

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 113



Видавничий дім
«Гельветика»
2026

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Пермінова Людмила Аркадійвна – кандидатка педагогічних наук, професорка, Херсонський державний університет, Україна

Заступники головного редактора:

Петухова Любов Євгенівна – докторка педагогічних наук, професорка, Херсонський державний університет, Україна;

Слюсаренко Ніна Віталіївна – докторка педагогічних наук, професорка, Херсонський державний університет, Україна

Відповідальний секретар:

Гончаренко Тетяна Леонідівна – кандидатка педагогічних наук, доцентка, Херсонський державний університет, Україна

Технічний секретар:

Блах Валерія Сергіївна – кандидатка педагогічних наук, доцентка, Херсонський державний університет, Україна

Члени редакційної колегії:

Андрієвський Борис Макійович – доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет, Україна;

Бондаренко Ольга Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький державний педагогічний університет, Україна;

Вінник Максим Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет, Україна;

Воропай Наталія Анатоліївна – кандидатка педагогічних наук, доцентка, Херсонський державний університет, Україна;

Глухов Іван Геннадійович – кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет, Україна;

Гнедкова Ольга Олександрівна – кандидатка педагогічних наук, Херсонський державний університет, Україна;

Голінська Тетяна Миколаївна – кандидатка педагогічних наук, доцентка, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Україна;

Зорочкіна Тетяна Сергіївна – докторка педагогічних наук, професорка, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна;

Князян Маріанна Олексіївна – докторка педагогічних наук, професорка, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Україна;

Ковшар Олена Вікторівна – докторка педагогічних наук, професорка, Криворізький державний педагогічний університет, Україна;

Молнар Тетяна Іванівна – докторка педагогічних наук, доцентка, Мукачівський державний університет, Україна;

Мухаммет Демірбілек – доктор наук, магістр наук, Сюлейман Демірель Університет, Туреччина;

Нагрибельна Інна Анатоліївна – докторка педагогічних наук, професорка, Херсонська державна морська академія, Україна;

Носко Юлія Миколаївна – докторка педагогічних наук, професорка, Національний університет «Чернігівський колегіум імені Тараса Григоровича Шевченка», Україна;

Омельчук Сергій Аркадійович – доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет, Україна;

Саган Олена Валеріївна – кандидатка педагогічних наук, доцентка, Херсонський державний університет, Україна;

Співаковський Олександр Володимирович – доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет, Україна;

Суріна Ірина – докторка соціологічних наук, професорка, Поморська Академія, м. Слупськ, Польща;

Тесленко Валентин Вікторович – доктор педагогічних наук, професор, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Україна;

Хоружжа Людмила Леонідівна – докторка педагогічних наук, професорка, Київський університет імені Бориса Грінченка, Україна;

Чайка Володимир Мирославович – доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна;

Чичук Антоніна Петрівна – докторка педагогічних наук, професорка, Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці ІІ, Україна;

Шевцов Андрій Гаррієвич – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 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
A1 – Освітні науки, A2 – Дошкільна освіта, A3 – Початкова освіта, A4 – Середня освіта
(за предметними спеціальностями), A5 – 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 23.03.2026 № 12)**

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****СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

- Кабушка О. М. СУТНІСТЬ ФОРМУВАННЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....7**
- Літвіх А. В., Гапончук А. О. ВАРІАТИВНІСТЬ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ ЯК МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА У ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....14**

СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

- Коляда Е. К., Шелудченко С. Б. ЦИФРОВИЙ СТОРІТЕЛІНГ ЯК РУШІЙ ІНЖЕНЕРНОГО МИСЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ STEAM-ОСВІТИ ПРИ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ..... 20**
- Саган Р. В. МОЖЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ТРАДИЦІЙНУ МЕТОДИЧНУ СИСТЕМУ ВИКЛАДАННЯ ДИСКРЕТНОЇ МАТЕМАТИКИ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 27**
- Станіславова Л. Л. ВИКОРИСТАННЯ ВІЛЬНИХ САТ-ІНСТРУМЕНТІВ ЯК ЗАСОБУ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ (НА ПРИКЛАДІ OMEGAT).....32**

СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

- Беньковська Н. Б., Діденко О. В. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ВІЙСЬКОВО-МОРСЬКИХ СИЛ У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ В ХХІ СТОЛІТТІ.....39**
- Бибик Т. Г. НАВЧАЛЬНА АВТОНОМІЯ СТУДЕНТІВ У ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ46**
- Дишко О. Л., Белікова Н. О., Косинський Е. О. ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ У СИСТЕМІ ПОСЛІДОВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ..... 53**
- Запорожець Т. В., Запорожець А. С. КУРАТОР, ТЬЮТОР, НАСТАВНИК: ФУНКЦІОНАЛЬНА ТИПОЛОГІЯ РОЛЕЙ.....60**
- Рускуліс Л. В., Родіонова І. Г., Дімірова Н. Ю. НАЦІОНАЛЬНО-МОВНА ОСОБИСТІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ ЯК ФЕНОМЕН СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ..... 71**
- Фодор К. Й., Гнатик К. Б., Молнар Є. Р. МЕХАНІЗМИ ВЗАЄМОДІЇ ІМПЛІЦИТНОГО ТА ЕКСПЛІЦИТНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ..... 78**
- Фоменко Т. М. ВИКОРИСТАННЯ ПІСЕНЬ НА ЗАНЯТТЯХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....85**
- Шафорост Ю. А., Лещенко І. Т. ПЕДАГОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ НАУК ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 91**



СЕКЦІЯ 4. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Громова Н. В., Прокопенко М. С. ЗАСТОСУВАННЯ СИСТЕМИ “ТЕХТ.ATTRIBUTE 1.0.” ДЛЯ РОЗВИТКУ СТИЛІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	98
Орлов О. П. ЕКОСИСТЕМА ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ В ОСВІТІ.....	104
Попов О. А. ІНТЕГРАЦІЯ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У США.....	111
Соловейко О. В. МОДЕЛЬ ВПРОВАДЖЕННЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ СЕРВІСІВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: КЕЙС ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	118
Яковенко Г. Р. ПРОЄКТНІ, КЕЙСОВІ ТА ЦИФРОВІ МЕТОДИ ЯК ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ОСВІТИ.....	124
Ямборак Р. С., Крачан Т. М. ПЕРЕДУМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ДВІЙНИКІВ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	132



CONTENTS

SECTION 1. METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

- Kabushka O. M.** THE ESSENCE OF THE FORMATION OF HUMAN RESOURCES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....7
- Litvikh A. V., Haponchuk A. O.** VARIABILITY OF THE SPANISH LANGUAGE AS A METHODOLOGICAL PROBLEM IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....14

SECTION 2. THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

- Koliada E. K., Sheludchenko S. B.** DIGITAL STORYTELLING FOR FOSTERING ENGINEERING THINKING WITHIN THE STEAM-ORIENTED ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM.....20
- Sahan R. V.** THE POSSIBILITIES OF INTEGRATING ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTO THE TRADITIONAL METHODOLOGICAL SYSTEM OF TEACHING DISCRETE MATHEMATICS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....27
- Stanislavova L. L.** USING FREE CAT TOOLS TO INTENSIFY STUDENTS' INDEPENDENT WORK (CASE STUDY: OMEGAT).....32

SECTION 3. THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

- Benkovska N. B., Didenko O. V.** ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF THE COMMUNICATIVE TRAINING OF FUTURE OFFICERS OF THE NAVAL FORCES IN THE UNITED STATES OF AMERICA IN THE 21ST CENTURY.....39
- Bybyk T. H.** STUDENT LEARNING AUTONOMY IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT: PEDAGOGICAL OPPORTUNITIES FOR TEACHING IN ENGLISH.....46
- Dyshko O. L., Bielikova N. O., Kosynskiy E. O.** READINESS OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS TO ORGANIZE EXTRACURRICULAR ACTIVITIES WITHIN THE SYSTEM OF SEQUENTIAL PEDAGOGICAL EDUCATION.....53
- Zaporozhets T. V., Zaporozhets A. S.** ADVISOR, TUTOR, MENTOR: FUNCTIONAL TYPOLOGY OF ACADEMIC SUPPORT ROLES.....60
- Ruskulis L. V., Rodionova I. G., Dimirova N. Yu.** THE NATIONAL LINGUISTIC PERSONALITY OF THE FUTURE TEACHER OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE AS A PHENOMENON OF MODERN LINGUODIDACTICS.....71
- Fodor K. Yo., Hnatyk K. B., Molnar E. R.** FRAMEWORKS OF INTERACTION BETWEEN IMPLICIT AND EXPLICIT FOREIGN LANGUAGE LEARNING.....78
- Fomenko T. M.** USE OF SONGS AT THE CLASSES OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE85



Shaforst Yu. A., Leshchenko I. T. PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR DEVELOPING THE READINESS OF FUTURE NATURAL SCIENCE TEACHERS FOR INNOVATIVE ACTIVITY.....	91
--	-----------

SECTION 4. MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Hromova N. V., Prokopenko M. S. APPLICATION OF THE “TEXT.ATTRIBUTOR 1.0.” SYSTEM FOR THE DEVELOPMENT OF PUPILS’ STYLISTIC COMPETENCE IN LEARNING THE UKRAINIAN LANGUAGE.....	98
Orlov O. P. THE ECOSYSTEM OF DIGITAL TRANSFORMATION IN EDUCATION.....	104
Popov O. A. THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS IN THE USA.....	111
Soloveyko O. V. MODEL OF IMPLEMENTATION OF DIGITAL EDUCATIONAL SERVICES IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION: THE CASE OF KHERSON STATE UNIVERSITY.....	118
Yakovenko H. R. PROJECT-BASED, CASE-BASED AND DIGITAL METHODS AS AN INTEGRATED APPROACH TO DEVELOPING MANAGERIAL COMPETENCE OF PROSPECTIVE MASTERS OF EDUCATION.....	124
Yamborak R. S., Krachan T. M. PREREQUISITES OF USING DIGITAL TWINS AS A MEANS OF FORMING STUDENTS’ RESEARCH COMPETENCE.....	132



СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.01

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-113-1>**СУТНІСТЬ ФОРМУВАННЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ
В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Кабушка Олександр Михайлович,
аспірант кафедри публічної служби та управління
навчальними й соціальними закладами

*Навчально-науковий інститут публічного управління,
адміністрування та післядипломної освіти*

kabushkasasha9@gmail.com
orcid.org/0009-0007-6620-9033

Мета. Метою статті є систематизація та узагальнення наявних у вітчизняному й зарубіжному науковому дискурсі трактувань поняття формування кадрового потенціалу; аналітичне осмислення змістових і функціональних відмінностей між цими трактуваннями в контексті організацій різного типу, а також обґрунтування авторського визначення формування кадрового потенціалу в закладах вищої освіти, що враховує специфіку їх академічної діяльності, багаторівневу організаційну структуру та поєднання освітньої, наукової й соціокультурної функцій.

Методи. Методологічну основу дослідження становлять аналіз і синтез наукових джерел, порівняльно-змістовий аналіз, логіко-теоретичне узагальнення, систематизація та інтерпретація наукових підходів. У роботі використано міждисциплінарний підхід, що поєднує положення теорії управління персоналом, економіки людського капіталу, стратегічного менеджменту та педагогіки вищої освіти. Особливу увагу приділено аналізу вітчизняних і зарубіжних досліджень, у яких формування кадрового потенціалу розглядається як управлінський, ресурсний, розвивальний та інституційно зумовлений процес.

Результати. У результаті дослідження встановлено, що в сучасному науковому дискурсі формування кадрового потенціалу трактується як цілеспрямований і безперервний процес, який охоплює добір, розвиток, мотивацію, професійну соціалізацію та відтворення персоналу. Обґрунтовано, що у закладах вищої освіти цей процес має специфічні ознаки, зумовлені поєднанням освітньої, наукової та соціокультурної функцій університету, особливостями академічної праці та необхідністю забезпечення стаюлого відтворення науково-педагогічних кадрів. Доведено, що формування кадрового потенціалу вищої освіти реалізується на інституційному, факультетському та кафедральному рівнях і передбачає інтеграцію управлінських, ресурсних й ціннісних механізмів.

Висновки. Зроблено висновок, що формування кадрового потенціалу в закладах вищої освіти доцільно розглядати як системно організований і багатовимірний процес створення, розвитку та відтворення професійних, наукових, педагогічних, інноваційних й ціннісних характеристик науково-педагогічних працівників, який забезпечує реалізацію освітньої та наукової місії університету, його конкурентоспроможність і стійкість у змінному освітньому середовищі.

Ключові слова: *кадровий потенціал, формування кадрового потенціалу, заклад вищої освіти, формування кадрового потенціалу в закладах вищої освіти.*

**THE ESSENCE OF THE FORMATION OF HUMAN RESOURCES
IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

Kabushka Oleksandr Mykhailovych,
Postgraduate student of the Department of Public Service and Management
of Educational and Social Institutions

*Teaching and Scientific Institute of Public Administration,
Administration and Postgraduate Education*

kabushkasasha9@gmail.com
orcid.org/0009-0007-6620-9033

Purpose. The purpose of the article is to systematize and generalize the interpretations of the concept of human resources formation available in domestic and foreign scientific discourse; to analytically comprehend the substantive and functional differences between these interpretations in the context of various



types of organizations; and to substantiate the author's definition of human resources formation in higher education institutions, taking into account the specifics of their academic activities, multi-level organizational structure and the combination of educational, scientific and socio-cultural functions.

Methods. The methodological basis of the study is the analysis and synthesis of scientific sources, comparative and content analysis, logical-theoretical generalization, systematization and interpretation of scientific approaches. The work uses an interdisciplinary approach that combines the provisions of the theory of personnel management, human capital economics, strategic management and higher education pedagogy. Particular attention is paid to the analysis of domestic and foreign studies in which the formation of human resources is considered as a managerial, resource, developmental and institutionally determined process.

Results. As a result of the study, it was established that in modern scientific discourse the formation of human resources is interpreted as a purposeful and continuous process that includes the selection, development, motivation, professional socialization and reproduction of personnel. It is substantiated that in higher education institutions this process has specific features due to the combination of educational, scientific and socio-cultural functions of the university, the peculiarities of academic work and the need to ensure sustainable reproduction of scientific and pedagogical personnel. It is proved that the formation of human resources in higher education is implemented at the institutional, faculty and department levels and involves the integration of managerial, resource and value mechanisms.

Conclusions. It is concluded that the formation of human resources in higher education institutions should be considered as a systematically organized and multidimensional process of creating, developing and reproducing professional, scientific, pedagogical, innovative and value-based characteristics of scientific and pedagogical workers, which ensures the implementation of the educational and scientific mission of the university, its competitiveness and sustainability in a changing educational environment.

Keywords: *human resources, formation of human resources, higher education institution, formation of human resources in higher education institutions.*

Вступ. Сучасні трансформаційні процеси у сфері вищої освіти зумовлюють підвищену увагу до проблеми формування кадрового потенціалу як ключової умови забезпечення якості освітньої та наукової діяльності. Заклади вищої освіти функціонують в умовах глобалізації освітнього простору, зростання конкуренції за академічні кадри, посилення вимог до результативності науково-педагогічної праці, цифровізації та реформування системи управління освітою. За таких умов кадровий потенціал перестає розглядатися виключно як сукупність наявного персоналу й набуває ознак стратегічного ресурсу розвитку.

Наукова новизна теми полягає в необхідності переосмислення поняття формування кадрового потенціалу з урахуванням специфіки закладів вищої освіти, які поєднують освітню, наукову, інноваційну та соціокультурну функції. На відміну від інших типів організацій, університети характеризуються особливою природою академічної праці, що вимагає поєднання педагогічної майстерності, наукової продуктивності та здатності до творчої й інноваційної діяльності. Це зумовлює потребу у спеціальних теоретико-методологічних підходах до аналізу процесів формування кадрового потенціалу.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Теоретичні засади формування кадрового потенціалу розроблялися в межах економічних, управлінських та соціальних концепцій. Питання інвестування в людський капітал і накопичення професійних знань та навичок досліджували Г. Беккер, Т. Шульц, Дж. Мінцер. Стратегічні аспекти розвитку кадрового потенціалу в системі управління людськими ресурсами розкрито у працях М. Армстронґа,

Д. Ульріха, Дж. Бокса, де персонал розглядається як ключовий фактор конкурентоспроможності організації. Соціально-організаційні чинники формування кадрового потенціалу, зокрема роль організаційної культури, лідерства та взаємодії в колективах, аналізувалися Дж. Сторі, Е. Шейном, К. Камероном, Р. Куїном.

Подальший розвиток теоретичних підходів пов'язаний із дослідженням адаптивності та стійкості організацій, у межах яких кадровий потенціал розглядається як основа здатності до розвитку в умовах невизначеності. Ці питання розробляли К. А. Ленґнік-Холл, Т. Е. Бек, М. Л. Ленґнік-Холл, які акцентували увагу на значенні навчання, гнучкості та інституційної підтримки персоналу. Водночас у більшості зазначених праць формування кадрового потенціалу аналізується переважно на рівні організацій загального типу, без урахування галузевої специфіки та особливостей функціонування складних соціальних інституцій.

У сфері вищої освіти проблема формування кадрового потенціалу розглядалася з урахуванням особливостей академічної праці та освітнього середовища. Багатофункціональний характер діяльності науково-педагогічних працівників досліджували Ю. Ендерс, Ф. Альтбах, М. Коган, а питання якості освіти й професійного розвитку викладачів висвітлено у документах ЮНЕСКО. Важливим є внесок М. Р. Рязанова, який дослідив кадровий аспект забезпечення якості вищої освіти та обґрунтував, що раціонально сформована й реалізована кадрова політика є запорукою якісної акумуляції, ефективного використання та стабільного розвитку кадрового потенціалу закладу вищої освіти (Рязанов, 2022). О. Яковенко та А. Маркова



визначили, що оцінка ефективності формування кадрового потенціалу закладу освіти має охоплювати управлінські, інформаційні та мотиваційні цілі, а основні підходи до такої оцінки включають ситуаційний, комплексний, системний, кількісний та адміністративний (Яковенко, Маркова, 2024).

Разом із тим у науковій літературі недостатньо дослідженими залишаються механізми формування кадрового потенціалу на рівні структурних підрозділів закладів вищої освіти, зокрема кафедр, а також взаємозв'язок між інституційною стратегією університету та розвитком кадрового потенціалу його академічного персоналу.

Методологія та методи. Методологічною основою дослідження є поєднання системного, інституційного, ресурсного та розвиткового підходів, що дозволяє розглядати формування кадрового потенціалу як складний, багаторівневий і динамічний процес. Системний підхід забезпечує аналіз кадрового потенціалу як цілісного утворення, елементи якого перебувають у взаємозв'язку та взаємозалежності. Інституційний підхід дозволяє врахувати вплив нормативного середовища, організаційних правил і управлінських практик на процеси добору, розвитку та відтворення кадрів. Ресурсний підхід дає змогу інтерпретувати кадровий потенціал як стратегічний нематеріальний ресурс, що забезпечує конкурентоспроможність і стійкість закладу вищої освіти. Підхід безперервного професійного розвитку орієнтує дослідження на аналіз механізмів оновлення знань, умінь і професійних установок науково-педагогічних працівників упродовж їхньої кар'єри.

У дослідженні застосовано такі методи: аналіз і синтез наукових джерел, порівняльно-змістовий аналіз наукових підходів, логіко-теоретичне узагальнення, систематизація наукових положень, інтерпретація результатів теоретичних досліджень. Використання зазначених методів забезпечило можливість комплексного осмислення дефініції формування кадрового потенціалу та розроблення авторського визначення для сфери вищої освіти.

Результати та дискусії. Питання формування кадрового потенціалу є одним із ключових напрямів сучасних наукових досліджень у галузях економіки, менеджменту, педагогіки та соціології, що зумовлено зростанням ролі людських ресурсів у забезпеченні сталого розвитку організацій. У сучасних умовах кадровий потенціал дедалі частіше розглядається як складна багатовимірна система професійних, особистісних, соціальних і ціннісних характеристик, здатних забезпечувати досягнення стратегічних цілей організації. Незважаючи на різноманітність підходів до визначення сутності цього поняття, переважна більшість науковців сходиться на тому, що формування кадрового

потенціалу є цілеспрямованим, безперервним і керованим процесом, орієнтованим на розвиток знань, умінь, професійних якостей та організаційних здібностей працівників відповідно до потреб і перспектив розвитку організації.

Одним із перших фундаментальних підходів до розуміння процесу формування кадрового потенціалу став економічний підхід, розроблений у межах теорії людського капіталу. Г. Беккер у праці "Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis" обґрунтовує положення про те, що інвестиції в людський капітал є одним із найефективніших шляхів забезпечення зростання продуктивності праці та економічного розвитку. На думку автора, формування кадрового потенціалу передбачає систематичне накопичення освітнього та професійного досвіду, розвиток спеціальних і загальних компетентностей, що у довгостроковій перспективі забезпечують економічну віддачу як для окремого працівника, так і для організації загалом. У межах цього підходу кадровий потенціал постає як результат інвестицій у освіту, професійне навчання та практичний досвід, що формують основу конкурентоспроможності персоналу (Becker, 1993:25).

У вітчизняній науковій традиції розвиток економічного підходу до формування кадрового потенціалу представлений працями О. А. Грішнкової, яка обґрунтувала, що формування людського капіталу в системі освіти є багатоетапним процесом, який охоплює здобуття базової та професійної освіти, накопичення фахового досвіду й безперервне підвищення кваліфікації. На відміну від Г. Беккера, який акцентує переважно економічну ефективність інвестицій, О. А. Грішнова розширює розуміння формування кадрового потенціалу, включаючи до нього соціальні й особистісні виміри розвитку працівника (Грішнова, 2001:45). Такий підхід є методологічно важливим для аналізу формування кадрового потенціалу у закладах вищої освіти, де професійна діяльність науково-педагогічного працівника є поліфункціональною.

Подальший розвиток уявлень про формування кадрового потенціалу пов'язаний зі стратегічним управлінським підходом, представником якого є М. Армстронг. Він наголошує, що формування кадрового потенціалу є процесом узгодження професійних цілей, здібностей і мотивації працівників з довгостроковими пріоритетами організації. Армстронг підкреслює, що персонал є ключовим джерелом конкурентних переваг, а тому розвиток кадрового потенціалу має розглядатися як стратегічне завдання системи управління людськими ресурсами, інтегроване в загальну стратегію організаційного розвитку. Отже, формування кадрового потенціалу охоплює планування кар'єри, управління талантами, мотивацію та створення сприятливого організаційного середовища (Armstrong,



2020:71). У вітчизняній управлінській науці подібний підхід розвинули Л. В. Балабанова та О. В. Сардак, які визначають формування кадрового потенціалу як цілісну систему управлінських заходів, спрямованих на забезпечення організації персоналом відповідної кількості та якості, його професійний розвиток і мотивацію. Автори підкреслюють стратегічну спрямованість процесу формування кадрового потенціалу та його залежність від організаційної культури, що узгоджується з положеннями М. Армстронга, водночас конкретизуючи цей процес стосовно умов функціонування вітчизняних організацій (Балабанова, Сардак, 2011:68).

З позицій організаційної поведінки значний внесок у дослідження формування кадрового потенціалу зробив Дж. Сторі, на думку якого кадровий потенціал формується у процесі повсякденної взаємодії працівників, під впливом організаційної культури, стилю лідерства, системи цінностей і характеру командної роботи. Дослідник розглядає формування кадрового потенціалу як глибоко інтегрований соціальний процес, у межах якого професійні компетентності поєднуються з поведінковими установками, нормами та неформальними практиками взаємодії (Storey, 2019:105).

Н. С. Краснокутська аналізує формування потенціалу організації як процес виявлення, акумулювання й розвитку ресурсів і компетентностей, що забезпечують реалізацію стратегічних пріоритетів. Хоча її концепція охоплює потенціал організації загалом, запропонований нею підхід до структурування потенціалу як поєднання ресурсної, функціональної та цільової складових є методологічно продуктивним для аналізу кадрового потенціалу закладу вищої освіти, де кадровий ресурс виконує множинні функції (Краснокутська, 2005:34).

Розвиток компетентнісного підходу до формування кадрового потенціалу представлений у працях Л. Волянської-Савчук, Т. Глушко, О. Орбатюк, О. Кошонько, які обґрунтували модель компетентнісно орієнтованого управління кадровим потенціалом, що передбачає оптимальний компетентнісний склад кадрів, адаптованих до змін зовнішнього та внутрішнього середовища. Автори пропонують наступну послідовність етапів: формування кадрового забезпечення на основі профілів компетенцій, систематичне оцінювання відповідності компетенцій вимогам, мотиваційні заходи для розвитку компетенцій та управління професійним зростанням (Волянська-Савчук, Глушко, Орбатюк, Кошонько, 2022:364). Цей підхід суттєво збагачує методологію аналізу кадрового потенціалу, оскільки переносить акцент з кількісних характеристик персоналу на якісні параметри його професійної спроможності.

Важливий розвиток концепції формування кадрового потенціалу пов'язаний із

дослідженнями К. А. Ленгнік-Холл, Т. Е. Бека, М. Л. Ленгнік-Холл, які підкреслюють, що цей процес має включати інституційну підтримку здатності персоналу до адаптації, навчання, реагування на зміни та розвитку в умовах невизначеності. Тобто кадровий потенціал розглядається як стратегічна основа довгострокової стійкості та інноваційної спроможності організації (Lengnick-Hall, Beck, Lengnick-Hall, 2009:255).

У контексті сучасних викликів Н. Носань, Т. Фенічева, О. Кісільов досліджують методи управління кадровим потенціалом, що забезпечують ефективність та стійкість організації в умовах зовнішніх потрясінь, підкреслюючи стратегічний характер кадрових процесів (Носань, Фенічева, Кісільов, 2024). Ю. Франт акцентує увагу на чинниках використання кадрового потенціалу в умовах післявоєнної відбудови національної економіки, розрізняючи фактори внутрішнього та зовнішнього середовища та обґрунтовуючи необхідність комплексного підходу до збереження й розвитку кадрових ресурсів в кризових умовах (Франт, 2024). Ці дослідження є актуальними для розуміння процесів формування кадрового потенціалу у вітчизняних закладах вищої освіти, які функціонують в умовах безпрецедентних соціально-економічних трансформацій.

Порівняльний аналіз розглянутих підходів дозволяє виокремити три основні напрями наукового осмислення формування кадрового потенціалу:

- перший напрям (Г. Беккер, О. А. Грішнова) зосереджений на економічних вимірах і трактує формування кадрового потенціалу переважно як інвестиційний процес нагромадження знань та компетентностей;

- другий напрям (М. Армстронг, Л. В. Балабанова, О. В. Сардак) акцентує стратегічно-управлінську природу цього процесу, визначаючи його як систему узгодження індивідуального та організаційного розвитку;

- третій напрям (Дж. Сторі, К. А. Ленгнік-Холл, Л. Волянська-Савчук та ін.) розширює розуміння формування кадрового потенціалу за рахунок включення соціальних, адаптивних, компетентнісних та організаційно-культурних компонентів.

Спільним для всіх підходів є визнання системності, цілеспрямованості та безперервності цього процесу, тоді як відмінності стосуються акцентів на окремих складових, а саме на економічній ефективності, стратегічному узгодженні чи соціокультурній інтеграції. На основі аналізу означених концепцій та проведеного порівняння доцільно запропонувати авторське трактування поняття, відповідно до якого формування кадрового потенціалу слід розуміти як динамічний процес виявлення, розвитку та ефективного використання професійних і особистісних ресурсів працівників з метою



забезпечення сталого функціонування й розвитку організації в умовах постійних соціально-економічних змін.

Формування кадрового потенціалу у сфері вищої освіти має специфічний характер, зумовлений багатофункціональністю діяльності науково-педагогічних працівників, впливом академічних традицій, автономією університетів та інтеграцією в міжнародний освітній простір. На відміну від інших галузей, заклади вищої освіти формують науковий, педагогічний, інноваційний та етичний виміри кадрового потенціалу, що визначає особливі вимоги до організації цього процесу.

Ю. Ендерс підкреслює, що діяльність науково-педагогічного працівника поєднує викладацьку, дослідницьку й адміністративну функції, що істотно ускладнює механізми управління персоналом у вищій освіті. На його думку, формування кадрового потенціалу в закладі вищої освіти має враховувати необхідність постійного професійного зростання, академічної свободи та внутрішньої мотивації викладачів, без яких забезпечення високої якості освітнього й наукового процесів є неможливим (Enders, 2001:41).

У вітчизняному науковому дискурсі М. Р. Рязанов дослідив кадровий аспект забезпечення якості вищої освіти, обґрунтувавши, що сутність кадрового потенціалу ЗВО визначається специфікою академічної діяльності, яка поєднує освітню, наукову та управлінську складові. Автор доводить, що раціонально сформована кадрова політика є запорукою якісної акумуляції та стабільного розвитку кадрового потенціалу університету, а її відсутність призводить до зниження конкурентоспроможності закладу в національному освітньому просторі (Рязанов, 2022).

Л. І. Телишевська та Д. В. Ільченко розглядають формування кадрового потенціалу як систему управлінських дій, спрямованих на добір, оцінювання, розвиток і мотивацію працівників з урахуванням стандартів якості та нормативного регулювання (Телишевська, Ільченко, 2018:123). Тобто кадровий потенціал формується у взаємодії з організаційною культурою та професійною ідентичністю, а тому потребує комплексного підходу, який виходить за межі формальних показників кваліфікації.

Подальший розвиток цієї проблематики представлений у працях К. В. Ковтуненко та Н. С. Мамонтенка, які трактують формування кадрового потенціалу як процес, що охоплює всі етапи професійного життя викладача. Автори підкреслюють роль внутрішніх мотиваційних чинників, наставництва та колегіальних форм управління як важливих умов сталого розвитку кадрового потенціалу університету (Ковтуненко, Мамонтенко, 2019:21). О. Яковенко та А. Маркова досліджують теоретико-методичні засади оцінки ефективності формування кадрового потенціалу закладу освіти та організації роботи

з ним. Авторки визначають, що ефективно управління кадровим потенціалом освітнього закладу вимагає систематичної оцінки, цілі якої охоплюють управлінські, інформаційні та мотиваційні аспекти. Серед основних підходів до оцінки кадрового потенціалу виокремлено ситуаційний, комплексний, системний, кількісний та адміністративний (Яковенко, Маркова, 2024). Це дослідження є суттєвим внеском у розуміння механізмів формування кадрового потенціалу саме у закладах освіти, оскільки пропонує інструментарій оцінки, адаптований до специфіки освітньої діяльності.

Міжнародні аналітичні документи, зокрема звіт UNESCO "Rethinking Education: Towards a Global Common Good?", розглядають формування кадрового потенціалу у ЗВО як ключову умову забезпечення якості освіти та стійкості освітніх систем. У документі наголошується, що професійний розвиток викладачів має бути системним, поєднувати формальні та неформальні форми навчання, академічну мобільність і підтримку академічної свободи, що створює умови для інноваційного розвитку вищої освіти (UNESCO, 2015:66).

З погляду глобальної конкуренції у сфері знань Ф. Альтбах обґрунтовує необхідність розглядати формування кадрового потенціалу як стратегічну умову виживання й розвитку університетів. Автор зазначає, що лише ті заклади вищої освіти, які спроможні забезпечити підтримку академічної кар'єри молодих викладачів, сприяти міжнародній мобільності та гарантувати стабільні умови праці, зможуть ефективно відповідати на виклики глобалізації (Altbach, 2015:101).

Отже, порівняльний аналіз підходів до формування кадрового потенціалу у сфері вищої освіти засвідчує, що зарубіжні дослідники (Ю. Ендерс, Ф. Альтбах) акцентують увагу переважно на інституційних умовах академічної праці та глобальній конкурентоспроможності, тоді як вітчизняні науковці (М. Р. Рязанов, О. Яковенко, А. Маркова, К. В. Ковтуненко, Н. С. Мамонтенко) зосереджуються на управлінських механізмах, нормативному забезпеченні та оцінці ефективності кадрового розвитку. Водночас обидва напрями визнають поліфункціональність академічної діяльності та необхідність інтеграції індивідуальних і організаційних чинників у процесі формування кадрового потенціалу. Ця спільна ознака підтверджує доцільність комплексного підходу, який об'єднує ресурсний, управлінський, розв'язковий та інституційний виміри.

На основі проведеного узагальнення, аналітичного осмислення змістових відмінностей розглянутих підходів та обґрунтування специфіки університетського середовища можна визначити формування кадрового потенціалу в закладах вищої освіти як цілеспрямований,



системно організований і безперервний процес створення, розвитку та відтворення сукупності професійних, наукових, педагогічних, інноваційних і ціннісних характеристик науково-педагогічних працівників, що реалізується на інституційному, факультетському та кафедральному рівнях і визначає умови формування кадрового потенціалу окремих структурних підрозділів.

Висновки. У результаті проведеного дослідження здійснено систематизацію та узагальнення наявних трактувань поняття формування кадрового потенціалу, що дозволило виокремити три основні напрями його наукового осмислення: економічний (інвестиційний), стратегічно-управлінський та соціально-організаційний. Аналітичне осмислення змістових і функціональних відмінностей між цими підходами засвідчило, що вони взаємодоповнюють одне одного та формують комплексне розуміння досліджуваного процесу.

Встановлено, що специфіка закладів вищої освіти зумовлює необхідність розширеного трактування формування кадрового потенціалу, яке враховує поєднання освітньої, наукової та соціокультурної функцій університету, особливості академічної праці та потребу в сталому відтворенні науково-педагогічних кадрів. На цій підставі обґрунтовано авторське визначення формування кадрового потенціалу в закладах вищої освіти як цілеспрямованого, системно організованого й безперервного процесу створення, розвитку та відтворення сукупності професійних, наукових, педагогічних, інноваційних і ціннісних характеристик науково-педагогічних працівників, що реалізується на інституційному, факультетському рівнях та на рівні кафедри.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з аналізом специфіки формування кадрового потенціалу кафедр.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балабанова Л. В., Сардак О. В. Управління персоналом : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 468 с.
2. Волянська-Савчук Л., Глушко Т., Орбатюк О., Кошонько О. Оцінювання розвитку кадрового потенціалу підприємств у сучасних бізнес-економічних процесах за компетентнісним підходом. *Herald of Khmelnytskyi National University. Economic sciences*. 2022. № 6 (2), С. 362–369. DOI: 10.31891/2307-5740-2022-312-6(2)-61
3. Грішнова О. А. Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки. Київ : Знання, КОО, 2001. 254 с.
4. Ковтуненко К. В., Мамонтенко Н. С. Формування кадрового потенціалу ЗВО: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Економічний журнал Одеського політехнічного університету*. 2019. № 1, С. 19–25. DOI: 10.5281/zenodo.3405991
5. Краснокутська Н. С. Потенціал підприємства: формування та оцінка : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 352 с.

6. Носань Н., Фенічева Т., Кісільов О. Сучасні методи управління кадровим потенціалом для забезпечення ефективності та стійкості організації. *Економіка та суспільство*. 2024. № 68. DOI: 10.32782/2524-0072/2024-68-19.

7. Рязанов М. Р. Кадровий аспект забезпечення якості вищої освіти. *Економіка та суспільство*. 2022. № 42. DOI: 10.32782/2524-0072/2022-42-13.

8. Телишевська Л. І., Ільченко Д. В. Особливості управління персоналом на підприємстві. *Управління економікою*. 2018. № 1. С. 116–129. URL: <https://www.chumachenko-readings.org/download/2018/12-Telyshevska.pdf>

9. Франт Ю. Чинники використання кадрового потенціалу підприємства з урахуванням вимог післявоєнної відбудови національної економіки. *Економіка та суспільство*. 2024. № 61. DOI: 10.32782/2524-0072/2024-61-157.

10. Яковенко О., Маркова А. Теоретико-методичні засади оцінки ефективності формування кадрового потенціалу закладу освіти та організації роботи з ним. *Економіка та суспільство*. 2024. № 65. DOI: 10.32782/2524-0072/2024-65-25.

11. Altbach P. G. *The Global Future of Higher Education and the Academic Profession*. London : Palgrave Macmillan, 2015. 214 p.

12. Armstrong M. *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice*. 14th ed. London : Kogan Page, 2020. 784 p.

13. Becker G. S. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. 3rd ed. Chicago : University of Chicago Press, 1993. 412 p.

14. Enders J. *Academic Staff in Europe: Changing Contexts and Conditions*. Westport, CT : Greenwood Press, 2001. 288 p.

15. Lengnick-Hall C. A., Beck T. E., Lengnick-Hall M. L. Developing a capacity for organizational resilience through strategic human resource management. *Human Resource Management Review*. 2009. № 19 (4), P. 243–255. DOI: 10.1016/j.hrmr.2009.04.001.

16. North D. C. *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge : Cambridge University Press, 1990. 159 p.

17. Storey J. *Human Resource Management: A Critical Text*. 5th ed. London : Cengage Learning, 2019. 496 p.

18. Ulrich D. *Human Resource Champions: The Next Agenda for Adding Value and Delivering Results*. Boston : Harvard Business School Press, 1997. 304 p.

19. UNESCO. *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* Paris : UNESCO Publishing, 2015. 97 p.

REFERENCES:

1. Balabanova, L. V., Sardak, O. V. (2011). *Upravlinnia personalom [Personnel management]*. Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
2. Volianska-Savchuk, L., Hlushko, T., Orbatiuk, O., Koshonko, O. (2022). *Otsiniuvannia rozvytku kadrovoho potentsialu pidpriemstv u suchasnykh biznes-ekonomichnykh protsesakh za kompetentnisnym pidkhodom [Assessment of enterprise human resources development in modern business-economic processes based on competence approach]*. *Herald of Khmelnytskyi National University. Economic sciences*, 312, 6(2), 362–369. DOI: 10.31891/2307-5740-2022-312-6(2)-61 [in Ukrainian].



3. Hrishnova, O. A. (2001). Liudskyi kapital: formuvannia v systemi osvity i profesiinoi pidhotovky [Human capital: formation in the system of education and professional training]. Kyiv : Znannia, KOO [in Ukrainian].
4. Kovtunenکو, K. V., Mamontenko, N. S. (2019). Formuvannia kadrovoho potentsialu ZVO: vitchyzniani ta zarubizhnyi dosvid [Formation of human resources potential of higher education institutions: Domestic and foreign experience]. *Ekonomichnyi zhurnal Odeskoho politekhnichnoho universytetu*, 1, 19–25. DOI: 10.5281/zenodo.3405991 [in Ukrainian].
5. Krasnokutska, N. S. (2005). Potentsial pidpriemstva: formuvannia ta otsinka [Enterprise potential: formation and evaluation]. Kyiv : Tsentр navchalnoi literatury [in Ukrainian].
6. Nosan, N., Fenicheva, T., Kisilov, O. (2024). Suchasni metody upravlinnia kadrovym potentsialom dlia zabezpechennia efektyvnosti ta stiikosti orhanizatsii [Modern methods of human resource potential management for ensuring organizational efficiency and sustainability]. *Ekonomika ta suspilstvo*, 68. DOI: 10.32782/2524-0072/2024-68-19 [in Ukrainian].
7. Riazanov, M. R. (2022). Kadrovi aspekt zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity [Personnel aspect of ensuring the quality of higher education]. *Ekonomika ta suspilstvo*, 42. DOI: 10.32782/2524-0072/2022-42-13 [in Ukrainian].
8. Telyshevska, L. I., Ilchenko, D. V. (2018). Osoblyvosti upravlinnia personalom na pidpriemstvi [Features of personnel management at the enterprise]. *Upravlinnia ekonomikoiu*, 1, 116–129. [in Ukrainian].
9. Frant, Yu. (2024). Chynnyky vykorystannia kadrovoho potentsialu pidpriemstva z urakhuvanniam vymoh pisliavoiennoi vidbudovy natsionalnoi ekonomiky [Factors of enterprise human resources utilization considering post-war national economy reconstruction requirements]. *Ekonomika ta suspilstvo*, 61. DOI: 10.32782/2524-0072/2024-61-157 [in Ukrainian].
10. Yakovenko, O., Markova, A. (2024). Teoretyko-metodychni zasady otsinky efektyvnosti formuvannia kadrovoho potentsialu zakladu osvity ta orhanizatsii roboty z nym [Theoretical and methodological principles of evaluating the effectiveness of formation of human resources of an educational institution and organizing work with them]. *Ekonomika ta suspilstvo*, 65. DOI: 10.32782/2524-0072/2024-65-25 [in Ukrainian].
11. Altbach, P.G. (2015). The global future of higher education and the academic profession. London : Palgrave Macmillan [in English].
12. Armstrong, M. (2020). Armstrong’s handbook of human resource management practice (14th ed.). London : Kogan Page [in English].
13. Becker, G.S. (1993). Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education (3rd ed.). Chicago, IL : University of Chicago Press [in English].
14. Enders, J. (2001). Academic staff in Europe: Changing contexts and conditions. Westport, CT : Greenwood Press [in English].
15. Lengnick-Hall, C. A., Beck, T. E., Lengnick-Hall, M. L. (2009). Developing a capacity for organizational resilience through strategic human resource management. *Human Resource Management Review*, 19(4), 243–255. DOI: 10.1016/j.hrmr.2009.04.001 [in English].
16. North, D. C. (1990). Institutions, institutional change and economic performance. Cambridge : Cambridge University Press [in English].
17. Storey, J. (2019). Human resource management: A critical text (5th ed.). London : Cengage Learning [in English].
18. Ulrich, D. (1997). Human resource champions: The next agenda for adding value and delivering results. Boston, MA : Harvard Business School Press [in English].
19. UNESCO. (2015). Rethinking education: Towards a global common good? Paris : UNESCO Publishing [in English].





УДК 378.147:811.134.2

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-113-2>

ВАРІАТИВНІСТЬ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ ЯК МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Літвіх Андрій Володимирович,
викладач кафедри романської філології
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
a.litvikh@kubg.edu.ua
orcid.org/0009-0008-4556-3372

Гапончук Анастасія Олегівна,
викладач кафедри романської філології
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
a.haponchuk@kubg.edu.ua
orcid.org/0009-0000-6891-8502

Мета статті полягає в теоретичному аналізі варіативності іспанської мови як лінгвістичного та соціокультурного явища й обґрунтуванні її значення як методичної проблеми у процесі викладання іспанської мови як іноземної у закладах вищої освіти. Особлива увага приділяється різноманіттю мовних норм, зумовлених географічними, соціальними та культурними чинниками, а також впливу цієї варіативності на формування комунікативної компетентності студентів.

У процесі дослідження використано комплекс теоретичних **методів**, зокрема аналіз і синтез наукових джерел з лінгвістики, соціолінгвістики та методики викладання іноземних мов; порівняльно-типологічний метод для зіставлення основних варіантів іспанської мови; узагальнення та систематизацію теоретичних положень щодо мовної норми та варіативності. Застосування цих методів дало змогу окреслити ключові підходи до врахування мовної різноманітності в освітньому процесі.

У **результаті** дослідження встановлено, що варіативність іспанської мови проявляється на фонетичному, лексичному, граматичному та прагматичному рівнях і є невід'ємною характеристикою сучасної іспаномовної комунікації. Доведено, що ігнорування мовних варіантів у процесі навчання може призводити до формування обмеженої мовної компетентності студентів та труднощів у міжкультурному спілкуванні. Водночас обґрунтовано доцільність інтеграції елементів варіативності іспанської мови в навчальні програми як засобу підвищення комунікативної гнучкості та мовної адаптивності здобувачів вищої освіти.

Зроблено **висновок**, що варіативність іспанської мови є важливим методичним чинником, який потребує системного врахування у викладанні іноземної мови у закладах вищої освіти. Ефективне поєднання нормативного варіанту мови з ознайомленням студентів з основними регіональними та соціальними різновидами сприяє формуванню повноцінної комунікативної та міжкультурної компетентності. Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка методичних рекомендацій і дидактичних матеріалів, спрямованих на оптимізацію викладання іспанської мови з урахуванням її варіативності.

Ключові слова: *варіативність іспанської мови; мовна норма; соціолінгвістика; методика викладання іноземних мов; комунікативна компетентність; міжкультурна комунікація; вища освіта.*

VARIABILITY OF THE SPANISH LANGUAGE AS A METHODOLOGICAL PROBLEM IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Litvikh Andrii Volodymyrovych,
Lecturer, Department of Romance Philology
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
a.litvikh@kubg.edu.ua
orcid.org/0009-0008-4556-3372

Haponchuk Anastasiia Olehivna,
Lecturer, Department of Romance Philology
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
a.haponchuk@kubg.edu.ua
orcid.org/0009-0000-6891-8502



The purpose of this article is the theoretical analysis of the variability of the Spanish language as a linguistic and sociocultural phenomenon and the substantiation of its significance as a methodological problem in the process of teaching Spanish as a foreign language in higher education institutions. Special attention is given to the diversity of language norms determined by geographical, social, and cultural factors, as well as to the influence of this variability on the development of students' communicative competence.

The study employs a set of theoretical methods, including the analysis and synthesis of scientific sources in linguistics, sociolinguistics, and foreign language teaching methodology; a comparative-typological approach to contrast the main variants of the Spanish language; and generalization and systematization of theoretical concepts regarding language norms and variability. The application of these methods made it possible to identify key approaches for incorporating language diversity into the educational process.

The study found that the variability of the Spanish language is manifested at phonetic, lexical, grammatical, and pragmatic levels and constitutes an integral feature of contemporary Spanish communication. It is demonstrated that neglecting language variants in teaching can lead to limited language competence among students and difficulties in intercultural communication. At the same time, the study substantiates the feasibility of integrating elements of Spanish language variability into curricula as a means to enhance students' communicative flexibility and linguistic adaptability in higher education.

It is concluded that the variability of the Spanish language is an important methodological factor that requires systematic consideration in teaching Spanish as a foreign language at the higher education level. The effective combination of the standard language variant with exposure to key regional and social varieties contributes to the development of full communicative and intercultural competence. A promising direction for further research is the development of methodological recommendations and didactic materials aimed at optimizing the teaching of Spanish while taking its variability into account.

Keywords: *Spanish language variability; language norm; sociolinguistics; foreign language teaching methodology; communicative competence; intercultural communication; higher education.*

Вступ. Варіативність іспанської мови є однією з ключових проблем сучасного методичного забезпечення викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. Іспанська мова, яка належить до романської мовної групи, представлена численними діалектами та соціолектами, що відрізняються фонетикою, лексикою та граматику. Така мовна різноманітність ускладнює процес навчання студентів, особливо тих, хто планує професійне використання мови в міжнародній комунікації. У сучасних підручниках часто надається перевага стандартній кастильській нормі, що не завжди відповідає реаліям спілкування з носіями мови в Латинській Америці та Іспанії. Через це студенти стикаються з труднощами у сприйнятті автентичних текстів та усного мовлення. Варіативність мови також впливає на методичний підхід до формування комунікативних компетенцій, що є основною метою викладання іноземної мови у вищій освіті.

Актуальність дослідження полягає у потребі адаптувати навчальні програми до реалій сучасного мовного середовища, забезпечуючи студентів необхідними знаннями про різноманітні мовні форми. Особливо важливо враховувати регіональні особливості, які можуть впливати на розуміння культурного контексту. Методична проблема полягає у виборі оптимальних навчальних матеріалів, які дозволяють студентам орієнтуватися у різних варіантах іспанської мови.

Крім того, варіативність лексики та граматики потребує розробки спеціальних вправ для формування гнучкості мовлення. Важливо також враховувати прагматичні аспекти спілкування, оскільки різні діалекти можуть мати

специфічні мовні стратегії. Викладачі часто стикаються з дилемою: зосередитися на стандартній мові або включати елементи регіональної варіативності. Неправильне розуміння цих аспектів може призводити до комунікативних помилок у студентів. Сучасні методики пропонують використання автентичних джерел, інтерактивних вправ та медіаматеріалів для підвищення ефективності навчання. Також важливо формувати у студентів навички міжкультурної компетентності, що пов'язано з розумінням регіональних мовних відмінностей. Варіативність мови тісно пов'язана з культурними особливостями іспаномовних країн, що робить її вивчення більш комплексним.

Актуальність теми підтверджується зростаючою потребою у фахівцях, здатних комунікувати з носіями різних діалектів. Необхідно досліджувати методичні підходи, які дозволяють поєднувати стандартну мову з регіональними формами. Висвітлення цих проблем у наукових працях сприятиме підвищенню якості підготовки студентів. Таким чином, варіативність іспанської мови є не лише лінгвістичною, а й методичною проблемою, вирішення якої є важливим для сучасної вищої освіти. Потреба у системному підході до навчання з урахуванням мовної різноманітності робить тему надзвичайно актуальною для наукових досліджень і практичної діяльності викладачів.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Теоретичне обґрунтування проблеми варіативності іспанської мови у викладанні іноземної мови базується на аналізі сучасних лінгвістичних і методичних досліджень. Іспанська мова характеризується значною внутрішньою різноманітністю, що проявляється у фонетичних,



лексичних та граматичних особливостях різних регіонів. До прикладу, В. Ю. Фар'ян виділяє декілька основних діалектних груп: Східний кастильський діалект (регіон Кастилії), Арагонський іспанський діалект, Кастильяно рохано, Кастильяно чурро, Кастильяно леонес (регіон Леону та Самори), Андалузський діалект та інші, кожен з яких має власні специфічні ознаки (Фар'ян, 2022: 45–46). Такі відмінності створюють виклики для викладачів іноземної мови, адже стандартні підручники часто орієнтовані на одну норму, зазвичай кастильську. Крім того, ігнорування регіональних варіантів може призводити до формування у студентів обмеженого уявлення про мову. Варіативність іспанської мови також включає соціолектні й стилістичні відмінності, що впливають на вибір мовних засобів залежно від ситуації спілкування. Методи навчання повинні враховувати ці аспекти, щоб формувати у студентів гнучкі комунікативні навички. Лінгвістичні дослідження показують, що студенти, які знайомляться лише зі стандартною нормою, часто мають труднощі у сприйнятті автентичних аудіо- та відеоматеріалів.

Як зазначають Н. О. Микитенко та І. Ю. Чорна, застосування сучасних технологій навчання іноземних мов і культур, оптимізують процес сформованості іншомовної комунікативної компетентності, з урахуванням варіативності іноземної мови. Окрім того, педагогічні технології мають відповідати певним принципам: концептуальність, системність, варіативність, ефективність, відтворюваність, візуалізація (Микитенко, Чорна, 2018: 216–217).

Сучасні методики передбачають включення в навчальний процес медіаматеріалів, статей та відео з різних країн іспаномовного світу. Це сприяє розвитку навичок розпізнавання регіональних особливостей та адекватного реагування у комунікативних ситуаціях. Крім того, варіативність мови вимагає від викладача гнучкого підходу до підбору лексики та граматичних структур. Дослідження О. Б. Бігич свідчать про важливість системного підходу до навчання, з огляду на особливості сучасних студентів, що поєднує стандартну норму та регіональні особливості. Відомо, що ефективне навчання іспанської мови включає поступове введення студентів у мовне різноманіття через тематичні та ситуаційні вправи (Бігич, 2019: 44–45). Значну роль відіграє також підготовка викладача, який має орієнтуватися у різних діалектних варіантах та соціолектах. Методична література рекомендує використовувати порівняльні вправи, що дозволяють студентам усвідомити відмінності між регіональними формами. Варіативність мови тісно пов'язана з культурними, історичними та соціальними чинниками, що робить її вивчення більш комплексним.

Теоретичне обґрунтування проблеми включає також питання формування навичок адаптації до різних мовних контекстів. Науковці відзначають, що такий підхід сприяє розвитку комунікативної гнучкості та впевненості у використанні мови. Варіативність іспанської мови розглядається як чинник підвищення ефективності навчання та мотивації студентів. Більше того, інтеграція різних варіантів мови сприяє формуванню більш глибокого розуміння мови та культури. Викладання іспанської з урахуванням регіональних відмінностей дозволяє студентам краще орієнтуватися у реальних комунікативних ситуаціях. Особливу увагу слід приділяти практичним завданням, що моделюють автентичні мовні ситуації. Це допомагає студентам застосовувати знання в реальних умовах та уникати стереотипного мислення про мову. Аналіз проблеми варіативності іспанської мови підтверджує необхідність комплексного методичного підходу. Урахування лінгвістичних, соціокультурних та методичних аспектів забезпечує ефективність процесу навчання. Таким чином, теоретичне обґрунтування проблеми демонструє, що варіативність мови є невід'ємним елементом методичної підготовки студентів.

Методологія та методи. Методологічну основу дослідження становить комплекс теоретичних підходів сучасної лінгвістики та методики викладання іноземних мов, які дозволяють розглядати варіативність іспанської мови як методичну проблему у навчальному процесі. Основним принципом дослідження є системний підхід, що передбачає розгляд мови як єдиної цілісної системи з численними варіативними формами. Це дозволяє оцінювати взаємозв'язок між стандартною нормою і регіональними діалектами, а також їхній вплив на формування комунікативних компетенцій студентів. Методологічна база включає також міждисциплінарний підхід, що поєднує лінгвістичний, соціокультурний та педагогічний аспекти. Важливим є принцип комплексності, який забезпечує одночасне дослідження фонетичних, лексичних і граматичних особливостей мови в освітньому контексті.

Серед теоретичних методів, які застосовувалися в дослідженні, можна виділити системний метод, що дозволяє аналізувати мову як організовану систему і виявляти її внутрішні закономірності. Порівняльний метод використовувався для виявлення відмінностей між стандартною і регіональною формами мови, що допомагає розробляти ефективні методичні прийоми. Метод структурно-функціонального аналізу дозволяє оцінювати роль окремих мовних одиниць у процесі комунікації та їхнє педагогічне значення. Метод синтезу і узагальнення дозволяє інтегрувати результати різних теоретичних досліджень у єдину концептуальну основу та формулювати рекомендації для практичного застосування. Аналітичний метод



застосовується для критичної оцінки наявних методик викладання іспанської мови та визначення їхніх переваг і недоліків у контексті варіативності мови.

Результати та дискусії. Варіативність іспанської мови є складним лінгвістичним явищем, яке проявляється на різних рівнях мовної системи та становить важливу проблему у викладанні іноземної мови у закладах вищої освіти. Мова розглядається не лише як сукупність знаків, а як соціокультурний феномен, що змінюється під впливом історичних, географічних та соціальних чинників. Варіативність іспанської мови проявляється у фонетиці, лексичних та граматичних особливостях, а також у стилістичних та соціолектних відмінностях. Розуміння цих особливостей є необхідним для забезпечення ефективного навчання студентів, оскільки знання лише стандартної мови не дає змоги повноцінно орієнтуватися у сучасних комунікативних умовах.

Стандартна іспанська мова, відома як кастильська, традиційно використовується у навчальних матеріалах та підручниках, а також є основою для офіційних іспитів з мови. Проте, як зазначає Є. В. Купріянов, у різних країнах Латинської Америки та регіонах Іспанії функціонують численні регіональні та соціальні варіанти, які відрізняються вимовою, словниковим запасом і граматичними конструкціями (Купріянов, 2018: 39–44). Ці відмінності зумовлені історичними контактами з місцевими мовами, соціальними змінами та культурними особливостями. Ігнорування такої варіативності у навчальному процесі може призводити до формування обмеженого уявлення про мову та труднощів у реальному спілкуванні.

Фонетична варіативність включає відмінності у вимові приголосних та голосних, інтонації та ритмі мовлення. Лексична варіативність проявляється у різних назвах предметів, явищ та дій у різних регіонах. Граматичні відмінності стосуються форм дієслів, способів утворення часів та конструкцій, особливо у другій особі однини та множини. Стилiстичні та соціолектні особливості відображаються у формулюваннях, що застосовуються у формальних і неформальних ситуаціях, та у мовленнєвих кліше, притаманних певним соціальним групам. Розуміння цих аспектів дозволяє студентам формувати мовну гнучкість та адаптивність у комунікації.

Приклади регіональних відмінностей іспанської мови демонструють різноманіття лексики й граматики, які важливі для формування комунікативної компетентності студентів. У іспанській мові в різних регіонах світу можуть використовуватися різні слова для позначення одних і тих самих понять: так, у Іспанії для «автомобіля» найчастіше вживають «coche», тоді як у багатьох країнах Латинської Америки поширено «carro» або «auto» (наприклад, в Аргентині).

Аналогічно, слово «комп'ютер» може звучати як «ordenador» в Іспанії та «computadora» у країнах Латинської Америки. Ці лексичні відмінності пов'язані з історичними, культурними та соціальними чинниками, що впливали на розвиток мови в різних регіонах. Також граматичні варіації проявляються у використанні форм звертання: у Іспанії активно використовується форма «vosotros» у неформальних ситуаціях множини «ви», тоді як у Латинській Америці ця форма практично не вживається, її функцію виконує «ustedes» у будь-яких ситуаціях (Núñez-Méndez, 2022: 18–21). У ряді регіонів, наприклад у Аргентині та Уругваї, поширене явище «voseo» використання займенника «vos» замість традиційного «tú» для неформального «ти» разом з відповідними формами дієслів. Такі граматичні та лексичні різновиди показують, що мовна варіативність має безпосередній вплив на усвідомлення й вживання іспанської мови, зокрема для студентів, які навчаються спілкуванню з носіями мови з різних країн.

Лексичні та стилістичні варіанти мови також можна ефективно демонструвати через автентичні джерела та повсякденні мовні практики. Наприклад, для позначення громадського транспорту в Іспанії звичайним є слово «autobús», тоді як у Мексиці та деяких інших країнах Латинської Америки можуть переважати інші варіанти, такі як «camión», «micro» або «colectivo», а в Карибському регіоні «guagua». Це демонструє, що навіть семантично близькі поняття можуть мати різні лексичні реалізації залежно від регіону, що впливає на розуміння та використання мовних одиниць у реальному спілкуванні. Ще один приклад, різні назви схожих фруктів або побутових предметів: у Мексиці «папайя» може мати іншу назву, ніж у Аргентині чи Іспанії, що також слугує проявом культурно-зумовленої лексичної варіативності (Bijnen, Ferreira, Dijkstra, 2026). Стилiстичні відмінності проявляються не лише в лексичних одиницях, але й у способах побудови речень та формулювання повідомлень у різних соціальних контекстах. Наприклад, у деяких формальних контекстах Іспанії можуть використовуватися певні ввічливі конструкції, які рідше трапляються у відповідних латинськоамериканських варіантах, де віддається перевага іншим формулами ввічливості чи конструкціям. Окрім того, фонетичні відмінності, зокрема асірація або редукція приголосних у діалектах Карибського регіону, впливають на сприйняття усного мовлення студентами та можуть викликати труднощі на етапах формування навичок аудіювання, якщо їх не враховувати при підготовці навчальних матеріалів.

Методична значущість варіативності іспанської мови полягає у її впливі на навчальний процес. Розуміння студентами різних мовних форм формує комунікативну гнучкість, допомагає адаптувати мовлення до різних умов



та сприяє розвитку міжкультурної компетенції. Ознайомлення з варіативними формами дозволяє студентам розпізнавати відмінності у мовленні носіїв, аналізувати тексти, порівнювати конструкції та вибирати адекватні мовні засоби для конкретної ситуації. Варіативність мови стимулює критичне мислення та розвиває здатність оцінювати контекстуальні особливості спілкування.

Формування знань про варіативність мови потребує поступового ознайомлення з різними регіональними та соціальними формами. Це передбачає роботу з різними типами текстів, аудіо- та відеоматеріалами, які демонструють реальне використання мови. Студенти навчаються порівнювати конструкції, виявляти закономірності та розуміти культурний контекст. Акцент на теоретичному розумінні варіативності дозволяє підготувати студентів до реальної комунікації, а також до подальшого професійного застосування мови у міжнародному середовищі.

Як зазначають Г. М. Шмелькова, О. О. Убейволк, О. В. Юдіна, Р. В. В'язова, сучасна система навчання іноземним мовам базується на діалозі культур, розширенні розуміння студентами інших народів, формуванні толерантності та готовності до продуктивної міжетнічної та міжкультурної взаємодії. Чинні програми професійного спрямування з іноземних мов для вищих навчальних закладів забезпечують формування у студентів здатності ефективно спілкуватися іноземною мовою в культурному розмаїтті освітнього та професійного середовища (Шмелькова, Убейволк, Юдіна, В'язова, 2024: 82–83). Варіативність мови також підкреслює важливість міжкультурної компетенції у вищій освіті. Студенти, які знайомляться з регіональними та соціолектними відмінностями, краще орієнтуються у мовному середовищі, розуміють культурні особливості та адаптують мовлення до конкретного контексту. Це сприяє формуванню навичок критичного аналізу та об'єктивного сприйняття мовних явищ. Освітній процес повинен передбачати роботу з різними мовними варіантами, формування навичок адаптації та розпізнавання стилістичних і регіональних особливостей.

Важливим аспектом є системне розуміння взаємозв'язку стандартної мови та регіональних форм. Стандартна норма виконує роль опорної системи для навчання, забезпечуючи стабільність та єдність комунікації, тоді як регіональні варіанти збагачують мовний досвід та готують студентів до реального спілкування з носіями. Ознайомлення з варіативністю дозволяє формувати у студентів не лише мовні навички, а й гнучкість мислення, здатність аналізувати мовні ситуації та обирати адекватні способи вираження думки.

Висновки. Отже, варіативність іспанської мови є важливим аспектом, який слід

враховувати у процесі викладання іноземної мови у закладах вищої освіти. Вона проявляється на різних рівнях мовної системи: фонетичному, лексичному, граматичному та стилістичному. Знання стандартної мови є необхідною базою для навчання та комунікації. Разом з тим, ознайомлення студентів з регіональними та соціальними різновидами мови формує гнучкість мовлення. Фонетичні відмінності, такі як "voseo" в Аргентині або різна вимова приголосних у Іспанії, потребують уваги у навчальному процесі. Лексичні особливості дозволяють студентам орієнтуватися у різних культурних та географічних контекстах. Граматична варіативність, наприклад, використання "vosotros" та "ustedes", розширює розуміння структури мови. Стилiстичні відмінності допомагають адаптувати мовлення до формальних та неформальних ситуацій.

Поєднання нормативного варіанту мови з регіональними формами сприяє формуванню комунікативної компетентності. Водночас, знайомство з соціолектами та культурними особливостями розвитку мови розвиває міжкультурну компетентність. Викладачам важливо враховувати ці аспекти при розробці навчальних програм. Використання автентичних матеріалів сприяє сприйняттю живої мови та формує навички адаптації.

Порівняльний аналіз допомагає студентам розрізняти варіанти мови та застосовувати їх у різних ситуаціях. Інтерактивні завдання та рольові ігри підтримують практичне використання знань. Ознайомлення з різноманітними мовними формами збагачує словниковий запас та граматичну гнучкість. Це сприяє підвищенню впевненості студентів у спілкуванні з носіями мови. Викладання з урахуванням варіативності готує студентів до реального міжнародного спілкування. Розуміння регіональних відмінностей допомагає уникати комунікативних непорозумінь. Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка методичних рекомендацій та дидактичних матеріалів. У цілому, системне врахування варіативності іспанської мови підвищує ефективність навчання та формує повноцінну мовну компетентність студентів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Шмелькова Г. М., Убейволк О. О., Юдіна О. В., В'язова Р. В. Проблема викладання іноземної мови у немовних ВНЗ і способи її рішення. *Академічні студії. Серія «педагогіка»*, (1). 2024. С. 81–87. URL: www.academystudies.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/578/540
2. Бігич О. Б. Модерація й розвиток критичного мислення майбутніх учителів іспанської мови як технології формування методичної компетентності. *Вісн. Київ. нац. лінгвіст. ун-ту. Серія: Педагогіка*



та психологія. №31. Київ, 2019. С. 43–52. URL: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Vknl_u_Ptp_2019_31_7.pdf

3. Микитенко Н., Чорна І. Ю. Сучасні тенденції методики навчання іноземних мов і культур: застосування технологій навчання *Вісн. Київ. нац. лінгвіст. ун-ту. Серія: Педагогіка та психологія*. №8. Київ, 2018. С. 215–221. URL: visnyk-pedagogy.knlu.edu.ua/article/download/135610/132445

4. Купріянов Є. В. Лексикографічна система іспанської мови: феноменологія інтегрального опису : монографія. Київ : УМІФ НАНУ, 2018. 254 с. URL: https://ulif.mon.gov.ua/system/files/kupriyanow_monography_1-253_23.06.pdf

5. Фар'ян В. Ю. Діалекти сучасної Іспанії. *Молодий вчений*. 2022. С. 45–46. URL: <https://molodyivchenyi.ua/omp/index.php/conference/catalog/download/11/186/391-1?inline=1>

6. Bijnen J., Ferreira R. A. and Dijkstra T. Lexical distributions of Spanish dialects and their processing implications for Chilean Spanish. *Cambridge University Press*. 2026 URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/bilingualism-language-and-cognition/article/lexical-distributions-of-spanish-dialects-and-their-processing-implications-for-chilean-spanish/DB648D8ECFB54FBDDDE0F124621124C3>

7. Núñez-Méndez E. Variation in Spanish /s/: Overview and New Perspectives. *MDPI*. 2022. 50 p. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/0dee/e02707fa58d539cb9df64a264fa9b57769c4.pdf>

REFERENCES:

1. Shmelkova, H. M., Ubeivolk, O. O., Yudina, O. V., V'iazova, R. V. (2024). Problema vykladannia inozemnoyi movy u nemovnykh VNZ i sposoby yii rishennia [The Problem of Teaching Foreign Languages in Non-Linguistic Universities and Ways to Solve It]. *Akademichni studii. Seriiia "Pedahohika"*, (1), 81–87. URL: www.academstudies.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/578/540

2. Bihych, O. B. (2019). Moderatsiia i rozvytok krytychnoho myslennia maibutnikh uchyteliv ispanskoi movy yak tekhnolohii formuvannia metodychnoi kompetentnosti [Moderation and Development of Critical Thinking of Future Spanish Language Teachers as a Technology for Forming Methodical Competence]. *Visn. Kyiv. nats. lnhv. un-tu. Seriiia: Pedahohika ta psykhohiia*, Vyp. 31, 43–52. URL: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Vknl_u_Ptp_2019_31_7.pdf

3. Mykytenko, N., Chorna, I. Yu. (2018). Suchasni tendentsii metodyky navchannia inozemnykh mov i kultur: zastosuvannia tekhnolohii navchannia [Modern Trends in the Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures: Application of Teaching Technologies]. *Visn. Kyiv. nats. lnhv. un-tu. Seriiia: Pedahohika ta psykhohiia*, Vyp. 8, 215–221. URL: visnyk-pedagogy.knlu.edu.ua/article/download/135610/132445

4. Kupriyanov, E. V. (2018). Leksykohrafichna sistema ispanskoi movy: fenomenolohiia intehrlnoho opysu [Lexicographical System of the Spanish Language: Phenomenology of Integral Description]. Kyiv : UMIF NANU. 254 p. URL: https://ulif.mon.gov.ua/system/files/kupriyanow_monography_1-253_23.06.pdf

5. Far'ian, V. Yu. (2022). Dialekty suchasnoyi Ispanii [Dialects of Contemporary Spain]. *Molodyi vchenyi*, 45–46. URL: <https://molodyivchenyi.ua/omp/index.php/conference/catalog/download/11/186/391-1?inline=1>

6. Bijnen, J., Ferreira, R. A., Dijkstra, T. (2026). Lexical distributions of Spanish dialects and their processing implications for Chilean Spanish. *Cambridge University Press*. URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/bilingualism-language-and-cognition/article/lexical-distributions-of-spanish-dialects-and-their-processing-implications-for-chilean-spanish/DB648D8ECFB54FBDDDE0F124621124C3>

7. Núñez-Méndez, E. (2022). Variation in Spanish /s/: Overview and New Perspectives. *MDPI*. 50 p. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/0dee/e02707fa58d539cb9df64a264fa9b57769c4.pdf>





СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 372.881.111.1:37.016:004.9:62-027.22:159.954
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-113-3>

**ЦИФРОВИЙ СТОРІТЕЛІНГ ЯК РУШІЙ ІНЖЕНЕРНОГО МИСЛЕННЯ
В КОНТЕКСТІ STEAM-ОСВІТИ ПРИ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Коляда Еліна Калениківна,
кандидат філологічних наук, професор,
завідувач кафедри практики англійської мови
Волинський національний університет імені Лесі Українки
elina.koliada@vnu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-5437-1320

Шелудченко Світлана Богданівна,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри практики англійської мови
Волинський національний університет імені Лесі Українки
sheludchenko@vnu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-5998-1531

Мета. Стаття має за мету теоретичне обґрунтування та практичну апробацію трансдисциплінарної моделі авторського STEAM-уроку (“Discovering the World of Arts”), де англійська мова та мистецький компонент виступають медіаторами для інтеграції технічної творчості, математичних розрахунків та цифрового сторітелінгу в освітній простір Нової української школи.

Методологія. Дослідження базується на комплексі загальнонаукових методів: аналізі та систематизації науково-педагогічної літератури для уточнення понятійного апарату (STEM, STEAM, цифровий сторітелінг, інженерне мислення); теоретичному узагальненні та моделюванні авторського уроку, що корелює з трансдисциплінарною системою навчання; дедуктивному методі прогнозування очікуваних результатів та критичному аналізі ризиків цифрового розриву.

Результати. У роботі обґрунтовано роль компонента Arts як методологічного інструментарію для когнітивної обробки наукової інформації. Представлено авторську модель уроку, що синтезує вивчення англійської мови (рівень B1/B2) з історією античної архітектури, фізикою звуку та 3D-моделюванням у програмі Tinkercad. Доведено, що цифровий сторітелінг та драматизація сприяють переходу від механічного засвоєння мовних одиниць до створення «наукового нарративу». Виявлено, що використання стратегії “ensemble collaboration” (командного ансамблю) дозволяє ефективно розподіляти ролі між учнями з різними типами інтелекту, нівелюючи технічні виклики та сприяючи інклюзивності навчання.

Висновки. Доведено, що трансформація STEM у STEAM забезпечує полімодальність навчання та глибоку реорганізацію нейронних зв'язків через поєднання логіки та уяви. Англійська мова в такій моделі стає інструментом артикуляції міждисциплінарних ідей. Урок за моделлю STEAM інтенсифікує розвиток м'яких навичок (співпраці, критичного мислення, адаптивності), що є критично важливим для підготовки фахівців до вимог ринку праці 2030 року. Перспективи подальших розвідок пов'язані з розробкою критеріїв оцінювання трансдисциплінарних компетенцій та впровадженням імерсивних технологій (VR/AR).

Ключові слова: STEAM-освіта, англійська мова, цифровий сторітелінг, інженерне мислення, міждисциплінарність, м'які навички.

**DIGITAL STORYTELLING FOR FOSTERING ENGINEERING THINKING
WITHIN THE STEAM-ORIENTED ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM**

Koliada Elina Kalenykivna,
Candidate of Philological Sciences, Professor,
Head of the Conversational English Department
Lesya Ukrainka Volyn National University
elina.koliada@vnu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-5437-1320



Sheludchenko Svitlana Bohdanivna,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Conversational English Department
Lesya Ukrainka Volyn National University

sheludchenko@vnu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-5998-1531

Purpose. The article aims to provide a theoretical substantiation and practical approbation of a transdisciplinary model for an original STEAM lesson (“Discovering the World of Arts”), where the English language and the Arts component serve as mediators for integrating technical creativity, mathematical calculations, and digital storytelling into the educational environment of the New Ukrainian School.

