг, які сприяють модернізації освітнього процесу та підвищенню його ефективності. Насамперед він забезпечує можливість виявлення та поширення найкращих освітніх практик, що дає змогу закладам освіти орієнтуватися на перевірені та результативні підходи до організації навчання (Zepke, 2014).

Важливою перевагою є підвищення якості освітньої діяльності через систематичний аналіз власного досвіду та його порівняння з досягненнями інших освітніх установ. Це сприяє прийняттю обґрунтованих управлінських і педагогічних рішень, а також формуванню культури безперервного вдосконалення.

Бенчмаркінг також стимулює інноваційну діяльність педагогів, сприяє професійному розвитку та розширенню професійних контактів. Завдяки обміну досвідом між закладами освіти створюються умови для впровадження сучасних педагогічних технологій, цифрових інструментів та ефективних моделей організації освітнього процесу (Diahyleva, 2024).

В умовах цифрової трансформації освіти бенчмаркінг набуває особливого значення, оскільки цифрові платформи та відкриті освітні ресурси значно спрощують доступ до передового досвіду та забезпечують оперативний обмін інформацією. Це створює сприятливі умови для модернізації освітнього середовища, підвищення конкурентоспроможності закладів освіти та забезпечення високої якості освітніх послуг.

Стрімкий розвиток цифрових технологій значно розширив можливості застосування бенчмаркінгу в освітній сфері. Використання цифрових платформ, хмарних сервісів, електронних баз даних, відкритих освітніх ресурсів і професійних мереж забезпечує оперативний доступ до інформації про найкращі освітні практики та інноваційні підходи до організації навчання (Корнят, 2022). Завдяки цифровим технологіям заклади освіти можуть здійснювати пошук, аналіз та порівняння освітнього досвіду як на національному, так і на міжнародному рівні, що створює сприятливі умови для реалізації бенчмаркінгового підходу.

Однією з важливих функцій бенчмаркінгу є виявлення, аналіз та поширення інноваційних освітніх практик. Систематичне вивчення діяльності провідних закладів освіти дає змогу визначати ефективні методи навчання, сучасні педагогічні технології та результативні моделі організації освітнього процесу. Водночас бенчмаркінг не передбачає механічного запозичення досвіду, а ґрунтується на його критичному осмисленні та адаптації відповідно до освітніх потреб, ресурсних можливостей і специфіки функціонування конкретного закладу освіти (Gunasekaran, 2023). Такий підхід сприяє розвитку інноваційної культури, підтримує процес безперервного вдосконалення та стимулює пошук нових шляхів підвищення якості освітньої діяльності.

Використання бенчмаркінгового підходу позитивно впливає на професійний розвиток педагогів. Ознайомлення з найкращими освітніми практиками, участь у професійних спільнотах, міжнародних проєктах та обмін досвідом сприяють підвищенню рівня професійної компетентності, розвитку інноваційного мислення та готовності до впровадження сучасних педагогічних технологій. У результаті створюються умови для безперервного професійного самовдосконалення педагогічних працівників та поширення освітніх інновацій.

Ефективна реалізація бенчмаркінгового підходу значною мірою залежить від використання цифрових платформ та освітніх мереж. Сучасні цифрові ресурси забезпечують доступ до великого обсягу освітньої інформації, сприяють професійній комунікації та створюють умови для співпраці між педагогами, науковцями й закладами освіти різних країн. Використання платформ Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams, Coursera, EdX, FutureLearn та інших ресурсів дає змогу не лише організовувати освітній процес, а й вивчати успішні практики їх застосування в різних освітніх системах. Важливу роль у цьому процесі відіграють професійні освітні мережі та онлайн-спільноти, які забезпечують поширення інноваційних ідей, сучасних методичних розробок та ефективних моделей організації навчання.

Міжнародний досвід свідчить про ефективність використання цифрового бенчмаркінгу як інструменту забезпечення якості освіти та розвитку освітніх інновацій. У країнах Європейського Союзу, США, Канаді та Австралії бенчмаркінгові механізми активно використовуються для моніторингу освітніх результатів, оцінювання ефективності цифрових стратегій та впровадження сучасних педагогічних технологій. Важливу роль у цьому процесі відіграють міжнародні організації UNESCO, OECD та European Commission, які здійснюють порівняльний аналіз освітніх систем, розробляють рекомендації щодо цифрової трансформації освіти та сприяють поширенню найкращих практик. Значного поширення набули міжнародні рейтинги університетів, відкриті бази даних та мережі академічної співпраці, що дають змогу закладам освіти здійснювати порівняльний аналіз власної діяльності та впроваджувати ефективні управлінські й педагогічні рішення.

Водночас аналіз сучасного стану розвитку освіти в Україні свідчить про наявність певних труднощів у впровадженні бенчмаркінгового підходу. Серед основних проблем слід

виокремити недостатній рівень розвитку цифрової інфраструктури окремих закладів освіти, обмеженість ресурсного забезпечення, недостатню обізнаність педагогічних працівників щодо методології бенчмаркінгу та відсутність системного механізму вивчення й поширення найкращих освітніх практик.

Разом із тим інтеграція України до європейського освітнього простору, розвиток цифрових технологій та зростання ролі міжнародної співпраці створюють сприятливі передумови для подальшого розвитку бенчмаркінгу в освіті. Перспективними напрямами є розширення використання цифрових платформ, розвиток професійних освітніх мереж, залучення закладів освіти до міжнародних проєктів, створення національних систем поширення успішних освітніх практик та впровадження механізмів моніторингу й оцінювання якості освіти на основі бенчмаркінгового підходу.

