

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



АКАДЕМІЧНІ СТУДІЇ

СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА»

Випуск 4



Видавничий дім
«Гельветика»
2025

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР:

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

ЗАСТУПНИКИ ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА:

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

Цюняк Оксана Петрівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки початкової освіти, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника.

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Беспарточна Олена Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, педагогіки та філософії, керівник навчально-методичного центру нормативно-правового забезпечення навчального процесу, Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського.

Денисенко Наталія Григорівна, доктор педагогічних наук, декан факультету початкової освіти та фізичної культури, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради.

Дишко Оlesia Леонідівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної культури, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради.

Друшляк Марина Григорівна, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри математики, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка.

Замелюк Марія Іванівна, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради.

Калитка Світлана Володимирівна, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, доцент кафедри фізичної культури і спорту, Приватний вищий навчальний заклад «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'ячука».

Крутії Катерина Леонідівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної освіти, Маріупольський державний університет.

Лякішева Анна Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи, Волинський національний університет імені Лесі Українки.

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

Мартинюк Тетяна Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки.

Марченко Оксана Юріївна, доктор наук з фізичного виховання і спорту, професор, професор кафедри теорії і методики фізичного виховання, Національний університет фізичного виховання і спорту України.

Семеною Олена Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, керівник Центру науково-освітнього партнерства і мережевої взаємодії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Красонь Катаржина, Prof. Dr Hab, заступник декана з наукової роботи, Сілезький університет у Катовіце, Польща.

Капранов Ян, доктор філологічних наук, професор, Університет VIZJA (Польща); Університет Оулу (Фінляндія).

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

Журнал ухвалено до друку Вченою радою
Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради
від 30 грудня 2025 р., протокол № 4

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

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

Фахова реєстрація (категорія «Б»): Наказ МОН України № 735 від 29 червня 2021 року (додаток 4) зі спеціальностей
A1 – Освітні науки; A2 – Дошкільна освіта; A3 – Початкова освіта; A5 – Професійна освіта
(за спеціалізаціями); A7 – Фізична культура і спорт

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

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

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

© Комунальний заклад вищої освіти
«Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради, 2025

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИЩОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

УДК 37.378

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.4.1>

Т. М. БОЛЯК

вчитель початкових класів,

Лицей «Європейський» Львівської міської ради, м. Львів, Україна

Електронна пошта: taniaboliak2310@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8681-4328>

МОДЕЛЬ ТА МОДЕЛЮВАННЯ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті розкрито теоретико-методологічні засади застосування моделі та процесу моделювання у формуванні професійних компетентностей учителя початкової школи в умовах сучасного освітнього середовища. Проаналізовано сутність понять «модель», «моделювання» та уточнено їх зміст у контексті концепції Нової української школи. Визначено, що в історії педагогіки на різних етапах суспільного розвитку існували різні моделі освіти, серед найпоширеніших: модель освіти як державно-відомча організація; розвивальна і традиційна модель освіти; раціоналістична модель освіти; феноменологічна та не інституційна модель освіти.

Представлено структурно-функціональну модель формування професійних компетентностей учителя початкової школи в умовах сьогодення, яка охоплює ціле-змістовий блок, організаційно-технологічний блок, діагностично-результативний блок. У дослідженні застосовано комплекс теоретичних і емпіричних методів, зокрема аналіз і синтез наукових джерел, моделювання, узагальнення педагогічного досвіду, що дало змогу обґрунтувати логіку побудови моделі та визначити педагогічні умови її ефективної реалізації. Наукова новизна полягає в уточненні змісту процесу моделювання як цілісного інструменту формування професійних компетентностей учителя початкової школи в умовах сучасного освітнього середовища. Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості використання запропонованої моделі в системі підготовки майбутніх учителів початкової школи, підвищення кваліфікації педагогічних працівників та розробленні інноваційних освітніх програм відповідно до ідей Нової української школи.

Результати дослідження можуть бути використані у підготовці майбутніх учителів початкової школи, підвищенні кваліфікації педагогічних працівників та розробленні інноваційних освітніх програм, до вимог сьогодення.

Ключові слова: модель, моделювання, учитель початкової школи, сучасне освітнє середовище, професійна модель, Нова українська школа.

Вступ. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується інтенсивними трансформаціями, зумовленими впровадженням Концепції Нової української школи, цифровізацією освітнього процесу, посиленням вимог до професійної діяльності педагога та необхідністю забезпечення сталості й якості навчання в умовах соціальних викликів, зокрема воєнного стану. У цих умовах особливої актуальності набуває формування професійних компетентностей учителя початкової школи як інтегрального показника його готовності до ефективної педагогічної взаємодії, інноваційної діяльності, створення безпечного

та розвивального середовища для молодших школярів. Професійні компетентності педагога визначаються не лише змістом його фахової підготовки, а й здатністю до адаптації, автономізації, продуктивної діяльності, рефлексії, цифрової грамотності та застосування сучасних педагогічних технологій. Відтак виникає потреба в науковому обґрунтуванні механізмів, які забезпечують їх цілісне та кероване формування. Одним із таких механізмів є моделювання як метод наукового пізнання, що дозволяє відтворити структуру, зміст та функціональні зв'язки процесу професійного зростання педагога, визначити оптимальні педаго-

гічні умови, критерії, показники та результати формування його компетентностей. Застосування моделей у педагогічній науці забезпечує можливість системного аналізу педагогічної діяльності, прогнозування її результатів, проектування інноваційних підходів до організації освітнього процесу. У контексті початкової освіти моделювання дає змогу розкрити логіку та динаміку становлення професійних компетентностей учителя, окреслити ефективні шляхи оновлення змісту його підготовки та післядипломного розвитку, враховуючи особливості сучасного освітнього середовища, виклики цифрової трансформації та соціальної нестабільності.

Попри наявність значної кількості наукових праць, присвячених компетентнісному підходу, проблема створення та впровадження структурно-функціональних моделей формування професійних компетентностей учителя початкової школи залишається недостатньо розробленою. У зв'язку з цим у статті представлено наукові засади створення моделі формування професійних компетентностей учителя початкової школи в умовах сучасного освітнього середовища в концепції Нової української школи.

Поставлення проблеми. Відповідно до Закону «Про загальну середню освіту» педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах системи загальної середньої освіти. Як наголошує І.А. Зязюн, нині освіта потребує педагога – активного перетворювача дійсності, носія культурних цінностей і гуманітарних пріоритетів, що актуалізує розроблення цілісної інноваційної моделі педагогічної освіти і пошук напрямів оновлення професійно-педагогічної підготовки [Зязюн 2001 : 78], а також нової моделі формування професійних компетентностей учителя початкової школи в умовах сучасного освітнього середовища. Професійно важливими особистісними якостями, як зазначає В.К. Данилко, можна вважати такі,

наявність яких впливає на ефективність професійної діяльності фахівця, зокрема, ці якості повинні бути полі професійними, а саме: професійна спрямованість, а також сенсорні, перцептивні, мнемічні, імажетивні, мислительні й вольові властивості. Рівень їх розвитку має різний ступінь впливу на успішність діяльності фахівця [Данилко 2013 : 167]. Для відповіді на це питання ми звернулися до моделювання як об'єктивної умови учителя ПШ до асоціативного навчання учнів молодшого шкільного віку. Моделювання спроможне створити оптимальні передумови для експериментальної апробації формування професійних компетентностей учителя ПШ в умовах сучасного освітнього середовища.

Для створення моделі формування професійних компетентностей учителя ПШ в умовах сучасного освітнього середовища звернулись до сучасних наукових уявлень про «*модель*» та «*моделювання*». Проаналізуємо детальніше.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема застосування моделей і моделювання у педагогічних дослідженнях знайшли відображення у працях таких науковців Н.О. Брюханова, С.С. Вітвицька, К.М. Гнезділова, С.О. Касярум, О.А. Дубасенюк, Є.П. Шаповалова, С.С. Мартиненко, Л.А. Мартинець, Р.Ю. Мартинова, О.С. Боднар, М.В. Опачко.

Нами з'ясовано, що науковцями останніми часом широко обговорюється перехід від кваліфікаційної моделі до компетентнісної, тобто орієнтованої на сферу професійної діяльності. Метод моделювання як основа досліджень педагогічних явищ широко представлений у науковій літературі, в сучасних педагогічних дослідженнях, що підтверджують наукові праці, зокрема, І.А. Зязюна, В.І. Маслова, В.А. Семиченко, С.С. Сисоєвої, Н.М. Островерхова, Л.Т. Байкової, І.О. Богданової, В.Караковського, О.В. Краєвського, С.М. Мартиненко, О.Я. Савченко, В.І. Полонського, Л.Л. Хоружої.

Як зазначав А.І. Зязюн, результат педагогічного моделювання передбачає перетворення самого суб'єкта – людини, внаслідок якого відбувається самоактуалізація та вияви людського потенціалу. У цьому контексті стратегічною метою педагогічного моделювання є організація процесу, що започатковує керовані зміни

в соціальному середовищі, а основним завданням – розроблення стратегічних траєкторій розвитку особистості, створення ситуацій для розвитку особистісних функцій, реалізації педагогічних механізмів, що забезпечують ефективність цього процесу [Зязюн 2001 : 80]. Продуктом моделювання є модель. Отже, сама педагогічна реальність як система, її образ – як модель, її творець – суб'єкт моделювання (педагог), моделювання – як процес створення моделі знаходяться у взаємодії й прогнозують поведінку досліджуваної системи в певних умовах, визначають її властивості.

Вітвицька С.С. вказує на велике розмаїття моделей у педагогічній науці і практиці, а саме: *дослідні* (пробні) моделі (probing models), *феноменологічні* моделі (phenomenological models), *концептуальні* моделі (conception models), *пояснювальні* моделі (explanatory models), *редукційні* (спрощувальні) моделі (reduction models), *розвивальні* моделі (developmental models), *тестуючі* моделі (testing models), *ідеальні* моделі (idealized models), *теоретичні* моделі (theoretical models), *математичні* моделі (mathematical models), *моделі масштабу* (scale models), *евристичні* моделі (heuristic models), *карикатурні* моделі (caricature models), *дидактичні* моделі (didactic models), *фантастичні* моделі (fantasy models), *іграшкові* моделі (toy models), *уявні* моделі (imaginary models), *замінювальні* моделі (substitute models), *пиктографічні* моделі (iconic models), *формальні* моделі (formal models), *аналогові* моделі (analogue models), *комп'ютерні цифрові* моделі (computerdigital models), *комп'ютерні аналогові* моделі (computer analogue models) тощо [Вітвицька 2006 : 120].

К.М. Гнезділова і С.О. Касярум, аналізуючи різні педагогічні моделі, доводять, що у наукових працях найбільш поширеними є такі з них: *концептуальна*, *структурна*, *структурно-функціональна*, *функціональна*, *стадіальна*, *ситуаційна* (залежно від того, які відносини між елементами віддзеркалює модель) [Гнезділова 2011 : 67].

Проте, Н.О. Брюханова і Н.В. Корольова називають наступні різновиди моделей педагогічних досліджень: *прогностична* (для оптимального розподілу ресурсів і конкретизації цілей); *концептуальна* (заснована

на інформаційній базі даних і програмі дій); *інструментальна* (за допомогою якої можна підготувати засоби виконання й навчити викладачів роботі з педагогічними інструментами); *моніторингова* (для створення механізмів зворотного зв'язку та способів коректування можливих відхилень від запланованих результатів); *рефлексивна* (для створення рішень у випадку виникнення несподіваних і непередбачених ситуацій) [Брюханова 2015 : 64]. Таким чином, у педагогічній науці та практиці існує велике розмаїття моделей; вибір конкретного різновиду педагогічної моделі залежить від відносин між її елементами; найбільшого поширення у педагогічних дослідженнях набувають *концептуальні, ідеальні, структурно-функціональні, прогностичні моделі*.

Визначено основні елементи моделей цієї освіти; зміст освіти; засоби й способи здобуття освіти; форми організації освітнього процесу; реальний освітній процес як єдність навчання, виховання й розвитку людини; суб'єкти та об'єкти освітнього процесу; освітнє середовище; результат освіти, тобто рівень освіченості людини в певному навчальному закладі.

Отже, з урахуванням означених положень у нашому дослідженні зроблено акцент на побудові *професійної моделі*.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні структуровано функціональної моделі формування професійних компетентностей учителя ПШ в умовах сучасного освітнього середовища (в концепції впровадження Нової української школи).

Виклад основного матеріалу. Категорії «*модель*» та «*моделювання*» є базовими для багатьох експериментальних та фундаментальних наук, зокрема таких, як: педагогічні, психологічні, математичні, комп'ютерні, філософські. У контексті нашого дослідження ми розглянемо педагогічне й філософське визначення категорій «*модель*» і «*моделювання*», оскільки спостерігається тісний взаємозв'язок між педагогікою та філософією на рівні методології, предметів дослідження.

Передовсім, з'ясуємо сутність дефініцій «*модель*» (англ. model, нім. modell, фр. modele, лат. modulus – «міра, аналог, зразок»)

і «*моделювання*». У тлумачному словнику професійної педагогіки поняття «*модель*» розглядається як «зразок, взірцевий примірник чогось, взірець» [Тлумачний словник 2004 : 342]. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій визначає модель (франц. *modele*, від лат. *modulus* – зображення) як уявну або матеріально-реалізовану систему, що відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна замінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію щодо цього об'єкта [Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій 2009 : 76]. З філософського погляду, модель – створена або обрана дослідником система, яка відтворює суттєві для цієї мети пізнання сторони (елементи, властивості, відносини, параметри) досліджуваного об'єкта й у силу цього знаходиться з ним у такому відношенні заміщення й подібності, що дослідження її слугує опосередкованим способом одержання знання про цей об'єкт [Філософський енциклопедичний словник 2002 : 68].

Ми спираємося на інтерпретацію моделі, поданої у філософському словнику як «...*уявна система, що відтворює, імітує чи відображає принципи внутрішньої організації чи функціонування, ті чи інші властивості досліджуваного об'єкту...*» [Філософський енциклопедичний словник 2002 : 71].

В історії педагогіки на різних етапах суспільного розвитку існували різні моделі освіти, кожна з яких мала свої переваги і відіграла певну роль. Серед найпоширеніших:

– *модель освіти як державно-відомча організація* (побудована за відомчим принципом із жорстким визначенням мети, змісту, номенклатурою навчальних закладів і навчальних дисциплін);

– *модель розвивальної освіти* (організація освіти через широку кооперацію освітніх систем різного типу й рівня, виступає як соціальна практика);

– *традиційна модель освіти* (модель систематичної академічної освіти як спосіб передачі молодому поколінню універсальних елементів культур минулого, головне завдання – формування ЗУНів);

– *раціоналістична модель освіти* (передбачає забезпечення ЗУНів і практичне при-

стосування молодого покоління до сучасного суспільства);

– *феноменологічна модель освіти* (А.Маслоу, А.Комбс, К.Роджерс. Передбачає персональний характер освіти з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів, поваги до їхніх інтересів і потреб та самореалізації);

– *не інституційна модель освіти* (П.Гудмач, Ж.Гудлед, Ф.Клейн, Л.Бернар. Орієнтована на освіту поза соціальними інститутами-школи, вищі. Це освіта на «природі», за допомогою Інтернету, в умовах відкритих шкіл, дистанцій тощо).

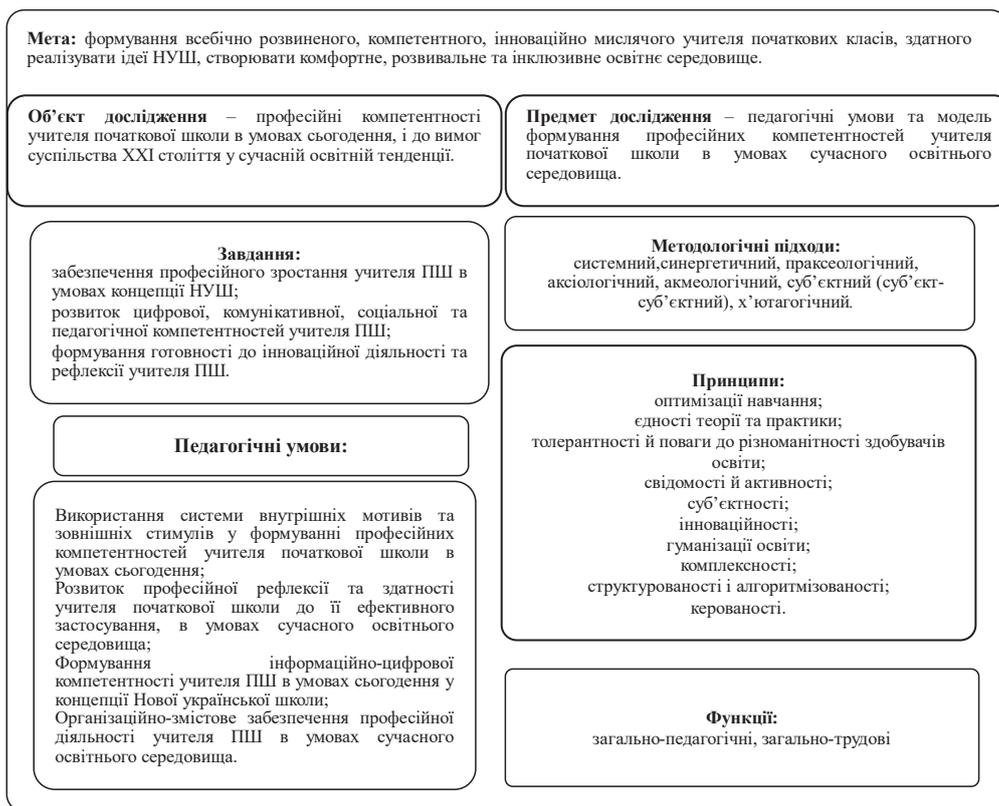
Підкреслимо, що робота з моделями дає нову інформацію про об'єкти, дозволяє досліджувати закономірності, недосяжні для пізнання іншими способами. Будь-яка модель – це система, в структурі якої визначені взаємопов'язані елементи, серед яких мета, методологічні підходи, принципи, форми й методи, особливі умови, завдяки яким функціонує ця система.

Таким чином, у педагогічній науці та практиці існує велике розмаїття моделей; вибір конкретного різновиду педагогічної моделі залежить від відносин між її елементами; найбільшого поширення у педагогічних дослідженнях набувають *професійні, концептуальні, ідеальні, структурно-функціональні, прогностичні моделі*. Отже, з урахуванням означених положень у нашому дослідженні зроблено акцент на побудові *структурно-функціональної моделі*.

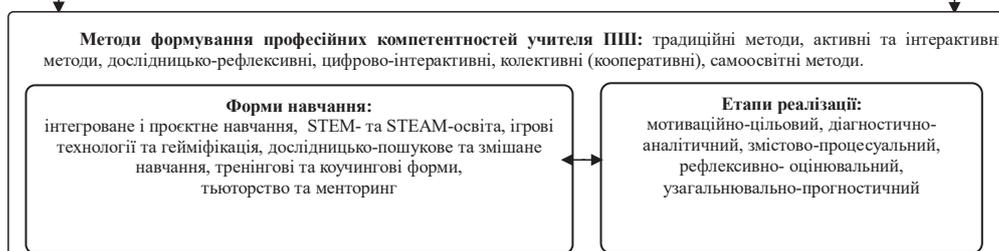
Із метою більш ґрунтовного сприйняття структурно-функціональної моделі формування професійних компетентностей учителя початкової школи в умовах сучасного освітнього середовища в концепції Нової української школи, її наочного представлено в графічній формі (рис. 1).

Результати й висновки. Структурно-функціональна модель формування професійних компетентностей учителя початкової школи в умовах сучасного освітнього середовища в концепції НУШ – це *цілісна система*, що поєднує мету, зміст, процес, умови та результат професійного становлення педагога. Вона забезпечує *безперервність розвитку, інноваційність і гуманістичну спрямованість педагогічної діяльності*.

I. ЦІЛЕ-ЗМІСТОВИЙ БЛОК



II. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНИЙ БЛОК



III. ДІАГНОСТИЧНО-РЕЗУЛЬТАТИВНИЙ БЛОК



Рис. 1. Структурно-функціональна модель формування професійних компетентностей учителя початкової школи в умовах сучасного освітнього середовища у концепції Нової української школи

ЛІТЕРАТУРА

1. Брюханова Н.О. Педагогічне моделювання: стан і тенденції розвитку / Н. О. Брюханова, Н.В. Корольова. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2015. № 3. С. 64-71.
2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. за модул.-рейтинг. системою навчання для студентів магістратури / С.С. Вітвицька; М-во освіти і науки України, Житомир. держ. ун-т імені Івана Франка. Київ: Центр навч. літ., 2006. 383 с.

3. Дерстуганова Н.В. Сутність поняття «Загальні компетентності» у вітчизняній науковій парадигмі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. №84. С.158-162.
4. Данилко В.К. Концепція управління персоналом в умовах подолання кризи [Електронний ресурс] / В. К. Данилко, О. І. Гриценко. *Вісник Житомирського державного технологічного університету. Серія : Економічні науки*. 2013. № 2. С. 167-174.
5. Гнезділова К.М. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи: навч. посіб. / К.М. Гнезділова, С.О. Касярум. Черкаси, 2011. 124 с.
6. Зязюн І.А. Технологізація освіти як історична неперервність. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. 2001. Вип. 1. С. 73-85.
7. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / уклад.: Н.П. Наволокова. Х. : Вид. група «Основа», 2009. 176 с.
8. Коноваленко Д.І. Функціонування системи освіти України в умовах воєнного стану. Електронне наукове видання. *Публічне адміністрування та національна безпека*. № 4 (34), 2023. С. 27-34.
9. Тлумачний словник // Українська мова : енциклопедія / НАН України, Інститут мовознавства ім. О.О. Потебні, Інститут української мови; редкол.: В.М. Русанівський, О.О. Тараненко, М.П. Зяблюк та ін. 2-ге вид., випр. і доп. К. : Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004. 824 с.
10. Філософський енциклопедичний словник: енциклопедія. Київ, 2002. 742 с.

REFERENCES

1. Briukhanova N.O. (2015) Pedagoghichne modeljuvannja: stan i tendenciji rozvytku [Pedagogical modeling: status and development trends]. *Ukrainian Medical Journal*, vol. 3, pp. 64-71.
2. Vitvytska S.S. (2006) *Osnovy pedagoghiky vyshhoji shkoly* [Fundamentals of higher education pedagogy]. Zhytomyr. pp. 383.
3. Derstughanova N.V. (2022) Sutnistj ponjattja «Zaghaljni kompetentnosti» u vitchyznjanij naukovij paradyghmi. [The essence of the concept of "General competencies" in the domestic scientific paradigm]. *Ukrainian Medical Journal*, vol.84, pp. 158-162.
4. Danylko V.K.(2013) Konceptija upravlinnja personalom v umovakh podolannja kryzy [The concept of personnel management in the context of overcoming the crisis]. *Ukrainian Medical Journal*, vol. 2, pp. 167-174.
5. Hnezdilova K.M. (2011) Modeli ta modeljuvannja u profesijnij dijaljnosti vykladacha vyshhoji shkoly [Models and modeling in the professional activity of a higher school teacher]: teaching manual, Cherkasy. pp. 124.
6. Ziazun I.A. (2001) Tekhnologhizacija osvity jak istorychna neperervnistj: [Technologization of education as historical continuity]. *Ukrainian Medical Journal*, vol. 1. pp. 73-85.
7. Encyklopedija pedagoghichnykh tekhnologhij ta innovacij (2009) [Encyclopedia of pedagogical technologies and innovations], Kharkiv. Vyd. ghrupa «Osnova».
8. Konovalenko D.I. (2023) Funkcionuvannja systemy osvity Ukrajinj v umovakh vojennoho stanu: [Functioning of the Ukrainian education system under martial law]. *Ukrainian Medical Journal*, vol. 4 (34). pp. 27-34.
9. V.M. Rusanivskij, O.O. Taranenko, M.P. Zjabljuk (2004) Tlumachnyj slovnyk // Ukrainska mova : entsyklopediia: [Explanatory dictionary // Ukrainian language], K. : Vyd-vo «Ukr. encykl.» im. M. P. Bazhana pp. 824.
10. Filsofsjkij entsyklopedychnyj slovnyk: entsyklopediia (2002) [Philosophical Encyclopedic Dictionary: Encyclopedia], Kyiv, pp. 742.

T. M. BOLIAK

Primary School Teacher,

Lyceum "European" of Lviv City Council, Lviv, Ukraine

E-mail: taniaboliak2310@gmail.com

https://orcid.org/0000-0001-8681-4328

MODEL AND MODELING IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONTEMPORARY EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article reveals the theoretical and methodological foundations of applying a model and the modeling process in the formation of professional competencies of a primary school teacher in the context of a modern educational environment. The essence of the concepts of "model" and "modeling" is analyzed, and their content is within the framework of the New Ukrainian School concept. It is determined that, in the history of pedagogy at various stages of social development, different models of education have existed. Among the most widespread are the model of education as a state-

departmental organization; the developmental and traditional models of education; the rationalistic model of education; and the phenomenological and non-institutional models of education.

A structural and functional model for the formation of professional competencies of a primary school teacher in contemporary conditions is presented, encompassing the goal-and-content block, the organizational-and-technological block, and the diagnostic-and-resultative block. The study employs a set of theoretical and empirical methods, including analysis and synthesis of scholarly sources, modeling, and generalization of pedagogical experience, which made it possible to substantiate the logic of the model's construction and to determine the pedagogical conditions for its effective implementation. The scientific novelty lies in clarifying the content of the modeling process as an integral tool for forming the professional competencies of a primary school teacher in a modern educational environment. The practical significance of the obtained results lies in the possibility of using the proposed model in the system of training future primary school teachers, in the professional development of teaching staff, and in the development of innovative educational programs in accordance with the ideas of the New Ukrainian School.

The research findings can be used in the training of future primary school teachers, in the professional development of teaching staff, and in the development of innovative educational programs in accordance with contemporary requirements.

Key words: model, modeling, primary school teacher, modern educational environment, professional model, New Ukrainian School.

Дата першого надходження статті до видання: 19.11.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 22.12.2025

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.12.2025

УДК 378.147.091

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.4.2>**І. Ю. БУКОВСЬКА***старший викладач кафедри іноземних мов,**Харківський національний університет радіоелектроніки, м. Харків, Україна**Електронна пошта: inna.bukovska@nure.ua**<http://orcid.org/0000-0001-7233-9650>***К. Т. УМЯРОВ***старший викладач кафедри іноземних мов,**Харківський національний університет радіоелектроніки, м. Харків, Україна**Електронна пошта: kamil.umyarov@nure.ua**<http://orcid.org/0000-0002-5842-6536>***ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ
НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАВДЯКИ ІНТЕГРАЦІЇ АУДІО-
ТА ВІДЕОКОНТЕНТУ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Інтеграція аудіо- та відеоконтенту в освітній процес є одним із найефективніших напрямів модернізації навчання англійської мови. Аудіовізуальні матеріали забезпечують автентичність мовного середовища, сприяють розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності та підвищують мотиваційну складову навчання. Завдяки мультимедійним технологіям студенти отримують можливість взаємодіяти з живою мовою, чути різні акценти, інтонаційні моделі, спостерігати невербальні засоби комунікації та занурюватися у реальні комунікативні ситуації.

Використання аудіо – та відеоконтенту позитивно впливає на формування аудитивної компетентності, оскільки забезпечує регулярну практику сприйняття автентичного мовлення. Фільми, подкасти, інтерв'ю, репортажі та навчальні відеолекції створюють умови для опрацювання різних типів дискурсу – від повсякденного до професійно спрямованого. Це сприяє розширенню словникового запасу, закріпленню граматичних структур і формуванню навичок розуміння контексту.

Доведено, що інтеграція аудіоматеріалів у навчання англійської мови є одним із найефективніших способів розвитку слухового сприйняття, вимови, інтонації та загальної комунікативної компетентності. Розглянуто типи аудіоматеріалів, до яких належать: подкасти; діалоги; аудіокниги; фільми/серіали без відео, що тренують розуміння ускладнених мовленнєвих ситуацій. Описано використання системи LMS Moodle, що дає змогу проектувати інтерактивний контент, який включає відео, презентації, ігри, тести, форми, завдання тощо. Сучасні цифрові технології сприяють посиленню мотивації і підвищують ефективність їхньої навчальної діяльності. Відокремлено можливості системи управління навчанням спільно з інтерактивними ресурсами, що дозволяє інтенсифікувати самостійну роботу студентів, забезпечити ефективний моніторинг навчання і тим самим досягти високого рівня підготовки. Відеоматеріали є одним із найефективніших інструментів формування іншомовної компетентності, оскільки забезпечують: автентичність мовлення; мультимодальність навчання; підвищення мотивації, а також контекстне засвоєння лексики й граматики. Схарактеризовано типи відеоконтенту для навчання: автентичні відео; навчальні відео; соціальні мережі та студентські відео проекти. На основі відеоматеріалу подано вправи та завдання. Окреслено та наведено в таблиці порівняння переваг аудіо та відеоматеріалів у навчанні англійської мови.

Ключові слова: інтеграція аудіоматеріалів, типи відео контенту, аудіо- та відео контент, автентичне мовлення, процес навчання англійської мови.

Поставлення проблеми. Глобалізація світового співтовариства, повсюдна інформатизація, високий темп впровадження засобів і можливостей інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) створюють нові перспективи перед людиною для підвищення рівня її освіти та кваліфікації не лише на будь-якому етапі життєвого шляху, а й не відриваючись від своєї

роботи будь-де та будь-коли. Інформаційно-комунікаційні технології відкривають нові горизонти перед студентами, забезпечуючи доступ до безмежних освітніх ресурсів, сприяючи розвитку цифрової грамотності та створюючи умови для інтерактивного, гнучкого й персоналізованого навчання. Завдяки використанню сучасних технологій, студенти

мають можливість здійснювати самостійне навчання, досліджувати нові теми та наукові області через доступ до онлайн-курсів, віртуальних лабораторій, електронних бібліотек та мультимедійних матеріалів. Це також дозволяє реалізувати принципи інтерактивного навчання, коли процес пізнання стає більш захопливим і стимулюючим для студентів, а викладачі можуть оперативно оцінювати прогрес та підтримувати індивідуальний підхід до кожного. Впровадження технологій у навчальний процес відкриває нові можливості для співпраці між студентами та викладачами, зокрема через онлайн-платформи для спільної роботи, обміну знаннями та вирішення практичних завдань [Bobro].