Methods. The study is based on a complex of general scientific methods: analysis and systematization of scientific and pedagogical literature to clarify the conceptual framework (STEM, STEAM, digital storytelling, engineering thinking); theoretical generalization and modeling of an original lesson correlating with a transdisciplinary learning system; the deductive method for predicting expected learning outcomes; and a critical analysis of digital divide risks.

Results. The paper substantiates the role of the Arts component as a methodological toolkit for the cognitive processing of scientific information. An original lesson model is presented, synthesizing English language learning (B1/B2 level) with the history of ancient architecture, the physics of sound, and 3D modeling in Tinkercad. It is demonstrated that digital storytelling and dramatization facilitate the transition from language acquisition to the creation of a “scientific narrative.” Findings indicate that the “ensemble collaboration” strategy allows for effective role distribution among students with diverse types of intelligence, mitigating technical challenges and fostering inclusive learning.

Conclusions. It is proven that the transformation of STEM into STEAM ensures multimodality in learning and deep reorganization of neural connections through the combination of logic and imagination. In this model, the English language becomes a tool for articulating interdisciplinary ideas. A STEAM-based lesson intensifies the development of soft skills (collaboration, critical thinking, adaptability), which is crucial for preparing specialists for the 2030 labor market demands. Prospects for further research involve developing criteria for assessing transdisciplinary competencies and implementing immersive technologies (VR/AR) within STEAM integration.

Keywords: *STEAM-education, the English language, digital storytelling, engineering thinking, interdisciplinarity, soft skills.*

Вступ. У сучасній глобальній системі освіти відбувається перехід від вузькодисциплінарних підходів до інтегрованих моделей навчання. Соціальні виклики XXI століття та стрімкий розвиток технологій зумовлюють модернізацію освітньої галузі. Пріоритетом стає персоналізоване навчання, орієнтоване на розвиток особистості та формування компетентностей, що відповідають новим запитам ринку праці та індивідуальним потребам кожного здобувача освіти (Шелудченко, Коляда, Камбалова, 2025: 1504). Згідно з актуальними прогнозами, близько 85% професій, що будуть затребувані у 2030 році, ще не існують сьогодні, і більшість із них вимагатимуть підготовки у сфері STEAM (STEAM, 2026).

Понятійний апарат дослідження базується на визначенні STEM-освіти як стратегії, що об'єднує природничі науки, технології, інженерію та математику для формування технічної грамотності (Katajamäki, 2025). Водночас, під STEAM-освітою розуміємо еволюційне розширення STEM, що інтегрує мистецтво (*Arts*) як рівноцінний компонент навчання для стимулювання креативного мислення, уяви та цілісного розуміння взаємозв'язків між дисциплінами (Sousa & Pilecki, 2018). Цифровий сторітелінг (*Digital Storytelling*) трактуємо як мультимедійну

практику створення наративів за допомогою цифрових інструментів (відео, анімація, *VR/AR*), що дозволяє візуалізувати складні ідеї та взаємодіяти з контентом на новому когнітивному рівні (Bryan, 2017: 3), а інженерне мислення – як складну систему, що включає в себе абстрактне, логічне, наукове, практичне та технічне мислення (Кирилашук, 2010: 8).

Актуальність досліджуваної проблеми полягає в тому, що тривалий час науковий та творчий підходи розглядалися як контрарні, тоді як у реальній професійній діяльності інновації виникають саме на їхньому перетині (Segarra et al., 2018). Мистецтво в моделі STEAM трансформує STEM, допомагаючи здобувачам освіти бачити зв'язки між абстрактними математичними розрахунками та їхнім естетичним і функціональним втіленням у реальному світі. Особливе місце в цьому процесі посідає вивчення англійської мови, яка стає не просто предметом, а інструментом для артикуляції міждисциплінарних ідей та побудови інженерних наративів.

Теоретичне обґрунтування проблеми.

У контексті сучасних досліджень STEAM-освіта розглядається не просто як поєднання дисциплін, а як холістичний підхід, що захоплює здобувачів освіти підходити до викликів



з одночасним застосуванням логіки та уяви. Інтеграція мистецтва (музики, візуальних мистецтв, драми) у щоденне навчання покращує академічні досягнення школярів у математичних та природничих дисциплінах. Роль мистецького компонента в проєктах не є компліментарною, а натомість методологічною. Мистецтво забезпечує інструментарій для когнітивної обробки інформації, де візуалізація та емоційне залучення стають ключовими факторами верифікації та інтерпретації отриманих даних (Ellis, 2025; Segarra et al., 2018).

Цифровий сторітелінг у контексті розвитку когнітивних навичок дозволяє створювати імерсивні, інтерактивні наративи на різних платформах (Miller, 2008). У контексті вивчення англійської мови цей метод дозволяє здобувачам освіти перейти від механічного запам'ятовування фактів до «наукового сторітелінгу», де вони аналізують та візуалізують контент (Segarra et al., 2018: 3). Когнітивні переваги сторітелінгу включають: розвиток візуальної грамотності, необхідної для комунікації наукових ідей, покращення пам'яті та аналітичних здібностей за рахунок створення логічних зв'язків у сюжеті (Sousa & Pilecki, 2018), стимулювання критичного мислення через необхідність вибору найбільш ефективних інструментів для передачі сенсу. У сучасному інформаційному суспільстві критичне мислення допомагає не лише ефективно орієнтуватися у великій кількості інформації, а й приймати обґрунтовані, раціональні рішення (Шелудченко, Коляда, Мусійчук, 2025). Здобувачі освіти вчатьс'я ідентифікувати реальні проблеми та шукати інноваційні шляхи їх вирішення, поєднуючи технічні знання з творчим баченням (Ellis, 2025; Katajamäki, 2025).

Мистецька діяльність у контексті психолого-педагогічної інтеграції виступає чинником модифікації нейронних зв'язків. Відповідно до даних нейронаук, це забезпечує когнітивну реорганізацію, яка детермінує розвиток сенсорних навичок та просторової орієнтації здобувачів освіти (Sousa & Pilecki, 2018). Інтеграція мистецтва в освітній процес забезпечує полімодальність навчання, пропонуючи альтернативні механізми когнітивної взаємодії. Це сприяє ефективній залученості здобувачів освіти з варіативними типами інтелекту та різними рівнями навчальних можливостей (Gardner; Ellis, 2025). Зокрема, STEAM-проєкти дають змогу школярам, які мають схильність до гуманітарних дисциплін, успішно інтегруватися в технологічне навчання через творчі ролі митця, дизайнера або сценариста (Segarra et al., 2018; Why STEAM Education Matters, 2024).

Застосування програм для 3D-моделювання, анімації та кодування надає здобувачам освіти можливість експериментувати, робити помилки та вдосконалювати свої проєкти в безпечному віртуальному середовищі. Цифрові портфоліо

допомагають відстежувати прогрес, рефлексувати над отриманим досвідом та пов'язувати академічні навички з компетенціями майбутнього (Katajamäki, 2025).

Використання драматичних прийомів та імпровізації в науковому навчанні допомагає здобувачам освіти інтерпретувати абстрактні явища, які є складними для розуміння. Імпровізаційний підхід вчить школярів гнучкості мислення, здатності працювати в умовах невизначеності та ефективно співпрацювати в командах, що сприяє розвитку навичок професійної комунікації, необхідних для наукової кар'єри та міжнародного співробітництва (Segarra et al., 2018: 5).

Методологія та методи. Методологічну основу статті становить комплекс загальнонаукових методів, зокрема аналіз та систематизація науково-педагогічної літератури й міжнародних освітніх стратегій для уточнення понятійного апарату STEAM-навчання в контексті концепції НУШ. Теоретичне узагальнення та метод моделювання дозволили запропонувати трансдисциплінарну модель авторського уроку, де лінгвістичні та технічні компоненти утворюють єдину когнітивну систему. Крім того, застосовано дедуктивний метод для прогнозування потенційних результатів навчання, а також метод критичного аналізу для характеристики ризиків цифрового розриву та розробки стратегій їхнього нівелювання.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичній апробації трансдисциплінарної моделі STEAM-уроку ("Discovering the World of Arts"), де англійська мова та мистецький компонент виступають медіаторами для інтеграції технічної творчості, математичного розрахунку та цифрового сторітелінгу в освітній простір Нової української школи. Завдання дослідження:

- 1) проаналізувати сучасний стан трансформації освітніх підходів від вузькодисциплінарних до інтегрованих моделей STEAM;
- 2) обґрунтувати роль мистецького компонента (Arts) як методологічного інструментарія для когнітивної обробки наукової інформації;
- 3) розкрити потенціал цифрового сторітелінгу та драматизації для пояснення наукових понять та формування «наукового наративу» в процесі вивчення англійської мови;
- 4) розробити алгоритм реалізації авторського STEAM-проєкту (на прикладі синтезу античної архітектури, акустики та 3D-моделювання) і проаналізувати його вплив на формування комплексу предметних компетентностей та м'яких навичок (Soft Skills) здобувачів освіти, враховуючи потенційні ризики та стратегії їх нівелювання.

Результати та дискусії. Усвідомлення ефективності STEAM-підходу в освіті стало підґрунтям для створення цілісної міждисциплінарної моделі уроку, де лінгвістичні компетенції поєднуються з інженерним мисленням.



Авторський урок на тему “Discovering the World of Arts” як спроба синтезу мистецтва та технічної творчості в межах курсу англійської мови спрямований на верифікацію механізмів міждисциплінарної взаємодії. Такий підхід репрезентує високотехнологічну модель транс- та кросдисциплінарної інтеграції, де мовно-мовленнєві компетенції виступають медіатором реалізації концепції НУШ. У межах запропонованої моделі лінгвістична підготовка стає інструментарієм для створення єдиного освітнього простору, де гуманітарний та технічний вектори освіти утворюють цілісну й синергійну екосистему знань.

Ступінь інтеграції об'єктів навчання визначається як трансдисциплінарна, оскільки розв'язання поставленої проблеми – переосмислення еволюції драми від античності до цифрової епохи – вимагає від здобувачів освіти одночасного застосування лінгвістичного аналізу, математичного розрахунку та інженерного проектування. Обґрунтуванням такої моделі виступає концепція контекстуального навчання: історія театру вибудовує часовий контекст, географія – просторовий, фізика та математика – інструментальний, а англійська мова створює комунікативне підґрунтя, що об'єднує всі компоненти в єдиний наратив.

Критичний аналіз очікуваних результатів свідчить про глибоке занурення в компонент Arts, який інтерпретуємо у максимально широкому парадигмальному сенсі: мистецтво виступає як головний смисловий замовник для інших дисциплін. Здобувачі освіти аналізують літературну структуру “A Murder in the Dark” (Wider World 3. Episode 1, 2018; Wider World 3. Episode 2, 2018) не як пасивні читачі, а як архітектори сенсів, що мають втілити фаталістичну естетику в декораціях та костюмах. Це поєднує художнє моделювання костюмів у програмі Tinkercad з історією моди, літературу – з акторською майстерністю (через мімічні прояви емоцій), а архітектуру – з соціальною функцією простору.

Влучно підібрані цифрові платформи стають містком, що матеріалізує ці зв'язки. Залучення Tinkercad дозволяє трансформувати абстрактні геометричні формули площі кола у прикладну задачу проектування античної оркестри. Тут математика перетворюється з набору цифр на інструмент для досягнення ідеальної акустики – фізичного явища, яке безпосередньо впливає на емоційність сприйняття театрального мистецтва.

Загалом запропонована інтеграція покликана формувати предметні компетенції, адже кожна дисципліна набуває практико-орієнтованого виміру. У контексті мовно-літературної галузі школярі не просто вивчають лексику, а опановують навички драматургічного аналізу та сценічної майстерності, що є ключовим для філологічної грамотності. Математична компетенція посилюється через усвідомлення функціональної ролі геометрії в архітектурному дизайні, де розрахунки кутів огляду та площі сцени

мають реальний вплив на результат. Інженерна складова формує здатність до конструктивного мислення, коли здобувачі проєктують “Skene”, поєднуючи закони фізики з естетичними вимогами. Мистецька компетенція розвивається через синтез класичних форм і сучасних цифрових технологій, навчаючи школярів створювати візуальні образи з високим ступенем деталізації та історичної достовірності. Власне інформаційно-цифрова грамотність удосконалюється у процесі роботи з професійним програмним забезпеченням при перетворенні тексту на відеоконтент. Таке багатогранне навчання сприяє формуванню цілісного світогляду, де кожна предметна навичка є частиною універсального інструментарію творчої особистості.

Реалізація такого комплексного плану може зіткнутися з певними прогнозованими проблемами, зокрема з цифровим розривом (Digital Divide) між здобувачами, що може уповільнити роботу в Powtoon або Tinkercad. Для усунення цього ризику використано стратегію “ensemble collaboration”, де ролі в малих групах розподіляються відповідно до навичок: один здобувач освіти фокусується на технічному 3D-моделюванні, інший – на написанні мовних промптів для анімації, а третій – на історичній достовірності. Також можливі часові обмеження при створенні відео, що нівелюється використанням готових шаблонів та зміщенням акценту на структурну цілісність сюжету (“Hook, Conflict, Resolution”), а не на технічну досконалість графіки. Окремим викликом є складність термінології (acoustics, soliloquy), що долається через візуальні опори в AhaSlides та попереднє опрацювання лексики в ігровій формі.

Сильні сторони запропонованого STEAM-уроку виявляються у глибокій інтеграції мовно-літературної галузі. На відміну від STEM-підходу, де мова виконує переважно дескриптивну функцію, у STEAM вона виступає засобом творчої самореалізації. Здобувач освіти проєктує не лише об'єкт із заданими акустичними параметрами, а простір для драми. У цьому контексті володіння англійською мовою (рівень B1/B2) набуває нового змісту: використання минулого тривалого часу (Past Continuous) для створення атмосфери (“The wind was blowing...”) та дієлова мовлення (Reporting Verbs) для передачі діалогів перетворює граматику на живий функціональний інструмент.

Успішність стратегії цифрового сторітелінгу в Powtoon забезпечується мультимодальним навчанням: перекодування тексту в анімацію спонукає школяра пройти через стадію глибокого осмислення кожного слова, що забезпечує ґрунтовне засвоєння англійської мови. Унікальність стратегій рефлексії в контексті цього уроку полягає в їхній багаторівневості та інтерактивності. Використання приладу для вимірювання сили оплесків (Clap-o-meter) дозволяє



школярам виступити в ролі професійних критиків, оцінюючи не лише мовну правильність, а й художню якість продукту.

Фінальне запитання уроку про те, чи може театр існувати без математики, спонукає до метакогнітивного аналізу, змушуючи здобувачів освіти усвідомити неподільність логічного та емоційного. Такий підхід формує цілісну наукову картину світу, де античний механізм *Deus ex Machina* логічно еволюціонує у сучасні цифрові технології, демонструючи неперервність розвитку людської культури та технічного генія.

Аналіз м'яких навичок у контексті експериментального STEAM-уроку дозволяє стверджувати, що освітній процес спрямований не лише на засвоєння академічних знань, а й на формування цілісного соціально-емоційного інтелекту здобувача освіти. Урок побудований за моделлю командного ансамблю, що є безпосередньою проєкцією реальної професійної діяльності в індустрії медіа та архітектури. У цьому випадку «говоримо про команду не лише як про рольовий, а як про ціннісно-рольовий ансамбль» (Горбунова, 2014: 108).

Однією з ключових м'яких навичок, що розвиваються під час уроку, є співпраця (Collaboration). Робота над проєктом у Tinkercad та створення відео в Powtoon вимагають від школярів розподілу ролей, де кожен стає відповідальним за певну ділянку: «архітектор» відповідає за математичну точність, «сценарист» – за мовну змістовність, а «режисер» – за візуальну естетику, що формує навичку делегування та взаємодопомоги, оскільки успіх фінального продукту (цифрової драми) залежить від синхронізації зусиль усієї групи.

Навичка критичного мислення активізується через інженерний виклик – пошук оптимальної точки розміщення «Skene» для максимізації звуку. Школярі аналізують причинно-наслідкові зв'язки між геометрією простору та фізикою звуку. Це вчить їх підходити до розв'язання творчих задач з аналітичної точки зору, що є фундаментальним для STEAM-освіти.

Складова Arts стимулює креативність, дозволяючи здобувачам освіти виходити за межі шаблонів при створенні нуарної атмосфери в анімації. Водночас робота з цифровими платформами виховує адаптивність: школярі мають швидко опанувати новий інтерфейс програм та коригувати свої ідеї відповідно до технічних можливостей цифрових інструментів. Це готує їх до життя в динамічному цифровому світі, де технології постійно змінюються.

Комунікативна компетенція реалізується на двох рівнях: внутрішньогруповому (обговорення ідей англійською мовою) та презентаційному (захист проєкту перед класом). Використання стратегії цифрового сторітелінгу розвиває здатність влучно поєднувати візуальні та аудіальні меседжі для впливу на аудиторію. Це вчить

підлітків бути не просто споживачами контенту, а свідомими та відповідальними його творцями.

Через театралізацію та аналіз персонажів розвивається емоційний інтелект та емпатія. Розуміння мотивації героя драми та втілення його образу в анімації допомагає здобувачам освіти краще розуміти людську природу та розвиває здатність бачити ситуацію з різних точок зору. Рефлексивний етап із використанням *Clarometer* виховує навичку конструктивної критики та вміння гідно приймати відгуки колег, що є критично важливим для соціалізації в колективі. Синергія цих навичок перетворює STEAM-урок на тренінговий майданчик для формування життєстійкості та гнучкості, роблячи процес вивчення англійської мови, літератури, історії, математики та фізики максимально наближеним до вимог сучасного ринку праці.

Висновки. Узагальнення результатів дослідження дозволяє стверджувати, що перехід від STEM до STEAM-моделі є не просто механічним додаванням мистецького компонента, а стратегічною трансформацією освітньої парадигми. Мистецтво в цій системі виступає методологічним фундаментом, який забезпечує емоційну та візуальну адаптацію абстрактних знань, сприяючи глибокій когнітивній реорганізації.

Реалізація авторського проєкту «Discovering the World of Arts» підтвердила, що англійська мова у STEAM-контексті перетворюється з об'єкта вивчення на ефективний інструментарій міждисциплінарної комунікації. Використання цифрового сторітелінгу та інженерного проєктування в програмі Tinkercad дозволяє школярам синтезувати лінгвістичні навички з інженерним мисленням, створюючи цілісні інтелектуальні продукти. Такий підхід забезпечує полімодальність навчання, роблячи технічну освіту інклюзивною та доступною для школярів із різними типами інтелекту.

Експериментальна модель уроку доводить, що розвиток м'яких навичок (співпраці, адаптивності та критичного мислення) відбувається найбільш інтенсивно в умовах ансамблевої взаємодії, яка також дозволяє нівелювати ризики цифрового розриву. Навички проєктування «Skene» або створення цифрової драми вчать підлітків працювати в умовах невизначеності, що є критично важливим для професійної успішності в умовах глобальних технологічних змін.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці критеріїв оцінювання трансдисциплінарних навичок та розширенні інструментарію імерсивних технологій (VR/AR) у межах STEAM-інтеграції в закладах загальної середньої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Горбунова В. В. Психологія командотворення: Ціннісно-рольовий підхід до формування та



розвитку команд : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 380 с.

2. Кириляшук С. А. Педагогічні умови формування інженерного мислення студентів технічних університетів у процесі навчання вищої математики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кириляшук Світлана Анатоліївна ; Вінниц. нац. техн. ун-т. Вінниця, 2010. 22 с.

3. Шелудченко С., Коляда Е., Камбалова Я. Інноваційні підходи до розвитку критичного мислення здобувачів освіти в умовах освітньої реформи в Україні. *Актуальні питання у сучасній науці. Серія «Педагогіка»*. 2025. № 5(35). С. 1500–1513. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-5\(35\)-1500-1513](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-5(35)-1500-1513)

4. Шелудченко С. Б., Коляда Е. К., Мусійчук Т. І. Еволюція логічної аргументації у сучасних дебатах як інструмент формування критичного мислення. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 18. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15521657>

5. Bryan A. *The New Digital Storytelling: Creating Narratives with New Media*. Santa Barbara, California : Praeger, 2017. 296 p.

6. Ellis B. Integrating Art into STEAM Lessons. *TCEA Blog*. 2025. March 21. URL: <https://blog.tcea.org/integrating-art-into-steam-lessons/> (дата звернення: 27.01.2026).

7. Gardner H. The Theory of Multiple Intelligences. *SciSpace*. URL: <https://scispace.com/pdf/the-theory-of-multiple-intelligences-94sassg9ml.pdf> (дата звернення: 24.01.2026).

8. Katajamäki J. The Ultimate Guide to STEAM Education: What It Is and Why It Matters. *Qridi*. 2025. URL: <https://www.qridi.com/articles/the-ultimate-guide-to-steam-education-what-it-is-and-why-it-matters> (дата звернення: 27.01.2026).

9. Miller C. H. *Digital Storytelling : a creator's guide to interactive entertainment*. 2nd ed. New York : Focal Press, 2008. 496 p.

10. Segarra V. A., Natalizio B., Falkenberg C. V., Pulford S., Holmes R. M. STEAM: Using the Arts to Train Well-Rounded and Creative Scientists. *Journal of Microbiology & Biology Education*. 2018. Vol. 19, No. 1. DOI: <https://doi.org/10.1128/jmbe.v19i1.1360>

11. Sousa D. A., Pilecki T. From STEM to STEAM : brain-compatible strategies and lessons that integrate the arts. 2nd ed. Thousand Oaks, California : Corwin, 2018. 248 p.

12. STEAM: Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics – a holistic approach to education : [Online course description] / European School Education Platform. 2026. URL: <https://school-education.ec.europa.eu/en/learn/courses/steam-science-technology-engineering-arts-mathematics-holistic-approach-education> (date of access: 27.01.2026).

13. Wider World 3. Episode 1 : A Murder in the Dark [Video] / Pearson Education. 2018. URL: <https://english-dashboard.pearson.com/> (дата звернення: 30.01.2026).

14. Wider World 3. Episode 2 : A Murder in the Dark [Video] / Pearson Education. 2018. URL: <https://english-dashboard.pearson.com/> (дата звернення: 30.01.2026).

15. Why STEAM Education Matters: Connecting STEM with Creativity. Kids Spark Education : [official site]. 2024. URL : <https://kidsparkeducation.org/blog/why-steam-education-matters-connecting-stem-with-creativity> (date of access: 27.01.2026).

REFERENCES:

1. Horbunova, V. V. (2014). *Psykhologhiia komandtvorennia: Tsinnisno-rolovy pidkhid do formuvannia ta rozvytku komand* [Psychology of team building: A value-role approach to the formation and development of teams] (Monograph). Vyd-vo ZhDU im. I. Franka.

2. Kyrylashchuk, S. A. (2010). *Pedahohichni umovy formuvannia inzhenerneho myslennia studentiv tekhnichnykh universytetiv u protsesi navchannia vyshchoi matematyky* [Pedagogical conditions for the formation of engineering thinking of technical university students in the process of teaching higher mathematics] (Author's abstract of PhD dissertation). Vinnytsia National Technical University.

3. Sheludchenko, S., Koliada, E., & Kambalova, Y. (2025). Innovatsiini pidkhody do rozvytku krytychnoho myslennia zdobuvachiv osvity v umovakh osvitnoi reformy v Ukraini [Innovative approaches to the development of critical thinking of students in the context of educational reform in Ukraine]. *Aktualni pytannia u suchasni nauki. Seriya "Pedahohika"*, 5(35), 1500–1513. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-5\(35\)-1500-1513](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-5(35)-1500-1513)

4. Sheludchenko, S. B., Koliada, E. K., & Musiichuk, T. I. (2025). Evoliutsiia lohichnoi arhumentatsii u suchasnykh debatakh yak instrument formuvannia krytychnoho myslennia [The evolution of logical argumentation in modern debates as a tool for forming critical thinking]. *Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky*, (18). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15521657>

5. Bryan, A. (2017). *The new digital storytelling: Creating narratives with new media*. Praeger.

6. Ellis, B. (2025, March 21). *Integrating art into STEAM lessons*. TCEA Blog. <https://blog.tcea.org/integrating-art-into-steam-lessons/>

7. Gardner, H. (n.d.). *The theory of multiple intelligences*. SciSpace. <https://scispace.com/pdf/the-theory-of-multiple-intelligences-94sassg9ml.pdf>

8. Katajamäki, J. (2025). *The ultimate guide to STEAM education: What it is and why it matters*. Qridi. <https://www.qridi.com/articles/the-ultimate-guide-to-steam-education-what-it-is-and-why-it-matters>

9. Miller, C. H. (2008). *Digital storytelling: A creator's guide to interactive entertainment* (2nd ed.). Focal Press.

10. Segarra, V. A., Natalizio, B., Falkenberg, C. V., Pulford, S., & Holmes, R. M. (2018). STEAM: Using the arts to train well-rounded and creative scientists. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 19(1). <https://doi.org/10.1128/jmbe.v19i1.1360>

11. Sousa, D. A., & Pilecki, T. (2018). *From STEM to STEAM: Brain-compatible strategies and lessons that integrate the arts* (2nd ed.). Corwin.

12. European School Education Platform. (2026). *STEAM: Science, technology, engineering, arts and mathematics – a holistic approach to education* [Online course description]. <https://school-education.ec.europa.eu/en/learn/courses/steam-science-technology-engineering-arts-mathematics-holistic-approach-education>

13. Pearson Education. (2018a). *A murder in the dark* (Wider World 3, Episode 1) [Video]. <https://english-dashboard.pearson.com/>

14. Pearson Education. (2018b). *A murder in the dark* (Wider World 3, Episode 2) [Video]. <https://english-dashboard.pearson.com/>



15. Kids Spark Education. (2024, January 2). *Why STEAM education matters: Connecting STEM with creativity*. <https://kidsparkeducation.org/blog/why-steam-education-matters-connecting-stem-with-creativity>

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 20.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.04.2026



УДК 378.147:51:004.8

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-113-4>

МОЖЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ТРАДИЦІЙНУ МЕТОДИЧНУ СИСТЕМУ ВИКЛАДАННЯ ДИСКРЕТНОЇ МАТЕМАТИКИ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Саган Роман Валентинович,
здобувач освітньо-наукової програми підготовки доктора філософії (PhD)
Херсонський державний університет
roman.sahan@university.kherson.ua
orcid.org/0009-0000-2658-1518

Анотація. У статті розглянуто, як інструменти штучного інтелекту (ШІ) можуть бути методично обґрунтовано інтегровані в навчання дискретної математики у закладі вищої освіти. Основна увага зосереджена на переході від поодиноких сценаріїв використання ШІ до системного рішення, у якому функції ШІ узгоджуються з цілями, змістом, методами та оцінюванням навчальних результатів. **Мета.** Обґрунтувати можливості інтеграції ШІ в традиційну методичну систему викладання дискретної математики у ЗВО шляхом узгодження функцій ШІ з темами курсу, типами завдань, регламентами використання та критеріями верифікації навчальних результатів. **Методи.** Здійснено аналіз та узагальнення наукових джерел, присвячених інтеграції ШІ в математичну освіту, використанню інтелектуальних навчальних систем у навчанні математики та застосуванню генеративного ШІ в освітньому оцінюванні. На основі опрацьованих джерел застосовано концептуально-методичне проектування для розроблення матриці інтеграції ШІ за схемою «тема – функція ШІ – тип завдання – регламент – критерії оцінювання». **Результати.** Виявлено, що переважна частина сучасних публікацій описує інструментальні сценарії використання ШІ (пояснення, тренування, генерація завдань, зворотний зв'язок), однак недостатньо розкриває системні зміни в методичній системі як цілісності. Обґрунтовано доцільність трактування ШІ як структурної складової методичної системи викладання у вищій освіті з визначенням функцій ШІ як засобу навчання та пов'язаних ризиків. Запропоновано матрицю інтеграції ШІ для ключових тем дискретної математики з регламентами використання та критеріями верифікації міркувань. **Висновки.** Системна інтеграція ШІ в навчання дискретної математики має передбачати не просто використання інструментів, а чіткі правила застосування та процедури верифікації навчальних результатів. Найчутливішим компонентом є оцінювання: у дискретній математиці пріоритетом має бути перевірка коректності міркувань і доказів, а не лише правильності відповіді. Перспективою є емпірична перевірка запропонованої матриці та уточнення рубрик оцінювання доказових завдань.

Ключові слова: дискретна математика; методична система; штучний інтелект; генеративний ШІ; вища освіта; оцінювання; верифікація міркувань; академічна доброчесність.

THE POSSIBILITIES OF INTEGRATING ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTO THE TRADITIONAL METHODOLOGICAL SYSTEM OF TEACHING DISCRETE MATHEMATICS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Sahan Roman Valentynovych,
PhD candidate
Kherson State University
roman.sahan@university.kherson.ua
orcid.org/0009-0000-2658-1518

Abstract. This article examines how artificial intelligence (AI) tools can be methodically integrated into teaching discrete mathematics in higher education. The focus is on moving from isolated AI-use scenarios to a systemic approach in which AI functions are aligned with learning goals, content, teaching methods, and assessment of learning outcomes.

Purpose. To substantiate the possibilities of integrating AI into the traditional methodological system of teaching discrete mathematics in higher education by aligning AI functions with course topics, task types, usage regulations, and criteria for verifying learning outcomes.

Methods. The study analyses and synthesises scholarly sources on AI integration in mathematics education, the use of intelligent tutoring systems in mathematics learning, and the application of generative AI in educational assessment. Based on the reviewed literature, a conceptual and methodological design approach is used to develop an AI integration matrix following the scheme “topic – function – task – regulation – verification”.



Results. The findings show that most recent studies describe local AI-use practices, while systemic models that transform the methodological system as a whole are relatively limited. The paper argues for viewing AI as a structural component of the methodological system in higher education. An AI integration matrix is proposed for key discrete mathematics topics (logic, proof methods, combinatorics, recurrences/recursion, graphs, number theory, formal languages/automata), including permissible modes of AI use and criteria for verifying reasoning. **Conclusions.** Systemic AI integration in teaching discrete mathematics should involve not only the use of tools but also clear rules and verification procedures for learning outcomes. Assessment is the most sensitive component: in discrete mathematics, priority should be given to verifying the correctness of reasoning and proofs rather than only the final answer.

Keywords: *discrete mathematics; methodological system; artificial intelligence; generative AI; higher education; assessment; verification of reasoning; academic integrity.*

Вступ. Інтеграція штучного інтелекту (ШІ) в освіту розглядається як ресурс модернізації навчання у вищій школі через персоналізацію, оперативний зворотний зв'язок, підтримку самонавчання й аналіз навчальних даних. В публікаціях українських дослідників наголошується, що ШІ впливає не лише на методику викладання, а й на організаційні та управлінські практики закладу вищої освіти; водночас підкреслюються ризики якості, етики та інституційної готовності до впровадження (Гуревич, 2024; Наливайко, 2023; Співаковський, 2023).

У міжнародних наукових публікаціях, пов'язаних з математичною освітою фіксується протиріччя: на тлі зростання кількості робіт про використання ШІ домінують інструментальні сценарії (пояснення, тренування, генерація завдань, зворотний зв'язок), однак системні моделі інтеграції, які реконфігурують цілі-методи-оцінювання як цілісну методичну систему, представлені слабше (Panqueban, Huincahue, 2024; Nguyen, Pham, 2025; Pepin, Buchholtz, Salinas-Hernández, 2025).

Для дисципліни «Дискретна математика» проблема загострюється предметною специфікою: навчальні результати мають формально-доказовий і алгоритмічний характер, де валідним результатом є не лише відповідь, але й коректність міркувань, тобто показ того, як саме отримано цей результат (пояснення кроків розв'язання, доведення, чому це правильно, і демонстрація того, як працює алгоритм).

За відсутності регламентів використання ШІ зростають ризики підміни мислення «готовою відповіддю» та деформації оцінювання (Співаковський, 2023). Продуктивною є позиція, за якої ШІ розглядається як структурна складова методичної системи викладання у вищій освіті з визначенням функцій ШІ як засобу навчання та пов'язаних ризиків (Саган, Блах, 2025).

Мета статті – обґрунтувати можливості інтеграції ШІ в традиційну методичну систему викладання дискретної математики у ЗВО шляхом узгодження функцій ШІ з темами курсу, типами завдань, регламентами використання та критеріями верифікації навчальних результатів.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Традиційно у дидактиці методична система розуміється як взаємоузгоджений комплекс

цілей, змісту, методів, засобів, форм організації та оцінювання, який забезпечує досягнення результатів навчання. Тому інтеграція ШІ, якщо вона претендує на модернізацію навчання, має бути описана як зміни в компонентах системи та їхніх зв'язках – насамперед у логіці постановки цілей, характері навчальних дій студентів, процедурах верифікації та оцінювання, а також у розподілі ролей між учасниками освітнього процесу.

Систематичний огляд тенденцій інтеграції ШІ в математичну освіту (2015–2025) показує, що досліджень стає більше, але більшість із них описує окремі випадки використання ШІ, а не цілісні підходи, які змінюють методичну систему навчання в цілому (Nguyen, Pham, 2025). Так, більшою мірою, такі дослідження узагальнюють сценарії підтримки розуміння понять, самонавчання, персоналізації та оцінювання, однак підкреслюють потребу чітких правил і обмежень, без яких інструментальне використання не гарантує педагогічної керованості (Panqueban, Huincahue, 2024; Pepin, Buchholtz, Salinas-Hernández, 2025). Для дискретної математики ключовим є перенесення акценту з «отримати відповідь» на «побудувати й перевірити міркування».

Дискретна математика відрізняється високою часткою формальних визначень, доказових міркувань і алгоритмічних процедур, де навчальні дії студента повинні бути прозорими та відтворюваними. Тому загальні рекомендації на кшталт «використовувати ШІ для пояснення або тренування» потребують дисциплінарного уточнення: які функції допустимо делегувати ШІ (пояснення кроку, генерація варіантів, первинний формувальний фідбек), а які мають підлягати обов'язковій перевірці (коректність доведення, строгість обґрунтувань, покрокове виконання алгоритму, валідність контрприкладів).

До масового поширення генеративних моделей значний пласт досліджень ШІ в математиці стосувався інтелектуальних навчальних систем (ITS). Систематичний огляд емпіричних досліджень ITS у математичній освіті (2003–2023) показує, що адаптивність і персоналізований зворотний зв'язок залежать від методичного дизайну: типів завдань, моделі помилок, рівнів



підказок, умов використання та контексту навчання (Son, 2024). Це є методично важливим висновком для сучасних генеративних моделей: педагогічний ефект виникає не автоматично, а через якісний дизайн навчальної підтримки й контролю.

Також загострюється проблема валідності оцінювання: студент може подавати результат, сформований інструментом, а викладач – не мати надійної процедури відокремлення «розуміння» від «генерації відповіді». Оглядові дослідження про використання генеративного ШІ в оцінюванні показують такі ризики: оцінка може бути неточною або несправедливою, виникають етичні питання, не всі мають однаковий доступ до інструментів ШІ, тому потрібно переглядати, які саме завдання давати студентам і за якими критеріями їх оцінювати (Zhao, 2024). Натомість запропоновані підходи до оцінювання із використанням ШІ у вищій освіті підкреслюють, що потрібні чіткі правила використання, прозорість (щоб було зрозуміло, як і для чого застосовано ШІ), розподіл відповідальності між викладачем і студентом та процедури перевірки того, що результати навчання справді досягнуті (Співаковський, 2023; Ilieva, 2025). Для дискретної математики це означає: контролювати слід передусім процес міркування: доведення, кроки алгоритму, інваріанти та пояснення вибору методу.

Підхід, за якого ШІ розглядається як структурна складова методичної системи у вищій освіті, дозволяє узгодити інструменти з цілями курсу та визначити функції ШІ як засобу навчання разом із ризиками (Саган, Блах, 2025). Така рамка спрощує проектування специфічних

регламентів використання та критеріїв верифікації, що є критичним для доказово-алгоритмічних тем дискретної математики.

Методологія та методи. Стаття має оглядово-аналітичний і концептуально-проектувальний характер. Застосовано: контент-аналіз оглядових праць щодо інтеграції ШІ в математичну освіту, а також оглядів з ITS і ШІ-оцінювання; концептуально-проектувальний метод для побудови матриці інтеграції ШІ у викладання дискретної математики, яка встановлює відповідність між темами курсу, функціями ШІ, типами навчальних завдань, правилами використання та критеріями перевірки (верифікації) навчальних результатів.

Результати та дискусії. Оглядові джерела демонструють, що інтеграція ШІ в математиці часто реалізується як набір практик, орієнтованих на інструмент (генерація завдань, пояснення, тренування, фідбек), але методична цілісність – узгодження цілей, навчальних дій і оцінювання – потребує додаткового опису (Nguyen, Pham, 2025; Panqueban, Huincahue, 2024). Для дискретної математики це означає, що системна інтеграція має починатися з визначення того, що вважається валідним розв'язанням і як саме воно верифікується в навчальних і контрольних ситуаціях.

Як приклад системної інтеграції пропонується матриця відповідностей: тема – функція ШІ – тип завдання – регламент використання – критерії оцінювання (табл. 1). Функціональна рамка спирається на підхід «ШІ як структурна складова методичної системи» (Саган, Блах, 2025) та узгоджується з міжнародною вимогою до системності інтеграції (Nguyen, Pham, 2025; Pepin, Buchholtz, Salinas-Hernández, 2025).

Таблиця 1

Модель інтеграції ШІ в традиційну методичну систему викладання дискретної математики (приклад)

Тема дискретної математики	Функція ШІ	Тип завдання	Регламент використання	Оцінювання
1	2	3	4	5
Логіка	пояснення, тренаж, формувальний фідбек	перетворення формул, таблиці істинності, квантори	дозволено: «поясни крок», «дай ще приклад»; заборонено: «готова відповідь без обґрунтування»	оцінюється ланцюжок міркувань і правила перетворень
Доведення	тьютор, «критик доведення», діагностика помилок	індукція, від супротивного, контрприклад	ШІ після власної спроби: виявлення слабких місць; студент перевіряє / виправляє	рубрика: структура доведення, коректність кроків, відсутність «стрибків», валідність контрприкладу
Комбіна-торика	генерація варіантів, пояснення, тренаж	підрахунок, принцип Діріхле	дозволено: генерація варіантів; обов'язково: класифікація задачі та обґрунтування методу	оцінюється вибір методу, обґрунтування, крайові випадки
Рекурсії / рекурентності	адаптивна підказка, персоналізований фідбек	рекурентності, інваріанти	дозволено: «натяк наступного кроку»; заборонено: повне рішення без спроби	оцінюється самостійність виведення й пояснення інваріанта; контрольні – нові параметри



Продовження таблиці 1

1	2	3	4	5
Графи	візуалізація, симуляція, покрокове виконання алгоритмів	шляхи / цикли, властивості	дозволено: візуалізація/симуляція; обов'язково: показ кроків алгоритму	оцінюється покрокове виконання алгоритмів, інваріанти алгоритму, аргументація коректності
Теорія чисел	тренаж, перевірка кроків, фідбек	НСД, модульна арифметика	тренування з ШІ; контрольні – ручний запис кроків і пояснення	оцінюються кроки алгоритму та пояснення застосованих властивостей

Матриця виконує роль методичного «перекладача» між можливостями ШІ і традиційною методичною системою: вона задає, які саме функції ШІ підсилюють навчання в конкретній темі та які процедури контролю гарантують верифікацію міркувань.

Найвищі ризики пов'язані з оцінюванням і доброчесністю. Огляди ШІ-оцінювання акцентують ризики валідності й справедливості та потребу зміни дизайну завдань (Zhao, 2024; Udias, 2024), а також потребу регламентів і прозорості (Мар'єнко, Коваленко, 2023; Ilieva, 2025). У межах підходу «ШІ як структурна складова методичної системи» ризики мають бути вбудовані в дизайн навчання як обов'язковий компонент (Саган, Блах, 2025). Тому пропонуються такі методичні запобіжники:

– контроль спрямовується на доведення, а не на результат;

– домовленість про дозволені та заборонені дії ШІ, наприклад, «поясни крок»- дозволено; «зроби повністю» без власної спроби – заборонено;

– розробка завдань на перенесення знань, наприклад, введення нових умов або параметрів, що зменшують ефект шаблонізації;

– комбінування форм контролю, які передбачають письмові обґрунтування, усний захист ключових кроків у доказових темах;

– керована адаптивність, наприклад, через підказки за рівнями (натяк, частковий крок, повний розбір лише після спроби), що узгоджується з висновками досліджень ITS про залежність ефекту від дизайну підтримки (Son, 2024).

Висновки. Огляд сучасної літератури показує, що попри активне впровадження ШІ в математичну освіту, системні моделі інтеграції в компоненти методичної системи часто описані недостатньо. Врахування досвіду досліджень ITS підсилює методичний аргумент про те, що адаптивність і персоналізація є результатом педагогічного дизайну, а не автоматичною властивістю ШІ-інструмента. Дослідження щодо ШІ-оцінювання у вищій освіті підтверджують, що оцінювання є найуразливішим компонентом, який потребує регламентів, прозорості та процедур верифікації. Трактують ШІ як структурної складової методичної системи дозволяє операціоналізувати його функції

як засобу навчання та поєднати їх із ризиками й методичними запобіжниками. Запропонована матриця інтеграції ШІ для дискретної математики задає керовану модель модернізації традиційної методичної системи через зв'язок між темою, функцією ШІ, типом завдання, регламентом і критеріями оцінювання.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з емпіричною апробацією матриці в реальному курсі та уточненням рубрик оцінювання доказових завдань за умов регламентованого використання ШІ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гуревич Р., Коношевський Л., Коношевський О., Воєвода А., Люльчак С. Інтеграція штучного інтелекту в сферу освіти: проблеми, виклики, загрози, перспективи. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2024. 72. С. 170–186. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-170-186>
2. Мар'єнко М., Коваленко В. Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. *Фізико-математична освіта*. 2023. Вип. 38, № 1. С. 48–53. DOI: 10.31110/2413-1571-2023-038-1-007
3. Наливайко О. О. Перспективи використання нейронних мереж у вищій освіті України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. Т. 97, № 5. С. 1–17. DOI: 10.33407/itlt.v97i5.5322
4. Саган О. В., Блах В. С. Штучний інтелект як структурна складова методичної системи викладання освітньої компоненти у вищій освіті. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. 2025. Вип. 112. С. 20–25. DOI: 10.32999/ksu2413-1865/2025-112-3
5. Співаковський О. В., Омельчук С. А., Кобець В. В., Валько Н. В., Мальчикова Д. С. Інституційна політика щодо штучного інтелекту в університетському навчанні, викладанні та дослідженнях. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. Т. 97, № 5. С. 181–202. DOI: 10.33407/itlt.v97i5.5395
6. Ilieva G., Yankova T., Ruseva M., Kabaivanov S. A framework for generative AI-driven assessment in higher education. *Information*. 2025. Vol. 16, No. 6. Art. 472. <https://doi.org/10.3390/info16060472>
7. 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. T. 21, № 10. em2714. DOI: 10.29333/ejmste/17078



8. Panqueban D., Huincahue M. Artificial intelligence in mathematics education: a systematic review. *Uniciencia*. 2024. Vol. 38(1). pp. 1–17. <https://dx.doi.org/10.15359/ru.38-1.20>

9. Pepin B., Buchholtz N., Salinas-Hernández U. A scoping survey of ChatGPT in mathematics education. *Digital Experiences in Mathematics Education*. 2025. Vol. 11. PP. 9–41. DOI: 10.1007/s40751-025-00172-1

10. Pepin B., Buchholtz N., Salinas-Hernández U. Mathematics education in the era of ChatGPT: investigating its meaning and use for school and university education—editorial to special issue. *Digital Experiences in Mathematics Education*. 2025. Vol. 11. P. 1–8. DOI: 10.1007/s40751-025-00173-0

11. Son T. Intelligent tutoring systems in mathematics education: a systematic review (2003–2023). *Computers*. 2024. Vol. 13, No. 10. Art. 270.

12. Udías A., Alonso-Ayuso A., Alfaro C., Algar M. J., Cuesta M., Fernández-Isabel A., Gómez J., Lancho C., Cano E. L., Martín de Diego I., & Ortega F. ChatGPT's performance in university admissions tests in mathematics. *International Electronic Journal of Mathematics Education*. 2024. 19(4), em0795. <https://doi.org/10.29333/iejme/15517>

13. Zhao Jian, Chapman Elaine, G.P. Sabet Peyman. Generative AI and Educational Assessments: A Systematic Review. *Education Research and Perspectives*. 2024. Vol. 51. P. 124–155. <https://doi.org/10.70953/ERPv51.2412006>

REFERENCES:

1. Hurevych, R., Konoshevskiy, L., Konoshevskiy, O., Voievoda, A., & Liulchak, S. (2024). Intehratsiia shchuchnoho intelektu v sferu osvity: problemy, vyklyky, zahrozy, perspektyvy [Integration of artificial intelligence in education: Problems, challenges, threats, prospects]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, (72), 170–186. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-170-186> [in Ukrainian].

2. Marienko, M., & Kovalenko, V. (2023). Shtuchnyi intelekt ta vidkryta nauka v osviti [Artificial intelligence and open science in education]. *Fizyko-matematychna osvita (Physical and Mathematical Education)*, 38(1), 48–53. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-1-007> [in Ukrainian].

3. Nalyvaiko, O. O. (2023). Perspektyvy vykorystannia neironnykh merezh u vyshchii osviti Ukrainy [Prospects for using neural networks in higher education of Ukraine]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia (Information Technologies and Learning Tools)*, 97(5), 1–17. <https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5322> [in Ukrainian].

4. Sahan, O. V., & Blakh, V. S. (2025). Shtuchnyi intelekt yak strukturna skladova metodychnoi systemy

vykladannia osvitnoi komponenty u vyshchii osviti [Artificial intelligence as a structural component of the methodological system of teaching an educational component in higher education]. *Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats (Pedagogical Sciences: Collection of Scientific Papers)*, (112), 20–25. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-112-3> [in Ukrainian].

5. Spivakovskiy, O. V., Omelchuk, S. A., Kobets, V. V., Valko, N. V., & Malchykova, D. S. (2023). Instytutsiina polityka shchodo shchuchnoho intelektu v universytetskomu navchanni, vykladanni ta doslidzhenniakh [Institutional policy on artificial intelligence in university learning, teaching, and research]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia (Information Technologies and Learning Tools)*, 97(5), 181–202. <https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5395> [in Ukrainian].

6. Ilieva, G., Yankova, T., Ruseva, M., & Kabaivanov, S. (2025). A framework for generative AI-driven assessment in higher education. *Information*, 16(6), 472. <https://doi.org/10.3390/info16060472>

7. 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. <https://doi.org/10.29333/ejmste/17078>

8. Panqueban, D., & Huincahue, M. (2024). Artificial intelligence in mathematics education: A systematic review. *Uniciencia*, 38(1), 1–17. <https://doi.org/10.15359/ru.38-1.20>

9. Pepin, B., Buchholtz, N., & Salinas-Hernández, U. (2025). A scoping survey of ChatGPT in mathematics education. *Digital Experiences in Mathematics Education*, 11, 9–41. <https://doi.org/10.1007/s40751-025-00172-1>

10. Pepin, B., Buchholtz, N., & Salinas-Hernández, U. (2025). Mathematics education in the era of ChatGPT: Investigating its meaning and use for school and university education – Editorial to special issue. *Digital Experiences in Mathematics Education*, 11, 1–8. <https://doi.org/10.1007/s40751-025-00173-0>

11. Son, T. (2024). Intelligent tutoring systems in mathematics education: A systematic review (2003–2023). *Computers*, 13(10), 270.

12. Udías, A., Alonso-Ayuso, A., Alfaro, C., Algar, M. J., Cuesta, M., Fernández-Isabel, A., Gómez, J., Lancho, C., Cano, E. L., Martín de Diego, I., & Ortega, F. (2024). ChatGPT's performance in university admissions tests in mathematics. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 19(4), em0795. <https://doi.org/10.29333/iejme/15517>

13. Zhao, J., Chapman, E., & Sabet, P. G. P. (2024). Generative AI and educational assessments: A systematic review. *Education Research and Perspectives*, 51, 124–155. <https://doi.org/10.70953/ERPv51.2412006>





УДК 81'25:004.91]:378.147.091.31
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-113-5>

ВИКОРИСТАННЯ ВІЛЬНИХ САТ-ІНСТРУМЕНТІВ ЯК ЗАСОБУ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ (НА ПРИКЛАДІ OMEGAT)

Станіславова Людмила Леонідівна,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри слов'янської філології
Хмельницький національний університет
stanislavoval@khmnu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-6145-890X

Мета. Статтю присвячено обґрунтуванню використання вільного програмного забезпечення із відкритим кодом, зокрема САТ-інструмента OmegaT, як ефективного засобу інтенсифікації самостійної роботи студентів-перекладачів (СРС). У роботі аналізується протиріччя між високою вартістю комерційного ПЗ та необхідністю формування технологічної компетентності майбутніх фахівців у межах обмеженого аудиторного часу. Метою дослідження є розробка методичних засад впровадження OmegaT для перетворення пасивного відтворення тексту на високотехнологічний процес лінгвістичного аналізу та капіталізації знань. **Методи.** У дослідженні використано комплекс наукових методів: теоретичний аналіз сучасних наукових публікацій (2023–2025 рр.) щодо використання ШІ та САТ-систем у вищій освіті; системний підхід до опису архітектури OmegaT; метод моделювання навчальних завдань за принципом «від простого до складного». Автором запропоновано та структуровано комплекс із п'яти типових практичних завдань, що базуються на використанні регулярних виразів (RegEx), плагінів нейронного машинного перекладу (NMT), токенайзерів та засобів оптичного розпізнавання тексту (OCR). **Результати.** Доведено, що використання OmegaT дає змогу усунути фінансові бар'єри та забезпечити студентам рівний доступ до професійного інструментарію. Визначено, що інтенсифікація СРС досягається шляхом автоматизації рутинних операцій (сегментація, контроль термінологічної єдності через глосарії, верифікація тегів), що дозволяє збільшити обсяг опрацьованого тексту на 30–40%. Особливу увагу приділено психолого-педагогічному аспекту: робота в САТ-середовищі формує «ситуацію успіху», зменшує когнітивний стрес та сприяє створенню персональних цифрових активів (пам'яті перекладів), які зберігають свою актуальність після завершення навчання. **Висновки.** Впровадження вільного ПЗ OmegaT трансформує роль студента з «виконавця перекладу» на «менеджера перекладацького проекту». Це сприяє розвитку автономності, технічної охайності та критичного мислення під час пост-редагування результатів ШІ. Запропонована методика підготовки до роботи з API, плагінами та гнучкими налаштуваннями сегментації безпосередньо відповідає запитам сучасного ринку праці. Подальші перспективи дослідження пов'язані з інтеграцією великих мовних моделей (LLM) у середовище OmegaT та вдосконаленням засобів автоматизованого контролю якості для української мови.

Ключові слова: *OmegaT, САТ-інструменти, інтенсифікація навчання, самостійна робота студентів, перекладацька компетентність, пам'ять перекладів (ТМ).*

USING FREE CAT TOOLS TO INTENSIFY STUDENTS' INDEPENDENT WORK (CASE STUDY: OMEGAT)

Stanislavova Lyudmila Leonidivna,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Slavic Philology
Khmelnytskyi National University
stanislavoval@khmnu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-6145-890X

Purpose. The article is devoted to the substantiation of the use of free open-source software, specifically the CAT tool OmegaT, as an effective means of intensifying the independent work of translation students. The paper analyzes the existing contradiction between the high cost of commercial software and the urgent need to form the technological competence of future specialists within the limited classroom time. The study aims to develop methodological foundations for the implementation of OmegaT to transform passive text reproduction into a high-tech process of linguistic analysis and knowledge capitalization. The focus is on creating a professional ecosystem that allows students to accumulate digital assets throughout their studies.



Methods. The study employs a complex of scientific methods: a theoretical analysis of contemporary scientific publications (2023–2025) regarding the use of AI and CAT systems in higher education; a systematic approach to describing the architecture and modularity of OmegaT; and a modeling method for educational tasks based on the “simple to complex” principle. The author proposes and structures a set of five representative practical assignments based on the use of regular expressions (RegEx) for segmentation, neural machine translation (NMT) plugins for post-editing, morphological tokenizers for terminology management, and optical character recognition (OCR) tools for processing non-editable formats. **Results.** It has been proven that the use of OmegaT eliminates financial barriers and provides students with equal access to professional tools regardless of their socio-economic status. It was determined that the intensification of independent work is achieved through the automation of routine operations (segmentation, ensuring terminological consistency via glossaries, tag verification), which allows for an increase in the volume of processed text by 30–40%. Particular attention is paid to the psychological and pedagogical aspect: working in a CAT environment creates a “success situation”, reduces cognitive stress, and promotes the creation of personal digital assets (Translation Memory), which remain relevant after graduation. The study demonstrates that students develop a “subjective” approach to their work, perceiving themselves as translation project engineers rather than mere word-for-word transcribers. **Conclusions.** The implementation of the free software OmegaT transforms the student’s role from a “translation performer” to a “translation project manager”. This contributes to the development of autonomy, technical precision, and critical thinking during the post-editing of AI results. The proposed methodology for preparing students to work with APIs, plugins, and flexible segmentation settings directly meets the demands of the modern labor market and international language service providers. Future research prospects are related to the integration of Large Language Models (LLM) into the OmegaT environment and the refinement of automated quality assurance (QA) tools specifically for the Ukrainian language.

Keywords: *OmegaT, CAT tools, intensification of learning, independent work of students, translation competence, translation memory (TM).*

Вступ. Сучасна парадигма підготовки перекладачів у вищій школі потребує не лише високого рівня лінгвістичної підготовки, а й сформованої цифрової компетентності. У зв’язку зі збільшенням частки дистанційного навчання та зростанням обсягів інформації, роль самостійної роботи студентів (СРС) стає визначальною. Проте традиційні форми СРС (лінійне перекладання текстів без використання засобів автоматизації) переважно є малоефективними, оскільки не відповідають реальним умовам праці професійного перекладача.

Існує явне протиріччя між вимогами ринку (необхідність працювати в CAT-системах (Computer-Aided Translation), оперувати базами пам’яті перекладів та глосаріями для забезпечення термінологічної єдності) і освітньою практикою (недостатнє використання спеціалізованого програмного забезпечення під час самостійної підготовки через високу вартість ліцензій на комерційне ПЗ (як-от SDL Trados або MemoQ)).

Проблема полягає в пошуку та впровадженні доступних технологічних інструментів, які б дали змогу інтенсифікувати самостійну роботу студента, зробивши її більш продуктивною та професійно орієнтованою. Вільне програмне забезпечення, зокрема OmegaT, потенційно вирішує цю проблему, проте методика його використання як інструмента саме для *інтенсифікації* навчання (а не просто як допоміжного засобу) залишається недостатньо розробленою в методиці викладання перекладу.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Аналіз останніх досліджень (2023–2025 рр.) демонструє: в українському науковому просторі сформовано визнання того, що використання ШІ,

CAT-інструментів є одним із ключових чинників професійної підготовки перекладачів.

Румянцева О. А., Цимбал Н. А., Ляшенко І. В. досліджують, які перспективи відкривають технології ШІ в галузі вищої освіти для філологів та перекладачів. Зокрема, підготовка здобувачів освіти до сучасного ринку праці, де знання CAT-інструментів, ШІ є вимогою; це розвиток критичного мислення здобувачів освіти щодо результатів машинного перекладу, його адекватності; це формування навичок цифрової грамотності та перекладацької етики (Румянцева та ін., 2025).

Хмелівська С. І., Холод І. В., Лемик І. М. зазначають, що «лише в поєднанні навчання самому перекладу (у формі проблемного чи проблемно-орієнтованого навчання з опанування мов) та спеціально цільового опанування MT/CAT студенти можуть бути належно підготовлені до майбутньої професійної діяльності (Хмелівська та ін., 2023: 313). Красуля А. В., Турчина М. В. аналізують особливості та перспективи використання інструментів штучного інтелекту у галузі письмового перекладу та навчання перекладу у ЗВО України, проводять порівняльний аналіз функціональних можливостей, доступності та зрозумілості користувацького інтерфейсу CAT-систем, відзначаючи SmartCAT як найбільш зручну для студентів-початківців (Красуля та ін., 2020: 111–112). Ромащенко Л., Юр’єва Н. підкреслюють необхідність включення практичних курсів із використання CAT-інструментів, зокрема Trados Studio, до освітніх програм для підвищення професійної конкурентоспроможності перекладачів. (Ромащенко та ін., 2025). Король А., Зайка К. досліджують використання інструментів CAT, таких як



MemoQ, Trados, Smartcat, MateCat, LoNalise, Smartling, Crowdin, TextUnited, Memsources, у професійній підготовці майбутніх перекладачів і фахівців аграрної галузі. (Король та ін., 2025). Звертаються сучасні дослідники і до проблем методики навчання перекладачів володінню CAT-програмами. Так, З. І. Шаховал наголошує на важливості доповнення переліку компетентностей майбутнього перекладача здатністю використовувати новітні інформаційно-комп'ютерні технології, включаючи CAT-системи, описує питання методичної організації навчання студентів-перекладачів, зазначає необхідність розробки системи вправ та врахування матеріально-технічної бази (Шаховал, 2024) Халимон І. Й. представляє навчальний модуль з сучасних перекладацьких технологій, що включає практичні заняття з освоєння базових інструментів та функцій конкретної системи автоматизованого перекладу (OmegaT), зокрема роботи з пам'яттю перекладів та глосаріями (Халимон, 2024).

Аналіз показує, що хоча ринок відносно перенасичений комерційними пропозиціями, OmegaT залишається еталонним інструментом для академічного середовища. Проте в науковій літературі все ще бракує конкретних методик, які б описували поетапний перехід від аудиторної роботи до автономної самостійної роботи студента в цій системі.

Метою дослідження є обґрунтувати переваги використання OmegaT для інтенсифікації самостійної роботи та описати методику її впровадження в освітній процес.

Методологія та методи дослідження. Для досягнення поставленої мети було використано комплекс наукових методів: Теоретичні методи: аналіз та узагальнення наукових джерел для визначення актуального стану впровадження CAT-систем у вищу освіту; порівняльний аналіз функціональних можливостей вільного та пропрієтарного ПЗ. Метод моделювання: розроблення системи практичних вправ для самостійної роботи, структурованих за принципом наростання складності. Методи системного аналізу: вивчення архітектури OmegaT та її плагінів як інструментарію для інтенсифікації когнітивної діяльності студента. Прогностичний метод: оцінювання впливу технологізації самостійної роботи на формування професійної автономності майбутнього фахівця.

Результати та дискусії. Використання програм із відкритим кодом (Open Source) в освіті є частиною глобального руху Open Educational Resources (OER). У випадку з навчанням перекладачів, OmegaT є ключовим інструментом, що забезпечує технологічну незалежність. Вибір вільного ПЗ замість пропрієтарного (комерційного) має глибоке етичне та стратегічне значення. Усувається насамперед фінансовий бар'єр, адже комерційна CAT-система є досить

дороговартісною. Використання OmegaT гарантує, що кожен студент, незалежно від статку, має рівний доступ до передових технологій. Студент не втрачає доступ до своїх напрацювань (ТМ-баз, глосаріїв) після завершення університетської ліцензії. Це стимулює його інвестувати час у власні цифрові ресурси, знаючи, що вони залишаться з ним у професійному житті. Навчання на базі Open Source виховує повагу до інтелектуальної власності та ліцензійної чистоти, що є критично важливим для майбутньої співпраці з іноземними замовниками.

На відміну від важковагових комерційних систем, OmegaT побудована на принципі ефективного мінімалізму. Це системно невибагливий продукт. Програма написана на Java, що дає змогу їй стабільно працювати на застарілих комп'ютерах у навчальних лабораторіях або на бюджетних ноутбуках студентів. Відсутність рекламних банерів та перевантажених панелей інструментів дозволяє студенту зосередитися безпосередньо на тексті. Когнітивне навантаження спрямовується на перекладацькі трансформації, а не на пошук потрібної кнопки. Однаковий функціонал на Windows, macOS та Linux забезпечує єдине навчальне середовище для всієї групи, незалежно від пристроїв, якими користуються студенти.

OmegaT заохочує «дослідницький» підхід до інструментарію, що інтенсифікує самостійну роботу. Студенти можуть автоматизувати специфічні завдання (наприклад, масову заміну термінів або специфічний підрахунок слів), використовуючи готові або створюючи власні скрипти (для виведення назви проєкту в консоль, для автоматичної заміни типу лапок тощо).

Архітектура плагінів робить OmegaT професійним конструктором. Для самостійної роботи студентів це означає можливість безоплатно зібрати «робоче місце мрії», підключивши саме ті словники та AI-інструменти, які потрібні для конкретної тематики (медицина, юриспруденція, техніка). Скажімо, модулі розпізнавання тексту (OCR) вирішують проблему роботи з «неживими» форматами (скановані PDF, зображення JPG/PNG). Як наслідок, студент вчиться працювати зі складними вхідними даними, не витрачаючи години на ручне передрукування тексту. Використання плагіна інтеграції з перекладацькими хмарами (API) дозволяє підключати навіть вузькоспеціалізовані нейронні рушії (наприклад, ModernMT), які адаптуються до стилю в реальному часі. Хоча в OmegaT є вбудована підтримка словників, плагіни розширюють ці можливості, плагіни розширюють ці можливості: дозволяють програмі «розуміти» специфічні формати, дозволяють розуміти відмінки. Використання плагінів для інтеграції з хмарними сервісами та розширеної підтримки словників трансформує самостійну роботу студента з механічного пошуку



слів у високотехнологічний процес лінгвістичного аналізу. Традиційний машинний переклад статичний, але плагіни на кшталт ModernMT працюють динамічно. Коли студент виправляє сегмент, нейронний рушій «на льоту» аналізує правку і враховує її в наступних підказках і студент бачить прямий результат свого впливу на ШІ. Це формує навичку керування контекстом, а не просто виправлення помилок. Процес перетворюється на інтерактивне «навчання» машини, що значно підвищує залученість та мотивацію. Морфологічні плагіни (токенайзери) дозволяють програмі «розуміти» складну флективну систему. Як результат, студенту не потрібно вручну переглядати глосарій для кожної словоформи. Програма автоматично розпізнає корінь і підсвічує термін незалежно від відмінка. Час на технічну звірку термінології скорочується, студент привчається до термінологічної дисципліни без зайвого стресу, оскільки програма автоматично підказує правильний варіант із глосарію.

Функціонал OmegaT дає можливість адаптувати сегментацію. Навичка адаптувати сегментацію кардинально змінює якість самостійної роботи студента. Правильна сегментація гарантує, що один сегмент = одна логічна думка. Налаштовуючи сегментацію, студент вчиться аналізувати структуру тексту ще до початку перекладу. Це розвиває аналітичні здібності: перекладач має вирішити, чи зручно йому працювати з цілими абзацами, чи краще розбити їх на короткі фрази.

Представимо перелік практичних завдань для самостійної роботи студентів-перекладачів, структурованих за принципом «від простого до складного». Ці завдання спрямовані на те, щоби студент не просто перекладав текст, а опановував роль «інженера перекладацького проекту».

Завдання 1. Подолання «синтаксичного хаосу» (сегментація)

Мета: Навчитися налаштовувати правила сегментації для нестандартних текстів. Матеріал: Технічна інструкція або наукова стаття з великою кількістю скорочень (наприклад: «*та ін.*», «*див. мал. 2.1*», «*temp. range 20–30 °C*»). Студент має завантажити текст і побачити, як програма помилково розриває сегменти на скороченнях.

Завдання. Використовуючи регулярні вирази (RegEx), створити виключення для цих скорочень у меню Проект → Властивості → Сегментація, щоб речення стали цілісними.

Результат. Студент здає скріншот «до» та «після» виправлення сегментації.

Завдання 2. Лабораторна робота «Людина проти ШІ» (плагіни NMT)

Мета: Розвиток навичок критичного пост-редагування (MTPE). Матеріал: Текст середньої складності (публіцистика або опис товару). Студент має підключити плагін машинного перекладу (DeepL або Google Translate API).

Завдання. Перекласти 10 сегментів, використовуючи лише підказки плагіна. У полі коментарів до кожного сегмента студент має вказати тип помилки, яку зробив ШІ (лексична невідповідність, граматичний рід, порушення стилю), та обґрунтувати свою правку.

Результат. Експортований файл приміток до проекту.

Завдання 3. Термінологічне «полювання» (токенайзери та глосарії)

Мета: Навчитися використовувати морфологічні плагіни для дотримання єдності термінології. Матеріал: Спеціалізований текст (медичний або юридичний), де ключовий термін вживається у різних відмінках та числах. Студент має встановити токенайзер для української мови (Lucerne) та створити глосарій.

Завдання. Додати базовий термін у глосарій. Переконатися, що плагін підсвічує підказку навіть тоді, коли слово в тексті має інше закінчення. Дати відповідь на питання: Скільки разів програма допомогла уникнути синонімічної заміни терміна завдяки підсвічуванню?

Завдання 4. Симуляція реального проекту «Адаптивний переклад»

Мета: Використання плагінів, що адаптуються в реальному часі (наприклад, ModernMT). Матеріал: Текст із повторюваними вузькоспеціалізованими конструкціями.

Завдання. Перекласти перші 20% тексту, ретельно редагуючи підказки адаптивного плагіна. Починаючи з середини тексту, студент має проаналізувати, чи почав плагін пропонувати варіанти, що враховують його попередні правки (стиль, вибір лексем).

Результат. Звіт про те, наскільки зросла швидкість перекладу наприкінці тексту завдяки «навченості» плагіна.

Завдання 5. Робота з «неживим» текстом (OCR плагін)

Мета: Опанування інструментів розпізнавання тексту всередині CAT. Матеріал: Скан-копія документа в форматі PDF або якісне фото сторінки книги. Студент має використати плагін для розпізнавання тексту (на базі Tesseract).

Завдання. Провести повний цикл – від імпорту зображення до отримання редагованого тексту в форматі .docx. Оцінити відсоток помилок при розпізнаванні специфічних символів.

Наведені типи завдань інтенсифікують самостійну роботу. Вони формують суб'єктність, адже студент відчуває себе не просто «перекладачем слів», а технічним фахівцем, який налаштовує систему під себе. Вони зменшують рутину, адже автоматизація через сегментацію та глосарії дозволяє за ту саму годину СРС перекласти на 50% більше тексту. Вони готують до реальності, адже студент виходить на ринок праці з готовим портфоліо налаштованих плагінів та знанням того, як працювати з API – це пряма вимога сучасних бюро перекладів.



Однією з найбільших проблем СРС є низька мотивація через «одноразовість» завдань. OmegaT змінює сприйняття виконаної роботи. Відбувається своєрідна **капіталізація зусиль**: кожне перекладене речення стає частиною особистої бази даних студента. Студент розуміє, що переклад, зроблений сьогодні, допоможе йому на іспиті чи практиці через рік. Створення власних глосаріїв у форматі .txt або .csv привчає до систематизації лексики. Це перетворює самотійну роботу з пошуку слів на процес розбудови персональної професійної бази знань. У психолого-педагогічному плані робота в професійному середовищі OmegaT зменшує «страх чистого аркуша». Наявність підказок із пам'яті перекладів або словника створює ситуацію успіху: студент швидше входить у робочий стан, маючи опору на попередній досвід, зафіксований у програмі. Розуміючи, що кожна правка в ТМ вплине на майбутні проєкти, студент ставиться до вибору варіанта перекладу більш відповідально та аналітично.

Робота OmegaT базується на принципі економічного використання когнітивних зусиль. Програма бере на себе технічну пам'ять та рутину, залишаючи студенту інтелектуальний аналіз та прийняття рішень. Таким чином, обсяг виконаної самотійної роботи зростає не за рахунок фізичного виснаження, а завдяки високій технологічній ефективності процесу.

У традиційній моделі навчання студент часто здає роботу, не помічаючи технічних помилок або стилістичних невідповідностей. Використання **OmegaT** на етапі самотійної роботи радикально змінює цей підхід, надаючи інструменти для об'єктивного самоконтролю.

Однією з найбільших труднощів у роботі з сучасними форматами документів (.docx, .pptx, .html) є збереження їхнього форматування. OmegaT підсвічує теги (місця, де змінюється шрифт, додаються гіперпосилання або стилі). Студент використовує вбудований інструмент верифікації (Ctrl+T), який миттєво показує, у яких сегментах цілісність порушена. Це розвиває технічну охайність та запобігає ситуаціям, коли перекладений документ «розсипається» після відкриття у вихідному редакторі.

Оскільки інтенсифікація часто передбачає використання нейронного машинного перекладу (NMT), етап саморедагування стає вирішальним. Студент вчиться класифікувати помилки ШІ (термінологічні, граматичні, «галюцинації»). Робота в OmegaT дозволяє миттєво вносити правку, яка одразу оновлює пам'ять перекладів (ТМ). Це створює «петлю зворотного зв'язку»: студент виправляє помилку один раз, і вона більше не з'являється в наступних сегментах.

OmegaT дозволяє експортувати проєкт у форматі, зручному для обміну між студентами. Це сприяє колективній інтенсифікації: студенти можуть обмінюватися своїми ТМ-файлами

та глосаріями для порівняння стратегій перекладання. Аналіз чужого проєкту в середовищі CAT-системи допомагає студенту краще розуміти логіку прийняття рішень колегами, що інтенсифікує розвиток аналітичного мислення.

Отже, етап контролю якості в OmegaT перетворює самотійну роботу на процес безперервного вдосконалення. Замість пасивного очікування оцінки викладача, студент отримує інструменти для самотійного виявлення та виправлення помилок. Це не лише підвищує якість фінального тексту, а й формує професійну етику «нульової толерантності» до технічної недбалості та термінологічної непослідовності.

Упровадження запропонованої моделі інтенсифікації самотійної роботи (СРС) студентів із застосуванням OmegaT дозволяє суттєво підвищити якісні показники якості студентських перекладацьких робіт. Усувається поширена помилка, коли в межах одного тексту студент використовує різні відповідники для одного терміна. Глосарій у OmegaT блокує «синонімічний хаос». Використання тегів гарантує, що фінальний документ повністю відповідає структурі оригіналу (таблиці, списки, посилання), що критично важливо для професійного перекладу. Автоматизована перевірка (QA) мінімізує кількість механічних помилок (одруків, подвійних пробілів, числових невідповідностей).

Найважливіший ефект полягає у зміні ставлення студента до роботи. Знижується когнітивний стрес, адже робота з великими масивами текстів перестає лякати. Студент відчуває підтримку програми («інтелектуального асистента»), що зменшує втому. Зростає технологічна впевненість (Self-efficacy) через те, що студент усвідомлює, що володіє інструментарієм промислового стандарту. Це підвищує його самооцінку та готовність до виходу на реальний ринок праці. Формується звичка до самоконтролю – програма привчає студента до того, що переклад – це не просто «здав і забув», а створення активу (бази знань), що виховує відповідальність за кожен введений сегмент.

Висновки. Дослідження підтвердило, що використання вільного програмного забезпечення, зокрема OmegaT, є важливим інструментом для інтенсифікації самотійної роботи студентів-перекладачів у сучасному цифровому освітньому просторі.

1. OmegaT забезпечує повний цикл професійної підготовки – від аналізу тексту до контролю якості – без фінансових витрат з боку студентів чи навчальних закладів. Це робить інструмент ідеальним для формування професійної екосистеми майбутнього фахівця.