Таким чином, в умовах цифрової трансформації освіти бенчмаркінг виступає ефективним інструментом модернізації освітнього процесу та забезпечення його якості. Його педагогічний потенціал полягає у можливості систематичного вивчення, аналізу та адаптації найкращих освітніх практик, що сприяє професійному розвитку педагогів, упровадженню інноваційних технологій, підвищенню конкурентоспроможності закладів освіти та формуванню сучасного цифрового освітнього середовища.

Висновки. В умовах цифрової трансформації освіти бенчмаркінг виступає ефективним інструментом забезпечення якості освітньої діяльності та впровадження інноваційних педагогічних практик. Його використання сприяє систематичному вивченню, аналізу та адаптації кращого освітнього досвіду, що створює умови для вдосконалення змісту освіти, модернізації форм і методів навчання та підвищення результативності освітнього процесу.

Установлено, що цифрові платформи, відкриті освітні ресурси, професійні мережі та міжнародні освітні спільноти значно розширюють можливості реалізації бенчмаркінгового підходу, забезпечуючи оперативний доступ до інноваційних практик і сприяючи розвитку професійної співпраці. Педагогічний потенціал бенчмаркінгу виявляється у підвищенні професійної компетентності педагогів, розвитку інноваційної культури закладів освіти та формуванні сучасного цифрового освітнього середовища.

Перспектива подальших досліджень пов'язана з розробленням методичних засад упровадження бенчмаркінгу в діяльність закладів освіти, визначенням критеріїв оцінювання його ефективності та вивченням можливостей використання цифрових технологій для поширення найкращих освітніх практик.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон України «Про освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

2. Гуралюк А. Г. Цифровізація як умова розвитку системи освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.* 2021. Т. 169. № 13. https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/349

3. Державна стратегія регіонального розвитку на 2021–2027 роки : Постанова Кабінету Міністрів України від 05 серпня 2020 р. № 695. *Офіційний вісник України*. 2020. № 67. Ст. 2155. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/695-2020-%D0%BF#n11

4. Ковальчук І. М. Використання цифрових технологій в освітньому процесі: переваги та виклики. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка.* 2022. № 2. С. 45–52.

5. Концепція розвитку цифрових компетентностей : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 03 березня 2021 р. № 167-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text

6. Корнят В. С., Романишин Ю. Л., Голярдик Н. А. Цифровізація освіти України: перспективи та ризики сьогодення. https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/53/part_1/30.pdf

7. Охріменко Г. В. Використання бенчмаркінгу в реалізації маркетингу освітніх послуг вищими навчальними закладами України. *Маркетинг і менеджмент інновацій*. 2016. № 1. С. 84–93. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mimi_2016_1_9

8. Сафонов Ю., Коротун О. Цифровізація освіти в Україні: технології та методики навчання. *Трансформаційна економіка*. 2024. № 2(07). С. 89–94. https://doi.org/10.32782/2786-8141/2024-7-15

9. Спірін О. М. Цифровізація освіти, освітнього процесу. *Енциклопедія освіти*. 2-е вид., доп. та перероб. Київ : Юрінком Інтер, 2021. С. 1099–1100.

10. Толочко С. В. Цифрова компетентність педагогів в умовах цифровізації закладів освіти та дистанційного навчання. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки».* 2021. № 13(169). С. 28–35.

11. Bykov V. Yu., Leshchenko M. P. Digital Humanistic Pedagogy: Relevant Problems of Scientific Research in the Field of Using ICT in Education. *Information Technologies and Learning Tools.* 2016. Vol. 53, No 3. P. 1–17.

12. Chen, H. Benchmarking and quality improvement. *International Journal of Quality & Reliability Management*. 2002. 19. P. 757–773. DOI: 10.1108/02656710210429609

13. Diahyleva O., Yurzhenko A. and Kononova O. Benchmarking in online maritime education: tracing the evolution of assessment in electronic educational environments. Educational Dimension [Online]. 2024. 11. P. 146–159. https://doi.org/10.55056/ed.804

14. Gunasekaran A. Benchmarking in education. https://doi.org/10.1108/bij.2002.13109aaa.001

15. Yurzhenko A., Diahyleva O. and Kononova O. Exploring the Effectiveness of Benchmarking Approach With Educational Technologies in Maritime English Education. *Educological Discourse*, Vol. 46, no. 3, P. 80–88, Oct. 2024. https://doi.org/10.28925/2312-5829/2024.3.8

16. Zepke N., Neutze G., Leach L. Benchmarking, Assessment and the Multidisciplinary Curriculum. (2014). Benchmarking and Threshold Standards in Higher Education, 197–206. https://doi.org/10.4324/9781315042244-22

REFERENCES:

1. Zakon Ukrainy «Pro osvitu». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

2. Huraliuk, A. H. (2021). Tsyfrovizatsiia yak umova rozvytku systemy osvity. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskyi kolehium» imeni T. H. Shevchenka,* 169(13). URL: https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/349

3. Derzhavna stratehiia rehionalnoho rozvytku na 2021–2027 roky, zatverdzhena postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 5 serpnia 2020 r. № 695 (Ofitsiinyi visnyk Ukrainy. 2020. № 67, st. 2155). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/695-2020-%D0%BF#n11

4. Kovalchuk, I. M. (2022). Vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii v osvitnomu protsesi: perevahy ta vyklyky. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*, 2, 45–52.