ІКТ сприяють не лише розвитку технічних навичок, а й допомагають формувати важливі компетенції, такі як критичне мислення, вміння працювати з великими обсягами інформації, аналізувати дані та приймати обґрунтовані рішення. Водночас, технології дозволяють знижувати географічні та тимчасові обмеження навчання, даючи студентам можливість отримувати освіту незалежно від місця перебування, що особливо важливо в умовах глобалізації та пандемії. Таким чином, впровадження ІКТ в освітній процес не тільки підвищує якість навчання, але й формує нове покоління фахівців, готових до викликів сучасного світу.

Для реалізації завдань, пов'язаних зі створенням у процесі навчання умов для всебічного розвитку здібностей студентів з урахуванням їхнього рівня підготовки та індивідуальних особливостей у рамках основної школи, так і в рамках усіх рівнів професійної освіти, у контексті іншомовного навчання найбільшим потенціалом є використання аудіовізуального контенту, зокрема у рамках методу проєктів або кейс-стаді [Лещук; 45].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми використання аудіовізуального контенту в процесі навчання іноземної мови присвячено праці педагогів: Г. В. Столярчука, М. М. Горюнової, К. М. Сивака, І. Ахмада, О. М. Кохана, Д. Гладіша, С. Ю. Ніколаєвої, Н. Сасенка, О. О. Кушнірчука, М. М. Назаренка, А. М. Климчука, Г. Лещука, І. В. Троценко та ін. Інтерактивне навчання має безліч пози-

тивних сторін, серед яких розвиток комунікативних умінь і навичок, допомога у встановленні емоційних зв'язків і взаєморозуміння, відкритості між студентами, а також набуття навичок роботи в команді, що є актуальним у рамках розвитку іншомовної компетентності. При цьому вченими проводиться величезна робота з використання цифрових інструментів і програмного забезпечення для управління проєктами у процесі викладання іноземної мови.

Мета статті. Підвищення професійної іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей є важливим завданням при навчанні іноземної мови на немовних спеціальностях. Отже, курс іноземної мови передбачає комунікативну спрямованість та професійну орієнтацію в ході навчання читанню, говорінню, аудіюванню та письму. Необхідність організації впровадження та підвищення рівня іншомовної компетентності студентів завдяки відео- та аудіовізуального контенту визначає актуальність цієї статті.

Виклад основного матеріалу. Впровадження відео- та аудіовізуального контенту для розвитку іншомовної компетентності студентів є одним із найефективніших напрямів модернізації сучасного освітнього процесу. Сучасні технології дозволяють створювати динамічне навчальне середовище, у якому студенти взаємодіють з автентичними матеріалами, що значно підвищує якість засвоєння мовних знань та формування комунікативних умінь. Відео- та аудіоматеріали відображають реальні ситуації спілкування, демонструють природну вимову, інтонацію, невербальну поведінку, а також культурні особливості носіїв мови. Це дає змогу студентам зануритися у мовне середовище навіть за умов традиційного аудиторного навчання. Залучення такого контенту підвищує мотивацію, оскільки студенти отримують можливість працювати з актуальними та цікавими матеріалами: інтерв'ю, подкастами, навчальними відео, фрагментами фільмів, соціальними роликами чи освітніми платформами.

Особливо цінним є те, що аудіовізуальні ресурси сприяють комплексному розвитку мовних навичок. Аудіювання удосконалюється

завдяки роботі з автентичними записами, а перегляд відео активізує одночасно слухові та зорові канали сприйняття, що покращує розуміння змісту та сприяє кращому запам'ятовуванню. Крім того, такі матеріали є ефективним інструментом для розвитку говоріння: обговорення сюжету, аналіз почутого, рольові ігри та відтворення діалогів формують практичні навички спілкування [Варава;105]. Інтеграція аудіоматеріалів у навчання англійської мови є одним із найефективніших способів розвитку слухового сприйняття, вимови, інтонації та загальної комунікативної компетентності. Використання аудіо в навчальному процесі сприяє розвитку слухових навичок, формує вміння розуміти англійську мову на слух у природних умовах. допомагає звикнути до різних акцентів: англійської мови. Тобто. студенти засвоюють правильну артикуляцію, інтонаційні моделі, ритм і наголос. Аудіоконтент (подкасти, пісні, уривки фільмів) робить навчання цікавішим і ближчим до реального життя. Аудіоматеріали можна використовувати як основу для обговорень, дебатів, письмових завдань.

Розглянемо типи аудіоматеріалів, до яких належать: подкасти, що дають аутентичну мову та сучасні теми; діалоги, які ідеально підходять для відпрацювання повсякденних ситуацій; аудіокниги, що допомагають розширити словниковий запас і розвинути тривале слухання; аудіювання з підручників, які створені для рівнів A1–C1; фільми/серіали без відео, що тренують розуміння ускладнених мовленнєвих ситуацій [Bonini;21].

В університетах функціонує система дистанційного навчання на основі веб-додатку Moodle, у якій викладачі створюють авторські електронні навчальні курси та використовують їх у своїй педагогічній діяльності. Використання системи LMS Moodle дає змогу проектувати інтерактивний контент, що включає відео, презентації, ігри, тести, форми, завдання тощо. Створені елементи можна розміщувати в контексті цифрових навчальних курсів у різних елементах і ресурсах системи LMS Moodle, таких як лекція, тест, сторінка або книга. Використовуючи можливості, що надаються сервісом, навчальні матеріали в системі управління навчанням можна представляти на якісно новому рівні, поєднуючи різні канали сприй-

няття інформації студентами та враховуючи їхні індивідуальні особливості. Використання функціоналу зі створення інтерактивного навчально-методичного наповнення цифрових курсів відкриває нові можливості щодо формування глибоких знань у межах відповідної навчальної дисципліни, сприяє формуванню необхідних компетенцій і підготовці фахівців високої кваліфікації.

З метою отримання зворотного зв'язку постійно проводиться моніторинг задоволеності студентів, які використовують електронні освітні ресурси під час вивчення навчальних дисциплін. Студенти дуже високо оцінюють використовувану технологію, а також загальний рівень наданих навчальних і методичних матеріалів [Шищенко;43]. Слід зазначити, що частка користувачів, які використовують мобільні пристрої, неухильно зростає під час роботи із системою управління навчанням. Таким чином, сучасні цифрові технології сприяють посиленню мотивації і підвищують ефективність їхньої навчальної діяльності. Використання можливостей системи управління навчанням спільно з інтерактивними ресурсами дає змогу інтенсифікувати самостійну роботу студентів, забезпечити ефективний моніторинг навчання і тим самим досягти високого рівня підготовки.

Розглянемо впровадження відеоконтенту для розвитку іншомовної компетентності студентів. Відеоматеріали є одним із найефективніших інструментів формування іншомовної компетентності, оскільки забезпечують: автентичність мовлення (реальні акценти, інтонації, невербальна поведінка); мультимодальність навчання – залучення зору, слуху та емоційної пам'яті; підвищення мотивації, адже сучасні студенти віддають перевагу візуальному формату; контекстне засвоєння лексики й граматики.

Схарактеризуємо типи відеоконтенту для навчання: автентичні відео, фільми, серіали, інтерв'ю, рекламні ролики; навчальні відео, граматичні пояснення, інтерактивні уроки (наприклад, TED-Ed); соціальні мережі (короткі відео з YouTube, TikTok, Instagram); студентські відеопроєкти (відеоблоги, презентації, сценки).

Відеоматеріали є одним із найефективніших ресурсів для розвитку іншомовної кому-

нікативної компетентності, оскільки поєднують вербальну, візуальну та емоційну складові навчання. Їхні педагогічні можливості охоплюють широкий спектр функцій – від розвитку слухового сприймання до формування міжкультурної обізнаності. Відео забезпечує студентам доступ до автентичного мовлення носіїв мови з різними акцентами, швидкістю, інтонаційними моделями. Педагогічні можливості надають формуванню навичок розпізнавання природної мови в реальному темпі; тренування в глобальному та детальному розумінні; роботу з невербальними підказками (жести, міміка) [Петрушенко; 697].

З метою розвитку мовленнєвої компетенції було складено комплекс вправ з автентичних відеоматеріалів. Комплекс вправ під назвою «Watch and talk», який являє собою перелік вправ при підготовці до завдань. Метою даного комплексу є як розвиток умінь монологічного мовлення студентів при підготовці до усних завдань, так і в методичному використанні в процесі навчання монологічного мовлення [11].

На основі відеоматеріалу представимо таку вправу.

Наприклад у вправі № 1 запропонуємо перегляд відеофрагмента, що демонструє показове складання міжнародного іспиту Cambridge Exam, який включає завдання опису фотографії. За допомогою відео студенти зможуть не тільки уявити процес складання іспиту, а й отримати приклади відповідей на необхідні пункти. Метою даного відео є проілюструвати учасникам процесу приклад, як потрібно правильно описувати картинку [12].

Task № 1. You are going to watch the video where two students are taking their Cambridge English exam and describing picture. Try to catch the detail information. Write them out to your sorybook. Зараз ви подивитесь відео, де два студента складають іспит з «Cambridge Exam» та описують картинку. Спробуйте зафіксувати детальну інформацію. Впишіть у свій зошит.

Далі Task № 2 пропонує виконання завдань на сайті www.learnenglishteens.britishcouncil.org [13]. Відкривають розділ Skills, потім Speaking skills practice. Показуємо відеофрагмент за темою «Плюси та мінуси мобільних телефонів» (Pros and cons of mobile phones).

Task 3. Відповіді на запитання. Discussion: How much do you use your phone when you're with your friends? What do you think are the pros and cons of mobile phones?

Task 4. Навчальний сайт <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/> [14]. Обираємо тему «Транспорт майбутнього» («Transport of the future») в розділ «6 minute English». Показуємо відеоролик із тривалістю 6 хвилин, де двоє підлітків Роб і Нейл обговорюють цю тему.

Since the days of the horse and cart, the way we travel has been developing and improving with a desire to move faster. One new idea – called HyperloopOne – is to travel at high speed in a pod through a metal tube. But will it catch on?

Task 5. Сайт www.real-english.com орієнтований на вивчення англійської мови за допомогою застосування відеоматеріалів на різні теми. Ми обрали урок за темою "Continental Airlines Customer Representative. Doves Doing". [15]. Автор відеоролика разом із другом Зігфрідом розмовляли з людьми в одному із залів аеропорту в Атланті, штат Джорджія, вранці, ставлячи людям різні запитання. Також ми бачимо інтерв'ю з персоналом аеропорту, який відповідає на запитання щодо функцій їхньої роботи.

Таким чином, при виконанні вправ комплексу відпрацьовуються різні види мовленнєвої діяльності, але основною перевагою даного комплексу вправ є ілюстрація наочних відеоопор, шаблонів та алгоритмів під час побудови та відповіді в розглянутих нами завданнях усної частини державного іспиту. Під час заняття перевіряється рівень сформованості монологічного мовлення як основний показник формування мовленнєвої компетенції в умовах взаємодії видів мовленнєвої діяльності за такими параметрами: розв'язання комунікативної задачі (зміст), організація тексту, лексико-граматична правильність мовлення, вимовний бік мовлення. Засобом формування мовленнєвої компетенції виступає застосування комплексу автентичних відеоматеріалів на уроках англійської мови. Ефективність отриманих даних свідчить про підвищення рівня сформованості вмій, навичок у видах мовленнєвої діяльності [Качур;13].

Перегляд відео створює основу для діалогічного та монологічного висловлювання: дискусії за змістом відео; рольові ігри та інсценізація ситуацій; створення власних відеопроєктів студентами та тренування вимови через імітацію. Відеоконтент надає словниковий матеріал у реальних контекстах, що полегшує його запам'ятовування: контекстне засвоєння фразеології, сленгу, термінології та формування тематичної лексики (подорожі, робота, культура тощо).

Відео допомагає засвоювати граматичні конструкції не лише через пояснення, а через природне вживання мови. Контент здійснює аналіз граматичних структур у контексті; надає трансформаційні вправи після перегляду та створює граматичні карти або схеми на основі фрагментів відео [Апалат; 155]. Відео сприяє розвитку самостійності студентів. Використання відеоконтенту у навчанні іноземної мови має значний потенціал для формування автономності та самостійної навчальної діяльності студентів. Це зумовлено низкою педагогічних та когнітивних переваг, які визначають сучасне мультимедійне навчання.

Велике значення має формування навичок самоконтролю. Під час роботи з відео студенти часто виконують тестові завдання, вправи на перевірку розуміння, самостійні нотатки або словнички. Це розвиває вміння оцінювати власний прогрес і коригувати навчальну стратегію. Самостійна робота з відео ефективна для візуалів (візуальні образи); аудіалів (автентичне мовлення); кінестетиків (можливість зупиняти, взаємодіяти, створювати відеоконтент). Студент сам обирає спосіб роботи, який найбільше відповідає його стилю [Захарова; 82].

Під час самостійної роботи студенти шукають відео, аналізують джерела, використовують субтитри, словники, інструменти перекладу та створюють власні відеопроєкти. Таким чином формується сучасна компетентність – digital literacy. Таке інтегроване навчання суттєво підсилює внутрішню мотивацію та сприяє автономній діяльності.

Відеоконтент відкриває значні можливості для розвитку самостійності студентів: дає свободу вибору, забезпечує індивідуальний темп, підтримує самооцінювання та формує відповідальність за власні резуль-

тати. Саме тому відео є одним із ключових інструментів автономного навчання в сучасній іншомовній освіті. Педагогічні можливості відео у вивченні іноземної мови є надзвичайно широкими: від розвитку аудіювання до формування міжкультурної компетентності та автономності. Відеоконтент забезпечує автентичність, мотивацію та індивідуалізацію навчального процесу, що робить його одним із найбільш ефективних інструментів сучасної мовної освіти.

Окреслимо порівняння переваг аудіо та відеоматеріалів у навчанні англійської мови.

Аудіоматеріали сприяють розвитку слухового сприйняття, покращують вимову та тренують здатність розуміти мову без візуальних підказок. Вони допомагають зосередитися на звукових особливостях мовлення та є зручними для використання в будь-якій ситуації. Натомість відеоматеріали забезпечують візуальну підтримку, підвищують мотивацію та полегшують розуміння змісту завдяки невербальним елементам – міміці, жестам і контексту. Вони ефективні для вивчення лексики й культурних особливостей [Мудрик; 89]. Таким чином, аудіо розвиває чисте слухання, а відео – комплексне сприйняття мовлення. Отже, використання відео- та аудіовізуальних матеріалів у навчанні іноземної мови виступає необхідним компонентом сучасної педагогічної практики. Воно забезпечує підвищення якості мовної підготовки, сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів та формує у них здатність до ефективною іншомовної комунікації в умовах глобалізованого світу. Якщо метою підготовки не є розвиток перекладацьких навичок, то під час роботи над відеоматеріалом зі студентами у викладача на цьому етапі з'являється можливість закріпити лексико-граматичні навички за допомогою виконання творчих завдань, у тому числі і письмових. Теми і завдання можуть бути найрізноманітніші залежно від цілей навчання: подивіться фільм цілком, порівняйте дві екранізації фільму, висловіть свою думку з приводу режисури, гри акторів, сподобалося /не сподобалося і чому, зіграйте сцену з фільму тощо. Практика показує, що такі завдання викликають невіддільний інтерес у студентів і сприяють глибокому засвоєнню лексики.

Таблиця 1

Порівняння переваг аудіо та відеоматеріалів у навчанні англійської мови

Переваги аудіоматеріалів	Переваги відеоматеріалів
розвиток слухового сприйняття: зосереджуються лише на звуці, інтонації, акцентах і ритмі без візуальних підказок;	підтримує невербальну комунікацію: міміка, жести, рухи тіла допомагають краще розуміти зміст;
покращення вимови: дає змогу імітувати носіїв мови, тренувати інтонаційні моделі;	існує вища мотивація: відео захоплюють увагу: фільми, мультики, блогери, TED Talks – усе це цікавіше й емоційніше;
гнучкість використання: студенти можуть слухати під час поїздки, спорту, відпочинку;	розвиває контекстуальне навчання: візуальні образи допомагають зрозуміти ситуацію, культуру, середовище, у якому звучить мова;
формує навички реального слухання: аудіо часто відображає живу мову – шум фону, швидкий темп, різні акценти;	ідеально підходить для навчання лексики: предмети та дії можна побачити: нові слова краще запам'ятовуються через картинку й дію;
розвиває концентрацію: без картинок мозок вчиться уважніше слухати й аналізувати мовлення.	підходить для всіх рівнів: навіть початківці (A1) можуть розуміти зміст завдяки жестам та візуальним підказкам.

Висновки. Проведений аналіз підтверджує, що інтеграція аудіо- та відеоматеріалів у навчання англійської мови є одним із найефективніших шляхів підвищення іншомовної компетентності студентів немовних спеціальностей. Аудіоматеріали забезпечують розвиток ключових слухових навичок, формують уміння сприймати мовлення на слух у різних комунікативних ситуаціях, сприяють удосконаленню вимови, ритму та інтонації. Вони дозволяють студентам адаптуватися до різноманітних акцентів і стилів мовлення, що особливо важливо для професійної діяльності в міжнародному середовищі.

Відеоконтент, у свою чергу, створює багатоканальний формат подання інформації, поєднуючи аудіальний та візуальний компоненти. Завдяки цьому студенти отримують доступ до невербальних засобів комунікації – міміки, жестів, ситуаційного контексту, що значно підвищує рівень розуміння автентичного мов-

лення. Відеоконтент також має потужний мотиваційний потенціал, оскільки поєднує навчання з елементами реального життя, культурного досвіду та професійних ситуацій, які можуть бути безпосередньо пов'язані зі спеціальністю студентів. Комплексне використання аудіо- та відеоресурсів сприяє формуванню цілісного комунікативного середовища, у якому студенти розвивають не лише мовні, а й соціокультурні та професійно орієнтовані компетентності. Така інтеграція підвищує автономність студентів, робить навчальний процес гнучкішим, динамічнішим і більш відповідним сучасним тенденціям освіти.

Отже, інтеграція аудіо- та відеоконтенту у процес навчання англійської мови забезпечує комплексний розвиток іншомовної компетентності, підвищує ефективність засвоєння матеріалу та відповідає сучасним вимогам до організації освітнього процесу в умовах цифрової трансформації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Апалат Г. Ефективність використання відеоматеріалів на уроці англійської мови в старшій школі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Філологія.* 2019. Вип. 6. С. 154-157
2. Варава І. М. Навчання професійно-орієнтованого аудіювання за допомогою мультимедіа ресурсів (на матеріалі навчання французької мови студентів спеціальності 241). *Збірник наукових праць. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2022 р., № 80, Т. 1 С.104-110.
3. Захарова В. О. Особливості використання відеоматеріалів на заняттях з іноземної мови у вищих навчальних закладах. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України.* Серія : Педагогіка, психологія, філософія. 2015. Вип. 208(2). С. 81-88.
4. Качур І. І. Використання автентичних матеріалів як креативний підхід до вивчення іноземної мови. *Теорія та методика навчання (з галузей знань).* 2020. № 21. Т. 2. С. 13–15.
5. Лещук Г., Стефанчук Б. Аудіовізуальний метод у навчанні іноземних мов. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»,* 2025. (2(55), С.44–48. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.55.44-48> \

6. Мудрик О. В. Особливості використання інформаційних відео технологій під час навчання іноземної мови. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022 р., № 80, Т. 2. С 87-91 DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.80.2.16>
7. Петрушенко О. О. Застосування мультимедійних засобів навчання у процесі вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах економічного профілю. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць / [ред. кол., головн. ред. В. М. Мадзігон; наук. ред. О. М. Топузов]. К. : Пед. думка, 2011. Вип. 11. С. 693–702.
8. Шищенко І. Деякі аспекти впливу цифрових технологій на освітній процес закладів вищої освіти: огляд проблем та викликів. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2022. № 10 (5). С. 42-47. Doi: 10.31110/2616-650X-vol10i5-006
9. Bobro N. The use of artificial intelligence in the organization of the educational process in a digital educational environment. *Social Science and Humanities Journal*. 2024. № 08 (02). P:34586-34589. DOI: 10.18535/sshj.v8i03.945.
10. Bonini T. Podcasting as a hybrid cultural form between old and new media. In M. Lindgren and J. Loviglio, *Routledge Companion to Radio and Podcast Studies*, pp. 19–29, London : Routledge. 2022, p. 21.
11. Karen Peterson. December 3, 2025 <https://thewatchandtalk.com/>
12. Cambridge English How we can help you teach English online. <https://www.cambridgeenglish.org/countries/ukraine/>
13. Learn English online and improve your skills through our high-quality courses and resources <https://learnenglish.britishcouncil.org/>
14. Welcome to BBC Learning English <https://www.bbc.co.uk/learningenglish>
15. Real English is the Registered Trademark of The Marzio School in the USA, the UK, and the European Union. www.real-english.com

REFERENCES

1. Apalat H. (2019) *Efektivnist vykorystannia videomaterialiv na urotsi anhliiskoi movy v starshii shkoli [The effectiveness of using video materials in English lessons in secondary school] Scientific Notes of the National University 'Ostrog Academy'. Series: Philology. Vyp. 6. S. 154-157 [in Ukrainian]*.
2. Varava I. M. (2022) Navchannia profesiino-orientovanoho audiiuvannia za dopomohoiu multymedia resursiv (na materiali navchannia frantsuzkoi movy studentiv spetsialnosti 241).[Teaching professionally-oriented listening comprehension using multimedia resources (based on teaching French to students majoring in 241)]. *Collection of scientific works. Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. № 80, Т. 1 S.104-110 [in Ukrainian].
3. Zakharova V. O. (2015) Osoblyvosti vykorystannia videomaterialiv na zaniattiakh z inozemnoi movy u vyshchikh navchalnykh zakladakh. [Features of using video materials in foreign language classes in higher education institutions] *Scientific Bulletin of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Series: Pedagogy, Psychology, Philosophy. Issue 208(2). Pp. 81-88. [in Ukrainian]*.
4. Kachur I. I. (2020) Vykorystannia avtentychnykh materialiv yak kreatyvnyi pidkhid do vuvchennia inozemnoi movy [The use of authentic materials as a creative approach to foreign language learning]. *Theory and methodology of teaching (by field of knowledge). Teoriia ta metodyka navchannia (z haluzei znan)*. № 21. Т. 2. S. 13–15 [in Ukrainian].
5. Leshchuk H., Stefanchuk B. (2025) Audiovizualnyi metod u navchanni inozemnykh mov [Audiovisual method in foreign language teaching] *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: 'Pedagogy. Social Work. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: «Pedahohika. Sotsialna robota», (2(55), S.44–48. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.55.44-48> [in Ukrainian]*.
6. Mudryk O. V. (2022) Osoblyvosti vykorystannia informatsiinykh video tekhnolohii pid chas navchannia inozemnoi movy [Features of using information video technologies in foreign language teaching]. *Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools.. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. № 80, Т. 2. P. 87-91 DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.80.2.16> [in Ukrainian].
7. Petrusenko O. O. (2011) Zastosuvannia multymediinykh zasobiv navchannia u protsesi vuvchennia inozemnoi movy u vyshchikh navchalnykh zakladakh ekonomichnoho profilu [The use of multimedia teaching aids in the process of learning a foreign language in higher educational institutions of economic profile]. *Problems of the modern textbook: collection of scientific works* / [ed. coll., chief ed. V. M. Madzigon; scientific ed. O. M. Topuzov]. Kyiv: Ped. Duma. Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol., holovn. red. V. M. Madzihon; nauk. red. O. M. Topuzov]. K. : Ped. dumka, 2011. Vyp. 11. S. 693–702. [in Ukrainian].
8. Shyshenko I. (2022) Deiaki aspekty vplyvu tsyfrovyykh tekhnolohii na osvithnii protses zakladiv vyshchoi osvity: ohliad problem ta vyklykiv [Some aspects of the impact of digital technologies on the educational process in higher education institutions: an overview of problems and challenges]. *Education. Innovation. Practice*. № 10 (5). S. 42-47. Doi: 10.31110/2616-650X-vol10i5-006 [in Ukrainian].
9. Bobro N. (2024) The use of artificial intelligence in the organization of the educational process in a digital educational environment. *Social Science and Humanities Journal*.. № 08 (02). P:34586-34589. DOI: 10.18535/sshj.v8i03.945. [in English]

10. Bonini T. (2022) Podcasting as a hybrid cultural form between old and new media. In M. Lindgren and J. Loviglio, *Routledge Companion to Radio and Podcast Studies*, pp. 19–29, London : Routledge. r. 21[in English]
11. Karen Peterson. December 3, 2025. <https://thewatchandtalk.com/> [in English]
12. Cambridge English How we can help you teach English online. <https://www.cambridgeenglish.org/countries/ukraine>. [in English]
13. Learn English online and improve your skills through our high-quality courses and resources <https://learnenglish.britishcouncil.org/> [in English]
14. Welcome to BBC Learning English <https://www.bbc.co.uk/learningenglish> [in English]
15. Real English is the Registered Trademark of The Marzio School in the USA, the UK, and the European Union. www.real-english.com [in English]

I. YU. BUKONSKA

*Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages,
Kharkiv National University of Radio Electronics, Kharkiv, Ukraine
E-mail: inna.bukovska@nure.ua
<http://orcid.org/0000-0001-7233-9650>*

K. T. UMYAROV

*Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages,
Kharkiv National University of Radio Electronics, Kharkiv, Ukraine
E-mail: kamil.umyarov@nure.ua
<http://orcid.org/0000-0002-5842-6536>*

IMPROVING THE LEVEL OF STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN NON-LINGUISTIC SPECIALITIES THROUGH THE INTEGRATION OF AUDIO AND VIDEO CONTENT INTO ENGLISH LANGUAGE TEACHING

The integration of audio and video content into the educational process is one of the most effective ways to improve English language teaching. Audiovisual materials ensure the authenticity of the language environment, contribute the development of all types of speech activity and increase the motivational component of learning. Thanks to multimedia technologies students have the opportunity to interact with the living language, hear different accents and intonation patterns, observe non-verbal means of communication and immerse themselves in real communicative situations. The use of audio and video content has a positive effect on the development of listening skills, as it provides regular practice in perceiving authentic speech. Films, podcasts, interviews, reports and educational video lectures create conditions for working with different types of discourse – from everyday to professionally oriented. This contributes to the expansion of vocabulary, consolidation of grammatical structures and the formation of context comprehension skills. It has been proven that integrating audio materials into English language teaching is one of the most effective ways to develop listening comprehension, pronunciation, intonation and overall communicative competence. The article considers the following types of audio materials namely: podcasts, dialogues, audio books, and films/series without video which train understanding of complex speech situations. The use of the LMS Moodle system is described which allows you to design interactive content that includes videos, presentations, games, tests, forms, tasks, etc. Modern digital technologies help to increase motivation and improve the effectiveness of their educational activities. The possibilities of the learning management system together with interactive resources are highlighted, which allows for the intensification of students' independent work, ensures effective monitoring of learning, and thereby achieves a high level of training. Video materials are one of the most effective tools for formation of foreign language competence as they ensure: authenticity of speech; multimodal learning; increased motivation and contextual acquisition of vocabulary and grammar. The article characterizes types of video content for learning: authentic videos; educational videos; social networks and student video projects. Video material – based exercises and tasks are presented/. The advantages of audio and video materials in English language teaching are outlined and presented in a table.

Key words: integration of audio materials, types of video content, audio and video content, authentic speech, English language teaching process.

Дата першого надходження статті до видання: 13.11.2025
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.12.2025
Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.12.2025

УДК 378.147:004.77:004.94

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.4.3>

В. Б. ДЕМ'ЯНЕНКО

*кандидат педагогічних наук, старший дослідник,
провідний науковий співробітник відділу інформаційно-дидактичного моделювання,
Національний центр «Мала академія наук України», м. Київ, Україна
Електронна пошта: valentyana.demianenko@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-8040-5432>*

Є. Б. ШАПОВАЛОВ

*кандидат технічних наук, завідувач відділу інформаційно-дидактичного моделювання,
Національний центр «Мала академія наук України», м. Київ, Україна
Електронна пошта: sjb@man.gov.ua
<http://orcid.org/0000-0003-3732-9486>*

А. Є. СТРИЖАК

*доктор філософії, учений секретар,
Інститут прикладних систем управління Національної академії наук України, м. Київ, Україна
Електронна пошта: stryzhakae@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8266-2013>*

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ СТРУКТУРУВАННЯ ДАНИХ ТА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНТЕРОПЕРАБЕЛЬНОСТІ

Дослідження присвячене критичному аналізу та обґрунтуванню архітектурних рішень для подолання проблем структурування та семантичної інтероперабельності освітніх даних в умовах цифровізації освіти України. Актуальність теми зумовлена глибокою фрагментацією цифрової інфраструктури, спричиненою відсутністю уніфікації даних, представлення даних у різних форматах, зокрема PDF без функції машиночитаності. Метою роботи є комплексний аналіз джерел семантичної неузгодженості даних та розробка науково-методологічних засад для побудови інтегрованої освітньої системи.

У ході дослідження встановлено, що головною перешкодою є не інфраструктурна несумісність програмних засобів, а семантична розрізненість даних яка виникає через відсутність єдиної національної освітньої онтології та уніфікованих словників метаданих. Це призводить до порушення ключових метрик управління якістю даних (DQM), зокрема точності, узгодженості та своєчасності, що мінімізує аналітичну цінність освітньої інформації та унеможливує впровадження ефективного управління на основі даних (Data-Driven Management).