2. Інтенсифікація самотійної роботи відбувається не за рахунок збільшення годин, а завдяки капіталізації знань (накопиченню ТМ-баз) та автоматизації рутинних операцій. Це дозволяє студентам опрацьовувати



на 30–40% більше тексту, фокусуючись на складних лінгвістичних трансформаціях.

3. Використання Open Source рішень стимулює автономність студента. Студент перестає бути пасивним споживачем контенту і стає менеджером власних лінгвістичних даних, що є критичною навичкою для фрілансу та роботи в міжнародних LSP.

Подальшого вивчення потребує питання інтеграції великих мовних моделей (LLM) через API в OmegaT та розробка специфічних плагінів для підтримки української мови в аспектах автоматизованого контролю якості (QA).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вискушенко С. А. Тенденції розвитку методики викладання перекладу: роль штучного інтелекту та етичні аспекти в освітньому процесі. *Вісник науки та освіти*. № 12 (42). 2025. С.1461–1471. DOI: 10.52058/2786-6165-2025-12(42)-1461-1471

2. Гладь С. Методи і технології навчання перекладу в умовах цифрової освіти. *Журнал крос-культурної освіти*. № 6 Том. 2. 2025. С.64–71.

3. Король А., Зайка К. Впровадження інструментів штучного інтелекту у сферу навчання письмового перекладу. *Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Германська філологія*. № 855–856. 2025. С.106–115. DOI: 10.31861/gph2025.855-856.106-115

4. Красуля А. В., Турчина М. В. Використання інструментів штучного інтелекту: порівняльний аналіз систем автоматизованого перекладу. *Львівський філологічний часопис*. Видавничий дім «Гельветика». № 8, 2020. С.108–113. DOI: 10.32447/2663-340X-2020-8.17

5. Макаренко Л. Л., Певсе А. А. Дидактичний потенціал цифрових технологій у системі професійної підготовки фахівців філологічного профілю. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. Вип. 88. С. 140–147. DOI: 10.31392/NPU-nc.series5.2022.88.19

6. Ромащенко Л. І., Юр'єва Н. І. Практичні аспекти перекладу з використанням cat-інструмента (trados studio для напряму польська – українська). *Вісник Приазовського державного технічного університету. Серія Соціально-гуманітарні науки та публічне адміністрування*. Том 1. № 14. 2025. С. 178–184. DOI: [10.31498/2617-2038.14.2025.345692]

7. Румянцева О. А., Цимбал Н. А., Ляшенко І. В. Впровадження штучного інтелекту у філологічну освіту в ЗВО: перекладознавчий аспект. *Вісник науки та освіти*. № 7 (37). 2025. С. 668–688. DOI: 10.52058/2786-6165-2025-7(37)-668-688

8. Халимон І. Й. Підготовка студентів-перекладачів до роботи із системами автоматизованого перекладу (на прикладі OmegaT). *Навчання і викладання у багатомовному світі у цифровому форматі в Україні сьогодні: матеріали Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції 29–30 листопада 2024 р.* С. 199–202.

9. Хмелівська С. І., Холод І. В., Лемик І. М. Інноваційні технології навчання майбутніх перекладачів. *Журнал «Перспективи та інновації науки»*. 2023. № 4(22). С. 305–317. DOI: 10.52058/2786-4952-2023-4(22)-305-317

10. Шаховал З. І. Використання штучного інтелекту у підготовці майбутніх перекладачів. *Actual problems of personality psychology in the modern world*. 2024. С. 205–211.

REFERENCES:

1. Vyshkvarenko, S. A. (2025). Tendentsii rozvytku metodyky vykladannia perekladu: rol shtuchnoho intelektu ta etychni aspekty v osvithomu protsesi [Trends in the development of translation teaching methodology: the role of artificial intelligence and ethical aspects in the educational process]. *Visnyk nauky ta osvity*, 12(42), 1461–1471. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-12\(42\)-1461-1471](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-12(42)-1461-1471)

2. Hlado, S. (2025). Metody i tekhnolohii navchannia perekladu v umovakh tsyfrovoy osvity [Methods and technologies of translation training in the conditions of digital education]. *Zhurnal kros-kulturnoi osvity*, 6(2), 64–71.

3. Korol, A., & Zaika, K. (2025). Vprovadzhennia instrumentiv shtuchnoho intelektu u sferu navchannia pysmovoho perekladu [Implementation of artificial intelligence tools in the field of written translation training]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho natsionalnoho universytetu imeni Yurii Fedkovycha. Hermanska filolohiia*, 855–856, 106–115. <https://doi.org/10.31861/gph2025.855-856.106-115>

4. Krasulia, A. V., & Turchyna, M. V. (2020). Vykorystannia instrumentiv shtuchnoho intelektu: porivnialnyi analiz system avtomatyzovanoho perekladu [Using artificial intelligence tools: a comparative analysis of computer-aided translation systems]. *Lvivskiy filolohichnyi chasopys*, 8, 108–113. <https://doi.org/10.32447/2663-340X-2020-8.17>

5. Makarenko, L. L., & Pevse, A. A. (2022). Didaktychnyi potentsial tsyfrovyykh tekhnolohii u systemi profesiinoyi pidhotovtsi fakhivtsiv filolohichnoho profilu [Didactic potential of digital technologies in the system of professional training of philological specialists]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Seriiia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 88, 140–147. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.88.19>

6. Romashchenko, L. I., & Yurieva, N. I. (2025). Praktychni aspekty perekladu z vykorystanniam cat-instrumenta (trados studio dlia napriamu polska – ukrainska) [Practical aspects of translation using a CAT tool (Trados Studio for the Polish-Ukrainian direction)]. *Visnyk Pryazovskoho derzhavnoho tekhnichnoho universytetu. Seriiia Sotsialno-humanitarni nauky ta publichne administruvannia*, 1(14), 178–184. <https://doi.org/10.31498/2617-2038.14.2025.345692>

7. Rumiantseva, O. A., Tymbal, N. A., & Liashenko, I. V. (2025). Vprovadzhennia shtuchnoho intelektu u filolohichnu osvitu v ZVO: perekladознавчий аспект [Implementation of artificial intelligence in philological education in HEIs: a translation studies aspect]. *Visnyk nauky ta osvity*, 7(37), 668–688. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-7\(37\)-668-688](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-7(37)-668-688)

8. Khalymon, I. Y. (2024). Pidhotovka studentiv-perekladachiv do roboty iz systemamy avtomatyzovanoho perekladu (na prykladi OmegaT) [Preparing translation students for work with computer-aided translation systems (on the example of OmegaT)]. *Materials of the International Scientific and Practical Online Conference "Learning and Teaching in a Multilingual World in Digital Format in Ukraine Today"*, 199–202.



9. Khmelivska, S. I., Kholod, I. V., & Lemyk, I. M. (2023). Innovatsiini tekhnologii navchannia maibutnikh perekladachiv [Innovative technologies for training future translators]. *Zhurnal "Perspektyvy ta innovatsii nauky"*, 4(22), 305–317. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-4\(22\)-305-317](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-4(22)-305-317)

10. Shakhoval, Z. I. (2024). Vykorystannia shtuchnoho intelektu u pidhotovtsi maibutnikh perekladachiv [The use of artificial intelligence in the training of future translators]. *Actual Problems of Personality Psychology in the Modern World*, 205–211.

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 21.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.04.2026



СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.013.75:355.33

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-113-6>**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ
КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ
ВІЙСЬКОВО-МОРСЬКИХ СИЛ У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ
В ХХІ СТОЛІТТІ**

Беньковська Наталя Борисівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри мовної підготовки,
*Інститут Військово-Морських Сил Національного університету
«Одеська морська академія»*
benkovskanb@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5857-6991

Діденко Олександр Васильович,
доктор педагогічних наук, професор,
заступник начальника науково-організаційного відділу,
*Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького*
didenko.alexandr69@gmail.com
orcid.org/0000-0002-7900-6047

Мета статті – проаналізувати організаційно-педагогічні особливості комунікативної підготовки майбутніх офіцерів Військово-Морських Сил Сполучених Штатів Америки у ХХІ столітті. **Методи.** Дослідження ґрунтується на системному, компетентнісному та інтегративному підходах, що дозволяють розглядати комунікативну підготовку як цілісну складову професійної освіти майбутніх офіцерів.

Результати. В умовах глобалізації, гібридних загроз та зростання ролі міжнародної військової взаємодії комунікативна компетентність офіцера набуває визначального значення для ефективного управління, лідерства та взаємодії в багатонаціональних операціях.

У статті проаналізовано структуру підготовки курсантів ВМС США, роль гуманітарних дисциплін, іншомовної підготовки, лідерських програм і комунікативно орієнтованих модулів у формуванні професійно значущих комунікативних умінь. Особливу увагу приділено використанню активних та інтерактивних методів навчання, симуляцій, кейс-методу, рольових ігор і цифрових освітніх платформ, які сприяють розвитку навичок професійної комунікації, критичного мислення та прийняття рішень у складних умовах.

Обґрунтовано значення міждисциплінарної інтеграції у процесі підготовки офіцерів, що забезпечує поєднання мовної, тактичної та управлінської складових професійної діяльності.

Висновки. Виявлені організаційно-педагогічні та дидактичні підходи комунікативної підготовки майбутніх офіцерів Військово-Морських Сил Сполучених Штатів Америки засвідчують пріоритет підготовки офіцера як комунікативно компетентного лідера, що має безпосереднє значення для удосконалення вітчизняної системи підготовки майбутніх офіцерів Військово-Морських Сил України.

Визначено ключові організаційно-педагогічні умови ефективної комунікативної підготовки майбутніх офіцерів ВМС Сполучених Штатів Америки, які можуть бути використані для модернізації системи військово-морської освіти України в контексті євроатлантичної інтеграції.

Ключові слова: організаційно-педагогічні особливості, комунікативна підготовка, майбутні офіцери, Військово-Морські Сили, Сполучені Штати Америки, Україна.



ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF THE COMMUNICATIVE TRAINING OF FUTURE OFFICERS OF THE NAVAL FORCES IN THE UNITED STATES OF AMERICA IN THE 21ST CENTURY

Benkovska Natalia Borysivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Language Training Department,
Naval Institute of National University "Odessa Maritime Academy"
benkovskanb@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5857-6991

Didenko Oleksandr Vasylyovych,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Deputy Head of the Scientific and Organizational Department,
*Bohdan Khmelnytskyi National Academy
of the State Border Guard Service of Ukraine,*
didenko.alexandr69@gmail.com
orcid.org/0000-0002-7900-6047

Purpose of the article is to analyze the organizational and pedagogical features of the communicative training of future officers of the Naval Forces of the United States of America in the 21st century.

Methods. The study has been based on systemic, competence-based, and integrative approaches, which make it possible to consider communicative training as an integral component of the professional education of future officers.

Results. Under the conditions of globalization, hybrid threats, and the growing role of international military cooperation, an officer's communicative competence becomes a determining factor for effective command, leadership, and interaction in multinational operations.

The article analyzes the structure of cadet training in the U.S. Navy, the role of humanities, foreign language training, leadership programs, and communication-oriented modules in the formation of professionally significant communicative skills. Particular attention has been paid to the use of active and interactive teaching methods, simulations, the case method, role-playing, and digital educational platforms, which contribute to the development of professional communication skills, critical thinking, and decision-making in complex environments.

The importance of interdisciplinary integration in the training of officers has been substantiated, ensuring the combination of linguistic, tactical, and managerial components of professional activity.

Conclusions. The identified organizational, pedagogical, and didactic approaches to the communicative training of future officers of the Naval Forces of the United States of America demonstrate the priority of preparing an officer as a communicatively competent leader, which is of direct relevance to improving the national system of training future officers of the Naval Forces of Ukraine. Key organizational and pedagogical conditions for effective communicative training of future U.S. Navy officers have been identified, which can be used to modernize Ukraine's naval education system in the context of Euro-Atlantic integration.

Keywords: *organizational and pedagogical features, communicative training, future officers, Naval Forces, United States of America, Ukraine.*

Вступ. Сучасне безпекове середовище XXI століття характеризується високою динамічністю, гібридним характером загроз, активним використанням інформаційних і комунікаційних технологій, а також зростанням ролі міжнародної військової взаємодії. У цих умовах професійна діяльність офіцера Військово-Морських Сил набуває виразного комунікативного виміру, оскільки ефективність управління підрозділами, взаємодія з союзниками, участь у багатонаціональних операціях та прийняття рішень у складних ситуаціях значною мірою залежать від рівня сформованості його комунікативної компетентності.

Особливого значення набуває іншомовна та міжкультурна комунікація, яка є невід'ємною

складовою професійної підготовки офіцерів флотів держав – членів НАТО. У цьому контексті система підготовки майбутніх офіцерів Військово-морських сил Сполучених Штатів Америки розглядається як одна з найбільш розвинених і структурованих у світі. Вона поєднує академічну освіту, військово-професійну підготовку, лідерський розвиток і формування комунікативних умінь у межах цілісної педагогічної моделі, орієнтованої на підготовку офіцера нового типу – лідера, стратега і ефективного комунікатора.

В умовах трансформації військової освіти України та її інтеграції в євроатлантичний освітній і безпековий простір актуалізується потреба у вивченні та адаптації провідного зарубіжного



досвіду, зокрема досвіду США у сфері організації комунікативної підготовки майбутніх офіцерів ВМС. Це особливо важливо для розвитку системи військово-морської освіти України, яка сьогодні функціонує в умовах воєнного стану, технологічної модернізації та посилення міжнародного військового співробітництва.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема формування комунікативної компетентності військових фахівців активно досліджується у працях українських і зарубіжних науковців. Проте організаційно-педагогічні особливості комунікативної підготовки майбутніх офіцерів ВМС США в умовах освітніх трансформацій XXI століття досі залишаються недостатньо систематизованими у вітчизняному науковому просторі, що зумовлює необхідність комплексного аналізу цієї проблематики. Таким чином, актуальність обраної теми визначається потребою у науковому осмисленні ефективних моделей комунікативної підготовки офіцерів ВМС США з метою використання їхніх організаційно-педагогічних засад у процесі модернізації системи підготовки майбутніх офіцерів ВМС України.

Теоретичне обґрунтування проблеми.

Необхідність з'ясування організаційно-педагогічних і дидактичних особливостей комунікативної підготовки майбутніх офіцерів ВМС у США в XXI столітті зумовлено сукупністю взаємопов'язаних чинників безпекового, нормативно-правового та професійно-діяльнісного характеру.

По-перше, у морській сфері комунікація є критично значущим безпековим чинником, оскільки мовні бар'єри та комунікативні непорозуміння між учасниками судноплавства (*ship-to-ship*, *ship-to-shore*, *on-board*) ідентифікуються як одна з причин виникнення аварійних ситуацій. Саме тому Міжнародною морською організацією розроблено Стандартні морські фрази для професійної комунікації (англ. *Standard Marine Communication Phrases*, *SMCP*) як стандартизований інструмент безпечної професійної комунікації, спрямований на подолання мовних бар'єрів і запобігання непорозумінням, які можуть спричинити аварії (*International Maritime Organization*, 2001). Такий нормативний акцент означає, що комунікативна підготовка у морській, а тим більше у військово-морській освіті не може розглядатися як допоміжна. Вона має бути системно організованою й дидактично вивіреною, оскільки безпосередньо впливає на безпеку навігації, управління ризиками та узгодженість дій екіпажу.

По-друге, у XXI столітті відбувається інституційне закріплення вимог до командної взаємодії та комунікації через міжнародні стандарти підготовки, передусім у логіці управління ресурсами навігаційного містка (англ. *Bridge Resource Management*, *BRM*), управління командою навігаційного містка (англ. *Bridge Team Management*, *BTM*), а також «лідерства

та управління». Показовими є Манільські поправки до Конвенції *STCW* (2010), у яких акцентовано необхідність розвитку управлінських і комунікативних умінь як складників професійної компетентності морських фахівців (*International Maritime Organization* (*STCW*), 2010). Факт міжнародної стандартизації управління ресурсами навігаційного містка (*BRM*) свідчить, що ефективна комунікація, обмін інформацією та формування спільної ситуаційної обізнаності розглядаються як ключові чинники запобігання інцидентам (*Hetherington*, 2006: 401–411; *Xue*, 2015; *Barnett*, 2006: 1–14).

По-третє, результати сучасних наукових досліджень формують переконливу доказову базу на користь твердження, що порушення професійної комунікації істотно підвищують рівень аварійності в морській діяльності та можуть розглядатися як самостійний чинник ризику. Зокрема, кількісні дослідження людського чинника в системі мореплавства засвідчують наявність прямого кореляційного зв'язку між комунікаційними відмовами та зростанням імовірності виникнення аварійних подій (*Hasanspahić*, 2014: 153–162; *Даниленко*, 2020). У зазначеному контексті науково обґрунтованим і методологічно доцільним постає завдання ідентифікації та аналізу організаційно-педагогічних механізмів і дидактичних інструментів, що забезпечують формування належного рівня комунікативної готовності майбутніх офіцерів у провідних системах морської освіти.

По-четверте, у військово-морській сфері особливого значення набуває вимога інтероперабельності у багатонаціональних операціях та штабній діяльності. У межах НАТО мовна сумісність інституціоналізована через стандарт *STANAG 6001*, який застосовується для оцінювання іншомовної комунікативної спроможності військовослужбовців (*NATO*). Наявність такого стандарту означає, що комунікативна підготовка офіцера має відповідати не лише національним, а й наднаціональним критеріям професійної придатності, що підтверджується сучасними дослідженнями у сфері військової мовної політики та інтероперабельності (*Lewińska*, 2015).

По-п'яте, аналіз організаційно-педагогічних і дидактичних рішень у країнах із розвинутою морською освітою у XXI столітті є необхідним як джерело перевірених практик для подальшої адаптації до національного освітнього простору. Публічні описи освітніх моделей військово-морських академій і програм лідерської підготовки підтверджують, що комунікативні результати навчання інтегруються у ширшу структуру професійної готовності майбутнього офіцера (*Kelley*, 2004: 105–111).

Добір країн для порівняльного аналізу організаційно-педагогічних і дидактичних особливостей комунікативної підготовки майбутніх офіцерів Військово-Морських Сил у країнах



із розвинутою морською освітою методологічно доцільно здійснювати не за формально-географічною ознакою, а на підставі сукупності валідних науково обґрунтованих критеріїв, що забезпечують репрезентативність, порівнюваність і відтворюваність результатів дослідження. Такий підхід відповідає загальноприйнятим засадам порівняльної педагогіки та міжнародної методології компаративних освітніх досліджень, згідно з якими відбір національних кейсів має ґрунтуватися на структурних, інституційних і функціональних характеристиках освітніх систем, а не на формальних чи випадкових ознаках (Bray, 2007; OECD, 2004).

До ключових критеріїв відбору, насамперед, належить інституційна зрілість і сталість системи морської та військово-морської освіти, що виявляється у тривалості її історичного розвитку, структурній завершеності, нормативній упорядкованості та спадкоємності освітніх традицій. Саме ці параметри у працях з порівняльної освіти визначаються як необхідна умова коректного зіставного аналізу освітніх моделей різних країн (Bray, 2007; Phillips, 2014; Скиба, 2018: 32–38).

Вагомим критерієм є участь держав у багатонаціональних морських і військово-морських операціях, що зумовлює підвищену відповідальність за якість професійної комунікації та об'єктивно підвищує «ціну» комунікативних помилок у реальних умовах служби. У наукових і нормативних джерелах з військової освіти та безпеки така участь безпосередньо пов'язується з вимогами до інтероперабельності персоналу, узгодженості процедур і стандартизованого професійного спілкування (STANAG 6001).

Окремого значення набуває нормативно-стандартизаційна інтегрованість підготовки до міжнародних вимог, передусім у частині мовної сумісності, застосування уніфікованих комунікаційних протоколів і процедур професійної взаємодії. Міжнародні документи Міжнародної морської організації та НАТО фіксують комунікацію як структурний елемент безпеки мореплавства і військово-морської діяльності, що робить цей критерій об'єктивно релевантним для порівняльного аналізу освітніх систем (International Maritime Organization, 2001; STCW, 2010; Manila, 2011).

Важливим критерієм відбору є також методична оснащеність освітнього процесу, що передбачає системне застосування симуляційних технологій, тренажерної підготовки, сценарного та проблемно-орієнтованого навчання. У сучасних дослідженнях з підготовки фахівців для високоризикових професій доведено, що саме такі дидактичні інструменти забезпечують формування професійної й комунікативної готовності до діяльності в складних операційних умовах (Salas, 1998: 197–208; Kluge, 2014).

Методологічно виправданим є також урахування репрезентативності різних освітніх традицій і моделей організації підготовки офіцерського складу (англо-саксонської, континентально-європейської, скандинавської та азійської), а також різних інституційних форматів підготовки – академічної «кампусної» моделі, інтенсивної початкової офіцерської підготовки та поетапної кар'єрної освітньої моделі. Такий підхід відповідає класичним положенням компаративної педагогіки щодо аналізу освітніх систем у їх культурно-інституційному контексті, а також вимогам репрезентативності освітніх традицій і моделей професійної підготовки (Phillips, 2014; Cowen, 2009).

Результати та дискусії. Сполучені Штати Америки доцільно розглядати як референтний кейс високорозвинутої, масштабної та багаторівневої системи підготовки морських офіцерів, у межах якої комунікативна складова органічно інтегрована в загальну модель професійного становлення офіцера-лідера. Показовим у цьому контексті є інституційне виокремлення системи лідерського розвитку в United States Naval Academy, що охоплює всі роки навчання та передбачає цілеспрямоване формування лідерських і комунікативних умінь майбутніх офіцерів (United States Naval Academy).

Додатково, чітке структурування обов'язкового «ядра» навчальних дисциплін (*core curriculum*) на рівні академії створює організаційно-педагогічні передумови для наскрізної інтеграції академічного письма й усного мовлення, критичного мислення та професійної комунікації у підготовку всіх курсантів (USNAcademy Academic Program). Зазначені підходи узгоджуються із загальнофлотською концепцією розвитку лідерства ВМС США, у якій комунікація визначається однією з ключових компетентностей офіцера XXI століття (Department of the Navy., 2013).

Вибір цієї країни обґрунтовується наявністю наднаціональних стандартів, що об'єктивують вимоги до професійної комунікації в морській та багатонаціональній військовій діяльності. Зокрема, International Maritime Organization у *Standard Marine Communication Phrases* безпосередньо пов'язує стандартизовану комунікацію з подоланням мовних бар'єрів і запобіганням інцидентам, що дає підстави трактувати комунікативну підготовку як складник культури безпеки (IMO SMCP; Resolution).

Система підготовки майбутніх офіцерів ВМС Сполучених Штатів Америки вирізняється цілісним і багаторівневим підходом до формування комунікативної компетентності, яка розглядається не як допоміжний елемент мовної освіти, а як структурно утворювальний складник професійного становлення офіцера-лідера. Організаційно-педагогічна архітектура цієї підготовки базується на поєднанні інституційної підтримки, нормативно визначених вимог до лідерства



та наскрізної інтеграції комунікації в академічну й професійну діяльність курсантів.

На інституційному рівні важливою ознакою американської моделі є наявність спеціалізованих структур, безпосередньо орієнтованих на розвиток письмової та усної комунікації. Зокрема, функціонування Writing & Communication Center (спеціалізований академічний підрозділ підтримки комунікативної підготовки, який функціонує в системі United States Naval Academy та подібних закладів вищої освіти США) у системі підготовки майбутніх морських офіцерів забезпечує методичний супровід академічного письма, риторики та публічного мовлення упродовж усього періоду навчання. Такий підхід створює організаційні передумови для системного й безперервного формування комунікативних умінь, а також сприяє переходу від формального опанування мовних норм до усвідомленого використання комунікації як інструмента професійної діяльності та лідерства (USNAcademy, The Writing).

Доповненням до цього є розгалужена система академічної підтримки, зокрема діяльність Center for Academic Excellence (інституційний підрозділ академічної підтримки, який функціонує в системі United States Naval Academy та споріднених закладах вищої освіти США, зокрема у військових академіях), яка інтегрує розвиток комунікативних навичок у ширший контекст навчальної успішності та професійної підготовки курсантів. Комунікація в такому разі не ізолюється в межах окремих дисциплін, а супроводжує опанування змісту різних навчальних курсів, включно з технічними, управлінськими та гуманітарними. Це забезпечує наскрізність формування комунікативної компетентності та її функціональну прив'язаність до реальних освітніх і професійних завдань (USNAcademy, Support Programs).

Нормативно-організаційною основою комунікативної підготовки офіцерів ВМС США є концепція лідерського розвитку, закріплена в загальнофлотських документах. Відповідно до Navy Leader Development Framework (системоутворювальний документ, що визначає принципи, етапи та механізми формування офіцера-лідера упродовж усієї професійної кар'єри, включно з його комунікативною підготовкою), лідерство розглядається як безперервний процес, що поєднує формальну освіту, професійну практику та саморозвиток. У межах цієї моделі комунікація трактується як ключова компетентність офіцера, необхідна для ефективного управління, прийняття рішень і взаємодії в складному багатодоменому середовищі. Таким чином, комунікативна підготовка органічно інтегрується в систему лідерської освіти та набуває чітко вираженого професійного спрямування (U.S. Navy).

Важливою організаційно-педагогічною особливістю американської моделі є також орієнтація

на формування так званого «базово підготовленого офіцера», здатного ефективно виконувати службові функції відразу після випуску. У цьому контексті вимоги до комунікації конкретизуються через перелік професійних компетентностей, зокрема в частині службового листування, підготовки аналітичних матеріалів, участі в штабних процедурах і діловій комунікації. Така кар'єрно орієнтована логіка підготовки зумовлює дидактичну інтеграцію комунікації з реальними професійними практиками офіцерської служби (Naval Education, 2025).

На дидактичному рівні комунікативна підготовка майбутніх офіцерів ВМС США тісно пов'язана з розвитком критичного мислення та аналітичних умінь. Значну роль у цьому відіграє використання письмових завдань (есе, аналітичні записки, стратегічні огляди) як інструментів формування професійного мислення. Письмо в цьому контексті виконує не лише функцію фіксації знань, а й слугує засобом розвитку аналітико-прогностичного компонента професійної діяльності, що є принципово важливим для штабної роботи та планування операцій (U.S. Naval War College, 2025).

Загалом, організаційно-педагогічні та дидактичні особливості комунікативної підготовки майбутніх офіцерів ВМС США характеризуються системністю, інституційною підтримкою та чіткою професійною орієнтацією. Комунікація постає не як автономна мовна компетентність, а як інтегрований елемент лідерства, управління та професійної діяльності офіцера, що забезпечує її стійку присутність у всіх ключових сегментах освітньої траєкторії. Саме така модель є методологічно цінною для подальшого компаративного аналізу та осмислення можливостей науково виваженої адаптації окремих її елементів до системи підготовки майбутніх офіцерів Військово-Морських Сил України.

Висновки. Узагальнення досвіду Сполучених Штатів Америки дозволяє зробити висновок, що комунікативна підготовка майбутніх офіцерів Військово-Морських Сил у цій країні в XXI столітті має системний, міждисциплінарний і компетентнісно орієнтований характер. Вона інституційно інтегрується у структуру підготовки офіцерів з високим рівнем лідерської компетентності. Ця підготовка поєднує академічну, військово-професійну й практичну складові та спрямована на формування здатності до управлінського мовлення, командної взаємодії, міжкультурної комунікації і кризового спілкування в багатонаціональному морському середовищі. Виявлені організаційно-педагогічні та дидактичні підходи засвідчують пріоритет підготовки офіцера як комунікативно компетентного лідера, що має безпосереднє значення для удосконалення вітчизняної системи підготовки майбутніх офіцерів Військово-Морських Сил України.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Даниленко О. Б. Неперервна професійна підготовка майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах: теорія і практика : монографія. Запоріжжя : АА Тандем, 2020, 564 с.
2. Скиба К. М. Теорія і практика професійної підготовки перекладачів у США : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського. Вінниця, 2018. 40 с.
3. Barnett M., Gatfield D., Peckan C. Non-technical skills: The vital ingredient in world maritime technology. *WMU Journal of Maritime Affairs*. 2006. Vol. 5, № 1. P. 1–14.
4. Bray M., Adamson B., Mason M. *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Hong Kong ; Dordrecht : Springer, 2007. 444 p. DOI:10.1007/978-3-319-05594-7
5. Cowen R., Kazamias A. (Eds.). *International Handbook of Comparative Education*. Dordrecht: Springer, 2009. URL: <https://download.e-bookshelf.de/download/0000/0044/21/L-G-0000004421-0002368824.pdf> (дата звернення: 21.12.2025).
6. Department of the Navy. *A Leader Development Framework for the 21st Century*. Washington, DC : Department of the Navy, 2013. URL: <https://www.secnav.navy.mil/innovation/Documents/Leader%20Development%20Framework.pdf> (дата звернення: 21.12.2025).
7. *English A. D. Understanding Military Culture: A Canadian Perspective*. Montreal & Kingston ; London ; Ithaca : McGill-Queen's University Press, 2004. 198 p.
8. Hasanspahić N., Frančić V., Bielić T. Ship safety officers' perceptions and attitudes toward human error and reporting. *Transactions on Maritime Science*. 2014. Vol. 3, № 2. P. 153–162. URL: <https://www.toms.com.hr/index.php/toms/article/view/573> (дата звернення: 21.12.2025).
9. Hetherington C., Flin R., Mearns K. Safety in shipping: The human element. *Journal of Safety Research*. 2006. Vol. 37, № 4. P. 401–411. <https://doi.org/10.1016/j.jsr.2006.04.007>
10. International Maritime Organization. *International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers (STCW), as amended in 2010*. London : IMO, 2011.
11. International Maritime Organization. *STCW including 2010 Manila Amendments*. London : IMO, 2017.
12. International Maritime Organization. *Resolution A.918(22). Adoption of the Standard Marine Communication Phrases*. London : IMO, 2001.
13. International Maritime Organization. *Standard Marine Communication Phrases*. London : IMO, 2001. 116 p.
14. Kelley K. P., Johnson-Freese J. *Rethinking Professional Military Education*. – Newport : U.S. Naval War College / World Affairs Council, 2013. URL: https://www.files.ethz.ch/isn/172407/Kelley_and_Johnson-Freese_Goal_in_PME_0.pdf (дата звернення: 21.12.2025).
15. Kluge A. *The Acquisition of Knowledge and Skills for Taskwork and Teamwork to Control Complex Technical Systems*. Springer International Publishing, 2014. DOI: 10.1007/978-94-007-5049-4
16. Lewińska, M. The Role of Communication in Military Leadership. *Journal of Corporate Responsibility and Leadership*. 2015. Vol. 2, № 1, doi:10.12775/JCRL.2015.003
17. NATO. *Allied Joint Doctrine for Maritime Operations (AJP-3.1)*. Brussels : NATO Standardization Office, latest edition.
18. NATO Standardization Office. *STANAG 6001. NATO Standardized Language Profile*. Brussels : NATO, latest edition.
19. Naval Education and Training Command. *Officer Professional Core Competencies (PCC) Manual*. n.p. : NETC, 2025. URL: <https://www.netc.navy.mil/Portals/46/NSTC/01.%20Directives/Manuals/Encl%20%281%29%202025%20Officer%20Professional%20Core%20Competencies%20%28PCC%29%20Manual.pdf> (дата звернення: 21.12.2025).
20. OECD. *Handbook for Internationally Comparative Education Statistics*. Paris : OECD Publishing, 2004. 309 p
21. Phillips D., Ertl H. (Eds.). *The Education Systems of Europe*. London : Routledge, 2003. 504 p.
22. Phillips D., Schweisfurth M. *Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method, and Practice*. 2nd ed. London : Bloomsbury Academic, 2014. 240 p.
23. Salas E., Bowers C. A., Rhodenizer L. It is not how much you have but how you use it: Toward a rational use of simulation to support aviation training. *The International Journal of Aviation Psychology*. 1998. Vol. 8, № 3. P. 197–208. DOI: 10.1207/s15327108ijap0803_2
24. United States Naval Academy. *Academic Program and Core Curriculum*. Annapolis, MD : United States Naval Academy, n.d. URL: <https://www.usna.edu/Academics/Core-Curriculum.php> (дата звернення: 01.01.2026).
25. United States Naval Academy. *Leader Development Framework*. Annapolis, MD : United States Naval Academy, n.d. URL: <https://www.usna.edu/Leadership/> (дата звернення: 21.12.2025).
26. United States Naval Academy. *Support Programs (Center for Academic Excellence)*. Annapolis, MD : United States Naval Academy, n.d. URL: https://www.usna.edu/AcCenter/Support_Programs.php (дата звернення: 21.12.2025).
27. United States Naval Academy. *The Writing & Communication Center*. Annapolis, MD : United States Naval Academy, n.d. URL: <https://www.usna.edu/AcCenter/WritingCenter.php> (дата звернення: 21.12.2025).
28. U.S. Navy. *Navy Leader Development Framework*. n.p. : U.S. Navy, n.d. URL: https://cnrse.cnrc.navy.mil/Portals/83/nas_pensacola/Documents/NLDF_Final.pdf (дата звернення: 21.12.2025).
29. U.S. Naval War College. *Strategy and War Course: 2025 Syllabus*. Newport, RI : U.S. Naval War College, 2025. URL: https://usnwc.edu/_images/portals/0/NWCDepartments/Strategy-and-Policy-Department/SW%202025-Syllabus-4%20Aug%202025.pdf (дата звернення: 21.12.2025).
30. Xue C.; *Organisational support and safety management in shipping*. Plymouth : University of Plymouth, 2015. PhD Thesis. URL: <https://pearl.plymouth.ac.uk/handle/10026.1/3078> (дата звернення: 02.01.2026).

REFERENCES:

1. Danylenko, O. (2020). *Neperervna profesiina pidhotovka maibutnix sudnovodiiv u vyshchychk morskychk navchalnykh zakladakh: teoriia i praktyka* [Continuous professional training of future navigators in higher maritime educational institutions: Theory and practice] : monohrafiia. Zaporizhzhia : AA Tandem. 564 p. [in Ukrainian].



2. Skyba, K. (2018). Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky perekladachiv u SSHA [Theory and practice of professional training of translators in the USA] : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04. Vinnytsia : Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni M. Kotsiubynskoho. 40 p. [in Ukrainian].
3. Barnett M., Gatfield D., Peckan C. Non-technical skills: The vital ingredient in world maritime technology. *WMU Journal of Maritime Affairs*. 2006. Vol. 5, № 1. P. 1–14. [in English].
4. Bray M., Adamson B., Mason M. *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Hong Kong; Dordrecht : Springer, 2007. 444 p. DOI: 10.1007/978-3-319-05594-7 [in English].
5. Cowen R., Kazamias A. (Eds.). *International Handbook of Comparative Education*. Dordrecht: Springer, 2009. URL: <https://download.e-bookshelf.de/download/0000/0044/21/L-G-0000004421-0002368824.pdf> [in English].
6. Department of the Navy. A Leader Development Framework for the 21st Century. Washington, DC : Department of the Navy, 2013. URL: <https://www.secnav.navy.mil/innovation/Documents/Leader%20Development%20Framework.pdf> [in English].
7. English A. D. *Understanding Military Culture: A Canadian Perspective*. Montreal & Kingston ; London ; Ithaca : McGill-Queen's University Press, 2004. 198 p. [in English].
8. Hasanspahić N., Frančić V., Bielić T. Ship safety officers' perceptions and attitudes toward human error and reporting // *Transactions on Maritime Science*. 2014. Vol. 3, № 2. P. 153–162. URL: <https://www.toms.com.hr/index.php/toms/article/view/573> [in English].
9. Hetherington C., Flin R., Mearns K. Safety in shipping: The human element. *Journal of Safety Research*. 2006. Vol. 37, № 4. P. 401–411. <https://doi.org/10.1016/j.jsr.2006.04.007> [in English].
10. International Maritime Organization. *International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers (STCW)*, as amended in 2010. London : IMO, 2011. [in English].
11. International Maritime Organization. *STCW including 2010 Manila Amendments*. London : IMO, 2017. [in English].
12. International Maritime Organization. *Resolution A.918(22). Adoption of the Standard Marine Communication Phrases*. London : IMO, 2001. [in English].
13. International Maritime Organization. *Standard Marine Communication Phrases*. London : IMO, 2001. 116 p. [in English].
14. Kelley K. P., Johnson-Freese J. *Rethinking Professional Military Education*. – Newport : U.S. Naval War College / World Affairs Council, 2013. URL: https://www.files.ethz.ch/isn/172407/Kelley_and_Johnson-Freese_Goal_in_PME_0.pdf [in English].
15. Kluge A. *The Acquisition of Knowledge and Skills for Taskwork and Teamwork to Control Complex Technical Systems*. Springer International Publishing, 2014. DOI: 10.1007/978-94-007-5049-4 [in English].
16. Lewińska, M. The Role of Communication in Military Leadership. *Journal of Corporate Responsibility and Leadership*. 2015. Vol. 2, № 1, DOI: 10.12775/JCRL.2015.003 [in English].
17. NATO. *Allied Joint Doctrine for Maritime Operations (AJP-3.1)*. Brussels : NATO Standardization Office, latest edition. [in English].
18. NATO Standardization Office. *STANAG 6001. NATO Standardized Language Profile*. Brussels : NATO, latest edition. [in English].
19. Naval Education and Training Command. *Officer Professional Core Competencies (PCC) Manual*. n.p. : NETC, 2025. URL: <https://www.netc.navy.mil/Portals/46/NSTC/01.%20Directives/Manuals/Encl%20%281%29%202025%20Officer%20Professional%20Core%20Competencies%20%28PCC%29%20Manual.pdf> [in English].
20. OECD. *Handbook for Internationally Comparative Education Statistics*. Paris : OECD Publishing, 2004. 309 p. [in English].
21. Phillips D., Ertl H. (Eds.). *The Education Systems of Europe*. London: Routledge, 2003. 504 p. [in English].
22. Phillips D., Schweisfurth M. *Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method, and Practice*. 2nd ed. London : Bloomsbury Academic, 2014. 240 p. [in English].
23. Salas E., Bowers C. A., Rhodenizer L. It is not how much you have but how you use it: Toward a rational use of simulation to support aviation training. *The International Journal of Aviation Psychology*. 1998. Vol. 8, № 3. P. 197–208. DOI: 10.1207/s15327108ijap0803_2 [in English].
24. United States Naval Academy. *Academic Program and Core Curriculum*. Annapolis, MD : United States Naval Academy, n.d. URL: <https://www.usna.edu/Academics/Core-Curriculum.php> [in English].
25. United States Naval Academy. *Leader Development Framework*. Annapolis, MD : United States Naval Academy, n.d. URL: <https://www.usna.edu/Leadership/> [in English].
26. United States Naval Academy. *Support Programs (Center for Academic Excellence)*. Annapolis, MD : United States Naval Academy, n.d. URL: https://www.usna.edu/AcCenter/Support_Programs.php [in English].
27. United States Naval Academy. *The Writing & Communication Center*. Annapolis, MD : United States Naval Academy, n.d. URL: <https://www.usna.edu/AcCenter/WritingCenter.php> [in English].
28. U.S. Navy. *Navy Leader Development Framework*. n.p. : U.S. Navy, n.d. URL: https://cnrse.cnrc.navy.mil/Portals/83/nas_pensacola/Documents/NLDF_Final.pdf [in English].
29. U.S. Naval War College. *Strategy and War Course: 2025 Syllabus*. Newport, RI: U.S. Naval War College, 2025. URL: https://usnwc.edu/_images/portals/0/NWCDepartments/Strategy-and-Policy-Department/SW%202025-Syllabus-4%20Aug%202025.pdf [in English].
30. Xue C.; *Organisational support and safety management in shipping*. Plymouth : University of Plymouth, 2015. PhD Thesis. URL: <https://pearl.plymouth.ac.uk/handle/10026.1/3078> [in English].





УДК 378:37.091.3:004:811.111
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-113-7>

НАВЧАЛЬНА АВТОНОМІЯ СТУДЕНТІВ У ЦИФРОВОМУ ОСВІТЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Бибик Тетяна Григорівна,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності «011. Освітні, педагогічні науки»
Херсонський державний університет
tbybyk@ksu.ks.ua
orcid.org/0009-0008-4238-4125

Анотація. Метою статті є теоретичне обґрунтування проблеми формування навчальної автономії студентів у цифровому освітньому середовищі та визначення педагогічних можливостей викладання англійською мовою як чинника розвитку самостійної навчальної діяльності здобувачів вищої освіти. У межах дослідження навчальна автономія розглядається як інтегративна характеристика особистості студента, що поєднує здатність до саморегуляції, відповідальності, рефлексії та усвідомленого управління власним навчальним процесом в умовах цифровізації освіти. **Методи** дослідження мають теоретичний характер і включають аналіз, порівняння та узагальнення наукових джерел з педагогіки, психології, лінгводидактики та теорії цифрової освіти, а також метод теоретичного моделювання й абстрагування. Застосування зазначених методів дало змогу систематизувати наукові підходи до трактування навчальної автономії, визначити її структурні компоненти та окреслити особливості формування в умовах цифрового освітнього середовища з використанням англійської мови як мови викладання. **Результати** дослідження свідчать, що цифрове освітнє середовище створює сприятливі умови для розвитку навчальної автономії студентів завдяки гнучкості, відкритості та доступності освітніх ресурсів. Встановлено, що викладання англійською мовою посилює потребу студентів у самостійній організації навчальної діяльності, сприяє розвитку саморегуляції, критичного мислення та мотивації до навчання, а також забезпечує інтеграцію у міжнародний освітній простір. **У висновках наголошено**, що формування навчальної автономії студентів є необхідною умовою підвищення якості вищої освіти в цифрову епоху. Викладання англійською мовою розглядається як ефективний педагогічний ресурс, який за умови належного методичного супроводу сприяє підготовці конкурентоспроможних фахівців, здатних до навчання протягом життя та професійної мобільності.

Ключові слова: навчальна автономія, цифрове освітнє середовище, викладання англійською мовою, вища освіта, саморегульоване навчання, педагогічний потенціал.

STUDENT LEARNING AUTONOMY IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT: PEDAGOGICAL OPPORTUNITIES FOR TEACHING IN ENGLISH

Bybyk Tetyana Hryhorivna,
Doctoral (Educational and Scientific)
Candidate Specialty "011. Educational, Pedagogical Sciences"
Kherson State University
tbybyk@ksu.ks.ua
orcid.org/0009-0008-4238-4125

Abstract. The **purpose** of this article is to provide a theoretical substantiation of the problem of developing students' learning autonomy in a digital educational environment and to identify the pedagogical potential of teaching in English as a factor in fostering independent learning among higher education students. Within the study, learning autonomy is viewed as an integrative personal characteristic that combines the ability for self-regulation, responsibility, reflection, and conscious management of one's own learning process under conditions of educational digitalization.

The research **methods** are theoretical in nature and include the analysis, comparison, and generalization of scholarly sources in pedagogy, psychology, linguodidactics, and digital education theory, as well as the methods of theoretical modeling and abstraction. The application of these methods made it possible to systematize scientific approaches to the interpretation of learning autonomy, to identify its structural components, and to outline the specific features of its development in a digital educational environment with English used as the language of instruction.



The **results** of the study indicate that the digital educational environment creates favorable conditions for the development of students' learning autonomy due to its flexibility, openness, and accessibility of educational resources. It has been established that teaching in English increases students' need for independent organization of learning activities, promotes the development of self-regulation, critical thinking, and learning motivation, and facilitates integration into the international educational space.

The **conclusions** emphasize that the development of students' learning autonomy is a necessary condition for improving the quality of higher education in the digital era. Teaching in English is considered an effective pedagogical resource which, when supported by appropriate methodological guidance, contributes to the preparation of competitive professionals capable of lifelong learning and professional mobility.

Keywords: *learning autonomy, digital educational environment, teaching in English, higher education, self-regulated learning, pedagogical potential.*

Вступ. Навчальна автономія студентів у сучасних умовах цифровізації освіти набуває особливої актуальності, оскільки змінюються підходи до організації освітнього процесу та ролі його учасників. Цифрове освітнє середовище створює нові можливості для самостійного навчання, самоконтролю та індивідуалізації освітніх траєкторій студентів. У цих умовах студент дедалі більше виступає активним суб'єктом навчання, відповідальним за власний освітній результат. Однією з ключових характеристик ефективного навчання в цифровому просторі є здатність студента до планування, організації та оцінювання власної навчальної діяльності. Особливе місце в цьому контексті посідає навчання англійською мовою, яке водночас виступає і засобом, і метою освітнього процесу. Викладання англійською мовою в цифровому середовищі розширює доступ студентів до міжнародних освітніх ресурсів та автентичних матеріалів. Це сприяє формуванню мотивації до самостійного опанування знань і розвитку критичного мислення. Цифрові платформи, онлайн-курси, мобільні застосунки та інтерактивні сервіси забезпечують гнучкість у виборі темпу та способів навчання. Водночас зростає потреба у розвитку в студентів навичок саморегуляції та відповідального ставлення до навчання. Як зазначає Чижикова І., навчальна автономія передбачає не лише вміння працювати самостійно, але й здатність до рефлексії власних досягнень і труднощів (Чижикова, 2023). У процесі викладання англійською мовою ці вміння набувають особливого значення, оскільки мовний бар'єр може як стимулювати, так і ускладнювати навчальну діяльність. Педагог у цифровому освітньому середовищі трансформує свою роль з джерела знань на фасилітатора та наставника. Його завданням стає створення умов для розвитку автономії студентів і підтримка їхньої самостійної пізнавальної активності. Важливим аспектом є використання педагогічних стратегій, орієнтованих на студентоцентрований підхід. Поєднання цифрових технологій та викладання англійською мовою відкриває нові педагогічні можливості для формування навчальної автономії. Це дозволяє інтегрувати формальне та неформальне навчання в єдиний освітній

простір. Таким чином, дослідження навчальної автономії студентів у цифровому освітньому середовищі в контексті викладання англійською мовою є актуальним і потребує ґрунтовного теоретичного осмислення.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Поняття навчальної автономії студентів є одним із ключових у сучасній педагогічній теорії, особливо в умовах трансформації освіти під впливом цифрових технологій. Проблема формування «навчальної автономії» набула особливого значення за часи реформаторської педагогіки ХХ століття, коли на перший план виходять принципи вільного виховання, трудової школи, експериментальної педагогіки, висловлювання власної думки при навчанні та поява активних методів в освіті, а також керування власною навчальною діяльністю (Чижикова, 2023: 55). У наукових дослідженнях автономія навчання розглядається як здатність здобувача освіти брати відповідальність за власний навчальний процес, самостійно визначати цілі, обирати стратегії навчання, контролювати та оцінювати результати власної діяльності. Такий підхід ґрунтується на ідеях гуманістичної педагогіки, конструктивізму та теорії саморегульованого навчання, які підкреслюють активну роль студента у процесі здобуття знань.

У галузі іноземних мов концепція автономії студента та автономного навчання спершу розроблялася у зв'язку з навчанням іноземної мови дорослих, вивчення іноземної мови для спеціальних цілей (Language for specific purposes – LSP). Пізніше ця проблема була перенесена на більш широку аудиторію та стала предметом досліджень у контексті безперервного навчання у програмах Ради Європи (Бабічева, Рибачук, 2021: 66).

У цифровому освітньому середовищі навчальна автономія набуває нових смислових відтінків. Цифрові технології не лише розширюють доступ до інформації, але й змінюють саму логіку навчального процесу, роблячи його більш відкритим, гнучким та індивідуалізованим. Студенти отримують можливість самостійно обирати джерела навчальної інформації, формати роботи, темп опанування матеріалу та рівень складності завдань. Водночас така свобода вимагає сформованості відповідних метакогнітивних



умінь, зокрема навичок планування, самоорганізації, самоконтролю та рефлексії.

Теоретичні підходи до розуміння навчальної автономії значною мірою пов'язані з концепцією саморегульованого навчання, яка розглядає студента як суб'єкта, здатного свідомо керувати власною пізнавальною діяльністю. У межах цієї концепції автономія виступає результатом поступового розвитку внутрішньої мотивації, відповідальності та усвідомлення особистих освітніх потреб. Цифрове освітнє середовище, у свою чергу, створює умови для реалізації таких процесів через використання онлайн-платформ, систем управління навчанням, адаптивних курсів та інтерактивних інструментів.

Особливе значення в теоретичному осмисленні проблеми має навчання англійською мовою, яке в сучасній вищій освіті дедалі частіше реалізується як мова викладання фахових дисциплін. Англійська мова в цьому контексті виступає не лише предметом вивчення, але й засобом доступу до глобального академічного простору. Це зумовлює необхідність поєднання мовної підготовки з розвитком навчальної автономії, оскільки студент змушений самостійно працювати з автентичними джерелами, аналізувати інформацію та застосовувати її в нових навчальних і професійних ситуаціях.

З позицій теорії іншомовної освіти навчальна автономія розглядається як здатність студента ефективно організувати процес оволодіння мовою з урахуванням власних індивідуальних особливостей. У цифровому середовищі викладання англійською мовою відкриває доступ до різноманітних мультимедійних ресурсів, онлайн-курсів, міжнародних освітніх платформ та комунікативних практик. Це сприяє формуванню умов для автономного навчання, проте водночас потребує педагогічного супроводу та методично обґрунтованого підходу.

Теоретичні дослідження підкреслюють, що навчальна автономія не є вродженою якістю, а формується поступово в процесі цілеспрямованої педагогічної взаємодії. У цьому контексті важливу роль відіграє цифрова дидактика, яка визначає принципи організації навчання з використанням цифрових технологій. До таких принципів належать індивідуалізація, інтерактивність, доступність, відкритість та безперервність навчання. Реалізація цих принципів у викладанні англійською мовою сприяє розвитку в студентів здатності до самостійного навчання та відповідального ставлення до освітнього процесу.

Варто зазначити, що цифрове освітнє середовище змінює традиційну роль викладача. Згідно з сучасними педагогічними теоріями, викладач переходить від ролі транслятора знань до ролі тьютора, фасилітатора та консультанта. Такий підхід передбачає створення умов для самостійної діяльності студентів, надання їм методичної підтримки та формування

сприятливого освітнього клімату. У контексті викладання англійською мовою це означає акцент на розвитку стратегій навчання, критичного мислення та мовної самостійності.

Теоретичне обґрунтування проблеми також спирається на концепцію навчання протягом життя, яка є однією з провідних у сучасній освітній парадигмі. Навчальна автономія виступає необхідною умовою безперервної освіти, оскільки дозволяє людині самостійно оновлювати знання та адаптуватися до змін у професійному середовищі. Викладання англійською мовою в цифровому форматі сприяє формуванню готовності студентів до подальшого самонавчання, зокрема через доступ до міжнародних освітніх ресурсів і наукових публікацій.

У науковій літературі наголошується на взаємозв'язку між мотивацією та навчальною автономією (Лавриш, Буга, 2021: 29–30). Внутрішня мотивація розглядається як ключовий чинник, що стимулює студента до самостійної навчальної діяльності. Цифрове середовище викладання англійською мовою може посилювати мотивацію завдяки інтерактивності, різноманітності форматів навчання та можливості реального застосування мовних навичок. Водночас відсутність належної мотиваційної підтримки може призводити до зниження ефективності автономного навчання.

З теоретичної точки зору важливим є також питання когнітивного навантаження, яке виникає під час навчання англійською мовою в цифровому середовищі. Поєднання засвоєння фахового змісту та іншомовної комунікації потребує від студентів високого рівня концентрації та самоконтролю. Це ще раз підтверджує необхідність розвитку навчальної автономії як умови успішного навчання в багатомовному цифровому просторі.

Педагогічні теорії підкреслюють, що ефективне формування автономії можливе лише за умови поступового переходу від керованого навчання до самостійного. У цифровому середовищі такий перехід може реалізовуватися через поєднання синхронних і асинхронних форм навчання, використання проектної діяльності, проблемно-орієнтованих завдань та рефлексивних практик. Викладання англійською мовою в цьому контексті сприяє розвитку не лише мовних, але й загальнонавчальних компетентностей.

Методологія та методи. Методологічну основу дослідження становить сукупність загальнонаукових і спеціальнонаукових підходів, які забезпечують цілісне теоретичне осмислення проблеми навчальної автономії студентів у цифровому освітньому середовищі в контексті викладання англійською мовою. У роботі застосовується системний підхід, що дозволяє розглядати навчальну автономію як багатовимірне педагогічне явище, сформоване під впливом взаємодії освітнього середовища,



цифрових технологій, мовного чинника та особистісних характеристик студентів. Зазначений підхід дає змогу виявити внутрішні зв'язки між компонентами автономного навчання та визначити їх роль у сучасному освітньому процесі.

Важливе місце в методології дослідження посідає компетентнісний підхід, відповідно до якого навчальна автономія розглядається як інтегрована сукупність знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій і готовності студента до самостійної навчальної діяльності. Застосування цього підходу дозволяє теоретично обґрунтувати значення автономії як ключової складової професійної та мовної підготовки здобувачів вищої освіти в умовах цифровізації та іншомовного викладання.

Методологічною основою дослідження також є студентоцентрований підхід, який акцентує увагу на активній ролі студента в організації власного навчання. У межах цього підходу викладання англійською мовою в цифровому освітньому середовищі розглядається як засіб створення умов для самореалізації, розвитку критичного мислення та формування навичок саморегуляції. Зазначений підхід дозволяє обґрунтувати педагогічні можливості цифрового середовища щодо підтримки індивідуальних освітніх траєкторій студентів.

Також у роботі використовуються теоретичні методи наукового пізнання. Провідним методом є аналіз наукової літератури, який передбачає опрацювання вітчизняних і зарубіжних джерел з педагогіки, психології, лінгводидактики та теорії цифрової освіти. Застосування цього методу дозволяє узагальнити наукові підходи до визначення сутності навчальної автономії, з'ясувати особливості її формування в цифровому освітньому середовищі та визначити роль викладання англійською мовою в цьому процесі.

Метод порівняльного аналізу використовується для зіставлення різних наукових концепцій і підходів до проблеми навчальної автономії, а також для виявлення спільних і відмінних ознак у трактуванні автономного навчання в традиційному та цифровому освітньому середовищі. Застосування цього методу дає змогу визначити еволюцію наукових поглядів на автономію студентів і обґрунтувати її актуальність у сучасних умовах цифровізації освіти.

У роботі також застосовується метод узагальнення, який дозволяє систематизувати результати аналізу наукових джерел і сформулювати теоретичні висновки щодо педагогічних можливостей викладання англійською мовою для розвитку навчальної автономії студентів. Завдяки цьому методу стає можливим виділення ключових чинників, принципів і умов формування автономного навчання в цифровому освітньому середовищі.

Результати та дискусії. Навчальна автономія студентів у цифровому освітньому середовищі

є складним і багатовимірним явищем, що формується під впливом соціальних, технологічних та педагогічних змін у сучасній освіті. Перехід від традиційної моделі навчання до цифрово орієнтованої зумовив переосмислення ролі студента, який перестає бути пасивним споживачем знань і дедалі більше виступає активним учасником освітнього процесу. У цьому контексті автономія розглядається як здатність студента самостійно визначати освітні цілі, обирати засоби та стратегії навчання, а також нести відповідальність за власні результати.

Цифрове освітнє середовище створює унікальні умови для розвитку навчальної автономії завдяки відкритості інформаційних ресурсів, доступності онлайн-платформ і можливості навчатися незалежно від просторових та часових обмежень (Матюха, 2024: 59–61). Студенти отримують доступ до великої кількості навчальних матеріалів англійською мовою, що значно розширює їхні пізнавальні можливості. Водночас така доступність інформації потребує сформованих навичок критичного відбору, аналізу та інтерпретації навчального контенту, що безпосередньо пов'язано з рівнем автономності навчальної діяльності.

Для вивчення мови вчені виокремлюють чотири навчальних етапи навчальної автономії: підготовка, тренування, практика, самооцінка, де перші два означають певну залежність від викладача, більш низький рівень автономії, а останні два – більш високий ступінь автономії, меншу залежність від викладача. Більшість студентів не є автономними з самого початку, а тому поступове впровадження принципів НА стане запорукою успішного вивчення мови. Тим не менш, викладач має розуміти, що кожен студент досягне різного рівня автономності за однаковий проміжок часу, і враховувати це під час визначення мети курсу та підготовки до занять (Чехратова, 2021: 39–42).

Викладання англійською мовою в цифровому освітньому середовищі виступає важливим чинником розвитку навчальної автономії, оскільки поєднує мовну підготовку з фаховим навчанням. Англійська мова в цьому випадку є не лише об'єктом вивчення, а й інструментом пізнання, комунікації та професійного зростання. Студент змушений самостійно працювати з автентичними джерелами, науковими статтями, відеолекціями та онлайн-курсами, що сприяє розвитку навичок самоосвіти та відповідального ставлення до навчального процесу.

Однією з ключових характеристик навчальної автономії є здатність до саморегуляції. У цифровому середовищі студент самостійно планує навчальну діяльність, визначає темп опанування матеріалу та контролює виконання завдань. Викладання англійською мовою посилює потребу в саморегуляції, оскільки іншомовний контекст може ускладнювати сприйняття



навчальної інформації. Це, у свою чергу, стимулює розвиток метакогнітивних умінь, таких як постановка цілей, моніторинг власного розуміння та корекція навчальних стратегій.

Важливим аспектом автономного навчання є мотиваційна складова. У цифровому освітньому середовищі мотивація студентів значною мірою залежить від змістовності навчальних завдань, інтерактивності цифрових інструментів та можливості практичного застосування здобутих знань. Викладання англійською мовою може виступати потужним мотиваційним чинником, оскільки відкриває доступ до міжнародного освітнього простору, академічної мобільності та професійних перспектив. Водночас недостатній рівень мовної підготовки може знижувати мотивацію та потребує педагогічної підтримки з боку викладача.

Цифрові технології суттєво розширюють педагогічні можливості формування навчальної автономії. Онлайн-платформи, системи управління навчанням, електронні бібліотеки та інтерактивні сервіси дозволяють студентам самостійно обирати навчальні траєкторії та способи опанування матеріалу. У контексті викладання англійською мовою це означає можливість використовувати різноманітні формати подання інформації, зокрема відео, подкасти, інтерактивні вправи та форуми для обговорення, що сприяє розвитку автономності та відповідальності за власне навчання. На думку Савченко О., впровадження цифрових технологій у практику викладання іноземних мов може розв'язати низку важливих проблем навчального процесу, зокрема скоротити часовий розрив між знайомством з новими явищами і контролем результатів, подолати проблему недостатньої диференційованості навчання, врахування індивідуальних особливостей студентів та учнів, налагодити процес цілеспрямованого навчання студентів та учнів прийомів самостійної роботи (Савченко, 2021: 66–67).

Роль викладача в умовах цифрового освітнього середовища зазнає суттєвих змін. Він перестає бути основним джерелом інформації та виконує функцію фасилітатора, консультанта і наставника. У процесі викладання англійською мовою викладач створює умови для розвитку автономії, спрямовує студентів у виборі ефективних стратегій навчання та забезпечує зворотний зв'язок. Такий підхід сприяє поступовому переходу від керованого навчання до самостійної навчальної діяльності.

Навчальна автономія також тісно пов'язана з розвитком критичного мислення, особливо в умовах цифрового перенасичення інформацією. Студенти мають навчитися аналізувати джерела, оцінювати їхню достовірність та актуальність, що є особливо важливим під час роботи з англійськими матеріалами. Викладання англійською мовою в цифровому

середовищі стимулює розвиток аналітичних умінь і сприяє формуванню здатності до самостійного прийняття навчальних рішень.

Особливу увагу в дослідженні слід приділити проблемі когнітивного навантаження. Поєднання фахового змісту та іншомовного викладання в цифровому форматі може створювати додаткові труднощі для студентів. У таких умовах навчальна автономія виступає механізмом адаптації, що дозволяє студентам регулювати навчальне навантаження, обирати зручний темп роботи та використовувати допоміжні ресурси для кращого розуміння матеріалу.

Цифрове освітнє середовище сприяє інтеграції формального та неформального навчання, що є важливим чинником розвитку автономії. Студенти мають можливість поєднувати академічне навчання з самоосвітніми практиками, зокрема участю в онлайн-курсах, вебінарах та міжнародних освітніх проєктах англійською мовою. Це сприяє формуванню навичок навчання протягом життя та підвищує рівень самостійності в освітній діяльності.

Як зазначають Шовкопляс О. та Антонченко М., ефективне використання цифрових інструментів для навчання – це не просто використання технологій заради технологій, а цілеспрямоване та усвідомлене застосування цифрових ресурсів для покращення якості освіти, підвищення мотивації учнів та розвитку їхніх навичок. Науковці виділяють такі ключові аспекти ефективного використання цифрових інструментів: цілеспрямованість; індивідуалізація; інтеграція в навчальний процес; інтерактивність та залучення; співпраця та комунікація; критичне мислення та цифрова грамотність; оцінювання та зворотній зв'язок (Шовкопляс, Антонченко, 2025: 13–16).

У контексті викладання англійською мовою навчальна автономія також пов'язана з розвитком комунікативної компетентності. Цифрові інструменти забезпечують можливості для онлайн-спілкування, спільної роботи та обміну досвідом з представниками інших культур. Участь у таких формах діяльності стимулює студентів до самостійного вдосконалення мовних навичок і підвищує рівень відповідальності за результати власного навчання.

Важливим аспектом розвитку автономії є рефлексія, яка дозволяє студентам усвідомлювати власні досягнення та труднощі. У цифровому освітньому середовищі рефлексивні практики можуть реалізовуватися через електронні портфоліо, онлайн-щоденники та самооцінювання. Викладання англійською мовою в цьому контексті сприяє розвитку здатності до самоспостереження та аналізу власної навчальної діяльності іншою мовою, що поглиблює процес усвідомленого навчання.

Таким чином, навчальна автономія студентів у цифровому освітньому середовищі



є результатом взаємодії технологічних можливостей, педагогічних підходів та особистісних характеристик здобувачів освіти. Викладання англійською мовою виступає важливим педагогічним ресурсом, який не лише розширює освітні можливості студентів, але й стимулює розвиток самостійності, відповідальності та готовності до безперервного навчання. Основна частина дослідження підтверджує, що формування навчальної автономії є необхідною умовою ефективного підготовки студентів до професійної діяльності в умовах глобалізованого цифрового освітнього простору.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що навчальна автономія студентів є ключовою характеристикою ефективного навчання в умовах цифрового освітнього середовища. Цифровізація освіти істотно змінює роль студента, надаючи йому більше свободи у виборі змісту, форм і темпу навчальної діяльності. Водночас така свобода зумовлює зростання відповідальності за власні освітні результати. Встановлено, що викладання англійською мовою виступає потужним педагогічним чинником розвитку навчальної автономії. Воно сприяє формуванню навичок самостійної роботи з автентичними джерелами та інтеграції студентів у міжнародний освітній простір.

У ході аналізу з'ясовано, що навчальна автономія має комплексний характер і поєднує мотиваційні, когнітивні та метакогнітивні компоненти. Цифрове освітнє середовище створює сприятливі умови для розвитку цих компонентів за умови педагогічно обґрунтованої організації навчального процесу. Доведено, що ефективно формування автономії можливе лише за наявності відповідного методичного супроводу з боку викладача. Роль викладача трансформується у напрямі фасилітації, консультування та підтримки самостійної навчальної діяльності студентів.

Установлено, що викладання англійською мовою в цифровому форматі сприяє розвитку саморегуляції, критичного мислення та рефлексії. Разом із тим воно може підвищувати когнітивне навантаження, що вимагає поступового формування автономних навчальних умінь. Дослідження підтвердило, що навчальна автономія є важливою передумовою навчання протягом життя та професійної мобільності майбутніх фахівців. Узагальнюючи результати, можна зробити висновок, що поєднання цифрових технологій і викладання англійською мовою відкриває значні педагогічні можливості для підвищення якості вищої освіти. Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні практичних моделей формування навчальної автономії студентів у різних галузях знань.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабічева М. Г., Рибачук Ю. Л. Автономія як основа самостійної навчальної діяльності студентів педагогічних спеціальностей у процесі вивчення іноземної мови. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. С. 65–69. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.76-1.11>
2. Лавриш Ю., Буга С. Цифрові освітні технології як засіб автономного індивідуалізованого навчання іноземних мов в університетах. *Наукові записки БДПУ. № 1*. 2021. С. 26–33. DOI: 10.31494/2412-9208-2021-1-1-26-33
3. Матюха В. Використання цифрових технологій при навчанні англійської мови у ЗВО. *Вісник № 26*. 2024. С. 58–63. <https://doi.org/10.58407/visnik.242610>
4. Савченко О. Цифрові технології в дистанційному навчанні англійської мови студентів ЗВО. *Молодь і ринок*. № 9. 2021. С. 66–71.
5. Сучасні цифрові інструменти у роботі педагога : методичні рекомендації / Шовкопляс О. А та ін.; за заг. ред. М. О. Антонченко. Суми : НВВ КЗ СОІППО, 2025. 56 с.
6. Чехратова О. А. Формування навчальної автономії майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці : дис. ... д-ра філософії : 011 Освітні, педагогічні науки. Харків, 2021. 332 с.
7. Чижикова І. Розвиток навчальної автономії студентів в умовах гейміфікації навчального процесу у ЗВО. *Освіта. Інноватика. Практика*, 11(2), 2023. С. 54–59. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i2-008>

REFERENCES:

1. Babicheva, M. H., & Rybachuk, Yu. L. (2021). Avtonomiia yak osnova samostoinoi navchalnoi diialnosti studentiv pedahohichnykh spetsialnostei u protsesi vyvchennia inozemnoi movy [Autonomy as the Basis of Independent Learning Activity of Pedagogical Students in the Process of Learning a Foreign Language]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 76(1), 65–69. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.76-1.11>
2. Lavrysh, Yu., & Buha, S. (2021). Tsyfrovi osvritni tekhnolohii yak zasib avtonomnoho indyvidualizovanoho navchannia inozemnykh mov v universytetakh [Digital Educational Technologies as a Means of Autonomous Individualized Foreign Language Learning at Universities]. *Naukovi zapysky BDPU*, (1), 26–33. <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2021-1-1-26-33>
3. Matiukha, V. (2024). Vykorystannia tsyfrovyykh tekhnolohii pry navchanni anhliiskoi movy u ZVO [Use of Digital Technologies in Teaching English in Higher Education Institutions]. *Visnyk*, (26), 58–63. <https://doi.org/10.58407/visnik.242610>
4. Savchenko, O. (2021). Tsyfrovi tekhnolohii v dystantsiinomu navchanni anhliiskoi movy studentiv ZVO [Digital Technologies in Distance Learning of English for Higher Education Students]. *Molod i rynek*, (9), 66–71.
5. Shovkopliash, O. A., et al. (2025). Suchasni tsyfrovi instrumenty u roboti pedahoha [Modern Digital Tools in the Work of a Teacher]. Sumy : NVV KZ SOIPPO.
6. Chekhratova, O. A. (2021). Formuvannia navchalnoi avtonomii maibutnykh uchyteliv inozemnykh mov u



fakhovii pidhotovtsi [Formation of Learning Autonomy of Future Foreign Language Teachers in Professional Training] (Doctoral dissertation). Kharkiv.

7. Chyzhykova, I. (2023). Rozvytok navchalnoi avtonomii studentiv v umovakh heimifikatsii navchalnoho

protseesu u ZVO [Development of Students' Learning Autonomy in the Conditions of Gamification of the Educational Process in Higher Education Institutions]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 11(2), 54–59. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i2-008>

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 21.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.04.2026



УДК 378.04:338.48

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-113-8>

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ У СИСТЕМІ ПОСЛІДОВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Дишко Олеся Леонідівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії фізичного виховання та рекреації
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Dyshko.Olesia@vnu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-1310-6950

Белікова Наталія Олександрівна,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії фізичного виховання та рекреації
Волинський національний університет імені Лесі Українки
belikova.natalia@vnu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-2789-7586

Косинський Едуард Олександрович,
викладач кафедри теорії та методики фізичної культури
КЗВО «Луцький педагогічний інститут»
ekosynsjkyj@lpc.ukr.education
orcid.org/0000-0002-4297-4087

Метою дослідження є визначення рівня та особливостей сформованості готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації позакласної роботи в системі послідовної педагогічної освіти, а також виявлення динаміки змін її основних компонентів залежно від освітнього рівня здобувачів (фаховий молодший бакалавр – бакалавр – магістр).

Методи. У дослідженні використано метод анкетування з авторським інструментарієм, спрямованим на оцінювання мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивно-оцінювального компонентів готовності. Опитування проведено серед здобувачів спеціальності «Середня освіта (Фізична культура)» різних освітніх рівнів: фаховий молодший бакалавр (n=27), бакалавр (n=46), магістр (n=16). Оцінювання здійснювалося за п'ятибальною шкалою, результати оброблено методами описової статистики.

Результати. Аналіз результатів засвідчив нерівномірність сформованості компонентів готовності на різних освітніх рівнях. За мотиваційно-ціннісним компонентом найвищі показники виявлено у здобувачів освіти фахового молодшого бакалавра: частка позитивних відповідей (4–5 балів) становила 70,37%, тоді як у студентів бакалаврату – 58,70%, а у магістрів – 43,75%. Когнітивний компонент демонструє чітку позитивну динаміку: частка високих оцінок (4–5 балів) зросла від 40,74% у фахових молодших бакалаврів до 50,01% у бакалаврів і 75,00% у магістрів. Операційно-діяльнісний компонент виявився найменш сформованим: у фахових молодших бакалаврів 74,07% відповідей припадає на рівень 1–3 бали, у бакалаврів становить 60,87%, тоді як у магістрів частка високих оцінок зросла до 75,00%. За рефлексивно-оцінювальним компонентом також зафіксовано зростання показників від 44,44% позитивних відповідей у фахових молодших бакалаврів до 54,35% у бакалаврів і 81,25% у магістрів, що свідчить про посилення здатності до професійного самоаналізу на завершальному етапі підготовки.

Висновки. Дослідження підтвердило, що система послідовної педагогічної освіти забезпечує нарощування теоретичної обізнаності та професійної рефлексії майбутніх учителів фізичної культури, однак потребує посилення практико-орієнтованої складової підготовки. Практична цінність результатів полягає у можливості їх використання для корекції освітніх програм, удосконалення змісту педагогічної практики та цілеспрямованого формування готовності до організації позакласної роботи на всіх освітніх рівнях.

Ключові слова: професійна підготовка, позакласна діяльність, майбутні вчителі фізичної культури, послідовна освіта, освітні рівні.



READINESS OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS TO ORGANIZE EXTRACURRICULAR ACTIVITIES WITHIN THE SYSTEM OF SEQUENTIAL PEDAGOGICAL EDUCATION

Dyshko Olesia Leonidivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Theory of Physical Education and Recreation
Lesya Ukrainka Volyn National University
Dyshko.Olesia@vnu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-1310-6950>

Bielikova Nataliia Oleksandrivna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Theory of Physical Education and Recreation
Lesya Ukrainka Volyn National University
belikova.natalia@vnu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0003-2789-7586>

Kosynskyi Eduard Oleksandrovych,
Teacher of the the Department of Theory and Methods of Physical Education
Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical Institute"
ekosynsjkyj@ipc.ukr.education
<http://orcid.org/0000-0002-4297-4087>

The **purpose** of the study is to determine the level and specific features of the readiness of future physical education teachers to organize extracurricular activities within the system of consecutive pedagogical education, as well as to identify the dynamics of changes in its main components depending on the educational level of students.