5. Kontseptsiia rozvytku tsyfrovykh kompetentnostei, skhvalena rozporiadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 3 bereznia 2021 r. № 167-r. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text

6. Korniat, V. S., Romanyshyn, Yu. L., Holiardyk, N. A. Tsyfrovizatsiia osvity Ukrainy: perspektyvy ta ryzyky sohodennia. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/53/part_1/30.pdf

7. Okhrimenko, H. V. (2016). Vykorystannia benchmarkinhu v realizatsii marketynhu osvitnikh posluh vyshchymy navchalnymy zakladamy Ukrainy. *Marketynh i menedzhment innovatsii*, 1, 84–93. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mimi_2016_1_9

8. Safonov, Yu., & Korotun, O. (2024). Tsyfrovizatsiia osvity v u kraini: tekhnolohii ta metodyky navchannia. *Transformatsiina ekonomika,* 2 (07), 89–94. https://doi.org/10.32782/2786-8141/2024-7-15

9. Spirin, O. M. (2021). Tsyfrovizatsiia osvity, osvitnoho protsesu // Entsyklopediia osvity / Nats. akad. ped. nauk Ukrainy:2-he vyd., dopov. ta pererob. Kyiv: Yurinkom Inter, P. 1099–1100.

10. Tolochko, S. V. (2021). Tsyfrova kompetentnist pedahohiv v umovakh tsyfrovizatsii zakladiv osvity ta dystantsiinoho navchannia. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskyi kolehium» imeni T.H. Shevchenka. Seriia: Pedahohichni nauky,* 13 (169), 28–35.

11. Bykov, V. Yu., Leshchenko, M. P. (2016). Digital Humanistic Pedagogy: Relevant Problems of Scientific Research in the Field of Using ICT in Education. *Information Technologies and Learning Tools*, 53(3), 1–17.

12. Chen, H. (2002). Benchmarking and quality improvement. *International Journal of Quality & Reliability Management,* 19, 757–773. DOI: https://doi.org/10.1108/02656710210429609

13. Diahyleva, O., Yurzhenko, A., Kononova, O. (2024). Benchmarking in online maritime education: tracing the evolution of assessment in electronic educational environments. *Educational Dimension [Online],* 11, 146–159. https://doi.org/10.55056/ed.804

14. Gunasekaran A. Benchmarking in education. https://doi.org/10.1108/bij.2002.13109aaa.001

15. Yurzhenko, A., Diahyleva, O., Kononova, O. (2024). Exploring the Effectiveness of Benchmarking Approach With Educational Technologies in Maritime English Education. *Educological Discourse*, 46(3), 80–88. https://doi.org/10.28925/2312-5829/2024.3.8

16. Zepke, N., Neutze, G., Leach, L. (2014). Benchmarking, Assessment and the Multidisciplinary Curriculum. *Benchmarking and Threshold Standards in Higher Education,* 197–206. https://doi.org/10.4324/9781315042244-22

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Дата першого надходження статті до видання: 12.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

УДК 377.091.12.011.3-051:[37.041:004.9]
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-114-16

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНОМУ САМОРОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Саратовський Владислав Сергійович,
здобувач третього рівня вищої освіти
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
v.saratovskyi1992@gmail.com
orcid.org/0009-0004-4264-1604

В оглядовій статті обґрунтовано актуальність підвищення ефективності самоосвітньої діяльності науково-педагогічних і педагогічних працівників. **Метою статті** є теоретичний аналіз та узагальнення цифрових технологій у професійному саморозвитку викладачів закладів фахової передвищої освіти. **Методи:** теоретичний аналіз наукових джерел, систематизація та узагальнення матеріалів. **Результати.** Установлено потенціал цифрових ресурсів як інструменту розвитку професійних компетентностей викладачів та стимулювання інноваційної діяльності в закладах освіти. З'ясовано, що цифрові технології відіграють ключову роль у забезпеченні доступності, гнучкості та персоналізації процесів професійного саморозвитку викладачів у сучасному освітньо-цифровому середовищі. Рівень цифрової грамотності та володіння інструментами цифрової діяльності виступає визначальним чинником ефективного професійного зростання й підвищення конкурентоспроможності викладачів закладів фахової передвищої освіти. Пропоновано створювати авторські онлайн-спільноти як інноваційний засіб професійного саморозвитку викладачів, який поєднує цифрові платформи та традиційні методи підвищення кваліфікації і забезпечує ефективний обмін досвідом, постійну професійну підтримку та стійкий розвиток компетентностей викладачів. Установлено, що найбільш результативним підходом до посилення професійного саморозвитку викладачів є інтеграція наявних методів у нову альтернативну модель, здатну підвищити ефективність або частково замінити традиційні системи підвищення кваліфікації. Акцентовано увагу на етичних і правових ризиках використання цифрових технологій у професійній діяльності викладачів, зокрема щодо захисту персональних даних, збереження інтелектуальної власності, інформованої згоди та прозорості отриманих даних. Обґрунтовано, що збереження цифрової нерівності, пов'язаної з обмеженим доступом до технічних ресурсів і стабільного Інтернет-з'єднання в умовах воєнного стану, створює ризики поглиблення освітнього дисбалансу за умов обов'язкового впровадження цифрових практик у діяльність викладачів. **Висновки.** Теоретичне узагальнення наукового підґрунтя для обґрунтованого прогнозування тенденцій професійного саморозвитку викладачів закладів фахової передвищої освіти.