Запропоновано концепцію єдиного порталу обміну даними як універсального архітектурного посередника, використання татово хабу дозволяє здійснити автоматичне мапування схем та гарантувати каскадну актуалізацію даних, що істотно знижує операційні витрати на їх обробку та трансформацію. Це перетворює дані на економічно цінний стратегічний актив, необхідний для коректного формування об'єктивних освітніх показників. Додатково наголошується на критичній ролі інституційного забезпечення: впровадження персистентних ідентифікаторів (PID) та створення національного регламенту управління даними освіти, який законодавчо закріпить процедури управління якістю даних та забезпечить захист персональних даних в інтегрованому середовищі.

Результати роботи мають практичну значущість для формування політики у сфері цифровізації освіти та є науково-методичною основою для розробки технічних специфікацій інтеграційних платформ.

Ключові слова: цифровізація освіти, інтероперабельність, управління якістю даних, національна освітня онтологія, фрагментація даних.

Поставлення проблеми. Проблематика цифровізації освіти визначається як міждисциплінарне дослідницьке поле, яке акумулює знання на перетині педагогічних наук, інженерії даних та архітектури державного управління. Актуальність дослідження надзвичайно

загострена обставинами останніх років (пандемія COVID-19 та повномасштабна військова агресія росії). Ці кризові виклики спровокували форсований, але хаотичний перехід української освіти на дистанційні та змішані формати. Це виявило системний розрив між

нагальними освітніми потребами, з одного боку, та гострою невідповідністю між уніфікацією даних та існуючою IT-інфраструктурою, з іншого. Поточний стан цифровізації освіти в Україні характеризується суттєвим дефіцитом інтегрованості на рівні логіки організації даних та структури інформаційних систем, що перешкоджає формуванню єдиного освітнього цифрового простору.

Базова проблема полягає не стільки у дефіциті апаратних чи програмних засобів, скільки у відсутності єдиної моделі та уніфікованих стандартів обміну даними та протоколів інтегрованості. Наслідком є формування роз'єднаної інфраструктури, представлені численними розрізненими інформаційними системами (LMS, EMIS, SIS). Низький рівень їхньої інтегрованості стає ключовим бар'єром для безперешкодної автоматизованої консолідації освітніх даних, унеможливаючи створення єдиної аналітичної бази. Станом на сьогодні українська освітня галузь функціонує за **моделлю управління, що базується на паперовому та електронному документообігу**. Це означає, що основна увага приділяється оформленню паперових звітів та наказів, а не аналізу цифрових даних. Процес цифровізації, таким чином, зводиться до оцифрування паперових процесів (електронні класні журнали, PDF-програми, PDF-підручники тощо) замість цифровізації самих навчальних процесів та даних. Освітні стандарти, включно з новим Державним стандартом базової середньої освіти (2022) та Державним стандартом профільної середньої освіти (2024) продовжують подавати вимоги до знань та компетентностей переважно у форматі неструктурованого або напівструктурованого тексту. В українській практиці навчальна програма часто представлена як монолітний документ, машинна обробка таких даних неможлива без складних алгоритмів обробки природної мови (NLP). Різні системи використовують різні **термінологічні стандарти** для позначення одних і тих самих сутностей. Відсутність єдиної онтологічної моделі (господарю термінів) призводить до семантичної несумісності даних на рівні значень, що унеможливорює коректну інтерпретацію та блокує формування консолідованої аналітичної

бази. В освітній сфері дані зазвичай **розпошені по різних системах**. Це відбувається тому, що кожен заклад використовує **свій перелік окремих цифрових платформ** (Google Classroom, Moodle тощо), які **не пов'язані між собою**. У результаті інформація про навчання залишається закритою всередині кожної програми. А, отже, ключова проблема полягає в тому, що кожна із цих систем функціонує як окреме, незалежне сховище даних. Дані про успішність учня, зміст навчальної програми та результати тестувань не синхронізуються між платформами, що унеможливує створення цілісного цифрового профілю здобувача освіти та автоматизований аналіз ефективності навчальних програм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний етап цифровізації освіти, прискорений глобальними викликами після 2020 року, трансформував фокус наукових досліджень. Результати численних наукових досліджень і діяльності відкритих форумів узагальнюють напрацювання провідних вітчизняних та зарубіжних науковців, формуючи цільне бачення цифровізації як ключового стратегічного чинника розвитку освіти. Водночас складність цього феномену потребує не лише констатації фактів, а й глибокого теоретичного синтезу. Логічним продовженням і поглибленням цієї наукової дискусії стала колективна монографія «Освіта для цифрової трансформації суспільства» [Освіта для цифрової трансформації]. Її фундаментальна цінність полягає у полідисциплінарному аналізі, що дозволяє вийти за межі вузькоспеціалізованих трактувань. Вступні розділи, зокрема праці В. Кременя [Освіта для цифрової трансформації, 1-47] та А. Цибаль-Міхальської [Освіта для цифрової трансформації, 47-61] задають філософсько-методологічний тон дослідження. Автори розглядають цифровізацію не як самоціль, а як інструмент гуманітарного розвитку та відповідь на цивілізаційні виклики. В. Кремень, аналізуючи діяльність НАПН України, наголошує на системності цифрової трансформації, яка охоплює законодавчі, інфраструктурні та змістові аспекти, підкреслюючи роль науки у забезпеченні цього процесу. А. Цибаль-Міхальська акцентує увагу на орієнтації суспільства на знання в умовах глобалі-

зації та медіадосвіду. Значну увагу в монографії приділено питанням цифрової нерівності та розвитку людського капіталу. У дослідженні Н. Ничкало, Л. Лук'янової та О. Овчарук [Освіта для цифрової трансформації, 74-99] глибоко проаналізовано європейський досвід та українські реалії цифрової трансформації. Автори слушно вказують на багаторівневість цифрового розриву (доступ, навички, використання) та його загострення в умовах війни. Логічним продовженням цієї теми є розділ, присвячений розвитку цифрової компетентності вчених. Водночас динамічний розвиток технологій висуває нові вимоги до змісту цифрової трансформації, тому окремий розділ монографії присвячено одній з найбільш дискусійних тем сучасності – штучному інтелекту в освіті. Ф. Шльосек [Освіта для цифрової трансформації, 237-249] розглядає дилему «надії та загрози», аналізуючи етичні та праксеологічні аспекти впровадження штучного інтелекту. Особливий інтерес становить прикладне дослідження О. Топузова та С. Алексєєвої [Освіта для цифрової трансформації, 249-260], які пропонують використовувати штучний інтелект та імерсивні технології (VR/AR) як інструмент компенсації освітніх втрат. В умовах, коли значна частина учнів навчається дистанційно або перебуває за кордоном, технології адаптивного навчання та віртуальні лабораторії стають не просто інновацією, а необхідністю для збереження якості освіти. А. Коломієць та О. Жовнич [Освіта для цифрової трансформації, 260-271] розкривають потенціал ChatGPT як педагогічної технології, що сприяє розвитку критичного мислення, за умови дотримання академічної доброчесності.

Методологія праці [Цифровізація освіти] базується на принципах системності та прогностичності. Це дозволяє простежити генезу цифрових змін в українському освітньому просторі та порівняти їх із європейськими векторами розвитку, що є критично важливим для інтеграції вітчизняної освіти у світовий науковий дискурс. Структурно-логічна побудова праці відображає системний підхід до висвітлення проблеми, пропонуючи досліднику концептуальний перехід від філософського осмислення загальних закономірностей цифрової трансформації до прикладного

аналізу інструментарію штучного інтелекту та мережевих освітніх сервісів. Особливу увагу приділено питанням етики та соціальної відповідальності, що часто залишаються поза увагою суто технічних розвідок. Варто відзначити питання, присвячені математичним та цифровим технологіям. Автори переконливо доводять, що цифрова грамотність викладача сьогодні є не додатковою компетентністю, а базовою умовою професійної придатності. Полідисциплінарність праці проявляється у залученні історичного контексту, що дозволяє глибше зрозуміти циклічність освітніх реформ. Вагомим здобутком є обґрунтування процесів цифрової трансформації крізь призму «людиноцентризму», що дозволяє розглядати технологічний прогрес у нерозривному зв'язку з розвитком особистості. В умовах техногенного суспільства виникає ризик дегуманізації навчання, проте автори пропонують дієві механізми збереження суб'єкт-суб'єктних відносин у цифровому середовищі. Логічним доповненням теоретичного блоку є практичні кейси впровадження хмарних сервісів та аналіз викликів дистанційного навчання в кризових умовах, що робить працю актуальною «тут і зараз». Автори концептуалізують цифровізацію не як механічне оцифрування навчальних засобів, а як фундаментальну трансформацію дидактичної парадигми, що передбачає радикальне переосмислення методів та стратегій взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Науковці обґрунтовують необхідність переходу до адаптивного навчання, де цифрові інструменти дозволяють будувати індивідуальні освітні траєкторії для кожного здобувача.

На відміну від високоструктурованого простору професійних наукових комунікацій, де наукометричні бази (Scopus, Web of Science) забезпечують прозору ієрархію та облік даних, результати академічної активності здобувачів освіти залишаються фрагментованими, що створює ефект інформаційної «сірої зони» в освітньому середовищі, неструктурованою та складною для автоматизованої обробки. Сучасний вектор вітчизняних та зарубіжних наукових пошуків спрямований на забезпечення семантичної інтероперабельності освітніх даних [Semantic Interoperability], шляхом розробки онтологічних моделей, які

дозволяють нівелювати проблему платформної гетерогенності (технологічної різноманітності) у процесах цифровізації. У межах окресленої проблематики наукові дослідження [Struzhak, et al., Quamar et al., Babenko et al.] посідають ключове місце, репрезентуючи інноваційні підходи до цифровізації, що ґрунтуються на розв'язанні проблеми семантичної інтероперабельності наукових результатів із застосуванням онтологічних таксономій. В роботі [Shapovalov, et al.] автори демонструють, як онтологія дозволяє уніфікувати зміст у гетерогенних джерелах та забезпечити машинно-оброблений пошук і аналіз знань. В дослідженні [Приходнюк], на основі ретельного вивчення сучасних практик адміністрування та структурування статистичної звітності в НЦ «МАНУ» авторами було діагностовано низку системних деструкторів, що обмежують ефективність управління освітніми даними. Серед них критичне значення мають: дефіцит уніфікованих структур даних, високий рівень інформаційної фрагментації та значні перешкоди під час проведення коректного порівняльного аналізу показників. З метою нівелювання зазначених проблем у дослідженні запропоновано концепцію онтологічно керованої системи, яка позиціонується як інтелектуальне ядро для модернізації звітності. Даний підхід забезпечує перехід від механічного збору даних до їх стратегічного опрацювання через:

- детальний формалізований опис предметної галузі;
- автоматизовану агрегацію даних із розрізнених джерел;
- семантичну трансформацію та інтеграцію показників у єдиний логічний контур;
- багаторівневу верифікацію достовірності статистичних масивів.

Аналіз проблем цифровізації освіти, зокрема в аспекті обміну даними, за матеріалами Е. Крумма [Крумм], засвідчує, що ключовим бар'єром є відсутність інтероперабельності між різними технологічними платформами. Накопичення масивів даних про навчальну діяльність часто не трансформується у якісні педагогічні рішення через розрізненість систем навчання та оцінювання, які функціонують ізольовано. Проблема усклад-

нюється не лише технічними викликами стандартизації протоколів (як xAPI чи IMS Caliper), а й відсутністю спільного розуміння того, як інтерпретувати алгоритми семантичної інтерпретації цифрових артефактів діяльності здобувачів у межах різнорівневих освітніх контекстів. Відтак, успіх цифровізації залежить від переходу від простого впровадження інструментів до створення єдиних екосистем (як саморегульованих систем), здатних перетворювати фрагментовані дані на цілісну підтримку навчального процесу.

Ключовим технічним бар'єром цифровізації освіти є проблема інтероперабельності, що полягає у складності забезпечення змістовної взаємодії між розрізненими навчальними платформами. Згідно зі звітом IEEE LTSC, використання стандарту xAPI хоч і дозволяє фіксувати широке коло навчальних подій, проте не гарантує автоматичного використання цих даних різними системами через відсутність єдиних семантичних профілів.

Це зумовлює стан інформаційної замкненості, за якого дані про прогрес здобувача освіти залишаються **локалізованими** в межах окремих програмних середовищ. Такий стан унеможливорює інтеграцію відомостей із різних джерел у цілісну модель навчання. Відтак, цифрова трансформація потребує переходу від простого збору даних до впровадження жорстких протоколів узгодження метаданих. Тільки подолання технологічної розрізненості дозволить перетворити фрагментовані цифрові сліди на дієвий інструмент підтримки індивідуальних освітніх траєкторій. Цим питанням розглядаються в дослідженні [xAPI].

Таким чином, фокус із масового впровадження дистанційних інструментів змістився в бік **налагодження єдиної структури та стабільної роботи** цифрових освітніх систем. Пріоритетним завданням постає не просто насичення галузі сервісами, а забезпечення їхньої технологічної єдності та безперервного функціонування. Як зазначають у своїх працях українські та міжнародні дослідники нинішнє завдання полягає не в додаванні нових технологій, а в інтеграції існуючих ресурсів. Актуальність цього дослідження зумовлена глибоким протиріччям, яке виникло в закладах освіти: значний обсяг цифрових даних генеру-

ється щодня, але ці дані залишаються неструктурованими, що унеможлиблює їхній вільний обмін та інтерпретацію різними інформаційними системами. Це явище описується як інформаційна фрагментація, яка суттєво гальмує розвиток навчальної аналітики та персоналізованого навчання. Проблема структурування даних є наріжною для забезпечення інтероперабельності, оскільки неуніфіковані дані не можуть бути коректно оброблені.

Мета статті полягає у комплексному аналізі ключових проблем структурування та семантичної інтероперабельності освітніх даних, спричинених **технологічною різномірністю платформ** у процесі цифровізації системи освіти України та обґрунтуванні архітектурних і методологічних підходів для подолання інформаційної фрагментації та забезпечення ефективного управління на основі даних.

Ефективність цифровізації національної системи освіти в Україні визначально залежить від успішного розв'язання проблеми інформаційної роздробленості. Головний виклик полягає у переході від розв'язування технічних проблем обміну до забезпечення семантичної інтероперабельності – системної властивості систем однозначно тлумачити значення та контекст вхідних/вихідних даних (транзакційних об'єктів). Відсутність узгодженої національної освітньої онтології та єдиних уніфікованих стандартів опису даних створює бар'єри для агрегації, верифікації та формування єдиного цифрового профілю суб'єктів освітнього процесу. Наявний стан інформаційної роздробленості унеможлиблює повноцінну реалізацію принципів управління, що ґрунтується на даних (Data-Driven Management). Таким чином, існує об'єктивна потреба у розробці та впровадженні універсальної інтеграційної моделі.

Управління якістю даних (Data Quality Management, DQM) є ключовим операційним елементом у боротьбі з негативними наслідками інформаційної фрагментації. Неузгодженість, неповнота та застарілість вихідних освітніх даних, тобто їх низька якість безпосередньо призводить до суттєвого зниження валідності всієї аналітичної платформи. В кон-

тексті функціонування неоднорідних інформаційних систем, де відсутнє єдине джерело управління якістю даних стає практично нералізованим на локальному рівні. Фрагментовані сховища функціонують за власними, часто несумісними, правилами валідації, що унеможлиблює наскрізну верифікацію. Суттєва проблема полягає у тому, що інтеграція низькоякісних даних, навіть за умови технічної інтероперабельності, призводить до інтеграції помилок. А це призводить до хибних висновків на рівні регіонального та національного управління, особливо в питаннях оцінки освітніх втрат, планування навчальних програм та інтеграції навчальних курсів. Подолання цієї системної невідповідності вимагає перегляду архітектурних засад управління даними, починаючи з першоджерел. З огляду цифровізації, Державний стандарт освіти є не просто нормативним документом, а базовою онтологією (ontology), що описує сутності («компетентність», «знання», «уміння») та зв'язки між ними. Ефективність будь-якої освітньої платформи детермінується точністю конвертації документа у формат, придатний для автоматизованого алгоритмічного опрацювання (Machine-Readable Format). Аналіз еволюції освітніх стандартів, які регламентують зміст і результати навчання, дозволяє визначити три послідовні генерації їх формального подання. Перше покоління, навчальні програми та освітні стандарти 1990-х а орієнтована на послідовний виклад тем і змісту, де зв'язок між окремими знаннями, навичками початку 2000-х років це, по суті, лінійні текстові масиви. Їх структура та зв'язок із компетентностями не були формалізовані і залежали від суб'єктивного розуміння та досвіду педагога.

Перехід до компетентнісного підходу, відображений у стандартах другого та третього покоління, характеризується поступовим переходом до матричної форми структуризації. Ці стандарти використовують дво- або тривимірні табличні (матричні) структури для вертикального узгодження ключових освітніх елементів: очікуваних результатів навчання (Learning Outcomes), сформованих компетентностей та змістових ліній (наприклад, міжпредметної інтеграції). Впровадження такої матричної логіки є безумовним прогресом у формалізації

взаємозв'язків між елементами навчального змісту. Проте, незважаючи на зовнішню структурованість, сутнісно таке представлення залишається «аналоговим», непридатним для автоматизованої обробки. Це означає, що зв'язки між елементами матриці (наприклад, код компетентності та код результату навчання) існують лише у формі статичного текстового опису та графічного розташування в документі, відсутність формалізованої, структурованої моделі даних (онтології) не дозволяє автоматично управляти цими зв'язками. Кожного разу, коли необхідно порівняти стандарти різних рівнів освіти чи здійснити їх автоматичне зіставлення з навчальними ресурсами, потрібне ручне втручання та інтерпретація, що є прямим індикатором недостатньої семантичної інтероперабельності самих стандартів. Це створює первинне джерело фрагментації даних ще на етапі їхнього формування [Постанови КМУ № 898, № 688; Моніторингові дослідження].

Низька якість вихідних освітніх даних є фундаментальною перешкодою для впровадження управління, орієнтованого на дані. Відтак, управлінська діяльність регресує до інтуїтивного підходу, де формальні статистичні звіти не відображають об'єктивної реальності. Джерела низької якості даних в освітній сфері мають подвійну природу: структурну та операційну. Структурна неадекватність проявляється у відсутності персистентних ідентифікаторів (PID) для ключових суб'єктів (здобувач, викладач, курс). Використання різних локальних ID (наприклад, реєстраційний номер у ЄДЕБО та внутрішній ID шкільної системи) унеможлиблює автоматичну дедуплікацію записів, що спричиняє колізійність даних та спотворює фактичну кількість студентів чи вчителів, і тим впливаючи на і на фінансове планування також. Семантична розбіжність у формальному описі структури бази даних також є структурним дефектом, оскільки одне й те саме поняття може бути інтерпретовано по-різному у різних інформаційних системах, що порушує узгодженість даних при їх агрегації. Операційні дефекти переважно пов'язані з людським фактором. Ручне внесення даних у неінтегровані системи призводить до високого рівня транскрипційних

помилко та значної латентності оновлення інформації. Ця латентність критично впливає на своєчасність даних, роблячи їх неактуальними для оперативного прийняття рішень та унеможливаючи ефективне управління у режимі реального часу.

Неефективність або низька результативність процесів DQM оцінюється через невідповідність ключовим метрикам, що має прямі негативні наслідки для аналітичної веристики. Насамперед, страждає метрика точності (Accuracy): дані, отримані внаслідок множинних ручних трансформацій між системами, здебільшого містять похибки, що спотворюють певні показники. Метрика унікальності (Uniqueness) не досягає необхідного рівня через неможливість дедуплікації, що спричиняє завищення показників, зокрема при розрахунку кількості здобувачів освіти LMS чи кількості зареєстрованих викладачів. Найбільш руйнівним для управлінських рішень є порушення своєчасності (Timeliness). Наприклад, несвоєчасне оновлення даних інколи створює аномальні записи, викривляючи дані для планування навчального навантаження та розподілу освітніх субвенцій. Усі ці невідповідності метрик у сукупності призводять до того, що будь-яка аналітична модель, побудована на таких розрізаних і неперевіренних даних, втрачає надійність та репрезентативність.

Управління якістю даних має бути переорієнтовано з точкового виправлення помилок на систематичне впровадження контрольних механізмів у структурно-логічний базис цифрової системи (інформаційної архітектури). Ключовим архітектурним рішенням є впровадження механізмів каскадного оновлення. Замість пасивного очікування корекції, має активно забезпечуватися розповсюдження критичних змін до всіх систем-споживачів, гарантуючи узгодженість даних у реальному режимі часу. Для забезпечення організаційної цілісності, ці механізми слід вбудувати в межі управління даними. При цьому власники даних (а саме МОН України) встановлюють стандарти якості, а зберігачі даних (заклади освіти) забезпечують їх виконання на місцях, застосовуючи єдині процедури введення даних. Тільки такий комплексний підхід, що поєднує архітектурну інженерію

та інституційне регулювання є ключовим інструментом для перетворення розрізнених записів на надійний масив даних.

Підсумовуючи, ефективне подолання проблем структурування та інтероперабельності даних вимагає відходу від тактики точкових виправлень до системного архітектурного підходу. Розв'язування цієї проблеми полягає у послідовній реалізації взаємопов'язаних компонентів:

1) створення національної освітньої онтології як базису семантичної узгодженості;

2) впровадження інтеграційного механізму, який виконує дві ключові функції під час передавання даних: транспорт даних, який забезпечує надійне та стандартизоване їх транспортування від джерела до отримувача та семантична трансформація, як процес узгодження значень і форматів даних, щоб вони мали однаковий зміст (семантику) для всіх систем для ефективного та масштабованого обміну;

3) формалізація управління даними для забезпечення якості та правового регулювання;

4) застосування системи персистентних ідентифікаторів (PID) для забезпечення однозначної ідентифікації суб'єктів, об'єктів та результатів науково-освітньої діяльності, що гарантує цілісність зв'язків у гетерогенному середовищі;

5) автоматизація процесу екстракції та інтерпретації цифрових профілів здобувачів освіти, викладачів, що дозволяє конвертувати розрізнені масиви даних у структуровані профілі компетенцій, придатні для автоматизованого опрацювання;

6) розбудова механізмів інтелектуального аналізу (Learning Analytics) на основі верифікованих даних, що створює підґрунтя для переходу до управління на основі даних та персоналізації освітніх траєкторій;

7) забезпечення архітектурної витривалості та масштабованості системи шляхом впровадження відкритих стандартів інтероперабельності, що дозволяє безперешкодно інтегрувати нові цифрові сервіси та територіально розрізнені освітні інституції в єдиний інформаційний контур.

Майбутні дослідження мають бути спрямовані на розробку конкретних алгоритмів мапу-

вання схем від локальних систем до національного стандарту та створення пілотних моделей впровадження для оцінки навчальних втрат. Реалізація запропонованих рішень дозволить перетворити дані з розрізнених і часто неправдивих записів на національний стратегічний актив, що є необхідним для успішної та прозорої цифрової трансформації освіти.

Структурування освітніх програм як основа семантичної інтероперабельності

Запропоновані у дослідженні структури освітніх стандартів і програм демонструють, що нормативна база української освіти вже фактично задає каркас для побудови національної освітньої онтології, але поки що існує переважно в текстово-табличному, а не в машинозчитуваному форматі. Це призводить до того, що багаторівнева система цілей, результатів навчання, змістових ліній, видів діяльності та критеріїв оцінювання не може бути повноцінно інтегрована в цифрові платформи без додаткового ручного структурування.

Ієрархія «Державний стандарт – Типова програма – Модельна програма – Навчальна програма». На верхньому рівні знаходяться Державні стандарти (початкової, базової та профільної середньої освіти), які задають мету, ціннісні орієнтири, ключові компетентності, наскрізні вміння, освітні галузі, цикли освіти та вимоги до результатів навчання (загальних і конкретних). Кожен стандарт містить також блоки щодо навчального планування, навчального навантаження, інваріантної та варіативної складових, що створює повний нормативний опис освітньої траєкторії учня.

Наступний рівень становлять типові освітні програми (для 5–9 та 10–12 класів), які конкретизують: загальні положення, мету і завдання програми, очікувані результати, обсяг навчального навантаження, типові навчальні плани, розподіл годин, рекомендовані форми організації освітнього процесу, інструментарій оцінювання, а також інтегровані курси та міжгалузеві теми (зокрема STEM-освіту). На їхній основі будуються модельні навчальні програми за освітніми галузями (наприклад, мовно-літературна), які мають уніфіковану структуру: загальні положення, пояснювальна записка (мета, завдання, принципи), ключові

компетентності, структура змісту (змістові лінії, результати навчання, види діяльності), критерії оцінювання.

Останнім, операційним рівнем є уніфіковані навчальні програми з конкретних дисциплін і для конкретних класів, які містять загальні відомості (посилання на стандарт), пояснювальну записку (мета, завдання, принципи, наскрізні лінії, види діяльності, методи та форми роботи), змістовий компонент (теми, види діяльності, результати навчання) та критерії оцінювання (поточне, формувальне, підсумкове). Саме цей рівень безпосередньо пов'язаний із практикою вчителя, але водночас має бути формально узгоджений із верхніми рівнями через спільні ідентифікатори результатів навчання, компетентностей та змістових ліній.

Державні стандарти (для початкової, базової та профільної середньої освіти) описуються як комплексні нормативні рамки, у яких

послідовно задаються мета, ціннісні орієнтири, ключові компетентності та наскрізні вміння. Вони містять модель циклічної організації освіти (наприклад, адаптаційний, базово-предметний, профільно-адаптаційний, профільний цикли), а також детальний опис освітніх галузей. Кожна галузь представлена системою закодованих результатів навчання (на кшталт «2 МОВ 1.1» тощо), що задають очікувані досягнення учнів. Окремими розділами подаються загальні та конкретні вимоги до результатів навчання, засади навчального планування через базові навчальні плани та їхню диференціацію за типами закладів, а також блоки, присвячені навчальному навантаженню, рекомендованій і мінімальній кількості годин, можливостям перерозподілу та використанню додаткового часу (див. рис. 1).

Типові освітні програми для 5–9 та 10–12 класів описуються як проміжна

Структура Державних стандартів освіти

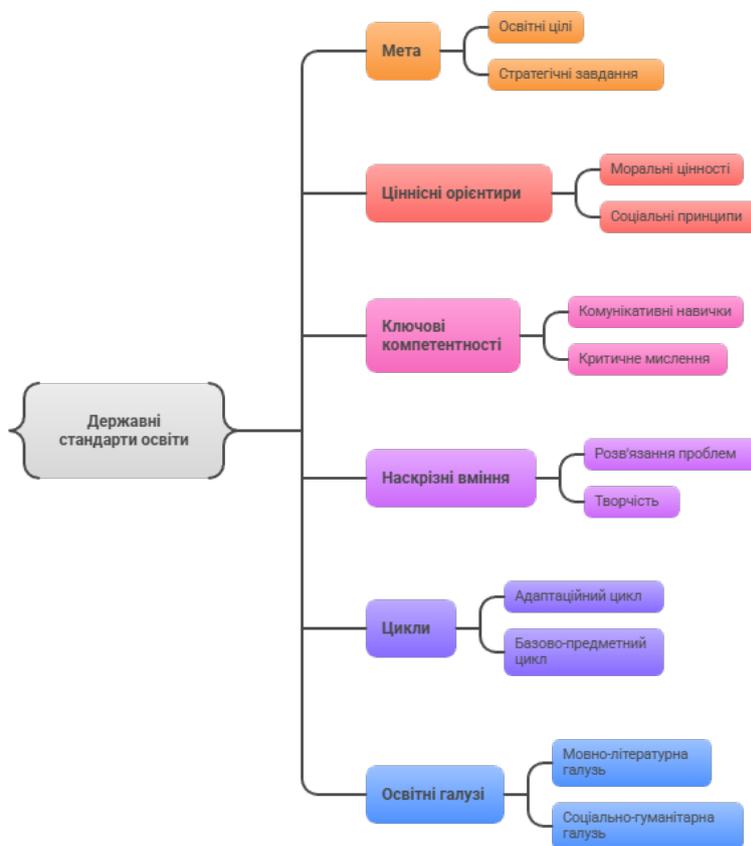


Рис. 1. Схема структурування Державних стандартів освіти

ланка між державним стандартом і конкретною навчальною програмою. Вони починаються із загальних положень, де формулюються мета й завдання програми, уточнюється обсяг навчального навантаження із поділом за циклами, а також визначаються очікувані результати навчання та базові вимоги до учнів. Подальша структура містить опис методів оцінювання й контролю, схеми розподілу навчального часу й кількості годин, рекомендації щодо форм організації освітнього процесу та інструментарію оцінювання. У межах цих програм вибудовуються типові навчальні плани та перелік модельних навчальних програм, деталізуються освітні галузі й кластери (мовно-літературний, соціально-гуманітарний, STEM, фізична культура, соціальна та здоров'язбережувальна освіта), а також описуються обов'язкові й вибіркові освітні компоненти з указанням годинного навантаження та рівня вивчення.