Methods. The study employed a questionnaire-based survey using an author-developed instrument aimed at assessing the motivational-value, cognitive, operational-activity, and reflective-evaluative components of readiness. The survey was conducted among students majoring in Secondary Education (Physical Education) at different educational levels: professional junior bachelor ($n=27$), bachelor ($n=46$), and master ($n=16$). Responses were assessed using a five-point scale, and the data were processed using descriptive statistical methods.

Results. The analysis revealed an uneven formation of readiness components across educational levels. Regarding the motivational-value component, the highest indicators were observed among professional junior bachelor students, with the proportion of positive responses (scores 4–5) reaching 70.37%, compared to 58.70% among bachelor students and 43.75% among master's students. The cognitive component demonstrated a clear positive trend: the share of high ratings (4–5 points) increased from 40.74% among professional junior bachelors to 50.01% among bachelors and 75.00% among master's students. The operational-activity component appeared to be the least developed: 74.07% of responses from professional junior bachelors and 60.87% from bachelor students were concentrated at levels 1–3, whereas among master's students the proportion of high ratings rose to 75.00%. A similar upward trend was observed for the reflective-evaluative component, with positive responses increasing from 44.44% among professional junior bachelors to 54.35% among bachelors and 81.25% among master's students, indicating an enhanced capacity for professional self-analysis at the final stage of training.

Conclusions. The study confirmed that the system of consecutive pedagogical education contributes to the accumulation of theoretical knowledge and the development of professional reflection among future physical education teachers; however, it requires strengthening the practice-oriented component of training. The practical significance of the results lies in their potential application for adjusting educational programs, improving the content of pedagogical practice, and purposefully developing readiness for organizing extracurricular activities at all educational levels.

Keywords: *professional training, extracurricular activities, future physical education teachers, consecutive education, pedagogical competence, educational levels.*

Вступ. Позакласна робота з фізичної культури є важливою складовою освітнього процесу, оскільки саме вона створює додаткові можливості для підвищення рухової активності учнів, формування стійкої мотивації до занять

фізичними вправами та організації змістовного дозвілля в умовах сучасної школи. На тлі зростання гіподинамії, зниження інтересу дітей і підлітків до традиційних форм рухової діяльності та посилення конкуренції з боку цифрових



розваг значення якісно організованої позакласної діяльності з фізичної культури істотно зростає. Ефективність такої роботи значною мірою залежить від рівня професійної готовності вчителя, його здатності ініціювати, планувати й реалізовувати різноманітні фізкультурно-оздоровчі та спортивно-масові заходи поза межами уроку.

Водночас практика підготовки майбутніх учителів фізичної культури свідчить про наявність низки суперечностей між суспільним запитом на активну позакласну роботу в закладах освіти та реальними можливостями випускників педагогічних спеціальностей щодо її організації. Значна частина здобувачів освіти володіє достатніми теоретичними знаннями, проте відчуває труднощі під час практичного планування та проведення позакласних заходів, що зумовлює фрагментарність і епізодичність такої діяльності в шкільній практиці. У цьому контексті особливої актуальності набуває аналіз готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації позакласної роботи саме в системі послідовної педагогічної освіти, яка передбачає поетапне формування професійних компетентностей від рівня фахового молодшого бакалавра до магістра.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Проблема готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації позакласної роботи набуває особливої актуальності в умовах модернізації системи освіти та посилення вимог до професійної діяльності педагога. Сучасна школа очікує від учителя фізичної культури не лише якісного проведення уроків, а й уміння організовувати та забезпечувати різноманітні форми позакласної рухової активності, спрямовані на зміцнення здоров'я, сприяння розвитку стійкого інтересу учнів до рухової діяльності та раціональної організації їхнього вільного часу. У цьому контексті позакласна робота розглядається як важливе продовження освітнього процесу, що доповнює урок і створює умови для індивідуалізації та варіативності фізичного виховання (Саранча, 2024).

У науково-педагогічних дослідженнях готовність учителя до професійної діяльності трактується як інтегративна якість особистості, що визначає рівень освіченості здобувача вищої освіти (психологічну, науково-теоретичну, практичну, психофізичну й фізичну готовність), що сприяють його ефективній фізкультурно-оздоровчій і спортивно-масовій роботі з дітьми дошкільного, шкільного віку та учнями в загальноосвітніх установах, освітніх закладах загальної середньої та професійної освіти (Іваненко, 2023). З позицій компетентнісного підходу готовність до організації позакласної роботи передбачає не лише обізнаність із формами й методами такої діяльності, а й внутрішню налаштованість педагога на роботу з учнями поза межами уроку,

уміння адаптувати зміст і засоби фізичного виховання до реальних умов закладу освіти та потреб школярів (Чалій, 2020).

Теоретичний аналіз засвідчує, що система послідовної педагогічної освіти, яку доцільно розглядати як цілісно організований поетапний освітній процес, що охоплює підготовку здобувачів на рівнях фахового молодшого бакалавра, бакалавра та магістра і забезпечує наступність, узгодженість та інтеграцію змісту професійної підготовки (Дишко, 2025), створює різні можливості для формування зазначеної готовності. На початкових етапах професійної підготовки переважає формування мотиваційно-ціннісних орієнтацій і загальних уявлень про позакласну діяльність, тоді як на наступних рівнях акцент зміщується на поглиблення теоретичних знань, розвиток практичних умінь і здатності до критичного осмислення власного педагогічного досвіду. Водночас наукові джерела (Гращенко, 2023) вказують на наявність розриву між теоретичною підготовкою студентів і їх реальною готовністю до організації позакласної роботи, що зумовлює необхідність цілеспрямованого вивчення цього питання.

Особливе значення в теоретичному обґрунтуванні проблеми має структурний підхід до аналізу готовності, який дозволяє виокремити мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінювальний компоненти. Такий підхід дає змогу комплексно оцінити підготовленість майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи й простежити, як кожен із компонентів формується на різних етапах педагогічної освіти. Саме це створює теоретичні передумови для подальшого емпіричного аналізу та обґрунтування шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері фізичного виховання.

Метою дослідження є визначення рівня та особливостей сформованості готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації позакласної роботи в умовах послідовної педагогічної освіти, а також виявлення динаміки змін основних компонентів цієї готовності залежно від освітнього рівня здобувачів.

Для досягнення поставленої мети у процесі дослідження передбачалося розв'язання таких науково-дослідницьких завдань: 1) проаналізувати сучасні наукові підходи до проблеми підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації позакласної діяльності в системі педагогічної освіти; 2) визначити структурні компоненти готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації позакласної роботи та обґрунтувати їх змістові характеристики; 3) дослідити рівень сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діялісного та рефлексивно-оцінювального компонентів готовності у здобувачів різних освітніх рівнів; 4) здійснити порівняльний аналіз



показників готовності майбутніх учителів фізичної культури на рівнях фахового молодшого бакалавра, бакалавра та магістра; 5) окреслити напрями вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації позакласної роботи з урахуванням принципу послідовності педагогічної освіти.

Методи дослідження. Для вивчення рівня готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації позакласної роботи було застосовано метод анкетування. Авторська анкета була спрямована на виявлення мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивно-оцінювального компонентів готовності. Опитування проводилося серед здобувачів освіти (фаховий молодший бакалавр (n=27), бакалавр (n=46), магістр (n=16)) спеціальності «Середня освіта (Фізична культура)» старших курсів Луцького фахового педагогічного коледжу та Волинського національного університету імені Лесі Українки. Оцінювання відповідей здійснювалося за п'ятибальною шкалою (1 – повністю не згоден(на); 2 – скоріше не згоден(на); 3 – важко відповісти / частково згоден(на); 4 – скоріше згоден(на); 5 – повністю згоден(на)), що дало змогу кількісно визначити ступінь згоди респондентів із запропонованими твердженнями. Отримані результати були систематизовані та проаналізовані з використанням методів описової статистики, що дозволило визначити рівні сформованості готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації позакласної діяльності.

Результати та дискусії. Готовність майбутніх учителів фізичної культури до організації позакласної роботи в умовах послідовної педагогічної освіти ми розуміємо як інтегральну професійну характеристику особистості, що відображає рівень сформованості мотиваційно-ціннісних орієнтацій, системи спеціальних знань, практичних умінь і навичок, а також здатності до професійної рефлексії та саморозвитку, необхідних для планування, організації й реалізації позакласної фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової діяльності учнів на різних етапах професійної підготовки.

З метою вивчення готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації позакласної роботи в умовах послідовної педагогічної освіти у структурі їх професійної компетентності було виокремлено чотири взаємопов'язані компоненти: 1. Мотиваційно-ціннісний компонент характеризує ставлення здобувачів освіти до позакласної діяльності, усвідомлення її ролі у професійній діяльності вчителя фізичної культури та наявність внутрішніх мотивів до активної участі в організації такої роботи. 2. Когнітивний компонент відображає рівень теоретичної підготовленості студентів, зокрема знання щодо змісту, форм, методів і нормативно-організаційних засад позакласної роботи з фізичної культури.

3. Операційно-діяльнісний компонент визначає сформованість практичних умінь і навичок планування, проведення та оцінювання позакласних фізкультурно-оздоровчих і спортивних заходів у закладах освіти. 4. Рефлексивно-оцінювальний компонент пов'язаний зі здатністю майбутніх учителів до самоаналізу власної діяльності, критичного осмислення отриманого досвіду та корекції професійних дій у процесі організації позакласної роботи.

Отримані результати анкетування дають змогу детально охарактеризувати особливості сформованості готовності студентів до організації позакласної роботи з фізичної культури за основними компонентами та виявити відмінності, зумовлені освітнім рівнем.

За мотиваційно-ціннісним компонентом найбільш виражені позитивні установки зафіксовано у студентів за освітньо-професійним рівнем «фаховий молодший бакалавр». У цій групі переважають відповіді «скоріше згоден(на)» та «повністю згоден(на)», які сумарно становлять 70,37%. Це свідчить про високий рівень зацікавленості в позакласній діяльності, позитивне емоційне ставлення до її організації та сприйняття як важливої складової професійної підготовки. Частка негативних відповідей є незначною (11,11%), що вказує на загалом сприятливий мотиваційний фон. У студентів-бакалаврів мотиваційно-ціннісний компонент має більш стриманий характер. Проте позитивні оцінки також домінують (58,70%), зростає частка відповідей «важко відповісти / частково згоден(на)» (23,91%). Це може свідчити про певну невизначеність у професійних орієнтирах та недостатній особистий досвід участі в позакласній роботі. Для магістрів характерне подальше зниження частки максимально позитивних відповідей. Лише 43,75% респондентів обрали варіанти 4–5 балів, водночас збільшилася частка відповідей 1–2 бали (31,25%) (табл. 1). Така картина, на нашу думку, пов'язана не зі зниженням інтересу, а з більш критичним і професійно зваженим ставленням до позакласної діяльності, що формується у магістрів.

Аналіз когнітивного компонента засвідчив поступове зростання рівня теоретичної готовності від фахового молодшого бакалавра до магістра. У першій групі значна частка відповідей зосереджена на оцінці у 3–4 бали: 29,63% респондентів обрали варіант «важко відповісти / частково згоден(на)», ще стільки ж – «скоріше згоден(на)». Це вказує на фрагментарність знань і потребу в їх систематизації. У бакалаврів спостерігається зміщення відповідей у бік позитивних оцінок: половина студентів (50,01%) обрали 4–5 балів, що свідчить про краще розуміння змісту, форм і завдань позакласної роботи. Разом із тим, збереження значної частки відповідей у 3 бали (30,43%), що вказує на необхідність подальшого



поглиблення теоретичної підготовки. Найвищі показники когнітивної готовності зафіксовано у магістрів, де 75,00% припадає на 4–5 балів, а повна відсутність оцінки «повністю не згоден(на)» свідчить про сформовану систему знань і усвідомлення організаційно-методичних засад позакласної діяльності (табл. 1).

Операційно-діяльнісний компонент виявився найбільш проблемним, особливо на початкових етапах підготовки. У фахових молодших бакалаврів майже три чверті відповідей (74,07%) зосереджені в діапазоні 1–3 бали. Це підтверджує недостатність практичного досвіду планування та реалізації позакласних заходів і обмежені можливості для застосування теоретичних знань на практиці. У бакалаврів простежується певне покращення: частка позитивних відповідей (4–5 балів) зростає до 39,13%, однак домінуючою залишається оцінка у 3 бали (34,78%). Магістри демонструють принципово іншу картину: 75,00% респондентів оцінили свою практичну готовність на рівні 4–5 балів, а негативні оцінки практично відсутні (табл. 1). Це підтверджує, що саме на освітньому рівні «магістр» відбувається реальне набуття досвіду організації та проведення позакласної роботи.

Рефлексивно-оцінювальний компонент також характеризується чіткою позитивною динамікою. У здобувачів освіти фахового молодшого бакалавру переважають оцінки у 3 бали (33,33%), а частка високого рівня становить лише 44,44% (4–5 балів), що вказує на початковий етап формування навичок самоаналізу. У бакалаврів зростає частка усвідомлених позитивних відповідей (54,35%), що свідчить про розвиток здатності оцінювати власну діяльність і результати роботи з учнями. Найвищі показники знову зафіксовано у магістрів,

де 81,25% відповідей припадає на 4–5 балів (табл. 1). Це підтверджує сформованість рефлексивних умінь і готовність до професійного самовдосконалення.

Загалом отримані дані переконливо свідчать, що система послідовної педагогічної освіти забезпечує поступовий перехід від емоційно-мотиваційної зацікавленості до усвідомленої, теоретично обґрунтованої та практично реалізованої готовності до організації позакласної роботи з фізичної культури.

Отримані результати дослідження показали нерівномірність сформованості окремих компонентів готовності на різних освітніх рівнях. Так, вищі показники мотиваційно-ціннісного компонента у здобувачів освіти фахового молодшого бакалавра свідчать про те, що початкові етапи професійної підготовки характеризуються більш вираженим інтересом до практичної роботи з учнями та позитивним ставленням до позакласної діяльності. Подібну тенденцію відзначає Åge Diseth, наголошуючи, що на ранніх етапах професійного становлення домінує ентузіазм і прагнення до безпосередньої педагогічної взаємодії, тоді як у процесі подальшого навчання зростає критичність і професійна рефлексія (Åge Diseth, 2025).

Аналіз когнітивного компонента підтвердив очікувану тенденцію його поступового зростання від рівня фахового молодшого бакалавра до магістратури. Це узгоджується з логікою послідовної педагогічної освіти, у межах якої кожен наступний рівень передбачає поглиблення теоретичних знань, розширення уявлень про організаційно-методичні засади позакласної роботи та опанування сучасних педагогічних підходів. Подібні результати представлені у працях, присвячених професійній

Таблиця 1

Розподіл відповідей студентів різних освітніх рівнів за компонентами готовності до організації позакласної роботи з фізичної культури (% , 5-бальна шкала)

Освітній рівень	1 бал	2 бали	3 бали	4 бали	5 балів
Мотиваційно-ціннісний компонент					
Фаховий молодший бакалавр (n=27)	3,70	7,41	18,52	40,74	29,63
Бакалавр (n=46)	6,52	10,87	23,91	39,13	19,57
Магістр (n=16)	12,50	18,75	25,00	31,25	12,50
Когнітивний компонент					
Фаховий молодший бакалавр (n=27)	11,11	18,52	29,63	29,63	11,11
Бакалавр (n=46)	6,52	13,04	30,43	32,61	17,40
Магістр (n=16)	0,00	6,25	18,75	37,50	37,50
Операційно-діяльнісний компонент					
Фаховий молодший бакалавр (n=27)	14,81	25,93	33,33	18,52	7,41
Бакалавр (n=46)	8,70	17,39	34,78	28,26	10,87
Магістр (n=16)	0,00	6,25	18,75	37,50	37,50
Рефлексивно-оцінювальний компонент					
Фаховий молодший бакалавр (n=27)	7,41	14,81	33,33	29,63	14,81
Бакалавр (n=46)	4,35	10,87	30,43	32,61	21,74
Магістр (n=16)	0,00	6,25	12,50	37,50	43,75



підготовці вчителів фізичної культури, де наголошується на провідній ролі когнітивного компонента (Грибан та ін., 2024; Vlasiuk, 2022).

Разом із тим отримані дані щодо операційно-діяльнісного компонента засвідчують наявність проблемної зони у підготовці майбутніх учителів фізичної культури. Навіть за умови достатнього рівня знань магістри не завжди демонструють повну впевненість у власних практичних уміннях щодо планування та проведення позакласних заходів. Цей факт узгоджується з висновками інших досліджень, у яких підкреслюється розрив між теоретичною підготовкою та практичним досвідом студентів, зумовлений обмеженими можливостями залучення до реальної позакласної діяльності під час навчання (Гращенко, 2023; Іваненко, 2023; Tveitnes et al., 2025).

Рефлексивно-оцінювальний компонент, навпаки, демонструє чітку позитивну динаміку на магістерському рівні, що свідчить про сформованість здатності до самоаналізу, критичного осмислення власної педагогічної діяльності та усвідомлення професійних труднощів. Подібні результати підтверджують положення теорії професійного розвитку педагога, згідно з якою рефлексія виступає ключовим механізмом професійного зростання на завершальних етапах підготовки (Мицкан та ін., 2022).

Таким чином, результати дослідження загалом узгоджуються з сучасними науковими підходами до розуміння професійної готовності вчителя фізичної культури, водночас конкретизуючи особливості її формування у системі послідовної педагогічної освіти. Отримані дані дозволяють стверджувати, що ефективна підготовка до організації позакласної роботи потребує не лише збільшення теоретичних знань, а й цілеспрямованого посилення практико-орієнтованої складової навчання на всіх освітніх рівнях.

Висновки. Результати дослідження засвідчили, що готовність майбутніх учителів фізичної культури до організації позакласної роботи формується нерівномірно в системі послідовної педагогічної освіти. У здобувачів освіти фахового молодшого бакалавра більш вираженим є мотиваційно-ціннісний компонент, що відображає зацікавленість і позитивне ставлення до позакласної діяльності, тоді як у студентів-бакалаврів та особливо магістрів спостерігається зростання когнітивного й рефлексивно-оцінювального компонентів. Водночас операційно-діяльнісний компонент залишається найменш сформованим на всіх освітніх рівнях, що свідчить про недостатній обсяг практичного досвіду планування та проведення позакласних заходів. Отримані результати підтверджують доцільність посилення практико-орієнтованої підготовки та системного формування досвіду організації позакласної роботи з фізичної культури у здобувачів освіти фахового молодшого бакалавра, бакалавра та магістра.

Перспективним є розроблення та експериментальна перевірка практико-орієнтованих моделей підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації позакласної роботи з урахуванням специфіки освітніх рівнів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гращенко Ж. В., Короп М. Ю., Тарасевич О. А. Формування професійної компетентності бакалаврів спеціальності «Середня освіта» (Фізична культура) у процесі професійно-практичної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 87. С. 120–127. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.21>
2. Грибан Г., Шевчук Т., Ткаченко П., Скорий О., Пилипчук П., Пантус О., Осипенко В. Стан професійної готовності майбутніх учителів фізичної культури. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*, 2024. Вип. 4(177). С. 37–41. [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.4\(177\).07](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.4(177).07)
3. Дишко О. Л., Белікова Н. О. Стан реалізації послідовної освіти майбутніх вчителів фізичної культури у сучасних освітніх реаліях. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2025. № 2(70). С. 33–38. <https://doi.org/10.29038/2220-7481-2025-02-33-38>
4. Іваненко О. О. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури у процесі змішаного навчання : дис. ... докт. філос. за спеціальністю : 011 Освітні, педагогічні науки (01 Освіта / Педагогіка). Переяслав, 2023. 229 с.
5. Мицкан Т., Єдинак Г., Потапчук С. Акмеологічна компетентність бакалаврів фізичної культури. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини*. 2022. № 25. С. 78–88. <https://doi.org/10.32626/2309-8082.2022-25.78-88>
6. Саранча М. П., Грибан Г. П. Теоретико-методичні засади залучення учнів до позакласної роботи з фізичної культури в загальноосвітніх школах. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. 2024. Вип. 6 (179). С. 206–209. [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.6\(179\).38](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.6(179).38)
7. Чалій Л., Мамчур С. Структурні акценти готовності учителів фізичної культури до позакласної роботи. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини*. 2020. № 16. С. 96–101. <https://doi.org/10.32626/2309-8082.2020-16.96-101>
8. Åge Diseth. Reflection notes as a tool for professional development of pre-service psychology teachers. *Reflective Practice*. 2025. Vol. 26. №. 6. P. 821–831 <https://doi.org/10.1080/14623943.2025.2504139>
9. Tveitnes, M. S., Helgevold, N. & Moen, V. Bridging the gap between theory and practice? Working with digital problem-based cases to strengthen student teachers as research-literate. *Discover Education*. 2025. № 4, 228 <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00651-y>
10. Vlasiuk R. Theoretical Training for Future Physical Education Teachers Based on Differentiated Approach. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2022. № 3–4. P. 58–63. <https://doi.org/10.31891/pcs.2022.3-4.8>



REFERENCES:

1. Hrashchenkova ZH. V., Korop M. YU., Tarasevych O. A. (2023) Formuvannya profesijnoyi kompetentnosti bakalavriv spetsial'nosti "Serednya osvita" (Fizychna kul'tura) u protsesi profesijno-praktychnoyi pidhotovky [Formation of professional competence of bachelors of the specialty "Secondary education" (Physical culture) in the process of professional and practical training]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchyykh i zahal'noosvitnikh shkolakh*. 87. 120–127. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.21>
2. Hryban, H., Shevchuk, T., Tkachenko, P., Skoryy, O., Pylypchuk, P., Pantus, O., Osypenko, V. (2024). Stan profesijnoyi hotovnosti maybutnikh uchyteliv fizychnoyi kul'tury [The state of professional readiness of future teachers of physical culture]. *Naukovyy chasopys Ukrayins'koho derzhavnoho universytetu imeni Mykhayla Drahomanova. Seriya 15*, (4(177)), 37–41. [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.4\(177\).07](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.4(177).07)
3. Dyshko, O. L., Byelikova, N. O. (2025) Stan realizatsiyi konfesiynoyi osvity maybutnikh vchyteliv fizychnoyi kul'tury v suchasnykh osvitynikh realiyakh [The state of implementation of confessional education of future physical education teachers in modern educational realities]. *Fizychno vykhovannya, sport i kul'tura zdorov'ya u suchasnomu suspil'stvi*. 2(70). 33–38. <https://doi.org/10.29038/2220-7481-2025-02-33-38>
4. Ivanenko O. O. (2023) Formuvannya hotovnosti do profesijnoyi diyal'nosti maybutnikh uchyteliv fizychnoyi kul'tury u protsesi zmishanoho navchannya [Formation of readiness for professional activity of future physical education teachers in the process of blended learning]. *Dysertatsiya na zdobuttya stupenya doktora filosofiyi za spetsial'nisty 011 Osvitni, pedahohichni nauky (01 Osvita / Pedahohika)*. Pereyaslav. 229 s.
5. Mitskan, T., Yedynak, H., Potapchuk, S. (2022) Akmeolohichna kompetentnist' bakalavriv fizychnoyi kul'tury [Acmeological competence of bachelors of physical culture]. *Visnyk Kam'yanets'-Podil's'koho natsional'noho universytetu imeni Ivana Ohiyenka. Fizychno vykhovannya, sport i zdorov'ya lyudyny*. 25. 78–88. <https://doi.org/10.32626/2309-8082.2022-25.78-88>
6. Sarancha, M. P., Hryban, H. P. (2024) Teoretyko-metodychni zavdannya zaluchennya uchniv do pozaklasnoyi roboty z fizychnoyi kul'tury v zahal'noosvitnikh shkolakh [Theoretical and methodological tasks of involving students in extracurricular work on physical culture in secondary schools]. *Naukovyy chasopys Ukrayins'koho derzhavnoho universytetu imeni Mykhayla Drahomanova*. 6(179). 206–209. [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.6\(179\).38](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.6(179).38)
7. Chaliy, L., Mamchur, S. (2020) Strukturni aktsenty hotovnosti vchyteliv fizychnoyi kul'tury do pozaklasnoyi roboty [Structural accents of physical education teachers' readiness for extracurricular work]. *Visnyk Kam'yanets'-Podil's'koho natsional'noho universytetu imeni Ivana Ohiyenka. Fizychno vykhovannya, sport i zdorov'ya lyudyny*. 16. 96–101. <https://doi.org/10.32626/2309-8082.2020-16.96-101>
8. Åge Diseth. (2025) Reflection notes as a tool for professional development of pre-service psychology teachers. *Reflective Practice*. 26. 6. 821–831. <https://doi.org/110.1080/14623943.2025.2504139>
9. Tveitnes, M. S., Helgevold, N. & Moen, V. (2025) Bridging the gap between theory and practice? Working with digital problem-based cases to strengthen student teachers as research-literate. *Discover Education*. 4, 228 <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00651-y>
10. Vlasiuk, R. (2022) Theoretical Training for Future Physical Education Teachers Based on Differentiated Approach. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 3–4. 58–63. <https://doi.org/10.31891/pcs.2022.3-4.8>





УДК 378.091.12:378.091.398
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-113-9>

КУРАТОР, ТЬЮТОР, НАСТАВНИК: ФУНКЦІОНАЛЬНА ТИПОЛОГІЯ РОЛЕЙ

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

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

Яким має бути академічне сприяння здобувачу вищої освіти для успішної реалізації освітньої траєкторії? Чи має тьютор замінити куратора? Як підготувати універсального тьютора? Чи потрібні інші фахівці для професійно-наставницької й адаптаційно-сервісної підтримки здобувача? Відсутність системної відповіді на ці питання призводить до плутанини ролей і неефективного використання ресурсів. **Мета.** Систематизувати форми академічного сприяння здобувачам вищої освіти через розроблення функціональної типології ролей та оцінити доцільність інституціоналізації тьюторства як окремої посади у вищій освіті. **Методи.** Дослідження базується на моделі інституційної інтеграції V. Tinto, яка розрізняє соціальну та академічну підсистеми успішності здобувача. Здійснено компаративний аналіз практик академічного супроводу в понад 40 університетах Європи, Північної Америки та України. Застосовано функціональний підхід до класифікації ролей за метою, виконавцем, тривалістю взаємодії та кваліфікаційними вимогами. **Результати.** Розроблено функціональну типологію, яка розрізняє вісім ролей академічного сприяння, класифікованих за чотирма рівнями інтеграції: інфраструктурним (академічне консультування), соціальним (порадництво групи та особистості), академічним (асистентство та репетиторство) та інтелектуальним (наставництво). Виявлено, що в міжнародних практиках академічне сприяння реалізується через рольовий розподіл функцій між викладачами, здобувачами та адміністративним персоналом, а не через окремі посади. **Висновки.** Інституціоналізація тьюторства як окремої педагогічної посади створює ризик підміни академічного наставництва соціально-адаптаційним супроводом через відсутність фахової експертизи та дослідницького досвіду у виконавця. Запропонована функціональна типологія ролей дозволяє університетам дизайнувати моделі академічного сприяння здобувачам й збалансовано розподіляти функції супроводу залежно від інституційних ресурсів та освітньої політики закладу, уникаючи концентрації несумісних функцій в одній ролі.

Ключові слова: академічне сприяння, супровід здобувачів, освітня траєкторія, порадижник, репетитор, академічне наставництво, вища освіта.

ADVISOR, TUTOR, MENTOR: FUNCTIONAL TYPOLOGY OF ACADEMIC SUPPORT ROLES

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

Zaporozhets Anton Serhiiiovych,
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



What kind of academic support should be provided to higher education students for successful implementation of their educational trajectory? Should a tutor replace an advisor? How to prepare a universal tutor? Are other specialists needed for professional mentoring and adaptation-service support of students? The absence of a systematic answer to these questions leads to role confusion and inefficient use of resources. **Purpose.** To systematize forms of academic support for higher education students through the development of a functional typology of roles and to assess the feasibility of institutionalizing tutorship as a separate position in higher education. **Methods.** The study is based on V. Tinto's institutional integration model, which distinguishes between social and academic subsystems of student success. A comparative analysis of academic support practices in over 40 universities in Europe, North America, and Ukraine was conducted. A functional approach to role classification was applied based on purpose, performer, duration of interaction, and qualification requirements. **Results.** A functional typology has been developed that distinguishes eight roles of academic support, classified according to four levels of integration: infrastructural (academic advising), social (group and individual counseling), academic (teaching assistance and tutoring), and intellectual (mentoring). It was found that in international practices, academic support is implemented through role distribution of functions among faculty, students, and administrative staff, rather than through separate positions. **Conclusions.** The institutionalization of tutorship as a separate pedagogical position creates the risk of replacing academic mentoring with social-adaptation support due to the performer's lack of professional expertise and research experience. The proposed functional typology of roles allows universities to design models of academic support for students and to distribute support functions in a balanced manner depending on institutional resources and the institution's educational policy, avoiding the concentration of incompatible functions in one role.

Keywords: *academic support, student support services, educational trajectory, personal tutor, discipline-specific tutor, academic mentoring, higher education.*

Вступ. Швидкі зміни до кваліфікаційних вимог на ринку праці, збереження університетської освіти як світоглядно-дослідницького концепту, низький рівень підготовки здобувачів при вступі, вбудовування у всі сфери життєдіяльності штучного інтелекту, доступність знань і водночас складність їх операціоналізації – це чинники, які укріплюють сучасну освітню парадигму щодо необхідності персоналізованого підходу до здобувачів і всебічної підтримки від організаційно-методичного супроводу до професійно-дослідницького наставництва. При цьому важливо не звести таку підтримку до універсального дизайну й соціальної адаптації, адже вища освіта в ідеалі передбачає не лише підготовку фахівця, а й формування вищого рівня пізнавальних навичок, світоглядних інтересів, експертності в галузі.

Теоретичне обґрунтування проблеми. На початку 2000-х років в українських закладах вищої освіти (ЗВО) паралельно з традиційним кураторством було введено тьюторство для допомоги здобувачам з визначенням професійних і дослідницьких інтересів – очевидно, такі новації були спрямовані на наближення української вищої освіти до міжнародних практик академічного супроводу здобувачів. Відсутність методичної підтримки у впровадженні тьюторства призвело до його поступового суміщення з кураторством. Запровадження вибіркового дисциплін, індивідуальних навчальних планів та академічної мобільності потребувало нових форм академічного консультування здобувачів, тож на куратора було покладено «надання рекомендацій студентам щодо формування їх індивідуального навчального плану», погодження та контроль за його реалізацією (Міністерство освіти і науки України, 2004). Хоч від спроб інтегрувати елементи тьюторства

в обов'язки куратора й дотепер не відмовляються ні ЗВО (як «викладача-куратора індивідуального навчального плану» (Положення, 2020)), ні дослідники (Голубева & Жулківська, 2012: 22; Децюк, 2023: 33).

Чинне законодавство не визначає поняття «тьютор» у вищій освіті й не регламентує цю діяльність. Кожен заклад розробляє власні положення про тьюторство, спираючись на різні джерела та по-різному інтерпретуючи функції тьютора. Так само в дослідницьких роботах простежується розмаїття в розумінні функцій тьютора: від адаптації першокурсників (Децюк, 2023: 33) до універсального фахівця, який «виступає ментором, помічником і мотиватором, тренером, наставником, викладачем-консультант-менеджером, проблематизатором, фасилітатором» (Зарішняк, 2019: 15). Такий широкий спектр функцій й посилення на «закордонний досвід інституціоналізації професії тьютора» (Осадча, 2018: 81) спонукає українські педагогічні школи просувати ідею тьюторства як окремої педагогічної посади (Дем'яненко, 2020: 60), причому незалежно від рівня освіти (Бундак та ін., 2021: 14).

На сьогодні в межах автономії ЗВО кожен заклад має власну концепцію реалізації супроводу здобувачів для адаптації до університетської системи, навчання, активного пізнання, дослідницької діяльності, соціальної інтеграції та благополуччя. Разом з тим відсутні системні методичні рекомендації щодо адекватності навантаження викладачів, які забезпечують такий супровід, їх консультативної підтримки, а також доцільності запровадження окремих посад та кваліфікаційних вимог до них. Нещодавня дискусія при спробі введення педагогічної посади тьютора на законодавчому рівні підтвердила відсутність цілісної концепції щодо супроводу здобувачів вищої освіти.



Міжнародні класифікатори професій диференціюють тьютора за освітнім рівнем: британський (SOC, 2020: 99) відносить університетських тьюторів до науковців (код 2311 Higher education teaching professionals), американський (SOC, 2018) та канадський (NOC, 2021) – до репетиторів предметного супроводу (коди 25-3041 та 41210 відповідно). Однак жоден із класифікаторів не містить універсальної педагогічної посади з широким спектром функцій від адаптації до наставництва. Пропозиція ввести в український класифікатор посаду «тьютор (за видами, формами та складниками освіти)» (Мельник, 2019: 45) визнає потребу диференціації, але віднесення її до залишкового коду 2359.2 («Інші професіонали») не розв'язує питання кваліфікаційних вимог для різних рівнів освіти.

У процесі доопрацювання проекту Закону про внесення змін до деяких законів України щодо підтримки наукової роботи в закладах вищої освіти № 9600 (згодом прийнятий як Закон № 3791-IX) пропозиція законодавчо закріпити окрему педагогічну посаду тьютора була відхилена (Верховна рада України, 2023). Основними аргументами стали недоцільність надмірної деталізації організації освітнього процесу на рівні закону, ризик дублювання функцій з уже наявними ролями, обмеження інституційної автономії та потенційні фінансово-кадрові наслідки для закладів вищої освіти, а також відсутність правової бази їх уведення. Така аргументація відповідає європейській логіці регулювання вищої освіти, згідно з якою закон визначає права здобувачів і автономію університетів у виборі організаційних моделей підтримки. Водночас крім юридичних аспектів важливо оцінити педагогічну доцільність введення вивільненої посади для сприяння здобувачу в процесі здобуття вищої освіти. Для цього потрібно описати спектр потреб здобувача та можливостей, які спроможний надавати ЗВО, і, головне, визначити кваліфікаційні вимоги до фахівців, котрі зможуть реалізувати підтримку, супровід і сприяння здобувачу. Надалі в цій роботі **академічне сприяння** визначає комплексну систему заходів прямого (професійно-наставницького) та опосередкованого (адаптаційно-сервісного) впливу, спрямовану на створення умов для успішної реалізації освітньої траєкторії здобувача.

Метою дослідження є систематизація форм академічного сприяння здобувачам вищої освіти через розроблення функціональної типології ролей та оцінку доцільності інституціоналізації тьюторства як окремої посади. Для досягнення цієї мети необхідно проаналізувати міжнародні та вітчизняні практики, визначити міжнародно усталені ролі академічного сприяння та їх назви (або ж адекватні українські відповідники), конкретизувати перелік функцій і кваліфікаційних вимог до визначених ролей.

Дослідження базується на моделі інституційної інтеграції V. Tinto (1993), яка розрізняє соціальну та академічну підсистеми успішності здобувача. **Методологія** включає компаративний аналіз міжнародних практик та функціональну класифікацію ролей за метою, виконавцем і кваліфікаційними вимогами.

Результати та дискусії. Дослідження базується на аналізі публічно доступних документів, які описують окремі ролі академічного сприяння. Реальні практики можуть відрізнятися від формалізованих моделей залежно від організаційної культури закладу, а цілісні системи супроводу в конкретних університетах можуть включати комбінації ролей, не відображені в публічних джерелах.

Порівняльний аналіз свідчить про відмінності в назвах або ж навпаки збіг назв для різних ролей, що суттєво ускладнює систематизацію академічного сприяння навіть у межах однієї країни. Тому систематизацію проведено за відповідністю не назв, а функцій, виконавців та цільових етапів освітньої діяльності в різних освітніх традиціях і культурах.

В Університеті Единбургу тьюторство передбачає проведення практичних занять (tutoring) або лабораторних робіт (demonstrating), оцінювання здобувачів та їх пасторальну підтримку в межах академічної групи, що вивчає конкретний навчальний курс. З цією метою до тьюторства залучають аспірантів, які нещодавно самі вивчали цей курс або ж займаються дослідженнями у відповідній сфері, оскільки «вони більш доступні через меншу різницю у віці та статусі, ефективніші для наслідування, тому що знаходяться на передньому краї досліджень» (Dow & Truman, 1995: 5).

В Університетському коледжі Лондона (University College London) реалізується програма академічного наставництва Academic mentoring scheme, згідно з якою викладачі підтримують здобувачів у розвитку їх академічних навичок і цілей та в моделях near-peer mentoring, де аспіранти (graduate mentors) працюють із бакалаврами в рамках дослідницьких і навчальних проектів, сприяючи їх академічному та професійному росту без фіксації лише на одній навчальній дисципліні (Sabatti & Zhao, 2025: 5).

Досвід Кембриджа демонструє чітку інституційну диференціацію академічного сприяння: академічний розвиток забезпечує Supervisor (фахівець галузі, викладач), стратегічне планування – Director of Studies (аналог керівника освітньої програми), а соціальну підтримку – Tutor (аналог персонального куратора) (University of Cambridge: 9). Усі ролі передбачають активних дослідників з глибокою предметною експертизою. Виконання обов'язків входить до навантаження або підтримується додатковою стипендією.

В Оксфорді тьютор – це провідний науковець/дослідник, який відповідає за інтелектуальний розвиток і фахову глибину здобувачів. Тьютор не «навчає» і не «пояснює» матеріал, а критикує мислення, веде дискусію, змушує захищати аргументи. Спілкування систематичне на щотижневих зустрічах з 1–3 здобувачами у форматі сократівських бесід (University of Oxford).

Таким чином навіть у межах однієї країни помітна термінологічна неоднозначність і різноманітність моделей академічного сприяння, зумовлена освітніми політиками й фінансовими можливостями закладу. Так, у класичній академічній моделі Оксфорда та Кембриджа **наставництво** (integrated academic mentoring) не оформлене як окрема програма підтримки, а є способом організації освітнього процесу: розвиток здобувача відбувається через регулярну індивідуальну та малогрупову роботу з викладачами-дослідниками, глибоко включеними в дисциплінарну й дослідницьку спільноту (Nuis et al., 2023: 12). Менш затратним, але в умовах масовізму освіти все важче якісно здійсненним (Walker, 2020: 2), є **персоналізоване тьюторство** (personal tutoring), яке допомагає здобувачам усвідомити, що вони є частиною академічної спільноти і що це так само важливо, як і академічний зміст програм. Роль персонального тьютора виконують академічні співробітники, які підтримують здобувачів у широкому спектрі питань, але не проходять окремої кваліфікаційної підготовки саме для цієї ролі і виконують її поряд

із навчальною та дослідницькою діяльністю (Allison, 2022). Дисциплінарне репетиторство або інакше **предметно-орієнтоване тьюторство** (discipline-specific tutoring) має на меті підтримку навчання в межах конкретних курсів або дисциплін. У британських університетах це ролі tutor, demonstrator або teaching assistant, на які залучають аспірантів, студентів, молодих дослідників виключно для навчання конкретним модулям, а не для формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувача.

Практика університетів інших європейських країн підтверджує, що академічне сприяння як інституційна політика реалізується не через окремі посади, а за рольовим підходом, тобто як додаткове навантаження викладачів або функції в посадових інструкціях академічного й адміністративного персоналу і волонтерства здобувачів. Принципово інакшим є американський підхід, за яким академічний консультант Academic Advisor як штатний працівник забезпечує сервісні функції навігації по навчальному плану, моніторингу успішності, адміністративних питань (McGill et al., 2020: 7).

На основі функціонального аналізу міжнародних та українських практики академічного сприяння складено перелік посилань (Supplementary Materials, 2026), які нижче в тексті позначені як SM01, SM02 тощо. Виявлене розмаїття форм соціальної й академічної інтеграції здобувачів систематизовано у функціональну типологію восьми ролей, структуровану за рівнями інтеграції здобувача (рис. 1).



Рис. 1. Функціональна типологія ролей академічного сприяння здобувачу



Роль Р1: Порадник групи (Куратор). Цільова аудиторія: академічна група (20–30 осіб) першого курсу бакалаврату. Виконавець: викладач-предметник (бажано викладач навчальної дисципліни в академічній групі). Функції: адаптація здобувачів до особливостей освітнього процесу в університеті; інформування та консультування щодо адміністративних і навчально-організаційних аспектів, зокрема можливостей для формування індивідуального навчального плану; формування сприятливого психологічного клімату в групі; моніторинг успішності й загального прогресу здобувачів; інформування про заходи та допомога в організації студентських ініціатив. Приклади реалізації: The University of Edinburgh (SM01) – Cohort Lead; Barry University (SM02), Franklin University Switzerland (SM03) – first year experience programs; Tallinn University (SM04), University of Michigan (SM05) – orientation programs (короткострокові програми адаптації, що проводяться професійними службами); КНУ ім. Тараса Шевченка (SM06), НТУ «Дніпровська політехніка» (SM07), НТУ «Харківський політехнічний інститут» (SM08), Національна академія внутрішніх справ (SM09), КПІ ім. Ігоря Сікорського (SM10), Харківський авіаційний інститут (SM11), Університет менеджменту освіти (SM12) – традиції вітчизняного кураторства впродовж усього періоду навчання з елементами інформування про можливості індивідуальної освітньої траєкторії.

Роль Р2: Порадник здобувача (Personal Tutor). Цільова аудиторія: здобувач. Виконавець: викладач, який забезпечує індивідуалізований пасторальний супровід (pastoral care) та підтримку благополуччя конкретного здобувача впродовж повного строку навчання або певного періоду. Функції: перегляд та обговорення навчального плану й академічного прогресу, допомога у виборі навчальних курсів, аналіз проблем, які можуть впливати на навчання, скеровування до фахових служб підтримки. Приклади реалізації: The University of Edinburgh (SM13), University of Southampton (SM14) – Personal Tutor; University of Cambridge (SM15) – Tutor.

Британська асоціація UKAT стандартизує компетентності для personal tutors як окремої професійної групи (UK Advising and Tutoring, 2019), однак така модель передбачає епізодичні контакти, які не створюють умов для формування довіри та глибокого розуміння академічних проблем здобувача, що природно виникають у процесі спільної навчальної або дослідницької діяльності. Це особливо актуально для українського контексту, де культурні особливості передбачають меншу схильність звертатися за підтримкою до спеціалізованих служб. Тому модель ситуативних контактів з ініціативи здобувача робить модель менш ефективною порівняно з підтримкою від

викладачів, з якими здобувач регулярно взаємодіє в навчальному процесі.

Роль Р3: Порадник-ровесник (Buddy). Цільова аудиторія: першокурсники або здобувачі з особливими потребами (міжнародні здобувачі, здобувачі з особливими освітніми потребами). Виконавець: здобувач старших курсів як волонтер або за символічну оплату (Іваницька, 2023). Функції: підтримка академічної та соціальної адаптації, навігація в університетському середовищі та побуті, неформальна допомога в навчанні, емоційна підтримка (peer support). Приклади реалізації: University of Stuttgart (SM16), TU Darmstadt (SM17), University of Northern Colorado (SM18) – Peer mentoring programs; НУ «Чернігівська політехніка» (SM19) – тьютор (Децюк, 2023: 33); НУБіП України (SM20), КНУ ім. Тараса Шевченка (SM21) – студентське кураторство.

Роль Р4: Асистент викладача (Teaching Assistant). Цільова аудиторія: здобувачі, які вивчають конкретну дисципліну. Виконавець: здобувач, який підтримує навчання молодших здобувачів у межах конкретної навчальної дисципліни. Функції: проведення під керівництвом викладача-предметника практичних/семінарських/лабораторних занять, перевірка домашніх завдань, поточне оцінювання, надання зворотного зв'язку. Приклади реалізації: University of Edinburgh (SM22) – Demonstrator / Tutor (аспірант); Harvard University (SM23) – Teaching assistant; Justus-Liebig-Universität Gießen (SM24) – Studentische Hilfskräfte; Український католицький університет (SM25) – асистент викладача.

Роль Р5: Репетитор-викладач (Discipline-specific tutor). Цільова аудиторія: здобувач, що має проблеми з конкретної навчальної дисципліни (learning gaps) або зацікавлений в її поглибленому вивченні (high achievers). Виконавець: викладач-предметник. Функції: пояснення складних тем, допомога з виконанням завдань, підготовка до заліків та іспитів, розвиток предметних компетентностей. Приклади реалізації: Manchester Metropolitan University (SM26) – Personal tutor (категорія Course); Trinity University (SM27) – Discipline-specific tutor; University of Vienna (SM28), Freien Universität Berlin (SM29) – Repetitorium (команда викладачів готує до державних іспитів); Austin Community College (SM30) – Faculty Tutor; Nassau Community College (SM31) – Writing Center.

Роль Р6: Репетитор-ровесник (Peer tutor). Цільова аудиторія: здобувач-учень, що має проблеми з конкретної навчальної дисципліни. Виконавець: здобувач-репетитор, який вже вивчив навчальну дисципліну і працює через механізм когнітивної близькості з ровесником – йому легше пояснити матеріал «на пальцях», тому що він сам щойно це вивчив і тому що здобувач-учень не боїться задати йому «дурне



питання». Функції: оперативна допомога в навчанні, зняття страху перед викладачем, пояснення матеріалу «простою мовою», допомога з домашніми завданнями, спільна підготовка до іспитів, ділення досвідом успішного складання сесії. Приклади реалізації: Trinity University (SM32) – General tutor, який допомагає з курсовими роботами нижчих курсів з певних дисциплін, і Course-specific tutor, який відвідує певний курс і проводить спеціальні години для здобувачів цього курсу; Lund University (SM33) – SI-PASS leader (програма з груповою підтримкою по 5–15 учнів).

Відмінність репетитора-ровесника від асистента викладача (P4) полягає в добровільності, неієрархічності та індивідуалізації: репетитор-ровесник працює за запитом здобувача поза розкладом, тоді як асистент реалізує силабус під керівництвом викладача.

Для назв ролей P5 і P6 відновлено українську академічну традицію: використано історичний термін «репетитор». Хоча в сучасному дискурсі це слово асоціюється з приватними послугами, його академічне коріння є глибоко інституційним. В історії української вищої школи (штатні розписи гімназій та університетів XIX ст.) репетитор – це офіційна педагогічна посада. На відміну від професора, який викладав нові знання, репетитор працював над їх засвоєнням: проводив «репетиції» (повторення) пройденого, пояснював складні місця й працював з тими, хто відставав. Така історична паралель точно відповідає сутності ролі discipline-specific tutor (P5) та peer tutor (P6) та дозволяє гармонійно інтегрувати міжнародний досвід, спираючись на власну освітню спадщину.

Роль P7: Наставник (Mentor). Цільова аудиторія: здобувач впродовж всього строку навчання або починаючи з другого курсу бакалаврату; формат: індивідуально або в малих групах. Виконавець: досвідчений викладач-дослідник. Функції: консультування щодо формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувача з урахуванням його професійних інтересів і здібностей (вибір освітніх компонентів, використання можливостей академічної мобільності, вибір тематики й керівника для індивідуальної роботи тощо); порадицтво в академічних питаннях (методична допомога в організації самостійної роботи, підготовки до контрольних заходів, стратегій засвоєння навчального матеріалу); ознайомлення з дослідницькою діяльністю, академічною доброчесністю в науковій роботі, рекомендація напрямків дослідження з урахуванням інтересів та здібностей здобувача; сприяння професійній самоідентифікації та входженню в дисциплінарну і дослідницьку культуру галузі; підтримка рефлексії навчального досвіду та усвідомленого планування подальшого розвитку; фонова увага до благополуччя здобувача (такий підхід відповідає

британському розумінню pastoral care у контексті персонального наставництва, де турбота про людину доповнює, але не підміняє академічний зміст наставництва). Приклади реалізації: University of Oxford (SM34) – Academic Skills Mentor (програма академічного розвитку та наставництва університету AcaDeMe); Helsinki University (SM35) – Supervisor; НУ «Чернігівська політехніка» (SM36) – ментор; Український католицький університет (SM37) – ментори-випускники за програмою менторства факультету права.

Якщо порадицтво (P2) забезпечує короткострокову підтримку навчальних рішень і подолання криз, то наставник (P7) здійснює довгострокове формування професійної ідентичності через залучення до дисциплінарної культури. Наставництво вимагає активної дослідницької діяльності виконавця, порадицтво – ні.

Описані ролі P1–P7 ґрунтуються на суміщенні функцій супроводу з іншою діяльністю (викладанням, дослідженнями, навчанням). Водночас у міжнародній практиці існує альтернативний підхід – академічне консультування (academic advising) як окрема професійна посада, де виконавець спеціалізується виключно на супроводі здобувачів. Академічні консультанти (academic advisors) – це професійні радники, які не викладають і не займаються дослідженнями, а спеціалізуються виключно на підтримці навчальних рішень здобувачів: вибір дисциплін, планування траєкторії, навігація у вимогах освітньої програми, скеровування до інших служб (психологічна підтримка, кар'єрний центр). Згідно зі стандартами NACADA (NACADA, 2006), academic advising охоплює широкий спектр функцій від консультацій щодо навчання до порад щодо кар'єри та благополуччя.

Роль P0: Відділ розвитку навчання / деканат (Academic advisors). Цільова аудиторія: здобувач із конкретним утилітарним питанням з широкого діапазону академічної й соціальної сфер. Виконавець: академічний консультант. Функції: формальна навігація у вимогах освітньої програми, допомога у використанні можливостей для формування індивідуального навчального плану, контроль виконання індивідуального навчального плану, документальний та адміністративний супровід, направлення до профільних соціальних та академічних служб. Приклади реалізації: Harvard University (SM38), Trinity University (SM39), University of Toronto Mississauga (SM40), Maastricht University (SM41), Helsinki University (SM42), University of Tartu (SM43), The University of Hong Kong (SM44) – academic advising (відділ/служба академічного консультування).

Академічне консультування підвищує показник утримання шляхом конкретних рішень, а не



довгострокових наставницьких відносин. Така модель добре масштабується у великих університетах (30000+ здобувачів), проте для українських ЗВО (зазвичай до 10000 здобувачів) вона несе ризики втрати предметної глибини та відриву від дослідницької культури (McGill et al., 2020: 7). Оптимальною альтернативою для вітчизняного контексту є делегування адміністративно-навігаційних функцій модернізованому персоналу деканатів або спеціалізованим службам супроводу, що дозволяє вивільнити ресурс викладачів для безпосередньої інтелектуальної взаємодії зі здобувачами

Визначені ролі не є взаємовиключними: ефективною є модель сприяння здобувачу, яка передбачає комбінацію кількох ролей, розподілених між різними особами і/або службами залежно від інституційних ресурсів, освітньої філософії та особливостей контингенту здобувачів. Якість супроводу залежить від чіткості розподілу функцій між ролями та їх узгодженої взаємодії.

Координуючу функцію в такій системі зазвичай виконує керівник/гарант освітньої програми, який організовує розподіл ролей між викладачами та забезпечує узгодженість супроводу, але не є безпосереднім виконавцем усіх функцій. У Кембриджі Director of Studies планує індивідуальну траєкторію здобувача та координує роботу супервайзерів і тьюторів, а в невеликих програмах може також виконувати роль академічного наставника (P7) для частини здобувачів.

В українській практиці керівники освітньої програми часто змушені виконувати всі функції сприяння через відсутність розподіленої системи, що за умови великої кількості здобувачів на програмі призводить до перевантаження адміністративною роботою та неможливості якісного академічного наставництва. Запропонована типологія дозволяє делегувати організаційний, соціально-адаптаційний та предметний супровід (P0–P6) іншим виконавцям, вивільняючи ресурс керівника ОП для стратегічного дизайну програми та координації системи академічного наставництва, яке здійснюють викладачі-дослідники програми (P7).

Зокрема інтегроване академічне наставництво (Integrated academic mentoring) слід розглядати не як окрему роль чи посаду, а як модель, що виникає внаслідок узгодженої роботи кількох ролей академічного супроводу. При цьому саме роль наставника (P7) забезпечує науково-професійний вимір такої моделі, визначає її якісну відмінність від суто організаційного або консультативного супроводу та є ознакою університетської парадигми освіти.

Проте застосування цієї типології до українського контексту виявляє концептуальне непорозуміння в дискусії про тьютора: початкове розуміння тьюторства як сприяння формуванню

освітньої траєкторії та професійної самоідентифікації (роль наставника P7) змішалось з адаптаційними функціями кураторства (роль порадирика P1). Спроби інституціоналізувати посаду тьютора як «універсального фахівця», відповідального за весь спектр потреб здобувача – від адаптації до дослідницького наставництва – суперечать принципу професійної спеціалізації: у зрілих університетських моделях ці функції розподілені між різними ролями саме тому, що вимагають різних компетентностей і кваліфікацій.

Якщо ж тьюторство обмежити тільки адаптаційними та навігаційними функціями, відмовившись від наставницького компоненту, виникає питання доцільності створення окремої посади для функцій, які частково виконуються куратором (P1), частково належать до компетенції модернізованих служб деканату (P0), частково покриваються порадицтвом ровесників (P3). Це є неефективним використанням ресурсів та відмовою від початкового академічного сенсу тьюторства.

Для вищої освіти критичною є підміна академічного ядра соціально-адаптаційними функціями. Felby та Ashwin (2025), аналізуючи систему personal tutoring в англійській вищій освіті, застерігають від надмірного зміщення фокусу на студентське благополуччя та пасторальний догляд на шкоду академічному контенту та дисциплінарній культурі. Здобувач університету, на відміну від дошкільника чи школяра, вже має базові навички навчання та соціалізації. Його першочерговою потребою є формування фахової пізнавальної активності, дослідницької культури та експертності в галузі – саме це відрізняє університетську освіту від загальної середньої. Зосередження на «гуманітарному педагогічному супроводі» або універсальному дизайні ризикує посилити існуючу проблему недостатньої предметної глибини підготовки.

Якщо ж зберігати початковий академічний сенс тьюторства – формування індивідуальної освітньої траєкторії, залучення до дослідницької культури, професійна самоідентифікація – виникають непереборні кваліфікаційні бар'єри для тьютора без фахової експертизи. Ефективне наставництво у формуванні освітньої траєкторії можливе лише з боку практикуючого викладача-дослідника: щоб допомогти вибрати курси, які посилять майбутнє дослідження чи кар'єру, наставник повинен знати «ландшафт» галузі – які тренди актуальні, які лабораторії мають краще обладнання, які суміжні дисципліни критично необхідні. Тьютор без фахової експертизи може лише технічно перевірити відповідність формальним вимогам навчального плану (функція P0), але не може конструювати змістовну траєкторію.

Більше того, дослідницька культура та професійна ідентичність передаються через



спільну діяльність, через «проживання» наукових проблем разом із наставником – це неявне знання (*tacit knowledge*), яке неможливо передати через методичні матеріали чи тренінги. Студент-фізик не зможе ідентифікувати себе як науковця, спілкуючись із тьютором-педагогом, який не розуміє специфіки наукового пошуку в цій галузі. Саме тому у всіх описаних міжнародних практиках роль академічного наставника (P7) виконують виключно активні дослідники. Наставника неможливо «підготувати» окремо від освітнього процесу й науково-дослідної діяльності.

Зведення наставництва до окремої педагогічної посади з обмеженим дослідницьким компонентом і, як правило, нижчим рівнем оплати праці (згідно з тарифними сітками) створює ризик формалізації. Якщо запити здобувачів щодо формування освітньої траєкторії та залучення до досліджень виявляться вищими за можливості тьютора без фахової експертизи, супровід ризикує трансформуватися у формальні зустрічі для звітності. У такому випадку інституція інвестує ресурси у створення нової структури, яка не здатна забезпечити очікуваний освітній ефект.

Для елітарних дослідницьких університетів такий підхід створює ризик деформації інституційних цінностей: здобувач отримує емпатію та психологічну підтримку, але не отримує професійного поштовху та інтелектуального виклику, який є сутністю університетської освіти. Для решти ЗВО це означає подальшу педагогізацію вищої освіти на шкоду предметній глибині – саме те, що й так є системною проблемою української освіти.

Водночас викладачі, для яких тьютор буде зайвою ланкою між ними та здобувачами, демонструватимуть природний опір такий моделі. Це підтверджує досвід багатьох організаційних новацій у вищій освіті, коли формальне введення нової структури не супроводжувалося реальною зміною практик.

Отже, інституціоналізація тьюторства як окремої посади або призводить до відмови від його початкового наставницького сенсу (редукція до адаптаційних функцій), або створює ризик імітації наставництва через відсутність необхідних кваліфікацій у виконавця. Обидва варіанти створюють ризик відриву від дисциплінарної культури та академічного ядра освітнього процесу, що суперечить суті університетської освіти.

Висновки та перспективи. На основі компаративного аналізу практик академічного сприяння в понад 40 університетах Європи, Північної Америки та України встановлено, що супровід здобувачів забезпечується за рольовим принципом: через суміщення функцій з основною діяльністю викладачів і здобувачів старших курсів та/або через спеціалізовані

консультативні служби. При цьому академічний супровід (на відміну від адміністративного) надають виключно викладачі освітньої програми, оскільки формування індивідуальної освітньої траєкторії вимагає як фахової експертизи, так і дослідницького досвіду.

Розроблена функціональна типологія розрізняє вісім ролей за чотирма рівнями інтеграції здобувача: інфраструктурним (P0: Академічне консультування), соціальним (P1–P3: порадицтво), академічним (P4–P6: асистентство та репетиторство) та інтелектуальним (P7: Наставництво). Ключовою відмінністю цієї типології від існуючих класифікацій є розмежування функцій за кваліфікаційними вимогами до виконавця: адаптаційні та навігаційні функції можуть виконувати здобувачі-волонтери або адміністративний персонал, тоді як академічне наставництво вимагає активного дослідника з глибокою предметною експертизою.

Застосування типології до української дискусії про тьюторство виявляє системну проблему: інституціоналізація тьюторства як окремої посади або призводить до редукції наставницьких функцій (звуження до адаптації), або створює ризик імітації наставництва через відсутність необхідних кваліфікацій. Обидва сценарії посилюють існуючу проблему недостатньої фахової глибини та суперечать суті університетської освіти. У разі введення посади тьютора до Класифікатора професій критично важливою є диференціація за рівнем освіти, оскільки універсальна посада без такого розмежування призводить до відриву від дисциплінарної культури.

Для побудови збалансованої моделі академічного сприяння в українському контексті доцільно:

- модернізувати функції наявного адміністративного персоналу деканатів: від реєстратора оцінок до академічного консультанта, який надає допомогу у формуванні індивідуального навчального плану (роль P0) – це економічно доцільніша альтернатива створенню нових служб;

- зберегти та посилити роль куратора (P1) для адаптації першокурсників, доповнивши її програмами порадицтва ровесників (P3) для міжнародних здобувачів та здобувачів з особливими освітніми потребами;

- інституціоналізувати академічне наставництво (P7) не через створення окремої посади, а через включення наставницьких функцій до навчального навантаження викладачів з відповідним зменшенням лекційних годин або додатковою стипендією, як це практикується в Кембріджі та Оксфорді;

- розробити програми підвищення кваліфікації диференційовано за ролями: психолого-педагогічні тренінги для викладачів-наставників, сертифікатні програми з психологічного



супроводу для консультантів, освітні компоненти з академічного сприяння для здобувачів магістерських програм з педагогіки вищої освіти.

Концепцію комплексної моделі академічного сприяння, яка поєднує кілька ролей залежно від інституційних ресурсів та освітньої політики закладу, буде розглянуто в окремій публікації.

ЗАЯВА ПРО ВНЕСОК АВТОРСТВА CRediT

Тетяна Запорожець: Концептуалізація, Дослідження, Написання – початковий проект, Адміністрування проекту.

Антон Запорожець: Дослідження, Перевірка, Написання – рецензування та редагування.

Для первинного пошуку релевантних джерел використано генеративні інструменти штучного інтелекту. Відповідальність за зміст та інтерпретацію матеріалів повністю несуть автори.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бундак О. А., Попов А. А., Туз Ю. О. Тьютор і тьюторінг в сучасній освіті і Україні. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Право.* № 64. С. 11–15. DOI: <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2021.64.1>
2. Голубєва М. О., Жульківська А. М. Порівняльна характеристика діяльності куратора академічної групи українського ВНЗ і тьютора британського університету. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота.* 2012. Т. 136 : С. 19–22. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/2038> (дата звернення: 21.01.2026).
3. Децюк Т. М. Навички комунікації як важлива компонента компетенцій тьютора. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.* 2023. Том 179 № 23. С. 31–35. DOI: <https://doi.org/10.58407/visnik.232306>
4. Зарішняк І. М. Тьюторство як педагогічне явище. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки».* № 4. 2019. С. 10–18. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2019-4-10-18>
5. Іваницька О. Тьюторська діяльність студентів у закладах вищої освіти України. *Нова педагогічна думка.* 2023. № 4 (116). С. 43–46. DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2023-116-4-43-46>
6. Мельник С. В. Колективно-договірне регулювання соціально-трудова відносин в університетах як автономних інституціях сектору нефінансової корпорації. *Освітня аналітика України.* 2019. № 3 (7). С. 42–56. DOI: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2019-3-42-56>
7. Осадча К. П. До питання щодо інституціоналізації професії тьютора в українському освітньому просторі. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology.* 2018. Том 6 № 1. С. 77–88. URL: https://www.researchgate.net/publication/326265813_Do_pitanna_sodo_institucionalizacii_profesii_tutora_v_ukrainskomu_osvitnomu_prostorі (дата звернення: 21.01.2026).
8. Положення про викладача-куратора індивідуального навчального плану. *Національний університет «Львівська політехніка».* 2020. URL: https://lpnu.ua/sites/default/files/2020/pages/2077/22polozhennyapro_vykladacha-kuratora.pdf (дата звернення: 21.01.2026).
9. Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу : Наказ Міністерства освіти і науки України № 48 від 23.01.2004. URL: <https://tinyurl.com/2bc5ukan> (дата звернення: 21.01.2026).
10. Проект Закону про внесення змін до деяких законів України щодо підтримки наукової роботи в закладах вищої освіти : Картка законопроекту № 9600 від 10.08.2023. *Верховна Рада України.* URL: <https://itd.rada.gov.ua/billinfo/Bills/Card/42441> (дата звернення: 21.01.2026).
11. 2018 Standard Occupational Classification System. *U.S. Bureau of Labor Statistics.* URL: https://www.bls.gov/soc/2018/major_groups.htm (дата звернення: 21.01.2026).
12. Are personal tutors an anachronism? *Times Higher Education.* URL: <https://www.timeshighereducation.com/depth/are-personal-tutors-anachronism> (дата звернення: 21.01.2026).
13. Concept of Academic Advising. *NACADA: The Global Community for Academic Advising.* 2006. URL: <https://www.nacada.ksu.edu/Resources/Pillars/Concept.aspx> (дата звернення: 21.01.2026).
14. Demyanenko N. Tutoring as pedagogical action and new profession: systematic approach to the problem. *Вища освіта України.* 2020. № 2. С. 59–66. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-VOV.2020.2\(77\).09](https://doi.org/10.31392/NPU-VOV.2020.2(77).09)
15. Guide to Tutoring at Cambridge. *University of Cambridge.* URL: https://www.seniortutors.admin.cam.ac.uk/files/guide_to_tutoring.pdf (дата звернення: 21.01.2026).
16. 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>
17. McGill C. M., Ali M., Barton D. Skills and Competencies for Effective Academic Advising and Personal Tutoring. *Frontiers in Education.* 2020. Vol. 5. Art. 135. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00135>
18. National Occupational Classification (NOC) 2021 Version 1.0. *Statistics Canada.* URL: <https://tinyurl.com/38uhbwyu> (дата звернення: 21.01.2026).
19. Nuis W., Segers M., Beusaert S. Conceptualizing mentoring in higher education: A systematic literature review. *Educational Research Review.* 2023. Vol. 41. Art. 100565. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100565>
20. Personalised learning. *University of Oxford.* URL: <https://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/student-life/exceptional-education/personalised-learning> (дата звернення: 21.01.2026).
21. Sabatti C., Zhao Q. Near-Peer Mentoring in Data Science: A Plot for Mutual Growth. *The American Statistician.* 2025. Vol. 79, no. 4. P. 529–537. DOI: <https://doi.org/10.1080/00031305.2025.2550314>
22. Standard occupational classification 2020. Volume 1: structure and descriptions of unit groups. *Office for National Statistics.* 2024. URL: <https://tinyurl.com/2z3asc7z> (дата звернення: 21.01.2026).
23. Zaporozhets T., Zaporozhets A. Supplementary materials: International practices of academic support roles [Data set]. *Zenodo,* 2026. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18352173>



24. Supporting students with an academic mentoring scheme. *University College London*. URL: <https://www.ucl.ac.uk/teaching-learning/publications/2023/nov/supporting-students-academic-mentoring-scheme> (дата звернення: 21.01.2026).

25. Dow F. Roles and Responsibilities / F. Dow, D. E. S. Truman // *Tutoring and Demonstrating: a Handbook* / ed.: F. Forster, D. Hounsell, S. Thompson. Edinburgh : Centre for Teaching, Learning and Assessment, University of Edinburgh, 1995. Chapter 2. URL: https://www.docs.hss.ed.ac.uk/iad/Learning_teaching/Tutors/Handbook/Tutors-Chapter2.pdf (дата звернення: 22.01.2026).

26. UKAT. The UKAT Professional Framework for Advising and Tutoring. *UK Advising and Tutoring*. 2019. URL: <https://www.ukat.ac.uk/standards/professional-framework-for-advising-and-tutoring> (дата звернення: 21.01.2026).

27. Walker B. W. Professional Standards and Recognition for UK Personal Tutoring and Advising. *Frontiers in Education*. 2020. Vol. 5. Art. 531451. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.531451>

REFERENCES:

1. 2018 Standard Occupational Classification System. (n.d.). *U.S. Bureau of Labor Statistics*. Retrieved January 21, 2026, from https://www.bls.gov/soc/2018/major_groups.htm

2. Are personal tutors an anachronism? (2022). *Times Higher Education*. Retrieved January 21, 2026, from <https://www.timeshighereducation.com/depth/are-personal-tutors-anachronism>

3. Bundak, O. A., Popov, A. A., & Tuz, Yu. O. (2021). Tiutor i tiutorinh v suchasni osviti i Ukraini [Tutor and tutoring in modern education and Ukraine]. *Naukovi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriya: Pravo*, 64, 11–15. <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2021.64.1> [in Ukrainian].

4. Concept of Academic Advising. (2006). *NACADA: The Global Community for Academic Advising*. Retrieved January 21, 2026, from <https://www.nacada.ksu.edu/Resources/Pillars/Concept.aspx>

5. Demyanenko, N. (2020). Tutoring as pedagogical action and new profession: systematic approach to the problem. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 2, 59–66. [https://doi.org/10.31392/NPU-VOV.2020.2\(77\).09](https://doi.org/10.31392/NPU-VOV.2020.2(77).09) [in Ukrainian].

6. Detsiuk, T. M. (2023). Navychky komunikatsii yak vazhlyvokomponenta kompetensii tiutora [Communication skills as an important component of tutor competencies]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Chernihivskiy kolehium" imeni T. H. Shevchenka*, 179(23), 31–35. <https://doi.org/10.58407/visnik.232306> [in Ukrainian].

7. 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>

8. Guide to Tutoring at Cambridge. (n.d.). *University of Cambridge*. Retrieved January 21, 2026, from https://www.seniortutors.admin.cam.ac.uk/files/guide_to_tutoring.pdf

9. Holubieva, M. O., & Zhulkivska, A. M. (2012). Porivnialna kharakterystyka diialnosti kuratora akademichnoi hrupy ukrainskoho VNZ i tiutora brytanskoho universytetu [Comparative characteristics of the activities

of an academic group advisor in a Ukrainian university and a tutor in a British university]. *Naukovi zapysky NaUKMA*, 136, 19–22. <https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/2038> [in Ukrainian].

10. Ivanytska, O. (2023). Tiutorska diialnist studentiv u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy [Tutoring activity of students in higher education institutions of Ukraine]. *Nova pedahohichna dumka*, 4(116), 43–46. <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2023-116-4-43-46> [in Ukrainian].

11. McGill, C. M., Ali, M., & Barton, D. (2020). Skills and competencies for effective academic advising and personal tutoring. *Frontiers in Education*, 5, Article 135. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00135>

12. Melnyk, S. V. (2019). Kolektyvno-dohovirne rehuliuвання sotsialno-trudovykh vidnosyn v universytetakh yak avtonomnykh instytutsiakh sektoru nefinansovoi korporatsii [Collective bargaining regulation of social and labor relations in universities as autonomous institutions of the non-financial corporation sector]. *Osvitnia analityka Ukrainy*, 3(7), 42–56. <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2019-3-42-56> [in Ukrainian].

13. National Occupational Classification (NOC) 2021 Version 1.0. (n.d.). *Statistics Canada*. Retrieved January 21, 2026, from <https://tinyurl.com/38uhbwy>

14. 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>

15. Osadcha, K. P. (2018). Do pytannia shchodo instytutsionalizatsii profesii tiutora v ukrainskomu osvitnomu prostori [On the question of institutionalization of the tutor profession in the Ukrainian educational space]. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 6(1), 77–88. https://www.researchgate.net/publication/326265813_Do_pitanna_sodo_institucionalizacii_profesii_tutora_v_ukrainskomu_osvitnomu_prostori [in Ukrainian].

16. Personalised learning. (n.d.). *University of Oxford*. Retrieved January 21, 2026, from <https://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/student-life/exceptional-education/personalised-learning>

17. Polozhennia pro vykladacha-kuratora indyvidualnoho navchalnoho planu [Regulations on the teacher-advisor of the individual curriculum]. (2020). *Natsionalnyi universytet "Lvivska politekhnikha"*. Retrieved January 21, 2026, from <https://lpnu.ua/sites/default/files/2020/pages/2077/22polozhennyaprovkladacha-kuratora.pdf> [in Ukrainian].

18. Pro provedennia pedahohichnoho eksperymentu z kredytno-modulnoi systemy orhanizatsii navchalnoho protsesu [On conducting a pedagogical experiment on the credit-module system of organizing the educational process], Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 48 (2004). Retrieved January 21, 2026, from <https://tinyurl.com/2bc5ukan> [in Ukrainian].

19. Proekt Zakonu pro vnesennia zmin do deiakykh zakoniv Ukrainy shchodo pidtrymky naukovoï roboty v zakladakh vyshchoi osvity [Draft Law on amendments to certain laws of Ukraine regarding support for scientific work in higher education institutions], Bill Card No. 9600 (2023). *Verkhovna Rada Ukrainy*. Retrieved January 21, 2026, from <https://itd.rada.gov.ua/billinfo/Bills/Card/42441> [in Ukrainian].



20. Sabatti, C., & Zhao, Q. (2025). Near-peer mentoring in data science: A plot for mutual growth. *The American Statistician*, 79(4), 529–537. <https://doi.org/10.1080/00031305.2025.2550314>
21. Standard occupational classification 2020. Volume 1: Structure and descriptions of unit groups. (2024). *Office for National Statistics*. Retrieved January 21, 2026, from <https://tinyurl.com/2z3asc7z>
22. Zaporozhets, T., & Zaporozhets, A. (2026). Supplementary materials: International practices of academic support roles [Data set]. *Zenodo*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18352173>
23. Supporting students with an academic mentoring scheme. (n.d.). *University College London*. Retrieved January 21, 2026, from <https://www.ucl.ac.uk/teaching-learning/publications/2023/nov/supporting-students-academic-mentoring-scheme>
24. Dow, F., & Truman, D. E. S. (1995). Roles and responsibilities. In F. Forster, D. Hounsell, & S. Thompson (Eds.), *Tutoring and demonstrating: A handbook* (Chapter 2). Centre for Teaching, Learning and Assessment, University of Edinburgh. Retrieved January 21, 2026, from <https://tinyurl.com/mwx37xm7>
25. UKAT. (2019). The UKAT professional framework for advising and tutoring. *UK Advising and Tutoring*. Retrieved January 21, 2026, from <https://www.ukat.ac.uk/standards/professional-framework-for-advising-and-tutoring>
26. Walker, B. W. (2020). Professional standards and recognition for UK personal tutoring and advising. *Frontiers in Education*, 5, Article 531451. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.531451>
27. Zarishniak, I. M. (2019). Tiutorstvovakpedahohichne yavyshe [Tutoring as a pedagogical phenomenon]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriya "Pedahohichni nauky"*, 4, 10–18. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2019-4-10-18> [in Ukrainian].