Ключові слова: *викладач, неперервна освіта, підвищення кваліфікації, професійний саморозвиток, самоосвіта, цифрові технології.*

DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF LECTURERS PROFESSIONAL PRE-HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Saratovsky Vladislav Serhiyovych,
Third-Level Higher Education Postgraduate Student
Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda,
v.saratovskyi1992@gmail.com
orcid.org/0009-0004-4264-1604

This review article demonstrates the relevance of enhancing the effectiveness of self-directed learning among academic and teaching staff. **The purpose** of the article is to provide a theoretical analysis and overview of digital technologies in the professional self-development of teachers at pre-higher vocational education institutions. **Methods:** theoretical analysis of academic sources, systematisation and synthesis of materials. **Results.** Identification of the potential of digital resources as a tool for developing teachers' professional competences and stimulating innovative activity in educational institutions. The relevance of the study is justified by the need to improve the effectiveness of self-education activities of scientific, pedagogical and teaching staff. The potential of digital resources as a tool for developing the professional competencies of lecturers and stimulating innovative activities in educational institutions has been identified. It has been established that digital technologies play a key role in ensuring the accessibility, flexibility and personalisation of professional self-development processes for lecturers in today's educational and digital environment. The

level of digital literacy and proficiency in digital tools is a determining factor in the effective professional growth and increased competitiveness of lecturers professional pre-higher education institutions. It is proposed to create author online communities as an innovative means of professional self-development for lecturers, combining digital platforms and traditional methods of professional development, and ensuring effective exchange of experience, ongoing professional support and sustainable development of lecturers' competencies. It has been established that the most effective approach to enhancing the professional self-development of lecturers is to integrate existing methods into a new alternative model capable of improving the effectiveness or partially replacing traditional professional development systems. Emphasis is placed on the ethical and legal risks of using digital technologies in the professional activities of lecturers, in particular with regard to the protection of personal data, ensuring privacy, informed consent and transparency of the data obtained. It is justified that the preservation of digital inequality associated with limited access to technical resources and stable Internet connection in conditions of martial law creates risks of deepening educational imbalance in conditions of mandatory implementation of digital practices in the professional activities of lecturers. **Conclusions.** A theoretical synthesis of the scientific basis for the informed forecasting of trends in the professional self-development of teachers at pre-higher vocational education institutions.

Keywords: *lecturer, lifelong education, professional advancement, professional self-development, self-education, digital technologies.*

Вступ. Суспільство в умовах глобалізації характеризується стрімким розвитком цифрових технологій, який спричиняє значні зміни в освіті. Фахова передвища освіта як один із важливих складників формування особистості здобувачів освіти не може ігнорувати вимоги глобалізації, що наголошують на важливості навичок цифрової грамотності. Від викладачів як організаторів освітнього процесу очікується підвищення їхньої професійної компетентності у зв'язку з викликами цифрової епохи. У цьому контексті викладачі повинні не лише володіти предметними та психолого-педагогічними знаннями, а й бути здатними розвивати знання та навички в галузі цифрових технологій для підтримки більш ефективного, інтерактивного та релевантного освітнього процесу.

Мета статті – теоретично проаналізувати й узагальнити значення цифрових технологій у професійному саморозвитку викладачів закладів фахової передвищої освіти.

Теоретичне обґрунтування проблеми. У нашу епоху професійний розвиток і саморозвиток є, безумовно, важливими компонентами вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах фахової передвищої освіти. Знання, навички, компетенції, які необхідні для оптимального викладання, не можуть бути повністю розвинені без розуміння ролі навчання впродовж життя.

В умовах швидкої цифрової трансформації суспільства активно розвиваються та вдосконалюються різноманітні цифрові технології, з'являються нові сервіси й інструменти для сфери освіти, тому актуальним є системний аналіз їхнього потенціалу для підтримки самоосвіти і саморозвитку викладачів.

Питання якості викладання навчальних дисциплін, підвищення професійної компетентності викладачів засобами цифрових технологій, технологіями штучного інтелекту знаходимо у працях вітчизняних і зарубіжних науковців, таких як: Н. Ничкало та ін. (2022; 2025), А. Павленко (2021), Т. Потапчук, І. Пукас та Т. Серман (2022), О. Саган та В. Блах (2025), М. Умрик, Н. Морзе та Є. Смирнова-Трибульська (2023), N. M. Klemse (2024) та ін.

Н. Ничкало, Н. Муранова та О. Волярська (2022) досліджують проблему професійного розвитку викладачів. Дослідниці доводять, що реалізація такого складника професійної компетентності, як організоване набуття додаткових професійних знань і навичок, спрямоване на професійний розвиток науково-педагогічних працівників в інформаційному суспільстві.

Вітчизняні науковці наголошують, що для сучасного викладача технології штучного інтелекту стали невід'ємним складником його професійного розвитку і самоосвіти. Їх упровадження трансформує зміст і форми професійної діяльності, розширює можливості науково-педагогічної діяльності (Умрик, Морзе, Смирнова-Трибульська, 2025). Отже, будь-яка сучасна професія може бути суттєво підсилена завдяки цілеспрямованому використанню технологій штучного інтелекту.

Т. Потапчук, І. Пукас та Т. Серман (2022) відзначають, що використання цифрових технологій у процесі викладання навчальних дисциплін нині є одним з актуальних питань освіти. Дослідники наголошують, що актуальність і доцільність упровадження цифрових технологій у професійну діяльність професорсько-викладацького складу зумовлені трансформацією суспільства та зростанням вимог до якості підготовки майбутніх фахівців.

В оглядовій статті А. Самко (2023) висвітлено проблему організації самоосвітньої діяльності викладачів і науковців закладів вищої освіти засобами цифрових технологій.