Модельна навчальна програма на галузевому рівні постає як логічно завершений опис освітньої галузі. Спочатку формуються загальні положення із зазначенням галузі та посиланнями на відповідний державний стандарт, після чого подається пояснювальна записка. У записці окреслюються мета та завдання, які структуровано на компоненти «навчити», «виховати», «сформувати», «розвинути», що задає чітку педагогічну логіку. Далі описуються принципи побудови програми й особливості змісту, з акцентом на компетентнісний підхід, інтеграцію змісту та нерозривність змістових ліній, а також визначаються наскрізні змістові лінії, пов'язані з громадянською відповідальністю, екологічною безпекою та сталим розвитком, здоров'ям і безпекою, підприємливістю та фінансовою грамотністю. У наступному блоці наводяться ключові компетентності та наскрізні вміння, після чого розгортається структура змісту у вигляді зміс-

Структура типової освітньої програми

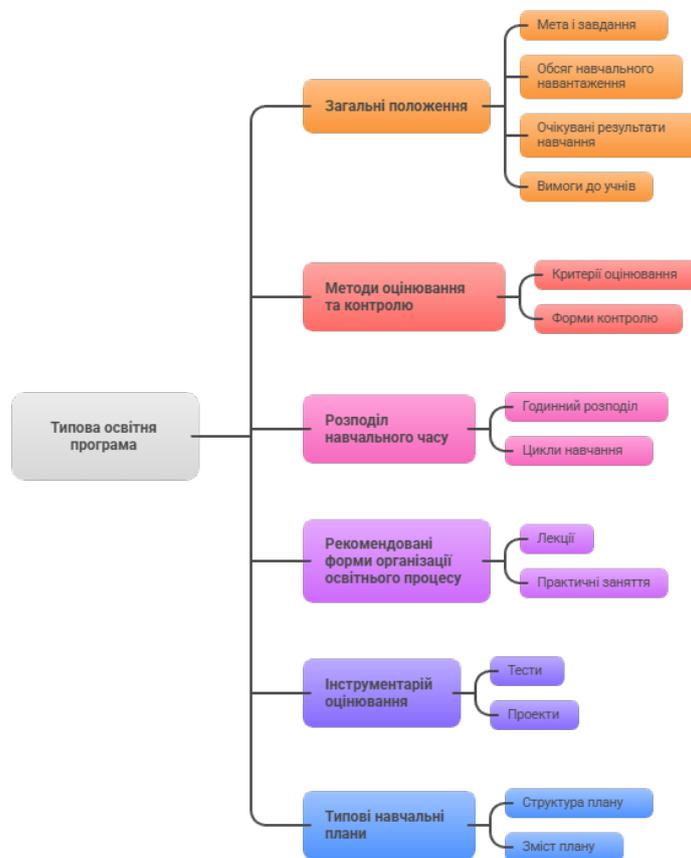


Рис. 2. Схема структури типової освітньої програми

тових ліній, видів навчальної діяльності й відповідних результатів навчання. Завершує опис система критеріїв оцінювання, яка логічно прив'язує результати навчання до конкретних показників досягнень (див. рис. 3.). Разом із тим, структура програм може відрізнятись. До прикладу, програми академічного рівня можуть містити інші структурні елементи такі як “Освітні кластери та профілі” та інші й навпаки, не містити інших структурних компонентів. Тому, подальші дослідження будуть присвячені генерації уніфікованих структур.

Усі ці структури є природними кандидатами для формалізації у вигляді онтології, де кожен елемент (стандарт, галузь, результат навчання, тема, вид діяльності, критерій оцінювання) отримує сталий ідентифікатор і чітко описані зв'язки з іншими елементами. Перенесення наведених ієрархій у машинозчитувані моделі (наприклад, RDF/OWL/XML) створює основу для семантичної інтероперабельності між різними інформаційними системами освіти, забезпечуючи єдину точку істини для управлінських рішень та аналітики.

Структура Модельної Навчальної Програми

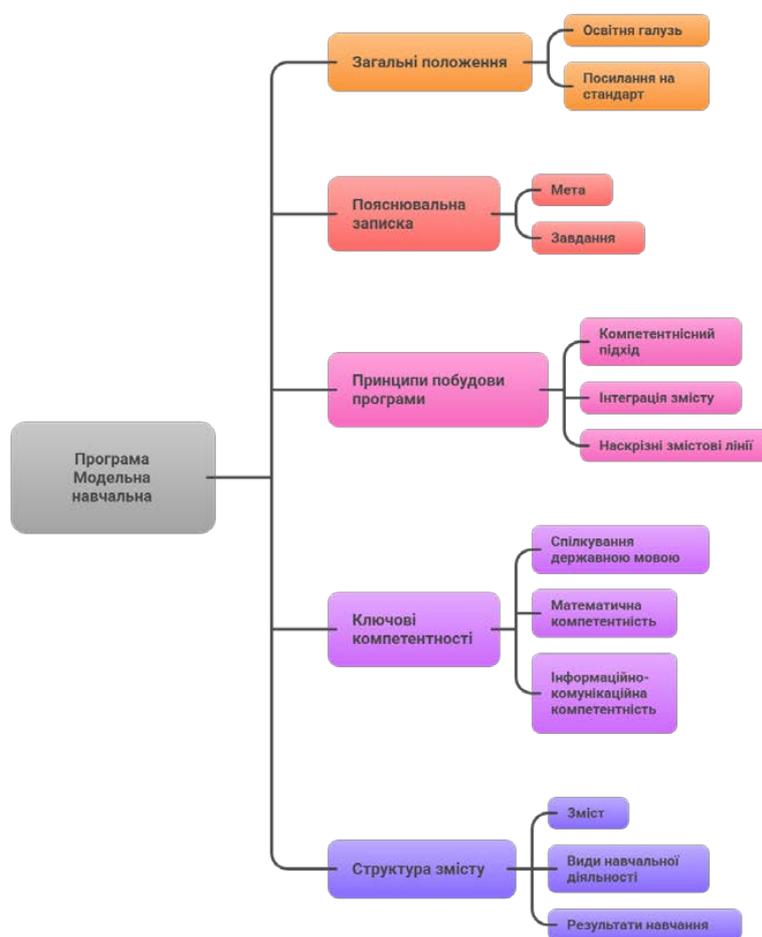


Рис. 3. Структура Модельної навчальної програми

Висновки. Підсумовуючи можна зазначити, що головний виклик у процесі цифрової трансформації системи освіти України полягає не стільки у відсутності технологічних

засобів, скільки у системній невідповідності між гетерогенною архітектурою цифрового освітнього середовища та необхідністю уніфікації інформаційних потоків. Ця невідповід-

ність критично проявляється на рівні семантичної інтероперабельності. Відтак, єдиним ефективним шляхом подолання інформаційної розрізненості є перехід до посередницької архітектури, що базується на принципі шини семантичної трансформації (SST). Ця модель передбачає створення уніфікованого середовища, де дані з гетерогенних джерел проходять етап онтологічного мапування, перетворюючись із «сирих» масивів на структуровані знання. Такий підхід дозволяє нівелювати конфлікти форматів та забезпечити високу точність машинної інтерпретації результатів, незалежно від первинної структури джерела, яка забезпечує необхідний рівень адаптивності до постійних змін у законодавстві та освітніх й дидактичних стандартах. Встановлено, що ключовим і пріоритетним елементом подолання системної фрагментації є не впровадження технічних протоколів, а розробка узгодженої національної освітньої онтології. Її відсутність є першопричиною низької узгодженості та точності даних, що накопичуються.

Обґрунтовано, що управління якістю даних є критично необхідною інституційною

функцією, яка має бути імплементована в архітектуру інтеграції як обов'язковий і автоматизований процес, а не виконуватися як постфактум-корекція.

Таким чином, результати дослідження формують науково-методичний базис для переосмислення стратегії інтеграції освітніх інформаційних систем, зміщуючи акцент з технологічної інсталяції на інформаційну стандартизацію.

Перспективні дослідження мають сфокусуватися на розробці детальної правової та етичної моделі для обміну чутливими даними, що забезпечуватиме баланс між потребами у наскрізній аналітиці та вимогами законодавства щодо захисту персональних даних, включаючи протоколи псевдонімізації та авторизації доступу. З огляду на це, наукова спільнота має скерувати зусилля на трансформацію архітектурно-методологічних пропозицій у практичні інженерні рішення та рекомендації для державної політики, що забезпечить стійкий фундамент для подальшого розвитку цифрового освітнього простору України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Освіта для цифрової трансформації суспільства / Edukacja dla cyfrowej transformacji społeczeństwa / Education for digital transformation of society : монографія. У 2 т. Т. 1 ; за наук. ред. В. Кременя, Н. Ничкало, Л. Лук'янової, Н. Лазаренко. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2024. 526 с.
2. Цифровізація освіти та соціальні проблеми в сучасному техногенно-інформаційному суспільстві : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 1 квітня – 12 травня 2024 року. Львів. Торунь : Liha-Pres, 2024. 120 с.
3. Semantic Interoperability by Freddie O'Connell on January 24, 2017. Url: <https://xapi.com/blog/semantic-interoperability/> (дата звернення 13.10.2025).
4. O. Stryzhak, S. Dovgyi, V. Demianenko, M. Popova, O. Gayevska. (2021). Cognitive digital platforms of scientific education. Interdisciplinary studies of complex systems. № 19. <https://doi.org/10.31392/iscs.2021.19.035>.
5. Abdul Quamar, Chuan Lei, Dorian Miller, Fatma Özcan, Jeffrey Kreulen, Robert J Moore, Vasilis Efthymiou. (2020). An Ontology-Based Conversation System for Knowledge Bases. Industry 1: Graph Databases and Knowledge Base. SIGMOD '20, June 14-19, 2020, Portland, OR, USA. URL: <https://leichuan.github.io/files/sigmod20-mdx.pdf> (дата звернення 14.10.2025).
6. Vitalina Babenko, Igor Shostak, Mariia Danova & Olena Feoktystova. (2021). Creation of Ontological Knowledge Bases in the Semantic Web by Analyzing Table Structures. Semantic IoT: Theory and Applications. Studies in Computational Intelligence, vol 941. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64619-6_9.
7. Yevhenii B. Shapovalov, Viktor B. Shapovalov, Roman A. Tarasenko, Stanislav A. Usenko and Adrian Paschke. A semantic structuring of educational research using ontologie CTE Workshop Proceedings, 2021, Vol. 8: CTE-2020, pp. 105-123 <https://acnsci.org/journal/index.php/cte/article/view/219/223>.
8. Приходнюк В В., Кузьменко О. С., Горборуков В. В. Онтологічно керована обробка статистичних даних зі звітів регіональних відділень НК «ЯДУ». (2025). *Наукові записки Малої академії наук України*, 2(33), С. 69-82. <https://doi.org/10.51707/2618-0529-2025-33-08>.
9. Andrew E. Krumm, Jared Boyce, Howard T. Everson. A Collaborative Approach to Sharing Learner Event Data. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1314163.pdf>
10. xAPI: A Guide for Technical Implementers. URL: https://sagroups.ieee.org/2247-1/wp-content/uploads/sites/316/2018/07/IEEE-LTSC-TAG-xAPI-2018-Technical-Report-on-xAPI_-March-2018-Master-Draft.pdf

11. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898 URL: <https://educationforlife.mon.gov.ua/wp-content/uploads/2025/10/pro-deyaki-pytannya-derzhavnyh-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-se%E2%80%A6-postanova-%E2%84%96-898-vid-30.09.2020-d498849-20220902.pdf> (дата звернення 11.10.2025).
12. Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 24.07.2019 № 688. URL: <https://educationforlife.mon.gov.ua/wp-content/uploads/2025/10/pro-vnesennya-zmin-do-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osvit%E2%80%A6-postanova-%E2%84%96-688-vid-24.07.2019-d486714-20190724-1.pdf> (дата звернення 11.10.2025).
13. Моніторингові дослідження за 2024 рік. Державна служба якості освіти України. Київ: ДСЯО, 2024. Url: <https://sqe.gov.ua/diyalnist/monitoringovi-doslidzhennya/opituvannya-doslidzhennya-vivchennya-za-2024/> (дата звернення 11.10.2025).

REFERENCES

1. Osvita dlia tsyfrovoyi transformatsii suspilstva / Edukacja dla cyfrowej transformacji społeczeństwa / Education for digital transformation of society : monohrafiia. (2024) U 2 t. T. 1 ; za nauk. red. V. Kremenja, N. Nychkalo, L. Lukianovoi, N. Lazarenko. Kyiv : TOV «Iurka Liubchenka» 526 s. [in Ukrainian]
2. Tsyfrovizatsiia osvity ta sotsialni problemy v suchasnomu tekhnohenno-informatsiinomu suspilstvi (2024) : materialy vseukrainskoho naukovopedahohichnoho pidvyshchennia kvalifikatsii, 1 kvitnia – 12 travnia 2024 roku. Lviv. Torun : Liha-Pres 120 s. [in Ukrainian]
3. Semantic Interoperability by Freddie O'Connell on January 24, 2017. Url: <https://xapi.com/blog/semantic-interoperability>. (data zvernennia 13.10.2025).
4. O. Stryzhak, S. Dovgyi, V. Demianenko, M. Popova, O. Gayevska. (2021). Cognitive digital platforms of scientific education. Interdisciplinary studies of complex systems. № 19. <https://doi.org/10.31392/iscs.2021.19.035>
5. Abdul Quamar, Chuan Lei, Dorian Miller, Fatma Özcan, Jeffrey Kreulen, Robert J Moore, Vasilis Efthymiou. (2020). An Ontology-Based Conversation System for Knowledge Bases. Industry 1: Graph Databases and Knowledge Base. SIGMOD '20, June 14-19, Portland, OR, USA. URL: <https://leichuan.github.io/files/sigmod20-mdx.pdf> (data zvernennia 14.10.2025).
6. Vitalina Babenko, Igor Shostak, Mariia Danova & Olena Feoktystova. (2021). Creation of Ontological Knowledge Bases in the Semantic Web by Analyzing Table Structures. Semantic IoT: Theory and Applications. Studies in Computational Intelligence, vol 941. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64619-6_9
7. Yevhenii B. Shapovalov, Viktor B. Shapovalov, Roman A. Tarasenko, Stanislav A. Usenko and Adrian Paschke. (2021) A semantic structuring of educational research usingontologie CTE Workshop Proceedings, Vol. 8: CTE-2020, pp. 105-123 <https://acnsi.org/journal/index.php/cte/article/view/219/223>
8. Prykhodniuk V. V, Kuzmenko O. S., Gorborkov V. V. Ontolohichno kerovana obrobka statystychnykh danykh zi zvitiv rehionalnykh viddilen NK «IaDU». (2025). Naukovi zapysky Maloi akademii nauk Ukrainy, 2(33), S. 69-82. <https://doi.org/10.51707/2618-0529-2025-33-08>. [in Ukrainian]
9. Andrew E. Krumm, Jared Boyce, Howard T. Everson. A (2021) Collaborative Approach to Sharing Learner Event Data. Url: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1314163.pdf>
10. xAPI: A Guide for Technical Implementers. (2018) Url: https://sagroups.ieee.org/2247-1/wp-content/uploads/sites/316/2018/07/IEEE-LTSC-TAG-xAPI-2018-Technical-Report-on-xAPI_-March-2018-Master-Draft.pdf
11. Pro deiaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30.09.2020 № 898 URL: <https://educationforlife.mon.gov.ua/wp-content/uploads/2025/10/pro-deyaki-pytannya-derzhavnyh-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-se%E2%80%A6-postanova-%E2%84%96-898-vid-30.09.2020-d498849-20220902.pdf> (data zvernennia 11.10.2025). [in Ukrainian]
12. Pro vnesennia zmin do Derzhavnogo standartu pochatkovoi osvity: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 24.07.2019 № 688. Url: <https://educationforlife.mon.gov.ua/wp-content/uploads/2025/10/pro-vnesennya-zmin-do-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osvit%E2%80%A6-postanova-%E2%84%96-688-vid-24.07.2019-d486714-20190724-1.pdf> (data zvernennia 11.10.2025). [in Ukrainian]
13. Monitorynhovi doslidzhennia za 2024 rik. Derzhavna sluzhba yakosti osvity Ukrainy. Kyiv: DSIAO, 2024. Url: <https://sqe.gov.ua/diyalnist/monitoringovi-doslidzhennya/opituvannya-doslidzhennya-vivchennya-za-2024/> (data zvernennia 11.10.2025). [in Ukrainian]

V. B. DEMIANENKO

PhD, Senior Researcher,

*Leading Researcher of the Department of Information and Didactic Modelling,
National Center "Junior Academy of Sciences of Ukraine", Kyiv, Ukraine*

E-mail: valentyna.demianenko@gmail.com

http://orcid.org/0000-0002-8040-5432

YE. B. SHAPOVALOV

PhD, Head of the Department of Information and Didactic Modeling,

National Center "Junior Academy of Sciences of Ukraine", Kyiv, Ukraine

E-mail: sjb@man.gov.ua

http://orcid.org/0000-0003-3732-9486

A. YE. STRYZHAK

Doctor of Philosophy, Scientific Secretary,

Institute of Applied Control Systems of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

E-mail: stryzhaka@gmail.com

https://orcid.org/0000-0001-8266-2013

**DIGITALIZATION OF EDUCATION: DATA STRUCTURING
AND INTEROPERABILITY CHALLENGES**

This study is dedicated to a critical analysis and justification of architectural solutions for overcoming the problems of structuring and semantic interoperability of educational data in the context of the digitalization of Ukraine's education system. The relevance of the topic is determined by the profound fragmentation of the information landscape, caused by the heterogeneity of platforms used (Educational Management Information Systems (EMIS), LMS, e-journals), which leads to the formation of persistent fragmented data repositories, so-called "information silos." The purpose of the work is a comprehensive analysis of the sources of semantic data inconsistencies and the development of scientific and methodological principles for building an integrated educational system.

The research establishes that the main obstacle is not technical, but rather the semantic isolation of data, which arises from the lack of a unified National Educational Ontology and standardized metadata vocabularies. This results in the violation of key Data Quality Management (DQM) metrics, specifically accuracy, consistency, and timeliness, which minimizes the analytical value of educational information and prevents the effective implementation of Data-Driven Management.

The concept of a Unified National Data Exchange Portal is proposed as a universal architectural intermediary. Utilizing this Hub allows for automatic schema mapping and guarantees cascading data updates, significantly reducing the operational costs associated with data processing and transformation. This transforms data into an economically valuable strategic asset, necessary for the correct formation of objective educational indicators. Furthermore, the critical role of institutional support is emphasized: the introduction of Persistent Identifiers (PID) and the creation of a national regulation for education data governance, which legally establishes DQM procedures and ensures the protection of personal data in the integrated environment.

The results of the work have practical significance for educational digitalization policy formation and provide a scientific and methodological foundation for developing technical specifications for integration platforms.

Key words: Education digitalization, interoperability, Data Quality Management, national educational ontology, data fragmentation.

Дата першого надходження статті до видання: 23.11.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.12.2025

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.12.2025

УДК 378:004.77:811

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.4.4>

Л. О. ДОЛОЖЕВСЬКА

*старший викладач кафедри іноземної та української філології,
Луцький національний технічний університет, м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: gromovalyudmilka@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-0380-4217>*

А. П. МАРТИНЮК

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної та української філології,
Луцький національний технічний університет, м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: alla-mart@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-5979-3936>*

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ РЕСУРС У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сучасна цифровізація вищої освіти зумовлює потребу у використанні інноваційних педагогічних ресурсів, які здатні підвищити ефективність навчання англійської мови та забезпечити формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти. Одним із таких ресурсів є соціальні мережі, які стали невід'ємною частиною повсякденного життя студентської молоді і одночасно можуть виступати інструментом розвитку мовних, комунікативних і міжкультурних навичок. У статті теоретично обґрунтовано педагогічний потенціал соціальних мереж як ресурсу навчання іноземної мови в закладах вищої освіти. Проаналізовано сучасні теоретичні підходи до використання цифрових технологій у педагогіці, розглянуто принципи андрагогіки у контексті інтеграції соціальних мереж у навчальний процес. Показано, що соціальні мережі сприяють розвитку мотиваційного, комунікативного, когнітивного, соціокультурного та рефлексивного потенціалу студентів, дозволяючи поєднувати аудиторну і позааудиторну мовну практику, працювати з автентичними матеріалами, здійснювати міжкультурну взаємодію та формувати навички саморегуляції навчальної діяльності. Визначено педагогічні умови ефективного використання соціальних мереж, зокрема: чітке формулювання дидактичної мети, організація педагогічного супроводу, розвиток цифрової і медіаграмотності студентів, створення безпечного цифрового освітнього середовища, а також врахування обмежень, пов'язаних із відволіканням, інформаційним перевантаженням та нерівномірним рівнем цифрової компетентності учасників освітнього процесу. Стаття демонструє, що соціальні мережі є ефективним засобом навчання іноземної мови за умови їх цілеспрямованого, методично обґрунтованого та педагогічно доцільного використання. Матеріали дослідження можуть бути використані викладачами іноземних мов у закладах вищої освіти для модернізації освітнього процесу, підвищення мовної компетентності здобувачів освіти та розвитку їх міжкультурних навичок.

Ключові слова: соціальні мережі; навчання іноземної мови; цифрові освітні технології; іншомовна комунікативна компетентність; медіаграмотність; освітнє середовище.

Поставлення проблеми. На сучасному етапі розвитку вища освіта характеризується активними процесами цифровізації, що суттєво змінюють підходи до організації освітнього процесу, ролі викладача та характеру навчальної діяльності здобувачів освіти. Такі трансформації особливо виражені в галузі викладання іноземних мов, зокрема англійської, яка в умовах глобалізації виступає не лише навчальною дисципліною, а й ключовим інструментом академічної, професійної та міжкультурної комунікації.

Розвиток цифрових технологій також сприяє проникненню освітнього середовища вищих навчальних закладів за межі традиційної аудиторії, що актуалізує проблему пошуку нових педагогічних ресурсів і форм навчання. У цьому контексті соціальні мережі заслуговують особливої уваги, адже стали невід'ємною складовою повсякденного життя як студентської молоді так і науково-педагогічних працівників, оскільки активно впливають на способи отримання інформації, спілкування й формування мовних практик.

Соціальні мережі є багатовимірними цифровими платформами, що поєднують комунікативні, інформаційні, культурні та освітні можливості. Вони також забезпечують звичне середовище взаємодії та самовираження для здобувачів освіти, створюючи передумови для їх педагогічного використання в процесі навчання іноземної мови. З іншого боку, у педагогічній теорії та практиці соціальні мережі не оцінюються чітко і в основному концептуалізуються як джерело відволікання або загроза академічній доброчесності, а не як освітній ресурс, який має потенціал бути корисним.

Актуальність дослідження зумовлена суперечністю між високим рівнем залученості до соціальних мереж і недостатнім рівнем їх системного, методично обґрунтованого використання у навчанні англійської мови в закладах вищої освіти, що в свою чергу, викликає необхідність теоретичного осмислення педагогічного потенціалу соціальних мереж та визначення умов їх доцільної інтеграції в освітній процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання використання соціальних мереж у викладанні активно досліджується у сучасній педагогічній та методичній науці. Це підтверджується зростанням в останні роки кількості публікацій у фахових і міжнародних наукових журналах. Дослідники розглядають соціальні мережі як ефективний інструмент формування іншомовної комунікативної компетентності, підвищення навчальної мотивації та розвитку міжкультурної взаємодії студентів.

Так, Клаудія Сінта Мера-Гаррідо, іспанська дослідниця та викладачка англійської мови, проаналізувала переваги й обмеження використання соціальних мереж у викладанні англійської мови. Дослідниця доходить висновку, що соціальні мережі значно розширюють можливості автентичної мовної практики та співпраці між студентами, однак за відсутності педагогічного контролю можуть бути причиною відволікання уваги та зниження навчальної дисципліни [Mera-Garrido].

У дослідженні Wati, авторки з Індонезії, яка активно публікується в міжнародних наукових виданнях, доведено, що використання соціальних мереж у навчанні майбутніх педагогів сприяє розвитку мовленнєвих навичок, цифро-

вої грамотності та здатності до самостійного навчання. Результати її досліджень свідчать про позитивне сприйняття соціальних мереж здобувачами та вказують їх як ефективний інструмент мовної практики, проте, відмічається необхідність формування критичного мислення щодо споживання цифрового контенту [Wati].

Дослідження, опубліковане в Indonesian TESOL Journal, вказує на позитивний вплив соціальних мереж щодо формування усної іншомовної компетентності здобувачів освіти університетського рівня. Зокрема, використання Instagram як навчального інструменту сприяло покращенню плавності мовлення, лексичного запасу та вимови [Basongan].

Актуальність проблеми відмічається і в українських наукових публікаціях. Наприклад, Процько, викладачка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, розглядає соціальні мережі як невід'ємний компонент сучасного освітнього середовища закладів вищої освіти та підкреслює їх потенціал у розвитку іншомовної та цифрової компетентності здобувачів. Вона також закликає до структурованої педагогічної організації навчального процесу [Процько].

Таким чином, аналіз останніх досліджень засвідчує, що соціальні мережі мають значний педагогічний потенціал у викладанні іноземної мови, проте ефективність їх використання залежить від методично обґрунтованої інтеграції в освітній процес, педагогічного супроводу та розвитку цифрової культури усіх учасників навчального процесу.

Мета статті. Метою даної статті є теоретичне обґрунтування педагогічного потенціалу соціальних мереж як ресурсу навчання англійської мови здобувачів освіти, зокрема, закладів вищої освіти, визначення їх ролі у навчанні іноземних мов та окреслення педагогічних умов ефективного використання соціальних мереж у навчанні англійської мови в ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Сучасна педагогічна наука виділяє цифрові технології як значний рушій освітніх змін. Таким чином, соціальні мережі породжують нові типи навчальних середовищ у вищих навчальних закладах і сприяють формуванню нових моделей взаємодії між викладачем і здобувачами

освіти. У цьому сенсі соціальні мережі стають складовою цифрового освітнього середовища закладів вищої освіти.

З точки зору педагогіки соціальні мережі можна розглядати не лише як засіб комунікації, а й як інструмент організації навчальної діяльності, що сприяє активному залученню здобувачів знань до освітнього процесу, адже вони дозволяють самостійно обирати темп навчання, форми взаємодії та способи представлення результатів своєї діяльності.

Не менш значущою є теорія соціального конструктивізму, згідно з якою знання формуються в процесі соціальної взаємодії. Соціальні мережі, забезпечуючи постійну комунікацію та обмін думками, сприяють колективному конструюванню знань, розвитку критичного мислення та рефлексії. На цій основі ці форми знань можуть, у певному сенсі, розглядатися як місце для кооперативного навчання та наукового дискурсу.

Також варто звернути увагу на андрагогічний підхід, який робить наголос на специфіці навчання дорослих. Здобувачі закладів вищої освіти, як суб'єкти навчання, мають сформовані життєві й навчальні стратегії, а також потребу в практичній значущості навчального матеріалу. Соціальні мережі дозволяють поєднати освітній контент і реальні комунікативні середовища, що відповідає принципу андрагогіки.

Цифрова педагогіка розглядає соціальні мережі як елемент відкритого освітнього простору як у формальному так і у неформальному навчанні. Вони забезпечують доступ до автентичних матеріалів, заохочують розвиток навичок самоосвіти та формуванню інформаційної та медіаграмотності. Проте, їх ефективність значною мірою залежить від педагогічної підтримки та методичного забезпечення.

У сучасній методиці викладання іноземних мов дедалі більшої уваги надається використанню цифрових технологій як засобу підвищення ефективності навчального процесу та формування комунікативної компетентності здобувачів освіти. Соціальні мережі також визначаються як цифровий інструмент, що об'єднує мовну практику та природні умови комунікації в автентичному мовному середовищі.

Термін «соціальна мережа» є багатозначним і ми можемо зустріти такі визначення:

1) веб-сайт або додаток, заснований на інтернет-технологіях; платформа для комунікацій користувачів, що надає їм можливість зв'язуватися, створюючи особисті інформаційні профілі, надаючи доступ до цих профілів іншим користувачам, створюючи спільноти зі спільними зацікавленнями;

2) добровільна інтернет-громада, спільнота користувачів, що спілкується, обмінюється інформацією, взаємодіє, використовуючи як комунікаційну платформу певний інтернет-ресурс. Соцмережа функціонує та розвивається на основі добровільного прилучення, взаємної зацікавленості учасників і не залежить від географічної віддаленості [Велика українська енциклопедія].

Викладання іноземних мов традиційно зосереджується на розвитку чотирьох видів мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, читання та письма. Соціальні мережі створюють можливості для комплексного розвитку цих навичок завдяки поєднанню текстового, аудіо- та відеоконтенту, а також інтерактивної взаємодії між користувачами. Це дозволяє здобувачам освіти використовувати мову у повсякденному спілкуванні і підвищує актуальність і мотиваційну важливість її використання.

Соціальні мережі мають значну перевагу у навчанні іноземних мов, а саме: доступ до автентичного мовного матеріалу. Здобувачі можуть взаємодіяти з контентом, створеним носіями мови, знайомитися з актуальними тенденціями та змінами в мові, сленгом, культурними реаліями і ситуаціями та соціальними контекстами використання мови. Такий досвід допомагає формувати соціолінгвістичну та прагматичну складові іншомовної компетентності.

Методика викладання англійської мови розглядає соціальні мережі як інструмент реалізації комунікативного підходу, що забезпечує умови для справжньої комунікації, орієнтованої не лише на відпрацювання мовних структур, а й на обмін думками, аргументацію власної позиції та взаємодію з реальними співрозмовниками. Це допомагає зменшити мовні бар'єри та підвищити впевненість здобувачів у використанні іноземної мови.

Також варто згадати про доцільність інтеграції соціальних мереж у проектно-орієнтовані та проблемно-орієнтовані навчальні заходи. Діяльність з створення постів, коментарів, відеоматеріалів, а також участь в онлайн-дискусіях англійською мовою дозволяє поєднати мовну практику з тренуванням навичок, таких як критичне мислення, командна робота, співпраця та цифрова компетентність. Таким чином, можна стверджувати, що соціальні мережі сприяють реалізації міждисциплінарного підходу у навчанні.

Проте, цілком очевидно, що використання соціальних мереж у навчанні іноземних мов потребує чіткого педагогічного спрямування, адже вони можуть втратити освітню цінність без визначеної дидактичної мети та методичного супроводу і перетворитися на чинник поверхневого сприйняття інформації. Саме тому роль викладача полягає у виборі контенту, формулюванні навчальних завдань та створенні умов для рефлексії результатів навчальної діяльності студентів.

Під час вивчення іноземної мови в закладах вищої освіти, соціальні мережі також виступають засобом формування міжкультурної компетентності. Користувачі можуть розвивати толерантність та здатність до міжкультурного діалогу, взаємодіючи з представниками інших культур, вивчаючи їхню мову і поведінку, а також культурні відмінності.