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 22.01.2026
 Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.02.2026
 Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.04.2026



УДК 378.147.011.3-051:811.161.2:81'24
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-113-10>

НАЦІОНАЛЬНО-МОВНА ОСОБИСТІТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ ЯК ФЕНОМЕН СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Рускуліс Лілія Володимирівна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри української мови, літератури та методики навчання
Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова
ruskulis_lilya@ukr.net
orcid.org/0000-0003-2293-5715

Родіонова Інна Григорівна,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання
Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова
rodiof2015@gmail.com
orcid.org/0000-0002-3020-8764

Дімірова Найна Юріївна,
вчитель англійської мови
Миколаївський ліцей № 28
nainakosykk@gmail.com
orcid.org/0009-0009-5422-7108

У статті осмислено роль мови як базового інструменту мислення, спілкування особистості та як ключового чинника формування національної ідентичності народу. Окреслено мету мовної освіти у підготовці студентів-філологів в контексті сучасних суспільних викликів і потреб українського освітнього простору.

У ході дослідження доведено тезу про умовність вивчення мовної особистості поза національним контекстом, оскільки вона є національно зумовленим феноменом, що відображає специфіку світогляду та мовленнєвої поведінки носія мови. Обґрунтовано доцільність розмежування понять мовна особистість і національно-мовна особистість, а також на ролі лінгвокогнітивного рівня у формуванні національно-культурної специфіки мовної особистості.

З'ясовано, що національно-мовна особистість учителя української мови і літератури є визначальним лінгводидактичним явищем сучасної освіти, що інтегрує мовну компетентність, національно-культурну ідентичність, ціннісні орієнтири та професійну діяльність педагога. Її формування передбачає не лише ґрунтовне володіння нормами української мови, а й глибоке усвідомлення мови як носія духовного досвіду народу та засобу передавання національних смислів.

Установлено, що цілеспрямована підготовка майбутніх учителів української мови і літератури має ґрунтуватися на поєднанні лінгвістичних, культурологічних і аксіологічних підходів, що забезпечує розвиток професійно значущих мовленнєвих умінь і національної свідомості, сприяє становленню вчителя, здатного ефективно реалізовувати освітні завдання, орієнтуватися в сучасному соціокультурному просторі та формувати мовну й громадянську позицію учнів.

У **висновках** наголошено, що важливим завданням сучасної вищої освіти є формування національно-мовної особистості вчителя, здатного до володіння українською мовою на високому рівні, її адекватного використання в різних комунікативних ситуаціях. Визначено ключові напрями цього процесу: самовдосконалення мовця, усвідомлення значущості залучення до українського культурного дискурсу та формування мовної й національно-мовної картини світу.

Ключові слова: мовна особистість і національно-мовна особистість, мовна картина світу, лінгвістична компетентність, лінгвокреативність, лінгводидактика.



**THE NATIONAL LINGUISTIC PERSONALITY
OF THE FUTURE TEACHER OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE
AS A PHENOMENON OF MODERN LINGUODIDACTICS**

Ruskulis Liliya Volodymyrivna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Ukrainian Language, Literature and Teaching Methods
Admiral Makarov National University of Shipbuilding
ruskulis_lilya@ukr.net
orcid.org/0000-0003-2293-5715

Rodionova Inna Grigorivna,
Candidate of Sciences in Philology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Ukrainian Language,
Literature and Teaching Methods
Admiral Makarov National University of Shipbuilding
rodiof2015@gmail.com
orcid.org/0000-0002-3020-8764

Dimirova Naina Yuriivna,
English teacher
Nikolaev Lyceum № 28
nainakosykk@gmail.com
orcid.org/0009-0009-5422-7108

The article examines the role of language as a fundamental tool of thinking and personal communication, as well as a key factor in shaping the national identity of a people. The purpose of language education in the training of philology students is outlined in the context of contemporary social challenges and the needs of the Ukrainian educational space.

The study substantiates the thesis that the investigation of a linguistic personality outside the national context is conditional, since it is a nationally determined phenomenon reflecting the specific worldview and speech behavior of a language speaker. The expediency of distinguishing between the concepts of linguistic personality and national linguistic personality is justified, with particular emphasis placed on the role of the linguocognitive level in shaping the national and cultural specificity of a linguistic personality.

It is established that the national linguistic personality of the teacher of Ukrainian language and literature is the defining linguodidactic phenomenon in modern education, integrating linguistic competence, national and cultural identity, value orientations, and the professional activity of the educator. Its formation involves not only thorough mastery of the norms of the Ukrainian language but also a deep awareness of language as a bearer of the spiritual experience of the people and a way of conveying national meanings.

The research shows that the purposeful training of future teachers of Ukrainian language and literature should be based on a combination of linguistic, cultural, and axiological approaches, which ensures the development of professionally significant communicative skills and national consciousness and contributes to the formation of a teacher capable of effectively implementing educational objectives, navigating the modern sociocultural space, and shaping students' linguistic and civic positions.

The conclusions emphasize that an important task of modern higher education is the formation of a national linguistic personality of the educator, capable of a high level of proficiency in the Ukrainian language and its appropriate use in various communicative situations. The key directions of this process are identified as self-improvement of the speaker, awareness of the importance of engagement in Ukrainian cultural discourse, and the formation of a linguistic and national linguistic worldview.

Keywords: *linguistic personality and national linguistic personality, linguistic worldview, linguistic competence, linguistic creativity, linguodidactics.*

Мова для людини – основний інструмент мислення й спілкування, самопізнання й самоусвідомлення. Для кожного народу мова – його культурний код, історична пам'ять, яка об'єднує покоління й формує національну ідентичність. Для студента-філолога, майбутнього конкурентоспроможного вчителя української мови і літератури, мова – ключ до

формування компетентного фахівця, з одного боку, й джерело усвідомлення її культурного феномену, історії та розвитку – з іншого, оскільки «нині особливо значущим для закладів освіти є формування громадянина України – національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, а національна свідомість особистості залежить від рівня сформованості в неї



компетентностей, пов'язаних зі знаннями про культурні традиції, звичаї, цінності, з виробленими вміннями розкодовувати, усвідомлювати й використовувати у власній мовленнєвій практиці важливі національні смисли як колективні й індивідуальні маркери (Нікітіна, Кравчук, Карлова, 2023: 281–282).

Сьогодні українське суспільство потребує вчителя нової формації, який орієнтується в культурному й міжкультурному просторі, досліджує, інтерпретує магістральні цінності духовної культури свого народу, має розвинуті мовленнєві вміння, тобто є сформованою мовною особистістю (далі – МО), адже мета мовної освіти – «формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка уміє орієнтуватися в потоці різноманітної, нерідко суперечливої інформації і спроможна вільно, у неповторній мовленнєвій формі виражати власну позицію патріота і громадянина стосовно певних життєвих явищ...» (Скуратівський, 2002: 4).

Розлогий екскурс в історію формування поняття МО здійснила Л. Струганець (Струганець, 2012: 175–176), схарактеризувавши два підходи в україністиці кінця ХІХ – поч. ХХ ст. – психолінгвістичний і шлях, зумовлений вивченням мови художньої літератури. Науковиця, аналізуючи психологічний аспект, зацентувала на важливості досліджень О. Потебні щодо проблем психологічних особливостей мовця; баченні національності як найголовнішої ознаки в мові Д. Овсянко-Куликовського; образу «психічного Я» та рідномовного обов'язку в працях І. Огієнка. Другий аспект – вивчення мови художньої літератури – в дослідниці представлено іменем І. Франка, який висвітлював проблеми МО, мовної індивідуальності, мовної діяльності. Окрім цього, Л. Струганець звертає увагу на третій – лінгводидактичний аспект, – зумовлений закономірностями навчання мови, який усебічно розкрито в працях А. Богуш, М. Вашуленка, С. Єрмоленко, Л. Мацько, В. Мельничайка, М. Пентилюк, О. Семенов та ін.

Поняття МО в сучасному науковому просторі схарактеризовано усебічно. Попри актуальність його в сучасних лінгвістичних і лінгводидактичних студіях, наразі воно не має єдиного трактування. Зокрема, М. Пентилюк вважає, що МО – це високорозвинена особистість, носій «національно-мовленнєвої, загальнолюдської культури, який володіє соціокультурним і мовним запасом, вільно спілкується рідною, державною та іншими мовами в полікультурному просторі, адекватно застосовує набуті полікультурні знання, мовленнєві вміння і навички» (Пентилюк, 2014: 294), наголошуючи, що «мовна особистість – це насамперед соціальне явище, вона пов'язана із соціально-культурно-етнічною сферою суспільства» (Пентилюк, 2014: 294). Ф. Бацевич під МО розуміє індивіда,

який «володіє сукупністю здатностей і характеристик, які зумовлюють створення й сприйняття ним текстів, що вирізняються рівнем структурно-мовної складності та глибиною й точністю відображення дійсності» (Бацевич, 2009: 212). Суголосною є думка А. Загнітка, який наголошує на обов'язковому врахуванні в процесі продукування й розуміння особистістю текстів ще й комунікативної настанови; естетичного навантаження; психологічного ефекту тощо. Учений підкреслює, що МО – це поєднання в особі мовця: а) мовної компетенції, б) прагнення до творчого самовияву, в) вільного, автоматичного здійснення усебічної мовленнєвої діяльності (Загнітко, 2017: 26). Нам імпонують думки Л. Мацько, яка вбачає в МО «узагальнений образ носія мовної свідомості, національної мовної картини світу, мовних знань, умінь і навичок, мовних здатностей і здібностей, мовної культури і смаку, мовних традицій і мовної моди» (Мацько, 2006: 3). Повністю погоджуємося з думкою Л. Рускуліс, яка з огляду на формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови переконує, що це «високоосвічена особистість, яка досягла високого рівня мовної свідомості, має ґрунтовні знання з мовознавчих дисциплін, характеризується високим рівнем лінгвокомпетентності, досконало володіє нормативним мовленням, виявляючи лінгвокреативність, глибоко поважає українську мову й має переконливо сформовану українськомовну стійкість, національну мовну свідомість і гідність» (Рускуліс, 2018: 153–154).

Українські науковці (А. Богуш, Ф. Бацевич, Ж. Горіна, О. Горошкіна, С. Єрмоленко, А. Загнітко, А. Нікітіна, М. Пентилюк, Л. Рускуліс, О. Семенов, Т. Симоненко та ін.) детально описали трирівневу модель МО, яка охоплює:

1. Вербально-семантичний рівень – ступінь оволодіння мовою, що базується на окремих словах.

2. Когнітивний (лінгвокогнітивний, тезаурусний) рівень репрезентовано основними одиницями (поняття, концепти). На фоні культури етносу можливою стає характеристика мовної картини світу сучасного мовця.

3. Третій – найвищий рівень – мотиваційно-прагматичний, який охоплює характеристику мотивів, визначених комунікативною ситуацією (Горіна, 2011: 94–102; Горошкіна, 2013: 120–124; Єрмоленко, Мацько, 1994: 28–33; Загнітко, 2017: 28; Нікітіна, 2015: 91–97; Рускуліс, 2018: 142)

Заслуговує на увагу думка Л. Мацько, яка, наголошуючи на необхідності комуніканта досягнути мотиваційно-прагматичний рівень, пропонує п'ять етапів розвитку її:

1. Етап мовної правильності представлений обсягом шкільного курсу української мови.

2. Етап інтеріоризації – сформованість усного й писемного мовлення, вміння вільно спілкуватися й правильно висловлювати думки.



3. Етап насиченості мовою – формування культури мовлення особистості.

4. Етап адекватного вибору – дотримання критеріїв точності мовлення, логічності висловлювань відповідно до мети й завдань спілкування.

5. Етап оволодіння фаховою метамовою – опанування терміносистеми обраного фаху (Мацько, 2009:63–65).

Усі етапи є взаємопов'язаними. Для студента-філолога важливим є завершальний, п'ятий етап, бо, як констатує Л. Рускуліс, «у вищій школі отримуємо особистість, яка здатна зреалізувати себе в комунікації, володіє ґрунтовними лінгвістичними знаннями й мобільно ними оперує, усвідомлює себе носієм української мови й культури, непохитно проявляє українськомовну стійкість у всіх ситуаціях, має мовне чуття й готова створювати власну думку засобами мови» (Рускуліс, 2018: 158).

Поняття МО нерозривне з поняттям «мовна свідомість», яка є «механізмом засвоєння мови під час вивчення мовознавчих дисциплін на усіх мовних рівнях (висока культуромовна відповідність фахівця), механізмом мовленнєвої діяльності в соціокультурно-мовленнєвому контексті (чуття мови, любов і повага до неї), що забезпечує процеси сприйняття, розуміння й породження мовлення» (Селігей, 2012:137); «психічним утворенням, формою свідомості, що містить знання, почуття, оцінки стосовно мови та мовної дійсності, це усвідомлення мови як цінності» (Романченко, 2019: 107); із точки зору формування лінгвістичної компетентності здобувача вищої освіти – «механізм засвоєння мови під час вивчення мовознавчих дисциплін на усіх мовних рівнях (висока культуромовна відповідність фахівця) й механізм мовленнєвої діяльності в соціокультурно-мовленнєвому контексті (чуття мови, любов і повага до неї), що забезпечує процеси сприйняття, розуміння й породження мовлення» (Рускуліс, 2018: 68).

П. Селігей виокремлює чотири рівні мовної свідомості: нульовий; низький, середній та високий. Сформованість високого рівня характерна для тих, хто з пошаною ставиться до мови, знає мовні норми й дотримується їх, постійно самовдосконалюється й має сформовану мовну стійкість (Селігей, 2012: 28).

На важливості формування мовної стійкості зацентровує О. Ткаченко, заявляючи, що «сьогодні мовну стійкість визначають: зростання авторитету української мови, усвідомлення потреби спілкуватися й пізнавати світ засобами рідної мови, прагнення позбутися монополії суржику, турбота про високу культуру спілкування тощо» (Ткаченко, 2000: 16). Повністю погоджуємося й із міркуваннями О. Горошкіної, яка вбачає під мовною стійкістю «намір і поведінку мовця (групи мовців) неухильно послуговуватися своєю мовою в спілкуванні незалежно від того, якою мовою говорить

співрозмовник» (Горошкіна, 2020). Заслужують на увагу розвідки А. Нікітіної, що вияв мовної стійкості проявляється в «мові нормативній, літературній, що об'єднує націю, а також лінгвокраєзнавчим її складникам, у яких своєрідність мови особистості, її родини, місцевих громад» (Нікітіна, 2013: 89). Переконаливими є думки С. Єрмоленко, яка, аналізуючи психологічні чинники формування української МО, також виокремлює боротьбу з комплексом меншовартості; невпевненості; єдності мови й українознавчого світогляду (Єрмоленко, 2014). Нам імпонують погляди авторів монографії «Українська національна мовна особистість як феномен лінгводидактики: сучасні технології розвитку», що для зміцнення мовної стійкості, «яка є чинником національного пробудження й українськомовного ствердження народу, безперечно, головними є внутрішні джерела, що її живлять, зокрема національна традиція, національна свідомість та солідарність, національна культура» (Українська національна мовна особистість, 2024: 46).

Повністю погоджуємося з розвідками А. Романченка щодо проблеми національного компоненту в структурі МО, який «просякає» всі рівні організації її «нульовий рівень – загальнонаціональний мовний тип, перший рівень – світобачення, другий рівень – стійкий комплекс комунікативних параметрів щодо національно-культурної мотивованості» (Романченко, 2019: 91).

Можемо стверджувати, що вивчення феномену МО поза її національними особливостями є досить умовним, бо МО є передусім феноменом національним і репрезентується базовим національно-культурним прототипом носія певної мови, має конкретну особливість національного світогляду й мовленнєву поведінку. Нам імпонують думки науковців, що доцільним є «послуговуватися терміном «національно-мовна особистість» для характеристики національно свідомої української мовної особистості, а терміном «мовна особистість» – для аналізу загальних питань досліджуваної проблеми» (Котик, Павлюк, Височан, 2021: 99). Переконаливими є й слова А. Загнітка, який наголошує, що «лінгвокогнітивний рівень (тезаурус) збагачується шляхом пізнання світу, унаслідок чого поняття, оцінки конкретної мовної особистості перетинаються й переплітаються з етнопсихологічними, соціокорпоративними, національно-культурними властивостями, тому мовна особистість – власне-національний феномен... Національне охоплює всі структурні яруси мовної особистості» (Загнітко, 2017: 15).

Отже, проблема формування національно-мовної особистості (далі – НМО) є актуальною, тому вважаємо за необхідне з'ясувати теоретичні розвідки цього питання в наукових колах. Учені характеризують НМО як носія «рідної



мови, який не лише володіє сумою лінгвістичних знань (знає мовні поняття і відповідні правила чи репродукує мовленнєву діяльність), а саме той, у кого виробились, сформувалися навички активної роботи зі словом, той, хто вміє активно спілкуватися, досягати поставлених комунікативних цілей і намірів» (Мамчур, 2018: 75); національно свідому особистість, тобто носія «національної свідомості, рідної мови, культури, людина, яка володіє сукупністю знань, уявлень з мови та вміє творчо використовувати їх у різних видах мовленнєвої діяльності» (Кульчицький, 2011: 68); «особистість, якій властива ознака мовної стійкості, під якою розуміють намір і поведінку особистості, що скеровані на незалежне від мови співрозмовника користування певною мовою» (Романченко, 2019: 108–109). У межах вивчення феномену національно-мовної особистості Т. Магдич звертає увагу на поняття «національномовна свідомість» як «форма мовної свідомості, яка обіймає знання, почуття, оцінки й настанови щодо рідної (національної) мови та національної мовної дійсності, шанобливе та відповідальне ставлення до української мови як національної цінності» (Магдич, 2020: 169).

У сучасній вищій школі формування НМО майбутнього вчителя (викладача), за дослідженнями А. Нікітіної, спрямоване на:

- активізацію мотивації особистого національно-мовного вдосконалення;
- занурення в дискурс культурної спадщини української нації;
- вдосконалення навичок лінгводидактичного аналізу тестів – прецедентних феноменів (Нікітіна, 2015: 94).

Повністю погоджуємося з науковицею, оскільки тільки правильно дібраний мовний матеріал до занять уможливить репрезентацію всієї краси й багатогранності української мови, бо, як зацентрує Л. Мацько, «не просто сума знань про мову, а сама мова в її гармонійному живому звучанні, лексичному й фразеологічному багатстві, сукупності й вишуканості граматичних форм та конституцій, стилістичному різноманітті має володарювати у школі й вищому навчальному закладі» (Мацько, 2006: 4). Суголосними є міркування О. Біляєва, який звертає увагу на поєднання лінгвістичної та національно-культурної площин у процесі підготовки здобувачів освіти. Науковець закликає до врахування мотивації та потреб, які спонукають молодь використовувати мову, рівня національної свідомості й формування національних інтересів і світоглядних орієнтацій (Біляєв, 2005: 27). Про мотивацію до вивчення української мови наголошує А. Нікітіна, виокремлюючи її як один із трьох параметрів, що характеризують НМО. Учена доводить, що важливими є комунікативний намір, потреба до спілкування й обміну думками. Окрім мотиваційного складника, з'ясовано

особливості когнітивного, в основі якого – формування національно мовної та наукової картини світу, що дозволяє моделювання уроку, заняття в закладі вищої освіти, та функційного, що репрезентує поняття лінгвокреативності майбутнього вчителя-словесника, здатність оволодіти як вербальними, так і невербальними засобами мови, якісне професійне спілкування й дотримання норм мовленнєвого етикету (Нікітіна, 2015: 94). Уважаємо, що в час російсько-української війни значно зросла мотивація до вивчення української мови не тільки в Україні, а й у світовому вимірі, бо вона стала символом боротьби за незалежність, символом незламності й нескореності. Її визнання, сприяння поширенню й вивченню за кордоном підвищує соціальну значущість.

Як висновок стверджуємо, що одним із завдань сучасної освіти є формування НМО сучасного здобувача вищої освіти, який на високому рівні володіє українською мовою, здатен послуговуватися нею відповідно до ситуації мовлення. Основними напрямками цього процесу є його самовдосконалення, розуміння необхідності занурення в дискурс української культури, формування мовної та національно-мовної картини сучасного мовця.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : Академія, 2009. 376 с.
2. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови : навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2005. 180 с.
3. Горіна Ж. Лінгвокреативність у мовленнєвій репрезентації елітарної мовної особистості. *Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. Луганськ, 2011. № 15(226). С. 94–102.
4. Горошкіна О. Соціокультурний контекст формування мовної особистості учня. *Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка*. Івано-Франківськ, 2013. Вип. 68. С. 120–124.
5. Горошкіна О. Формування в учнів ліцею мовної стійкості. *Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи* : зб. тез II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., Київ, 5 березня 2020 р. Київ, 2020. С. 70–72. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719554/1/tezy_internet_konf_05_03_2020_gor.pdf (дата звернення: 26.01.2026).
6. Єрмоленко С., Мацько Л. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови. *Дивослово*. 1994. № 7. С. 28–33.
7. Єрмоленко С. Я. Сучасна лінгвостилістика в інтегративній науковій парадигмі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова* : зб. наук. праць. Серія 8 : Філологічні науки (мовознавство і літературознавство). Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 5. С. 3–8. URL: <https://enpuihb.edu.ua/server/api/core/bitstreams/ce6325c2-187b-4d6a-8ae0-bf1c709c582f/content> (дата звернення: 26.01.2026).



8. Загнітко А. Теорія лінгвоперсоналогії : монографія. Вінниця : Нілан-Лтд, 2017. 136 с.

9. Котик Т., Павлюк А., Височан Л. Національно-мовна особистість як мета полікультурної освіти в Україні. *Українська словесність у полікультурно-освітньому просторі сьогодення* : зб. тез доп. міжнар. наук. конф. / відп. ред. Ж. Д. Горіна. Одеса : Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2021. С. 95–99.

10. Кульчицький В. Й. Проблема рідномовної компетенції в структурі духовно-практичної діяльності особистості. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. Житомир, 2011. Вип. 59. С. 68–71.

11. Магдич Т. Формування мовної особистості учнів ліцею як громадян з розвинутою національною свідомістю як лінгводидактична проблема. *Наукові записки БДПУ. Серія Педагогічні науки*. Бердянськ : БДПУ, 2020. Вип. 1. С. 164–175.

12. Мамчур Л. Формування мовної особистості в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». *Академічна культура дослідника в освітньому просторі Академічна культура дослідника в освітньому просторі* : зб. матеріалів міжнар. наук.-прак. конф., м. Суми, 17 травня 2018 р. / за ред. О. М. Семенов. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2018. С. 74–78.

13. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у проекції педагогічного дискурсу. *Дивослово*. 2006. № 7. С. 2–5.

14. Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі : навч. посіб. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 607 с.

15. Нікітіна А. В. Педагогічний дискурс учителя-словесника : монографія. Київ : Ленвіт, 2013. 338 с.

16. Нікітіна А., Кравчук О., Карлова Т. Прецедентний феномен як засіб формування національної ментальності в процесі вивчення української мови. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвуз. зб. наук. праць молодих вчених Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. І. Франка. Дрогобич, 2023. Вип. 69, т. 2. С. 280–285.

17. Нікітіна А. Характеристика національно-мовної особистості вчителя-словесника. *Наукові праці Вищого навчального закладу «Донецький національний технічний університет»*. Серія : Педагогіка, психологія і соціологія. Красноармійськ : ДонНТУ, 2015. Вип. 2(17). С. 91–97.

18. Пентиліук М. Мовна особистість майбутнього вчителя-словесника в контексті професійної підготовки. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Умань, 2014. Ч. 2. С. 290–297.

19. Романченко А. П. Елітарна мовна особистість у просторі наукового дискурсу : комунікативні аспекти : монографія. Одеса : Одеський нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, 2019. 541 с.

20. Рускуліс Л. Методична система формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін : монографія. Миколаїв : ФОП Швець В. М., 2018. 420 с.

21. Селігей П. О. Мовна свідомість : структура, типологія, виховання. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2012. 118 с.

22. Скуратівський Л. Концепція мовної освіти 12-річної школи (українська мова). *Українська мова і література в школі*. 2002. № 2. С. 4–10.

23. Струганець Л. Поняття «мовна особистість» в українському мовознавстві (історіографічний аспект). *Наукові записки ТНПУ. Серія : Мовознавство*. Вип. 2(21) 2011-1(22) 2012. С. 172–180.

24. Ткаченко О. Проблема мовної стійкості та її джере-ла. *Людина і політика*. 2000. № 2. С. 13–22.

25. Українська національна мовна особистість як феномен лінгводидактики : сучасні технології розвитку : монографія / С. Шевчук та ін.; за ред. С. Шевчук. Київ : Вид-во УДУ ім. М. Драгоманова, 2024. 179 с.

REFERENCES:

1. Batsevych, F. S. (2009). *Osnovy komunikativnoi lnhvistyky* [Fundamentals of Communicative Linguistics]. Kyiv : Akademiia [in Ukrainian].

2. Biliaiev, O. M. (2005). *Linhvodydaktyka ridnoi movy* [Linguistic didactics of the native language]. Kyiv : Heneza [in Ukrainian].

3. Horina, Zh. (2011). *Linhvokreatyvni u movlennievii reprezentatsii elitarnoi movnoi osobystosti* [Linguistic creativity in the speech representation of an elite speech personality]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky*, 15 (226), 94–102 [in Ukrainian].

4. Horoshkina, O. (2013). *Sotsiokulturnyi kontekst formuvannia movnoi osobysti uchnia* [Sociocultural context of the formation of the student's linguistic personality]. *Visnyk Prykarpatskoho universytetu. Pedahohika*, 68, 120–124 [in Ukrainian].

5. Horoshkina, O. (2020). *Formuvannia v uchniv litseiu movnoi stiikosti* [Formation of linguistic stability in lyceum students]. *Proceedings from II Vseukrainska naukovopraktychna internet-konferentsiia "Kompetentnisno oriientovane navchannia : vyklyky ta perspektyvy" – The second All-Ukrainian Scientific-Practical Internet Conference "Competency-based learning : challenges and prospects"*. (pp. 70–72). Kyiv. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719554/1/tezy_internet_konf_05_03_2020_gor.pdf [in Ukrainian].

6. Yermolenko, S., & Matsko, L. (1994). *Navchalno-vykhovna kontsepsiia vyvchennia ukrainskoi (derzhavnoi) movy* [Educational concept of studying the Ukrainian (state) language]. *Dyvoslovo*, 7, 28–33 [in Ukrainian].

7. Yermolenko, S. Ya. (2014). *Suchasna lnhvostylistyka v intehratyvni naukovii paradyhmi* [Modern linguistic stylistics in an integrative scientific paradigm]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 8 : Filolohichni nauky (movoznavstvo i literaturoznavstvo)*, 5, 3–8. <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/ce6325c2-187b-4d6a-8ae0-bf1c709c582f/content> [in Ukrainian].

8. Zahnitko, A. (2017). *Teoriia lnhvopersonalohii* [Theory of linguopersonality]. Vinnytsia : Nilan-Ltd [in Ukrainian].

9. Kotyk, T., Pavliuk, A., & Vysochan, L. (2021). *Natsionalno-movna osobystist yak meta polikulturnoi osvity v Ukraini* [National-linguistic identity as the goal of multicultural education in Ukraine]. *Proceedings from Mizhnarodna naukova konferentsiia "Ukrainska slovesnist u polikulturno-osvitnomu prostori sohodennia" – International Scientific Conference "Ukrainian literature in today's multicultural and educational space"*. (pp. 95–99). Odessa : Pivdenoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho [in Ukrainian].



10. Kulchytskyi, V. Y. (2011). Problema ridnomovnoi kompetentsii v strukturі dukhovno-praktychnoi diialnosti osobystosti [National-linguistic identity as the goal of multicultural education in Ukraine]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu. Pedagogichni nauky*, 59, 68–71 [in Ukrainian].
11. Mahdych, T. (2020). Formuvannia movnoi osobystosti uchniv litseiu yak hromadian z rozvyneniou natsionalnomovnoiu svidomistiou yak lnhvodydaktychna problema [Formation of the linguistic personality of lyceum students as citizens with developed national linguistic consciousness as a linguodidactic problem]. *Naukovi zapysky BDPU. Pedagogichni nauky*, 1, 164–175 [in Ukrainian].
12. Mamchur, L. (2018). Formuvannia movnoi osobystosti v umovakh realizatsii Kontseptsii “Nova ukrainska shkola” [Formation of linguistic personality in the context of the implementation of the Concept “New Ukrainian School”]. O. M. Semenoh (Eds.), *Akademichna kultura doslidnyka v osvithomu prostori -Academic culture of the researcher in the educational space* : Proceedings of the International Scientific Conference (pp. 74–78). Sumy : Vydavnytstvo SumDPU imeni A. S. Makarenka [in Ukrainian].
13. Matsko, L. (2006). Aspekty movnoi osobystosti u proektsii pedagogichnogo dyskursu [Aspects of linguistic personality in the projection of pedagogical discourse]. *Dyvoslovo*, 7, 2–5 [in Ukrainian].
14. Matsko, L. I. (2009). *Ukrainska mova v osvithomu prostori* [Ukrainian language in the educational space]. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
15. Nikitina, A. V. (2013). *Pedagogichnyi dyskurs uchytelia-slovesnyka* [Pedagogical discourse of a teacher-linguist]. Kyiv : Lenvit [in Ukrainian].
16. Nikitina, A., Kravchuk, O., & Karlova, T. (2023). Pretsedentnyi fenomen yak zasib formuvannia natsionalnoi mentalnosti v protsesi vyvchennia ukrainskoi movy [Precedent phenomenon as a means of forming national mentality in the process of learning the Ukrainian language]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 69(2), 280–285 [in Ukrainian].
17. Nikitina, A. (2015). Kharakterystyka natsionalno-movnoi osobystosti vchytelia-slovesnyka [Characteristics of the national-linguistic personality of a teacher-linguist]. *Naukovi pratsi Vysshchoho navchalnogo zakladu “Donetskyi natsionalnyi tekhnichnyi universytet”*. Serii : Pedagogika, psykholohiia i sotsiologhiia, 2(17), 91–97 [in Ukrainian].
18. Pentyliuk, M. (2014). Movna osobystist maibutnoho vchytelia-slovesnyka v konteksti profesiinoi pidhotovky [Linguistic personality of a future language teacher in the context of professional training]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedagogichnogo universytetu*, 2, 290–297 [in Ukrainian].
19. Romanchenko, A. P. (2019). *Elitarna movna osobystist u prostori naukovooho dyskursu : komunikatyvni aspekty* [Elite linguistic personality in the space of scientific discourse : communicative aspects]. Odesa : Odeskyi natsionalnyi universytet imeni I. I. Mechnykova [in Ukrainian].
20. Ruskulis, L. (2018). *Metodychna sistema formuvannia lnhvistychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy u protsesi vyvchennia movoznavchykh dysyplin* [Methodological system for the formation of linguistic competence of future teachers of the Ukrainian language in the process of studying linguistic disciplines]. Mykolaiv : FOP Shvets V. M. [in Ukrainian].
21. Selihei, P. O. (2012). *Movna svidomist : struktura, typolohiia, vykhovannia* [Linguistic consciousness : structure, typology, education]. Kyiv : Vydavnychiy dim “Kyievo-Mohylianska akademiia” [in Ukrainian].
22. Skurativskyi, L. (2002). Kontseptsiiia movnoi osvity 12-richnoi shkoly (ukrainska mova) [The concept of language education for 12-year school (Ukrainian language)]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*, 2, 4–10 [in Ukrainian].
23. Struhanets, L. (2012). Poniattia “movna osobystist” v ukrainskomu movoznavstvi (istoriohrafichnyi aspekt) [The concept of “linguistic personality” in Ukrainian linguistics (historiographic aspect)]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnogo pedagogichnogo universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka*. Movoznavstvo, 2(21)2011-1(22)2012, 172–180 [in Ukrainian].
24. Tkachenko, O. (2000). Problema movnoi stiikosti ta yii dzherela [The problem of language stability and its sources]. *Liudyna i polityka*, 2, 13–22 [in Ukrainian].
25. Shevchuk, S., Loboda, T., Dyiak, O., Vynohradova, Y., & Hlushchuk, S. (2024). *Ukrainska natsionalna movna osobystist yak fenomen lnhvodydaktyky : suchasni tekhnolohii rozvytku* [Ukrainian national linguistic personality as a phenomenon of linguistic didactics : modern technologies of development]. Kyiv : Vydavnytstvo UDU imeni Mykhaila Drahomanova [in Ukrainian].





УДК 372.881.1

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-113-11>

МЕХАНІЗМИ ВЗАЄМОДІЇ ІМПЛІЦИТНОГО ТА ЕКСПЛІЦИТНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Фодор Катерина Йосипівна,
доктор філософії, доцент кафедри філології,
Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II
fodor.katalin@kmf.org.ua
orcid.org/0000-0002-5086-0944

Гнатик Каталін Бейлівна,
доктор філософії, доцент кафедри філології,
Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II
hnatik.katalin@kmf.org.ua
orcid.org/0000-0003-4975-6266

Молнар Єва Романівна,
асистент кафедри філології,
Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II
molnar.eva@kmf.org.ua
orcid.org/0009-0009-5785-5214

Сучасні підходи до мовного навчання все частіше зосереджуються на інтеграції різноманітних когнітивних процесів, оскільки це дозволяє значно підвищити ефективність навчального процесу. Підхід, який поєднує свідомі та несвідомі елементи навчання, дозволяє краще зрозуміти, як ефективно розвивати мовну компетентність, включаючи всі необхідні аспекти: лексичні, граматичні, фонетичні та соціокультурні.

Метою цієї статті є глибший аналіз взаємодії свідомих і несвідомих процесів у мовному навчанні та визначення їхнього впливу на формування мовної компетентності учнів. У дослідженні акцентується увага на ролі свідомого навчання, яке зосереджене на детальному вивченні мовних структур і правил, а також на значенні інтуїтивного сприйняття мовного матеріалу, яке передбачає автоматичне використання мовних елементів без свідомої уваги. Важливим аспектом є те, як поєднання цих двох компонентів сприяє більш глибокому засвоєнню мови і підвищує її ефективність у реальних комунікативних ситуаціях.

Методи дослідження в статті ґрунтуються на детальному аналізі наукових джерел, що вивчають різні аспекти мовної освіти, а також на порівнянні існуючих підходів до організації навчання. Під час написання роботи було використано метод узагальнення для систематизації теоретичних положень і метод виокремлення для визначення ключових характеристик процесів розвитку мовленнєвих навичок.

Результати дослідження підтверджують, що поєднання свідомого аналізу мовних структур з інтуїтивним сприйняттям мовлення сприяє більш ефективному формуванню мовної компетентності. Дослідження також показало, що застосування різноманітних навчальних підходів, що включають поєднання як свідомих, так і інтуїтивних процесів, забезпечує стабільніші і більш стійкі результати навчання. Такий підхід допомагає студентам не лише краще розуміти теоретичні аспекти мови, а й на практиці застосовувати отримані знання в реальних комунікативних ситуаціях.

Зроблено **висновок**, що ефективне мовне навчання передбачає свідоме поєднання різних механізмів засвоєння мови. Використання свідомого навчання разом із інтуїтивним сприйняттям у комунікативному середовищі сприяє гармонійному розвитку мовної компетентності та мовленнєвих навичок.

Ключові слова: мовна компетентність, свідоме навчання, інтуїтивне сприйняття, комунікативне середовище, навчальні підходи, мовленнєві навички.



FRAMEWORKS OF INTERACTION BETWEEN IMPLICIT AND EXPLICIT FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Fodor Kateryna Yosypivna,
Doctor of Philosophy, Associate Professor,
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University
fodor.katalin@kmf.org.ua
orcid.org/0000-0002-5086-0944

Hnatyk Katalin Beilivna,
Doctor of Philosophy, Associate Professor,
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University
hnatik.katalin@kmf.org.ua
orcid.org/0000-0003-4975-6266

Molnar Eva Romanivna,
Assistant of the Department of Philology,
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University
molnar.eva@kmf.org.ua
orcid.org/0009-0009-5785-5214

Modern approaches to language learning increasingly focus on integrating various cognitive processes, as this significantly improves the effectiveness of the learning process. An approach that combines both conscious and unconscious elements of learning leads to a better understanding of how to develop language competence effectively, covering all necessary aspects: lexical, grammatical, phonetic, and sociocultural.

The **aim** of this article is to provide a deeper analysis of the interaction between conscious and unconscious processes in language learning and to determine their impact on the formation of students' language competence. The study highlights the role of conscious learning, which focuses on the detailed study of language structures and rules, as well as the importance of intuitive perception of linguistic material, which involves the automatic use of language elements without conscious attention. An important aspect is how the combination of these two components contributes to deeper language acquisition and increases its effectiveness in real communicative situations.

The research **methods** in this article are based on a detailed analysis of scientific sources that study various aspects of language education, as well as on comparing existing approaches to the organization of learning process. The method of generalization was used to systematize theoretical concepts and the method of differentiation was employed to identify the key characteristics of the processes involved in the development of speech skills.

The **results** of the study confirm that the combination of conscious analysis of language structures with intuitive perception of speech leads to more effective language competence development. The research also shows that the application of various learning approaches, incorporating both conscious and intuitive processes, ensures more stable and sustainable learning outcomes. This approach helps students not only understand the theoretical aspects of the language better but also practically apply the knowledge in real communicative situations.

It is **concluded** that effective language learning involves the conscious integration of different language acquisition mechanisms. Using conscious learning along with intuitive perception in a communicative environment contributes to the harmonious development of language competence and speech skills.

Keywords: *language competence, conscious learning, intuitive perception, communicative environment, learning approaches, speech skills.*

Вступ. Більшість досліджень, присвячених навчанню граматики, умовно поділяються на два основні підходи: навчання з опорою на правила, яке передбачає когнітивні, дедуктивні та свідомі процеси, часто за підтримки викладача і навчання без явного використання правил, що ґрунтується на асоціативному або імпліцитному засвоєнні. У разі браку чітких правил учні покладаються на обробку мовних даних, що відбувається за участю пам'яті. Такий підхід сприяє формуванню знань, які легко

активуються й забезпечують швидше виконання мовних завдань, однак ці знання зазвичай залишаються ситуативними і не завжди піддаються узагальненню або перенесенню на нові мовні контексти (Ortega, 2009).

Хулстейн підкреслює, що немає єдиного універсального визначення імпліцитного та експліцитного навчання, і саме це часто спричинює термінологічну неясність у дослідженнях з оволодіння другою та іноземною мовами. Він пропонує розрізняти ці терміни на основі того,



чи свідомо учень намагається виявити регулярності в мовному матеріалі (експліцитне навчання) чи засвоює їх несвідомо під час роботи з мовними даними (імпліцитне навчання) (Hulstijn, 2005).

Три взаємопов'язані питання привернули значну увагу в дослідженнях засвоєння другої та іноземної мов та стали основою для великої кількості емпіричних робіт. Ці дослідження свідчать про складність когнітивних процесів, що лежать в основі мовного навчання і підкреслюють необхідність їх багатомірної аналізи.

Перше питання стосується ролі усвідомлення в процесі мовного засвоєння, зокрема того, чи можливе навчання мови без свідомого розпізнавання мовних форм і структур (Williams, 2005; Leow & Hama, 2013).

Друге питання має виразно методологічний характер і пов'язане з проблемою вимірювання усвідомлення в процесі мовного навчання. Основна увага дослідників зосереджується на тому, яким чином можна переконливо зафіксувати рівень усвідомлення безпосередньо під час виконання учасниками навчального завдання. Це питання є особливо складним, оскільки усвідомлення не завжди піддається прямому спостереженню, а тому потребує використання непрямих методів вимірювання та ретельно розроблених дослідницьких інструментів (Godfroid, & Schmidtke, 2013).

Третє питання зосереджується на взаємодії між імпліцитними та експліцитними процесами в засвоєнні другої та іноземної мов.

Сутність полягає в тому, чи здатне експліцитне знання – зокрема у формі спеціально викладених педагогічних правил – сприяти формуванню та розвитку імпліцитної мовної компетентності. Дослідників цікавить, чи може свідомо увага до мовних форм і правил з часом трансформуватися в автоматизовані мовні механізми, які лежать в основі швидкого та спонтанного мовлення. Це питання є центральним для теорії та практики викладання мов, оскільки від нього залежить розуміння того, якою мірою цілеспрямоване навчання може підтримувати природні процеси мовного засвоєння (Ellis, 2015).

Теоретичне обґрунтування проблеми. Сучасний стан наукових досліджень можна узагальнити таким чином, що існує широка згода щодо того, що оволодіння другою та іноземною мовами передбачає формування імпліцитної мовної компетентності. Водночас відсутній консенсус стосовно механізмів цього процесу, а також щодо ролі, яку відіграє експліцитне знання в розвитку другої мови (Ellis, 2005).

За відсутності експліцитних правил навчання ґрунтується на обробці мовних даних і роботі пам'яті, не приводячи до формування системного граматичного правила. Натомість за наявності правил процес навчання спирається на

сфокусовану увагу та когнітивні механізми, що підтримуються свідомою увагою. У результаті цього відбувається узагальнення граматичних знань із чітким усвідомленням мовних закономірностей (Ortega, 2009). Даний підхід розглядає навчання мови без явного пояснення правил як такий процес, що спирається на обробку мовного матеріалу та пам'ять і не веде до формування усвідомленої граматичної системи, тоді як навчання з правилами базується на зосередженій увазі та призводить до свідомого узагальнення мовних закономірностей.

Елліс наголошує, що навчання мови має виходити з реальної комунікації, а не з наперед визначених граматичних правил. Учні слід залучати до виконання завдань, у яких основний акцент робиться на значенні та спілкуванні. У процесі виконання таких завдань граматичні структури поступово усвідомлюються на основі набутого досвіду, тоді як роль учителя полягає в тому, щоб звернути увагу учнів на ці мовні закономірності (Ellis, 2005).

В експериментальному дослідженні Аланен (1995) було залучено три групи учнів, яким пропонували різні типи мовного матеріалу: імпліцитна презентація граматичних форм через візуальні засоби, експліцитне пояснення правил та поєднання обох підходів. Результати показали, що імпліцитна презентація позитивно впливала на запам'ятовування та використання цільової мови. Водночас студенти, які не отримували жодної експліцитної інструкції, часто допускали пропуски та надмірні узагальнення у мовленні. Ті ж, хто навчався за умов експліцитного викладання, часто вдавалися до перенесення структур рідної мови. Загальний висновок дослідження полягав у тому, що експліцитне навчання, засноване на правилах, мало виразний позитивний ефект (Alanen, 1995).

Елліс (2009) теоретичними та емпіричними аргументами навпаки, доводить, що імпліцитне граматичне опанування є ключовим складником справжньої мовної компетентності. Його значущість визначається не лише тим, що воно становить важливий елемент мовної компетенції тих, хто вивчає мову, але й у його центральній ролі в процесах засвоєння та практичного використання мови. Оскільки мова в реальній комунікації застосовується швидко й автоматично, саме імпліцитні механізми забезпечують ефективно мовлення, тоді як експліцитні підходи мають обмежене застосування в спонтанних мовленнєвих ситуаціях (Ellis, 2009).

ДеКейзер (2003) здійснив огляд досліджень, присвячених протиставленню імпліцитного та експліцитного засвоєння другої мови як у лабораторних, так і в аудиторних умовах. Отримані результати переважною мірою свідчили на користь експліцитного навчання.

Методологія та методи. Дослідження ґрунтується на комплексному аналізі теоретичних



підходів до вивчення механізмів імпліцитного та експліцитного навчання іноземної мови. Основним методом дослідження виступає аналіз наукових джерел, що присвячені різним аспектам імпліцитного й експліцитного навчання та засвоєння граматичних закономірностей у процесі комунікативної діяльності. Це дозволило систематизувати сучасні підходи та виділити ключові принципи взаємодії цих механізмів у навчанні іноземної мови.

Для виявлення відмінностей та спільних рис між підходами застосовано порівняльний метод, що дає змогу оцінити ефективність різних стратегій навчання з врахуванням їхнього впливу на формування мовленнєвих навичок. Метод узагальнення використано для систематизації теоретичних положень.

Застосування зазначених методів забезпечує послідовний, науково обґрунтований підхід до дослідження і дозволяє розкривати закономірності взаємодії імпліцитного та експліцитного навчання в процесі оволодіння іноземною мовою.

Метою статті є дослідження взаємодії свідомих і несвідомих процесів у мовному навчанні та їхнього впливу на розвиток мовної компетентності. Особлива увага приділяється ролі свідомого вивчення правил і структур мови, а також значенню імпліцитного засвоєння, яке забезпечує автоматичне використання мовних елементів.

Результати та дискусії. У педагогічній літературі експліцитне та імпліцитне вивчення другої мови іноді визначається доволі узагальнено – як навчання із застосуванням граматичних правил або без їх використання (Hulstijn, 2005).

Дослідження процесів імпліцитного навчання є складним завданням. Перша проблема полягає в тому, чи дійсно умови навчання викликають імпліцитні механізми навчання. Це означає, що важливо з'ясувати, чи сприяють певні умови або методи навчання автоматичному засвоєнню знань, що відбувається без усвідомленої участі учнів. Друга проблема полягає в тому, чи не задіяні одночасно експліцитні механізми навчання, оскільки свідоме навчання може вплинути на природне, інтуїтивне засвоєння матеріалу.

Важливо зазначити, що імпліцитне навчання відбувається без свідомої уваги учнів, і це ускладнює методологічний підхід до його вивчення. Оскільки учні не повинні усвідомлювати процес навчання, важливо створити умови, в яких вони зможуть освоювати нові знання без явного усвідомлення того, що це навчання. Наприклад, якщо учасники дослідження знають, що вони беруть участь у вивченні мови, це може значно змінити їхню поведінку та процес навчання. Тому, навіть сама обізнаність учасників про свою участь у дослідженні може поставити під загрозу достовірність результатів, оскільки їхня свідомість може впливати на

те, як вони засвоюють мовні структури (Isbell & Rogers, 2021).

Очевидно, що імпліцитне навчання призводить до формування інтуїтивного відчуття: учні часто усвідомлюють, що певні мовні закономірності вже засвоєні, проте не можуть чітко пояснити, у чому саме полягає це засвоєне вміння (Rebuschat, 2008).

Експліцитні знання є усвідомленими, не обмежуються віком або етапом розвитку мовця та можуть застосовуватися лише за наявності достатнього часу для осмислення й використання відповідних правил. Імпліцитні знання, навпаки, формуються несвідомо, майже не піддаються словесному опису та виникають у процесі природного засвоєння мови. Їхньою основною перевагою є автоматичність функціонування, що забезпечує швидке та спонтанне мовне спілкування (Larsen-Freeman, 2003).

ДеКейсер (2015) розглядає засвоєння другої мови як поступовий когнітивний процес формування навичок. Автор описує навчання як перехід від експліцитного опанування мовних правил до автоматизації через практику. На початкових етапах учні покладаються на свідоме розуміння граматичних структур, яке з часом трансформується в імпліцитні, автоматизовані мовні навички.

ДеКейсер (2015) наголошує, що експліцитне навчання відіграє вирішальну роль у створенні початкових мовних моделей, особливо в умовах формального навчання. Водночас ефективно та швидке мовлення можливе лише тоді, коли це усвідомлене знання стає автоматичним внаслідок систематичної практики (DeKeyser, 2015).

Наприклад, багаторазове представлення мовних зразків може спочатку оброблятися імпліцитно, але з часом учні можуть свідомо помічати закономірності й формувати експліцитні знання. Навпаки, експліцитне навчання може підтримувати імпліцитне, допомагаючи звертати увагу на важливі мовні елементи, які могли б залишитися непоміченими (Ellis, 2015). Елліс (2006) також наголошує на важливості граматичного навчання на ранніх етапах оволодіння другою мовою. Водночас він зазначає, що на початковому етапі доцільно надавати пріоритет навчанню, зорієнтованому на значення, а цілеспрямоване викладання граматики вводити пізніше – тоді, коли в учня вже починає формуватися індивідуальна мовна система. Елліс підтримує підхід, згідно з яким граматичне навчання має бути побудоване з урахуванням як імпліцитних, так і експліцитних механізмів засвоєння (Ellis, 2015).

Обидва автори погоджуються, що ефективно викладання граматики не може ґрунтуватися виключно на правилах, а має підтримувати природний розвиток мовної компетентності через поєднання автоматизованих та усвідомлених процесів.



Крашен (1994) чітко розрізняє засвоєння мови та її вивчення, пов'язуючи перше з імпліцитними, а друге – з експліцитними процесами. Засвоєння мови відбувається несвідомо, у процесі природної комунікації, і є основним джерелом розвитку мовної компетентності. Натомість вивчення мови ґрунтується на свідомому опануванні граматичних правил і метамовних знань. Автор підкреслює, що спонтанне та плавне мовлення є результатом саме імпліцитного засвоєння, тоді як експліцитні знання виконують обмежену функцію контролю мовлення, яку Крашен називає «монітором». Цей монітор може застосовуватися лише за певних умов: коли є достатньо часу, увага зосереджена на формі, а відповідне правило відоме вивчаючому мови.

Загалом Крашен (1994) стверджує, що успішне оволодіння другою або іноземною мовою базується передусім на імпліцитних процесах, а експліцитне навчання відіграє лише допоміжну, підтримувальну роль (Krashen, 1994).

Згідно з Еллісом, успішне вивчення мови та повноцінне розуміння мовної здатності значною мірою залежать від процесів, що функціонують імпліцитно. Це означає, що для формування стабільного й ефективного рівня мовної компетентності вивчаючим необхідна несвідомо, автоматизована мовна обробка. Саме такі імпліцитні механізми забезпечують надійне використання мови в реальній комунікації, тоді як свідоме опрацювання правил відіграє допоміжну роль (Ellis, 2005).

Крашен (1994) також вважає, що успішне оволодіння другою або іноземною мовою ґрунтується передусім на імпліцитному засвоєнні через зрозумілий мовний вхід, тоді як експліцитне навчання відіграє лише допоміжну, контрольну роль.

Елліс (2011) підкреслює взаємодію імпліцитних і експліцитних процесів, наголошуючи, що свідомо увага до форми може спрямовувати та підтримувати імпліцитне навчання (Ellis, 2015). Натомість ДеКейсер (2015) розглядає засвоєння мови як процес набуття навичок, у якому експліцитне знання через практику поступово автоматизується й перетворюється на імпліцитну мовну компетентність. Таким чином, ці підходи по-різному оцінюють роль свідомого навчання, але всі визнають ключове значення імпліцитних процесів для ефективного мовного володіння (Ellis, 2005).

Оскільки навчання мови у класних умовах за своєю природою є переважно експліцитним (Leow, 2015), важливим є те, в якій мірі експліцитні процеси навчання та експліцитні знання можуть призвести до розвитку імпліцитних знань. Це має безпосереднє значення при дослідженні процесу вивчення другої та іноземної мови. Науковці прагнуть краще зрозуміти умови, які призводять до найкращих результатів для учнів, а саме до розвитку імпліцитних лінгвістичних знань (Long, 2017).

Висновки. В аналізованій літературі чітко простежується подвійна природа мовного навчання, яка включає імпліцитні та експліцитні механізми. Імпліцитне навчання забезпечує автоматичність і швидкість мовлення, формує інтуїтивне відчуття мовних закономірностей, тоді як експліцитне навчання дозволяє свідомо опанувати граматичні структури і правила. Ефективне навчання спирається на взаємодію цих етапів: експліцитне знання на початкових етапах допомагає учням звертати увагу на ключові мовні елементи, які згодом автоматизуються й інтегруються в імпліцитні навички. Ані суто імпліцитне навчання, ані ізольоване експліцитне викладання не є достатніми для досягнення високого рівня мовної точності та спонтанності (DeKeyser, 2015).

Дослідження останніх років також дійшли подібного висновку. Шахінкая (2023) у своєму дослідженні підкреслює, що найкращі результати досягаються за умови поєднання експліцитного й імпліцитного навчання залежно від рівня підготовки учнів, навчальних цілей та контексту викладання (Shahinkaya, 2023). Дослідження Комар (2024) показує, що комунікативний підхід до навчання англійської мови у закладах середньої та вищої освіти ефективно поєднує експліцитне та імпліцитне навчання. Авторка відзначає, що використання свідомого пояснення граматичних правил (експліцитний елемент) разом із практикою в реальних комунікативних ситуаціях (імпліцитний елемент) сприяє підвищенню мотивації студентів, розвитку комунікативної компетентності та автоматизації мовленнєвих навичок. Крім того, застосування тренувальних вправ високого рівня дозволяє розвивати всі чотири мовні навички – говоріння, аудіювання, читання та письмо – у взаємопов'язаному контексті. Результати показують, що такий інтегрований підхід не лише підвищує точність використання мови, а й формує інтуїтивне відчуття мовних структур, забезпечуючи комплексний розвиток іншомовної компетентності студентів та узгоджуючись із сучасними світовими практиками викладання іноземних мов (Комар, 2024).

Регулярне представлення мовного матеріалу і систематична практика сприяють переходу від свідомого опанування правил до автоматизованого використання мовних структур, що є основою ефективного спонтанного мовлення. Методологічні дослідження підкреслюють, що вивчення імпліцитних процесів складне, оскільки вони відбуваються без усвідомлення учнів. При цьому роль учителя полягає не лише в поданні правил, а й у створенні умов для активного використання мови в комунікативних завданнях, що поєднують значення і форму.

Загалом, ефективне оволодіння другою або іноземною мовою можливе лише за умови збалансованого поєднання імпліцитного



та експліцитного навчання, що забезпечує формування як автоматизованих, так і свідомих мовних навичок, необхідних для повноцінного спонтанного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Комар, О. С. (2024). Комунікативний підхід до навчання англійської мови у закладах середньої та вищої освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 214, 181–185. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-181-185>
2. Alanen R. Input enhancement and rule presentation in second language acquisition. *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu, HI : University of Hawaii Press. 1995. P. 259–302.
3. DeKeyser R. M. Implicit and explicit learning. *Handbook of Second Language Acquisition*. 2003. Vol. 22, No. 4. P. 499–533.
4. DeKeyser R. M. Skill acquisition theory. *Theories in second language acquisition: An introduction*. London, UK : Routledge. 2015. P. 94–112.
5. Ellis R. Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*. 2005. Vol. 27, No. 2. P. 141–172. DOI: 10.1017/S0272263105050102
6. Ellis R. Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. 2009. P. 3–25.
7. Ellis N. C. Implicit and explicit language learning: Their dynamic interface and complexity. *Implicit and explicit learning of languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 2015. P. 3–24. DOI: 10.1075/sibil.48.01ell
8. Godfroid A., Schmidtke J. What do eye movements tell us about awareness? A triangulation of eye-movement data, verbal reports and vocabulary learning scores. *Noticing and second language acquisition: Studies in honor of Richard Schmidt*. Honolulu, HI : University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center. 2013. P. 183–205.
9. Isbell D. R., Rogers J. Measuring implicit and explicit learning and knowledge. *Routledge handbook of SLA and language testing*. 2021. P. 305–315. URL: https://www.researchgate.net/publication/348421199_Measuring_Implicit_and_Explicit_Learning_and_Knowledge
10. Krashen S. D. The input hypothesis and its rivals. *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press. 1994. P. 45–77.
11. Larsen-Freeman D. Teaching language: From grammar to grammaring. Boston, MA : Heinle ELT. 2003.
12. Leow R. P., Hama M. Implicit learning in SLA and the issue of internal validity: A response to Leung and Williams (2011). *Studies in Second Language Acquisition*. 2013. Vol. 35, No. 3. P. 545–557. DOI: 10.1017/S027226311300003X
13. Leow R. P. Implicit learning in SLA: Of processes and products. *Implicit and explicit learning of languages*. Amsterdam : John Benjamins. 2015. P. 47–66.
14. Long M. H. Instructed second language acquisition (ISLA): Geopolitics, methodological issues, and some major

research questions. *Instructed Second Language Acquisition*. 2017. Vol. 1, No. 1. P. 7–44. DOI: 10.1558/isl.33314

15. Moeller A., Ketsman O. Can we learn a language without rules? *2020 vision for 2010: Developing global capability: Selected papers from the 2010 Central States Conference*. Eau Claire, WI : Crown Prints. 2010. P. 91–108.
16. Ortega L. Understanding second language acquisition. Great Britain, UK : Hodder Education. 2009.
17. Rebuschat P. Implicit learning of natural language syntax. PhD dissertation (unpublished). University of Cambridge, Cambridge, UK. 2008.
18. Shahinkaya H. A. Explicit vs. implicit grammar teaching in EFL classroom: A literature review. *International Journal of Academic Research in Education*. 2023. Vol. 9, No. 1. P. 14–26. DOI: 10.17985/ijare.1369773
19. Williams J. N. Learning without awareness. *Studies in Second Language Acquisition*. 2005. Vol. 27, No. 2. P. 269–304. DOI: 10.1017/S0272263105050138

REFERENCES:

1. Komar, O. S. (2024). Komunikatyvnyi pidkhid do navchannia anhliiskoi movy u zakladakh serednoi ta vyshchoi osvity [Communicative approach to teaching English in secondary and higher education]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedagogichni nauky*, 214, 181–185. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-181-185> [in Ukrainian]
2. Alanen, R. (1995). Input enhancement and rule presentation in second language acquisition. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 259–302). Honolulu, HI : University of Hawaii Press.
3. DeKeyser, R. M. (2003). Implicit and explicit learning. *Handbook of Second Language Acquisition*, 22(4), 499–533.
4. DeKeyser, R. M. (2015). Skill acquisition theory. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 94–112). London, UK : Routledge.
5. Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 141–172. <https://doi.org/10.1017/S0272263105050102>
6. Ellis, R. (2009). Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. In R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, & H. Reinders (Eds.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (pp. 3–25). Multilingual Matters.
7. Ellis, N. C. (2015). Implicit and explicit language learning: Their dynamic interface and complexity. In P. Rebuschat (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 3–24). Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.48.01ell>
8. Godfroid, A., & Schmidtke, J. (2013). What do eye movements tell us about awareness? A triangulation of eye-movement data, verbal reports and vocabulary learning scores. In J. M. Bergsleithner, S. N. Frota, & J. K. Yoshioka (Eds.), *Noticing and second language acquisition: Studies in honor of Richard Schmidt* (pp. 183–205). Honolulu, HI : University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.



9. Isbell, D. R., & Rogers, J. (2021). Measuring implicit and explicit learning and knowledge. In P. Winke & T. Brunfaut (Eds.), *Routledge handbook of SLA and language testing* (pp. 305–315). Routledge. https://www.researchgate.net/publication/348421199_Measuring_Implicit_and_Explicit_Learning_and_Knowledge
10. Krashen, S. D. (1994). The input hypothesis and its rivals. In N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 45–77). London : Academic Press.
11. Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Boston, MA : Heinle ELT.
12. Leow, R. P., & Hama, M. (2013). Implicit learning in SLA and the issue of internal validity: A response to Leung and Williams (2011). *Studies in Second Language Acquisition*, 35(3), 545–557. <https://doi.org/10.1017/S027226311300003X>
13. Leow, R. P. (2015). Implicit learning in SLA: Of processes and products. In P. Rebuschat (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 47–66). Amsterdam : John Benjamins.
14. Long, M. H. (2017). Instructed second language acquisition (ISLA): Geopolitics, methodological issues, and some major research questions. *Instructed Second Language Acquisition*, 1(1), 7–44. <https://doi.org/10.1558/isla.33314>
15. Moeller, A., & Ketsman, O. (2010). Can we learn a language without rules? In M. Bloom & C. Gascoigne (Eds.), *2020 vision for 2010: Developing global capability: Selected papers from the 2010 Central States Conference* (pp. 91–108). Eau Claire, WI : Crown Prints.
16. Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. Great Britain, UK : Hodder Education.
17. Rebuschat, P. (2008). *Implicit learning of natural language syntax* (Unpublished Ph.D. dissertation). University of Cambridge, Cambridge, UK.
18. Shahinkaya, H. A. (2023). Explicit vs. implicit grammar teaching in EFL classroom: A literature review. *International Journal of Academic Research in Education*, 9(1), 14–26. <https://doi.org/10.17985/ijare.1369773>
19. Williams, J. N. (2005). Learning without awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 269–304. <https://doi.org/10.1017/S0272263105050138>

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 20.01.2026
 Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.02.2026
 Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.04.2026



УДК 378.016:811.161.2

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-113-12>

ВИКОРИСТАННЯ ПІСЕНЬ НА ЗАНЯТТЯХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Фоменко Тетяна Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Сумський національний аграрний університет
taniafomenko75@gmail.com
orcid.org/0000-0002-3048-7097

Мета статті – дослідити роль пісень у викладанні української мови як іноземної китайським студентам та описати методи їх використання у педагогічній практиці.

Методи. Для досягнення мети застосовано аналіз науково-педагогічних джерел, вивчення та узагальнення досвіду роботи викладачів щодо використання музики та пісень на заняттях української мови як іноземної.

Результати. Спираючись на сучасні дослідження вітчизняних і закордонних науковців, окреслено функції музики та пісень у вивченні іноземної мови (зокрема української мови як іноземної), а саме: сприяє кращому засвоєнню мовного матеріалу завдяки дії механізмів мимовільного запам'ятовування; покращує когнітивні здібності студентів, такі як пам'ять, через емоційні та мультисенсорні шляхи; сприяє розвитку комунікативних навичок; виражає емоції та почуття; сприяє розслабленню, розвантаженню тощо. З'ясовано, що пісенний матеріал є корисним ресурсом, за допомогою якого викладач може зробити процес навчання ефективним і якісним. Визначено вимоги до підбору пісень, які повинні: відповідати цілям заняття; допомагати викладати матеріал, що вивчається; відповідати віку та рівню студентів; викликати інтерес у студентів; мати відповідну тривалість; спонукати студентів до роздумів; супроводжуватися відповідними вправами. На основі позитивного досвіду викладачів і власного досвіду розроблено методичні рекомендації щодо використання завдань у процесі викладання української мови китайським студентам, включаючи приклади завдань із застосуванням конкретних пісенних матеріалів.

Висновки. Використання пісенного матеріалу надає значний потенціал можливостей для більш ефективного викладання української мови китайським студентам. Доведено, що пісні можуть збагатити словниковий запас, покращувати навички слухового сприйняття, вимови, інтонації та ритму мовлення, що є основою для формування іншомовного спілкування; сприяти удосконаленню граматичних навичок, а також надавати культурні знання та підвищувати мотивацію іноземних студентів до вивчення української мови.

Ключові слова: українська мова як іноземна, іноземна мова, пісні, пісенний матеріал, ритм, іноземні студенти, китайські студенти.

USE OF SONGS AT THE CLASSES OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Fomenko Tetiana Mykolaiivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Sumy National Agrarian University
taniafomenko75@gmail.com
orcid.org/0000-0002-3048-7097

Purpose. To explore the role of songs in teaching Ukrainian as a foreign language to Chinese students and describe methods of their use in pedagogical practice.

Methods. To achieve the goal, an analysis of scientific and pedagogical sources was used, as well as the study and generalization of teachers' experience in using music and songs in Ukrainian as a foreign language classes.

Results. Based on modern researches by Ukrainian and foreign scientists, the functions of music and songs in learning a foreign language (including Ukrainian as a foreign language) are outlined, namely: it contributes to better assimilation of language material due to the action of involuntary memory mechanisms; improves students' cognitive abilities, such as memory, through emotional and multisensory pathways; promotes the development of communication skills; expresses emotions and feelings; promotes relaxation, relief, etc. It was found out that song material is a useful resource with which the teacher can make the learning process effective and of high-quality. Some requirements for selection of songs were determined, which



should: meet the objectives of the lesson; help teach the material being studied; be appropriate to the age and level of students; arouse students' interest; have an appropriate duration; encourage students to think; be accompanied by appropriate exercises. Based on the positive experience of teachers and the author's own experience, methodological recommendations have been developed for the use of tasks in the process of teaching the Ukrainian language to Chinese students, including examples of tasks using specific song materials.

Conclusions. The use of song material provides significant potential for more effective teaching of the Ukrainian language to Chinese students. It has been proven that songs can enrich vocabulary, improve listening skills, pronunciation, intonation and rhythm of speech, which is the basis for the formation of foreign language communication; to help improve grammatical skills, as well as provide cultural knowledge and increase the motivation of international students to learn the Ukrainian language.

Keywords: *Ukrainian as a foreign language, foreign language, songs, song material, rhythm, international students, Chinese students.*

Вступ. Надання освітніх послуг іноземним громадянам є одним із важливих напрямів діяльності ЗВО України, що потребує розроблення нових ефективних підходів до викладання навчальних дисциплін, оскільки рівень якості професійної підготовки іноземних здобувачів вищої освіти залежить від правильного вибору принципів, прийомів, технологій, форм і засобів навчання. Навчання іноземних студентів у Сумському національному аграрному університеті (СНАУ) поєднується одночасно з їх мовною підготовкою. Наразі студенти з Китайської Народної Республіки становлять найбільшу групу серед іноземних студентів (СНАУ, 2025). Китайські студенти навчаються в магістратурі та аспірантурі за різними спеціальностями в СНАУ. Академічні курси вони проходять англійською мовою, водночас, особливу роль в освітньому процесі іноземних студентів відіграє оволодіння ними українською мовою.

Викладання української мови як іноземної для китайськомовних студентів є складним завданням через значні мовні, культурні та методичні бар'єри. Тому, перед викладачами постає проблема пошуку шляхів підвищення пізнавального інтересу китайських студентів до вивчення української мови, закріплення їхньої позитивної мотивації до навчання. Однією із можливостей вирішення цієї проблеми є використання пісенного матеріалу на заняттях української мови як іноземної.

Мета статті – дослідити роль пісень у викладанні української мови як іноземної китайським студентам та описати методи їх використання у педагогічній практиці.

Виклад основного матеріалу. Використання музики та пісень на заняттях іноземної мови (зокрема української мови як іноземної) не є інноваційним методом, але поширеною практикою у вивченні мов. Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що існує значна кількість розвідок, пов'язаних із вивчення окремих аспектів визначеної проблеми. Використання музики та пісень на заняттях іноземної мови присвячено численні наукові доробки, зокрема Z. Sadiqzade, A. Сабітової, І. Скіцько, Н. Рибалки, С. Пархоменко, О. Бухнік, Є. Чемодурової. Вплив музики та пісень на

когнітивний та емоційний розвиток студентів досліджували D. Bao, G. Urbaitė та інші. Роль української мови і пісні у відродженні національної ідентичності сучасних українців було досліджено у роботі К. Бондарчук та О. Чумаченко (2024). Використання пісень на уроках української мови як іноземної розглядали у наукових працях О. Деньги, Т. Ісаєнко, Н. Єльнікової, О. Шевченко. Науковцями досліджено дидактичні аспекти вивчення української мови як іноземної засобами пісенної творчості; визначено функції пісенної творчості у вивченні української мови як іноземної тощо.

Щодо дослідження питання викладання української мови китайським студентам, слід виокремити наукову працю О. Литвин (2024), в якій визначено основні проблеми та особливості викладання української мови китайським студентам. Дослідницею зокрема акцентовано увагу на фонетичних, граматичних і лексичних відмінностях між українською та китайською мовами, що ускладнюють процес навчання. Викладанню фонетики української мови китайським студентам присвячено дослідження Л. Біденко (2024). Науковицею запропоновано систему вправ, що сприяє формуванню фонетичної компетенції студентів.

Незважаючи на те, що проблема використання музики та пісень на заняттях іноземної мови (зокрема української) досліджується зарубіжними та вітчизняними вченими, можливість упровадження зарубіжного досвіду та удосконалення вітчизняного щодо застосування пісень під час викладання української мови як іноземної китайським студентам залишається актуальною.

Розглянемо переваги та методи використання пісень під час викладання української мови як іноземної китайським студентам.

1. Знайомство із культурою українського народу.

Навчання на основі музики та пісень може значно покращити результати навчання іноземної мови за багатьма напрямками. Пісня, наприклад, може правильно та яскраво відобразити різноманітні аспекти соціального життя народу країни, мова якої вивчається, а також через пісні розкривається культура народу.



Пісня є невід'ємною частиною будь-якої культури, тому викладання української мови через використання текстів пісень – це спосіб ознайомити іноземних студентів із глибокими лінгвістичними та культурними знаннями, естетичне виховання та духовне збагачення. Використання пісень на заняттях є справжнім джерелом інформації про культуру та повсякденне життя України, оскільки зміст пісні відображає специфічні особливості іншомовного середовища. Пісня, з одного боку, є взірцем іншомовного мовлення, що звучить, а з іншого, – носієм культурологічної інформації.

Виконуючи етнографічну функцію, пісня інтегровано концентрує різноманітні види діяльності народу й дає можливість описати час і епоху, відобразити народні традиції; показати цінності та звичаї; подати моральну оцінку явищам; представити історичні події; відобразити культурні аспекти тощо (Козловська та інші, 2024).

Наприклад, українська народна пісня «Ти ж мене підманула» є взірцем українського народного гумору. Її використання на заняттях підвищує інтерес до культури, знайомить з традиціями побуту, особливостями національного характеру. Застосування пісні є ефективним інструментом інтерактивного навчання (відпрацьовуються навички діалогічного мовлення на основі рольової гри «Він» і «Вона»). Студенти також засвоюють фразеологізми та стійкі вирази («З ума-розуму звела», «підманула, підвела»), вивчають розмовну лексику («підманула», «підвела», «телиця», «череда»). Пісню можна використовувати для відпрацювання тем «Дні тижня» та «Знахідний відмінок іменника» (у понеділок, у п'ятницю, у суботу).

При відборі змісту національно-культурного компоненту з усього різноманіття лінгвокраїнознавчого матеріалу доцільно виокремлювати те, що має педагогічну цінність, що здатне сприяти не лише навчанню спілкування українською мовою, але й залученню до культури українського народу (Шевченко, 2022). Через пісні іноземним студентам можна пояснити культуру українського народу, його менталітет, цінності.

Одним із символів українського національного духу, любові до рідної землі вважаємо пісню «Ой, у лузі червона калина» (образ калини уособлює дівочу красу, рідний дім), а пісню Тіни Кароль «Україна – це ти» – символом єдності, уособленням України через культурні символи (вишиванка, сонях, лелека). Пісня «Зеленеє жито» є зразком цінностей українців, які поєднують працю та відпочинок, тобто і «жито жнуть», і підтримують традицію святкувати разом, коли «зібрався рід наш увесь» (Бондарчук і Чумаченко, 2024). Слід зазначити, що при виборі пісень бажано надавати перевагу тим пісням, які містять прості та зрозумілі слова.