Зарубіжні дослідники (Klemse, 2024; Nykvist, & Mukherjee, 2016) зазначають, що нині важливо розмежовувати модель професійного розвитку в нецифровому (особистому) середовищі з моделлю професійного саморозвитку викладачів у цифровому середовищі. Таке

розмежування дає змогу цілеспрямовано добирати педагогічні інструменти, що безпосередньо впливають на підвищення якості освітнього процесу. Усвідомлене поєднання обох моделей сприяє зростанню професійної компетентності викладачів і, відповідно, забезпечує більш високі результати навчання здобувачів освіти. Погоджуємося з дослідниками, що неперервне професійне вдосконалення викладачів засобами сучасних технологій у цифровому середовищі має вирішальне значення для якості освіти.

Разом із тим проблема впровадження цифрових технологій у професійний саморозвиток викладачів закладів фахової передвищої освіти, її належне представлення у змісті підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників нині потребує детального вивчення.

Методологія та методи. Методологічне підґрунтя становлять системний і компетентнісний підходи, порівняльний огляд наукових джерел. У дослідженні використовувався описовий якісний метод (Creswell, 2018), який вивчає явища в даній галузі відповідно до контексту. Також застосовано методи аналізу, узагальнення, систематизації наукової інформації.

Результати та дискусії. Цифрова трансформація освіти починається з педагогів, оскільки саме вони виступають провідними носіями інновацій в освітньому процесі. Викладачі, науковці, педагогічні працівники, які опанували сучасні цифрові технології та сформували «цифрове» мислення, здатні забезпечити високий рівень якості підготовки студентів. Від рівня компетентності педагогів у сфері цифрових технологій залежать ефективність і результативність освітнього процесу та відповідність його сучасним професійним і соціальним вимогам.

У науково-педагогічному дискурсі утвердилася позиція, відповідно до якої якість навчання є визначальним чинником ефективності передфахової вищої освіти. За цих умов професійний саморозвиток викладачів набуває стратегічного значення та потребує системної підтримки протягом усієї педагогічної кар'єри.

У наукових розвідках, які досліджують діяльність закладів фахової передвищої і вищої освіти, указано на необхідність використовувати викладачами цифрові технології у процесі підготовки майбутніх фахівців. Зарубіжні дослідники наголошують на створенні викладачами електронних портфоліо (Nykvist, & Mukherjee, 2016). Ці портфоліо дають змогу систематизувати професійні досягнення викладача та здійснювати самоаналіз для визначення напрямів розвитку компетентностей і компетенцій. Вони також сприяють обміну досвідом і підтримці сталого професійного саморозвитку через демонстрацію результатів колегам та адміністрації.

До прикладу, усвідомлене використання хмарних технологій у процесі викладання навчальних дисциплін сприяє підвищенню мобільності освітнього процесу та розширенню можливостей його персоналізації. За власними спостереженнями, орієнтація сучасних викладачів і здобувачів освіти на активне використання мобільних пристроїв і цифрових комунікацій зумовлює потребу впровадження електронних засобів навчання, що доступні на різних платформах і пристроях. Так хмарні сервіси забезпечують неперервність навчальної діяльності як у межах аудиторних занять, так і поза ними. У підсумку вони формують цілісне інформаційно-освітнє середовище, що відповідає вимогам сучасної педагогічної практики.

Погоджуємося з результатами дослідження С. Коноваленко (2017) про те, що використання хмарних сервісів в освітній діяльності істотно трансформує підходи до проєктування навчальних завдань і систем оцінювання навчальних досягнень. У результаті це сприяє підвищенню якості та об'єктивності сформованих у студентів знань і компетентностей.

Цілком слушними є висновки Н. Ничкало, Р. Гуревича та І. Візнюк про те, що «постійно з'являються нові цифрові інструменти та платформи, які можна використовувати в освітньому процесі. Важливо досліджувати та адаптувати ці технології, щоб забезпечити ефективне навчання студентів. Упровадження інноваційних методів навчання сприяє підвищенню мотивації студентів, їх залученості до освітнього процесу та покращенню академічної успішності» (Nychkalo, Gurevich, & Vizniuk, 2021: 2). Цифрові технології нині створюють умови для підвищення доступності, гнучкості та персоналізації професійного саморозвитку викладача. Володіння цифровою грамотністю й інструментами цифрової діяльності є визначальним чинником ефективного професійного зростання та конкурентоспроможності сучасного викладача в освітньому цифровому просторі.

Цікавими є висновки дослідження І. Майстрюк та Н. Пономарьової (2022) щодо самоосвітньої діяльності учнів. Дослідниці підкреслюють, що самоосвіта закладає у них підґрунтя здатності до навчання протягом усього життя на основі компетентнісного підходу. Ураховуючи результати дослідження, можна стверджувати, що в контексті використання цифрових технологій самоосвітня компетентність викладача постає як інтегрована особистісно-професійна характеристика, що поєднує знання, уміння та навички ефективної цифрової самоосвіти. Цифрові інструменти підтримують неперервне навчання, посилюють мотивацію до професійного саморозвитку та розширюють можливості індивідуального освітнього

вибору. Водночас вони сприяють формуванню навичок самоконтролю, рефлексії й об'єктивної самооцінки результатів власної навчальної діяльності.

О. Саган та В. Блах (2025) описують технології штучного інтелекту як метазасоби оптимізації методичної діяльності, що зменшують витрати часу на рутинні операції та надають викладачеві можливість зосередитися на творчому проєктуванні освітнього процесу й педагогічній взаємодії зі здобувачами освіти. Дослідниці доводять, що дидактичні можливості штучного інтелекту порівняно з традиційними засобами дають змогу персоналізувати навчання.