Тож, соціальні мережі в контексті навчання іноземних мов є, безперечно, ефективним педагогічним інструментом, що поєднує мовну практику, культурний компонент і сучасні цифрові формати комунікації. Вони мають значний потенціал для навчання іноземної мови здобувачів закладів вищої освіти, що зумовлює необхідність подальшого аналізу педагогічних можливостей соціальних мереж у формуванні іншомовної комунікативної компетентності.

В сучасному світі, коли цифровізація освіти стає невід'ємною частиною навчального процесу, соціальні мережі набувають особливого значення як педагогічний ресурс, здатний доповнювати традиційні форми навчання англійської мови. Їх потенціал – це не лише використання технологічних можливостей, а й створення нового освітнього простору, що сприяє активній взаємодії, самостійності

та відповідальності здобувачів за результати свого навчання.

Варто відмітити, що основна функція, яку виконують соціальні мережі – мотиваційна. Залучення знайомих і привабливих для здобувачів цифрових платформ підвищує інтерес до навчальної діяльності та сприяє формуванню позитивного ставлення до вивчення іноземної мови. Коли викладач використовує мовні завдання, інтегровані в середовище соціальних мереж, вони сприймаються здобувачами як менш формалізовані, що, в свою чергу, знижує рівень тривожності та страху помилок і стимулює активнішу участь у комунікації іноземною мовою.

Ще однією важливою складовою педагогічного потенціалу соціальних мереж є комунікативна функція, яка реалізується через можливість постійної мовної взаємодії. Завдяки соціальним мережам здобувачі мають хороші умови для реального спілкування іноземною мовою, що виходить за межі часу в аудиторії та дозволяє продовжувати навчальний процес у позааудиторному форматі. Участь у дискусіях, коментування дописів, обмін думками та аргументація власної точки зору та позиції сприяють розвитку усного й писемного мовлення.

Окрім того, соціальні мережі мають значний когнітивний потенціал, оскільки стимулюють пізнавальну активність. Робота з різними видами контенту іноземною мовою – текстами, відео, подкастами, інфографікою – сприяє розвитку навичок аналізу, інтерпретації та критичного осмислення інформації. У процесі взаємодії з цифровим контентом здобувачі вчаться відбирати потрібні матеріали, оцінювати їх достовірність і формулювати власні висновки.

Не менш важливою є соціокультурна функція соціальних мереж у вивченні іноземної мови. Завдяки доступу до автентичного контенту та можливості міжкультурної взаємодії здобувачі знайомляться з особливостями інших країн, нормами мовленнєвої поведінки та соціальними цінностями. Це сприяє формуванню міжкультурної компетентності, розвитку толерантності та здатності до ефективної комунікації в багатокультурному та багатомовному середовищі.

Ще одна функція соціальних мереж, на якій хочеться акцентувати увагу – рефлексивна, оскільки вона надає здобувачам можливість аналізувати власні досягнення та мовні труднощі. Коментарі викладача й одногрупників, обговорення результатів виконаних завдань і самооцінювання сприяють усвідомленню індивідуального прогресу та формуванню навичок саморегуляції навчальної діяльності.

Водночас, педагогічний потенціал соціальних мереж реалізується лише за умови їх цілеспрямованого та методично обґрунтованого використання. Без чіткого визначення навчальних цілей і критеріїв оцінювання соціальні мережі можуть втратити освітню спрямованість. Саме тому педагогічний супровід, який передбачає планування навчальних завдань, координацію взаємодії студентів і створення безпечного цифрового освітнього середовища має важливе значення.

Тому можна стверджувати, що соціальні мережі мають значний педагогічний потенціал у навчанні іноземної мови здобувачів закладів вищої освіти, який можна відслідкувати у їх мотиваційних, комунікативних, когнітивних, соціокультурних та рефлексивних можливостях. Соціальні мережі, як елемент цифрового освітнього середовища, створюють сприятливі умови для комплексного розвитку вказаних складових. Розуміння важливості та системне використання цього ресурсу створює підґрунтя для підвищення якості мовної підготовки і модернізації освітнього процесу в цілому.

Лінгвістичний компонент іншомовної комунікативної компетентності охоплює лексичні, граматичні та фонетичні засоби мови. Соціальні мережі забезпечують постійний контакт із іноземною мовою, яка використовується в повсякденному спілкуванні, що, заразом, сприяє засвоєнню актуальної лексики та мовних структур у природному контексті. Робота з дописами, коментарями, відеоматеріалами та аудіоконтентом дозволяє здобувачам спостерігати за функціонуванням мовних одиниць у реальному мовленні та використовувати їх у власній комунікації.

Соціолінгвістичний компонент – це знання про те використовуються мовні засоби відповідно до соціального контексту спілкування. У соціальних мережах здобувачі стикаються

з різними стилями мовлення, формами звертання та комунікативними нормами, що сприяє усвідомленню варіативності мови. Аналіз мовної поведінки користувачів, зокрема носіїв мови, дозволяє краще розуміти особливості неформальної та напівформальної комунікації.

Прагматичний компонент іншомовної комунікативної компетентності стосується здатності ефективно реалізовувати мовленнєві наміри в процесі спілкування. Соціальні мережі створюють ситуації, у яких необхідно формулювати свої думки, аргументувати власну позицію, реагувати на коментарі та брати участь у дискусіях іншою мовою. Це сприяє розвитку навичок логічного структурування висловлювань, досягнення комунікативної мети та врахування реакції співрозмовників.

Особливо важливим є міжкультурний компонент. Соціальні мережі надають можливість для здобувачів взаємодіяти з представниками різних культур, ознайомлюватися з їх культурними особливостями, цінностями та світоглядом. Така діяльність сприяє формуванню міжкультурної чутливості, толерантності та здатності до ефективної комунікації в багатокультурному середовищі.

Використання соціальних мереж у викладанні іноземної мови також сприяє розвитку незалежності здобувачів у навчанні. Оскільки кожен користувач хоче бути правильне трактування своїх дописів, самостійний пошук інформації, створення власного контенту іншою мовою та участь у мовній взаємодії формують відповідальність за результати навчання та навички самоорганізації. Така робота формує сучасну вимогу підготовки фахівців, здатних до безперервного професійного розвитку.

Отже, використання соціальних мереж забезпечує інтегрований розвиток мовних, комунікативних і міжкультурних навичок та сприяє підвищенню якості викладання іноземної мови за умови педагогічно доцільного застосування. Без системного підходу соціальні мережі можуть втратити освітню цінність і не сприяти досягненню запланованих навчальних результатів.

Ключовою педагогічною умовою використання соціальних мереж є чітке визна-

чення дидактичної мети. Варто інтегрувати їх в навчальний процес не спонтанно, а для реалізації конкретних навчальних завдань, пов'язаних із розвитком мовленнєвих умінь, комунікативних стратегій або міжкультурної компетентності. Коли здобувачі чітко усвідомлюють навчальну мету, – це сприяє підвищенню їх відповідальності та мотивації.

Не менш важливою складовою є педагогічний супровід з боку викладача. Добре спланована навчальна діяльність, підбір відповідного контенту та координація взаємодії здобувачів роблять процес навчання ефективним та цікавим. Роль викладача трансформується від традиційного джерела знань до фасилітатора й модератора навчального процесу, який спрямовує діяльність здобувачів і забезпечує зворотний зв'язок.

Формування медіаграмотності та цифрової компетентності студентів є ще однією важливою складовою навчального процесу. Використання соціальних мереж у навчальних цілях потребує навичок критично оцінювати інформацію, дотримуватися етичних норм онлайн-комунікації та принципів академічної доброчесності. Розвиток цих умінь сприяє усвідомленому й відповідальному використанню цифрових ресурсів у навчальній діяльності.

Ще однією вагомою педагогічною умовою використання соціальних мереж в навчанні є створення безпечного цифрового освітнього середовища, яке передбачає взаємоповагу, толерантність і підтримку усіх учасників освітнього процесу. Це особливо актуально при вивченні іноземної мови, коли здобувачі можуть відчувати невпевненість або страх помилок. Позитивний психологічний клімат сприяє активнішій участі у мовній комунікації.

Однак, варто враховувати і певні обмеження у використанні соціальних мереж при викладанні іноземної мови, які необхідно враховувати. До них можна віднести ризик відволікання студентів на розважальний контент, інформаційне перевантаження та зниження глибини опрацювання навчального матеріалу. Крім того, необмежене використання соціальних мереж може призвести до порушення академічної дисципліни та етичних норм.

Ще одним чинником, який обмежує використання соціальних мереж, є різний рівень цифрової компетентності як здобувачів освіти, так і викладачів, що може ускладнювати організацію навчального процесу. Тому необхідність підвищення цифрової грамотності учасників освітнього процесу та методичної підготовки викладачів до використання соціальних мереж у навчальних цілях є важливим питанням, яке потребує вирішення.

Тож, ефективне використання соціальних мереж у викладанні іноземних мов в закладах вищої освіти можливе за умов дотримання багатьох умов і врахування наявних обмежень. Усвідомлений і системний підхід до інтеграції соціальних мереж сприяє підвищенню якості мовної підготовки і створює передумови для модернізації освітнього процесу.

Висновки. Соціальні мережі мають значний мотиваційний, комунікативний, когнітивний, соціокультурний та рефлексивний потенціал, що сприяє розвитку мовних навичок, підвищенню активності здобувачів освіти та формуванню міжкультурної чутливості. Їх інтеграція у навчальний процес дозволяє поєднувати традиційне аудиторне навчання з позааудиторною комунікацією, надає доступ до автентичних матеріалів і створює умови для розвитку критичного мислення та самостійної роботи здобувачів.

Ефективне використання соціальних мереж можливе лише за умов дотримання комплексу педагогічних умов, а саме: визначення чіткої дидактичної мети, педагогічного супроводу з боку викладача, розвитку цифрової та медіаграмотності як здобувачів освіти, так і викладачів, створення безпечного цифрового освітнього середовища. Водночас необхідно враховувати обмеження, пов'язані з ризиком інформаційного перевантаження, відволікання, нерівномірного рівня цифрової компетентності та можливих порушень академічної дисципліни та доброчесності.

Можна з впевненістю стверджувати, що соціальні мережі здатні бути ефективним інструментом у викладанні іноземної мови у закладах вищої освіти за умови їх цілеспрямованого, методично обґрунтованого та педагогічно доцільного застосування. Використання соціальних мереж у навчальному процесі

сприяє підвищенню якості мовної підготовки і міжкультурних компетентностей та модернізації освітнього середовища вищої школи. здобувачів освіти, розвитку їх комунікативних

ЛІТЕРАТУРА

1. Basongan W., Rahman A., Yusuf Q. The impact of social media on students' English language learning // Indonesian TESOL Journal. 2024. Vol. 6, No. 1. DOI: <https://doi.org/10.24256/itj.v6i1.7803>
2. Mera-Garrido C. Social media utilization in English language learning and teaching: Benefits and challenges // Journal of Artistic Creation and Literary Research. 2024. Vol. 12, No. 2. DOI: <https://doi.org/10.8345/jaclr.v12i2.22868>
3. Wati S. O., Budiyanti K., Mizkat E., Juita N., Ardi H. Exploring the benefits and challenges of social media in English language learning: Insights from English education students // Journal of English Language Education. 2025. Vol. 9, No. 3. DOI: <https://doi.org/10.31004/jele.v9i3.505>
4. Прощо Є. Social networks as an integral and urgent mean of modern teaching at a higher educational establishment // ScienceRise: Pedagogical Education. 2017. № 9. DOI: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2017.109242>
5. Соціальна мережа // Велика українська енциклопедія : офіційний вебсайт. URL: https://vue.gov.ua/Соціальна_мережа (дата звернення: 02.03.2026)

REFERENCES

1. Basongan, W., Rahman, A., & Yusuf, Q. (2024). The impact of social media on students' English language learning. Indonesian TESOL Journal, 6(1). <https://doi.org/10.24256/itj.v6i1.7803>
2. Mera-Garrido, C. (2024). Social media utilization in English language learning and teaching: Benefits and challenges. Journal of Artistic Creation and Literary Research, 12(2). <https://doi.org/10.8345/jaclr.v12i2.22868>
3. Wati, S. O., Budiyanti, K., Mizkat, E., Juita, N., & Ardi, H. (2025). Exploring the benefits and challenges of social media in English language learning: Insights from English education students. Journal of English Language Education, 9(3). <https://doi.org/10.31004/jele.v9i3.505>
4. Protsko, Y. (2017). Social networks as an integral and urgent mean of modern teaching at a higher educational establishment. ScienceRise: Pedagogical Education, 9. <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2017.109242>
5. Velyka ukrainska entsyklopediia. (n.d.). Sotsialna merezha. https://vue.gov.ua/Соціальна_мережа

L. O. DOLOZHEVSKA

*Senior Lecturer at the Department of Foreign and Ukrainian Philology,
Lutsk National Technical University, Lutsk, Ukraine
E-mail: gromovalyudmilka@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-0380-4217>*

A. P. MARTYNIUK

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at Foreign and Ukrainian Philology Department,
Lutsk National Technical University, Lutsk, Ukraine
E-mail: alla-mart@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-5979-3936>*

SOCIAL NETWORKS AS A PEDAGOGICAL RESOURCE IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES

The contemporary digitalization of higher education necessitates the use of innovative pedagogical resources that enhance the effectiveness of teaching English and contribute to the development of students' foreign language communicative competence. One such resource is social media, which has become an integral part of students' everyday life and simultaneously serves as a tool for fostering language, communicative, and intercultural skills. This article theoretically substantiates the pedagogical potential of social media as a resource for teaching English in higher education institutions. The study analyzes current theoretical approaches to the use of digital technologies in pedagogy, examines student-centered and constructivist learning concepts, and considers principles of andragogy in the context of integrating social media into the educational process. The article demonstrates that social media contribute to the development of motivational, communicative, cognitive, sociocultural, and reflective potentials of students by combining classroom and extracurricular language practice, providing access to authentic materials, facilitating intercultural interaction, and promoting self-regulation skills in learning activities. Pedagogical conditions for effective use of social media

are identified, including clear formulation of learning objectives, organization of pedagogical guidance, development of students' digital and media literacy, creation of a safe digital educational environment, and consideration of limitations related to distraction, information overload, and varying levels of digital competence among participants. The article shows that social media can be an effective tool for teaching English when their use is purposeful, methodologically justified, and pedagogically sound. The findings can be applied by English language instructors in higher education to modernize the educational process, enhance students' language competence, and develop their intercultural skills.

Key words: social media; foreign language learning; digital educational technologies; foreign language communicative competence; media literacy; learning environment.

Дата першого надходження статті до видання: 16.11.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.12.2025

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.12.2025

УДК 811.111

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.4.5>

С. М. ЗЕЛЕНЦОВА

*кандидат історичних наук, доцент,
завідувач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін,
Київський медичний університет, м. Київ, Україна
Електронна пошта: s.zelentsova@kmi.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0001-5941-9146>*

А. А. ВІЦЮК

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

ВИКОРИСТАННЯ КРОК ПИТАНЬ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ ЯК ТИПУ МЕДИЧНОГО ТЕКСТУ У ВИВЧЕННІ ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті розглядаються клінічні випадки (case reports) як жанр автентичних медичних текстів, що має високий дидактичний потенціал у навчанні англійської мови студентів медичних вузів. Зазначається, що case report є чітко структурованим, логічно збудованим і функціонально орієнтованим типом тексту, наближеним до реальних умов професійної діяльності, що робить його особливо цінним для формування як мовних, так і когнітивних компетенцій. Робота з клінічними випадками сприяє розвитку академічного листа, умінь аналізувати, інтерпретувати та узагальнювати інформацію, а також розширює активний словник студентів за рахунок контекстного засвоєння спеціалізованої медичної термінології. Такі тексти дозволяють моделювати мовленнєві ситуації, близькі до майбутньої лікарської практики, формуючи навички усної аргументації, пояснення діагнозу, подання клінічних даних та вибору тактики лікування з використанням професійної мови. У статті докладно описано етапи впровадження case reports в освітній процес: критерії відбору та адаптації матеріалів, види завдань (читання, письмові резюме, обговорення у парах та групах), а також застосування інтерактивних методів навчання. Обговорюються результати практичного застосування цієї методики, включаючи підвищення мовної активності студентів, покращення навичок структурованого викладу, зростання мотивації та впевненості у професійній комунікації англійською мовою.

На підставі аналізу літератури визначено пріоритетність використання оригінальних текстів, у тому числі клінічних випадків, як бази для формування ключових фахових компетентностей студентів вищих медичних закладів освіти України. Тому розглядаючи навчання на основі клінічних випадків, акцентуємо увагу на розвитку критичного мислення студентів-медиків та обов'язковому моделюванню автентичних професійних комунікативних ситуацій.

Зроблено висновок про те, що використання case reports є надзвичайно важливим, оскільки вони відтворюють послідовність клінічного мислення, що охоплює збирання анамнезу, формулювання діагнозу, прийняття терапевтичних рішень та інтерпретацію клінічних і лабораторних даних. Це забезпечує інтеграцію мовної підготовки з професійною спрямованістю освітнього процесу, сприяє розвитку здатності працювати з науковими текстами та вести дослідницьку діяльність, удосконалює навички спілкування з пацієнтами та колегами, готує до роботи в міжнародному середовищі, а також допомагає дотримуватися медичної етики в різних культурних контекстах.

Ключові слова: клінічний випадок, case report, медична англійська, автентичні тексти, професійна комунікація, медична освіта, КРОК тестування, методика викладання.

Поставлення проблеми. Сучасна медична освіта висуває комплексні вимоги до підготовки майбутніх лікарів, що передбачають не лише ґрунтовне оволодіння фундаментальними знаннями у галузі біомедичних наук,

але й сформованість професійної іншомовної комунікативної компетентності. В умовах глобалізації медичної науки та практики англійська мова набула статусу домінуючого засобу міжнародної наукової й клінічної комуніка-

ції, що зумовлює необхідність її системного вивчення у процесі професійної підготовки фахівців медичного профілю.

За таких обставин особливої актуальності набувають дидактичні підходи, орієнтовані на розвиток професійної іншомовної комунікації в контексті реальних і змодельованих клінічних ситуацій. Одним із перспективних напрямів методики викладання медичної англійської мови є використання клінічних випадків, зокрема тестових завдань формату КРОК, у яких репрезентовано конкретні клінічні сценарії з описом анамнезу, результатів діагностичних досліджень, лікувальної тактики та клінічних наслідків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Зазначені завдання функціонують не лише як носії термінологічно насиченої інформації, а й як модель професійного клінічного мислення, побудованого на аналізі причинно-наслідкових зв'язків, інтерпретації клінічних даних та аргументованому формулюванні діагностичних висновків. Інтеграція питань КРОК англійською мовою в освітній процес створює умови для контекстуалізованого засвоєння медичної лексики, розвитку навичок аналітичного читання, перекладу та розуміння фахового дискурсу, а також сприяє формуванню стійкої навчальної мотивації.

Крім того, використання клінічних завдань такого типу забезпечує міждисциплінарну інтеграцію, поєднуючи знання з медицини, лінгвістики та педагогіки, що відповідає сучасним концепціям професійно орієнтованого навчання іноземних мов [McCarthy & O'Keeffe, 2010]. Актуальність даного дослідження зумовлена необхідністю теоретичного осмислення та наукового обґрунтування дидактичного потенціалу завдань формату КРОК англійською мовою у системі підготовки студентів медичних закладів вищої освіти до професійної іншомовної комунікації.

У зарубіжній методиці викладання англійської мови для спеціальних цілей (English for Specific Purposes, ESP) провідне місце посідають жанровий та контекстно орієнтований підходи до навчання студентів немовних спеціальностей, зокрема майбутніх лікарів [Dudley-Evans & St. John, 1998]. У межах зазначених підходів використання автентич-

них медичних текстів, у тому числі клінічних випадків, розглядається як ефективний засіб формування професійної іншомовної комунікативної компетентності.

Зокрема, С. Gledhill аналізує клінічні випадки як специфічний жанр професійного медичного дискурсу, що характеризується чіткою логіко-композиційною структурою та сприяє розвитку навичок академічного письма й аргументованого викладу. J. Rowley розглядає навчання на основі клінічних випадків (case-based learning) як дидактичний метод, здатний забезпечити розвиток критичного мислення та моделювання автентичних професійних комунікативних ситуацій.

М. Nyland наголошує на визначальній ролі жанрового аналізу у процесі навчання наукового та професійного письма, зокрема у медичному дискурсі, підкреслюючи його значення для усвідомлення комунікативних цілей і структурних особливостей фахових текстів. Водночас В. Bhatia зазначає, що залучення автентичних текстів і професійних жанрів до навчального процесу сприяє формуванню дискурсивної компетентності здобувачів освіти та підвищує їхню навчальну мотивацію.

Методологічну основу дослідження становить теоретичний аналіз наукової та навчально-методичної літератури з проблем викладання англійської мови для професійних цілей (English for Specific Purposes, ESP) з акцентом на особливості медичного дискурсу. Провідними у роботі є жанровий та комунікативний підходи, які дозволяють розглядати клінічний випадок (case report) як самостійний тип професійно орієнтованого тексту з високим лінгводидактичним потенціалом.

Виклад основного матеріалу. У межах дослідження було застосовано комплекс взаємодоповнювальних методів, зокрема системний аналіз змісту англійських case reports (КРОК питання), вивчення їх структурно-композиційних та лексико-прагматичних характеристик, а також зіставлення отриманих результатів із вимогами до професійної комунікації у сучасній медицині. Емпіричну базу дослідження склали автентичні англійські тексти клінічних випадків, опубліковані у фахових міжнародних медичних журналах.

Крім того, було здійснено типологізацію мовних і дискурсивних засобів, характерних для жанру *case report*, та проаналізовано можливості їх дидактичного використання у процесі навчання студентів медичних спеціальностей, орієнтованого на розвиток професійної іншомовної комунікативної компетентності. Запропонований методологічний підхід поєднує елементи лінгвістичного аналізу та педагогічної інтерпретації тексту, розглядаючи клінічний випадок як ефективний інструмент формування професійно значущих мовних умінь і навичок.

Сучасна методика викладання професійно орієнтованої англійської мови у медичних закладах вищої освіти дедалі активніше звертається до використання автентичних жанрів професійного дискурсу. Одним із найбільш інформативних і дидактично значущих жанрів у цьому контексті є клінічний випадок (*case report*), який постає не лише як формалізований звіт про пацієнта, а як структурований професійний наратив, у межах якого лікар демонструє клінічне мислення, володіння діагностичними алгоритмами, знання лікувальних протоколів, комунікативні стратегії та аргументоване обґрунтування прийнятих рішень.

Високий лінгводидактичний потенціал жанру *case report* зумовлений його багатоаспектною природою, оскільки він поєднує елементи опису, аналітичного осмислення, пояснення, аргументації та прогнозування. Така структурна й функціональна багатовимірність робить клінічний випадок ефективним інструментом розвитку всіх складників професійної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх лікарів.

На відміну від академічних текстів узагальненого й абстрактного характеру, завдання формату КРОК безпосередньо пов'язані з конкретною клінічною ситуацією, що надає навчальному матеріалу виразного прикладного спрямування. Робота з такими текстами сприяє формуванню у студентів цілісного уявлення про типові та атипові патологічні стани, логіку клінічного мислення лікаря, етичні засади професійного спілкування з пацієнтом, а також про мовні засоби, релевантні для різних етапів діагностичного та лікувального процесів.

Мовні та дискурсивні особливості клінічного випадку (*case report*)

Клінічний випадок як жанр медичного дискурсу характеризується чітко структурованою композицією та наявністю усталених смислових блоків. Типова структура *case report* охоплює низку взаємопов'язаних розділів, серед яких провідне місце займають:

- *Patient presentation* – вступний компонент, у межах якого подається узагальнена інформація про пацієнта, зокрема основні скарги, вік, стать, загальний і зовнішній стан, а також, за потреби, окремі відомості з анамнезу життя;

- *History and investigations* – аналітичний розділ, що передбачає послідовний виклад даних клінічного, лабораторного та інструментального обстеження з метою обґрунтування діагностичного процесу.

Мовне оформлення клінічних описів і тестових завдань формату КРОК вирізняється високим рівнем стандартизації, формалізованості та стилістичної нейтральності. У межах такого дискурсу:

- перевага надається пасивним конструкціям (*was administered, was diagnosed with, was discharged*), які забезпечують імперсональність і об'єктивність наративу;

- широко застосовуються логіко-дискурсивні маркери (*therefore, however, moreover, it is noteworthy that*), що забезпечують зв'язність і аргументативну послідовність викладу;

- усталені мовні формули та кліше функціонують як жанрові індикатори, сприяючи уніфікації та стандартизації науково-медичного мовлення (*a 45-year-old male presented with, on examination, laboratory tests revealed, initially suspected but later ruled out* тощо).

Робота з клінічними текстами такого типу вимагає від студента не лише належного рівня мовної компетентності, а й сформованих когнітивно-аналітичних умінь, зокрема здатності до інтерпретації інформації, критичного осмислення змісту, ієрархізації фактичного матеріалу з виокремленням ключових і другорядних відомостей, а також розуміння прагматичного виміру медичного дискурсу, тобто усвідомлення комунікативної мети та способів подання клінічної інформації лікарем.

Дидактичний потенціал та методичні аспекти застосування.

Клінічні випадки (case reports) створюють значний дидактичний потенціал для інтегрованого навчання, оскільки забезпечують одночасний розвиток різних видів мовленнєвої діяльності. Зокрема, вони ефективно використовуються для формування навичок:

- читання, що передбачає аналітичну роботу з текстами тестових завдань та цілеспрямований пошук релевантної інформації;

- перекладу, спрямованого на осмислення, обговорення й адекватну інтерпретацію медичної термінології та контексту її вживання.

Використання англомовних завдань формату КРОК у навчальному процесі дає змогу реалізувати проблемно-орієнтований підхід, у межах якого іноземна мова функціонує не як об'єкт вивчення, а як інструмент розв'язання професійно значущих завдань. Така організація навчання сприяє підвищенню навчальної мотивації, оскільки мова починає сприйматися студентами як необхідний засіб фахової комунікації та клінічного мислення.

В умовах англомовної професійної взаємодії – під час міжнародних стажувань, участі у наукових конференціях або роботи в мультидисциплінарних командах – здатність аналізувати клінічні випадки та формулювати обґрунтовані судження на основі case reports виступає важливим індикатором готовності майбутнього лікаря до практичної діяльності.

Формування професійної комунікативної компетенції

Використання case reports у навчальному процесі сприяє цілісному формуванню професійної комунікативної компетенції майбутніх лікарів, охоплюючи її основні структурні компоненти, зокрема:

- лінгвістичну компетенцію, що передбачає засвоєння граматичних моделей, загальномовної та фахової лексики, а також медичної термінології;

- соціолінгвістичну компетенцію, яка виявляється у чутливості до стилістичних особливостей висловлювання, комунікативного тону, форм ввічливості та дотримання норм професійної етики;

- прагматичну компетенцію, що полягає у здатності добирати мовні засоби відповідно до комунікативної мети та конкретної професійної ситуації;

- стратегічну компетенцію, пов'язану з умінням долати мовні труднощі, інтерпретувати неповну або імпліцитну інформацію, застосовувати перефразування та логічне прогнозування змісту;

- дискурсивну компетенцію, яка забезпечує вміння будувати логічно структуровані та послідовні висловлювання, враховувати композицію тексту та формулювати зв'язні й обґрунтовані висновки.

Сукупний розвиток зазначених компетенцій наближає навчальну діяльність студентів до реальних умов лікарської комунікації та готує їх до участі в англомовному професійному середовищі, де необхідними є не лише знання іноземної мови, а й уміння ефективно діяти в межах фахового дискурсу як повноправний учасник комунікації.

Практичні аспекти впровадження в освітню програму

Методична реалізація роботи з case reports в освітньому процесі може здійснюватися шляхом:

- упровадження комплексу інтегрованих завдань, що поєднують читання, аналітичне опрацювання, обговорення та переклад клінічних запитань;

- написання студентами власного case report як підсумкового виду роботи з обов'язковою попередньою лексико-граматичною підготовкою;

- міждисциплінарної інтеграції з профільними медичними дисциплінами (зокрема, опрацювання кардіологічних клінічних випадків англійською мовою у співпраці з кафедрами терапевтичного профілю).

Результати і висновки. Переклад тестових завдань формату КРОК, побудованих на основі конкретних клінічних випадків, є ефективним інструментом формування професійної іншомовної комунікативної компетенції студентів медичних закладів вищої освіти. Завдяки термінологічній точності, стандартизованості мовного оформлення та максимальній наближеності до реальних умов лікарської практики, такі тексти характеризуються високим дидактичним потенціалом. Case reports відтворюють послідовність клінічного мислення, що охоплює збирання анамнезу, формулювання діагнозу, прийняття терапевтичних рішень

та інтерпретацію клінічних і лабораторних даних, що робить цей жанр особливо цінним у процесі навчання англійської мови в професійному медичному контексті.

Інтеграція case reports в освітній процес з медичної англійської мови дає змогу комплексно реалізувати низку ключових навчальних завдань. По-перше, систематична робота з автентичними клінічними текстами сприяє суттєвому розширенню та активізації фахової лексики студентів, зокрема в галузі симптоматики, діагностики, лікування та прогнозування перебігу захворювань. По-друге, повторюваність синтаксичних моделей і мовних кліше забезпечує формування стійких граматичних навичок, характерних для науково-професійного регістру. По-третє, аналіз, переказ, обговорення та самостійне укладання клінічних випадків сприяють розвитку когерентного усного й писемного мовлення, що є невід'ємною складовою підготовки до професійної взаємодії в англомовному середовищі.

Особливого значення набуває використання case reports у формуванні клінічного мислення іноземною мовою. Робота з такими текстами розвиває вміння вибудовувати логічні ланцюги міркувань, інтерпретувати клінічні дані, формулювати діагностичні гіпотези та аргументовано обґрунтовувати клінічні рішення із застосуванням точної, формалізованої та стилістично адекватної медичної лексики. У такий спосіб навчання виходить за межі суто мовної підготовки, сприяючи розвитку інтелектуальної автономії студентів та аналітичної грамотності, необхідної для професійної діяльності в міжнародному медичному середовищі.