Пісенний матеріал є корисним ресурсом, за допомогою якого викладач може зробити процес навчання ефективним і якісним. Викладачі розглядають музику та пісні як відволікаючий фактор або розвагу. Проте пісні на занятті можуть бути цінним помічником за умови ретельного підбору матеріалу. На нашу думку, доцільно правильно підібрати пісні, щоб вони: відповідали цілям заняття; допомагали викладати матеріал, що вивчається; відповідали віку та рівню студентів; викликали інтерес у студентів; мали відповідну тривалість; спонукали студентів до роздумів; супроводжувалися відповідними вправами. Будь-яка діяльність, яку використовує викладач, повинна оцінюватися відповідно до її ефективності та доцільності. Ефективність діяльності визначається її легкістю та результативністю (отримання бажаного результату). Доцільність діяльності враховує потреби та інтереси студента, його ставлення та очікування, освітній контекст і доступні ресурси. Найкращі результати можна отримати, якщо виконати додаткові вимоги: вибір пісень повинен відображати те, що студенти зараз вивчають; студенти повинні мати можливість переглянути текст пісні; студенти повинні вивчити практично цілі фрази, а не окремі слова.

2. *Покращення пам'яті та навичок слухового сприйняття.*

Дослідники виокремлюють сім основних функцій музики та пісень у вивченні іноземної мови:

- фізіологічна (сприяє кращому запам'ятовуванню);
- когнітивна (покращує розумові процеси);
- комунікативна (покращує спілкування);
- емоційна (виражає емоції та почуття);
- соціально-психологічна (підсилює згуртованість);
- функція несвідомого вивчення (складні мовні структури заучуються на несвідомому рівні);
- психогігієнічна (сприяє розслабленню, розвантаженню) (Сабітова та Скіцько, 2019).

Науковці зазначають, що музика має величезний вплив не лише на фізіологічні функції людини, але й на ментальні. Вона покращує оперативну пам'ять, створюючи середовище для довготривалого запам'ятовування семантичних одиниць і забезпечує вивчення культурних концепцій усіма студентами (Sadiqzade, 2025; Urbaite, 2025).

Слід зазначити, що музика та пісні також впливають на емоції та пам'ять. Пісні викликають емоції, а емоційно забарвлена інформація запам'ятовується швидше. Прослуховування пісень під час вивчення іноземної мови створює емоційний зв'язок із матеріалом, що допомагає легше запам'ятовувати нові слова й вирази. Ритмічна музика допомагає запам'ятовувати



слова автоматично, тому тексти пісень зберігаються в довготривалій пам'яті краще, ніж текст із підручника. Регулярне слухання пісень українською мовою покращує здатність китайських студентів розпізнавати звучання нових слів і фраз, навіть якщо спочатку вони здаються складними для розуміння. Уведені за допомогою пісень слова та фрази легше обробляються та довше зберігаються в пам'яті.

З когнітивної точки зору, музика задіює системи пам'яті способами, корисними для мови. Людський мозок використовує обидві півкулі під час прослуховування пісень: права півкуля обробляє музику, а ліва – мовлення. Таким чином, пісні можуть позитивно впливати на розвиток когнітивних здібностей студентів. Вивчення текстів пісень задіює обидві півкулі мозку (мелодія праворуч, текст пісні ліворуч), потенційно зміцнюючи фонологічну пам'ять. Поєднання слухових (музичних) і вербальних (ліричних) кодів створює сильніші сліди пам'яті. Прослуховування музики покращує когнітивні функції, такі як пам'ять, через емоційні та мультисенсорні шляхи. У зв'язку з цим, слухова пам'ять на мелодії та ритмічні моделі може закріплювати лексичні елементи. Мелодії пісень можуть створювати контекстно-залежні підказки, які допомагають студентам пізніше згадувати слова (Urbaite, 2025).

Музика та мова мають спільні сфери нейронної обробки та когнітивні моделі, що перетинаються. Наприклад, мелодійні та ритмічні моделі в музиці можуть функціонувати як мнемонічні засоби для мови. Мовні центри мозку реагують на музичні подразники таким чином, що це може покращити пам'ять на слова та фрази (Sadiqzade, 2025). Повторюваний приспів пісні, наприклад, природним чином закріплює новий словниковий запас через повторне вираження.

Так, використання пісні «Ой, у лузі червона калина» ефективно тренує пам'ять, оскільки зазначена пісня має повторювану структуру, просту лексику та сильний емоційний заряд, що полегшує запам'ятовування.

Серед методів тренування пам'яті за допомогою пісні можна виокремити наступні:

- багаторазове повторення (механічне запам'ятовування): багаторазове проспівування тексту та мелодії, що закріплює інформацію у довготривалій пам'яті;
- «Снігова куля»: запам'ятовувати рядок за рядком, поступово додаючи нові;
- заповнення пропусків (прослуховування пісні та вписування пропущених слів).

3. Покращення навичок слухового сприйняття, вимови, інтонації та ритму мовлення.

Однією з головних переваг інтеграції музики та пісень у навчання української мови як іноземної є покращення навичок слухового сприйняття, вимови, інтонації та ритму мовлення, що

є основою для формування іншомовного спілкування. Музика сприяє тренуванню вміння чути українську мову у природному ритмі, з інтонаціями та акцентами, що особливо корисно для звикання до швидкого розмовного темпоритму. Мелодія, темп і ритм можуть структурувати мовленнєвий матеріал (слова, фрази, вимову) й робити його більш запам'ятовуваним. Ритм музики може підкреслити складовий наголос та інтонаційні моделі, навчаючи елементам вимови. Коли студенти співають, це покращує їхню фонологічну обробку мови. Дослідники стверджують, що такі компоненти музики, як ритм, мелодія, звук і наголос активізують різні частини мозку, що відповідають за процес запам'ятовування (Рибалка та інші, 2024).

При організації слухання української пісні з навчальною метою важливо зосередитися на вимові слів, ритмі та інтонації. Як зазначають науковці (Біденко, 2024; Литвин, 2025) основні труднощі у китайських студентів виникають у вимові українських звуків, зокрема звуків [р], [ц], [ш], [ч], [г], [ґ], що пов'язане з відсутністю аналогів у рідній мові. Для подолання зазначених проблем можна використовувати аудіотренування, спеціальні вправи на артикуляцію, порівняльний аналіз мовних структур (Литвин, 2025); проводити фонетичну розминку на початку заняття (Деньга та Ісаєнко, 2025).

Для відпрацювання правильної вимоги звуків, з якими виникають труднощі, також є доцільним використання ретельно відібраного пісенного матеріалу. Прослуховуючи пісню, китайські студенти можуть закріпити правильну артикуляцію звуків і швидше запам'ятати вимову слів. Для фонетичного опрацювання варто відбрати не довгі ритмічні пісні із частими повторами. Наприклад, для відпрацювання вимови українських шиплячих звуків [ш], [ч], і гортанного [г] пропонуємо використовувати пісню «Щедрик» Миколи Леонтовича (ластівочка, чорноброва, овечки, ягнички; гроші, хороший, будеш; щедрик, щедрівочка, щебетати; гроші, голова, господар).

Основними методами покращення вимови та інтонації через пісні є «тіньове» повторення (прослуховування пісні та повторення за виконавцем, наслідуючи вимову та інтонацію); спільний спів (колективне виконання пісні сприяє покращенню ритміки та вимови слів); розбиття тексту на фонетичні фрази; багаторазове повторення виконання пісні тощо. Якщо китайським студентам складно співати всю пісню, вони можуть підспівувати під час прослуховування пісні, промовляти окремі слова чи вирази або просто відбивати ритм.

4. Розвиток мовленнєвих компетенцій.

Прослуховування пісень є універсальною стратегією для розвитку мовленнєвих компетенцій: граматики, словникового запасу, аудіювання, говоріння та читання. Щодо засвоєння



словникового запасу, пісні та їх повторення покращують вивчення слів, оскільки слова краще запам'ятовуються, коли вони представлені в музичному контексті. Тексти пісень часто містять як повсякденні фрази, так і літературні вирази, що робить їх корисними для розширення словникового запасу (Рибалка та інші, 2024). Прослуховування пісень – це чудовий спосіб навчитися сприймати зв'язне мовлення, отже, розвиток здатності розрізняти окремі слова або фрази полегшує покращення сприйняття іноземної мови. Загалом, пісні можна використовувати як допоміжний засіб для розвитку сприйняття змісту, вибіркового слухання та слухання з метою передбачення, що є важливими навичками при розвитку розуміння слів на слух. Мелодія та ритм пісень можуть служити мнемонічними підказками; студенти наспівують мелодію та згадують слова (а отже, і словниковий запас), що містяться в ній.

Згідно з дослідженнями науковців, пісня синтезує два рівні – текстовий, який містить лінгвістичну, екстралінгвістичну, фонову складову, та музичний, який, окрім емотивного впливу, виконує низку лінгводидактичних функцій: підвищує ритміку тексту, полегшує запам'ятовування слів, забезпечує багаторазову повторюваність тексту, сприяє засвоєнню складного мовленнєвого матеріалу (Єльнікова Н. І., 2020: 35).

Використання пісенного матеріалу у викладанні іноземної мови має подвійний характер. З одного боку, студенти можуть отримати користь від співу, оскільки слова та звуки мови, що зустрічаються в текстах пісень, легше засвоюються. З іншого боку, сам спів може вдосконалювати їхні музичні навички та фонологічні навички в довгостроковій перспективі, що допомагає їм у вивченні нових слів і звуків мови та покращує їхню здатність до читання (Бао, 2023).

Прослуховування пісень на заняттях української мови створює особливо комфортний емоційно-психологічний настрій, стимулює мотивацію у іноземних студентів, знижує негативний вплив мовних бар'єрів і стимулює когнітивну активність. Завдяки емоційному наповненню навчального матеріалу забезпечується ефективне запам'ятовування лексичних і граматичних конструкцій (Деньга та Ісаєнко, 2025). Музика стимулює емотивну складову навчально-пізнавальної діяльності. Водночас, саме емоції дозволяють позитивно сприйняти мову та краще її засвоїти.

Робота з пісенним матеріалом забезпечує більш міцне засвоєння граматичного матеріалу, оскільки тексти пісень завдяки мелодії та ритму досить швидко запам'ятовуються та можуть залишатися у довготривалій пам'яті. Когнітивно ритм допомагає структурувати інформацію (наприклад, мелодійні рядки полегшують запам'ятовування граматичних зворотів чи поетичних форм). Як лінгводидактичний засіб, пісня сприяє

закріпленню й засвоєнню відмінкових структур української мови, засвоєнню морфологічних і синтаксичних норм. Так, для відпрацювання вживання відмінків пропонуємо використовувати текст пісні «На небі» («Океан Ельзи»).

Щодо удосконалення граматичних навичок на вживання часових форм дієслова пропонуємо для опрацювання тексти пісень «Гай, зелений гай» (Назарій Яремчук), «Чекатиму» (Дмитро Корс), «Намалюю тобі» (Тіна Кароль); для відпрацювання вживання дієприкметникового та дієприслівникового зворотів – використання пісні «Там, де нас нема» («Океан Ельзи»).

Під час вивчення теми «Дієслово» доцільним є застосування пісні Ніни Матвієнко «Квітка-душа» для виконання лексико-граматичного завдання: вписати дієслова з тексту, поставити до них питання для визначення часу (що робив? що робить? що робитиме?) та особи (я, ти, він/вона/воно, ми, ви, вони), користуючись закінченнями.

Висновки. Отже, використання пісенного матеріалу надає значний потенціал можливостей для більш ефективного викладання української мови китайським студентам. Поєднуючи музику та мову, пісні створюють унікальний навчальний контекст – багатий на лінгвістичний внесок, когнітивно захоплюючий через риму та ритм, а також емоційно привабливий для іноземних студентів. Ми дослідили переваги використання пісень на заняттях української мови як іноземної. Доведено, що пісні можуть збагатити словниковий запас, покращувати вимову та інтонацію, сприяти удосконаленню граматичних навичок, а також надавати культурні знання та підвищувати мотивацію іноземних студентів до вивчення української мови. На основі досвіду викладачів і власного досвіду розроблено методичні рекомендації щодо використання завдань у процесі викладання української мови китайським студентам, включаючи приклади завдань із застосуванням конкретних пісенних матеріалів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Біденко Л. В. Особливості навчання китайських студентів фонетики української мови як іноземної (з досвіду роботи кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету). *Академічні студії. серія «педагогіка»*. 2024. Вип. 1. С. 52–56. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.1.8>
2. Бондарчук К., Чумаченко О. (2024). Мова і пісня як чинники національної ідентичності українців. *Current Issues of Linguistics and Translation Studies*, Вип. 30. С. 14–21. <https://doi.org/10.31891/2415-7929-2024-30-2>
3. Деньга О. А., Ісаєнко Т. В. Алгоритми роботи з пісенним матеріалом на уроках української мови як іноземної. *Вісник науки та освіти. Серія «Філологія»*. 2025. Вип. 3(33). С. 242–255. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-3\(33\)-242-255](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-3(33)-242-255)



4. Єльнікова Н. І. Пісня як лінгводидактичний засіб вивчення української мови як іноземної. *Методологія та практика лінгвістичної підготовки іноземних студентів: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.* (Харків, 17 квітня 2020 р.). Харків: ХНМУ, 2020. Вип. 14. С. 33–35.

5. Козловська І., Савка І., Заячківська, Н. Чорнописька О. Дидактичні аспекти вивчення української мови як іноземної засобами пісенної творчості. *Вісник науки та освіти*. 2024. Вип. 7(25). С. 144–155. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-7\(25\)-744-754](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-7(25)-744-754)

6. Литвин О. О. Проблеми викладання української мови як іноземної китайським студентам. *Proceedings of the scientific and pedagogical internship* (March 31 – May 11, 2025). Riga, Latvia: Baltija Publishing, 2025. P. 55–57.

7. Рибалка Н. В., Пархоменко С. В., Бухинік О. В., Чемодурова Є. С. Аудіолінгвальний метод вивчення іноземної мови на прикладі німецьких пісень. *Інтелект. Особистість. Цивілізація*. 2024. Вип. 2(29). С. 29–41. <https://doi.org/10.33274/2079-4835-2024-29-2-29-41>

8. Сабітова А., Скіцько І. Використання музики як метод вивчення іноземних мов. *Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура : зб. наук. праць*. Київ: НАУ, 2019. С. 480–482.

9. Шевченко О. М. Пісенне мистецтво на заняттях з української мови як іноземної. *Сучасні тренди розвитку медичної освіти: перспективи і здобутки : матеріали навч.-наук. конф. з міжнар. участю* (м. Полтава, 24 березня 2022 р.). Полтава, 2022. С. 317–319.

10. Bao D. Exploring the impact of songs on student cognitive and emotional development. *International Journal of Visual and Performing Arts*, Vol. 5, No. 2, December 2023. 134–143. <https://doi.org/10.31763/viperarts.v5i2.1217>

11. Sadiqzade Z. Melodies in the Classroom: Using Songs to Enhance English Language Learning. *Acta Globalis Humanitatis Et Linguarum*, 2(3), 2025. 126–133. <https://doi.org/10.69760/aghel.0250020018>

12. Urbaite G. Learning Languages Through Music and Songs: Cognitive, Pedagogical, and Affective Dimensions. *Porta Universorum*, 1(4), 2025. 45–53. <https://doi.org/10.69760/portuni.0104004>

REFERENCES:

1. Bidenko, L. V. (2024). Osoblyvosti navchannia kytaiskyykh studentiv fonetyky ukrainskii movi yak inozemnoi (z dosvidu roboty kafedry movnoi pidhotovky inozemnykh hromadian Sumskoho derzhavnogo universytetu) [Features of the education of Chinese students phonetics of the Ukrainian language as a foreign language (from the experience of the department of language training foreign citizens of Sumy State University)]. *Akademichni studii. seriia "Pedahohika"*. Vyp. 1. 52–56. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.1.8> [in Ukrainian]

2. Bondarchuk, K., & Chumachenko, O. (2024). Mova i pisnia yak chynnyky natsionalnoi identychnosti ukraintiv [Language and song as factors of national identity of Ukrainians]. *Current Issues of Linguistics and Translation Studies*, 30, 14–21. <https://doi.org/10.31891/2415-7929-2024-30-2> [in Ukrainian]

3. Denga O. A., & Isaienko T. V. (2025). Alhorytmy roboty z pisennym materialom na urokakh ukrainskoi movy yak inozemnoi [Algorithms for working with song material in Ukrainian as a foreign language lessons]. *Visnyk nauky ta osvity. Seriia "Filolohiia"*. Vyp. 3(33). 242–255. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-3\(33\)-242-255](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-3(33)-242-255) [in Ukrainian]

4. Yelnikova, N. I. Pisnia yak lnhvodydaktychny zasib vyvchennia ukrainskoi movy yak inozemnoi [Song as a linguodidactic tool for learning Ukrainian as a foreign language]. *Metodolohiia ta praktyka lnhvistychnoi pidhotovky inozemnykh studentiv: materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf.* (Kharkiv, 17 kvitnia 2020). Kharkiv: KhNMU, 2020. Vyp. 14. 33–35. [in Ukrainian]

5. Kozlovskaya, I., Savka, I., Zayachkivskaya, N., & Chornopiska, O. (2024). Dydaktychni aspekty vyvchennia ukrainskoi movy yak inozemnoi zasobamy pisennoi tvorchoosti [Song creation as a means of learning Ukrainian as a foreign language]. *Visnyk nauky ta osvity*, 7(25). 144–155. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-7\(25\)-744-754](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-7(25)-744-754) [in Ukrainian]

6. Lytvyn, O. O. Problemy vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi kytaiskym studentam [Problems of teaching Ukrainian as a foreign language to Chinese students]. *Proceedings of the scientific and pedagogical internship* (March 31 – May 11, 2025). Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2025. 55–57. [in Ukrainian]

7. Rybalka, N. V., Parkhomenko, S. V., Bukhynik, O. V., & Chemodurova, Ye. S. (2024). Audiolinhvalnyi metod vyvchennia inozemnoi movy na prykladi nimetskykh pisen [Audiolingual method of learning a foreign language on the example of German songs]. *Intelekt. Osobystist. Tsyvilizatsiia*, Vyp. 2(29). 29–41. <https://doi.org/10.33274/2079-4835-2024-29-2-29-41> [in Ukrainian]

8. Sabitova, A., & Skitsko, I. Vykorystannia muzyky yak metod vyvchennia inozemnykh mov [Using music as a method of learning foreign languages]. *Podolannia movnykh ta komunikatyvnykh barieriv: osvita, nauka, kultura: zb. nauk. prats.* Kyiv: NAU, 2019. 480–482. [in Ukrainian]

9. Shevchenko, O. M. Pisenne mystetstvo na zaniattiakh z ukrainskoi movy yak inozemnoi [Songwriting at Ukrainian as a foreign language classes]. *Suchasni trendy rozvytku medychnoi osvity: perspektyvy i zdotuky : materialy navch.-nauk. konf. z mizhnar. uchastiu* (m. Poltava, 24 bereznia 2022). Poltava, 2022. 317–319. [in Ukrainian]

10. Bao, D. (2023). Exploring the impact of songs on student cognitive and emotional development. *International Journal of Visual and Performing Arts*, Vol. 5, No. 2, 134–143. <https://doi.org/10.31763/viperarts.v5i2.1217>

11. Sadiqzade, Z. (2025). Melodies in the Classroom: Using Songs to Enhance English Language Learning. *Acta Globalis Humanitatis Et Linguarum*, 2(3), 126–133. <https://doi.org/10.69760/aghel.0250020018>

12. Urbaite, G. (2025). Learning Languages Through Music and Songs: Cognitive, Pedagogical, and Affective Dimensions. *Porta Universorum*, 1(4), 45–53. <https://doi.org/10.69760/portuni.0104004>





УДК 378.147:37.091.12:37.091.33

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-113-13>

ПЕДАГОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ НАУК ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Шафорост Юлія Анатоліївна,
кандидат хімічних наук, доцент,
завідувач кафедри хімії та наноматеріалознавства
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
ZdorYulia@ukr.net
orcid.org/0000-0002-0002-2803

Лещенко Ірина Тимофіївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і психології
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
irenleshchenko@vu.cdu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-9088-2075

Сучасні трансформаційні процеси в системі вищої педагогічної освіти зумовлюють зростання вимог до професійної підготовки майбутніх учителів природничих наук, здатних до здійснення інноваційної діяльності в умовах розвитку освітнього простору.

Мета. Метою статті є теоретичне обґрунтування педагогічних і методичних засад формування готовності майбутніх учителів природничих наук до інноваційної діяльності в процесі магістерської підготовки у закладах вищої освіти.

Методи. Дослідження виконано з використанням комплексу теоретичних методів, зокрема аналізу й узагальнення науково-педагогічних джерел, систематизації підходів до професійної підготовки майбутніх учителів, порівняльного аналізу наукових поглядів на проблему інноваційної діяльності в освіті, а також педагогічного моделювання.

Результати. У статті уточнено сутність готовності майбутніх учителів природничих наук до інноваційної діяльності як інтегративної характеристики професійної підготовки, що поєднує мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний і рефлексивний компоненти. Обґрунтовано педагогічні засади формування зазначеної готовності на основі компетентнісного, діяльнісного та інноваційно орієнтованого підходів, а також визначено методичні умови їх реалізації в освітньому процесі магістратури.

Висновки. Обґрунтовано, що системне поєднання педагогічних і методичних засад у процесі магістерської підготовки майбутніх учителів природничих наук сприяє формуванню їхньої готовності до інноваційної діяльності. Окреслено перспективи подальших досліджень, пов'язані з емпіричною перевіркою запропонованих теоретичних положень.

Ключові слова: професійна підготовка вчителя, педагогічні умови, освітній процес у ЗВО, інноваційні педагогічні технології, магістерська освіта, методична підготовка.

PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR DEVELOPING THE READINESS OF FUTURE NATURAL SCIENCE TEACHERS FOR INNOVATIVE ACTIVITY

Shaforost Yuliia Anatoliivna,
PhD in Chemistry, Associate Professor,
Head of the Department of Chemistry and Nanomaterials Science
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy
ZdorYulia@ukr.net
orcid.org/0000-0002-0002-2803



Leshchenko Iryna Tymofiivna,
 PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
 Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

irenleshchenko@vu.cdu.edu.ua
 orcid.org/0000-0001-9088-2075

Contemporary transformational processes in the system of higher pedagogical education lead to increasing requirements for the professional training of future natural science teachers capable of carrying out innovative activity in the context of the development of the educational environment.

Purpose. The purpose of the article is to theoretically substantiate the pedagogical and methodological foundations for developing the readiness of future natural science teachers for innovative activity in the process of master's degree training at higher education institutions.

Methods. The study was conducted using a set of theoretical methods, including analysis and generalization of scientific and pedagogical sources, systematization of approaches to the professional training of future teachers, comparative analysis of scholarly views on the problem of innovative activity in education, as well as pedagogical modeling to determine the structure of readiness for innovative activity.

Results. The article clarifies the essence of the readiness of future natural science teachers for innovative activity as an integrative characteristic of professional training that combines motivational – value-based, cognitive, activity-practical, and reflective components. The pedagogical foundations for developing this readiness are substantiated on the basis of competence-based, activity-based, and innovation-oriented approaches. Methodological conditions for their effective implementation within the educational process of master's degree training are identified.

Conclusions. The study theoretically substantiates that a systematic integration of pedagogical and methodological foundations in the process of master's degree training of future natural science teachers contributes to the formation of their readiness for innovative activity. Prospects for further research are associated with the empirical verification of the proposed theoretical provisions.

Keywords: *teacher professional training, pedagogical conditions, educational process in higher education institutions, innovative pedagogical technologies, master's education, methodological training.*

Вступ. Сучасні трансформаційні процеси в системі освіти, зумовлені впровадженням інноваційних освітніх технологій, цифровізацією навчання та оновленням державних стандартів підготовки педагогічних кадрів, актуалізують проблему професійної готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності. Особливої значущості ця проблема набуває в контексті підготовки вчителів природничих наук, професійна діяльність яких передбачає інтеграцію наукових знань, педагогічних технологій та інноваційних підходів до організації освітнього процесу.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переосмислення педагогічних і методичних засад підготовки майбутніх учителів природничих наук у магістратурі закладів вищої освіти з урахуванням вимог до їхньої інноваційної компетентності. Незважаючи на наявність значної кількості наукових праць, присвячених професійній підготовці вчителя та інноваційній діяльності в освіті, питання цілісного теоретичного обґрунтування педагогічних і методичних засад формування готовності майбутніх учителів природничих наук до інноваційної діяльності в умовах магістерської підготовки залишається недостатньо розробленим у педагогічній науці.

Наукова новизна дослідження полягає в теоретичному уточненні змісту готовності майбутніх учителів природничих наук до інноваційної діяльності як інтегративної характеристики

професійної підготовки, а також в обґрунтуванні сукупності педагогічних і методичних засад її формування в процесі магістерської підготовки у закладах вищої освіти. Урахування зазначених наукових підходів і потреб сучасної педагогічної освіти зумовило визначення мети дослідження.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні педагогічних і методичних засад формування готовності майбутніх учителів природничих наук до інноваційної діяльності в процесі магістерської підготовки.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**: проаналізувати наукові підходи до проблеми професійної підготовки майбутніх учителів та їхньої готовності до інноваційної діяльності; уточнити сутність і структуру готовності майбутніх учителів природничих наук до інноваційної діяльності; обґрунтувати педагогічні засади формування зазначеної готовності; визначити методичні умови реалізації педагогічних засад у процесі магістерської підготовки.

Методологічну основу дослідження становлять компетентнісний, діяльнісний та інноваційно орієнтований підходи, що забезпечують цілісне бачення процесу професійної підготовки майбутніх учителів природничих наук. У дослідженні використано теоретичні методи аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації наукових джерел і педагогічного моделювання.



Логіка представлення матеріалу зумовлена метою та завданнями дослідження і передбачає послідовний перехід від теоретичного аналізу проблеми до обґрунтування методологічних положень, представлення результатів дослідження та формулювання узагальнених висновків.

Теоретичне обґрунтування проблеми.

Проблема готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності є однією з ключових у сучасній педагогічній науці, оскільки інновації стають складовою частиною освітнього процесу на всіх рівнях. Сутність інноваційної діяльності в педагогіці розглядається як процес упровадження нових ідей, технологій і методів, що сприяють підвищенню якості освіти та адаптації до сучасних соціально-економічних змін у суспільстві (Золотухіна, Березіна, Бондаренко, 2025; Лісіна, Шафорост, 2023).

Українські дослідники підкреслюють, що готовність учителя до інноваційної діяльності є складною інтегративною характеристикою, яка включає мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний та рефлексивний компоненти (Новгородська, 2024; Желанова, Леонтьєва, 2024). Так, формування готовності майбутніх учителів природничих і математичних дисциплін передбачає розвиток творчості, здатності до саморефлексії та володіння ефективними інноваційними методами навчання (Цуканова, 2024).

У педагогічних дослідженнях також підкреслюється, що професійна готовність до інновацій є результатом спеціальної підготовки, самовизначення та професійного становлення майбутнього вчителя. Інноваційна компетентність включає систему мотивів, знань, умінь і особистісних якостей, що забезпечують ефективно застосування нових педагогічних технологій у практичній діяльності (Polishchuk, 2024).

З погляду педагогічних вимог, формування готовності до інноваційної діяльності як важливої складової професійної підготовки майбутніх учителів передбачає створення адекватних педагогічних умов, що включають інтеграцію теоретичних знань із практичним досвідом, розвиток рефлексивних навичок та активне залучення до інноваційної практики ще на етапі навчання. Педагогічна готовність викладачів до онлайн-навчання та застосування цифрових технологій у освітньому процесі потребує системної підтримки з боку закладів вищої освіти, ефективної професійної підготовки та розвитку здатності адаптуватися до змін і критично мислити (Alcaide-Pulido et al., 2025). Такі умови сприяють усвідомленому засвоєнню інноваційних підходів і технологій, що, у свою чергу, підвищує готовність випускників до впровадження змін у педагогічний процес.

У міжнародній педагогічній літературі проблема готовності до інновацій також

розглядається як важливий компонент сучасної підготовки вчителя. Зарубіжні дослідження підкреслюють, що готовність педагога до інноваційної діяльності включає не лише технічні вміння працювати з новими технологіями, але й здатність адаптуватися до змін, критично мислити і творчо вирішувати педагогічні задачі. Наприклад, у дослідженнях, орієнтованих на цифрові інновації, доведено, що педагогічна готовність до застосування інноваційних технологій потребує системної підтримки з боку закладів вищої освіти, ефективної професійної підготовки та мотиваційних стимулів для саморозвитку (Ning & Danquah, 2025; Waloszek & Tikkanen, 2023).

Таким чином, аналіз літератури показує, що готовність до інноваційної діяльності є багатокомпонентним феноменом, який розглядається як у вітчизняній, так і в зарубіжній науковій практиці. Педагогічна наука одноставно визначає інноваційну компетентність майбутніх учителів як необхідну передумову для якісної реалізації освітніх змін та інтеграції сучасних технологій у навчальний процес. Це зумовлює необхідність подальшого теоретичного обґрунтування її педагогічних і методичних засад (Шафорост, Лут, Смаліус, Беляєв, 2025).

Методологія та методи дослідження.

Методологія дослідження визначається метою та завданнями наукової роботи й спрямована на цілісне теоретичне обґрунтування педагогічних і методичних засад формування готовності майбутніх учителів природничих наук до інноваційної діяльності в процесі магістерської підготовки. Методологічну основу дослідження становить поєднання компетентнісного, діяльнісного та інноваційно орієнтованого підходів, що забезпечують системне бачення професійної підготовки майбутніх педагогів у контексті сучасних освітніх трансформацій.

Компетентнісний підхід розглядається як методологічна основа формування готовності майбутніх учителів природничих наук до інноваційної діяльності, оскільки орієнтує освітній процес на досягнення інтегрованих результатів навчання, здатних забезпечити ефективно застосування інноваційних педагогічних технологій у професійній діяльності. Діяльнісний підхід дозволяє трактувати готовність до інноваційної діяльності як результат активної участі здобувачів освіти в навчально-професійній і квазіпрофесійній діяльності, що передбачає набуття практичного досвіду впровадження нових методів і форм навчання. Інноваційно орієнтований підхід зумовлює спрямованість магістерської підготовки на розвиток відкритості до змін, педагогічної креативності, здатності до проектування та реалізації освітніх інновацій.

У межах дослідження також ураховано положення системного та особистісно орієнтованого підходів, які дали змогу розглядати



готовність майбутніх учителів природничих наук до інноваційної діяльності як цілісне утворення, що охоплює взаємопов'язані мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний і рефлексивний компоненти та формується в процесі професійного становлення особистості майбутнього педагога.

Для досягнення мети дослідження використано комплекс теоретичних методів, зокрема аналіз і узагальнення науково-педагогічних джерел з проблем професійної підготовки вчителя та інноваційної діяльності в освіті, систематизацію і класифікацію наукових підходів до визначення сутності й структури готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності, порівняльний аналіз вітчизняних і зарубіжних концепцій підготовки педагогів до впровадження інновацій, а також педагогічне моделювання, що застосовувалося для обґрунтування структури готовності та визначення педагогічних і методичних засад її формування в умовах магістерської підготовки.

Застосування зазначених методологічних підходів і методів забезпечило логічну послідовність дослідження, наукову аргументованість отриманих положень і можливість формулювання узагальнених висновків щодо педагогічних і методичних засад формування готовності майбутніх учителів природничих наук до інноваційної діяльності.

Дослідження має теоретичний характер і спрямоване на концептуальне обґрунтування педагогічних і методичних засад формування готовності майбутніх учителів природничих наук до інноваційної діяльності.

Результати та дискусії. У контексті теоретичного характеру дослідження результати представлені як узагальнення педагогічного досвіду, теоретичного аналізу освітніх практик та педагогічного моделювання процесу формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності. Результати дослідження ґрунтуються на узагальненні досвіду реалізації освітньо-професійної програми «Хімія» у межах підготовки майбутніх учителів природничих наук другого магістерського рівня вищої освіти та відображають практичні аспекти реалізації педагогічних і методичних засад формування готовності до інноваційної діяльності в освітньому процесі. Теоретичний аналіз організації магістерської підготовки майбутніх учителів природничих наук дозволяє стверджувати, що орієнтація освітнього процесу на інноваційні підходи сприяє формуванню цілісного розуміння професійної ролі сучасного вчителя.

Одним із важливих результатів дослідження є теоретичне обґрунтування можливостей розвитку методичної готовності магістрантів до використання інноваційних педагогічних технологій. У процесі опанування методичних дисциплін здобувачі освіти залучаються

до розроблення навчальних занять із використанням цифрових інструментів, інтерактивних платформ, віртуальних лабораторій та STEM-орієнтованих завдань. Теоретичний аналіз змісту методичної підготовки дозволяє стверджувати, що магістранти не лише відтворюють запропоновані зразки, а й демонструють здатність до модифікації й адаптації інноваційних технологій відповідно до освітніх потреб, вікових особливостей учнів та умов функціонування закладів освіти.

Так, у межах методичної підготовки магістранти розробляли та апробували фрагменти уроків і позаурочних занять з хімії та інтегрованих курсів природничого спрямування із використанням STEM-підходу. Прикладом такої діяльності є створення навчальних завдань, орієнтованих на аналіз і педагогічну інтерпретацію реальних або відкритих цифрових даних природничого спрямування. У межах розроблених кейсів учні аналізували результати вимірювань фізико-хімічних показників середовища, подані у вигляді масивів даних або цифрових таблиць, здійснювали їх візуалізацію та формулювали міжпредметні висновки.

Іншим прикладом є розроблення навчальних завдань, спрямованих на критичний аналіз результатів, отриманих із використанням інструментів штучного інтелекту в навчанні хімії. Магістранти створювали методичні сценарії занять, у яких учні порівнювали традиційні способи розв'язання хімічних задач із результатами, запропонованими цифровими інтелектуальними системами, оцінювали їх коректність, наукову обґрунтованість і педагогічну доцільність.

Важливим результатом є також формування в магістрантів умінь педагогічного проектування інноваційного освітнього середовища. У межах навчальних завдань здобувачі освіти розробляють фрагменти освітніх курсів, навчальні модулі та авторські методичні матеріали, у яких інтегруються предметні знання з сучасними педагогічними технологіями. Такі проекти дозволяють окреслити можливості формування здатності майбутніх учителів здійснювати системне планування освітнього процесу з урахуванням принципів інноваційності, міждисциплінарності та практичної спрямованості навчання.

Теоретичний аналіз процесу професійної підготовки дозволяє припустити, що формування готовності до інноваційної діяльності відбувається поступово та охоплює не лише методичну, а й ціннісно-мотиваційну сферу професійного становлення майбутніх учителів. У процесі навчання теоретичний аналіз освітніх практик дозволяє припустити зростання інтересу до інноваційних форм організації освітнього процесу, готовність експериментувати з педагогічними технологіями та усвідомлення необхідності постійного професійного саморозвитку.



Особливу роль у формуванні готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності відіграє дисципліна «Педагогіка в закладах освіти», яка забезпечує загальнотеоретичну та методологічну основу професійної підготовки. У межах цієї освітньої компоненти магістранти опановують базові педагогічні поняття, підходи та принципи інноваційної діяльності, що створює підґрунтя для їх подальшої реалізації в процесі фахово орієнтованого навчання.

Отримані результати теоретичного аналізу дозволяють припустити формування в магістрантів рефлексивної позиції щодо власної професійної діяльності, що проявляється у здатності аналізувати результати педагогічних рішень і визначати напрями подальшого професійного розвитку.

На основі теоретичного аналізу наукових джерел та узагальнення педагогічного досвіду можна виокремити основні індикатори сформованості готовності майбутніх учителів природничих наук до інноваційної діяльності. Якщо на початкових етапах навчання переважає орієнтація на виконання завдань за зразком, то в подальшому спостерігається зростання ініціативності, самостійності та творчого підходу до вирішення педагогічних задач. Це проявляється у виборі інноваційних методів навчання, обґрунтуванні власних педагогічних рішень та готовності до апробації нових освітніх практик.

Узагальнення результатів теоретичного аналізу дозволило виокремити основні якісні індикатори сформованості готовності майбутніх учителів природничих наук до інноваційної діяльності: зростання мотивації до впровадження педагогічних новацій; здатність до свідомого вибору та обґрунтування інноваційних методів навчання; уміння проектувати авторські освітні продукти; сформованість рефлексивної позиції щодо результатів власної професійної діяльності.

У дискусійному аспекті отримані результати узгоджуються з висновками сучасних вітчизняних і зарубіжних досліджень, які підкреслюють, що готовність учителя до інноваційної діяльності формується за умови поєднання предметно-методичної підготовки з розвитком педагогічної рефлексії та інноваційного мислення. Разом з тим результати дослідження розширюють наукові уявлення про можливості формування готовності до інноваційної діяльності саме в умовах магістерської підготовки майбутніх учителів природничих наук, де поєднуються глибока предметна спеціалізація та універсальна педагогічна підготовка.

Таким чином, результати теоретичного аналізу підтверджують доцільність формування готовності майбутніх учителів природничих наук до інноваційної діяльності в межах магістерської підготовки та засвідчують доцільність подальшого розвитку інноваційно орієнтованих освітніх програм у закладах вищої освіти.

Важливим результатом дослідження є обґрунтування ролі нового освітнього компонента «Практикум з хімії: лабораторні методи та освітні інновації» у формуванні готовності майбутніх учителів природничих наук до інноваційної діяльності. Зміст і організація цієї дисципліни орієнтовані на інтеграцію експериментальної хімічної підготовки з сучасними освітніми інноваціями, що дозволяє поєднати наукову точність лабораторних методів із педагогічною творчістю та інноваційним мисленням.

У процесі опанування дисципліни магістранти виконують лабораторні роботи з елементами дослідницької діяльності, які передбачають не лише відтворення класичних методик, а й їх адаптацію до умов шкільного експерименту, використання цифрових вимірювальних засобів, віртуальних симуляцій та інтерактивних лабораторних платформ. Такий підхід сприяє формуванню в майбутніх учителів здатності осмислювати лабораторний експеримент як інструмент інноваційного навчання, а не лише як засіб демонстрації хімічних явищ.

Теоретичний аналіз організації навчальної діяльності магістрантів дозволяє припустити, що виконання лабораторних і проєктних завдань у межах зазначеної дисципліни сприяє розвитку дослідницьких умінь, критичного мислення та готовності до впровадження інноваційних лабораторних методів у практику закладів загальної середньої освіти. Теоретичний аналіз освітніх практик дозволяє припустити формування здатності магістрантів обґрунтовувати педагогічну доцільність використання експериментальних інновацій, враховуючи вікові особливості учнів, матеріально-технічні можливості закладів освіти та вимоги безпеки.

Особливе значення має формування у здобувачів освіти навичок рефлексивного аналізу лабораторної діяльності з позицій її освітнього потенціалу. Магістранти оцінюють ефективність запропонованих лабораторних методів, визначають можливі труднощі їх реалізації в шкільних умовах та пропонують альтернативні інноваційні рішення. Це свідчить про сформованість рефлексивного компонента готовності до інноваційної діяльності та здатність до професійного самовдосконалення.

У дискусійному контексті отримані результати підтверджують положення сучасних педагогічних досліджень про те, що інтеграція експериментальної підготовки з освітніми інноваціями є ефективним засобом формування готовності майбутніх учителів природничих наук до інноваційної діяльності. На відміну від традиційних лабораторних практикумів, орієнтованих переважно на відтворення методик, запропонована освітня компонента створює умови для розвитку інноваційного мислення та педагогічної автономії майбутніх учителів.



Таким чином, упровадження дисципліни «Практикум з хімії: лабораторні методи та освітні інновації» у межах освітньо-професійної програми «Хімія» суттєво розширює можливості формування готовності майбутніх учителів природничих наук до інноваційної діяльності та забезпечує практичну реалізацію педагогічних і методичних засад, обґрунтованих у дослідженні.

Висновки. У статті теоретично обґрунтовано педагогічні та методичні засади формування готовності майбутніх учителів природничих наук до інноваційної діяльності в процесі магістерської підготовки. Уточнено сутність готовності як інтегративної характеристики, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний та рефлексивний компоненти.

Обґрунтовано доцільність використання компетентнісного, діяльнісного та інноваційно орієнтованого підходів як методологічної основи формування готовності, що забезпечує поєднання предметної підготовки з розвитком педагогічної креативності та здатності до освітніх змін.

Визначено педагогічні та методичні умови формування готовності, серед яких ключовими є інтеграція теоретичної і практичної підготовки, залучення магістрантів до інноваційно орієнтованих навчальних завдань, розвиток рефлексивної позиції та педагогічне проектування.

Визначено основні теоретично обґрунтовані індикатори сформованості готовності майбутніх учителів природничих наук до інноваційної діяльності, що проявляються у зростанні навчальної активності магістрантів, здатності до самостійного проектування інноваційних практик, використанні сучасних педагогічних технологій та усвідомленні необхідності професійного саморозвитку.

Обґрунтовано роль освітнього компонента «Практикум з хімії: лабораторні методи та освітні інновації» як ефективного засобу реалізації педагогічних і методичних засад формування готовності.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні діагностичного інструментарію та емпіричній перевірці ефективності запропонованих педагогічних і методичних засад формування готовності майбутніх учителів природничих наук до інноваційної діяльності в процесі магістерської підготовки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Золотухіна С., Березіна І., Бондаренко Д. Проблема готовності вчителів природничо-математичних дисциплін до впровадження інноваційної педагогічної діяльності. *Проблеми освіти*. 2025. № 1(102). С. 434–454.
2. Лісіна Л. О., Шафорост Ю. А. Формування готовності майбутніх педагогів до професійної інноваційної діяльності. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 9 (15). С. 486–497.

3. Polishchuk S. Professional Readiness of a Teacher for Innovative Activities: a Qualitative Aspect. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2024. Vol. 11, No. 1. P. 184–192. DOI: <https://doi.org/10.15330/jpnu.11.1.184-192>

4. Новгородська Ю. Г. Готовність до інноваційної освітньої діяльності як важлива професійна якість сучасного педагога. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія*. 2024. № 4. <https://doi.org/10.54929/2786-9199-2024-4-09-03>

5. Желанова В. В., Леонтьєва І. В. Готовність педагога до інноваційної діяльності: структура, критеріальний апарат, діагностичний інструментарій. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2024. № 41 (1). С. 14–20.

6. Цуканова Н. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до інноваційної діяльності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 212. С. 183–188.

7. Alcaide-Pulido P., Gutiérrez-Villar B., Ordóñez-Olmedo E., et al. Analysis of faculty readiness for online teaching: assessing impact and adaptability in diverse educational contexts. *Smart Learning Environments*. 2025. Vol. 12, Article 5.

8. Ning Yulin, Danquah Solomon. Assessing pedagogical readiness for digital innovation: a mixed-methods study. *arXiv*. 2025. arXiv:2502.15781 [physics.ed-ph]. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2502.15781>

9. Waloszek B., Tikkanen T. Teacher educators' readiness for pedagogical change in the times of digital transformation. In: *ICERI2023 Proceedings. IATED Academy*; 2023. P. 8593. DOI: <https://doi.org/10.21125/iceri.2023.2187>

10. Шафорост Ю. А., Лут О. А., Смаліус В. В., Беляєв А. М. Становлення методики навчання хімії як науки і навчального предмета у вітчизняній вищій школі. *Педагогічна Академія : наукові записки*. 2025. Вип. 15. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14996215>

REFERENCES:

1. Zolotukhina S., Berezina I., Bondarenko D. (2025). Problema hotovnosti vchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin do vprovadzhennia innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti [The problem of readiness of teachers of natural and mathematical disciplines for the implementation of innovative pedagogical activity]. *Problemy osvity*, 1(102), 434–454. <https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-102.2025.30>
2. Lisina L. O., Shaforost Yu. A. (2023). Formuvannia hotovnosti maibutnykh pedahohiv do profesiinoi innovatsiinoi diialnosti [Formation of readiness of future teachers for professional innovative activity]. *Visnyk nauky ta osvity*, 9(15), 486–497.
3. Polishchuk, S. (2024). Professional readiness of a teacher for innovative activities: A qualitative aspect. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 11(1), 184–192. <https://doi.org/10.15330/jpnu.11.1.184-192>
4. Novhorodska Yu. H. (2024). Hotovnist do innovatsiinoi osvitnoi diialnosti yak vazhlyva profesiina yakist suchasnoho pedahoha [Readiness for innovative educational activity as an important professional quality of a modern teacher]. *Problemy suchasnykh transformatsii. Serii: pedahohika ta psykholohiia*, <https://doi.org/10.54929/2786-9199-2024-4-09-03>



5. Zhelanova V. V., Leontieva I. V. (2024). Hotovnist pedahoha do innovatsiinoi diialnosti: struktura, kryterialnyi aparat, diahnostychnyi instrumentarii [Teacher readiness for innovative activity: structure, criteria framework, diagnostic tools]. *Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika*, 41(1), 14–20.

6. Tsukanova N. M. (2024). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do innovatsiinoi diialnosti [Training future primary school teachers for innovative activity]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky*, 212, 183–188.

7. Alcaide-Pulido P., Gutiérrez-Villar B., Ordóñez-Olmedo E., et al. (2025). Analysis of faculty readiness for online teaching: Assessing impact and adaptability in diverse educational contexts. *Smart Learning Environments*, 12, Article 5.

8. Ning, Y., & Danquah, S. (2025). *Assessing pedagogical readiness for digital innovation: A mixed-methods study*. arXiv:2502.15781 [physics.ed-ph]. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2502.15781>

9. Waloszek B., Tikkanen T. (2023). Teacher educators' readiness for pedagogical change in the times of digital transformation. In: *ICERI2023 Proceedings*. IATED Academy, 8593. <https://doi.org/10.21125/iceri.2023.2187>

10. Shaforost Yu. A., Lut O. A., Smalius V. V., Bieliaiev A. M. (2025). Stanovlennia metodyky navchannia khimii yak nauky i navchalnoho predmeta u vitchyznianiі vyshchii shkoli [Formation of chemistry teaching methodology as a science and an academic subject in domestic higher education]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, 15. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14996215>

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 20.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.04.2026



СЕКЦІЯ 4. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 372.881.161.2:004:81'27

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-113-14>**ЗАСТОСУВАННЯ СИСТЕМИ “TEXT.ATTRIBUTOR 1.0.”
ДЛЯ РОЗВИТКУ СТИЛІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ
ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

Громова Наталія Василівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри української мови і літератури
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
gromovanv2015@gmail.com
orcid.org/0000-0002-2784-1016

Прокопенко Марія Сергіївна,
магістрантка кафедри української мови і літератури
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
mariia.prokopenko13@gmail.com
orcid.org/0009-0007-4876-9037

Мета. Стаття є теоретико-практичним обґрунтуванням можливостей використання системи “Text. Attributor 1.0.” як інноваційного цифрового інструмента розвитку стилістичної компетентності учнів у процесі вивчення української мови. Дослідження спрямоване на з’ясування ефективності застосування стилістичних підходів у шкільній мовній освіті, визначення їхнього потенціалу для формування усвідомленого ставлення до мовних засобів, розвитку навичок аналізу текстів різних функціональних стилів та підвищення якості мовленнєвої підготовки здобувачів освіти.

Методи. Застосовано методи аналізу та синтезу для опрацювання наукових джерел із проблем формування стилістичної компетентності учнів і використання цифрових технологій у мовній освіті. Метод порівняння дав змогу зіставити традиційні підходи до навчання стилістики з можливостями цифрових інструментів, зокрема системи “Text. Attributor 1.0.”. Узагальнення використовувалося для формулювання теоретичних положень і висновків дослідження. Метод систематизації та класифікації педагогічних і лінгводидактичних джерел забезпечив впорядкування наукових підходів до проблеми. Моделювання освітніх ситуацій із використанням системи “Text. Attributor 1.0.” застосовано для демонстрації практичних можливостей інтеграції цифрового інструмента в процес навчання української мови. Прогностичний метод використано з метою визначення перспектив запровадження інноваційних цифрових ресурсів у шкільну мовну освіту.

Результати. Встановлено, що використання системи “Text. Attributor 1.0.” у навчальному процесі позитивно впливає на формування стилістичної компетентності учнів. Зокрема, учні вчаться розпізнавати функціональні стилі української мови, ідентифікувати авторські стилістичні маркери, аналізувати мовні патерни та здійснювати змістове й стилістичне редагування текстів. Робота з автоматизованими результатами аналізу сприяє розвитку критичного мислення, уміння аргументувати власні мовні рішення та свідомо добирати мовні засоби відповідно до комунікативної мети й ситуації спілкування.

Висновки. Варто відзначити доцільність і перспективність використання системи “Text. Attributor 1.0.” у сучасному освітньому середовищі як засобу інтеграції цифрових технологій у процес навчання української мови. Практичне значення дослідження полягає в можливості застосування стилістичних інструментів для підвищення навчальної мотивації учнів, формування цифрової грамотності та оновлення методики мовної освіти. Перспективи подальших наукових розвідок убачаються в інтеграції “Text. Attributor 1.0.” з іншими цифровими ресурсами, розширенні експериментальних досліджень на різні вікові групи та адаптації платформи до різних типів текстів і навчальних умов.

Ключові слова: стилістична компетенція, українська мова, цифрові технології, система “Text. Attributor 1.0.”, стилістичний аналіз, функціональні стилі, комунікативна компетентність, мовна освіта.



APPLICATION OF THE “TEXT.ATTRIBUTOR 1.0.” SYSTEM FOR THE DEVELOPMENT OF PUPILS’ STYLISTIC COMPETENCE IN LEARNING THE UKRAINIAN LANGUAGE

Hromova Nataliia Vasylivna,
Candidate of Pedagogical Sciences (PhD),
Associate Professor, Department of Ukrainian Language and Literature
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
gromovanv2015@gmail.com
orcid.org/0000-0002-2784-1016

Prokopenko Mariia Serhiivna,
Master’s Student, Department of Ukrainian Language and Literature
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
mariia.prokopenko13@gmail.com
orcid.org/0009-0007-4876-9037

Purpose. The article provides a theoretical and practical substantiation of the possibilities of using the *Text.Attributor 1.0.* system as an innovative digital tool for the development of students’ stylistic competence in the process of studying the Ukrainian language. The study aims to determine the effectiveness of applying stylometric approaches in school language education and to identify their potential for fostering a conscious attitude toward linguistic means, developing skills of analyzing texts of various functional styles, and improving the quality of learners’ speech training.

Methods. The study employed methods of analysis and synthesis to examine scholarly sources on the formation of students’ stylistic competence and the use of digital technologies in language education. The comparative method made it possible to contrast traditional approaches to teaching stylistics with the capabilities of digital tools, in particular the *Text.Attributor 1.0.* system. Generalization was used to formulate theoretical provisions and research conclusions. The method of systematization and classification of pedagogical and linguodidactic sources ensured the organization of scientific approaches to the problem. Modeling of educational situations using the *Text.Attributor 1.0.* system was applied to demonstrate practical possibilities of integrating the digital tool into the process of teaching the Ukrainian language. The prognostic method was used to determine the prospects for implementing innovative digital resources in school language education.

Results. It was found that the use of the *Text.Attributor 1.0.* system in the educational process has a positive impact on the development of students’ stylistic competence. In particular, students demonstrate an increased ability to recognize functional styles of the Ukrainian language, identify authorial stylistic markers, analyze language patterns, and perform content-based and stylistic text editing. Working with automated analysis results contributes to the development of critical thinking, the ability to justify linguistic choices, and the conscious selection of language means in accordance with communicative goals and situations.

Conclusions. The study confirms the relevance and перспективність of using the *Text.Attributor 1.0.* system in the modern educational environment as a means of integrating digital technologies into the process of teaching the Ukrainian language. The practical significance of the research lies in the possibility of applying stylometric tools to increase students’ learning motivation, develop digital literacy, and update methods of language education. Prospects for further research include integrating *Text.Attributor 1.0.* with other digital resources, expanding experimental studies to different age groups, and adapting the platform to various types of texts and learning conditions.

Keywords: *stylistic competence, Ukrainian language, digital technologies, Text.Attributor 1.0. system, stylometric analysis, functional styles, communicative competence, language education.*

Вступ. Сучасна освітня парадигма, зорієнтована на компетентнісний підхід, вимагає не лише знання норм української літературної мови, а й уміння свідомо використовувати мовні засоби відповідно до мети й ситуації спілкування. Проте формування стилістичної компетенції учнів залишається складним завданням через абстрактність стилістичних понять, недостатню кількість практикоорієнтованих завдань і обмежене використання цифрових ресурсів у навчанні. Традиційні методи не завжди забезпечують належний рівень

мотивації та усвідомлення стилістичних закономірностей. У контексті цифровізації освіти актуальним постає пошук ефективних інструментів, що поєднують лінгвістичний аналіз і практичну діяльність учнів. Одним із таких засобів є система “Text.Attributor 1.0.”, яка дозволяє здійснювати стилістичний аналіз текстів і створює умови для розвитку аналітичного, критичного та творчого мислення школярів.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Проблема формування стилістичної компетентності учнів української школи традиційно



розглядається через призму текстоцентричного та компетентнісного підходів. Класична праця І. Кучеренко (Кучеренко, 2006) підкреслює, що стилістична компетентність передбачає свідомий вибір мовних засобів відповідно до мети спілкування та здатність редагувати тексти різних функціональних стилів. Є. Горяєв (Горяєв, 2023) розвиває цю концепцію, пропонує роботу з автентичними текстами як засіб розвитку критичного та аналітичного мислення учнів. Дослідження Н. Луцан (Луцан, 2023) та О. Кочерги (Кочерга, 2022) додатково висвітлюють роль сучасних освітніх технологій у формуванні мовної особистості, підкреслюючи, що інтерактивні та компетентнісно орієнтовані методики сприяють активізації пізнавальної діяльності та усвідомленню мовних закономірностей. Підходи цих авторів створюють міцну методологічну основу для інтеграції цифрових інструментів, оскільки дозволяють поєднувати традиційні завдання з практичними вправами та інструментами аналізу текстів.

Сучасні цифрові технології та інтерактивні методики значно сприяють розвитку стилістичної компетентності учнів. Система "Text.Attributor 1.0." дозволяє аналізувати стилістичні та емоційні особливості українських текстів, а дослідниці Y. Tsigvintseva, V. Robeiko, N. Darchuk (Tsigvintseva, Robeiko, Darchuk, 2023) демонструють можливості поєднання теоретичних знань із практикою письмового аналізу. Використання інтерактивних та ігрових технологій, як показують Р. Мельникова і К. Ангеловська (Мельникова, Ангеловська, 2024), Ю. Мозоль (Мозоль, 2020) та О. Кочерга (Кочерга, 2022), підвищує мотивацію, стимулює критичне мислення і творчість, створюючи умови для практичного застосування знань про стилі та оцінювання авторських особливостей і тональних відтінків текстів.

Мета статті – з'ясувати можливості використання системи "Text.Attributor 1.0." як ефективного засобу розвитку стилістичної компетенції учнів у процесі вивчення української мови.

Методологія та методи. Методологічною основою дослідження є компетентнісний, текстоцентричний та діяльнісний підходи, що розглядають формування стилістичної компетентності учнів як процес свідомого оволодіння мовними засобами через аналіз і створення текстів різних функціональних стилів. Компетентнісний підхід орієнтує навчання на практичне застосування знань у комунікативних ситуаціях, текстоцентричний акцентує роботу з цілісними текстами як основними одиницями навчання, а діяльнісний забезпечує активне залучення учнів до аналітичної та творчої мовної діяльності. Інтеграція зазначених підходів із цифровими інструментами створює методологічне підґрунтя для використання системи "Text.Attributor 1.0." у навчанні стилістики.

У межах дослідження використано загальнонаукові та спеціальні методи. Загальнонаукові методи включають аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію наукових джерел з проблеми розвитку стилістичної компетентності учнів, що дало змогу окреслити теоретичні засади дослідження та визначити потенціал цифрових технологій у навчанні стилістики. До спеціальних методів належать лінгвістичний і стилістичний аналіз текстів, метод порівняння для виявлення стильових та жанрових відмінностей, а також елементи стилістичного аналізу, реалізовані за допомогою системи "Text.Attributor 1.0.", зокрема аналіз стилістичних маркерів, тональності й емоційного забарвлення текстів.

Методичний аспект дослідження полягає в теоретичному моделюванні можливих форм і видів навчальної діяльності учнів із використанням системи "Text.Attributor 1.0." у процесі вивчення української мови. Застосовано метод аналізу навчальних ситуацій, прикладів завдань і вправ стилістичного спрямування, що поєднують традиційні прийоми роботи з текстом і можливості цифрового аналізу. Такий підхід дозволив обґрунтувати доцільність використання платформи як дидактичного засобу розвитку стилістичної компетентності учнів, не вдаючись до експериментального навчання, а зосереджуючись на теоретико-методичному аналізі її освітнього потенціалу.

Результати та дискусії. Стилiстична компетенція в сучасній лiнгвiстичнiй та педагогiчнiй науцi розглядається як одна з ключових складових мовної компетентностi учня. Вона передбачає не лише знання норм i правил функцiонування рiзних стилiв мови, а й здатнiсть свiдомо та адекватно використовувати мовнi засоби залежно вiд конкретної комунiкативної ситуацiї (Кучеренко, 2006).

Є. Горяєв (Горяєв, 2023) визначає стилістичну компетентність як комплексну категорію, що охоплює когнітивний, операційний та оцінний рівні. Когнітивний рівень передбачає знання про функції стилів та їх характеристику; операційний – здатність застосовувати ці знання на практиці; оцінний – уміння аналізувати тексти, визначати їхню функціональну спрямованість та авторські стилістичні особливості.

Особливе значення у формуванні стилістичної компетентності має здатність до редагування текстів. Учні опановують не лише створення власних висловлювань, а й аналіз чужих текстів із метою виявлення стилістичних невідповідностей, порушень логіки та неприродності мовних конструкцій (Кучеренко, 2006; Горяєв, 2023). Це дозволяє формувати в учнів критичне мислення, здатність оцінювати ефективність комунікативного впливу тексту, а також розвивати навички стилістичної адаптації висловлювань до різних соціальних та комунікативних контекстів.



Н. Луцан (Луцан, 2023) та О. Кочерга (Кочерга, 2022) підкреслюють, що навчання стилістиці повинно поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю, що забезпечує формування не лише знань, а й умінь застосовувати їх у реальних комунікативних ситуаціях. Робота з текстами різного жанру і стилю стимулює учнів до порівняльного аналізу, оцінювання та усвідомлення функціональних особливостей мови, що сприяє розвитку мовної та стилістичної чутливості.

Навчання стилістики в загальноосвітній школі має специфічні особливості, пов'язані із віковими та психологічними особливостями учнів, а також із необхідністю інтеграції теоретичних знань і практичних умінь. Сучасні підходи до викладання стилістики базуються на поєднанні текстоцентричного та компетентнісного підходів (Горяєв, 2023; Луцан, 2023). Текстоцентричний підхід передбачає роботу з автентичними текстами різних жанрів та стилів, що стимулює розвиток аналітичного та критичного мислення учнів, сприяє формуванню навичок інтерпретації та оцінювання мовних явищ у контексті реальної комунікації.

Важливу роль у навчанні стилістики відіграють інтерактивні та групові методики, а також проектна діяльність. Використання методів дискусії, моделювання комунікативних ситуацій, створення колективних текстів дозволяє активізувати пізнавальну діяльність учнів, розвивати комунікативні та організаційні навички, формувати критичне та логічне мислення (Мозоль, 2020; Кочерга, 2022). Такий підхід дозволяє поєднувати індивідуальні та колективні форми роботи, створюючи умови для ефективного засвоєння матеріалу та застосування знань у реальних ситуаціях.

Сучасна освіта дедалі більше орієнтується на використання цифрових технологій, які стають невід'ємною складовою формування мовних компетентностей учнів. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальний процес дозволяє поєднувати теоретичну підготовку з практичними навичками, підвищує мотивацію учнів та стимулює активне включення у навчання (Луцан, 2023; Кочерга, 2022). Цифрові інструменти забезпечують можливість моделювання різних комунікативних ситуацій, виконання інтерактивних вправ і аналізу текстів, що сприяє розвитку критичного мислення та мовної гнучкості.

Одним із сучасних цифрових інструментів, що демонструє високий потенціал для формування стилістичної компетентності, є система "Text.Attributor 1.0." Платформа розроблена для автоматизованого стилістичного аналізу текстів і дозволяє оцінювати авторські стилістичні особливості, тональність та емоційне забарвлення письмових висловлювань (Darchuk, Zuban, Robeiko, Tsyhvintseva, Sorokin,

Sazhok, 2024). Вона надає можливість інтегрувати аналіз текстів у навчальний процес, поєднуючи традиційні підходи до викладання стилістики з практичною діяльністю учнів у цифровому середовищі.

"Text.Attributor 1.0." забезпечує кількісний і якісний аналіз тексту, що включає визначення стилістичних маркерів, індексування негативного та позитивного сентименту, оцінювання авторського письма та виявлення стилістичних особливостей у великих корпусах текстів (Darchuk, Zuban, Robeiko, Tsyhvintseva, 2024; Darchuk, Zuban, Robeiko, Tsyhvintseva, 2024). Такі функції дозволяють учням на практиці вивчати стильові відмінності текстів різних жанрів і функціональних стилів, що сприяє розвитку критичного мислення та формуванню здатності свідомо обирати мовні засоби відповідно до комунікативної мети.

Особливу цінність платформа має у поєднанні теоретичних знань із практичною діяльністю. Учні можуть аналізувати власні тексти або тексти авторів, порівнювати результати, виділяти стилістичні та емоційні маркери, оцінювати ефективність комунікативного впливу висловлювань. Цей процес стимулює самостійну роботу, формує уміння проводити стилістичний аналіз, удосконалює навички редагування текстів і створює умови для усвідомленого застосування мовних знань у різних жанрах і стилях (Zuban, Darchuk, 2023; Tsyhvintseva, Robeiko, Darchuk, 2023).

Крім того, "Text.Attributor 1.0." інтегрує можливість інтерактивної роботи, коли учні виконують групові проекти або моделюють комунікативні ситуації, використовуючи цифрові тексти як навчальний матеріал. Це дозволяє не лише аналізувати стилістичні особливості, а й формувати ключові компетентності XXI століття: критичне мислення, цифрову грамотність, здатність до колективної роботи та самостійного прийняття рішень.

Формування стилістичної компетентності учнів потребує системного поєднання теоретичних знань та практичних завдань, які забезпечують активне залучення школярів у навчальний процес. Сучасні цифрові технології, зокрема платформа "Text.Attributor 1.0.", у поєднанні з інтерактивними та ігровими методиками створюють умови для діяльного та проблемного навчання, стимулюючи розвиток критичного та аналітичного мислення (Darchuk, Zuban, Robeiko, Tsyhvintseva, Sorokin, Sazhok, 2024; Мельникова, Ангеловська, 2024). Вони дозволяють поєднувати традиційні підходи до викладання стилістики з практичною діяльністю учнів у цифровому середовищі, забезпечуючи високий рівень мотивації та інтерактивності навчання.

Одним із ефективних напрямів роботи є аналіз текстів різних жанрів і функціональних



стилів. За допомогою “Text.Attributor 1.0.” учні можуть виділяти ключові стилістичні маркери, оцінювати тональність і емоційне забарвлення висловлювань, а також порівнювати тексти різних авторів, визначаючи їхні індивідуальні стилістичні особливості. Наприклад, школярі можуть отримати два уривки публіцистичних текстів і, використовуючи платформу, визначити, який із них більш аргументований або емоційно забарвлений. Результати аналізу обговорюються в групах, що сприяє розвитку навичок аргументації та усвідомленого вибору мовних засобів.

Використання ігрових методик значно підвищує ефективність навчання та стимулює творчу активність учнів (Мельникова, Ангеловська, 2024; Мозоль, 2020). Приклади таких вправ включають «Стилістичний міксер», коли учні перетворюють текст одного стилю в інший (науковий → публіцистичний, художній → офіційно-діловий) та аналізують результат через “Text.Attributor 1.0.”, визначаючи відповідність нового тексту заданому стилю. Іншою вправою є «Авторський детектив», у рамках якої учні отримують анонімний текст і за допомогою платформи виявляють авторські стилістичні особливості, оцінюють тональність та жанрову спрямованість, а потім обговорюють результати в групі. Ігрова вправа «Стилістична естафета» передбачає, що кожен учень у групі додає речення до спільного тексту, дотримуючись визначеного стилю, після чого “Text.Attributor 1.0.” аналізує кінцевий текст і надає зворотний зв'язок щодо стилістичної цілісності, що робить процес навчання динамічним і інтерактивним.

Групові проекти та інтерактивні завдання дозволяють поєднувати колективний аналіз із цифровими технологіями. Учні можуть створювати спільні тексти на задану тему, дотримуючись певного функціонального стилю, після чого “Text.Attributor 1.0.” оцінює стилістичні маркери та тональність. Групи обговорюють результати, редагують тексти та вносять зміни для підвищення стилістичної точності. Такі завдання сприяють розвитку колективної роботи, навичок аргументації та критичного мислення, а також демонструють практичну цінність стилістичних знань у реальних комунікативних ситуаціях.

Не менш важливою є самостійна робота учнів, яка формує навички самоконтролю та усвідомленого аналізу текстів. Учням пропонується аналізувати власні письмові роботи, виділяти стилістичні маркери, порівнювати тексти різних авторів або жанрів і складати аналітичні звіти, а також виконувати міні-проекти із оцінювання стилістичних відмінностей у медіа-текстах і блогах.

Для розвитку колективної роботи та взаємного навчання ефективним є проект «Стилістична естафета». Група учнів отримує заголовок і перше речення тексту певного стилю. Кожен

учень по черзі додає речення, дотримуючись обраного стилю. Після завершення група завантажує текст у “Text.Attributor 1.0.”, аналізує стилістичні маркери, обговорює помилки та пропонує зміни. Така інтерактивна вправа розвиває не лише стилістичну компетентність, а й навички колективного прийняття рішень, аргументації та усвідомленого редагування текстів.

Ще одним інтерактивним завданням є порівняльний аналіз текстів різних авторів. Учні обирають два тексти одного жанру, завантажують їх у “Text.Attributor 1.0.”, визначають авторські стилістичні маркери та тональність, а потім готують коротку презентацію результатів із порівнянням стилістичних відмінностей. Це сприяє розвитку аналітичного мислення та здатності до свідомого вибору мовних засобів, а також формує навички публічного виступу та обговорення результатів у групі.

Висновки. Аналіз теоретичних і практичних аспектів застосування системи “Text.Attributor 1.0.” засвідчує її значний потенціал у розвитку стилістичної компетентності учнів у процесі вивчення української мови. Поєднання цифрових технологій із традиційними методами навчання сприяє формуванню аналітичного, критичного й творчого мислення, а також розвитку практичних умінь стилістичного аналізу та редагування текстів. Система забезпечує автоматизований стиліметричний аналіз, визначення тональності, емоційного забарвлення та авторських стилістичних особливостей, що поглиблює усвідомлення учнями мовних закономірностей і принципів текстотворення.

Використання платформи в поєднанні з інтерактивними та ігровими методиками створює умови для активного застосування теоретичних знань у практичній діяльності, розвитку стилістичної чутливості та навичок свідомого добору мовних засобів відповідно до жанру, стилю й комунікативної мети. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розширенням експериментальної бази, адаптацією системи до різних вікових груп і типів текстів, інтеграцією “Text.Attributor 1.0.” з іншими цифровими освітніми ресурсами, а також розробкою методичних рекомендацій і критеріїв оцінювання результатів навчання в умовах цифрового освітнього середовища.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Горяев Є. Ю. Розвиток стилістичної компетентності учнів старшої школи за допомогою текстоцентричного підходу. *Філологія XXI століття: збірник наукових праць студентства й наукової молоді*. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. 2023. С. 24–27. Режим доступу: <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/a248f05b-1bc4-4520-8efd-9f95c419271d> (дата звернення: 12.12.2025).
2. Дарчук Н., Зубань О., Робейко В., Цигвінцева Ю. Індексвання негативного настрою



українськомовного тексту системою “TextAttributor 1.0”. *Українське мовознавство*, 2024, 1 (54). С. 204–221. Режим доступу: [https://doi.org/10.17721/UM/54\(2024\).204-221](https://doi.org/10.17721/UM/54(2024).204-221) (дата звернення: 12.12.2025).

3. Кочерга О. В. Інтерактивні технології навчання української мови: компетентнісний підхід. *Педагогічний альманах*, (2022). 48, С. 112–118. Режим доступу: <https://pedalm.npu.edu.ua/article/view/108> (дата звернення: 12.12.2025).

4. Кучеренко І. А. Формування стилістичної компетентності учнів старшої школи. *Збірник наукових праць УДПУ*, 2006, 2. С. 189–194. Режим доступу: <https://znp.udpu.edu.ua/article/view/187075> (дата звернення: 15.12.2025).

5. Луцан Н. Сучасні технології навчання української мови як засіб розвитку мовної особистості учня. *Актуальні питання у сучасній освіті*, 2023, 65 (1). С. 290–298. Режим доступу: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/65_2023/part_1/45.pdf (дата звернення: 15.12.2025).

6. Мельникова Р., Ангеловська К. Застосування елементів ігрової технології на уроках української мови та літератури. *Studia Methodologica*, 2024, 57. С. 32–41. Режим доступу: <https://journals.tnpu.ternopil.ua/index.php/sm/article/view/969> (дата звернення: 15.12.2025).

7. Мозоль Ю. Інтерактивні технології навчання на уроках української мови і літератури. *Методичний пошук учителя-словесника*, 2020, Вип. 8. С. 112–117. Режим доступу: <https://dspace.vspu.edu.ua/items/d3e8146e-0a75-47de-ab9a-9302550c48c8> (дата звернення: 15.12.2025).

8. Darchuk N., Zuban O., Robeiko V., Tsyhvintseva Y., Sorokin V., Sazhok M. The system for automatic stylistic analysis of Ukrainian media texts TextAttributor 1.0 (Techniques, Means, Functionality). *Acta Linguistica Lithuanica*, 2024, 91. P. 224–247. Режим доступу: <https://doi.org/10.35321/all91-09> (дата звернення: 15.12.2025).

9. Tsyhvintseva Y., Robeiko V., Darchuk N. Automatic detection of stylistic features in Ukrainian text corpora. *Digital Philology in the Slavic World: Proceedings of the International Workshop*, 2023. P. 35–48. Режим доступу: <https://ir.lib.vntu.edu.ua/handle/123456789/40243> (дата звернення: 15.12.2025).

10. Zuban O., Darchuk N. Quantitative analysis of text authorship based on stylistic features. *Computational Linguistics and Intelligent Systems (CoLInS 2023)*, 2023, 2. P. 174–185. Режим доступу: <https://ceur-ws.org/Vol-3356/174.pdf> (дата звернення: 15.12.2025).