У підсумку використання цифрових технологій створює додаткові можливості для неперервного оновлення фахових компетентностей, доступу до актуальних науково-методичних ресурсів і опанування інноваційних дидактичних підходів. Цифрові освітні платформи, онлайн-курси та професійні спільноти сприяють індивідуалізації траєкторій професійного зростання викладачів і підвищенню рефлексивності їхньої діяльності. У цьому контексті підвищення кваліфікації на основі цифрових інструментів постає не епізодичною формою навчання, а цілісним процесом професійного самовдосконалення.

У контексті професійного саморозвитку викладача закладу фахової передвищої освіти добір цифрових комунікаційних інструментів має здійснюватися з урахуванням конкретних освітніх цілей і завдань. Найефективнішим підходом для поліпшення професійного саморозвитку викладачів є інтеграція існуючих методів у нову, альтернативну модель, яка здатна підсилити або замінити традиційні системи підвищення кваліфікації.

Особливу перспективу, з нашої точки зору, представляють авторські онлайн-спільноти, що функціонують на основі сучасних соціальних платформ та цифрових комунікаційних засобів включно з Twitter, Facebook, блогами та телеконференціями. Такі спільноти створюють середовище неперервної професійної підтримки і організаційного супроводу, стимулюють колективне навчання та обмін практичним досвідом, формуючи стійку професійну мережу викладачів. Власні спостереження, аналіз наукових розвідок переконують, що для функціонування онлайн-спільнот основними засобами взаємодії залишаються синхронні та асинхронні інструменти, серед яких – чати, відеоресурси, дискусійні форуми, цифрові бібліотеки, віртуальні лабораторії та платформи для відеоконференцій. Завдяки поєднанню можливостей об'єктивного оцінювання результатів викладацької діяльності та надання підтримки викладацько-науковою спільнотою онлайн-спільноти виступають інноваційним і високоефективним інструментом підвищення компетентності викладачів закладів фахової передвищої освіти.

Також у ході огляду наукових джерел установлено, що нині пріоритетного значення набуває розвиток цифрової грамотності викладачів як базової умови їхньої ефективної педагогічної діяльності в сучасному інформаційному просторі. Важливим аспектом є формування здатності до оцифрування навчально-методичних матеріалів, їх цілеспрямованого використання в освітній практиці. Окремої уваги потребує розвиток умінь із проєктування електронних підручників з елементами інтерактивних технологій та програмованого навчання, а також створення масових відкритих онлайн-курсів. Упровадження цифрових технологій забезпечує можливість організації освітнього процесу в онлайн та змішаному форматах і передбачає вдосконалення навичок ефективної педагогічної комунікації (Потапчук, Пукас, & Серман, 2022).

Аналіз висновків наукової розвідки А. Павленко (2021) щодо сучасної культурологічної парадигми освіти дав змогу констатувати, що наукові знання інтегруються в освітній зміст за їх практичного застосування у соціально-економічному середовищі та подальшої педагогічної інтерпретації. Цей процес має відстрочений характер і зумовлює поступове включення нових знань до програм професійного саморозвитку сучасного викладача. Автор довів, що здійснений теоретичний аналіз ґенези технологічних укладів в економіці від етапу механізації праці до сучасного цифрового устрою демонструє закономірний зв'язок між інформаційно-технологічним розвитком і трансформацією змісту освіти.

Відзначимо, що особливо виразно цей зв'язок простежується у зміні змісту професійного розвитку і саморозвитку викладачів. Отримані результати створюють підґрунтя для науково обґрунтованого прогнозування тенденцій у викладанні навчальних дисциплін в умовах цифрового суспільства.

У дискусійному полі професійного саморозвитку викладачів закладів фахової передвищої освіти постає питання етичних і правових ризиків використання цифрових технологій, зокрема щодо захисту персональних даних, інтелектуальної власності та відповідального застосування отриманих результатів. Це актуалізує потребу в узгоджених інституційних підходах до політик доступу, забезпечення інформованої згоди та прозорості цифрових рішень. Водночас предметом наукової дискусії залишається проблема цифрової нерівності: неоднаковий доступ до технічних засобів і стабільного Інтернет-з'єднання в умовах воєнного стану в країні може поглиблювати освітній дисбаланс за умови обов'язковості застосування можливостей

цифрових технологій у професійній діяльності викладачів.

Висновки. Проведений аналіз засвідчує, що цифрові технології є одним із ключових чинників професійного саморозвитку викладачів закладів фахової передвищої освіти, оскільки забезпечують доступ до актуальних освітніх ресурсів і сприяють формуванню індивідуалізованих та гнучких траєкторій професійного зростання. Використання цифрових інструментів сприяє розвитку цифрової грамотності викладача як інтегрованої професійної якості, що поєднує здатність до самоосвіти, рефлексії та ефективної педагогічної комунікації. Установлено, що цифрові освітні платформи, хмарні сервіси, електронні портфоліо та професійні онлайн-спільноти трансформують підходи до оновлення підвищення кваліфікації, переводячи його від епізодичних форм навчання до неперервного процесу професійного вдосконалення. Розвиток цифрової компетентності викладачів виступає необхідною умовою забезпечення якості фахової передвищої освіти та її відповідності сучасним соціально-економічним викликам, що актуалізує подальші дослідження моделей цифрового професійного саморозвитку викладачів.