Крім того, робота з клінічними випадками сприяє формуванню міжкультур-

ної та соціолінгвістичної чутливості, оскільки студенти ознайомлюються з нормами та етикою лікарського спілкування в англомовному професійному контексті. Це є особливо актуальним в умовах глобалізації системи охорони здоров'я та зростання ролі багатомовної професійної мобільності медичних фахівців.

З педагогічної точки зору включення case reports до структури викладання медичної англійської мови забезпечує перехід від репродуктивної, вправної моделі навчання до продуктивної, контекстуально орієнтованої, у межах якої мова функціонує не як об'єкт вивчення, а як засіб професійної діяльності. Такий підхід підвищує навчальну мотивацію студентів, сприяє глибшому засвоєнню матеріалу та формуванню навичок застосування іноземної мови в реальних і змодельованих клінічних ситуаціях, зокрема під час консилиумів, симуляційних занять, наукових конференцій і міжнародних стажувань.

Отже, використання клінічних випадків як жанру автентичного медичного дискурсу у викладанні англійської мови є перспективним, методично обґрунтованим і змістовно насиченим напрямом. Воно забезпечує інтеграцію лінгвістичної підготовки з професійною спрямованістю навчання, сприяє розвитку академічної та практичної компетентності студентів і створює підґрунтя для їх повноцінної участі в міжкультурній медичній комунікації. В умовах сучасного мультикультурного й багатомовного професійного середовища зазначена методика набуває особливої актуальності, сприяючи підготовці конкурентоспроможних, мобільних і адаптивних фахівців нового покоління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bhatia, VK (2014). *Analysing genre: Language use in professional settings*. London: Routledge.
2. Dudley-Evans, T., & St. John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Ferguson, G. (2013). English for medical purposes. In B. Paltridge & S. Starfield (Eds.), *Handbook of English for specific purposes* (pp. 243–261). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118339855.ch13>
4. Gledhill, C. (2005). Textual structure of case reports. *English for Specific Purposes*, 24(2), 101-117. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2004.02.002>
5. Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: Доступні джерела книги*. London: Routledge.
6. McCarthy, M., & O'Keeffe, A. (2010). *The Routledge handbook of corpus linguistics*. London: Routledge.
7. Rowley, J. (2021). *Case-based teaching in health professions*. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/C2019-0-01078-3>

S. M. ZELENTOVA

*Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Social and Humanitarian Disciplines,
Kyiv Medical University, Kyiv, Ukraine
E-mail: s.zelentsova@kmu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0001-5941-9146>*

A. A. VITSIUK

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

**USE OF STEP-BY-STEP ENGLISH QUESTIONS AS A TYPE OF MEDICAL TEXT
IN LEARNING PROFESSIONAL ENGLISH**

The article examines clinical cases (case reports) as a genre of authentic medical texts that has a high didactic potential in teaching English to medical students. It is noted that a case report is a clearly structured, logically constructed and functionally oriented type of text, close to the real conditions of professional activity, which makes it especially valuable for the formation of both linguistic and cognitive competencies. Working with clinical cases contributes to the development of academic writing, the ability to analyze, interpret and generalize information, and also expands the active vocabulary of students due to the contextual assimilation of specialized medical terminology. Such texts allow to simulate speech situations close to future medical practice, forming skills of oral argumentation, explanation of diagnosis, presentation of clinical data and choice of treatment tactics using professional language. The article describes in detail the stages of introducing case reports into the educational process: criteria for selection and adaptation of materials, types of tasks (reading, written summaries, discussion in pairs and groups), as well as the use of interactive teaching methods. The results of the practical application of this technique are discussed, including increasing students' language activity, improving structured presentation skills, increasing motivation and confidence in professional communication in English.

Based on the analysis of the literature, the priority of using original texts, including clinical cases, as a basis for the formation of key professional competencies of students of higher medical educational institutions of Ukraine was determined. Therefore, considering training based on clinical cases, we focus on the development of critical thinking of medical students and the mandatory modeling of authentic professional communicative situations.

It was concluded that the use of case reports is extremely important, since they reproduce the sequence of clinical thinking, which includes collecting anamnesis, formulating a diagnosis, making therapeutic decisions and interpreting clinical and laboratory data. This ensures the integration of language training with the professional orientation of the educational process, contributes to the development of the ability to work with scientific texts and conduct research, improves communication skills with patients and colleagues, prepares for work in an international environment, and also helps to adhere to medical ethics in different cultural contexts.

Key words: clinical case, case report, medical English, authentic texts, professional communication, medical education, STEP testing, teaching methodology.

Дата першого надходження статті до видання: 22.11.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.12.2025

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.12.2025

УДК 371.134:004.9

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.4.6>

В. В. ІВАНЧУК

кандидат філософських наук,

проректор з науково-педагогічної роботи і соціально-економічного розвитку,

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ-Дніпро, Україна

Електронна пошта: dergen010@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-5302-3511>

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Цифрова трансформація освіти наразі є одним із ключових напрямів її реформування: цифрові платформи, дистанційне навчання, цифрові освітні середовища, технології штучного інтелекту в закладах освіти, нові вимоги до цифрових умінь і навичок учасників освітнього процесу, інші освітні інновації стали звичайними явищами освітнього сьогодення. Вивчення загальносвітових тенденцій цифрового розвитку суспільства, ключових ініціатив Європейського Союзу (Digital Education Action Plan 2021-2027, AI Act та ін.), рамкових документів UNESCO (Guidance for generative AI in education and research, AI competency framework for teachers), концептуальних та стратегічних ініціатив з питань цифрового розвитку України (Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні, Концепція розвитку цифрових компетентностей та ін.), діяльності Міністерства цифрової трансформації України дозволило визначити особливості цифрової трансформації вітчизняної освіти. Метою статті є окреслення ключових напрямів цифрової трансформації освіти України в контексті європейської інтеграції, а також виокремлення пріоритетні тенденції цифровізації вітчизняної освіти й науки в умовах воєнного стану, виклики й можливості, які цифрова трансформація вносить у сучасну вітчизняну освітню практику.

Вивчення наукових розвідок вітчизняних вчених дозволило з'ясувати сучасне розуміння цифрової трансформації вищої освіти, а також виокремити низку технологій, що наразі трансформують освітній процес ЗВО: штучний інтелект, віртуальна та доповнена реальність, блокчейн, аналітика даних, мобільне навчання, масові відкриті онлайн-курси, освітні онлайн-платформи.

Цифрова трансформація змінює освітній ландшафт, штучний інтелект, віртуальна та доповнена реальність, МООС, мобільне навчання та ін. роблять освіту доступнішою, персоналізованою та цікавішою, створюють нові можливості для викладачів та здобувачів освіти.

Ключові слова: цифрова трансформація освіти, цифровізація, нормативно-правові документи, цифровізація вищої освіти, цифрові навички, цифрові технології.

Поставлення проблеми. Одним із ключових напрямів трансформації освіти наразі є її цифровізація: використання цифрових платформ, поширення дистанційного навчання (е-навчання), створення цифрових освітніх середовищ із залученням технологій штучного інтелекту в закладах освіти різних рівнів, стрімке оновлення вимог до цифрової грамотності / компетентності викладачів та здобувачів освіти – все це стало повсякденним явищем. Процеси цифрової трансформації вітчизняної освіти цілком відповідають загальносвітовим тенденціям цифрового розвитку суспільства, узгоджуються із ключовими ініціативами Європейського Союзу, з рамковими документами UNESCO. Вітчизняні вчені наразі активно занурюються в можливості та перспективи використання цифро-

вих технологій в освіті, зокрема в закладах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цифрова трансформація освіти в Україні спрямовується стратегічними та концептуальними нормативно-правовими документами. Серед них:

– Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні (2020), якою засвідчено, що впровадження технологій штучного інтелекту у сфері освіти та науки є одним із пріоритетних напрямів їх розвитку і має забезпечити довгострокову конкурентоспроможність України на міжнародному ринку [Концепція розвитку штучного інтелекту: 4];

– Концепція цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року (2021), спрямована на подолання низького рівня циф-

рових компетентностей учасників освітнього процесу, забезпечення здобувачів освіти якісним цифровим освітнім контентом, досягнення таких стратегічних цілей, як-от: «Цифрове освітнє середовище є доступним та сучасним»; «Зміст освіти в галузі ІКТ відповідає сучасним вимогам», «Послуги та процеси у сфері освіти і науки є прозорими, зручними та ефективними» та ін. [Концепція цифрової трансформації];

– Концепція розвитку цифрових компетентностей (2021), якою було окреслено стратегічний курс України щодо формування й розвитку в громадян знань, умінь, навичок у сфері цифрових технологій; серед основних завдань Концепції: формування та розвиток цифрових навичок та цифрових компетентностей в суспільстві, що сприятимуть розвитку цифрової економіки та суспільства, а також розвитку електронної демократії і людського капіталу; розроблення комплексних змін до законодавства, що забезпечить визначення цифрової освіти, цифрових навичок та цифрових компетентностей у сферах суспільного життя; визначення системи та опису складових цифрової компетентності (рамки цифрової компетентності); створення індикаторів для моніторингу стану розвитку цифрових навичок та цифрових компетентностей та ін. [Концепція розвитку цифрових компетентностей];

– Рамка цифрової компетентності громадян України (DigCompUA 2.1, 2021), основу якої склали європейська модель цифрових компетентностей DigComp 2.1. Оновлену версію Рамки було видано у 2023 році (DigCompUA for Citizens 2.2, 2023) з урахуванням викликів широкомасштабної інформаційної війни, пропаганди та кіберзагроз з боку країни-агресора; поширення до рівня загальнодоступних технологій штучного інтелекту, доповненої та віртуальної реальності, інтернету речей тощо, інших викликів сьогодення [Рамка; Vuorikari];

– Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні (2023), що передбачає розвиток ШІ як самостійного наукового напрямку, впровадження технологій та інструментів ШІ на всіх рівнях освіти, зокрема, для оптимізації навчального процесу та профілювання учнів за здібностями, розвитку міждисциплінарних

досліджень на перетині штучного інтелекту та інших галузей науки, створення трансдисциплінарних кластерів щодо забезпечення моніторингових досліджень пізнавального й інтелектуального розвитку учнів, імплементації в навчальний процес інтелектуальних платформ трансдисциплінарної освіти та ін. [Стратегія : 72].

Відзначимо ключову роль Міністерства цифрової трансформації України у формуванні державної політики цифрових трансформацій та розвитку цифрових компетентностей. Саме завдяки діяльності цього Міністерства з метою наближення України до Єдиного цифрового ринку ЄС та прискорення цифрових трансформацій країна приєдналась до Програми ЄС «Цифрова Європа (2021-2027)». Крім того, в країні розпочалась системна цифровізація, внаслідок чого Україна у 2024 році увійшла у топ-5 держав за рівнем розвитку цифрових послуг (у 2018 році було 102 місце) [Виговська].

Успіхи Мінцифри України доведені також перемогою в конкурсі Best Cases Awards 2025, організованим Європейською комісією: український ШІ-асистент Дія.AI, запущений у вересні 2025 року на порталі Дія, став найкращим прикладом використання технологій для взаємодії держави з громадянами. Як зазначено на сайті Міністерства, Дія.AI став чи не першим у світі ШІ-асистентом, який не лише консультує, а й надає державні послуги [Дія.AI].

Вітчизняні законодавчі ініціативи та нормативно-правові акти цілком узгоджуються із нормативними документами щодо цифровізації освіти Європейського Союзу, діяльністю UNESCO в цій сфері та напрацюваннями деяких інших країн. Серед міжнародних ініціатив, що сприяють цифровій трансформації сучасної освіти слід назвати наступні:

– План дій цифрової освіти 2021-2027 (Digital Education Action Plan 2021-2027, 2020), в якому надано визначення цифрової освіти в контексті загальної стратегії розвитку освіти в ЄС, що включає розробку та запровадження широкого арсеналу цифрових технологій задля підвищення якості освіти та розширення доступу до освітніх ресурсів та послуг; реалізацію через систему онлайн, дистан-

ційного та змішаного навчання; формування цифрових компетентностей тощо [Digital Education];

– Закон про штучний інтелект (Artificial Intelligence Act, AI Act, 2023) – одна із перших законодавчих ініціатив та правова основа для розвитку освітніх технологій на базі ШІ [Artificial Intelligence Act];

– Правові та педагогічні рекомендації щодо використання генеративного штучного інтелекту в освітніх цілях (Legal and pedagogical guidelines for the educational use of generative AI, 2025), в якому акцентовано необхідність забезпечувати прозорість та заборонити введення персональних чи непублічних даних системи ШІ [Legal and pedagogical guidelines];

– Рекомендації з етики штучного інтелекту (Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence, 2022), в яких виокремлено ключові цінності, що закладають основу систем штучного інтелекту: повага, захист та застосування прав людини, основних свобод та людської гідності; життя в мирному, справедливому та взаємопов'язаному суспільстві; забезпечення різноманітності та інклюзивності; навколишнє середовище та розквіт екосистеми та ін. [Recommendation on the Ethics];

– низка документів, у яких надано визначення ключових понять «генеративний штучний інтелект», «грамотність в сфері ШІ», технік і технологій ШІ: Керівництво UNESCO для використання генеративного штучного інтелекту в освіті та дослідженнях (Guidance for generative AI in education and research, 2023); Рамка ШІ-компетентності для вчителів (AI competency framework for teachers, 2024); Рамка ШІ-компетентності для здобувачів освіти (AI competency framework for students, 2024) та ін. [Guidance; AI ... for teachers; AI ... for students].

Отже, процеси цифрової трансформації освіти наразі мають міцне нормативно-правове підґрунтя. Науково-теоретичне осмислення цифровізації освіти надане в дослідженнях Н. Морзе, К. Осадчої, В. Осадчого, О. Спіріна, С. Семерікова, М. Шишкіної та ін. Крім того, ці питання достатньо широко обговорюються сучасними вченими В. Виговською, С. Віротченко, А. Гуралюком та ін., С. Лапа-

енко, О. Листопад та І. Мардановою, Н. Мосьпан, В. Огнев'юком та С. Сисоевою, Т. Павлиш та ін., О. Потапчук, О. Сторонською, С. Трубаचовою та ін.

Мета статті: окреслити ключові напрями цифрової трансформації освіти України в контексті європейської інтеграції, а також виокремити пріоритетні тенденції цифровізації вітчизняної освіти й науки в умовах воєнного стану, виклики й можливості, які цифрова трансформація вносить у сучасну вітчизняну освітню практику.

Методи дослідження. Для реалізації мети використано комплекс методів: *пошуковий-бібліографічний* метод для пошуку нормативних документів та наукових джерел з окресленої наукової проблеми; *метод теоретичного узагальнення* для вивчення ключових аспектів цифрової трансформації освіти України в контексті європейської інтеграції; *описово-аналітичний метод* для узагальнення загальних та специфічних тенденцій цифровізації вітчизняної освіти й науки в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. Цифрова трансформація освіти й науки, яка наразі відбувається в Україні, принципово змінює сучасну вищу освіту. Як зазначено на сайті Міністерства цифрової трансформації України, «цифрова трансформація у сфері освіти і науки – це комплексна робота над побудовою екосистеми цифрових рішень у сфері освіти та науки, включно зі створенням безпечного електронного освітнього середовища, забезпеченням необхідної цифрової інфраструктури закладів та установ освіти і науки, підвищення рівня цифрової компетентності, цифровою трансформацією процесів та послуг, а також автоматизацією збору і аналізу даних» [Цифрова трансформація освіти і науки].

Серед основних проєктів цифрової трансформації, започаткованих Мінцифри, слід назвати Всеукраїнську школу онлайн; е-звітність (переведення в електронний формат звітності в закладах освіти); е-діловодство (забезпечення переходу до електронного документообігу); підключення до SELFIE (Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational technologies) – інструменту самооцінювання освітніх закладів від Європейської комісії,

розробленого для допомоги школам впроваджувати цифрові технології у викладання, навчання та оцінювання на основі рамкової програми ЄК щодо сприяння навчанню в цифрову епоху; е-ліцензування тощо.

Згідно з розпорядженням Кабінету Міністрів України «Деякі питання цифрової трансформації» (2024) виокремлено пріоритетні напрями та завдання (проекти) цифрової трансформації на 2024-2026 роки, серед яких: створення реєстрів дошкільної, шкільної та позашкільної освіти з використанням Програмної платформи для розгортання та супроводження державних електронних реєстрів; забезпечення спрощення адміністративних процедур в закладах освіти, організація роботи з електронними документами в діловодстві, подання звітності в електронній формі; розвиток та забезпечення функціонування Національної електронної науково-інформаційної системи; розвиток засобів автоматизації дистанційного навчання здобувачів освіти, зокрема модернізація веб-платформи дистанційного навчання «Всеукраїнська школа онлайн» та ін. [Деякі питання].

У 2021 році Європейською комісією в комюніке «Цифровий компас 2030: європейський шлях для цифрового десятиліття» (2030 Digital Compass: the European way for the Digital Decade, 2021) було сформульовано достатньо розгорнуте бачення та мета успішної цифрової трансформації в Європі до 2030 року. В цьому документі, разом із цифровою трансформацією бізнесу та цифровізацією державного сектору, вказано пріоритети освітньої діяльності: формування цифрової грамотності населення та підготовка висококваліфікованих фахівців з цифрових технологій; обізнаність з освітніми онлайн-ресурсів та платформ, вміння їх успішно використовувати, проведення дистанційного або змішаного навчання тощо [2030 Digital Compass]. Діяльність Міністерства цифрової інформації України у співпраці з Міністерством освіти і науки доводить узгодженість процесів цифрової трансформації освіти в Україні із загальноєвропейськими ініціативами.

Слід відзначити, що від початку воєнних дій в Україні UNESCO разом з іншими міжнародними організаціями активно підтримує

українську освітню спільноту, у тому числі цифрову трансформацію, надаючи можливість продовжити навчання, підвищити рівні цифрової грамотності, відкриваючи доступ до безкоштовних курсів. Глобальна платформа UNESCO's Global Education Coalition (<https://www.unesco.org/en/global-education-coalition>), створена з початком карантинних обмежень через COVID, з початком воєнних дій в Україні відкрила безкоштовний доступ до низки цифрових освітніх середовищ: Global Skills Academy – для оволодіння молоді цифровими навичками, розширення можливостей працевлаштування та соціальної інтеграції; Global Teacher Campus з метою підвищення рівня педагогічної майстерності вчителів, володіння цифровими технологіями, зокрема формами дистанційного і гібридного навчання, для чого було створено низку онлайн-курсів від Microsoft та Coursera; Global Learning House – для користування здобувачами освіти, викладачами та провайдерами цифровими освітніми ресурсами.

Крім того, підтримка міжнародними організаціями освітньої української спільноті надається через постачання комп'ютерного обладнання та програмного забезпечення для підтримки дистанційного навчання; розроблення та розширення цифрових освітніх платформ та контенту; розроблення системи електронного оцінювання в закладах вищої освіти; зміцнення системи психосоціальної підтримки та допомоги потерпілим від кризи та ін. [Малицька : 3].

Слід зазначити, що вагомий досвід цифрової трансформації українська освіта отримала ще під час пандемії COVID-19; саме в цей період відбувся стрімкий перехід національної системи вищої освіти до цифрового викладання та навчання. Н. Мосьпан, В. Огнев'юк та Н. Морзе цілком справедливо відзначають, що пандемія COVID-19 прискорила глобальну цифровізацію вищої освіти [Mospan].

З початком воєнних дій у лютому 2022 року питання цифрової трансформації освіти України актуалізувались. Науковці, що спостерігають за процесами цифровізації освіти в умовах воєнного стану, вивчають, як цифрові технології дозволяють продовжувати освітній процес, вибудовувати комфортну

та безпечну атмосферу для суб'єктів освітньої діяльності, створювати нове «цифрове» обличчя вітчизняної освіти.

Ми поділяємо думку А. Гуралюка, який відзначив, що цифрова трансформація, яка на початку XXI століття розвивалася переважно як інноваційна альтернатива традиційним формам навчання, в умовах війни набула статусу провідної організаційно-педагогічної умови функціонування всієї освітньої системи. Саме цифрові технології в системі освіти України дозволили зберегти її (освіти) безперервність та створити нові можливості та перспективи у формуванні індивідуальних освітніх траєкторій, розвитку самоосвіти та персоналізації освітнього контенту [Цифровізація освіти і науки : 9].

Науковці вивчають зміну професійних завдань педагогів завдяки цифровій трансформації освіти. О. Сторонською констатовано принципове оновлення професійних ролей педагога, який з носія і транслятора знань стає розробником цифрових освітніх ресурсів, координатором освітньої взаємодії в умовах цифрового середовища, модератором цифрових освітніх платформ тощо [Сторонська].

Ми цілком погоджуємось із С. Лапаєнко, яка вважає, що цифрова трансформація у сфері освіти і науки вимагає докорінної зміни змістових, теоретико-методичних, техніко-технологічних, організаційних аспектів освіти, які гармонізують досягнення педагогічної науки зі здобутками інформаційного суспільства [Лапаєнко]. Цю думку поділяє С. Алексеєва, яка підкреслює необхідність переосмислення дидактичного забезпечення освітнього процесу: дидактика інформаційного суспільства обґрунтовує активізацію індивідуалізації навчання, впровадження педагогіки співпраці, перехід від технологій передачі знань до технології навчання з набуттям досвіду, широкомасштабного використання інформаційних технологій та сучасних засобів навчання [Алексеєва : 20]. Отже, перед педагогічною наукою постала низка нових завдань, що вимагають теоретичного осмислення й практичної реалізації.

Цифрова трансформація освіти, як справедливо зазначає О. Шпарик, передбачає принципово новий формат освітнього середовища, в основі якого – цифрові технології,

що забезпечують зручні та доступні сервіси і платформи для підвищення конкурентоспроможності, більш ефективної взаємодії усіх учасників навчального процесу, підвищення його прозорості, розвитку цифрових навичок [Шпарик : 72]. С. Трубачева, О. Мушка, П. Замаскіна виокремлюють пріоритетні напрями трансформації в освіті, які, на думку науковців, найближчим часом будуть впливати на становлення системи освіти в Україні, це: дистанційне навчання, онлайн-навчання та змішане навчання; неформальна освіта; хмарні технології; гейміфікація; віртуальна реальність, доповнена реальність, змішана реальність; мобільні технології в навчанні; STEM-освіта; освітня робототехніка; 3D-технології; програмування або кодінг [Трубачева].

Т. Павлиш та ін. вважають, що на цифровізацію освітнього процесу ЗВО в умовах війни впливають передусім такі інформаційні технології, як-от: відеоконференції, віртуальні лабораторії, електронні платформи, спільне використання документів, відеозаняття, системи відстеження навчальних досягнень [Павлиш].

Відзначимо, що впровадження нових цифрових технологій у навчальний процес якісно змінює освіту в цілому, дозволяє вирішувати низку нових дидактичних задач і може бути ефективним інструментом для накопичення, апробації та вдосконалення методів та форм навчання. О. Потапчук, аналізуючи основні тенденції застосування цифрових технологій в системі вищої освіти України та досвід провідних країн ЄС, наголошує на актуальності нової концепції розвитку цифрових університетів з використанням принципів реалізації цифрової освіти для забезпечення розвитку «суспільства знань» та активним застосуванням цифрових технологій на усіх етапах організації освітнього процесу [Потапчук].

Отже, будемо розглядати поняття «цифрова трансформація в сфері освіти», поділяючи думку С. Віротченко, як багатогранний процес, який включає впровадження цифрових інструментів для оптимізації навчального середовища та підвищення ефективності освітнього процесу; модернізацію підходів до навчання й управління закладами освіти; вдосконалення рівня цифрової компетентності всіх учасників освітнього процесу [Віротченко]. Наведемо

також наукову думку О. Листопад та І. Мардарової, які звужують досліджуване поняття до рівня закладу вищої освіти й вказують, що цифрова трансформація освітньої сфери ЗВО включає створення і регулювання цифрового освітнього простору з метою систематичної роботи, ефективного функціонування цифрової інфраструктури закладу вищої освіти та забезпечення оволодіння цифровою компетентністю управлінців освітньої системи і учасників освітнього процесу задля досягнення високих результатів освітньої діяльності [Листопад : 145].

Вважаємо за необхідне виокремити низку технологій, що змінюють освіту сьогодення, трансформують традиційну освітню модель:

- штучний інтелект (персоналізовані навчальні середовища, автоматизовані системи оцінювання, розвиток адаптивних навчальних технологій),

- віртуальна реальність (VR; віртуальні екскурсії, дослідження у 3D) та доповнена реальність (AR; накладання цифрової інформації на реальний світ, візуалізації абстрактних понять та ін.),

- блокчейн (вдосконалення обліку здобувачів освіти через безпечні, незмінні записи академічних досягнень),

- аналітика даних (уявлення про успіхи студентів та тенденції навчання),

- мобільне навчання (використання мобільних пристроїв для доступу до освітнього контенту, доступ до освітніх ресурсів у будь-який час і в будь-якому місці),

- масові відкриті онлайн-курси (МООС; демократизація доступу до освіти, просування навчання протягом усього життя),

- освітні онлайн-платформи (охоплення глобальної аудиторії без географічних бар'єрів, поєднання навчання в режимі реального часу та офлайн).

Висновки. Огляд нормативно-правових та рекомендаційних документів, вивчення наукових розвідок вітчизняних вчених дозволив з'ясувати сучасне розуміння цифрової трансформації вищої освіти, а також виокремити низку технологій, що наразі трансформу-

ють освітній процес ЗВО: штучний інтелект, віртуальна та доповнена реальність, блокчейн, аналітика даних, мобільне навчання, масові відкриті онлайн-курси, освітні онлайн-платформи.

Цифрова трансформація змінює освітній ландшафт, штучний інтелект, віртуальна та доповнена реальність, МООС, мобільне навчання та ін. роблять освіту доступнішою, персоналізованою та цікавішою, створюють нові можливості для викладачів та здобувачів освіти. Проте про певні виклики та бар'єри, що супроводжують впровадження цифрових технологій. По-перше, це технічні та інфраструктурні виклики, так званий цифровий розрив між тими, хто має доступ до технологій, і тими, хто його не має. Саме цей чинник наразі є значною перешкодою, особливо в слаборозвинених регіонах та сільській місцевості. По-друге, успішність впровадження цифрових технологій залежить від надійного доступу до високошвидкісного Інтернету, цифрових пристроїв та інших технологічних ресурсів. Проте, в багатьох країнах, що розвиваються, і в деяких регіонах розвинених країн така інфраструктура часто є недостатньою або повністю відсутня. Почасту проблеми виникають через вимушене поєднання застарілих систем та сучасного програмного забезпечення, що створює технічні проблеми. По-третє, це конфіденційність та безпека даних.

Процеси цифрової трансформації вищої освіти також залежать від підвищення цифрової грамотності викладачів, оскільки перехід від традиційних методів навчання до цифрових платформ, до роботи у віртуальному або змішаному навчальному середовищі вимагає знань цифрової педагогіки, володіння технічними навичками, фундаментальних змін у розробці та проведенні навчання. Виникають також соціально-економічні та етичні проблеми, серед яких нерівність у доступі до технологій, цифровий розрив, етичні занепокоєння щодо конфіденційності даних студентів та використання цифрових платформ в освітніх закладах та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексєєва С. Актуальні проблеми дидактики в умовах інформатизації освіти: індивідуалізація навчання. *Наука і техніка*. 2022. № 1(1). С. 18–26. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-1\(1\)-18-26](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-1(1)-18-26)
2. Виговська В., Шолудько В., Балицька М. Державна цифрова трансформація: аналіз за 2019-2024 роки. Вокс Україна: веб-сайт. 15.06.2025. <https://voxukraine.org/derzhavna-tsifrova-transformatsiya-analiz-za-2019-2024-roku>.
3. Віротченко С. Цифрова трансформація в освіті: теоретичні концепції та порівняльний аналіз досвіду України та країн Балтії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. № 93. С. 9-13. <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.93.2>.
4. Деякі питання цифрової трансформації. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 2 серпня 2024 р. № 735-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/735-2024-%D1%80#Text>
5. Дія.АІ – найкраще в Європі govtech-рішення для громадян. Міністерство цифрової трансформації України: веб-сайт, 27.11.2025. <https://thedigital.gov.ua/news/progress/diaai-naykrashche-v-yevropi-govtech-rishennia-dlia-hromadian>
6. Концепція розвитку цифрових компетентностей: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 березня 2021 р. № 167-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-p#Text>.
7. Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні (2020). Кабінет Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#n8>.
8. Концепція цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року. Проект для громадського обговорення 2021. URL: <https://mon.gov.ua/news/kontseptsiya-tsifrovoi-transformatsii-osviti-i-nauki-mon-zaproshue-do-gromadskogo-obgovorennia>.
9. Лапаєнко С. В. Теоретико-методологічне забезпечення цифрової трансформації освіти і педагогіки. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 55(3). С. 9–13. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/55.3.1>.
10. Листопад О., Мардарова І. Цифрова трансформація вищої освіти: теоретичний та практичний аспекти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2024. № 66. URL: <http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/825>.
11. Малицька І. Підтримка ЮНЕСКО освітньої спільноти України під час російської військової агресії. *Інформаційний бюлетень №3*. Інститут цифровізації освіти НАПН України. 2022. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731488/1/buletен_3_2022%20Malitskaya%20I.D..pdf
12. Павлиш Т. Г., Басараб В. Я., Терещенко О., Рогів М. Цифровізація освітнього процесу в закладах вищої освіти в умовах воєнного стану. *Освітні обрії*. No 1(56), 2023. С. 106-109. <https://doi.org/10.15330/obrii.56.1.106-109>
13. Потапчук О. Тенденції застосування цифрових технологій в системі вищої освіти України та країнах ЄС. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2024. Вип. 49(1). DOI: 10.31499/2307-4906.1.2024.302168
14. Рамка цифрової компетентності громадян України. DigCompUA for Citizens 2.2. Міністерство цифрової трансформації України, Дія. Освіта, 2023. 105 с. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/1/7451-ramka_cifrovoi_kompetentnosti.pdf.
15. Сторонська О. С. Особливості професійної діяльності педагога в умовах цифрової трансформації освіти. *Академічні візії*. 2023. № 24. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10053423>.
16. Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні: монографія / А.І. Шевченко, С.В. Барановський та ін. [За заг. ред. А.І. Шевченка]. Київ: ППШ, 2023. 305 с. https://doi.org/10.15407/development_strategy_2023.
17. Трубачева С., Мушка О., Замаскіна П. Трансформаційні процеси в освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства. *Український Педагогічний журнал*. 2024. № 4. С. 103–111. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-103-111>.
18. Цифрова трансформація освіти і науки. Міністерство цифрової трансформації України : веб-сайт. Б. д. <https://mon.gov.ua/tag/tsifrova-transformatsiya-osviti-i-nauki?&tag=tsifrova-transformatsiya-osviti-i-nauki>.
19. Цифровізація освіти і науки в період російсько-української війни та відновлення України : оглядове видання / [упоряд.: Гуралюк А. Г., Коваленко В. В., Закатнов Д. О., Росток М. Л., Тарнавська С. В., Вараксіна Н. В., Шило О. А., Білоцерківець І. П., Жигалюк А. В.; наук. ред. Гуралюк А. Г.]; НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. Електрон. вид. Київ : ФОП Ямчинський О.В., 2025. 318 с. URL: https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2025/07/DDETKS-review-digitalization-2025.pdf?utm_source=chatgpt.com.
20. Шпарик О. Концептуальні засади цифрової трансформації освіти: Європейський та американський дискурс. *Український Педагогічний журнал*. 2021. № 4. С. 65–76. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-65-76>
21. 2030 Digital Compass: the European way for the Digital Decade. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. European Commission. Brussels, 2021. URL: <https://eufordigital.eu/wp-content/uploads/2021/03/2030-Digital-Compass-the-European-way-for-the-Digital-Decade.pdf>.