REFERENCES:

1. Horiaiev, Ye. Yu. (2023). Rozvytok stylistychnoi kompetentnosti uchniv starshoi shkoly za dopomohoiu tekstotsentrychnoho pidkhodu [Development of stylistic competence of senior secondary school students through a text-centered approach]. *Filolohiia XXI stolittia: zbirnyk naukovykh prats studentstva y naukovoi molodi*. Kharkiv: H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,

24–27. <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/a248f05b-1bc4-4520-8efd-9f95c419271d>

2. Darchuk, N., Zuban, O., Robeiko, V., & Tsyhvintseva, Y. (2024). Indeksuvannia nehatyvnoho sentymentu ukrainskomovnoho tekstu systemoiu “TextAttributor 1.0” [Indexing negative sentiment of Ukrainian-language text using the “TextAttributor 1.0” system]. *Ukrainske movoznavstvo*, 1(54), 204–221. [https://doi.org/10.17721/UM/54\(2024\).204-221](https://doi.org/10.17721/UM/54(2024).204-221)

3. Kocherha, O. V. (2022). Interaktyvni tekhnolohii navchannia ukrainskoi movy: kompetentnisnyi pidkhid [Interactive technologies in teaching the Ukrainian language: A competence-based approach]. *Pedahohichnyi almanakh*, 48, 112–118. <https://pedalm.npu.edu.ua/article/view/108>

4. Kucherenko, I. A. (2006). Formuvannia stylistychnoi kompetentnosti uchniv starshoi shkoly [Formation of stylistic competence of senior secondary school students]. *Zbirnyk naukovykh prats UDPU*, 2, 189–194. <https://znp.udpu.edu.ua/article/view/187075>

5. Lutsan, N. (2023). Suchasni tekhnolohii navchannia ukrainskoi movy yak zasib rozvytku movnoi osobystosti uchnia [Modern technologies of teaching the Ukrainian language as a means of developing the student’s linguistic personality]. *Aktualni pytannia u suchasni osviti*, 65(1), 290–298. https://www.aphn-journal.in.ua/archive/65_2023/part_1/45.pdf

6. Melnykova, R., & Angelovska, K. (2024). Zastosuvannia elementiv ihrovoi tekhnolohii na urokakh ukrainskoi movy ta literatury [Application of elements of game-based technology in Ukrainian language and literature lessons]. *Studia Methodologica*, 57, 32–41. <https://journals.tnpu.ternopil.ua/index.php/sm/article/view/969>

7. Mozol, Y. (2020). Interaktyvni tekhnolohii navchannia na urokakh ukrainskoi movy i literatury [Interactive learning technologies in Ukrainian language and literature lessons]. *Metodychnyi poshuk uchyteliaslovesnyka*, 8, 112–117. <https://dspace.vspu.edu.ua/items/d3e8146e-0a75-47de-ab9a-9302550c48c8>

8. Darchuk, N., Zuban, O., Robeiko, V., Tsyhvintseva, Y., Sorokin, V., & Sazhok, M. (2024). The system for automatic stylistic analysis of Ukrainian media texts TextAttributor 1.0 (Techniques, means, functionality). *Acta Linguistica Lithuanica*, 91, 224–247. <https://doi.org/10.35321/all91-09>

9. Tsyhvintseva, Y., Robeiko, V., & Darchuk, N. (2023). Automatic detection of stylistic features in Ukrainian text corpora. In *Digital Philology in the Slavic World: Proceedings of the International Workshop* (pp. 35–48). <https://ir.lib.vntu.edu.ua/handle/123456789/40243>

10. Zuban, O., & Darchuk, N. (2023). Quantitative analysis of text authorship based on stylistic features. *Computational Linguistics and Intelligent Systems (CoLInS 2023)*, 2, 174–185. <https://ceur-ws.org/Vol-3356/174.pdf>





УДК 37.091.39:004]:502.11
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-113-15>

ЕКОСИСТЕМА ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ В ОСВІТІ

Орлов Олексій Петрович,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської та німецької філології
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
olexsiyorlov@gmail.com
orcid.org/0000-0002-2338-118X

Мета. У статті розглянуто процес цифрової трансформації в освіті, пов'язаний із інтеграцією цифрових технологій у навчання та управління освітніми закладами. Метою дослідження є аналіз наукових оцінок цифрової трансформації, зокрема освітньої екосистеми, наближеної до потреб суспільства та завдань сталого розвитку. **Методи.** Методами дослідження слугують системний і порівняльний аналіз сучасних вітчизняних та зарубіжних наукових публікацій, узагальнення міжнародного досвіду в оцінках переваг та ризиків цифрових трансформацій в освіті. **Результати.** Системний підхід дав змогу розкрити тенденції формування нового освітнього середовища, визначивши зовнішні та внутрішні умови цифрової трансформації, зокрема рушійні сили, часові межі та причинно-наслідкові зв'язки трансформаційного процесу. У результатах наголошено на перевагах та ризиках цифрової трансформації. До переваг належить спрощення роботи з інформацією, економія ресурсів і часу, зростання соціальних стандартів, створення цифрової екосистеми відповідно до настанов розвитку сталого розвитку. Водночас цифрова трансформація потребує спеціального обладнання для функціонування цифрових технологій, нових підходів до підготовки викладачів. Загрози існують у використанні електронно-цифрових пристроїв, що потребує формування відповідних цифрових компетентностей, здатності критично оцінювати результати навчальної діяльності. **Висновки.** У висновках зазначено, що концепція цифрової екоосвіти є оптимальним варіантом цифрової трансформації, оскільки інтегрує технологічні інновації з потребами сталого розвитку, створюючи єдину систему підготовки нової генерації викладачів і студентів у межах етичних і правових норм. Перспективним напрямом є створення функціональної моделі екоосвіти, де цифрові технології управління та навчання поєднуються з формуванням цифрової грамотності, суспільними інституціями, працевлаштуванням студентів тощо.

Ключові слова: цифрова трансформація, екосистема, цифровізація, цифрові технології, цифрова компетентність.

THE ECOSYSTEM OF DIGITAL TRANSFORMATION IN EDUCATION

Orlov Oleksii Petrovych,
Associate Professor at the Department of English and German Philology
V.G. Korolenko Poltava National Pedagogical University
olexsiyorlov@gmail.com
orcid.org/0000-0002-2338-118X

Purpose. The article examines the process of digital transformation in education, which is associated with the integration of digital technologies into teaching and the management of educational institutions. The aim of the study is to analyse scientific assessments of digital transformation, in particular of the educational ecosystem, in relation to the needs of society and sustainable development goals. **Methods.** The research methods include a systematic and comparative analysis of current domestic and foreign scientific publications and a summary of international experience in assessing the benefits and risks of digital transformation in education. **Results.** A systematic approach helped to reveal the trends in the formation of a new educational environment, to identify the external and internal conditions of digital transformation, in particular the driving forces, time limits and cause-and-effect relationships of the transformation process. The result of the work is the identification of the advantages and risks of digital transformation. Simplification of work with information, saving resources and time, raising social standards, and creating a digital ecosystem in line with sustainable development are advantages. At the same time, digital transformation requires special equipment for the functioning of digital technologies and new approaches to teacher training. Threats exist in the use of electronic digital devices, which requires the formation of appropriate digital competencies and the ability to critically evaluate the results of educational activities. **Conclusions.** The conclusions state that the concept of digital eco-education is the optimal option for digital transformation, as it integrates technological innovations with the needs of sustainable development, creating a unified system for training a new generation of teachers



and students within ethical and legal norms. A promising direction is the creation of a functional model of eco-education, where digital management and learning technologies can be combined with the formation of digital literacy, social institutions, and student employment.

Keywords: *digital transformation, ecosystem, digitalisation, digital technologies, digital competence.*

Вступ. Процеси цифрової трансформації, які наразі відбуваються у галузях виробництва, економіці, соціальній сфері, бізнесі тощо, потребують наукових оцінок та вироблення стратегій для подальшого розвитку. Стрімкість і радикальність змін у процесах виробництва, управління й обслуговування змінюють життя людей, змушуючи приймати нові технології, оволодівати новими засобами, включати їх у процеси життєдіяльності. Глобальна цифровізація передбачає значний прогрес, проте існують додаткові проблеми: технологічне оснащення для управління та навчання; підготовка спеціалістів, здатних налагодити цифрове обладнання, пристосувавши його до професійних потреб; перепрофілювання апробованих методик, зокрема комунікативних; розробка нових стратегій освітнього процесу, вироблення відповідних структур, завдань, цінностей.

Метою дослідження є систематизація теоретичних та методологічних підходів до визначення цифрової трансформації в освіті та проектування головних напрямів трансформаційного процесу, зокрема моделі екосистеми.

Теоретичне обґрунтування проблеми.

В програмних документах – «Європейська декларація про цифрові права та принципи» (2022), «Цифрова аджента» (2016), цифрова трансформація в освіті визначається як один з вимірів цифрової екосистеми суголосної із завданнями сталого розвитку. У «Цифровій адженті» підкреслюються значення цифрової трансформації для розвитку демократичної держави, підвищення якості життя громадян України. Цифровізацію, записано в документі, варто розглядати як інструмент, а не як самоціль («Цифрова аджента», 2016).

В. Биков назвав цифрову трансформацію «цивілізаційним етапом неперервного процесу інформатизації, автоматизації та інтелектуалізації усіх сфер суспільно-економічного життя людства» (Биков, 2022: 6), поєднавши цифрові зміни з інтелектуальними. Визначаючи сутність трансформаційних процесів в освіті, науковці зосереджуються на системному підході, де поєднуються застосування цифрових технологій із змінами в управлінні освітніми процесами, взаємодією учасників, новими цифровими цінностями тощо. У визначеннях дослідників (М. Абусова та ін., О. Баранов та ін., Л. Іраджіфар та ін., В. Корнят та ін., В. Свиридюк та ін., О. Шпарик та ін., Ю. Ямполь тощо) пропонується враховувати культурологічний, інформаційний, процесний, структурний, бізнес-орієнтований підходи до цифрової трансформації суспільства (Плежан, 2021: 6).

У програмовому документі «Концепції цифрової трансформації освіти і науки (2021) підкреслюються умови успішної цифрової трансформації: володіння цифровими компетентностями, забезпечення цифровими робочими місцями, вільним доступом до цифрового контенту. У дослідженні К. Ван та ін. підкреслюється зв'язок освітніх ініціатив із суспільними поняттям реактивності, тобто залежності цифрових технологій, які «розробляються в інших галузях, а потім застосовуються до сучасних освітніх культур та систем (Wang, 2023).

Методологія та методи. Для визначення теоретичних основ цифрової трансформації в освіті використано метод аналізу, узагальнення та інтерпретації державних документів, наукових статей, монографій. Методика дослідження базується на аналізі попередніх досліджень, їхньому зіставленні та систематизації. Ця комбінація дозволила отримати дані для аналізу формування освітньої екосистеми з використанням цифрових технологій. Процес цифрової трансформації представлено крізь призму завдань сталого розвитку та їхньої імплементації в модель екоосвіти. Цей підхід дозволяє вибудувати цілісну систему, де теоретичні засади трансформуються в практичні інструменти.

Результати та дискусії. Цифрова трансформація, підготовлена сучасним станом технологічного розвитку, відповідно визначається як радикальна системна зміна за допомогою цифрових технологій, що призводять до створення нових організаційних структур та функцій, змісту, організації, методів, інструментів та цінностей. Цифрова трансформація починається із оцифрування великих даних, ця стадія не викликає ризиків, навпаки – полегшує систематизації інформації, її зберігання, пошуку та обміну. До цифрових технологій належить штучний інтелект – система програмних і/або апаратних засобів, здатна сприймати інформацію, навчатися та приймати рішення, зокрема імітуючи людську поведінку; квантові технології – технології створення обчислювальних систем; технології цифровізації виробничих процесів; компоненти робототехніки – виробничі системи, що володіють трьома або більше ступенями рухливості (свободи), побудовані на основі сенсорів і штучного інтелекту; технології віртуальної та доповненої реальності – технології візуалізації, засновані на додаванні інформації або візуальних ефектів в фізичний світ за допомогою накладання графічного і / або звукового контенту для поліпшення досвіду користувачів та інтерактивних можливостей (Олешко



та ін., 2022). Детальний перелік цифрових технологій дозволяє уявити масштаби та можливості цифрової трансформації, яка охоплює усі сфери діяльності людини, подекуди без її безпосередньої участі.

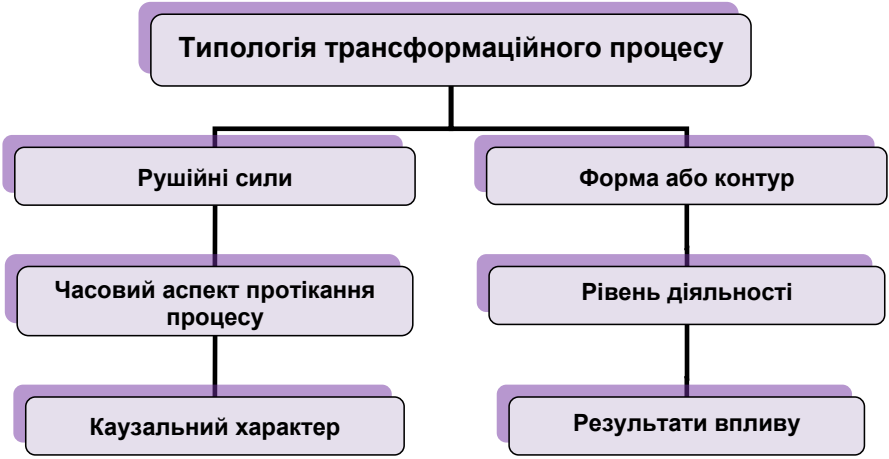
Темп цифровізації в Україні за усіма параметрами не може конкурувати з розвиненими державами Америки та Європи, проте складні умови боротьби за виживання, слугують стимулами активної цифровізації та забезпечують фундаментальні перетворення в усіх сферах життя та діяльності суспільства. Цифрові

технології генерують розвиток різних галузей виробництва та бізнесу, сприяють створенню нових соціальних ролей та розв'язанню проблем суспільства. За допомогою прогресивних технологій формуються нові ціннісні орієнтації, кардинально змінюються суспільні інституції, зокрема освіта.

Пропонуються параметри для характеристики трансформаційних процесів, які ґрунтуються на результатах впливу, каузальному характері, рушійних силах, рівнях діяльності (Івченко, 2015).

Схема 1

Схема визначення типу трансформаційного процесу (за Івченко)



Цифрова трансформація в освіті, яка безпосередньо є предметом нашого дослідження, потребує структурного аналізу, оскільки наведені критерії дозволяють визначити обумовленість даного явища зовнішніми та внутрішніми силами та тенденціями, схарактеризувати часові межі процесу, а також окреслити каузальні зв'язки з суспільним та технологічним станом окремої галузі чи усієї держави. Форму процесу трансформації, яка визначається рівнем та результатами діяльності та впливу, можливо дослідити в різні моменти становлення, розвитку та сформованості процесу, але остаточні конфігурації процесу можливо визначити після завершення трансформаційних процесів.

Поділ критеріїв для характеристики цифрової трансформації освіти відповідає межам протікання процесу. Рушійні сили (глобальна диджиталізація, умови дистанційного навчання, реформування освіти тощо), часові межі (державні документи визначають цифрове десятиліття 2020–2030) та причинно-наслідкові зв'язки характеризують загальні умови трансформаційного процесу, які можна назвати зовнішніми. Для внутрішніх характеристик необхідно визначити форму або контури цифровізації, рівні діяльності та результати.

Результати цифрової трансформації визначають як переваги та ризики. До переваг відносять спрощення пошуку, збереження та передачі інформації, економія ресурсів, часу, зростання соціальних стандартів, створення цифрової екосистеми креативних індустрій згідно з настановами розвитку сталого розвитку (Іраджіфар, 2023). Водночас цифрова трансформація потребує підготовки та залучання висококваліфікованих спеціалістів, існує також потреба у спеціальному обладнанні для функціонування цифрових технологій. Загрози містяться у надмірному використанні електронно-цифрових пристроїв, особливо вразливими є молоде покоління користувачів, зокрема учні та студенти.

За освітніми сучасними трансформаціями закріпилося поняття екосистеми, як «комплекс взаємопов'язаних компонентів, серед яких технології, ресурси, процеси, та учасників освітнього процесу, що сприяє процесу навчання та розвитку особистості» (Ляшенко та ін., 2024: 7). За думкою Т. Васильєвої та ін. освітня екосистема сприяє удосконаленню взаємовідносин у системі «освіта» – «ринок праці» (Васильєва, 2022). Це ще раз підтверджує системність і розгалуженість цифрової трансформації освіти, яка докорінно змінює процес навчання, його складники, функції та результати.



Уведення поняття екосистеми до трансформаційних процесів в освіті зближує з цілями та завданнями сталого розвитку, оскільки якісна освіта належить до міжнародних цілей сталого розвитку. У щорічному звіті про досягнення цілей сталого розвитку – ЦСР (SDGs *Sustainable Development Goals*) за 2025 рік зазначено, що, незважаючи на певний прогрес, глобального прориву в освіті не відбулося, залишаються актуальним розв'язання критичних проблем, таких як нестача вчителів, обмежений рівень професійної підготовки та розвитку педагогів, вдосконалення навичок читання учнів. Останнє опитування ОЕСР з виявлення

соціально-емоційних навичок учнів свідчить, що 15-річні в Україні почуваються краще у школі, ніж у більшості місць, що відображає турботу та увагу, яку вони отримують від своїх вчителів під час війни, проте вони повідомляють про зменшення мотивації до навчання, депресивні настрої, роздратованість (SDGs, 2025).

В аналітичному звіті «Професійне навчання вчителів: Спираючись на міжнародну практику для майбутнього бачення України» (2025), підготовлений українськими вченими, відповідно до кожного виклику (амбіцій) пропонуються конкретні важелі, ключові конструктивні аспекти та ключові аспекти реалізації.

Таблиця 1

Професійне навчання учителів (звіт SDGs 2025)

Амбіції	Важелі	Ключові конструктивні аспекти	Ключові аспекти реалізації
1. Закласти початкові основи ефективної та змістовної кар'єри	2. Розвивати інфраструктуру, яка стимулює та вдосконалює професійне навчання	3. Сприяти якісному, змістовному безперервному навчанню, що дозволяє професії розвиватися та долати майбутні виклики	4. Створити екосистему для колективного навчання та обміну, щоб забезпечити можливості для досконалості

Шлях професійного навчання вчителів можливо застосувати і для демонстрації процесу трансформування освіти загалом – від початкових закладених основ у вигляді міжнародних і державних регуляторних рекомендацій, наукових аналітичних матеріалів, статистичних даних до створення на цій основі інфраструктури, яка стимулює освітні процеси. Наступні етапи вказують на напрями подальшого впровадження та розвитку змін в освіті, спрямовані амбіціями (далекими перспективами) та важелями (ближчі перспективи). Ключові конструктивні аспекти полягають у налагодженні

роботи освітньої інфраструктури, що є найскладнішим, оскільки це вимагає значних технічних, матеріальних та людських ресурсів. На цьому етапі згадано про майбутні виклики, які вимагають розуміння та конкретних дій для розвитку цифрових компетенцій всіх учасників освітнього процесу, а також навчання цифрової культури, цифрової та інформаційної гігієни, кіберзахисту тощо.

Поняття інфраструктури першочергово передбачає поняття освітніх технологій. Пропонується більш розгалужене поняття – ІКТ-тенденції (Євдокімов, 2023).

Таблиця 2

Основні ІКТ-тенденції в розвитку цифрових технологій

1. Прискорена цифрова трансформація	6. Мережа 5G
2. Повсюдний штучний інтелект	7. Віртуальна реальність
3. Інтернет речей	8. Доповнена реальність
4. Кібербезпека	9. Чат-бот
5. Альтернативи хмарним обчисленням	10. Блокчейн

Цифрову екосистему визначають як мережу взаємопов'язаних інформаційно-технологічних ресурсів, процесів, інституцій та середовищ, функціонування яких здійснюється як єдине ціле, виходячі за межі навчальних закладів і здійснюється протягом життя людини (Brush, 2023). Цифрові економічні екосистеми складаються з постачальників, клієнтів, торгових партнерів, додатків, сторонніх постачальників послуг обробки даних та всіх відповідних технологій, налагоджена взаємодія яких є основою для успішної екосистеми. Одним з прикладів організації екосистеми є використання енергозберігаючих («зелених») ресурсів (Adhikari, 2023).

Окрім апаратного та програмного забезпечення, зелені ІКТ також передбачають впровадження сталих практик в операціях ІКТ. Ці практики включають використання відновлюваних джерел енергії, таких як сонячна, вітрова та геотермальна енергія, а також впровадження систем управління енергією та впровадження енергоефективної політики та практики.

Н. Слюсаренко та О. Кохановська пропонують увести умовний поділ на внутрішню та зовнішню екосистеми, де внутрішня спрямована на учасників навчального процесу та покращення внутрішніх процесів, а зовнішня – на співпрацю з споживачами послуг чи сервісів



(Слюсаренко, Кохановська, 2024). Зв'язками системи, вважає К. Браш (Brush, 2023), учасників освітнього процесу та комплекс цифрових технологій, тоді як канали, що пов'язують з освіти з суспільними інституціями, виробництвом тощо, та вироблені з їхньою допомогою стратегії – є зв'язками процесу.

Схема 2
Освітня екосистема (за К. Браш)



Учасниками освітньої екосистеми є перш за все люди – учні/студенти, педагоги, адміністрація навчальних закладів, батьки, громада,стейхолдери тощо. До інституцій та середовищ екосистеми належить формальна освіта (навчальні заклади базової середньої, профільної, передвищої та вищої освіти), неформальна освіта (гуртки, студії, секції мовні, мистецькі, спортивні тощо), інформальна освіта (наукові, музейні, бібліотечні центри). Учасники, інституції, середовища об'єднуються поняттям «люди», як частина бінарної опозиції цифровим технологіям. Функціональне та процесуальне значення яких не обходить жоден аналітик цифрових трансформацій з різних галузей науки, розвитку економіки, бізнесу, суспільного життя. Дискусії о першопричинах та рушійних силах диджиталізації продовжуються і зараз, залишаючи відкритим питання ієрархії значущості людського чи машинного фактора.

Домінуючими характеристиками сучасної освітньої екосистеми визначаються – людиноцентричність, оскільки освіта будується, трансформується, змінюється та функціонує навколо потреб, інтересів учня/студента; мережевість, яка підкреслює взаємозв'язок усіх елементів системи; гнучкість та адаптивність, що дозволяє змінюватись і реагувати на нові технологічні, ціннісні та суспільні виклики; безперервність як відповідь на гасло сучасної освіти

«навчання впродовж життя» без обмежень віком чи певним закладом; відкритість до інноваційних засобів навчання.

Цифрова трансформація не починається з освіти, спочатку трансформаційні процеси змінюють виробництво та бізнес. Суспільні інституції вчаться на економічному досвіді, запозичуючи технології, системи взаємодії з інноваційними інструментами, розширюючи партнерство із промисловими компаніями та державними структурами. Це допомагає створити «інтегральну систему, яка забезпечує постійний обмін інформацією та досвідом, а також сприяє адаптації освітньої системи до вимог ринку праці» (Любарець та ін., 2022).

Сталість освітньої екосистеми потребує постійного руху до оновлення та змін, бути гнучкою та здатною до швидких змін у суспільстві, технологіях, економіці; інтегруватися з усіма ланцюгами освітньої системи (навчальними закладами, державними установами, галузевими організаціями, громадськістю; забезпечувати розвиток професійних кадрів (адміністративних і педагогічних); залучати громадськість, батьків; активно впроваджувати інновації та новітні дослідження в аспекті розвитку та сталості освітньої екосистеми. Ефективність стратегії освітньої екосистеми спрямована на підвищення конкурентоспроможності, яка своєю чергою залежить від формування відкритих освітніх стандартів освіти, стимулювання досліджень інновацій в освіті, заохочення колаборації між університетами, науковими установами та компаніями.

Висновки. Системний підхід дав змогу розкрити тенденції формування нового освітнього середовища, визначивши зовнішні та внутрішні умови успішного розвитку цифрової трансформації. Рушійні сили, часові межі та причинно-наслідкові зв'язки характеризують загальні умови трансформаційного процесу. Для внутрішніх характеристик необхідно визначити форму або контури цифровізації, рівні діяльності та прогнозовані результати. Успішність цифрової трансформації в освіті визначається ступенем розвитку цифрових технологій, управління технологічними ресурсами, які своєю чергою є частиною освітньої системи. Освітній процес передбачає наявність цифрових каналів зв'язку та стратегій подальшого функціонування та розвитку. Взаємопов'язані освітня система та освітній процес складають інтегральну систему, яка сприяє адаптації освітньої системи до вимог суспільства. У результатах наголошено на перевагах та ризиках цифрової трансформації. У контексті розвитку України побудова живого організму освітньої екосистеми, принципи, завдання та шляхи впровадження якою цілком суголосні меті сталого розвитку, – створення гармонійного середовища для розвитку і праці людей.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Биков В. Цифровізація освіти – імператив інтеграції України у світовий інформаційний простір. *Освіта і суспільство*. 2022. № 10. С. 6–7. URL: https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/2936/

2. Васильєва Т. А., Дерев'янюк Ю. М., Лукаш О. А., Матюшенко М. М. Освітня екосистема як сучасна модель удосконалення взаємовідносин у системі «освіта» – «ринок праці». *Вісник Сумського державного університету. Серія Економіка*. 2022. № 4. С. 205–212. URL: <https://doi.org/10.21272/1817-9215.2022.4-21>

3. Івченко Є. А. Трансформація як поняття та підходи до його розуміння в економічному контексті. *Ефективна економіка*. 2015. № 12. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/efek_2015_12_107

4. Ляшенко О., Спірін О., Литвинова С., Пінчук О., Овчарук О., Сухих А. Концептуальні основи цифрування освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти. *Information Technologies and Learning Tools*. 2024. Т. 102. № 4. С. 1–25. URL: <https://doi.10.33407/itlt.v102i4.5829>

5. Любарєць В. В., Скибун Н. Д., Бірюкова О. В. Стабільність освітньої екосистеми: стратегії впровадження цифрових інновацій. *Академічні візії*. 2022. № 14. <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/811>

6. Євдокімов В., Олійник О., Богоявленська Ю., Обіход С., Ткачук В. Цифровізація економіки: міждисциплінарний та міжгалузевий підхід: посібник. Житомир: Видавництво “Book-Druk”, 2023. 540 с.

7. Слюсаренко Н., Кохановська О. Цифрові екосистеми в освіті. *Вісник Чегнівського колегіума імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2021. № 14–15 (170–171). С. 37–43. URL: <https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/261/281>

8. Свирідюк В., Бодик О., Калініна Л., Прокопчук Н., Христюк Н. Цифровий рубіж: стратегії та інструменти розвитку освітньо-стратегічної компетенції майбутніх вчителів. *Information Technologies and Learning Tools*. 2024. № 3. С. 1–14. URL: <https://doi.10.33407/itlt.v101i3.5547>

9. Цифрова аджента України – 2020: Концептуальні засади. Першочергові сфери, ініціативи, проекти «цифровізації» України до 2020 року 2016. URL: <https://ucci.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>

10. Цифрова економіка: підручник / Т. І. Олешко, Н. В. Касьянова, С. Ф. Смерічевський та ін. Київ: НАУ, 2022. 200 с.

11. Abysova M. A., Kravchuk M. H., Hurniak O. M. Digitalization in university education: didactic aspects. *Information Technologies and Learning Tools*. 2023. Vol. 93. P. 68–79. URL: <https://doi: 10.33407/itlt.v93i1.5097>

12. Adhikari A. Green information and communication technology at higher education organization: solution for sustenance of ict in future. *International journal of humanities, engineering, science and management*. 2023. 4(1). P. 48–56. URL: <https://api.ijhesm.org/Amit%20Adhikari.pdf>

13. Brush K. Definition digital ecosystem. *TechTarget and Informa Tech's Digital Business Combine*. 06.06.2023. URL: <https://searchcio.techtarget.com/definition/digital-ecosystem>

14. Irajifar L., Chen H., Lak A., Sharifi A., Cheshmehzangi A. The nexus between digitalization and sustainability: A scientometrics analysis. *Heliyon*. 2023. Vol. 9 (5). URL: <https://doi:10.1016/j.heliyon.2023.e15172>

15. Pletsan K. Theoretical and methodological principles of digitalisation of cultural space in the process of creative industry development in Ukraine. *Culture and Arts in the Modern World*. 2021. № 22. P. 85–102. URL: <https://doi.org/10.31866/2410-1915.22.2021.235897>

16. SDGs Sustainable Development Goals. 2025. URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-goals/>

17. Wang K., Li B., Tian T., Zakuan N., Rani P. Evaluate the drivers for digital transformation in higher education institutions in the era of industry 4.0 based on decision-making method. *Journal of Innovation & Knowledge*. 2023. Vol. 8(3). URL: <https://doi: 10.1016/j.jik.2023.100364>

REFERENCES:

1. Bykov, V. (2022). Digitalisation of Education – an Imperative for Ukraine’s Integration into the Global Information Space. *Education and Society*, (10), 6–7. URL: https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/2936/

2. Vasyliieva, T. A., Derevianko, Yu. M., Lukash, O. A., & Matiushchenko, M. M. (2022). Educational ecosystem as a modern model of improving relationships in the system “education” – “labor market”. *Bulletin of Sumy State University. Series Economics*, (4), 205–212. URL: <https://doi.org/10.21272/1817-9215.2022.4-21>

3. Ivchenko, Ye. A. (2015). Transformation as a concept and approaches to its understanding in an economic context. *Effective economy*, (12). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/efek_2015_12_107

4. Liashenko, O., Spirin, O., Lytvynova, S., Pinchuk, O., Ovcharuk, O., & Sukhykh, A. (2024). Conceptual foundations of digitalization of the educational environment in general secondary education institutions. *Information Technologies and Learning Tools. Information Technologies and Learning Tools*, (102/4), 1–25. URL: <https://doi: 10.33407/itlt.v102i4.5829>

5. Liubarets, V. V., Skybun, N. D., & Biriukova, O. V. (2022). Sustainability of the educational ecosystem: strategies for implementing digital innovations. *Academic visions*, (14). <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/811>

6. Ievdokimov, V., Oliinyk, O., Bohoiavlenska, Yu., Obikhod, S., & Tkachuk, V. (2023). Digitalization of economics: inter-disciplinary and inter-branch approach: manual. – Zhytomyr: Publishing House “Book-Druk”, 540.

7. Sliusarenko, N., & Kokhanovska, O. (2021). Digital ecosystems in education. *Bulletin of the Chehnyg Collegium named after T. G. Shevchenko. Series: Pedagogical Sciences*, (14–15/170–171), 37–43. URL: <https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/261/281>

8. Svyrydiuk, V., Bodyk, O., Kalinina, L., Prokopchuk, N., & Khrystych, N. (2024). Digital frontier: strategies and tools for developing educational and strategic competence of future teachers. *Information Technologies and Learning Tools*, (3), 1–14. URL: <https://doi.10.33407/itlt.v101i3.5547>

9. Digital agency of Ukraine – 2020: Conceptual principles. Priority areas, initiatives, projects



of “digitalization” of Ukraine by 2020. (2016). URL: <https://ucci.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>

10. Digital economy: textbook (2022) / T. I., Oleshko, N. V., Kasianova, & S. F., Smerichevskiy ta in. Kyiv : NAU, 200.

11. Abysova, M. A., Kravchuk, & M. H., Hurniak, O. M. (2023). Digitalization in university education: didactic aspects. *Information Technologies and Learning Tools*, (93), 68–79. URL: <https://doi: 10.33407/itlt.v93i1.5097>

12. Adhikari, A. (2023). Green information and communication technology at higher education organization: solution for sustenance of ict in future. *International journal of humanities, engineering, science and management*, (4/1), 48-56. URL: <https://api.ijhesm.org/Amit%20Adhikari.pdf>

13. Brush, K. Definition digital ecosystem. (2023). *TechTarget and Informa Tech's Digital Business Combine*. 06.06.2023. URL: <https://searchcio.techtarget.com/definition/digital-ecosystem>

14. Irajifar, L., Chen, H., Lak, A., Sharifi, A., & Cheshmehzangi A. (2023). The nexus between digitalization and sustainability: A scientometrics analysis. *Heliyon*. (9/5). URL: <https://doi:10.1016/j.heliyon.2023.e15172>

15. Pletsan, K. (2021). Theoretical and methodological principles of digitalisation of cultural space in the process of creative industry development in ukraine. *Culture and Arts in the Modern World*, (22), 85–102. URL: <https://doi.org/10.31866/2410-1915.22.2021.235897>

16. SDGs Sustainable Development Goals. (2025). URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-goals/>

17. Wang, K., Li, B., Tian, T., Zakuan, N., & Rani, P. (2023). Evaluate the drivers for digital transformation in higher education institutions in the era of industry 4.0 based on decision-making method. *Journal of Innovation & Knowledge*, (8/3). URL: <https://doi.10.1016/j.jik.2023.100364>

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 20.01.2026
 Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.02.2026
 Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.04.2026



УДК 378.147:364.4:004.8(73)
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-113-16>

ІНТЕГРАЦІЯ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У США

Попов Олександр Анатолійович,
кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри педагогіки і соціальної роботи
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
o.popov@chnu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-7135-0476>

Мета. Статтю присвячено аналізу сучасних практик впровадження інструментів штучного інтелекту у процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у США та визначенню перспективності їх імплементації в українських реаліях. **Методи.** Дослідження було здійснено у форматі “desk research” і передбачало підбір й опрацювання наукових джерел, публікацій розміщених на офіційних вебсайтах закладів вищої освіти та професійних організацій у сфері соціальної роботи США, а також їх подальший аналіз, систематизацію, узагальнення та артикуляцію власних висновків щодо можливостей адаптації американського досвіду до українських умов. **Результати.**

При визначенні суті поняття «штучний інтелект» за термінологічну основу взято дефініцію, наведену в американському Акті про національну ініціативу щодо штучного інтелекту, затвердженому у 2020 році. Проаналізовано цілі, визначені Радою з освіти в галузі соціальної роботи США у Стратегічному плані на 2026–2030 роки. Відзначено те, що ця інституція позиціонує себе в якості лідера у сфері штучного інтелекту та прагне бути здатною передбачати можливості і наслідки його застосування в інтересах соціальної роботи. Виокремлено два основні підходи щодо адаптації обов'язкових компетенцій із соціальної роботи до стрімкого розвитку штучного інтелекту: доповнення змісту вже наявних компетенцій, або ж запровадження нової компетенції, присвяченої безпосередньо штучному інтелекту у соціальній роботі. Охарактеризовано заходи, що реалізуються у США з формування III-грамотності студентів, які навчаються на освітніх програмах із соціальної роботи. Розглянуто конкретні приклади впровадження американськими закладами вищої освіти окремих інструментів штучного інтелекту у процес підготовки майбутніх соціальних працівників, у тому числі розроблених ними самостійно. **Висновки.** Виділено напрямки інтеграції штучного інтелекту в американські освітні програми із соціальної роботи, а саме: формування III-грамотності студентів, використання в освітньому процесі доступних засобів генеративного штучного інтелекту, розробка на основі штучного інтелекту якісно нового програмного забезпечення, адресованого майбутнім соціальним працівникам. Обґрунтовано, доцільність вивчення і врахування американських напрацювань за кожним із напрямків в українських реаліях.

Ключові слова: штучний інтелект, інструменти III, III-грамотність, професійна підготовка соціальних працівників, вища освіта у США.

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS IN THE USA

Popov Oleksandr Anatoliiovych,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Assistant Professor at the Department of Pedagogy and Social Work
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
o.popov@chnu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-7135-0476>

Purpose. The article analyzes current practice of introducing artificial intelligence tools into social work education in the United States and determines the prospects of their implementation in Ukrainian higher education institutions. **Methods.** The study was carried out in the form of desk research and involved the search for and processing of scientific sources and publications posted on the official websites of American higher education institutions and professional organizations in the field of social work, as well as their further analysis, systematization, generalization, and the articulation of author's own conclusions regarding the possibilities of adapting American experience to Ukrainian realities. **Results.** The definition of “artificial intelligence”



provided in the American National Artificial Intelligence Initiative Act of 2020 was taken as the terminological basis for the study. The goals set by the U.S. Council on Social Work Education in the Strategic Plan for 2026–2030 were analyzed. The institution's pursuit of leadership in the field of artificial intelligence, particularly regarding the possibilities and consequences of its application in the interests of social work, is emphasized. Two main approaches to adapting core social work competencies to the rapid development of artificial intelligence are identified: supplementing the content of existing competencies or introducing a new competence, addressing AI for social workers. The measures implemented in the USA to form AI literacy of social work students are characterized. Examples of the integration of artificial intelligence tools into the professional training of future social workers are provided, including those developed by American higher education institutions themselves. **Conclusions.** Three approaches to integrating artificial intelligence into U.S. social work education programs are highlighted, namely: developing artificial intelligence literacy among students, applying available generative artificial intelligence tools in the educational process, developing AI-based software products aimed at future social workers. The rationale for studying and considering each U.S. approach within the Ukrainian context is determined.

Keywords: *artificial intelligence, AI tools, AI literacy, professional training of social workers, higher education in the USA.*

Вступ. Швидкий розвиток технологій, пов'язаних із штучним інтелектом (далі – ШІ), що спостерігається у наш час, вже зумовив їхнє проникнення майже в усі сфери суспільного життя, не залишивши осторонь і вищу освіту. Про це, наприклад, свідчать результати Глобального опитування викладачів щодо ШІ, проведеного міжнародним об'єднанням освітніх інституцій «Рада з цифрової освіти» у 28 країнах у 2024 році. Згідно з ними, 61 % опитаних вказали, що використовують ШІ у своїй викладацькій діяльності. Попри це, варто зауважити, що значна більшість із них (88 %) відзначила, що його використання є мінімальним або обмеженим (Digital Education Council, 2025), що, своєю чергою, залишає простір для інтенсифікації і вдосконалення застосування ШІ академічним персоналом.

Загальна доступність засобів ШІ також справляє серйозний вплив і на соціальну роботу як професійну діяльність, як з огляду на появу нових спеціалізованих цифрових інструментів, так і зважаючи на трансформацію потреб та очікувань клієнтів у нових реаліях. Це обумовлює потребу у формуванні цифрової грамотності майбутніх фахівців із соціальної роботи із наголосом на ШІ-компетентностях.

Беручи до уваги домінуючу роль американських інструментів ШІ у сучасних умовах, значний науковий інтерес становить вивчення того, яким чином відбувається їх імплементація у процес підготовки майбутніх соціальних працівників у США.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Впродовж останніх двох років в українській науковій думці значно зросла кількість досліджень, присвячених вивченню специфіки впровадження інструментів ШІ у системі вищої освіти. Так, І. Шахіна та О. Подзигун проаналізували виклики та перспективи, а також визначили переваги і недоліки використання засобів ШІ у закладах вищої освіти (Shakhina, Podzygun, 2025). О. Хоменко, Т. Марчук та Г. Черноглазова зробили наголос на інтеграції ШІ в освітній процес вищої освіти в умовах воєнного стану (Хоменко, Марчук, Черноглазова, 2025).

Наявні також окремі наукові розвідки, зосереджені безпосередньо на вивченні можливостей інтеграції ШІ у соціальну роботу. Зокрема, В. Кулик визначив потенціал впровадження ШІ у практику соціальної роботи з урахуванням етичних, організаційних та компетентнісних аспектів (Кулик, 2025). Н. Тілікіна виокремила способи і методи використання ШІ в соціальній роботі, відзначивши його значну ефективність у контексті пристосування соціальних послуг до сучасних потреб, підвищення якості підтримки клієнтів тощо (Тілікіна, 2025).

Т. Семигіна та О. Карагодіна виділили пріоритетні виміри застосування ШІ у соціальній роботі, в тому числі в освіті, а також обґрунтували необхідність переосмислення етичних орієнтирів та оновлення нормативно-правових документів із врахуванням нових реалій (Семигіна, 2024; Карагодіна, Семигіна, 2025). Окрім того, дослідниці здійснили аналіз міжнародного досвіду використання ШІ в якості ресурсу для освіти у сфері соціальної роботи (Семигіна, Карагодіна, 2025).

Слід відзначити, що у вітчизняних наукових публікаціях недостатньою мірою висвітлено американський досвід впровадження засобів ШІ в освітню діяльність закладів вищої освіти, зокрема із підготовки фахівців із соціальної роботи.

Зважаючи на це, **метою** презентованого **дослідження** є здійснення аналізу сучасних практик інтеграції інструментів ШІ у процес підготовки майбутніх соціальних працівників у США та визначення можливостей їх запозичення українськими закладами вищої освіти.

Методологія та методи. Дослідження концептуально побудовано у формі "desk research", передбачаючи пошук україномовних та англійських наукових публікацій відповідного спрямування, матеріалів опублікованих на офіційних вебсторінках американських закладів вищої освіти, професійних організацій у сфері соціальної роботи США, а також аналіз, систематизацію та узагальнення отриманих матеріалів із подальшим формулюванням



власних висновків щодо перспектив використання американських напрацювань в українських реаліях.

Результати та дискусії. З огляду на наявність значного спектру підходів до тлумачення сутності ШІ, задля уникнення різночитань, доцільним видається здійснення першочергового термінологічного уточнення.

В межах нашого дослідження, особливо із врахуванням його просторових меж, вважаємо за доцільне опиратися на визначення запропоноване у американському Акті про національну ініціативу щодо штучного інтелекту, який було прийнято у 2020 році. Згідно з ним, ШІ – «означає машинну систему, яка може, для заданого набору визначених людиною цілей, здійснювати прогнозування, надавати рекомендації або ухвалювати рішення, що впливають на реальні чи віртуальні середовища. Системи ШІ використовують вхідні дані, отримані від людей та машин для того, щоб: сприймати реальні та віртуальні середовища, абстрагувати таке сприйняття у моделі шляхом автоматизованого аналізу, використовувати модельні висновки для формулювання опцій для інформування або дій» (National Artificial Intelligence Initiative Act, 2020).

Дедалі зростає значення ШІ для професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у США знайшло відображення у Стратегічному плані на 2026–2030 роки американської Ради з освіти в галузі соціальної роботи. Рада є національною асоціацією, що виконує акредитаційні функції щодо освітніх програм із соціальної роботи у США. Першою зі своїх цілей на подальші кілька років вона визначила передбачення наслідків і можливостей застосування ШІ та власне позиціонування в якості лідера у цій сфері в інтересах соціальної роботи як професії та освіти з соціальної роботи зокрема (Council on Social Work Education, 2025).

Одним із початкових кроків у цьому контексті є забезпечення грамотності соціальних працівників щодо ШІ.

В американському академічному середовищі поширеними є погляди щодо необхідності врахування в освітній політиці та акредитаційних стандартах для бакалаврських та магістерських програм із соціальної роботи сучасних тенденцій, пов'язаних зі стрімким розвитком ШІ. При цьому можна виокремити два основні підходи. Перший з них полягає у тому, що пропонується розширити список обов'язкових компетенцій із соціальної роботи, які визначені Радою з освіти в галузі соціальної роботи, додавши окрему, присвячену безпосередньо різним аспектам використання ШІ соціальними працівниками (Rodriguez et al., 2024). Натомість представники другого підходу пропонують розширити зміст вже наявних дев'яти компетенцій, таким чином, щоб вони враховували виклики і можливості, які виникають у зв'язку

з розвитком ШІ та його зростаючим впливом на суспільство (Ahn, Choi, Fowler, Song, 2025).

Як відзначає група дослідників з Вашингтонського університету у Сент-Луїсі, при визначенні змістового наповнення програми ШІ-грамотності адаптованої до обов'язкових компетентностей з соціальної роботи, доцільно використовувати рамку грамотності з ШІ, розроблену американськими вченими з Інституту технології Джорджії Д. Лонгом та Б. Магерко. Ключовими елементами останньої є розуміння того чим є ШІ, що він може робити, як він працює, як його слід використовувати і як він сприймається (Ahn, Choi, Fowler, Song, 2025).

Слід відзначити, що станом на сьогодні серед закладів вищої освіти США не є поширеним запровадження окремих курсів ШІ-грамотності безпосередньо для студентів, які опановують професію соціального працівника. Зазвичай її елементи включають до інших навчальних дисциплін, наприклад щодо методів наукових досліджень. З огляду на це, цікавою видається ініціатива команди науковців з різних американських університетів на чолі М. Родрігес (Університет у Баффало), яка розробили рекомендації щодо включення контенту, присвяченого генеративному ШІ в магістерські освітні програми з соціальної роботи (Rodriguez et al., 2024).

Також доволі часто в американському освітньому просторі проводяться конференції, презентації, семінари та інші освітні івенти, присвячені використанню ШІ у соціальній роботі, створюються курси відповідного спрямування, орієнтовані на самостійне вивчення, організовується післядипломна освіта (National Association of Social Workers Metro DC Chapter, n.d.).

Окрім забезпечення ШІ-грамотності, заклади вищої освіти США також займаються впровадженням окремих інструментів ШІ безпосередньо у процес підготовки майбутніх соціальних працівників. Цілком природно, що найбільш розповсюдженим підходом, у цьому контексті, є інтеграція до освітнього процесу вже готових засобів генеративного ШІ (наприклад, ChatGPT, Gemini, Claude тощо).

Команда дослідників з Школи соціальної роботи Університету у Баффало, концентруючи свою увагу передусім на практичній підготовці студентів, відзначила, що більшість закладів освіти, інституцій та організацій зазвичай обирає одну із трьох політик щодо застосування засобів ШІ: консервативну, помірну та ліберальну. Окрім того, ці ж науковці розробили власний Гід для викладачів практики соціальної роботи з використання ШІ-чатботів (Rubin, Lynch, Sage, 2024).

Серед прикладів застосування засобів генеративного ШІ можна виділити ініціативу «ШІ в освіті», яка впроваджується у Техаському університеті в Арлінгтоні, що заохочує викладачів вдосконалювати свою педагогічну діяльність



за допомогою ШІ. Викладачка Школи соціальної роботи цього університету К. Магрудер інтегрувала ChatGPT у свій курс з когнітивної поведінкової терапії, використовуючи його для створення кейсів для розгляду на заняттях, а також для симуляції спілкування студентів із клієнтами, які перебувають в особливих обставинах, ставлячи перед ChatGPT завдання відігравати роль останніх. Цікавою також є інша її методика, що передбачає постановку запитань перед ChatGPT та подальший аналіз його відповідей студентами у малих групах. Дослідниця відзначає, що використання засобів ШІ сприяє розвитку критичного мислення студентів, стимулюючи їх здійснювати більш детальний аналіз навчальних ситуацій (Faught, 2023).

Схожий підхід до застосування генеративного ШІ у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, артикулює і вчений з Університету Кентуккі К. Воттс. Він наголошує на необхідності розробки структурованої педагогічної концепції, яка б трансформувала генеративний ШІ з джерела відповідей у комплексний об'єкт дослідження, спонукаючи студентів до рефлексії. Така концепція передбачає постановку перед здобувачами освіти завдань щодо критичного аналізу відповідей ШІ, деконструкцію його упереджень тощо (Watts, 2025).

Наявними також є приклади розробки нового програмного продукту, орієнтованого безпосередньо на підготовку майбутніх соціальних працівників. З огляду на їхнє цільове призначення, вважаємо за доцільне приділити їм більш детальну увагу.

Так, дослідники з Університету Юти інтегрували ШІ у свій додаток «Віртуальне мотиваційне інтерв'ювання», який створено для того, щоб надати студентам, які вивчають соціальну роботу, можливість вступати у повторювану практичну взаємодію з клієнтами у безпечних умовах. Слід зазначити, що додаток є частиною ширшого програмного пакету «Віртуальний тренажер формування навичок і підготовки персоналу», розробленого в цьому ж університеті (Reed, 2025).

Ключовим елементом додатка є чатбот, який може спілкуватися із студентами від імені клієнта або надавача послуг. Поряд із цим, він може надавати негайний зворотній студентам щодо якості їхньої взаємодії, сприяючи, таким чином, покращенню їхніх навичок мотиваційного інтерв'ювання. Окрім інтеграції з чатботом, в межах проекту ШІ також інтегровано у процес розробки контенту, зокрема для створення різноманітних реалістичних сценаріїв з якими соціальні працівники можуть зустрітись у своїй професійній практиці (Reed, 2025).

Додаток вже отримав схвальні оцінки студентів, зокрема в контексті зручності використання та релевантності для практики соціальної

роботи. Учасники також відзначили його вищу ефективність порівняно із традиційними методами навчання (Reed, 2025).

Ще одним прикладом створення нових інструментів є проект, започаткований у 2023 році у Школі соціальної роботи Сілверів при Університеті Нью Йорка. Він передбачає розробку VR симулятора на базі ШІ, який охоплюватиме імерсивні сценарії сконцентровані на специфічних завданнях соціальної роботи, її цінностях та компетентностях соціальних працівників (NYU Silver Communications Office, 2023).

Такий формат було обрано з огляду на цілу низку факторів. Перш за все, VR симуляції дають змогу студентам у безпечних умовах здобувати практичні навички взаємодії з широким колом клієнтів у різноманітних ситуаціях. При цьому, відбувається посилення у них почуття емпатії та формується розуміння людських емоцій. Окрім того, такі симуляції сприяють освітній рівності учасників, адже, на відміну від реальної практики, всі вони можуть спробувати свої сили в однакових сценаріях та опанувати одні й ті ж навички. Ще однією перевагою є те, що можна багаторазово повторювати певні ситуації, в тому числі дистанційно, у зручний для себе час. Використання ШІ сприяє покращенню автентичності персонажів з якими студенти взаємодіють у VR світі, а також підвищує унікальність відгуків, які вони отримують після виконання завдань (NYU Silver Communications Office, 2023).

Мультидисциплінарна команда з викладачів соціальної роботи, професіоналів у сфері ментального здоров'я та ШІ-експертів із Школи Брауна при Вашингтонському університеті у Сент-Луїсі та Школи соціальної роботи Нью-Йоркського університету у 2023 році розробила платформу-симулятор "Empathy Helper" на базі ШІ. Ця платформа використовує великі розширені мовні моделі та пошуково-доповнену генерацію для створення динамічних, емоційно чутливих віртуальних клієнтів (Brown School at Washington University in St. Louis, 2025).

Метою розробки "Empathy Helper" було забезпечення студентам можливості отримати реалістичний практичний досвід взаємодії з віртуальними клієнтами, які виглядають як справжні люди, у безпечних, контрольованих умовах (Brown School at Washington University in St. Louis, 2025).

Варто зазначити, що платформа вже встигла себе добре зарекомендувати, про що свідчать результати пілотного дослідження щодо її апробації серед студентів магістратури та фахівців із клінічної соціальної роботи (Brown School at Washington University in St. Louis, 2025).

Впровадженням пілотного проекту віртуальних симуляцій в освітню програму з соціальної роботи займається і робоча група з питань ШІ Школи соціальної роботи Університету



Південної Флориди. Восени 2023 року вона розпочала апробацію своєї веб-платформи симуляції із студентами, які навчалися на першому семестрі магістратури із соціальної роботи у цьому університеті. Учасники мали змогу взаємодіяти із віртуальними клієнтами з різноманітними проблемами поведінки та ментального здоров'я, зокрема такими як, тривога, депресія, зловживання психоактивними речовинами та сімейні конфлікти, а також повправлятися у здійсненні початкового оцінювання ситуації клієнтів, втручання, кейс-менеджменту тощо (University of South Florida, 2024).

Зважаючи на успішність першого етапу апробації платформи, про що засвідчило опитування студентів та інструкторів, у 2024 році було прийнято рішення про її масштабування, як шляхом залучення нових учасників, так і за допомогою розширення кола доступних віртуальних клієнтів (University of South Florida, 2024).

Висновки. Підсумовуючи вище викладене, можна стверджувати, що в США станом на сьогодні здійснюється ціла низка різноспрямованих заходів із перегляду змісту підготовки майбутніх соціальних працівників із врахуванням сучасних тенденцій розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, та, зокрема, ШІ.

Вважаємо за доцільне виділити такі напрями інтеграції ШІ в американські освітні програми із соціальної роботи:

1. Формування ШІ-грамотності студентів, що вивчають соціальну роботу. Зазвичай здійснюється шляхом оновлення наповнення вже наявних навчальних дисциплін, а також через залучення студентів до участі у позанавчальних заходах (конференціях, семінарах, презентаціях, курсах самостійного вивчення тощо) просвітницького спрямування. Зауважимо, що серед українських закладів вищої світи також розповсюдженим є здійснення аналогічної діяльності, коли теми присвячені ШІ включаються до навчальних дисциплін, зорієнтованих на опанування інформаційними технологіями у соціальній роботі, методами організації та здійснення наукових досліджень тощо.

На особливу увагу, в цьому контексті, заслуговують також ініціативи щодо доповнення/розширення змісту обов'язкових компетенцій із соціальної роботи, які повинні опанувати випускники відповідних освітніх програм у США. Їх вивчення, на нашу думку, може становити значну цінність при розробці оновлених стандартів вищої освіти за спеціальністю І10 «Соціальна робота та консультування» в Україні.

2. Використання в освітньому процесі доступних засобів генеративного ШІ. У цьому разі, такі інструменти як ChatGPT, Gemini, Claude і т. п., зазвичай використовуються для створення контенту (наприклад, кейсів клієнтів) або ж для симуляції бесід із отримувачами соціальних послуг. Безсумнівною перевагою такого підходу

є його дешевизна, адже використовуються вже наявні технічні рішення, а фінансові витрати обмежуються придбанням професійної підписки на ШІ. Зазначимо, що така діяльність здійснюється і в українських закладах вищої освіти, однак, вона має швидше розрізнений характер. Вивчення і врахування напрацювань американських колег може бути корисним при спробах надати їй більш системного характеру.

Цікавою для вітчизняної системи вищої освіти у сфері соціальної роботи, видається практика критичного, рефлексивного аналізу студентами відповідей, отриманих від генеративного ШІ, яка доволі часто має місце в американських університетах.

3. Розробка на основі ШІ якісно нового програмного забезпечення, цільову аудиторію якого складають безпосередньо майбутні соціальні працівники. Найчастіше американські університети працюють над створенням і апробацією власних чат-ботів та віртуальних симуляторів, які моделюють різноманітні ситуації взаємодії фахівців із клієнтами.

Відзначимо, що цей напрямок інтеграції ШІ в освітні програми із соціальної роботи здебільшого оминається в системі української вищої освіти, що, своєю чергою, значно актуалізує дослідження американського досвіду таких розробок.

Окрім того, перспективним видається створення та подальша наукова апробація українськими закладами вищої освіти власного програмного забезпечення на основі ШІ, що було б призначеним для студентів спеціальності І10 «Соціальна робота та консультування». Слід однак зауважити, що така діяльність є доволі фінансово затратним процесом, і, з огляду на це, вимагатиме від українських закладів вищої освіти пошуку додаткових ресурсів. Обґрунтованим за таких умов може бути залучення до розробки студентів, які вивчають комп'ютерні науки і можуть таким чином проходити практичну підготовку, а також співпраця з українськими компаніями-розробниками програмного забезпечення, для яких таке партнерство може слугувати свідченням їхньої корпоративної соціальної відповідальності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Карагодіна О., Семигіна Т. Штучний інтелект для соціальної роботи: виміри трансформації практики. *Social Work and Education*. 2025. № 12(3). С. 343–366.
2. Кулик В. Впровадження інструментів штучного інтелекту в діяльність фахівців із соціальної роботи. *Вісник гуманітарної освіти*. 2025. № 2. С. 109–117.
3. Семигіна Т. Інтеграція штучного інтелекту в соціальну роботу: практичні та освітні перспективи. *Наука та освіта в умовах воєнного часу* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, Дніпро, 18 жовт. 2024. Дніпро, 2024. С. 122–126.



4. Семігіна Т., Карагодіна О. Штучний інтелект як виклик та ресурс для освіти у сфері соціальної роботи: огляд міжнародного досвіду. *Соціальна робота і соціальна освіта*. 2025. № 2 (15). С. 336–352.
5. Тілікіна Н. Штучний інтелект та сучасні цифрові технології в соціальній роботі: переваги та ризики. *Ввічливість. Humanitas*. 2025. № (2). С. 213–226.
6. Хоменко О., Марчук Т., Черноглазова Г. Застосування та інтеграція штучного інтелекту в освітній процес вищої освіти України в умовах воєнного стану: перспективи та виклики. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка»*. 2025. № 7(53). С. 1000–1013. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7\(53\)-1000-1013](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7(53)-1000-1013)
7. AI-powered platform aims to transform Social Work Training. *Brown School at Washington University in St. Louis*. 07.08.2025. URL: <https://brownschool.washu.edu/2025/08/ai-powered-platform-aims-to-transform-social-work-training/> (access date: 18.01.2026).
8. Artificial Intelligence (AI) Literacy for Social Work: Implications for Core Competencies / E. Ahn et al. *Journal of the Society for Social Work and Research*. 2025. № 16(1). P. 9–26. URL: <https://doi.org/10.1086/735187>
9. Artificial Intelligence and Social Work. *National Association of Social Workers Metro DC Chapter*. URL: <https://naswmetrodc.socialworkers.org/Professional-Development/Artificial-Intelligence-and-Social-Work> (access date: 22.01.2026).
10. CSWE strategic plan 2026–2030 : Board of Directors approved June 10, 2024; edited March 2025 / Council on Social Work Education. 2025. URL: https://www.cswe.org/getmedia/6bb585aa-19b5-45bc-85d8-bf195337c73f/CSWE-Strategic-Plan_BOD-approved-June-10-2024-edited-March-2025-English.pdf (access date: 18.01.2026).
11. Embracing AI chatbots in social work education : A guide for social work practicum educators / A. Rubin et al. 2024. URL: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.25374337> (access date: 21.01.2026).
12. Faight M. Texas educators explore Generative AI adoption. *The Et Cetera*. 02.05.2023. URL: <https://eastfieldnews.com/27763/news/texas-educators-explore-generative-ai-adoption/> (access date: 22.01.2026).
13. Global AI faculty survey / Digital Education Council 2025. 2025. URL: <https://www.digitaleducationcouncil.com/form/ai-faculty-survey> (access date: 22.01.2026).
14. Harnessing Virtual Reality & AI to prepare MSW students for clinical practice. *NYU Silver School of Social Work*. URL: <https://socialwork.nyu.edu/news/2023/harnessing-virtual-reality.html> (access date: 20.01.2026).
15. Introducing Generative Artificial Intelligence Into the MSW Curriculum: A Proposal for the 2029 Educational Policy and Accreditation Standards / M. Rodriguez et al. *Journal of Social Work Education*. 2024. № 60(2). P. 174–182. URL: <https://doi.org/10.1080/10437797.2024.2340931>
16. National Artificial Intelligence Initiative Act of 2020 : 116th Cong. dated 12.03.2020, No. H.R.6216. URL: <https://www.congress.gov/bill/116th-congress/house-bill/6216/text> (access date: 20.01.2026).
17. Reed C. Leveraging AI and Virtual Reality for Social Work Training: An Innovative Approach. *Office of Artificial Intelligence – The University of Utah*. 26.11.2025. URL: <https://ai.utah.edu/blog/posts/2025/ai-community-of-practice-leveraging-ai-and-vr.php> (access date: 21.01.2026).
18. School of Social Work completes first phase of innovative virtual simulation pilot project. *University of South Florida*. 03.06.2024. URL: <https://www.usf.edu/cbcs/news/2024/social-work-virtual-simulation-project.aspx> (access date: 22.01.2026).
19. Shakhina I., Podzygun O. Integration of artificial intelligence technologies in education: challenges and prospects. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2025. № 75. С. 161–172. URL: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2025-75-161-172>
20. Watts K. J. Paying the Cognitive Debt: An Experiential Learning Framework for Integrating AI in Social Work Education. *Education Sciences*. 2025. № 15(10). P. 1304. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci15101304> (access date: 22.01.2026).

REFERENCES:

1. Ahn, E., Choi, M., Fowler, P., & Song, I. H. (2025). Artificial Intelligence (AI) Literacy for Social Work: Implications for Core Competencies. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 16(1), 9–26. <https://doi.org/10.1086/735187>
2. Brown School at Washington University in St. Louis. (2025, August 7). *AI-powered platform aims to transform social work training*. <https://brownschool.washu.edu/2025/08/ai-powered-platform-aims-to-transform-social-work-training/>
3. Council on Social Work Education. (2025). *CSWE strategic plan 2026–2030* (Board of Directors approved June 10, 2024; edited March 2025). https://www.cswe.org/getmedia/6bb585aa-19b5-45bc-85d8-bf195337c73f/CSWE-Strategic-Plan_BOD-approved-June-10-2024-edited-March-2025-English.pdf
4. Digital Education Council. (2025). *Global AI faculty survey 2025*. <https://www.digitaleducationcouncil.com/form/ai-faculty-survey>
5. Faight, M. (2023, May 2). *Texas educators explore Generative AI adoption*. *The Et Cetera*. <https://eastfieldnews.com/27763/news/texas-educators-explore-generative-ai-adoption/>
6. Karagodina, O., & Semigina, T. (2025). Shtuchnyi intelekt dlia sotsialnoi roboty: vymiry transformatsii praktyky [Artificial intelligence for social work: dimensions of practice transformation]. *Social Work and Education*, 12(3), 343–366 [in Ukrainian].
7. Khomenko, O., Marchuk, T., & Chornohlazova, H. (2025). Zastosuvannia ta intehratsiia shtuchnoho intelektu v osvittinii protses vyshchoi osvity Ukrainy v umovakh voiennoho stanu: perspektyvy ta vyklyky [Application and integration of artificial intelligence into the educational process of higher education in Ukraine under martial law: prospects and challenges]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Prospects and innovations of science*, 7(53), 1000–1013 [in Ukrainian]. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7\(53\)-1000-1013](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7(53)-1000-1013)
8. Kulyk, V. (2025). Vprovadzhennia instrumentiv shtuchnoho intelektu v diialnist fakhivtsiv iz sotsialnoi roboty [Implementation of artificial intelligence tools in the activities of social work professionals]. *Humanitas*, (2), 109–117 [in Ukrainian].
9. National Association of Social Workers Metro DC Chapter. (n.d.). *Artificial Intelligence and Social Work*.



<https://naswmetrodc.socialworkers.org/Professional-Development/Artificial-Intelligence-and-Social-Work>

10. National Artificial Intelligence Initiative Act of 2020, H.R. 6216, 116th Cong. (2020). <https://www.congress.gov/bill/116th-congress/house-bill/6216/text>

11. NYU Silver Communications Office. (2023, October 4). *Harnessing Virtual Reality & AI to prepare MSW students for clinical practice*. NYU Silver School of Social Work. <https://socialwork.nyu.edu/news/2023/harnessing-virtual-reality.html>

12. Reed, C. (2025, November 26). *Leveraging AI and Virtual Reality for Social Work Training: An Innovative Approach*. Office of Artificial Intelligence – The University of Utah. <https://ai.utah.edu/blog/posts/2025/ai-community-of-practice-leveraging-ai-and-vr.php>

13. Rodriguez, M. Y., Goldkind, L., Victor, B. G., Hiltz, B., & Perron, B. E. (2024). Introducing Generative Artificial Intelligence Into the MSW Curriculum: A Proposal for the 2029 Educational Policy and Accreditation Standards. *Journal of Social Work Education*, 60(2), 174–182. <https://doi.org/10.1080/10437797.2024.2340931>

14. Rubin, A., Lynch, M., Sage, T., & Sage, M. (2024). *Embracing AI chatbots in social work education: A guide for social work practicum educators*. Figshare. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.25374337>

15. University of South Florida. (2024, June 3). *School of Social Work completes first phase of innovative virtual simulation pilot project*. <https://www.usf.edu/cbs/news/2024/social-work-virtual-simulation-project.aspx>

16. Semigina, T. (2024). *Intehratsiia shtuchnoho intelektu v sotsialnu robotu: praktychni ta osvichni perspektyvy*

[Integration of artificial intelligence into social work: Practical and educational perspectives]. *Proceedings from: II Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia "Nauka ta osvita v umovakh voiennoho chasu" – The Second International Scientific and Practical Conference "Science and education in wartime"*. (pp. 122–126). Dnipro [in Ukrainian].

17. Semigina, T., & Karagodina, O. (2025). *Shtuchnyi intelekt yak vyklyk ta resurs dlia osvity u sferi sotsialnoi roboty: ohliad mizhnarodnoho dosvidu [Artificial intelligence as a challenge and a resource for education in social work: a review of international experience]. Sotsialna robota i sotsialna osvita – Social work and social education*, 2 (15), 336–352 [in Ukrainian].

18. Shakhina, I., & Podzygun, O. (2025). Integration of artificial intelligence technologies in education: challenges and prospects. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 75, 161–172. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2025-75-161-172>

19. Tilikina, N. (2025). *Shtuchnyi intelekt ta suchasni tsyfrovi tekhnologii v sotsialnii roboti: perevahy ta ryzyky [Artificial intelligence and modern digital technologies in social work: benefits and risks]. Humanitas*, (2), 213–226 [in Ukrainian].

20. Watts, K. J. (2025). Paying the Cognitive Debt: An Experiential Learning Framework for Integrating AI in Social Work Education. *Education Sciences*, 15(10), 1304. <https://doi.org/10.3390/educsci15101304>

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 20.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.04.2026



УДК 378:004:005.6:355.01
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-113-17>

МОДЕЛЬ ВПРОВАДЖЕННЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ СЕРВІСІВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: КЕЙС ХЕРСОНЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Соловейко Олександр В'ячеславович,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
асистент кафедри комп'ютерних наук та програмної інженерії,
Херсонський державний університет
soloveyko@ksu.ks.ua
orcid.org/0009-0009-5450-2042

Анотація. Сучасні заклади вищої освіти стикаються з безпрецедентними викликами, включно з війною та соціально-економічними кризами. В таких умовах цифрові сервіси стають ключовим інструментом для підтримки навчального процесу та забезпечення його безперервності. У статті обґрунтовано модель впровадження цифрових освітніх сервісів у закладах вищої освіти в умовах кризових змін на прикладі Херсонського державного університету, що враховує кризові обставини та орієнтована на Цілі сталого розвитку ООН, особливо у сфері освіти (SDG 4). Актуальність дослідження зумовлена необхідністю забезпечення безперервності освітнього процесу, підвищення його якості та адаптивності в умовах воєнного стану, цифрової трансформації суспільства та зростання вимог до ефективності управління освітніми системами.

Метою статті є розроблення та теоретичне обґрунтування моделі імплементації цифрових сервісів у бізнес-процеси закладу вищої освіти, яка забезпечує інтеграцію освітньої, управлінської та комунікаційної діяльності. У дослідженні використано комплекс методів: аналіз наукової літератури, систематизацію підходів до цифровізації освіти, моделювання та узагальнення практичного досвіду функціонування університету в кризових умовах.

Запропонована модель включає взаємопов'язані компоненти: методологічний, цільовий, управлінський, процесно-архітектурний, технологічний та оціночно-аналітичний. Особливу увагу приділено інтеграції цифрових сервісів у ключові бізнес-процеси ЗВО, забезпеченню гнучкості освітнього середовища та формуванню цифрової культури учасників освітнього процесу. Визначено критерії ефективності впровадження моделі, серед яких якість освітніх послуг, доступність, оперативність управлінських рішень та рівень цифрової взаємодії.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання запропонованої моделі для оптимізації діяльності закладів вищої освіти в умовах невизначеності та кризових трансформацій. Отримані результати можуть бути застосовані для стратегічного планування цифрового розвитку університетів, удосконалення управлінських практик та підвищення стійкості освітніх систем.

Ключові слова: цифрові освітні сервіси, модель, заклад вищої освіти, кризові трансформації, бізнес-процеси, Херсонський державний університет, ХДУ 24.

MODEL OF IMPLEMENTATION OF DIGITAL EDUCATIONAL SERVICES IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION: THE CASE OF KHERSON STATE UNIVERSITY

Soloveyko Oleksandr Vyacheslavovich,
student of the third (educational and scientific) level of higher education,
assistant of the Department of Computer Science and Software Engineering,
Kherson State University
soloveyko@ksu.ks.ua
orcid.org/0009-0009-5450-2042

Abstract. Modern higher education institutions face unprecedented challenges, including war and economic crises. In such conditions, digital services become a key tool for supporting the educational process and ensuring its continuity. The article substantiates a model for the implementation of digital educational services in higher education institutions under conditions of crisis changes, using the example of Kherson State University, which takes into account crisis circumstances and is oriented toward the UN Sustainable Development Goals, particularly in the field of education (SDG 4). The relevance of the study is determined by the need to ensure the continuity of the educational process, improve its quality and adaptability under



martial law, societal digital transformation, and increasing demands for effective management of educational systems. The purpose of the article is to develop and theoretically substantiate a model for implementing digital services into the business processes of a higher education institution, which ensures the integration of educational, managerial, and communication activities. The study uses a set of methods: analysis of scientific literature, systematization of approaches to the digitalization of education, modeling, and generalization of the practical experience of the university's functioning in crisis conditions. The proposed model includes interconnected components: methodological, target, managerial, process-architectural, technological, and evaluative-analytical. Special attention is paid to the integration of digital services into the key business processes of higher education institutions, ensuring the flexibility of the educational environment, and forming the digital culture of participants in the educational process. The criteria for the effectiveness of the model's implementation have been identified, including the quality of educational services, accessibility, timeliness of managerial decisions, and the level of digital interaction. The practical significance of the study lies in the possibility of using the proposed model to optimize the activities of higher education institutions under conditions of uncertainty and crisis transformations. The obtained results can be applied to strategic planning of universities' digital development, improvement of management practices, and enhancement of the resilience of educational systems.

Keywords: *digital educational services, model, higher education institution, crisis transformations, business processes, Kherson State University, KSU 24.*

Вступ. Сучасна вищої освіти переживає стрімкі та водночас фундаментальні зміни, які зумовлені як технологічним прогресом, так і складними соціально-економічними обставинами. В умовах воєнних дій, економічної нестабільності та постійних викликів для закладів вищої освіти особливе значення набуває здатність навчальних закладів швидко адаптуватися до нових умов, забезпечуючи безперервність освітніх процесів та підтримку якості навчання. Традиційні підходи до організації навчання вже не завжди дозволяють ефективно реагувати на такі зміни, а відсутність системного впровадження цифрових сервісів може призводити до значних прогалин у освітньому процесі, зниження мотивації та ускладнень у комунікації між викладачами і здобувачами.

У цьому контексті цифрові освітні сервіси виступають не просто інструментом для дистанційного навчання, а складовою частиною нової освітньої екосистеми, яка дозволяє закладам вищої освіти бути гнучкими та адаптивними. Вони охоплюють різні аспекти: системи управління навчанням (Learning Management Systems), платформи для комунікації та співпраці, інструменти оцінювання та моніторингу, а також сервіси, які підтримують адміністративні та методичні процеси. Ефективна інтеграція таких сервісів дозволяє не лише забезпечити безперервність навчання в умовах кризових трансформацій, а й підвищити якість освітніх послуг, посилити взаємодію між учасниками навчального процесу та забезпечити більш прозоре й ефективне управління освітнім середовищем.

Особливу увагу у сучасних дослідженнях привертає впровадження цифрових сервісів у контексті «Цілей сталого розвитку ООН», зокрема в сфері освіти (SDG 4). Вони передбачають доступність якісної освіти для всіх, сприяння розвитку навичок для життя та праці, інтеграцію сучасних технологій та інноваційних практик у навчальні програми. Для закладів

вищої освіти це означає, що цифрові сервіси повинні бути не лише функціонально ефективними, а й орієнтованими на сталий розвиток, що передбачає комплексний підхід до організації освітнього процесу, його планування та оцінювання результатів.

Таким чином, актуальність статті зумовлена необхідністю створення ефективних, гнучких та адаптивних засобів цифровізації освітніх процесів, які можуть забезпечити сталий розвиток закладів вищої освіти та підвищити їхню готовність до кризових трансформацій.