Перспективним напрямом подальших наукових досліджень постає вивчення ефективності моделей використання різних видів цифрових технологій у професійному саморозвитку викладачів фахової передвищої освіти та тенденцій удосконалення їхнього професійного саморозвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Коноваленко С. М. Хмарні сервіси в освітньому процесі студентів технологічних коледжів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Вип. 58. № 2. С. 88–97. https://doi.org/10.33407/itlt.v58i2.1509

2. Павленко А. І. Знання про нанонауку про наносвіт та нанотехнології у змісті STEM-освіти**.** *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2021. № 1(4). https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-2

3. Потапчук Т., Пукас І., Серман Т. Цифрові технології у професійно-педагогічному розвитку педагога. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2022. Т. 1. № 1(103). С. 187–198. https://doi.org/10.33216/2220-6310-2022-103-1-187-198

4. Саган О. В., Блах В. С. Штучний інтелект як структурний складник методичної системи викладання освітньої компоненти у вищій освіті. *Педагогічні науки*. 2025. Вип. 112. С. 20–25. https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-112-3

5. Самко А. Можливості застосування цифрових технологій у процесі самоосвітньої діяльності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2023. Вип. 24(2). С. 131–142. https://doi.org/10.35387/od.2(24).2023.131-142

6. Умрик, М. А., Морзе, Н. В., Смирнова-Трибульська, Є. М. Розвиток компетентностей освітян у галузі використання штучного інтелекту в цифровому суспільстві. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету.* 2025. № 18. С. 159–173. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.1813

7. Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE Publications. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf

8. Klemse N. L. The Role of Digital Technology in Teacher Professional Development: Research Article. *Journal of Psychological Science and Research.* 2024. Vol. 4. Is. 4. P. 1–6. https://doi.org/10.53902/JPSSR.2024.04.000574

9. Nychkalo N., Gurevich R., Vizniuk I. Innovative methods for training postgraduate students in the context of digital transformation of education. *Information Technologies and Learning Tools*. 2025. Vol. 109. № 5. P. 1–15. https://doi.org/10.33407/itlt.v109i5.6281

10. Nychkalo N. G., Muranova N. P., Voliarska O. S., Kudina V. V. Professional development of academic staff by means of information and communication technologies: the ukrainian experince. *Information Technologies and Learning Tools*. 2022. Vol. 90. № 4. P. 162–172. https://doi.org/10.33407/itlt.v90i4.4882

11. Nykvist S., Mukherjee M. Who am I? Developing Pre-service Teacher Identity in a Digital World. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2016. Vol. 217. Pp. 851–857. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.012

12. Maistriuk I., Ponomarova N. Concept Content and Structure of Self-Educational Competence of School Students in the Modern Educational Space. *Educational Challenges*. 2022. Vol. 27. №. 2. P. 122–137. https://doi.org/10.34142/2709-7986.2022.27.2.09

REFERENCES:

1. Konovalenko, S. M. (2017). Khmarni servisy v osvitnomu protsesi studentiv tekhnolohichnykh koledzhiv [Cloud services in the educational process of technological colleges' students]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 58 (2), 88–97. https://doi.org/10.33407/itlt.v58i2.1509 [in Ukrainian].

2. Pavlenko, A. I. (2021). Znannia pro nanonauku pro nanosvit ta nanotekhnolohii u zmisti STEM-osvity [Knowledge of nanoscience about nanoworld and nanotechnologies in the content of stem-education]. *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii*, 1 (4). https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-2 [in Ukrainian].

3. Potapchuk, T., Pukas, I., Serman, T. (2022). Tsyfrovi tekhnolohii u profesiino-pedahohichnomu rozvytku pedahoha [Digital technology in professional and pedagogical development of a teacher]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka: zbirnyk naukovykh prats*, 1 (103), 187–198. https://doi.org/10.33216/2220-6310-2022-103-1-187-198 [in Ukrainian].

4. Sahan, O. V., & Blakh, V. C. (2025). Shtuchnyi intelekt yak strukturna skladova metodychnoi systemy vykladannia osvitnoi komponenty u vyshchii osviti. [Artificial

intelligence as a structural component of the methodological system for teaching an educational component in higher education]. *Pedahohichni nauky*, 112, 20–25. https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-112-3 [in Ukrainian].

5. Samko, A. (2023). Mozhlyvosti zastosuvannia tsyfrovykh tekhnolohii u protsesi samoosvitnoi diialnosti naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv vyshchoi osvity [Possibilities of digital technologies application in the process of self-education activities of scientific and pedagogical workers in higher education institutions]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy,* 24(2), 131–142. https://doi.org/10.35387/od.2(24).2023.131-142 [in Ukrainian].

6. Umryk, M. A., Morze, N. V., & Smyrnova-Trybulska, Ye. M. (2025). Rozvytok kompetentnostei osvitian u haluzi vykorystannia shtuchnoho intelektu v tsyfrovomu suspilstvi [Development of artificial intelligence competences for educators in the digital society]. *Elektronne naukove fakhove vydannia «Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu»,* 18, 159–173. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.1813 [in Ukrainian].

7. Creswell, J. W. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf

8. Klemse, N. L. (2024). The Role of Digital Technology in Teacher Professional Development: Research Article. *Journal of Psychological Science and Research,* 4 (4), 1–6. https://doi.org/10.53902/JPSSR.2024.04.000574

9. Nychkalo, N., Gurevich, R., & Vizniuk, I. (2025). Innovative methods for training postgraduate students in the context of digital transformation of education. *Information Technologies and Learning Tools*, 109 (5), 1–15. https://doi.org/10.33407/itlt.v109i5.6281

10. Nychkalo, N. G., Muranova, N. P., Voliarska, O. S., & Kudina, V. V. (2022). Professional development of academic staff by means of information and communication technologies: the ukrainian experince. *Information Technologies and Learning Tools*, 90 (4), 162–172. https://doi.org/10.33407/itlt.v90i4.4882