22. Action Plan for Digital Education (2021–2027). Brussels : European Commission, 2020. URL: <https://ec.europa.eu/info/law/better-regulation/>
23. AI competency framework for students. UNESCO / Miao Fengchun, Shiohira K. 2024. <https://doi.org/10.54675/JKJB9835>
24. AI competency framework for teachers. UNESCO. / Miao Fengchun, Cukurova M. 2024. <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>
25. Artificial Intelligence Act. European Union. European Parliament. Strasbourg, 2023. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA920230236_EN.html
26. Guidance for generative AI in education and research. UNESCO, 2023. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>
27. Legal and pedagogical guidelines for the educational use of generative AI. European Schools. Schola Europaea, 2025. URL: <https://www.eursc.eu/BasicTexts/2025-01-D-66-en-2.pdf>.
28. Mospan N. V., Ognevyyuk V. O., Sysoieva S. S. Emergency Higher Education Digital Transformation: Ukraine's Response to the Covid-19 Pandemic. *Information Technologies and Learning Tool*. 2022. Vol. 89(3). Pp. 90-104. <https://doi.org/10.33407/itlt.v89i3.4827>.
29. Recommendation on the ethics of artificial intelligence. UNESCO. 2022. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137>
30. Vuorikari, R., Kluzer, S. and Punie, Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022. doi:10.2760/115376.

REFERENCES

1. Alekseeva, S. (2022). Current problems of didactics in the conditions of informatization of education: individualization of learning. *Science and Technology*, 1(1), 18–26. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-1\(1\)-18-26](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-1(1)-18-26).
2. Vygovska, V., Sholudko, V., Balytska, M. (15.06.2025). State digital transformation: analysis for 2019-2024. Vox Ukraine: website. <https://voxukraine.org/derzhavna-tsyfrova-transformatsiya-analiz-za-2019-2024-roky>.
3. Virotschenko, S. (2024). Digital transformation in education: theoretical concepts and comparative analysis of the experience of Ukraine and the Baltic countries. *Pedagogy of the formation of a creative person in higher and secondary schools*, (93), 9–13. <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.93.2>
4. Some issues of digital transformation, Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 735-p (2025) (Ukraine). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/735-2024-%D1%80#Text>
5. Diya.AI – Europe's best govtech solution for citizens. (2025, November 27). Ministry of Digital Transformation of Ukraine. <https://thedigital.gov.ua/news/progress/diiaai-naykrashche-v-yevropi-govtech-rishennia-dlia-hromadian>
6. On approval of the Concept of Digital Competence Development and approval of the action plan for its implementation, Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 167-r (2021) (Ukraine). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-p#Text>.
7. On approval of the Concept of the Development of Artificial Intelligence in Ukraine, Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 1556-r (2020) (Ukraine). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#n8>.
8. Concept of digital transformation of education and science for the period until 2026. Draft for public discussion (2021). <https://mon.gov.ua/news/kontseptsiya-tsifrovoi-transformatsii-osviti-i-nauki-mon-zaprosheu-do-gromadskogo-obgovorennia>.
9. Lapayenko, S. (2023). Theoretical and methodological support for the digital transformation of education and pedagogy. *Innovative pedagogy*, 55(3). C. 9–13. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/55.3.1>.
10. Listopad, O., Mardarova, I. (2024). Digital transformation of higher education: theoretical and practical aspects. *Scientific Bulletin of IZmail State Humanitarian University*, 66. <http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/825>.
11. Malytska, I. (2022). UNESCO Support to the Educational Community of Ukraine during the Russian Military Aggression. Newsletter No. 3 / Institute of Digitalization of Education of the National Academy of Sciences of Ukraine. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731488/1/buletyn_3_2022%20Malitskaya%20I.D..pdf
12. Pavlysh, T., Basarab, V., Tereshchenko, O., & Rohiv, M. (2023). Digitalization of the educational process in higher education institutions under martial law. *Educational Horizons*, 56(1), 106–109. <https://doi.org/10.15330/obrii.56.1.106-109>.
13. Potapchuk, O. (2024). Trends in the application of digital technologies in the higher education system of Ukraine and EU countries. *Collection of Scientific Papers of Uman State Pedagogical University*, (1), 49–55. <https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2024.302168>.
14. Digital Competence Framework for Citizens of Ukraine. DigCompUA for Citizens 2.2. Ministry of Digital Transformation of Ukraine, Diya. Osvita. (2023). https://osvita.diia.gov.ua/uploads/1/7451-ramka_cifrovoi_kompetentnosti.pdf.

15. Storonska, O. S. (2023). Peculiarities of the professional activity of a teacher in the conditions of digital transformation of education. *Academic visions*, 24. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10053423>.
16. *Strategy for the Development of Artificial Intelligence in Ukraine*: Monograph. (2023). Institute of Artificial Intelligence Problems. https://doi.org/10.15407/development_strategy_2023.
17. Trubacheva, S., Mushka, O., Zamaskina, P. (2024). Transformational processes in the educational environment of general secondary education institutions in the conditions of digitalization of society. *Ukrainian Pedagogical Journal*, 4, 103–111. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-103-111>.
18. *Digital Transformation of Education and Science*. (n.d.). Ministry of Digital Transformation of Ukraine. <https://mon.gov.ua/tag/tsifrova-transformatsiya-osviti-i-nauki?&tag=tsifrova-transformatsiya-osviti-i-nauki>.
19. Guralyuk, A. (Ed.). (2025). *Digitalization of education and science during the Russian-Ukrainian war and the restoration of Ukraine*. FOP Yamchinsky O.V. https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2025/07/DDETKS-review-digitalization-2025.pdf?utm_source=chatgpt.com.
20. Shparyk, O. (2021). Conceptual foundations of digital transformation of education: European and American discourse. *Ukrainian Pedagogical Journal*, 4, 65–76. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-65-76>
21. 2030 Digital Compass: the European way for the Digital Decade. (2021). European Commission. Brussels. <https://eufordigital.eu/wp-content/uploads/2021/03/2030-Digital-Compass-the-European-way-for-the-Digital-Decade.pdf>.
22. Action Plan for Digital Education 2021–2027 (2020). Brussels : European Commission. <https://ecsw.eu/wp-content/uploads/2020/12/ECSWE-Position-Paper-on-DEAP-2021-2027-updated-version.pdf>.
23. AI competency framework for students. UNESCO / Miao Fengchun, Shiohira K. 2024. <https://doi.org/10.54675/JKJB9835>
24. AI competency framework for teachers. UNESCO. / Miao Fengchun, Cukurova M. 2024. <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>
25. Artificial Intelligence Act. European Union. European Parliament. Strasbourg, 2023. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA920230236_EN.html
26. Guidance for generative AI in education and research. UNESCO, 2023. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>.
27. Legal and pedagogical guidelines for the educational use of generative AI. European Schools. Schola Europaea, 2025. URL: <https://www.eursc.eu/BasicTexts/2025-01-D-66-en-2.pdf>.
28. Mospan N. V., Ognevyyuk V. O., Sysoieva S. S. Emergency Higher Education Digital Transformation: Ukraine’s Response to the Covid-19 Pandemic. *Information Technologies and Learning Tool*. 2022. Vol. 89(3). Pp. 90-104. <https://doi.org/10.33407/itlt.v89i3.4827>.
29. Recommendation on the ethics of artificial intelligence. UNESCO. 2022. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137>
30. Vuorikari, R., Kluzer, S. and Punie, Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022. doi:10.2760/115376.

V. V. IVANCHUK

Candidate of Philosophical Sciences,

Vice-Rector for Scientific and Pedagogical Work and Socio-Economic Development,

State Higher Educational Institution “Donbas State Pedagogical University”,

Sloviansk-Dnipro, Ukraine

E-mail: dergen010@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-5302-3511>

DIGITAL TRANSFORMATION IN THE MODERN HIGHER EDUCATION SYSTEM OF UKRAINE

Digital transformation of education currently represents one of the key directions of its reform. Digital platforms, distance learning, digital educational environments, artificial intelligence technologies in educational institutions, new requirements for the digital skills and competencies of participants in the educational process, and other educational innovations have become integral features of today’s educational landscape. The analysis of global trends in the digital development of society, the key initiatives of the European Union (such as the *Digital Education Action Plan 2021–2027*, the *AI Act*, and others), UNESCO framework documents (*Guidance for Generative AI in Education and Research*, *AI Competency Framework for Teachers*), as well as conceptual and strategic initiatives concerning Ukraine’s digital development (the *Concept of Artificial Intelligence Development in Ukraine*, the *Concept of Digital Competence Development*, among others), and the activities of the Ministry of Digital Transformation of Ukraine, made it possible to identify the distinctive features of the digital transformation of national education.

The purpose of this article is to outline the key directions of the digital transformation of education in Ukraine within the context of European integration, to highlight the priority trends in the digitalization of national education and science under martial law, and to determine the challenges and opportunities introduced by digital transformation into contemporary educational practices.

The review of Ukrainian scholarly research has made it possible to clarify the current understanding of the digital transformation of higher education and to identify a range of technologies that are presently reshaping the educational process in higher education institutions: artificial intelligence, virtual and augmented reality, block chain, data analytics, mobile learning, massive open online courses (MOOCs), and educational online platforms.

Digital transformation is redefining the educational landscape: artificial intelligence, virtual and augmented reality, MOOCs, mobile learning, and other innovations are making education more accessible, personalized, and engaging, creating new opportunities for both educators and learners.

Key words: digital transformation of education, digitalization, regulatory and legal documents, digitalization of higher education, digital skills, digital technologies.

Дата першого надходження статті до видання: 17.11.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 22.12.2025

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.12.2025

УДК 372.881.111

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.4.7>

Л. В. КОРОЛЬЧУК

кандидат економічних наук,

доцент кафедри іноземної та української філології,

Луцький національний технічний університет, м. Луцьк, Україна

Електронна пошта: l.korolchuck@lutsk-ntu.com.ua

<http://orcid.org/0000-0002-2821-476X>

ІНТЕГРАЦІЯ ШІ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

У статті здійснено наукове обґрунтування педагогічно доцільних підходів до інтеграції технологій штучного інтелекту у викладання іноземної мови за професійним спрямуванням в закладах вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена прискореною цифровою трансформацією освіти, євроінтеграційними орієнтирами розвитку України та зростанням вимог до професійної іншомовної комунікації випускників. На основі аналізу сучасних наукових джерел, нормативно-правових документів, а також міжнародних аналітичних і статистичних даних окреслено дидактичний потенціал штучного інтелекту як системоутворювального чинника модернізації іншомовної професійної підготовки.

У дослідженні запропоновано багаторівневу модель інтеграції штучного інтелекту у навчальний процес з вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням, що охоплює підготовчий, навчальний, оціночний та рефлексивний рівні. Модель ґрунтується на поєднанні комунікативно-діяльнісного, студентоцентрованого та формувального підходів і передбачає збереження ключової ролі викладача як координатора, наставника та гаранта академічної якості. Показано, що використання штучного інтелекту сприяє персоналізації навчання, моделюванню автентичних професійних комунікативних ситуацій, забезпеченню ефективного формувального зворотного зв'язку та розвитку іншомовної комунікативної, професійної й когнітивної гнучкості здобувачів вищої освіти в контексті навчання впродовж життя.

Піднято проблему необхідності аналізу технічних, економічних, педагогічних і етичних обмежень інтеграції штучного інтелекту, зокрема ризиків надмірної автоматизації навчання, недостатньої підготовки викладачів та питань академічної доброчесності. Отримані результати формують методологічну основу для подальшої експериментальної апробації запропонованої моделі та її адаптації до різних галузей професійної підготовки.

Ключові слова: штучний інтелект; іноземна мова за професійним спрямуванням; вища освіта; цифрова трансформація освіти; навчання впродовж життя; педагогічне моделювання.

Поставлення проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується прискореною цифровою трансформацією навчального процесу та активним упровадженням інноваційних технологій. У цьому контексті особливого значення набувають технології штучного інтелекту (ШІ), які дедалі ширше інтегруються в освітнє середовище та формують нові запити до змісту, форм і методів навчання, зокрема у сфері викладання іноземних мов.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю постійного оновлення методики викладання іноземної мови за професійним спрямуванням (English for Specific Purposes, ESP) в умовах євроінтеграційних процесів України. Інтеграція до європейського освітнього та професійного простору передбачає

гармонізацію підходів до мовної підготовки, посилення її практичної та професійної орієнтації, а також формування здатності здобувачів вищої освіти до ефективної іншомовної комунікації в міжнародному середовищі. Це актуалізує потребу в пошуку нових дидактичних інструментів, здатних оперативно реагувати на зміни професійних контекстів і вимог ринку праці.

Додатковим чинником актуальності виступають глобальні технологічні зрушення, пов'язані зі стрімким розвитком інтелектуальних цифрових систем і наближенням так званої технологічної сингулярності, що дедалі частіше осмислюється в міждисциплінарному науковому дискурсі [Korolchuk 2019 : 28; Lazareva 2019 : 120; Van de Ven & Ferraro 2025 : 5482]. За цих умов система вищої освіти

постає перед необхідністю завчасної адаптації до майбутніх трансформацій, спрямованої на мінімізацію потенційних ризиків і формування в здобувачів освіти здатності до мовної, професійної та когнітивної гнучкості.

У цьому контексті особливої значущості набуває положення стандартів вищої освіти України щодо формування здатності до навчання впродовж життя як ключової загальної компетентності. Застосування технологій штучного інтелекту в освітньому процесі, зокрема у викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням, актуалізує потребу наукового осмислення їх ролі в забезпеченні перманентного оновлення мовних і професійних компетентностей відповідно до динамічних змін сучасного та майбутнього професійного середовища [Міністерство освіти; European Train. 2021].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження сучасних наукових джерел засвідчує зростаючий інтерес дослідників до проблеми інтеграції технологій штучного інтелекту в освітній процес закладів вищої освіти, зокрема у сфері викладання іноземних мов за професійним спрямуванням. У працях 2022-2025 років ШІ дедалі частіше розглядається не лише як допоміжний цифровий інструмент, а як системоутворювальний чинник трансформації методики мовної підготовки, орієнтованої на потреби майбутньої професійної діяльності здобувачів вищої освіти [Голуб та ін. 2024].

У національному науковому дискурсі значна увага приділяється дидактичному потенціалу штучного інтелекту в контексті модернізації іншомовної підготовки у вищій школі. Так, у дослідженні М. Андреевої [Андреева 2024] ШІ трактується як інструмент інтенсифікації навчального процесу, що забезпечує персоналізацію освітніх траєкторій, автоматизований адаптивний зворотний зв'язок та розвиток автономії здобувачів освіти. Авторка обґрунтовує тезу про відповідність використання ШІ концепції навчання впродовж життя, яка визначена однією з ключових загальних компетентностей стандартів вищої освіти України.

Специфіка застосування технологій штучного інтелекту в професійно орієнтованому навчанні іноземних мов висвітлюється у праці

З. Дзюбати [Dziubata 2024], присвяченій викладанню ESP у закладах аграрно-технічної освіти. Дослідниця доводить, що інтелектуальні системи здатні моделювати автентичні фахові комунікативні ситуації, здійснювати автоматизовану адаптацію навчального контенту до професійної галузі та сприяти формуванню здатності студентів до ефективного іншомовного спілкування в реальних виробничих і міжкультурних контекстах. Такий підхід безпосередньо корелює з євроінтеграційними орієнтирами та зростаючими вимогами до професійної мобільності випускників.

Коллективне дослідження на чолі з Н. Пономаренко [Пономаренко та ін. 2024] зосереджене на аналізі впливу ШІ-технологій на формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. Автори відзначають позитивний вплив інтелектуальних систем на розвиток лексичних, граматичних і дискурсивних навичок, а також на підвищення навчальної мотивації. Водночас наголошується на необхідності науково обґрунтованого методичного супроводу використання ШІ з метою запобігання поверхневому або формалізованому засвоєнню мовного матеріалу.

Міжнародні дослідження доповнюють національний науковий дискурс емпіричними даними щодо ефективності використання ШІ в курсах ESP. Зокрема, у роботі І. Ляшенко та ін. [Liashenko et al. 2025] доведено, що інтеграція інтелектуальних систем у навчання студентів науково-технічних спеціальностей позитивно впливає як на результати іншомовної підготовки, так і на засвоєння фахового змісту, сприяючи міждисциплінарній інтеграції мовної та професійної освіти. В свою чергу, дослідження Ф. Деві [Dewi 2025] акцентує увагу на педагогічних стратегіях інтеграції генеративного штучного інтелекту у викладання іноземних мов. Авторка підкреслює, що ефективність використання ШІ значною мірою залежить від рівня цифрової та методичної готовності викладачів, а також від сформованості у студентів навичок критичного й етично відповідального використання інтелектуальних інструментів у професійному іншомовному спілкуванні.

Узагальнення проаналізованих джерел дає підстави стверджувати, що сучасна наукова

література визнає високий трансформаційний потенціал штучного інтелекту у викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням. Водночас недостатньо розробленими залишаються питання системного методичного забезпечення інтеграції ШІ з урахуванням стандартів вищої освіти України, євроінтеграційних векторів розвитку та прогнозованих технологічних трансформацій майбутнього. Це зумовлює необхідність подальших наукових розвідок, спрямованих на обґрунтування педагогічно доцільних моделей використання штучного інтелекту в професійно орієнтованій іншомовній підготовці.

Метою дослідження є наукове обґрунтування педагогічно доцільних підходів до інтеграції технологій штучного інтелекту у викладання іноземної мови за професійним спрямуванням у закладах вищої освіти з урахуванням стандартів вищої освіти України, євроінтеграційних орієнтирів та сучасних і прогнозованих технологічних трансформацій, а також розроблення багаторівневої моделі використання ШІ, спрямованої на розвиток іншомовної комунікативної, професійної та когнітивної гнучкості здобувачів вищої освіти в контексті навчання впродовж життя.

Результати та дискусії. Емпіричні дані міжнародних аналітичних оглядів та соціологічних опитувань свідчать про стрімке зростання масштабів використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі на різних рівнях освіти. Згідно з узагальненими статистичними показниками (таблиця 1), переважна більшість здобувачів освіти вже інтегрували інструменти ШІ у свою навчальну діяльність: у глобальному вимірі 86% студентів повідомляють про використання ШІ у навчанні, при цьому понад половина з них (54%) звертаються до таких технологій на регулярній, щотижневій основі. Особливо високі показники зафіксовано у Великій Британії, де частка студентів університетів, що використовують інструменти штучного інтелекту, сягає 92%.

Показовим є також активне застосування генеративного штучного інтелекту в процесах виконання та оцінювання навчальних завдань: 88% опитаних студентів визнають викорис-

тання таких інструментів у контексті навчального оцінювання. Це свідчить не лише про технологічну адаптацію молоді, а й про трансформацію традиційних підходів до організації навчальної діяльності та контролю результатів навчання.

Водночас статистика демонструє зростання ролі ШІ і з боку педагогічних працівників. За даними опитувань у США, близько 60% учителів уже інтегрували інструменти штучного інтелекту у свою професійну діяльність, проте лише третина з них використовує такі технології на регулярній основі (щонайменше раз на тиждень). Найпоширенішими напрямками застосування ШІ серед викладачів є створення навчальних матеріалів і завдань (37-38%), а також використання адаптивних освітніх платформ і навчальних ігор з елементами штучного інтелекту (51-61%).

Разом із тим, дані вказують на наявність суттєвих викликів, пов'язаних із недостатнім рівнем формальної підготовки педагогів до використання ШІ: зокрема, у Великій Британії 74% учителів зазначають відсутність системного навчання з питань застосування інтелектуальних технологій в освіті. Паралельно з цим значна частка учнів і студентів (близько 70%) розглядає володіння навичками роботи з ШІ як ключову компетентність для майбутнього професійного розвитку. В цілому, наведені статистичні дані підтверджують, що технології штучного інтелекту вже стали невід'ємним елементом сучасного освітнього середовища, формуючи нові умови для викладання іноземної мови за професійним спрямуванням та актуалізуючи потребу в науково обґрунтованому осмисленні їх дидактичного потенціалу.

У контексті стрімкого зростання використання технологій штучного інтелекту (ШІ) студентами та викладачами виникає потреба у системному та педагогічно обґрунтованому підході до інтеграції цих технологій у викладання іноземної мови за професійним спрямуванням (ESP). Науково-методологічною основою такого підходу є поєднання комунікативно-діяльнісного, студентоцентрованого та формувального підходів, що дозволяє забезпечити автентичність професійного дискурсу, персоналізацію навчання та регулярний зво-

Показники інтеграції ШІ у навчальний процес

Показник	Значення	Що саме вимірюється
Студенти, що використовують ШІ для навчання	86%	Опитані студенти (глобально) повідомили, що використовують штучний інтелект у навчанні [Resourcera 2025]
Студенти, що використовують ШІ щотижня	54%	Частка студентів, що щотижня використовують AI у навчанні [Resourcera 2025]
Студенти у Великій Британії, що використовують AI	92%	Опитані студенти університетів Великої Британії [Anara 2025]
Студенти, що використовували генеративний AI для оцінювання	88%	Частка студентів, що застосовували AI для оцінювання (завдань) [Anara 2025]
Використання AI серед К–12 учнів (США)	54%	Частка учнів К–12 у США, що повідомили про використання AI для роботи в школі [Originality 2025]
Використання AI серед учителів США	60%	Частка К–12 вчителів у США, які інтегрували штучний інтелект у навчання [Resourcera 2025]
Використання AI серед учителів щонайменше раз на тиждень	32%	Частка учителів, що використовують AI щотижня [Youngstown 2024]
Використання AI серед учителів щомісяця або рідше	28%	Частка учителів з меншою частотою використання [Youngstown 2024]
Учителі, що повідомили про використання AI для створення навчальних матеріалів	37-38%	Частка учителів, що використовують AI для створення завдань/матеріалів [Shalwa 2024]
Використання адаптивних платформ та ігор із AI	51-61%	Частка вчителів, що використовують платформи/ігри на AI [Resourcera 2025]
Вчителі без формальної підготовки щодо AI	74% (UK)	Частка викладачів, що не отримували формального навчання AI [aGoStudent 2025]
Частка учнів UK 10–16 років, що використовують AI	35%	Європейська вибірка із GoStudent Future of Education Report [bGoStudent 2025]
Частка учнів, що визнають AI важливою навичкою для майбутнього	~70%	Підтримка ідеї AI як важливої навички [aGoStudent 2025]

ротний зв'язок щодо прогресу студентів. Для систематизації процесу інтеграції ШІ пропонується багаторівнева модель, яка охоплює підготовчий, навчальний, оціночний та рефлексивний рівні (Таблиця 2).

На *підготовчому рівні* ШІ використовується для генерації та адаптації навчальних матеріалів, включаючи галузеві словники, автентичні тексти та вправи, що відповідають рівню мовної підготовки студентів. Викладач, у свою чергу, здійснює відбір і методичну адаптацію матеріалів, контролює їх відповідність цілям курсу та академічним стандартам, що забезпечує високу якість навчального контенту та ефективну персоналізацію ресурсів.

На *навчальному рівні* ШІ дозволяє моделювати професійні комунікативні ситуації, такі як ділові переговори, презентації або рольові ігри, адаптовані до конкретної спеціальності студентів. Це створює безпечне та інтерактивне середовище для практики професійного мовлення. Викладач виконує функції модератора, контролює зміст завдань і коректність

виконання, забезпечуючи педагогічну підтримку та наставництво.

На *оціночному рівні* пропонується застосування ШІ для формувального супроводу письмових та усних робіт. Технологія може перевіряти граматику, стилістичну точність, використання термінології та пропонувати рекомендації щодо вдосконалення текстів. При цьому фінальна оцінка та педагогічне тлумачення результатів залишаються за викладачем, що гарантує академічну відповідальність і контроль якості оцінювання.

На *рефлексивному рівні* ШІ виконує функцію аналітика: він відстежує прогрес студентів, аналізує типові помилки та надає індивідуальний зворотний зв'язок, що стимулює самостійне вдосконалення мовних і професійних компетенцій. Викладач консультує студентів щодо ефективного використання ШІ та спрямовує їхні дії на усвідомлене застосування інструментів для навчання.

Таким чином, запропонована модель інтеграції ШІ забезпечує послідовне та органічне включення технологій штучного інтелекту

Рівні інтеграції ІІІ у навчальний процес ESP

Рівень інтеграції	Роль ІІІ	Роль викладача
Підготовчий	Генерація та адаптація навчальних матеріалів, створення галузевих словників, адаптація текстів до рівня студентів	Відбір і методична адаптація матеріалів, контроль якості та відповідності освітнім цілям
Навчальний	Моделювання професійних комунікативних ситуацій (переговори, презентації, рольові ігри), адаптація сценаріїв до спеціальності	Модерація, наставництво, контроль змісту та коректності виконання завдань
Оціночний	Формувальний супровід письмових і усних завдань: перевірка граматики, стилю, термінології, рекомендації щодо покращення текстів	Фінальна оцінка, методичне тлумачення результатів, педагогічна підтримка
Рефлексивний	Аналіз помилок, надання індивідуального зворотного зв'язку, відстеження прогресу та динаміки освоєння професійної лексики	Консультування, допомога студентам у свідомому використанні ІІІ для самостійного вдосконалення мовних і професійних компетенцій

на всіх етапах навчального процесу. Вона поєднує технологічні можливості з педагогічними принципами ESP, створюючи умови для персоналізованого, автентичного та ефективного навчання іноземної мови за професійним спрямуванням, одночасно зберігаючи ключову роль викладача як координатора, наставника та гаранта академічної якості. Дана модель демонструє системний та послідовний підхід до використання технологій у навчанні ESP, дозволяє забезпечити координацію всіх ключових етапів навчального процесу, водночас зберігаючи роль викладача як координатора, наставника та гаранта академічної якості. Практична значущість моделі полягає у персоналізації навчання, створенні автентичних професійних комунікативних ситуацій, забезпеченні ефективного формувального зворотного зв'язку та розвитку комплексних мовних і професійних компетенцій студентів.

Разом із тим, інтеграція ІІІ у навчальний процес ESP пов'язана з певними обмеженнями та викликами. Серед технічних труднощів – недостатня сумісність існуючих освітніх платформ із новітніми AI-інструментами, високі вимоги до обчислювальних ресурсів та потенційні збої у роботі програмного забезпечення. Економічні обмеження включають витрати на ліцензії, підготовку педагогічного персоналу та оновлення навчальної інфраструктури. Педагогічні ризики полягають у можливій надмірній залежності студентів від автоматизованих рішень, недостатньому роз-

витку критичного мислення та ризику формування поверхневих навичок. Додатково існують соціальні та етичні аспекти, такі як захист персональних даних студентів і дотримання принципів академічної доброчесності при використанні генеративного ІІІ для оцінювання та створення завдань.

Врахування цих обмежень є критично важливим для ефективного впровадження моделі, адже дозволяє збалансувати технологічні можливості з педагогічними принципами ESP і забезпечити довгострокову стійкість та адаптивність освітнього процесу. Попри існуючі виклики, запропонований підхід створює методологічно обґрунтовану основу для системної інтеграції ІІІ, що сприяє підвищенню якості навчання, розвитку професійної компетентності студентів та адаптації освітнього процесу до вимог сучасного професійного середовища.

Висновки. Таким чином, за допомогою застосування методів теоретичного аналізу та узагальнення наукової літератури, аналізу нормативно-правових документів у сфері вищої освіти, порівняльного аналізу міжнародних аналітичних і статистичних даних, а також методу педагогічного моделювання обґрунтовано педагогічно доцільні підходи до інтеграції технологій штучного інтелекту у викладання іноземної мови за професійним спрямуванням у закладах вищої освіти та розроблено багаторівневу модель використання ІІІ, спрямовану на розвиток іншомовної комунікативної, професійної та когнітивної гнуч-

кості здобувачів освіти в контексті навчання впродовж життя.