Огляд останніх досліджень та публікацій. Питання адаптації закладів вищої освіти до кризових умов, таких як пандемія COVID-19 чи воєнні дії, стало центральним у сучасних дослідженнях освітніх трансформацій. Blikhar та Hurkovskiyi (Blikhar & Hurkovskiyi, 2025) підкреслюють, що успішне управління змінами в освітніх закладах потребує системного підходу, який поєднує стратегічне планування, технологічну підтримку та активне залучення всіх учасників освітнього процесу. Дослідження демонструє, що відсутність чіткої моделі адаптації значно ускладнює забезпечення безперервності навчання, а застосування цифрових інструментів дозволяє не лише компенсувати втрати у фізичному навчанні, а й підвищувати ефективність освітніх процесів.

Ідею зміцнення стійкості цифрових освітніх систем підтримує Botha (Botha, 2025), який досліджує роль е-портфоліо у розвитку цифрової стійкості студентів та викладачів. Автор підкреслює, що цифрові інструменти не лише полегшують організацію навчання, але й стимулюють активну участь студентів, розширюючи можливості для рефлексії та персоналізованого навчання. Схожі висновки зроблено вченими (Adamoroulou, 2025), які, аналізуючи досвід здобувачів вищої освіти під час переходу від екстреного дистанційного навчання до «післяпандемійної» вищої освіти, відзначають, що ключовим фактором успішної адаптації



є інтеграція цифрових платформ із традиційними освітніми практиками, що забезпечує як академічну, так і соціальну взаємодію.

У той же час, системна цифрова трансформація закладів вищої освіти розглядається (Silva, 2025), як важливий стратегічний підхід до впровадження технологій в освітній процес та управлінські структури університетів. Зокрема, цифровізація освіти стає рушієм інновацій та підвищення якості освітніх послуг, а її успішність залежить від інтеграції технологій у всі аспекти діяльності закладу.

Не менш важливим є аспект відповідності цифрових освітніх ініціатив цілям сталого розвитку. Дослідження (Nascimento & Eller, 2026) демонструє, як інтеграція SDG 4 у навчальні практики дозволяє формувати освітнє середовище, яке забезпечує рівний доступ до якісної освіти та розвиток ключових компетентностей у студентів. Водночас дослідники (Song, 2025) пропонують конкретну модель SMART learning support services для цифрових класів, яка дозволяє ефективно організувати процес навчання та оцінювання у віртуальних середовищах, підкреслюючи важливість системного підходу до проектування цифрових сервісів.

Серед новітніх тенденцій варто відзначити застосування штучного інтелекту та інноваційних технологій у керуванні освітніми процесами. Н. Фіалко (Fialko, 2025) розглядає проблеми легітимізації освіти у контексті впровадження AI, зазначаючи, що автоматизація та цифрові інструменти можуть змінювати традиційні підходи до оцінювання та управління якістю освіти. Питання залученості здобувачів освіти у віртуальні середовища також висвітлюють у своїх доробках сучасні вчені (Dutot, 2025), демонструючи, що успіх цифрових платформ багато в чому залежить від їх здатності мотивувати здобувачів вищої освіти до активної взаємодії та персоналізованого навчання.

Окремо слід відзначити дослідження (Khreische, 2025), яке аналізує модульне навчання на базі відео конференційних платформ, показуючи, що правильна організація структури онлайн-занять значно підвищує залученість студентів та ефективність навчання. У свою чергу, вчені (Novriyanto & Jaenudin, 2025) підкреслюють роль інноваційного менеджменту та створення «розумної освітньої екосистеми», де інтеграція AI та цифрових сервісів дозволяє забезпечувати не лише адміністративну ефективність, а й безперервний розвиток навичок студентів у динамічних умовах.

Однак, незважаючи на значну кількість наукових доробок, багато питань залишаються відкритими. Зокрема, недостатньо досліджено інтеграцію цифрових сервісів у комплексні освітні моделі, які поєднують стійкість, адаптивність та відповідність цілям сталого розвитку. Також бракує практичних кейсів для

українських університетів, які дозволяють оцінити ефективність концептуальних моделей у реальних кризових умовах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нами було зроблено припущення: важливою складовою ефективного впровадження цифрових сервісів є наявність моделі, яка поєднує різні елементи освітнього процесу та визначає логіку їхньої взаємодії. Така модель дозволяла б системно підходити до планування цифровізації, передбачати потенційні ризики та забезпечувати їхнє своєчасне коригування. Крім того, вона має створювати основу для оцінювання ефективності впровадження сервісів та визначення їхнього впливу на якість освіти, що особливо важливо в умовах кризових трансформацій, коли швидкість реагування та адаптивність стають критичною перевагою.

У дослідженні нами створено і обґрунтовано таку модель, яка поєднує цифрові сервіси, освітні процеси та управлінські практики, орієнтуючись на забезпечення безперервності та якості освіти. Модель будується з п'яти взаємопов'язаних компонентів:

1. Вхідні умови. Цей блок описує зовнішні та внутрішні чинники, які впливають на впровадження цифрових сервісів. Сюди входять: кризовий контекст (воєнні дії, пандемія, економічні виклики), наявні ресурси університету, цифрова грамотність викладачів та студентів, а також технічна інфраструктура.

2. Цифрові освітні сервіси. До цього блоку віднесені всі інструменти, які підтримують навчання та адміністративні процеси. Основні сервіси, що використовуються у KSU24: LMS (Learning Management System) для організації навчальних матеріалів, оцінювання та комунікації; платформи для відеоконференцій (Zoom, Teams) для синхронного навчання; інструменти для інтерактивного навчання (Kahoot, Mentimeter, інтегровані тести); адміністративні сервіси, які забезпечують планування та моніторинг процесів.

3. Освітні процеси. Блок концентрує педагогічну складову і включає: організацію занять (очно, дистанційно або змішано); систему оцінювання та моніторингу (зокрема інтеграцію системи студентського оцінювання якості викладання для отримання зворотного зв'язку від студентів); розвиток цифрової компетентності студентів і викладачів; забезпечення персоналізації та активної участі студентів у навчальному процесі.

4. Управління та моніторинг. Сюди відноситься процес прийняття рішень на рівні факультетів і університету. Основні функції: аналіз ефективності впроваджених цифрових сервісів; контроль за якістю освітніх процесів; адаптація та коригування моделі у разі змін зовнішніх умов.

5. Результати та ефекти: Модель орієнтована на досягнення конкретних освітніх

результатів: забезпечення безперервності навчання; підвищення якості освітніх послуг; інтеграція принципів сталого розвитку (SDG 4); розвиток компетентностей студентів та цифрової культури викладачів; можливість масштабування та адаптації моделі для інших ЗВО.

Ці п'ять блоків взаємодіють у циклічному процесі: зміни в умовах університету впливають на сервіси та освітні процеси, результати оцінюються, а управлінські рішення коригують подальшу імплементацію. Схематично модель представлено на рисунку 1.

У Херсонському державному університеті на прикладі KSU24 впровадження моделі розпочалося з оцінки вхідних умов: університет проаналізував наявну технічну інфраструктуру, рівень цифрової грамотності викладачів та студентів, а також зовнішні ризики, пов'язані з воєнними та економічними викликами. На основі цього були обрані цифрові сервіси, що максимально відповідають потребам факультетів і студентів.

Наступним кроком стала організація освітніх процесів: заняття переведені на змішаний формат, інтегровані LMS та платформи для відеоконференцій, впроваджено систему студентського оцінювання якості викладання для оцінювання задоволеності студентів та ефективності викладання. Викладачі пройшли курси підвищення цифрової компетентності, що дозволило ефективно використовувати сервіси та забезпечувати активну взаємодію зі студентами.

Управлінський блок забезпечує постійний моніторинг ефективності, регулярний аналіз статистики використання сервісів та внесення коригувань у навчальні плани. В результаті реалізації моделі KSU24 досягнув значних успіхів:

навчальний процес став більш гнучким, підвищилась залученість студентів, а якість освітніх послуг – більш прозорою та вимірюваною.

Таким чином, запропонована модель показала себе як ефективний інструмент для управління цифровою трансформацією в умовах кризових змін і може служити орієнтиром для інших українських університетів, що прагнуть підвищити стійкість та якість освіти.

Впровадження моделі цифрових освітніх сервісів у Херсонському державному університеті продемонструвало низку значних переваг, що мають безпосередній вплив на якість та стійкість освітніх процесів. По-перше, модель забезпечила **безперервність навчання** навіть в умовах кризових трансформацій, таких як війна та обмежений фізичний доступ до аудиторій. Використання LMS, відеоплатформ та інтерактивних інструментів дозволило студентам продовжувати навчання без затримок, а викладачам – ефективно планувати і проводити заняття, адаптуючи їх до поточних обставин. По-друге, система інтегрованого оцінювання, включаючи використання системи для отримання зворотного зв'язку, дозволила отримувати **оперативний зворотний зв'язок** від студентів щодо якості викладання та зручності цифрових сервісів. Це дало змогу адміністрації університету швидко виявляти проблемні моменти та коригувати освітній процес, що значно підвищує його адаптивність. Як показує досвід (Blikhar, 2025; Botha, 2025; Adamopoulou, 2025), подібний підхід критично важливий у кризових умовах, коли традиційні механізми контролю та оцінювання стають менш ефективними.



Рис. 1. Модель цифрової трансформації на прикладі Херсонського державного університету



Використання цифрових сервісів також сприяло **підвищенню мотивації та залученості здобувачів вищої освіти**. Інтерактивні інструменти, модульне навчання та персоналізація освітнього контенту дозволили студентам більш активно брати участь у заняттях, а також формувати власні траєкторії навчання відповідно до індивідуальних потреб та ритму освоєння матеріалу. Цей ефект підтверджується дослідженнями (Dutot, 2025; Khreïche, 2025; Song, 2025), які відзначають, що цифрові платформи значно підвищують рівень engagement та сприяють розвитку самостійності та відповідальності студентів.

Ще одним важливим аспектом стала **підвищена цифрова компетентність викладачів**. В рамках імплементації моделі були проведені тренінги та навчальні сесії з використання цифрових інструментів, що дозволило інтегрувати їх у щоденну педагогічну практику. Це сприяло формуванню педагогічної стійкості, тобто здатності адаптувати методи навчання під нові виклики, і забезпечило більш високу якість подачі матеріалу. Результати цього підтверджують дослідження (Silva, 2025; Novriyanto & Jaenudin, 2026), які підкреслюють роль професійного розвитку викладачів у процесі цифрової трансформації.

Модель також показала ефективність у **досягненні цілей сталого розвитку (SDG 4)**. Інтеграція цифрових сервісів у навчальний процес сприяє забезпеченню доступу до якісної освіти для всіх студентів, незалежно від їхнього місця перебування чи обмежень у фізичній присутності. Завдяки гнучкій організації навчання та використанню різних форматів занять, університет зміг підтримувати високий рівень академічної успішності та задоволеності студентів, що підтверджує значущість орієнтації освітніх інновацій на сталий розвиток (Nascimento & Eller, 2026).

Водночас імплементація моделі виявила **обмеження та проблемні аспекти**, які потребують уваги. По-перше, ефективність моделі значною мірою залежить від технічної інфраструктури та стабільного доступу до інтернету, що може бути викликом у деяких регіонах. По-друге, успіх запровадження цифрових сервісів безпосередньо пов'язаний із мотивацією та компетентністю студентів і викладачів, а не всі учасники освітнього процесу одразу адаптуються до нових форматів. По-третє, інтеграція цифрових сервісів у складні навчальні програми потребує ретельного планування та постійного моніторингу, що створює додаткові навантаження на адміністрацію.

З точки зору педагогіки, запровадження моделі стимулювало розвиток **самостійності, критичного мислення та цифрових компетентностей здобувачів**, а також посилювало роль викладача як фасилітатора. Цей аспект

особливо важливий у контексті кризових трансформацій, коли традиційні лекційні формати не можуть повністю забезпечити ефективне навчання. Результати підтверджують, що модель не лише технічно впроваджує сервіси, а й сприяє формуванню нових педагогічних практик, які відповідають сучасним викликам (Botha, 2025; Adamoroulou, 2025; Song, 2025).

Таким чином, можна зробити **висновки**, що запропонована концептуальна модель є ефективним інструментом управління цифровою трансформацією у ЗВО в умовах кризових змін. Вона забезпечує гнучкість, адаптивність та стійкість освітнього процесу, підвищує залученість студентів та компетентність викладачів, а також дозволяє інтегрувати принципи сталого розвитку у навчальний процес. Водночас її успіх залежить від комплексної оцінки вхідних умов, технічної підтримки та постійного педагогічного супроводу. Реалізація моделі у KSU24 продемонструвала її практичну ефективність. Інтеграція LMS, відео платформ, інтерактивних інструментів та системи отримання зворотного зв'язку від здобувачів дозволила підтримувати високий рівень залученості студентів, підвищити цифрову компетентність викладачів та забезпечити прозорість освітніх процесів. Водночас імплементація показала, що успіх цифрової трансформації залежить від технічної інфраструктури, мотивації учасників освітнього процесу та постійного педагогічного супроводу.

Педагогічна значущість моделі полягає у тому, що вона не лише впроваджує технології, а й стимулює розвиток **самостійності, критичного мислення та компетентностей здобувачів**, а також формує нові ролі викладачів як фасилітаторів. Це особливо важливо в умовах кризових трансформацій, коли традиційні формати навчання часто виявляються недостатніми для підтримки якісного та безперервного освітнього процесу. Практичне значення моделі полягає у можливості її масштабування та адаптації для інших закладів вищої освіти, що стикаються з подібними викликами. Вона може слугувати орієнтиром для розробки стратегій цифровізації освіти, планування навчальних процесів, оцінювання ефективності цифрових сервісів та інтеграції принципів сталого розвитку (SDG 4) у повсякденну практику ЗВО. Завдяки комплексному підходу, що поєднує технології, педагогіку та управління, модель демонструє, що цифрові освітні сервіси можуть стати не просто інструментом, а ключовим елементом сучасної освіти, здатної адаптуватись до будь-яких кризових змін та забезпечувати якість, доступність і стійкість навчального процесу.

У подальшому дослідженні нами буде обґрунтовані основні кроки імплементації моделі та визначені умови її реалізації.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Blikhar, Viacheslav & Hurkovskiy, Dmytro. (2025). Управління змінами в освітніх закладах України під час кризи (COVID-19, війна): стратегії адаптації та забезпечення безперервності навчання. *Socio-economic relations in the digital society*. 2. 136–147. <https://doi.org/10.55643/ser.2.56.2025.612>
2. Botha, Marga. (2025). Empowering digital resilience: strategies for success through e-portfolios. <https://doi.org/10.60770/a2xe-fv33>
3. Adamopoulou, Anthi & Panagopoulos, Epameinondas & Kamarianos, Ioannis & Stamelos, Georgios & Lambropoulos, Haris. (2025). From emergency remote teaching and learning to post-COVID higher education: a reflection on university students' experiences. *European Journal of Education Studies*. 12. 197–221. <https://doi.org/10.46827/ejes.v12i11.6280>
4. Silva, Ermeson & Lacerda, Daniel & Klingenberg, Cristina & Piran, Fabio. (2025). Digital Transformation in the Management of Higher Education Institutions Digital Transformation in the Management of Higher Education Institutions. *Sustainable Futures*. <https://doi.org/10.1016/j.sftr.2025.100692>
5. Nascimento, Anna & Eller, Monique. (2026). Arts education and the Sustainable Development Goal 4. *Revista da FUNDARTE*. 1. e1765. <https://doi.org/10.19179/rdv.v1i1.1765>
6. Song, Jingwei & Liu, Jianzhu & Li, Li. (2025). Design and implementation of the SMART learning support services model in digital EFL classrooms at a vocational university. *Journal of Language Teaching*. 5. 1–7. <https://doi.org/10.54475/jlt.2025.012>
7. Fialko, Nataliia. (2025). Challenges of artificial intelligence for the legitimization of higher education. *Politology bulletin*. 158–171. <https://doi.org/10.17721/2415-881x.2025.97.158-171>
8. Dutot, Vincent & Korbi, Fadia & Kachour, Maher & Newman, Victor. (2025). Students' Perspectives on User Engagement and Disengagement in Virtual Learning Environments (VLEs) in Higher Education. *Active Learning in Higher Education*. <https://doi.org/10.1177/14697874251360579>
9. Khreiche, Mario. (2025). Zoom, Class, and Engageli: Modular Learning in Video Conferencing Platforms. https://doi.org/10.1007/978-3-031-88173-2_6
10. Novriyanto, Erwin & Jaenudin, Dadang. (2026). Innovation Management in Education: Implementing a Smart School Ecosystem through Artificial Intelligence. *PPSDP International Journal of Education*. 5. 284–291. <https://doi.org/10.59175/pijed.v5i1.891>

REFERENCES:

1. Blikhar, Viacheslav & Hurkovskiy, Dmytro. (2025). Upravlinnia zminyamy v osvitchnih zakladakh Ukrainy pid chas kryzy (COVID-19, viina): stratehii adaptatsii ta zabezpechennia bezperernosti navchannia. *Socio-economic relations in the digital society*. 2. 136–147. <https://doi.org/10.55643/ser.2.56.2025.612>
2. Botha, Marga. (2025). Empowering digital resilience: strategies for success through e-portfolios. <https://doi.org/10.60770/a2xe-fv33>
3. Adamopoulou, Anthi & Panagopoulos, Epameinondas & Kamarianos, Ioannis & Stamelos, Georgios & Lambropoulos, Haris. (2025). From emergency remote teaching and learning to post-COVID higher education: a reflection on university students experiences. *European Journal of Education Studies*. 12. 197–221. <https://doi.org/10.46827/ejes.v12i11.6280>
4. Silva, Ermeson & Lacerda, Daniel & Klingenberg, Cristina & Piran, Fabio. (2025). Digital Transformation in the Management of Higher Education Institutions Digital Transformation in the Management of Higher Education Institutions. *Sustainable Futures*. <https://doi.org/10.1016/j.sftr.2025.100692>
5. Nascimento, Anna & Eller, Monique. (2026). Arts education and the Sustainable Development Goal 4. *Revista da FUNDARTE*. 1. e1765. <https://doi.org/10.19179/rdv.v1i1.1765>
6. Song, Jingwei & Liu, Jianzhu & Li, Li. (2025). Design and implementation of the SMART learning support services model in digital EFL classrooms at a vocational university. *Journal of Language Teaching*. 5. 1–7. <https://doi.org/10.54475/jlt.2025.012>
7. Fialko, Nataliia. (2025). Challenges of artificial intelligence for the legitimization of higher education. *Politology bulletin*. 158–171. <https://doi.org/10.17721/2415-881x.2025.97.158-171>
8. Dutot, Vincent & Korbi, Fadia & Kachour, Maher & Newman, Victor. (2025). Students Perspectives on User Engagement and Disengagement in Virtual Learning Environments (VLEs) in Higher Education. *Active Learning in Higher Education*. <https://doi.org/10.1177/14697874251360579>
9. Khreiche, Mario. (2025). Zoom, Class, and Engageli: Modular Learning in Video Conferencing Platforms. https://doi.org/10.1007/978-3-031-88173-2_6
10. Novriyanto, Erwin & Jaenudin, Dadang. (2026). Innovation Management in Education: Implementing a Smart School Ecosystem through Artificial Intelligence. *PPSDP International Journal of Education*. 5. 284–291. <https://doi.org/10.59175/pijed.v5i1.891>





УДК 378.147:005.336.2:004
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-113-18>

ПРОЄКТНІ, КЕЙСОВІ ТА ЦИФРОВІ МЕТОДИ ЯК ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ОСВІТИ

Яковенко Георгій Романович,
здобувач третього року навчання
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»
Донбаський державний педагогічний університет
h.r.yakovenko@gmail.com
orcid.org/0009-0005-0737-1300

Анотація. Мета: обґрунтувати інтегрований підхід до формування управлінської компетентності майбутніх магістрів освіти на основі послідовності «кейс-аналіз → управлінський проєкт → цифрова реалізація» у межах дисципліни «Управління закладами освіти (за типом закладу)» та з урахуванням національних і європейських вимог до якості й цифровізації освіти.

Методи: аналіз і узагальнення наукових джерел та нормативних документів; педагогічне спостереження; аналіз продуктів навчальної діяльності; опитування; експертне оцінювання; педагогічний експеримент з апробацією підходу в ДДПУ.

Результати: визначено педагогічні можливості кейс-методу для розвитку аналітичного мислення, аргументації та прогнозування наслідків управлінських рішень; уточнено роль проєктної діяльності у виробленні практичного управлінського продукту (планів, регламентів, дорожніх карт, програм моніторингу); показано, що цифрові інструменти (LMS, сервіси спільної роботи, аналітики та опитування) забезпечують організацію командної взаємодії, накопичення доказової бази, моніторинг виконання і прозорість процедур. Апробація в роботі зі сценаріями для ЗДО, ЗЗСО, ЗПТО та ЗВО засвідчила зростання ініціативності, лідерства, відповідальності й готовності працювати з даними та стейкхолдерами.

Висновки: послідовне поєднання кейсових, проєктних і цифрових методів підвищує практико-орієнтованість управлінської підготовки магістрів освіти та узгоджує результати навчання з вимогами забезпечення якості й цифрової трансформації. Практичний ефект полягає в переході здобувачів від описових міркувань до доказових рішень: формування проблеми, встановлення показників, визначення ресурсів і ризиків, планування комунікацій, вибір інструментів контролю та презентація результатів у вигляді управлінських документів і цифрових артефактів (дашборди, форми, чек-листи). Окреслено умови відтворюваності підходу в магістратурі.

Ключові слова: управлінська компетентність, магістри освіти, кейс-метод, проєктне навчання, цифровізація, якість освіти, управлінське рішення, освітня аналітика, командна взаємодія.

PROJECT-BASED, CASE-BASED AND DIGITAL METHODS AS AN INTEGRATED APPROACH TO DEVELOPING MANAGERIAL COMPETENCE OF PROSPECTIVE MASTERS OF EDUCATION

Yakovenko Heorhii Romanovich,
PhD student (3rd year), Specialty 011 "Educational, Pedagogical Sciences"
Donbas State Pedagogical University
h.r.yakovenko@gmail.com
orcid.org/0009-0005-0737-1300

Abstract. Purpose: to substantiate an integrated approach to developing managerial competence of prospective Masters of Education through the sequence "case analysis → managerial project → digital implementation" within the course "Management of Educational Institutions (by type)" in line with Ukrainian and European quality and digitalisation requirements.

Methods: analysis and synthesis of research literature and regulatory documents; pedagogical observation; analysis of students' learning products; survey; expert assessment; a pedagogical experiment testing the approach at Donbas State Pedagogical University.

Results: the case method was shown to foster analytical reasoning, evidence-based argumentation, work with ambiguous data and forecasting consequences of managerial actions; project-based activity enabled students to design practical managerial products (plans, procedures, roadmaps, monitoring programmes, communication schemes) reflecting the management cycle; digital tools (LMS, collaboration platforms,



survey and analytics services) supported team coordination, traceable evidence, monitoring and transparency of procedures. Implementation across scenarios for preschool, general secondary, vocational and higher education institutions resulted in higher initiative, leadership, responsibility and readiness to work with data and stakeholders.

Conclusions: combining case-based, project and digital methods increases practice orientation of managerial training and aligns learning outcomes with quality assurance and digital transformation demands. The practical value lies in students' shift from descriptive discussions to measurable decisions: defining indicators, allocating resources, managing risks, selecting control instruments and producing reusable digital artefacts (dashboards, forms, checklists). Further research should explore learning analytics and AI support for educational management decisions.

Keywords: *managerial competence, Masters of Education, case method, project-based learning, digitalisation, quality assurance, management decision, educational analytics, teamwork, digital tools.*

Вступ. Трансформація системи вищої освіти України в умовах цифровізації, європейської інтеграції та воєнних викликів суттєво змінює вимоги до професійної підготовки майбутніх магістрів освіти. Відповідно до Закону України «Про освіту» та Закону України «Про вищу освіту» одним із ключових завдань закладів вищої освіти є підготовка фахівців, здатних до управління освітніми процесами, забезпечення якості освіти та розвитку інституційної спроможності закладів освіти (Закон України «Про освіту», 2017; Закон України «Про вищу освіту», 2014). У Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки наголошено на необхідності формування управлінських і цифрових компетентностей здобувачів, розвитку внутрішніх систем забезпечення якості та цифрової трансформації освітніх програм (Кабінет Міністрів України, 2022). Зазначені пріоритети конкретизуються рекомендаціями Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти щодо оцінювання якості освітніх програм і доказовості результатів їх реалізації (Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, 2020), а також положеннями Концепції цифрової трансформації освіти і науки України, яка підкреслює необхідність упровадження цифрових інструментів у процеси управління, комунікації та оцінювання освітніх результатів (Міністерство освіти і науки України, 2021).

Національні пріоритети узгоджуються з європейськими підходами до якості освіти, визначеними у Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, де підкреслено відповідальність університетів за внутрішні системи забезпечення якості, управління освітніми програмами та участь академічної спільноти у прийнятті управлінських рішень (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2015). Європейські рамки цифрової та підприємницької компетентностей також акцентують увагу на підготовці випускників до управлінської діяльності в умовах цифрової трансформації освіти. Зокрема, DigCompEdu окреслює компетентності викладача та освітнього менеджера у сфері цифрового планування, організації освітнього процесу, аналітики освітніх

даних і забезпечення якості освіти (European Commission, 2017), а EntreComp наголошує на розвитку ініціативності, стратегічного мислення, управління ресурсами та реалізації проєктів (European Commission, 2016). У Digital Education Action Plan цифрові технології розглядаються як ключовий інструмент модернізації освіти, що передбачає інтеграцію цифрових інструментів у процеси управління, оцінювання та комунікації (European Commission, 2020). У ширшому контексті підготовки до роботи з цифровими інформаційними ресурсами та критичного використання інформації важливими є також підходи медіа- та інформаційної грамотності, окреслені в документах UNESCO (UNESCO, 2013).

Водночас аналіз магістерських освітніх програм засвідчує, що управлінська підготовка часто має переважно теоретичний характер і недостатньо забезпечує формування практичних навичок прийняття рішень у реальних професійних ситуаціях. Між нормативною вимогою формування управлінських і цифрових компетентностей і реальними результатами підготовки виникає суперечність, що потребує оновлення методів навчання з урахуванням компетентнісного, діяльнісного та цифрового підходів (European Commission, 2017; European Commission, 2020). Отже, актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку педагогічних рішень, які забезпечують відповідність підготовки магістрів освіти вимогам національних і європейських нормативних документів щодо управлінської та цифрової компетентності.

Отже, актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку педагогічних рішень, які забезпечують відповідність підготовки магістрів освіти вимогам національних і європейських нормативних документів щодо управлінської та цифрової компетентності.

Метою статті є обґрунтувати інтегрований підхід формування управлінської компетентності майбутніх магістрів освіти на основі послідовності «кейс-аналіз → управлінський проєкт → цифрова реалізація» з урахуванням вимог нормативних документів України та Європейського простору вищої освіти.



Теоретичне обґрунтування проблеми.

У сучасній педагогічній науці формування управлінської компетентності майбутніх магістрів освіти розглядається як складний інтегративний процес, що поєднує професійні знання, практичні вміння прийняття управлінських рішень і цифрову грамотність. У дослідженнях підготовки фахівців освітньої галузі наголошується, що ефективність такого процесу забезпечується використанням інтерактивних технологій навчання, які моделюють реальні професійні ситуації та забезпечують активну діяльність здобувачів (Мирончук, 2017; Стинська, Чепіль, Прокопів, 2023). Саме тому у сучасній педагогіці особливу увагу приділяють кейсовим, проєктним і цифровим методам як засобам практико-орієнтованої підготовки магістрів освіти.

Одним із найбільш досліджених підходів є кейс-метод, що розглядається як технологія ситуативного навчання, спрямована на аналіз реальних або змодельованих професійних ситуацій. У працях з методики професійної підготовки підкреслюється, що кейс-метод забезпечує перехід здобувачів від пасивного засвоєння знань до активної аналітичної діяльності, формує здатність працювати з неоднозначними даними, аргументувати рішення та прогнозувати наслідки управлінських дій (Друганова, Мартиненко, 2019). Він дозволяє максимально наблизити навчальний процес до реальних умов професійної діяльності та формує алгоритм управлінської поведінки в складних ситуаціях (Стинська, Чепіль, Прокопів, 2023).

У дослідженнях також наголошується на інтегративному характері кейс-методу: він поєднує елементи системного аналізу, моделювання, проблемного навчання, дискусії та колективного прийняття рішень, що створює сприятливі умови для розвитку аналітичного мислення, комунікації та лідерських якостей здобувачів (Стинська, Чепіль, Прокопів, 2023). Різні типи кейсів – від коротких кейсів-випадків до комплексних стратегічних ситуацій – дозволяють послідовно формувати управлінські вміння, зокрема діагностику проблем, вибір альтернатив, прогнозування ризиків і оцінювання результатів (Гудзь, 2023).

Водночас аналіз наукових джерел показує, що кейс-метод є лише початковим етапом формування управлінської компетентності. Для закріплення результатів необхідно перейти до створення практичного управлінського продукту, що реалізується через проєктну діяльність. У педагогічних дослідженнях метод проєктів визначається як спосіб досягнення навчальної мети через розроблення проблеми з отриманням конкретного практичного результату, що сприяє інтеграції знань, розвитку відповідальності, командної взаємодії та самоорганізації здобувачів (Мирончук, 2017).

Застосування проєктного методу передбачає поетапність роботи – від діагностики та прогнозування до реалізації та оцінювання, що відповідає логіці управлінського циклу в освітній діяльності (Мирончук, 2017).

Разом із тим сучасні дослідження підкреслюють, що у цифрову епоху ефективність управлінської підготовки залежить від інтеграції цифрових інструментів у процес прийняття та реалізації рішень. Цифрові платформи планування, аналітики освітніх даних, комунікації та моніторингу результатів дозволяють організувати командну роботу, забезпечити прозорість управлінських процедур і підвищити доказовість оцінювання результатів освітніх змін (Лазаренко та ін., 2022). У таких умовах викладач виступає не лише носієм знань, а організатором діяльності та фасилітатором цифрової взаємодії здобувачів (Лазаренко та ін., 2022).

Отже, аналіз наукових джерел свідчить про необхідність комплексного використання кейсових, проєктних і цифрових методів у підготовці майбутніх магістрів освіти. Кейс-метод забезпечує аналіз управлінської проблеми, проєктна діяльність – розроблення управлінського рішення, а цифрові інструменти – його реалізацію та контроль. Саме така послідовність дозволяє сформулювати цілісну управлінську компетентність, що відповідає сучасним вимогам професійної підготовки.

Методологія та методи. Методологічною основою дослідження є компетентнісний, системний, діяльнісний та цифровий підходи до професійної підготовки майбутніх магістрів освіти, а також положення теорії управління освітою, педагогіки вищої школи та концепції цифрової трансформації освітнього середовища. Дослідження ґрунтується на ідеї практико-орієнтованої підготовки менеджерів освіти через поєднання аналізу реальних управлінських ситуацій, розроблення управлінських рішень і їх цифрової реалізації в умовах дисципліни «Управління закладами освіти (за типом закладу)», апробованої в Донбаському державному педагогічному університеті.

Для досягнення мети використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження. Теоретичні методи включали аналіз і узагальнення наукових праць з проблем управлінської підготовки магістрів освіти, цифровізації освітнього процесу та кейсово-проєктного навчання, а також аналіз нормативних документів України та Європейського простору вищої освіти. Емпіричні методи передбачали педагогічне спостереження за діяльністю магістрантів під час роботи з кейсами й управлінськими проєктами, аналіз результатів їхніх навчальних продуктів, опитування здобувачів щодо ефективності запропонованих методів, експертне оцінювання розроблених управлінських рішень. У межах формувального етапу дослідження



застосовано педагогічний експеримент із впровадженням послідовності «кейс – управлінський проєкт – цифрова реалізація» для різних типів закладів освіти. Для інтерпретації результатів використовувалися методи якісного аналізу освітніх даних, порівняння та узагальнення отриманих результатів.

Застосований методологічний комплекс забезпечив можливість дослідити ефективність інтегрованого використання кейсових, проєктних і цифрових методів у формуванні управлінської компетентності майбутніх магістрів освіти та обґрунтувати їх доцільність у сучасній системі підготовки педагогічних кадрів.

Результати та дискусії. У межах дисципліни «Управління закладами освіти (за типом закладу)», що викладається в Донбаському державному педагогічному університеті в контексті підготовки магістрів педагогічних спеціальностей, формування готовності до управлінської діяльності організовано як послідовний процес опрацювання кейсових ситуацій, створення управлінських рішень і їх цифрової реалізації з урахуванням специфіки різних типів закладів освіти – закладів дошкільної освіти, загальної середньої освіти, професійно-технічної освіти та вищої освіти. Такий підхід був інтегрований у навчальні заняття з метою наближення підготовки магістрантів до реальних управлінських процесів, зокрема тих, що безпосередньо відбуваються в університеті-партнері або у закладах освіти, з якими співпрацює Донбаський державний педагогічний університет у межах практик, освітніх проєктів і програм забезпечення якості.

На початковому етапі навчання магістранти занурювалися в реальні управлінські ситуації, що відображали проблематику різних типів освітніх установ. У контексті закладів дошкільної освіти їм було запропоновано ситуацію дитячого садка, який прийняв значну кількість дітей із сімей внутрішньо переміщених осіб і зіткнувся з труднощами адаптації дітей та професійного виснаження педагогічного персоналу. Студенти працювали зі щоденниками спостережень вихователів, висновками психологів, зверненнями батьків і внутрішніми документами закладу. У процесі обговорення вони демонстрували високий рівень емпатії, намагалися врахувати інтереси дітей, родин і педагогів, пропонували різні варіанти адаптаційних програм, розподіляли ролі в групах і навчалися аргументувати власні рішення. У роботі з кейсами закладів загальної середньої освіти магістранти аналізували ситуації зниження результатів навчання учнів і напружених відносин у педагогічних колективах. Вони працювали з протоколами педагогічних рад, результатами контрольних робіт, анкетами батьків і вчителів, намагалися виявити системні причини проблеми й пропонували рішення у вигляді педагогічного коучингу,

взаємовідвідування уроків і створення системи внутрішнього моніторингу якості освіти. У кейсах професійно-технічної освіти аналізувалися причини низької працевлаштованості випускників. Студенти досліджували відгуки роботодавців, дані служби зайнятості, зміст освітніх програм, самостійно шукали інформацію про сучасні професійні стандарти й пропонували варіанти дуальної освіти та партнерств із підприємствами. У роботі із закладами вищої освіти використовувалися кейси підготовки освітніх програм до акредитації, організації внутрішнього забезпечення якості, розроблення мікрокурсів у межах міжнародних грантових проєктів, що було особливо близьким до реальної діяльності університету. Магістранти працювали з описами освітніх програм, звітами самооцінювання, результатами опитувань студентів і роботодавців, аналізували вимоги нормативних документів і пропонували зміни до структури програм. У процесі групової роботи спостерігалося формування неформальних лідерів, які координували діяльність, студенти навчалися розподіляти ролі, презентувати результати, аргументувати рішення й працювати з неповною або суперечливою інформацією.

Наступним етапом навчання став перехід від аналізу до створення практичних управлінських рішень. Для закладів дошкільної освіти магістранти розробляли програми психолого-педагогічної підтримки адаптації дітей, планували графіки консультацій із батьками та психологами, створювали індивідуальні картки адаптації, визначали ресурси закладу й можливі ризики. У роботі із закладами загальної середньої освіти студенти створювали проєкти внутрішнього моніторингу якості навчання, розробляли програми педагогічного коучингу, системи взаємовідвідування уроків і комунікації з батьками, визначали показники ефективності та механізми контролю результатів. У контексті професійно-технічної освіти магістранти створювали плани оновлення освітніх програм, системи партнерства з роботодавцями й програми стажувань, аналізували потреби ринку праці й оцінювали економічні показники ефективності освітніх рішень. У роботі із закладами вищої освіти студенти розробляли плани підготовки до акредитації освітніх програм, системи внутрішнього забезпечення якості, дорожні карти цифровізації кафедр і структури мікрокурсів для міжнародних освітніх проєктів, що вимагало роботи з нормативною базою, бюджетами, календарними планами й ризик-менеджментом. У процесі проєктування магістранти вперше зіткнулися з необхідністю узгодження інтересів різних груп учасників освітнього процесу, обмеженістю ресурсів і складністю управлінських рішень, що сприяло формуванню відповідальності та стратегічного мислення.



Завершальний етап передбачав цифрову реалізацію управлінських рішень. У роботі із закладами дошкільної освіти студенти створювали електронні щоденники спостережень, організовували онлайн-консультації з батьками, готували цифрові інформаційні матеріали для родин; у закладах загальної середньої освіти використовували онлайн-опитування батьків і учнів, аналітичні панелі результатів навчання, спільні цифрові інструменти планування роботи педагогічних команд; у професійно-технічній освіті застосовували електронні портфоліо студентів, онлайн-опитування роботодавців і аналітику працевлаштування; у закладах вищої освіти використовували системи управління навчанням, платформи управління проектами й сервіси аналітики освітніх даних для моніторингу якості освітніх програм. Робота з цифровими інструментами дозволяла студентам накопичувати доказову базу управлінських рішень, організовувати командну взаємодію, оцінювати результати й забезпечувати прозорість управлінських процедур.

У результаті такої організації навчання магістранти демонстрували зростання ініціативності, здатності працювати в команді, уміння аргументувати управлінські рішення й готовності використовувати цифрові інструменти для організації діяльності закладів освіти різних типів. Вони почали сприймати освітню організацію як складну систему взаємопов'язаних процесів, де управлінські рішення потребують аналізу даних, урахування інтересів різних учасників освітнього процесу та відповідальності за результат. Такий досвід, апробований у підготовці магістрів Донбаського державного педагогічного університету, підтвердив доцільність інтегрованого використання кейсових, проектних і цифрових методів у формуванні готовності майбутніх фахівців освіти до управлінської діяльності в сучасних умовах цифрової трансформації та реформування освітньої системи України.

У процесі апробації послідовності «аналіз управлінської ситуації – створення управлінського рішення – цифрова реалізація» у межах дисципліни «Управління закладами освіти (за типом закладу)» в Донбаському державному педагогічному університеті було виявлено як суттєві педагогічні переваги цього підходу, так і певні організаційні обмеження, які необхідно враховувати під час його впровадження в магістерських програмах.

Передусім до переваг належить висока практична спрямованість навчання. Магістранти працювали з реальними управлінськими ситуаціями закладів дошкільної освіти, загальної середньої освіти, професійно-технічної освіти та вищої освіти, що дозволяло їм не лише засвоювати теоретичні положення, а й бачити механізми їх застосування

в конкретних організаційних умовах. Здобувачі починали розуміти логіку управлінських процесів – від аналізу проблеми до реалізації рішення – і поступово формували здатність планувати діяльність, прогнозувати ризики, організовувати командну роботу та оцінювати результати. Важливою перевагою стало формування системного бачення освітньої організації: студенти починали сприймати заклад освіти не як сукупність окремих педагогічних дій, а як складну систему управління якістю, ресурсами, комунікаціями та розвитком.

Другим позитивним ефектом стало підвищення мотивації здобувачів. Робота з кейсами, що базувалися на реальних ситуаціях партнерських закладів і внутрішніх процесах університету (акредитації освітніх програм, розроблення мікрокурсів, впровадження внутрішніх систем забезпечення якості), викликала інтерес і відчуття професійної причетності. Магістранти активно брали участь у дискусіях, пропонували власні рішення, проявляли ініціативу в командній роботі. Особливо помітним був розвиток лідерських якостей і комунікаційних навичок.

Третя перевага пов'язана з інтеграцією цифрових компетентностей у процес управлінської підготовки. Використання систем управління навчанням, сервісів аналітики освітніх даних і платформ командної роботи дозволило студентам опанувати інструменти цифрового планування, моніторингу та оцінювання освітніх процесів. Це відповідає сучасним вимогам до менеджера освіти, який має працювати з даними, цифровими доказами якості та електронними системами управління.

Водночас у процесі впровадження такого підходу були виявлені й певні труднощі. Найбільшою проблемою стала значна трудомісткість організації занять. Підготовка реалістичних кейсів, збір даних із партнерських закладів, супровід командної роботи потребують значного часу викладача й адміністративної підтримки. Частина студентів на початковому етапі відчувала труднощі в роботі з великими обсягами інформації та невизначеністю управлінських ситуацій, що вимагало додаткового методичного супроводу. Також виявилася нерівномірність цифрових компетентностей здобувачів: деякі студенти потребували індивідуальних консультацій щодо використання аналітичних і проектних інструментів.

Окремим викликом стала необхідність адаптації кейсів до різних типів закладів освіти. Управлінські процеси в дошкільній освіті, школі, професійно-технічному закладі й університеті мають різну нормативну базу, структуру управління й ресурсні можливості, тому викладачу потрібно ретельно добирати матеріали, щоб уникнути спрощення або формалізації ситуацій. Важливо також забезпечити баланс між практичною роботою і теоретичним узагальненням,



щоб студенти не обмежувалися лише виконанням окремих завдань без усвідомлення методологічних основ управління.

З огляду на отриманий досвід можна сформулювати низку практичних рекомендацій для впровадження такого підходу в магістерських програмах. По-перше, доцільно створити банк кейсів за типами закладів освіти, що міститиме реальні документи, аналітичні дані й опис управлінських ситуацій, з урахуванням вимог акредитації та стандартів забезпечення якості освіти. По-друге, необхідно поєднувати групову роботу з індивідуальними завданнями, щоб кожен студент мав можливість продемонструвати власний внесок у проєкт. По-третє, важливо передбачити короткі методичні модулі з використання цифрових інструментів, щоб вирівняти рівень цифрової підготовки магістрантів. По-четверте, доцільно залучати керівників і працівників партнерських закладів освіти до обговорення кейсів і оцінювання проєктів, що підвищує реалістичність навчання і мотивацію студентів.

Ефективність підходу також зростає, коли результати проєктів використовуються в реальній діяльності університету або партнерських закладів – наприклад, як пропозиції до внутрішніх систем забезпечення якості, програм підвищення кваліфікації педагогів чи планів цифровізації освітніх процесів. Це дозволяє студентам відчути значущість своєї роботи і формує готовність до професійної управлінської діяльності.

Отже, послідовне використання кейсових, проєктних і цифрових методів у підготовці магістрів освіти, апробоване в Донбаському державному педагогічному університеті, має значний потенціал для розвитку управлінських компетентностей майбутніх фахівців. Водночас його успішне застосування потребує методичної підготовки викладачів, системної організації навчального процесу та тісної співпраці з реальними закладами освіти, що забезпечує поєднання теоретичної і практичної складових професійної підготовки.

Висновки. У результаті дослідження, проведеного в межах викладання дисципліни «Управління закладами освіти (за типом закладу)» у Донбаському державному педагогічному університеті, було підтверджено ефективність послідовного використання кейсових, проєктних і цифрових методів для формування управлінської компетентності майбутніх магістрів освіти. Отримані результати дозволяють сформулювати низку узагальнених висновків.

По-перше, апробована послідовність «аналіз управлінської ситуації – створення управлінського рішення – цифрова реалізація» забезпечує цілісність професійної підготовки магістрів освіти, оскільки відтворює реальну логіку діяльності менеджера освіти. Студенти переходили від аналізу проблеми до планування

і впровадження управлінських рішень, що сприяло інтеграції теоретичних знань з педагогіки вищої школи, управління освітою, цифрових технологій і забезпечення якості освіти.

По-друге, використання реальних кейсів із діяльності закладів дошкільної освіти, загальної середньої освіти, професійно-технічної освіти та вищої освіти дозволило сформулювати у здобувачів системне бачення освітньої організації як складної соціально-педагогічної системи. Магістранти продемонстрували здатність аналізувати управлінські ситуації з урахуванням нормативних вимог, ресурсних обмежень і інтересів різних стейкхолдерів, що є важливою умовою професійної готовності до управлінської діяльності.

По-третє, проєктна діяльність сприяла розвитку стратегічного мислення, відповідальності за прийняті рішення та навичок командної взаємодії. У процесі розроблення управлінських продуктів – програм внутрішнього забезпечення якості, планів підготовки до акредитації, програм адаптації дітей, оновлення освітніх програм ПТО або створення мікрокурсів для міжнародних проєктів – магістранти навчалися планувати діяльність, прогнозувати ризики, розподіляти ресурси та оцінювати результати.

По-четверте, цифрова реалізація управлінських рішень сприяла формуванню цифрової управлінської компетентності майбутніх фахівців освіти. Робота з системами управління навчанням, сервісами аналітики освітніх даних і платформами командної роботи дозволила здобувачам опанувати інструменти цифрового планування, моніторингу та доказового забезпечення якості освіти, що відповідає сучасним вимогам до менеджера освіти.

По-п'яте, у процесі експериментальної роботи зафіксовано позитивну динаміку професійної поведінки магістрантів. Вони демонстрували зростання ініціативності, готовності до відповідальності, здатності працювати в команді та впевненості у прийнятті управлінських рішень. Важливим результатом стало усвідомлення ними ролі управлінця в розвитку освітньої організації та готовність до практичного застосування отриманих знань у професійній діяльності.

Разом із тим дослідження виявило низку проблем, що потребують подальшого наукового й методичного опрацювання. До них належать значна трудомісткість підготовки кейсів, необхідність узгодження навчальних матеріалів із нормативною базою різних типів закладів освіти, нерівномірний рівень цифрової підготовки магістрантів, а також потреба у створенні системи об'єктивного оцінювання управлінських компетентностей.

Перспективи подальших досліджень пов'язані насамперед із розробленням стандартизованого банку кейсів для різних типів



закладів освіти з урахуванням вимог акредитації освітніх програм, стандартів забезпечення якості освіти та європейських рамок цифрової й управлінської компетентності. Актуальним є створення валідних інструментів оцінювання рівня сформованості управлінської компетентності магістрів освіти на основі кількісних і якісних показників, а також дослідження довгострокового впливу такого підходу на професійну діяльність випускників.

Отже, результати дослідження, отримані в Донбаському державному педагогічному університеті, підтверджують доцільність і перспективність інтегрованого використання кейсових, проектних і цифрових методів у підготовці майбутніх магістрів освіти до управлінської діяльності. Подальший розвиток цього підходу сприятиме підвищенню якості управлінської підготовки педагогічних кадрів і відповідатиме стратегічним завданням цифрової трансформації та модернізації освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Друганова О. М., Мартиненко І. І. Кейс-технологія як ефективний спосіб підготовки сучасного викладача вищої школи. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2019. № 46. С. 48–58. DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2019.46.04>
2. Стинська В. В., Чепіль М. М., Прокопів Л. М. Кейс-метод – інновація у методиці підготовки студентів магістратури у закладі вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2023. № 4 (212). С. 16–19. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.279115>
3. Мирончук Н. М. Застосування методу проектів у підготовці майбутніх викладачів до самоорганізації в професійній діяльності. *Проблеми освіти : зб. наук. пр.* Житомир : Вид-во О. О. Євенок, 2017. Вип. 87. С. 191–196.
4. Гудзь Н. В. Особливості реалізації кейс-методу в професійній підготовці майбутніх фахівців з навігації й управління морськими суднами. *Педагогічні науки*. 2023. Вип. 101. С. 35–41. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-101-6>
5. Лазаренко Н. В., Гуревич Р. С., Опущко Н. Р., Гордійчук Г. Б., Кобися В. М. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності засобами цифровізації. *Збірник наукових праць НАДПСУ. Серія: педагогічні науки*. 2022. № 3 (30). С. 291–315.
6. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
7. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
8. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-p>
9. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. *Критерії оцінювання якості освітньої програми*. Київ, 2020. URL: <https://naqa.gov.ua/>

wp-content/uploads/2020/06/Критерії-оцінювання-якості-освітньої-програми.pdf

10. Міністерство освіти і науки України. *Концепція цифрової трансформації освіти і науки України*. Київ, 2021. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/innovatsii-transfer-tehnologiy/kontseptsiya-tsfirovoyi-transformatsiyi-osviti-i-nauki.pdf>
11. European Commission. *Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting Education and Training for the Digital Age*. Brussels, 2020. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>
12. European Association for Quality Assurance in Higher Education. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels, 2015. URL: https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
13. European Commission. *DigCompEdu: European Framework for the Digital Competence of Educators*. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>
14. European Commission. *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2016. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101581>
15. UNESCO. *Media and Information Literacy: Curriculum for Teachers*. Paris : UNESCO, 2013. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215006>

REFERENCES:

1. Druhanova, O. M., & Martynenko, I. I. (2019). Keis-tekhnohohiia yak efektyvnyi sposib pidhotovky suchasnoho vykladacha vyshchoi shkoly [Case technology as an effective way of training a modern higher education teacher]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia*, 46, 48–58. <https://doi.org/10.34142/23128046.2019.46.04>
2. Stynska, V. V., Chepil, M. M., & Prokopiv, L. M. (2023). Keis-metod – innovatsiia u metodytsi pidhotovky studentiv mahistratury u zakladi vyshchoi osvity [Case method as an innovation in training master's students in higher education institutions]. *Molod i ryнок*, 4(212), 16–19. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.279115>
3. Myronchuk, N. M. (2017). Zastosuvannia metodu proektiv u pidhotovtsi maibutnikh vykladachiv do samoorganizatsii v profesiinii diialnosti [Application of the project method in training future teachers for self-organization in professional activity]. *Problemy osvity*, 87, 191–196.
4. Hudz, N. V. (2023). Osoblyvosti realizatsii keis-metodu v profesiinii pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv z navihatsii y upravlinnia morskymy sudnamy [Features of implementing the case method in training future specialists in navigation and ship management]. *Pedahohichni nauky*, 101, 35–41. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-101-6>
5. Lazarenko, N. V., Hurevych, R. S., Opushko, N. R., Hordiichuk, H. B., & Kobysia, V. M. (2022). Pidhotovka maibutnikh pedahohiv do profesiinoi diialnosti zasobamy tsyfrovizatsii [Training future teachers for professional activity by means of digitalization]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii: Pedahohichni nauky*, 3(30), 291–315.



6. Law of Ukraine “On Education” №. 2145-VIII (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
7. Law of Ukraine “On Higher Education” №. 1556-VII (2014). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
8. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2022). Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-p>
9. National Agency for Higher Education Quality Assurance. (2020). Criteria for evaluating the quality of educational programmes. <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2020/06/Критерії-оцінювання-якості-освітньої-програми.pdf>
10. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021). Concept of digital transformation of education and science of Ukraine. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/innovatsii-transfer-tehnologiy/kontseptsiya-tsifrovoyi-transformatsiyi-osviti-i-nauki.pdf>
11. European Commission. (2020). *Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting Education and Training for the Digital Age*. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>
12. European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
13. European Commission. (2017). *DigCompEdu: European Framework for the Digital Competence of Educators*. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>
14. European Commission. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101581>
15. UNESCO. (2013). *Media and Information Literacy: Curriculum for Teachers*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215006>

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 22.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.04.2026



УДК 378.147:54
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-113-19>

ПЕРЕДУМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ДВІЙНИКІВ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Ямборак Раїса Семенівна,
кандидат географічних наук, доцент, доцент кафедри хімії
Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»
raisa.yamborak@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1865-9308

Крачан Тетяна Михайлівна,
кандидат хімічних наук, доцент, завідувач кафедри хімії
Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»
krachantm@pdatu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-0618-4483

Анотація. Мета. Основною метою представленого дослідження є теоретико-методологічне обґрунтування, практична розробка та експериментальна перевірка ефективності впровадження комплексної дослідницько-орієнтованої моделі навчання хімії у закладах вищої освіти технічного профілю. Запропонована педагогічна модель базується на інтеграції класичного натурального лабораторного експерименту з віртуальним комп'ютерним моделюванням (використання технології «цифрових двійників») в єдине освітнє середовище. Актуальність роботи зумовлена нагальною необхідністю подолання існуючого розриву між теоретичними знаннями студентів та їхньою здатністю застосовувати набуті навички в реальних лабораторних і виробничих умовах, а також потребою адаптації освітнього процесу до викликів Індустрії 4.0 та вимог міжнародних стандартів STEM-освіти, які передбачають високий рівень адаптивності випускників.

Методи. Дослідження здійснено з використанням змішаного методологічного підходу (mixed-methods research), що передбачає триангуляцію кількісних та якісних даних для забезпечення об'єктивності та валідності результатів. У педагогічному експерименті, який тривав протягом семестру, взяли участь 84 студенти першого курсу спеціальності «Електрична інженерія». Респондентів було розподілено на контрольну та експериментальну групи з дотриманням умов статистичної однорідності. Навчання експериментальної групи відбувалося за циклічною індуктивною моделлю РОЕ (Predict–Observe–Explain). Методика включала три послідовні етапи: 1) створення «ідеального» цифрового двійника хімічного експерименту у віртуальному середовищі (з використанням платформи ChemCollective); 2) виконання відкритого натурального дослідження в реальній лабораторії без використання покрокових інструкцій; 3) рефлексивний аналіз розбіжностей між модельними прогнозами та реальними експериментальними результатами за методикою Error-Based Learning (навчання на помилках). Для перевірки статистичної значущості отриманих даних застосовано t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок.

Результати. Проведене стандартизоване тестування на етапі контрольного зрізу засвідчило статистично значущу перевагу студентів експериментальної групи ($p < 0,05$). Абсолютний приріст показників якості знань склав 23,1% (зростання з 55,8% до 78,9%), тоді як у контрольній групі цей показник склав лише 12,3% (з 56,2% до 68,5%). Якісний контент-аналіз лабораторних звітів показав, що 85% студентів експериментальної групи набули стійкої здатності самостійно ідентифікувати джерела систематичних і випадкових помилок, а також аргументовано пояснювати вплив реальних умов середовища (температура, домішки, калібрування посуду) на перебіг хімічних процесів. У контрольній групі, яка навчалася за традиційною методикою, цей показник критичного осмислення результатів залишився на рівні 30%.

Висновки. Експериментально доведено, що інтеграція технології цифрових двійників та методики аналізу помилок трансформує лабораторний практикум із репродуктивного процесу відтворення інструкцій у творчу дослідницьку діяльність. Запропонована педагогічна технологія сприяє розвитку критичного мислення, формуванню стійкої дослідницької компетентності та вихованню культури наукової чесності, що повністю відповідає сучасним євроінтеграційним вимогам до вищої освіти в Україні та світовим трендам підготовки STEM-фахівців.

Ключові слова: лабораторний експеримент, цифрове моделювання, критичне мислення, дослідницькі компетентності, STEM-освіта, змішане навчання, цифрові двійники, Error-Based Learning.



PREREQUISITES OF USING DIGITAL TWINS AS A MEANS OF FORMING STUDENTS' RESEARCH COMPETENCE

Yamborak Raisa Semenivna,
Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Chemistry
State Higher Education Institution "Podillia State University"
raisa.yamborak@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1865-9308

Krachan Tetiana Mykhailivna,
Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Chemistry
State Higher Education Institution "Podillia State University"
krachantm@pdatu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-0618-4483

Abstract. Purpose. The fundamental purpose of this study is the theoretical justification, methodological development, and experimental verification of the effectiveness of implementing a comprehensive inquiry-based chemistry teaching model in higher education institutions of technical profile. The proposed pedagogical model is based on the integration of classical real laboratory experiments with virtual computer simulations (utilizing "digital twin" technology) within a unified educational environment. The relevance of the work is driven by the urgent need to bridge the persistent gap between students' theoretical knowledge and their ability to apply acquired skills in real laboratory and industrial conditions. Furthermore, the study aims to adapt the educational process to the challenges of Industry 4.0 and align it with current international standards of STEM education, which require a high level of graduate adaptability and problem-solving skills.

Methods. The research was conducted using a mixed-methods approach, employing data triangulation of quantitative and qualitative indicators to ensure the objectivity and validity of the findings. The pedagogical experiment, which lasted for one semester, involved 84 first-year students majoring in "Electrical Engineering". The respondents were divided into control and experimental groups whilst maintaining statistical homogeneity. The experimental group was taught using the cyclic inductive POE (Predict–Observe–Explain) model. This methodology included three distinct stages: 1) creating an "ideal" digital twin of the chemical experiment in a virtual environment (using the ChemCollective platform); 2) conducting an open-ended real experiment in a physical laboratory without detailed step-by-step instructions; 3) performing a reflective analysis of discrepancies between simulated predictions and real experimental results using Error-Based Learning principles. Statistical significance of the academic performance differences was assessed using the Student's t-test for independent samples.

Results. Standardized testing at the control stage demonstrated a statistically significant advantage of the experimental group ($p < 0.05$). The absolute increase in academic performance quality was 23.1% (increasing from 55.8% to 78.9%), whereas in the control group this indicator was only 12.3% (from 56.2% to 68.5%). Qualitative content analysis of laboratory reports revealed that 85% of students in the experimental group developed a robust ability to independently identify sources of systematic and random errors and to provide reasoned explanations for the influence of real environmental conditions (temperature, impurities, glassware calibration) on chemical processes. In contrast, only 30% of students in the control group, who were taught using traditional methodology, demonstrated a similar level of critical understanding of the results.

Conclusions. It has been experimentally proven that integrating digital twin technology with error-based analysis transforms laboratory practice from a reproductive procedure of following instructions into a creative research-oriented activity. The proposed pedagogical technology effectively promotes critical thinking, fosters robust research competence, and cultivates a culture of scientific integrity, fully complying with modern European integration requirements for higher education in Ukraine and global trends in STEM specialist training.

Keywords: *laboratory experiment, virtual modeling, critical thinking, research competence, STEM education, blended learning, digital twins, Error-Based Learning.*

Вступ. Сучасна вища освіта у галузі природничих наук перебуває на етапі докорінної трансформації, зумовленої переходом суспільства до епохи Індустрії 4.0. Цей новітній етап економічного розвитку, що характеризується інтеграцією кіберфізичних систем, вимагає від випускників не лише фундаментальних

знань з хімії, але й адаптивності та здатності до комплексного вирішення проблем. Однак викладання хімії у багатьох закладах вищої освіти часто залишається консервативною, ігноруючи технологічні зміни. Традиційні «рецептурні» методи викладання, де студент виконує лабораторні роботи за деталізованим



алгоритмом методичної літератури, демонструють зниження дидактичної ефективності (Kagan, 2024). Такий підхід формує ілюзію компетентності: студент механічно відтворює дії, не розуміючи хімічної суті явищ. Головною проблемою залишається розрив між теоретичними абстракціями та реальною виробничою практикою. Сучасні виклики STEM-освіти вимагають оновлення методів навчання, інтеграції цифрових технологій і формування оцінювання для розвитку критичного мислення, адаптивності та дослідницьких компетентностей студентів.

Теоретичне обґрунтування проблеми.

Аналіз сучасного наукового дискурсу у галузі STEM-освіти дозволяє виокремити ключові тенденції, що визначають розвиток методики викладання природничих дисциплін. Фундаментальною проблемою традиційної освіти є пасивність студента. Дослідження показують, що розвиток навичок наукового запиту є більш значущим для майбутнього фахівця, ніж просте запам'ятовування фактів (Guniš, Klein, Kireš, 2022). Коли студент виступає у ролі «першопошукача» закону, рівень когнітивного залучення зростає експоненціально. Активне навчання також дозволяє студентам зі слабкою підготовкою досягати високих результатів, знижуючи академічний ризик (Lagubeau, Tesran, Hernandez, 2019). Окремий вектор досліджень стосується специфіки хімії. Традиційна методика часто критикується за надмірний формалізм. Сучасні дослідники наголошують, що оновлення лабораторного практикуму вимагає зміни методичного підходу: робота має стати майданчиком для перевірки теоретичних моделей (Чернова, 2025). Важливим є акцент на хмарних технологіях, адже методика повинна поєднувати візуальний експеримент із комп'ютерним моделюванням (Демкова, 2023). У викладанні хімії складність математичного апарату та абстрактність понять часто призводять до помилок. Пропонується розглядати їх як діагностичний інструмент (Онічкіна, Камінський, Романишина, 2021). Попередні дослідження авторів доводять, що використання інструментарію формування оцінювання перетворює контроль знань із фіскальної процедури на механізм зворотного зв'язку, що стимулює розвиток дослідницьких навичок (Ямборак, 2025).

Методологія та методи. Дослідження ґрунтується на використанні змішаного методу за стратегією тріангуляції. Це дозволило поєднати кількісні дані, що демонструють динаміку навчальних досягнень, з якісним аналізом, що розкриває механізми формування дослідницьких компетентностей. Педагогічний експеримент проводився протягом одного навчального семестру на базі лабораторій кафедри хімії. Вибірку склали 84 студенти 1-го курсу за

спеціальністю «Електрична інженерія». Перед початком експерименту було проведено діагностику вхідного рівня знань, яка підтвердила статистичну однорідність груп. Контрольна група (КГ, $n=42$) навчалася за традиційною дедуктивною моделлю з використанням детальних інструкційних карт. Експериментальна група (ЕГ, $n=42$) навчалася за розробленою індуктивною моделлю дослідницько-орієнтованого навчання (IBL), яка враховує принципи STEM-інтеграції (Ямборак, 2024). Архітектура заняття в ЕГ базувалася на циклічній моделі POE (Predict – Observe – Explain). На першому етапі (Predict) студенти працювали у віртуальному середовищі (наприклад, ChemCollective), створюючи «ідеальну модель» експерименту або цифровий двійник (Міністерство освіти і науки України, 2023). На другому етапі (Observe) відбувся перехід до роботи з реальним обладнанням без покрокових інструкцій. На третьому етапі (Explain) студенти порівнювали дані, отримані в ідеальній моделі та реальному експерименті. Основний акцент робився на інтерпретації розбіжностей (Error-Based Learning).

Результати та дискусії. Комплексний аналіз отриманих даних дозволив зафіксувати позитивну динаміку формування фахових компетентностей студентів. На етапі вхідного зрізу групи знаходилися в рівних умовах. Результати вихідного тестування (див. таблицю 1, рис. 1) показали суттєву відмінність.

Деталізований аналіз показав, що приріст у КГ відбувся переважно за рахунок завдань репродуктивного характеру. Водночас, ЕГ продемонструвала значний прогрес у завданнях високого когнітивного рівня (аналіз графіків, прогнозування). Для перевірки достовірності результатів застосовано t -критерій Стьюдента для незалежних вибірок. Отримане значення $p < 0,05$ свідчить про статистичну значущість різниці. Найбільш показовими є результати якісного аналізу лабораторних звітів. У контрольній групі лише 30% студентів змогли вийти за межі формальних пояснень. В експериментальній групі 85% студентів продемонстрували здатність до глибокого аналізу причинно-наслідкових зв'язків, ідентифікуючи конкретні джерела систематичних помилок та пропонуючи конструктивні шляхи вдосконалення експерименту (Ogle, 1986). Ключовим фактором успіху стало системне використання цифрових двійників, що є особливо актуальним в умовах дистанційного або змішаного навчання (Мельниченко, Стаднічук, Кучер, 2023). Попереднє моделювання формує у свідомості студента «еталон» процесу. Коли реальний експеримент відхиляється від цього еталону, виникає когнітивний дисонанс, який стимулює критичне мислення. Студент змушений шукати відповідь на питання «Чому?», переходячи з рівня запам'ятовування на рівень аналізу.



Таблиця 1

Динаміка навчальних досягнень студентів (% правильних відповідей)

Група	Вхідне тестування	Вихідне тестування	Абсолютний приріст	Відносний приріст
Контрольна (КГ)	56,2	68,5	+12,3	21,9 %
Експериментальна (ЕГ)	55,8	78,9	+23,1	41,4 %

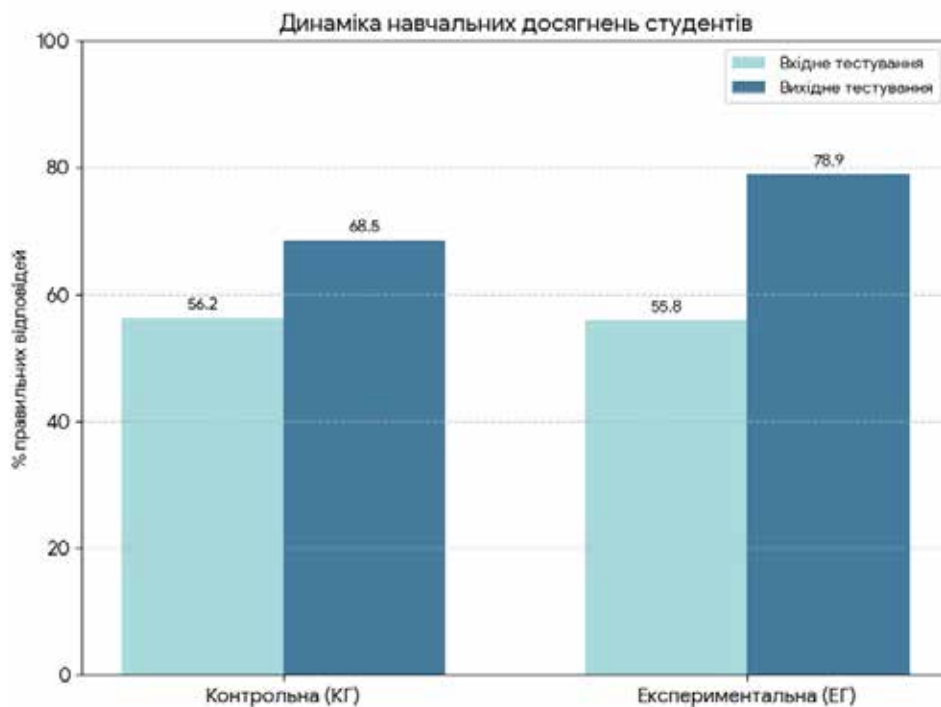


Рис. 1. Порівняльна гістограма динаміки навчальних досягнень студентів контрольної та експериментальної груп

Висновки. Експериментально доведено, що інтеграція технології цифрових двійників та методики Error-Based Learning трансформує лабораторний практикум із рутинної методичної процедури на творчий процес. Запропонована модель сприяє формуванню культури наукової доброчесності та дослідницької компетентності, що узгоджується з міжнародними стандартами STEM-освіти. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці адаптивних сценаріїв лабораторних робіт із використанням елементів штучного інтелекту для персоналізації навчання хімії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Демкова В. Лабораторні роботи з фізики засобами хмарних технологій. *Теорія та методика навчання фізики, астрономії*. 2023. № 5.
2. Мельниченко Н., Стаднічук О., Кучер Л. Особливості хімічного експерименту в умовах дистанційного навчання. *Теорія та методика навчання хімії*. 2023. № 5.
3. Міністерство освіти і науки України. Рекомендації щодо використання віртуальних лабораторних робіт з фізики та хімії при підготовці студентів. Київ : МОН, 2023. URL: <https://enpurb.edu.ua/server/api/>

[core/bitstreams/d5557a81-cbc7-432d-9364-dc511beae14c/content](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.84.1.02) (дата звернення: 12.01.2026).

4. Онічкіна О. В., Камінський О. М., Романишина Л. М. Особливості викладання фізичної хімії в закладах вищої освіти. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2021. Вип. 84(1). С. 1–5. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.84.1.02>
5. Чернова М. Є. Досвід запровадження новітніх технологій до виконання лабораторних робіт з курсу фізики у технічних ВНЗ. *Теорія та методика навчання фізики, астрономії*. 2025. № 9.
6. Ямборак Р. С. Хімічна експлорація: оптимізація навчання хімії через інтеграцію STEM-підходів. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2024. Вип. 105. С. 69–74.
7. Ямборак Р. С. Запорука успішного навчання хімії через інструментарій формувального оцінювання. *Педагогічні науки*. 2025. Вип. 109. С. 114–120.
8. Guniš J., Klein D., Kireš M. Active Learning in STEM Education with Regard to the Development of Inquiry Skills. *Education Sciences*. 2022. Vol. 12(10). P. 686. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci12100686>
9. Karan E. Discovery-based approach combined with active learning to improve student learning experiences for STEM students. *International Journal of Education and Humanities*. 2024. Vol. 3(4). URL: <https://i-jeh.com/index.php/ijeh/article/view/163> (дата звернення: 12.01.2026).



10. Lagubeau G., Tecpan S., Hernandez C. Active Learning reduces academic risk of students with non-formal reasoning skills. *arXiv preprint*. 2019. URL: <https://arxiv.org/abs/1909.01235> (дата звернення: 12.01.2026).

11. Ogle D. K-W-L: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text. *Journal of Reading*. 1986. Vol. 30(7). P. 644–651. DOI: <https://doi.org/10.2307/40032415>

REFERENCES:

1. Chernova, M. Ye. (2025). Dosvid zaprovadzhennia novitnikh tekhnolohii do vykonannia laboratornykh robit z kursu fizyky u tekhnichnykh VNZ [Experience of introducing the latest technologies for laboratory work in the physics course at technical universities]. *Teoriia ta metodyka navchannia fizyky, astronomii*, 9 [in Ukrainian].

2. Demkova, V. (2023). Laboratorni roboty z fizyky zasobamy khmarnykh tekhnolohii [Laboratory work in physics by means of cloud technologies]. *Teoriia ta metodyka navchannia fizyky, astronomii*, 5 [in Ukrainian].

3. Guniš, J., Klein, D., & Kireš, M. (2022). Active learning in STEM education with regard to the development of inquiry skills. *Education Sciences*, 12(10), 686.

4. Karan, E. (2024). Discovery-based approach combined with active learning to improve student learning experiences for STEM students. *International Journal of Education and Humanities*, 3(4).

5. Lagubeau, G., Tecpan, S., & Hernandez, C. (2019). Active learning reduces academic risk of students with non-formal reasoning skills. *arXiv preprint*.

6. Melnychenko, N., Stadnichuk, O., & Kucher, L. (2023). Osoblyvosti khimichnoho eksperymentu v umovakh dystantsiinoho navchannia [Features of chemical experiment in the conditions of distance learning]. *Teoriia ta metodyka navchannia khimii*, 5 [in Ukrainian].

7. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2023). *Rekomendatsii shchodo vykorystannia virtualnykh laboratornykh robit z fizyky ta khimii pry pidhotovtsi studentiv* [Recommendations on the use of virtual laboratory works in physics and chemistry in the preparation of students]. Kyiv: MON [in Ukrainian].

8. Ogle, D. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *Journal of Reading*, 30(7), 644–651.

9. Onichkina, O. V., Kaminskyi, O. M., & Romanyshyna, L. M. (2021). Osoblyvosti vykladannia fizychnoi khimii v zakladakh vyshchoi osvity [Features of teaching physical chemistry in higher education institutions]. *Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 84(1), 1–5 [in Ukrainian].

10. Yamborak, R. S. (2024). Khimichna eksploratsiia: optymizatsiia navchannia khimii cherez intehratsiiu STEM-pidkhodiv [Chemical exploration: optimization of chemistry learning through the integration of STEM approaches]. *Zbirnyk naukovykh prats "Pedahohichni nauky"*, 105, 69–74 [in Ukrainian].

11. Yamborak, R. S. (2025). Zaporuka uspishnoho navchannia khimii cherez instrumentarii formuvalnoho otsiniuvannia [Guarantee of successful chemistry learning through formative assessment tools]. *Pedahohichni nauky*, 109, 114–120 [in Ukrainian].

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 20.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.04.2026

НОТАТКИ

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 113

Коректура • *Чудеснова І.М.*

Комп'ютерна верстка • *Фоменко А. М.*

Формат 64×84/8. Гарнітура Arial.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 16,04.

Замов. № 0426/339. Наклад 200 прим.

Дата розміщення онлайн – 29.04.2026 р.

Дата друку – 06.05.2026 р.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1

Телефони: +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.