11. Nykvist, S., & Mukherjee, M. (2016). Who am I? Developing Pre-service Teacher Identity in a Digital World. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *217*, 851-857. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.012

12. Maistriuk, I., & Ponomarova, N. (2022). Concept Content and Structure of Self-Educational Competence of School Students in the Modern Educational Space. *Educational Challenges*, 27 (2), 122–137. https://doi.org/10.34142/2709-7986.2022.27.2.09

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Дата першого надходження статті до видання: 13.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.05.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026

ЮВІЛЕЇ ТА ПАМ'ЯТНІ ДАТИ

УДК 378.2:811.161.2:929Пентилюк
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-114-17

З НАГОДИ ДЕВ'ЯНОСТОРІЧЧЯ МАРІЇ ІВАНІВНИ ПЕНТИЛЮК,

докторки педагогічних наук, професорки, заслуженої діячки науки і техніки України, відмінниці освіти України, почесної громадянки міста Херсон, професорки кафедри української і слов'янської філології та журналістики Херсонського державного університету

Ювілей видатного науковця – це завжди подія особливого значення, що спонукає не лише озирнутися на пройдений шлях, а й осмислити масштаб особистості, чия праця стала невід'ємною частиною духовного й наукового життя країни. Саме такою постаттю для української лінгводидактики є Марія Іванівна Пентилюк – талановита вчена, мудра педагогиня, наставниця багатьох поколінь словесників, людина високої культури й глибокої відданості українському слову.

Життєвий і професійний шлях Марії Пентилюк – це приклад самовідданого служіння науці, освіті та Україні. Народившись на буковинській землі, Марія Іванівна пронесла через усе життя любов до рідної мови, української культури й національних духовних цінностей, перетворивши цю любов на справу всього життя. Понад шість десятиліть її діяльності пов'язані з Херсонським державним університетом, де вона стала не лише першою жінкою-професоркою, а й справжнім символом філологічної освіти Півдня України.

Наукова діяльність Марії Пентилюк охоплює широкий спектр проблем сучасної лінгводидактики – від методики навчання української мови та стилістики до формування мовної особистості й розвитку культури мовлення. Вона належить до тих учених, чиї праці не просто збагатили педагогічну науку, а визначили напрями її подальшого розвитку. Завдяки її дослідженням українська лінгводидактика набула нових концептуальних вимірів, а ідеї текстоцентризму, стилістичного аналізу, компетентнісного підходу до навчання мови стали органічною частиною сучасного освітнього процесу.

Особливо вагомим є внесок Марії Іванівни у створення шкільних підручників нового покоління. Упродовж багатьох років брала активну участь у підготовці навчальних книг з української мови для середньої та старшої школи, які стали справжнім дороговказом для вчителів і учнів. Ці підручники вирізнялися не лише науковою ґрунтовністю та методичною довершеністю, а й особливою увагою до розвитку мовної особистості, виховання поваги до рідного слова, формування національної свідомості.

Науковий авторитет Марії Пентилюк закономірно поєднався з великим педагогічним талантом. Для багатьох поколінь студентів Марія Іванівна стала взірцем інтелігентності, професійної вимогливості, людяності та духовної шляхетності. Її лекції завжди вирізнялися глибиною думки, високою мовною культурою й особливою внутрішньою енергією, що надихала молодь на творче осмислення українського слова. Марія Іванівна вміє не лише навчати, а й формувати особистість – небайдужу, освічену, національно свідому.

Виняткове значення має й її діяльність як організаторки науки та наставниці молодих дослідників. Створена наукова школа Марії Пентилюк стала потужним осередком розвитку української лінгводидактики. Під керівництвом Марії Іванівни захищено десятки кандидатських і докторських дисертацій, а її учні

сьогодні успішно працюють у закладах освіти й наукових установах у різних регіонах України, продовжуючи започатковані Марією Іванівною традиції. Відкриття аспірантури, багаторічна праця у спеціалізованій вченій раді, активна участь у підготовці наукових кадрів – усе це стало важливою складовою частиною її подвижницького служіння українській освіті.

Не менш вагомою є громадянська й просвітницька діяльність Марії Пентилюк. Упродовж багатьох десятиліть вона послідовно утверджує авторитет української мови, бере участь у роботі культурно-просвітницьких організацій, підтримує розвиток національної освіти та української державності. Її праця завжди сповнена глибокого патріотизму та відповідальності перед суспільством.

Особливе захоплення викликає життєва стійкість і незламність Марії Пентилюк. Попри всі виклики часу, драматичні події війни, особисті втрати й випробування, Марія Іванівна залишається відданою науці, університету, українському слову. Навіть сьогодні її діяльність є прикладом справжнього служіння професії, моральної сили та вірності власним принципам.

Заслуги Марії Іванівни Пентилюк закономірно здобули широке суспільне визнання: звання заслуженого діяча науки і техніки України, почесного громадянина Херсона, численні професійні відзнаки й нагороди. Проте найвищою нагородою, безперечно, є повага учнів і колег, щира любов усіх, хто мав щастя працювати поруч із Вами.

З глибокою пошаною і щирою вдячністю –
Климович Світлана Миколаївна,
кандидатка філологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри української і
слов'янської філології та журналістики
Херсонського державного університету

НОТАТКИ

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 114

Коректура • *Чудеснова І.М.*

Комп'ютерна верстка • *Молодецька О. І.*

Формат 64×84/8. Гарнітура Arial.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 15,57.
Замов. № 0626/635. Наклад 200 прим.
Дата розміщення онлайн – 29.05.2026 р.
Дата друку – 05.06.2026 р.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефони: +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.