Разом із тим результати дослідження окреслюють широке коло перспектив подальших наукових розвідок. Перспективними напрямками є експериментальна апробація запропонованої моделі інтеграції ШІ в курсах ESP для різних галузей професійної підготовки; розроблення критеріїв та індикаторів оцінювання сформованості іншомовної професійної компетентності в умовах використання інтелектуальних

цифрових систем; дослідження впливу генеративного штучного інтелекту на розвиток критичного, метакогнітивного та етичного мислення здобувачів вищої освіти; обґрунтування моделей підготовки викладачів до педагогічно виваженого та відповідального використання ШІ; а також аналіз ролі інтелектуальних технологій у формуванні здатності до навчання впродовж життя з урахуванням прогнозованих технологічних трансформацій сучасного та майбутнього професійного середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева М. Роль штучного інтелекту у вивченні іноземної мови студентами закладів вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2024. № 12(232). DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.320502>.
2. Голуб Т. Р., Коваленко О. О., Жигжитова І. М., Котковець А. Л. Штучний інтелект у педагогіці: вивчення іноземної мови у вищій освіті. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2024. № 4. С. 50–56. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2023.4.7>.
3. Пономаренко Н., Тимченко Г., Неустроева Г. Вплив штучного інтелекту на вивчення іноземної мови. *Витоки педагогічної майстерності*. 2024. № 34. С. 185–189. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2024.34.318106>.
4. Dziubata Z. Application of AI Technologies in Teaching ESL and ESP at Agro-Technical Higher Educational Institutions. *Pedagogical Discourse*. 2024. № 35. P. 14–18. DOI: <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2024.35.02>.
5. Liashenko I., Chepeliuk N., Rumiantseva O. Enhancing ESP for STEM students: AI tools and their effects on language and content learning. *Philological Treatises*. 2025. Vol. 17, No. 1. P. 284–293. DOI: [https://doi.org/10.21272/Ftrk.2025.17\(1\)-25](https://doi.org/10.21272/Ftrk.2025.17(1)-25).
6. Dewi F. Leveraging Generative AI in ELT: Teachers' Integration Strategies and Pedagogical Adaptations. *Journal of Languages and Language Teaching*. 2025. Vol. 13, No. 2. P. 600–615. DOI: <https://doi.org/10.33394/jollt.v13i2.13670>.
7. Van de Ven A., Ferraro F. Large language models: Assessment for singularity. *AI & Society*. 2025. Advance online publication. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00146-025-02271-4>.
8. Korolchuk L. V. World economy on the threshold of technological singularity: “Global steps” to avoid potential threats. *Economic Forum*. 2019. № 3. P. 12–18. URL: <https://lib.lntu.edu.ua/uk/147258369/4752>.
9. Lazareva M. L. On the threshold of technological singularity: human readiness to the new stage of evolution. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*. 2019. № 14. P. 119–131. DOI: <https://doi.org/10.15802/ampr.v0i14.141907>.

ДЖЕРЕЛА

1. Anara. AI in education statistics: Student use of generative AI [Електронний ресурс]. 2025. Режим доступу: <https://anara.com/blog/ai-in-education-statistics> (дата звернення: 14.12.2025).
2. aGoStudent. Future of education report: AI in education statistics [Електронний ресурс]. 2025. Режим доступу: <https://insights.gostudent.org/en/ai-in-education-statistics> (дата звернення: 14.12.2025).
3. bGoStudent. Statistics of students using AI [Електронний ресурс]. 2025. Режим доступу: <https://insights.gostudent.org/en/statistics-of-students-using-ai> (дата звернення: 14.12.2025).
4. Shalwa. AI in Education: 2025 Statistics Reveal the Future of Learning [Електронний ресурс] / Artsmart. 2024. Режим доступу: <https://artsmart.ai/blog/ai-in-education-statistics-2025/> (дата звернення: 14.12.2025).
5. Originality.AI. AI in education statistics [Електронний ресурс]. 2025. Режим доступу: <https://originality.ai/blog/ai-in-education-statistics> (дата звернення: 14.12.2025).
6. Resourcera. AI in education statistics [Електронний ресурс]. 2025. Режим доступу: <https://resourcera.com/data/artificial-intelligence/ai-in-education-statistics/> (дата звернення: 14.12.2025).
7. Youngstown State University. AI teaching statistics: Usage and trends [Електронний ресурс]. 2024. Режим доступу: <https://online.ysu.edu/degrees/education/msed/ai-teaching-statistics-usage-and-trends/> (дата звернення: 14.12.2025).
8. Міністерство освіти і науки України. Затверджені стандарти вищої освіти [Електронний ресурс] : офіц. вебсайт. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukraini/zatverdzeni-standarti-vishchoi-osviti> (дата звернення: 14.12.2025).

9. European Training Foundation. National Qualifications Framework of Ukraine [Electronic resource]. 2021. Mode of access: <https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2021-11/ukraine.pdf> (дата звернення: 14.12.2025).

REFERENCES

1. Andrieieva, M. (2024). Rol' shchuchnoho intelektu u vyvchenni inozemnoyi movy studentamy zakladiv vyshchoyi osvity [The role of artificial intelligence in learning foreign languages by higher education students]. *Molod' i rynok*, 12(232). <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.320502>
2. Holub, T. R., Kovalenko, O. O., Zhygzhytova, I. M., & Kotkovets, A. L. (2024). Shchuchnyy intelekt u pedahohitsi: vyvchennya inozemnoyi movy u vyshchii osviti [Artificial intelligence in pedagogy: Learning foreign languages in higher education]. *Akademichni studiyi. Series "Pedahohika"*, 4, 50–56. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2023.4.7>
3. Ponomarenko, N., Tymchenko, H., & Neustroyeva, H. (2024). Vplyv shchuchnoho intelektu na vyvchennya inozemnoyi movy [The impact of artificial intelligence on learning foreign languages]. *Vytoky pedahohichnoyi maysternosti*, 34, 185–189. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2024.34.318106>
4. Dziubata, Z. (2024). Application of AI technologies in teaching ESL and ESP at agro-technical higher educational institutions. *Pedagogical Discourse*, 35, 14–18. <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2024.35.02>
5. Liashenko, I., Chepeliuk, N., & Rumiantseva, O. (2025). Enhancing ESP for STEM students: AI tools and their effects on language and content learning. *Philological Treatises*, 17(1), 284–293. [https://doi.org/10.21272/Ftrk.2025.17\(1\)-25](https://doi.org/10.21272/Ftrk.2025.17(1)-25)
6. Dewi, F. (2025). Leveraging generative AI in ELT: Teachers' integration strategies and pedagogical adaptations. *Journal of Languages and Language Teaching*, 13(2), 600–615. <https://doi.org/10.33394/jollt.v13i2.13670>
7. Van de Ven, A., & Ferraro, F. (2025). Large language models: Assessment for singularity. *AI & Society*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s00146-025-02271-4>
8. Korolchuk, L. V. (2019). World economy on the threshold of technological singularity: "Global steps" to avoid potential threats. *Economic Forum*, 3, 12–18. <https://lib.lntu.edu.ua/uk/147258369/4752>
9. Lazareva, M. L. (2019). On the threshold of technological singularity: Human readiness to the new stage of evolution. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*, 14, 119–131. <https://doi.org/10.15802/ampr.v0i14.141907>

SOURCES

1. Anara. (2025). AI in education statistics: Student use of generative AI. Retrieved December 14, 2025, from <https://anara.com/blog/ai-in-education-statistics>
2. aGoStudent. (2025). Future of education report: AI in education statistics. Retrieved December 14, 2025, from <https://insights.gostudent.org/en/ai-in-education-statistics>
3. bGoStudent. (2025). Statistics of students using AI. Retrieved December 14, 2025, from <https://insights.gostudent.org/en/statistics-of-students-using-ai>
4. Shalwa, Artsmart. (2024). AI in education: 2025 statistics reveal the future of learning. Retrieved December 14, 2025, from <https://artsmart.ai/blog/ai-in-education-statistics-2025/>
5. Originality.AI. (2025). AI in education statistics. Retrieved December 14, 2025, from <https://originality.ai/blog/ai-in-education-statistics>
6. Resourcera. (2025). AI in education statistics. Retrieved December 14, 2025, from <https://resourcera.com/data/artificial-intelligence/ai-in-education-statistics/>
7. Youngstown State University. (2024). AI teaching statistics: Usage and trends. Retrieved December 14, 2025, from <https://online.yosu.edu/degrees/education/msed/ai-teaching-statistics-usage-and-trends/>
8. Ministry of Education and Science of Ukraine. (n.d.). Approved higher education standards. Retrieved December 14, 2025, from <https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukraini/zatverdzeni-standarti-vishchoi-osviti>
9. European Training Foundation. (2021). National qualifications framework of Ukraine. Retrieved December 14, 2025, from <https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2021-11/ukraine.pdf>

L. V. KOROLCHUK

PhD in Economics,

Associate Professor at the Department of Foreign and Ukrainian Philology,

Lutsk National Technical University, Lutsk, Ukraine

E-mail: l.korolchuck@lutsk-ntu.com.ua

http://orcid.org/0000-0002-2821-476X

INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES

The article provides a scholarly substantiation of pedagogically sound approaches to integrating artificial intelligence technologies into the teaching of a foreign language for specific purposes in higher education institutions. The relevance of the study is determined by the accelerated digital transformation of education, Ukraine's European integration priorities, and the growing demands for graduates' professional foreign-language communication skills. Based on the analysis of contemporary academic sources, regulatory and legal documents, as well as international analytical and statistical data, the didactic potential of artificial intelligence is outlined as a system-forming factor in the modernization of professionally oriented foreign language training.

The study proposes a multilevel model for integrating artificial intelligence into the educational process of teaching a foreign language for specific purposes, encompassing preparatory, instructional, assessment, and reflective levels. The model is grounded in a combination of communicative-activity, student-centered, and formative approaches and presupposes the preservation of the teacher's key role as a coordinator, mentor, and guarantor of academic quality. It is demonstrated that the use of artificial intelligence contributes to the personalization of learning, the simulation of authentic professional communicative situations, the provision of effective formative feedback, and the development of foreign-language communicative, professional, and cognitive flexibility of higher education students in the context of lifelong learning.

The article raises the issue of the need to analyze technical, economic, pedagogical, and ethical limitations of artificial intelligence integration, including the risks of excessive automation of learning, insufficient teacher training, and issues of academic integrity. The obtained results form a methodological basis for further experimental validation of the proposed model and its adaptation to various fields of professional training.

Key words: artificial intelligence; foreign language for specific purposes; higher education; digital transformation of education; lifelong learning; pedagogical modeling.

Дата першого надходження статті до видання: 20.11.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.12.2025

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.12.2025

УДК 37.013.43:004.738.5

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.4.8>

А. Ю. МІЩУК

аспірант,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна

Електронна пошта: anton.mi.ju@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-4668-1185>

РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

На сучасному етапі розвитку суспільства, коли інформаційний простір перенасичений інформацією, відбувається інтенсивне наповнення інформаційних технологій, осучаснення та модернізація, які зумовлюють необхідність трансформації системи освіти в цілому та системи вищої педагогічної освіти зокрема. Педагогічна підготовка зорієнтована на формування цифрової компетентності майбутніх вчителів, здатних вільно володіти та впроваджувати в освітній процес різноманітний інструментарій цифрових технологій.

Суттєвою ознакою сьогодення є трансформація цивілізації від індустріальної епохи до інформаційного суспільства. В Україні цифровізація освіти є пріоритетним викликом у розбудові інформаційного суспільства, що відображено у нормативних документах: «Концепція розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану дій щодо її реалізації» (Концепція розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану дій щодо її реалізації, 2021), Цифрова agenda України – 2020 (Цифрова agenda – 2020).

В контексті цих вимог, необхідність розвивати цифрову компетентність майбутнього вчителя, зокрема, у сфері використання цифрових технологій педагогічної діяльності, є важливою та актуальною.

У дослідженні з'ясовано, що здобувачі вищої педагогічної освіти зацікавлені у опануванні цифровими технологіями в освітньому процесі, проте вони ще не мають достатнього рівня знань і практичних навичок у цій сфері.

Цифрова компетентність майбутнього вчителя розуміється як особистісне утворення, що інтегрує відповідні мотиви, цінності, ставлення, знання різних цифрових ресурсів, засобів, інструментів, технологій, а також здатність застосовувати їх у практичній педагогічній діяльності на основі критичного аналізу та оцінки. Формування цифрової компетентності майбутніх вчителів передбачає систематичне поєднання різних методів і форм освіти, постійне переосмислення підходів до організації та змісту цього процесу, забезпечення органічного поєднання методів формальної, неформальної та інформальної освіти.

Ключові слова: цифрова компетентність, цифровізація педагогічної освіти, цифрові технології, професійна підготовка майбутнього вчителя, освітній простір.

Поставлення проблеми. На сучасному етапі соціального розвитку цифровізація освіти перетворилася на глобальний тренд, значення якого постійно зростає. Цей процес покликаний задовольнити нові вимоги держави, зокрема, потреби економіки нового технологічного устрою. Важливо також підкреслити, що цифрові технології дають змогу значно підвищити ефективність освіти, урізноманітнити її, оптимізувати організаційно-освітні та правлінські функції майбутніх педагогів.

Інтеграція цифрових технологій в освіту покликана вдосконалити педагогічні методи і підходи, відкрити нові можливості для здобувачів освіти в аспекті формування індивідуальної траєкторії процесу навчання.

Процес цифровізації освіти передбачає впровадження таких важливих інновацій:

– подальший розвиток цифрового освітнього простору сприяє формуванню цілісної цифрової інфраструктури, в якій взаємодіють технічні та соціальні компоненти, що дає змогу створювати та використовувати нові цифрові технології в освіті, залучати до цієї сфери нових агентів поза межами вищих закладів педагогічної освіти;

– інтенсивні зміни в системі освіти змінюють основні ролі викладача, який насамперед стає не носієм нової інформації, а модератором, консультантом, фасилітатором, здатним надавати ефективну педагогічну підтримку студентам у пізнавальній діяльності;

– перехід від формування у студентів твердих навичок до м'яких навичок, які є загальними навичками та здібностями, що тісно пов'язані з особистісними якостями

зокрема, навичками критичного мислення, навичками цифрової комунікації, командної роботи тощо [Овчарук, 2019].

Процес переходу до цифрової економіки висуває особливі вимоги не тільки до рівня компетентності майбутніх фахівців, але й до рівня їхнього індивідуального та особистісного розвитку, інтелектуальної та соціальної мобільності. Формування нових способів взаємодії людини з цифровим світом пов'язане з серйозними змінами в системі освіти.

Успіх впровадження цифрового навчання в закладах освіти значною мірою залежить від рівня формування цифрової компетентності вчителів. Відтак, існує нагальна потреба у набутті вчителями цифрової компетентності

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідження з питань сутності та оцінки цифрової компетентності педагогів представлено в працях зарубіжних авторів Крістін Редекер [Christine Redecker, 2017], Пуня Мішра і Метью Дж. Келер [Punya Mishra і Matthew J. Koehler, 2006], І. Нагель [I. Nagel, 2025], Тондер та ін. [Tondeur et al. 2017], Спанте, Хашемі, [Spante, Hashemi, Lundin, Algers, 2018].

Аналіз міжнародних правових документів та наукових праць різних вчених доводить, що феномен «цифрова компетентність» тлумачиться неоднозначно. Зокрема, у проєкті Європейської Комісії «ІКТ-компетентності для хмарних технологій, кібербезпеки та «зелених» ІКТ» зазначено, що цифрова компетентність – це особистісне формування фахівця, яке інтегрує такі компоненти: професійну діяльність з цифровими ресурсами, викладання та навчання з використанням цих ресурсів, оцінку результатів, розширення можливостей учнів, розвиток цифрової компетентності в предметах освіти. [European Comission, 2012].

Феномен «цифрова компетентність педагогів», представлено у наукових розвідках українських вчених М. Антонченко, Л. Вітковської, Л. Гаврілової, І. Гребеник, В. Лапінського, Г. Сакунової, Л. Семко, С. Сисоєвої розглядається як результат еволюційного розвитку, від «інформаційної компетентності», яка у своєму розвитку набула сутності як «інформаційно-комунікаційна компетентність» і трансформувалася до «цифрової компетентності».

У працях І. Альохіної, Ю. Бикова, Т. Брусінової, Н. Волкової, В. Горбенко, Н. Рубльової, О. Овчарук, І. Оксенюка, Т. Сандуляк зосереджена увага на актуальності цифрової підготовки вчителів у контексті інформатизації та цифровізації сучасної педагогічної освіти, необхідності формування певного рівня цифрової компетентності майбутнього вчителя в галузі цифрових технологій. Автори підкреслюють важливість комунікаційних та мережевих технологій, показують доцільність оволодіння мобільними та інтерактивними освітніми технологіями.

Українські вчені Л. Гаврілова та Ю. Тополнік наголошують, що концепт «цифрової компетентності» є значно ширшим та більш узагальненим, ніж поняття «цифрова культура» та «цифрова грамотність», оскільки її смислове наповнення охоплює як вміння працювати в інформаційно-комунікаційному (цифровому) середовищі як визначальну складову цифрової грамотності, так і соціокультурну складову [Гаврілова, Тополнік, 2017].

У своїх наукових пошуках О. Данніков визначає цифрову компетентність як сукупність знань, умінь, та інформаційно-технологічних навичок для забезпечення максимальної безпеки та ефективності застосування цифрових технологій та інформаційних додатків Інтернету [Данніков, 2018].

У нашому дослідженні «цифрова компетентність» педагога розглядається як феномен, який ґрунтується на постійному оволодінні цифровими компетентностями: здатність особистості педагога впевнено, ефективно, критично і безпечно вибирати та застосовувати цифрові технології в різних сферах життєдіяльності: робота з контентом (створення, пошук, відбір, критична оцінка контенту); комунікація (створення, розвиток, підтримка відносин, ідентичність, репутація, самопрезентація); техносфера (володіння комп'ютером і програмним забезпеченням).

Мета та завдання дослідження. Розкрити основні напрямки та особливості формування цифрової компетентності майбутніх вчителів в освітньому просторі.

Завдання. Охарактеризувати стан вивчення проблеми формування цифрової компетентності педагогів в педагогічній теорії

та практиці; уточнити сутність ключових понять дослідження; визначити напрямки формування цифрової компетентності у майбутніх вчителів в освітньому цифровому середовищі.

Матеріали і методи дослідження. Для досягнення мети було використано комплекс теоретичних та емпіричних методів дослідження. Теоретичні методи включали: аналіз, порівняння, узагальнення, систематизацію наукових праць та нормативних документів для визначення ключових понять дослідження та з'ясування позиції вчених щодо визначення та тлумачення сутності цифрової компетентності вчителя. До зазначених теоретичних методів, були використані емпіричні методи наукового пізнання: дослідження професійної підготовки майбутніх вчителів, анкетування, експертна оцінка – з метою вивчення процесу формування цифрової компетентності майбутніх вчителів.

Результати дослідження та їх обговорення. Цифрові технології відіграють ключову роль в організації освітнього процесу. Їх можна використовувати як інструмент для спільної роботи та організації активної пізнавальної діяльності здобувачів освіти. Цифрові компетентності вчителя сьогодні носять універсальний характер і надають учасникам освітнього процесу механізми адаптації в цифровому суспільстві [Оксенюк, 2019].

В умовах цифровізації загальної освіти, актуальним напрямком розвитку сучасних педагогічних досліджень є створення фундаментальної наукової бази процесу підготовки майбутніх педагогів для педагогічної діяльності в цифровому освітньому середовищі [Рубльова, 2023].

Оволодіння педагогом цифровою компетентністю вкрай важливе в контексті Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затвердженому наказом Міністерства освіти і науки України №1225 від 29.08.2024 року.

Важливою подією у розвитку цифрової освіти стало створення у 2017 році Спільним дослідницьким центром першої Європейської рамки цифрової компетентності освітян (DigCompEdu) Спільним дослідницьким центром у 2017 році [DigCompEdu, 2017].

Результати дослідження цифрової компетентності, вчених Л. Семко та В. Лапінського, дозволяють прогнозувати педагогічні засоби її формування. При цьому, ми виходимо з того, що цифрова компетентність є одночасно: 1) освітнім результатом професійної підготовки педагогів в умовах цифрового освітнього середовища; 2) результатом саморозвитку педагога; 3) результатом синтезу педагогічного (діяльнісного) та особистісного досвіду вчителя [Семко, Лапінський, 2020].

У контексті вищезазначеного педагогічні засоби формування цифрової компетентності майбутнього педагога можна представити трьома тематичними блоками:

1) навчальне моделювання персонального цифрового освітнього середовища студентів у період навчання у закладах вищої освіти, проходження педагогічної практики, використання в освітньому процесі цифрових освітніх ресурсів, а також матеріалів цифрових платформ для освіти, що містять готовий якісний цифровий освітній контент, організація спільних проєктів в онлайн-середовищах, взаємодія та педагогічне спілкування в хмарних сервісах; розвиток мережевої активності та комунікації в соціальних мережах; застосування інструментарію цифрових інструментів і сервісів у процесі проєктування різноманітних навчальних ситуацій заняття, створення цифрового освітнього контенту. Це дозволить провести пропедевтичну роботу щодо формування готовності педагога працювати в цифровому освітньому середовищі, продемонструвати можливі варіанти професійної діяльності в нових умовах, мотивувати щодо використання цифрових технологій в освітньому процесі, сформулювати власний досвід.

2) підвищення кваліфікації педагогів з питань реалізації освітнього процесу в цифровому освітньому середовищі, вдосконалення методичної підготовки в аспекті цифрової трансформації освіти з використанням сучасних платформ онлайн-навчання, участі у вебінарах, веб-майстернях тощо. Це дозволить створити природне практико-орієнтоване середовище формування цифрової компетентності педагога;

3) обмін позитивним і негативним педагогічним досвідом щодо роботи в цифровому

освітньому середовищі в складі мережевих педагогічних спільнот; участь у творчих конкурсах у рамках пріоритетних національних проєктів з цифровізації освіти, вивчення вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду; роботи в цифровому освітньому середовищі [Антонченко, 2019].

Це дозволить створити повну картину щодо переваг і недоліків використання цифрових технологій в освітньому процесі, визначити ступінь їх ефективного впровадження в практичну діяльність.

Формування цифрової компетентності студентів педагогічних спеціальностей забезпечується різними способами: викладання спеціальних курсів, залучення майбутніх вчителів до освітньої діяльності на основі використання різних цифрових інструментів, організація роботи студентів з цифровими підручниками, довідковими джерелами та мультимедійними інформаційними системами, електронними симуляторами, цифровими лабораторними інструментами, заохочення фахівців до отримання неформальної освіти.

Ініціативи та практики, реалізовані в галузі підготовки вчителів з метою формування цифрової компетентності, були зосереджені на здобутті знань і навичок використання цифрових технологій у педагогічній практиці. Ці стратегії можна охарактеризувати двома основними типами практик: впровадження розробки цифрових ресурсів для навчання та викладання;

використання додатків або цифрових Інтернет-ресурсів як допоміжних інструментів в організації освітнього процесу [Оксенюк, 2023].

Успішному підвищенню рівня цифрової компетентності здобувачів освіти педагогічних спеціальностей також сприятиме залучення їх до роботи з використанням різних цифрових інструментів, таких як сервіси зберігання та обміну даними, хмарні сервіси, сервіси миттєвого обміну повідомленнями, створення мультимедійних презентацій тощо. Участь майбутніх вчителів у роботі з цифровими підручниками, мультимедійними системами пошуку довідкової та інформаційної інформації, електронними симуляторами, інструментами цифрових лабораторій тощо, сприятиме успішному вирішенню зазначеної проблеми.

Висновки. Таким чином, цифрова компетентність майбутнього вчителя розуміється як особистісне утворення, що інтегрує відповідні мотиви, цінності, ставлення, знання різних цифрових ресурсів, засобів, інструментів, технологій, а також здатність застосовувати їх у практичній педагогічній діяльності на основі критичного аналізу та оцінки. Формування цифрової компетентності майбутніх вчителів передбачає систематичне поєднання різних методів і форм освіти, постійне переосмислення підходів до організації та змісту цього процесу, забезпечення органічного поєднання методів формальної, неформальної та інформальної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонченко М. О. (2019). Критерії сформованості інформаційно-цифрової компетентності педагогів. *Збірник наукових праць Інформаційно-цифрова компетентність педагога: теорія і практика*, 2, 4-11. ВВП «Мрія».
2. Гаврілова Л. Г., Топольник Я. В. (2023). Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Педагогічні науки: Інформаційні технології і засоби навчання*. № 8-9 С.132-133
3. Данніков О. В. (2018). *Розвиток цифрових компетенцій в умовах інформатизації суспільства*. Маркетингова освіта в Україні. Тези IV Міжнародної наук.-практ. конференції. Київ. КНЕУ, 44-46.
4. Лейко С. В. (2013). Поняття компетенція та компетентність: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*, (4), 128-135.
5. Міністерство цифрової трансформації України (2021). *Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних й науковопедагогічних працівників*. https://osvita.diaa.gov.ua/uploads/0/2900-2629_frame_pedagogical.pdf
6. Оксенюк І. Л. (2023а). Роль хмарних технологій у розвитку інформаційно-цифрової компетентності педагогів. *Перспективи та інновації науки*, (12)30, 407-417. doi: 2786-4952-2023-12(30)-407-417
7. Овчарук О. В. (2019). *Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи*. Збірник тез доповідей учасників всеукр.наук.-практ. семінару. Київ, 104.
8. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації» № 167-р (2021). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#>

9. Рубльова Н. (2023). Педагогічні умови формування цифрової компетентності педагогів в системі післядипломної педагогічної освіти. *Наукові інновації та передові технології*. Київ: Видавнича група «Наукові перспективи», 7 (21), 445-456. <http://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/5396>
10. Семко Л. П., Лапінський В. В. (2020). Інформаційні компетентності та шляхи їх формування. *Соціально-психологічні технології розвитку особистості : зб. наук. праць за матеріалами V Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених, аспірантів та студентів*, 324-327. Херсон : ФОП Вишемирський В. С.
11. Digital Competence Framework for Educators, DigCompEdu (2017). Дата звернення 10.11. 25 https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en.
12. European Commission. (2012). *E-Skills for cloud computing, cyber-security and green IT* (Ref. Ares(2015)2203707 – 27/05/2015). Danish Technological Institute, Fraunhofer. URL: <https://ec.europa.eu/docsroom/documents/10474/attachments/1/translations/en/renditions/pdf>.

REFERENCES

1. Antonchenko M. O. (2019). Kryterii sformovanosti informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti pedahohiv. Zbirnyk naukovykh prats Informatsiino- tsyfrova kompetentnist pedahoha: teoriia i praktyka, 2, 4-11. VVP «Mriia». [in Ukrainian]
2. Dannikov O. V. (2018). Rozvytok tsyfrovykh kompetentsii v umovakh informatyzatsii suspilstva. Marketynhova osvita v Ukraini. Tezy IV Mizhnarodnoi nauk.-prakt. konferentsii. Kyiv. KNEU, 44-46. [in Ukrainian]
3. Leiko S. V. (2013). Poniattia kompetentsiia ta kompetentnist: teoretychnyi analiz. Pedahohichniy protses: teoriia i praktyka, (4), 128-135. [in Ukrainian] Gjlfkms hjpdsrlb
4. Ministerstvo tsyfrovoi transformatsii Ukrainy (2021). Kontseptualno-referentna Ramka tsyfrovoi kompetentnosti pedahohichnykh y naukovopedahohichnykh pratsivnykiv. https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2900-2629_frame_pedagogical.pdf [in Ukrainian]
5. Okseniuk I. L. (2023a). Rol khmarnykh tekhnolohii u rozvytku informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti pedahohiv. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, (12)30, 407-417. doi: 2786-4952-2023-12(30)-407-417 [in Ukrainian]
6. Ovcharuk O. V. (2019). Tsyfrova kompetentnist suchasnoho vchytelia novoi ukrainskoi shkoly. Zbirnyk tez dopovidei uchasnykiv vseukr.nauk.-prakt. seminaru. Kyiv, 104 [in Ukrainian]
7. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku tsyfrovykh kompetentnostei ta zatverdzhennia planu zakhodiv z yii realizatsii» № 167-r (2021). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#> [in Ukrainian]
8. Rublova N. (2023). Pedahohichni umovy formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti pedahohiv v systemi pislidiplomnoi pedahohichnoi osvity. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii*. Kyiv: Vydavnycha hrupa «Naukovi perspektyvy», 7 (21), 445-456. <http://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/5396> [in Ukrainian]
9. Semko L. P., Lapinskyi V. V. (2020). Informatsiini kompetentnosti ta shliakhy yikh formuvannia. *Sotsialno-psykholohichni tekhnolohii rozvytku osobystosti : zb. nauk. prats za materialamy V Mizhnarodnoi nauково-praktychnoi konferentsii molodykh vchenykh, aspirantiv ta studentiv*, 324-327. Kherson : FOP Vyshemyrskyi V. S. [in Ukrainian]
10. DigComp 2.1 (2017). *The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Data zvernennia 10.11. 25 https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en
11. Digital Competence Framework for Educators, DigCompEdu (2017). Data zvernennia 10.11. 25 https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en
12. European Commission. (2012). *E-Skills for cloud computing, cyber-security and green IT* (Ref. Ares(2015)2203707 – 27/05/2015). Danish Technological Institute, Fraunhofer. URL: <https://ec.europa.eu/docsroom/documents/10474/attachments/1/translations/en/renditions/pdf>.

A. YU. MISHCHUK

Postgraduate Student,

Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, Ukraine

E-mail: anton.mi.ju@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-4668-1185>

DEVELOPING THE DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE MODERN DIGITAL EDUCATIONAL SPACE

At the present stage of society's development, when the information space is oversaturated with information, there is an intensive expansion, updating and modernization of information technologies, which necessitate the transformation of the education system as a whole and the system of higher pedagogical education in particular. Teacher training is

focused on developing the digital competence of future teachers, enabling them to freely use and implement a variety of digital technology tools in the educational process.

In accordance with the order of the Cabinet of Ministers of Ukraine “On the approval of the Concept for the development of digital competencies and the approval of a plan of measures for its implementation” (2021); documents of the Ministry of Digital Transformation of Ukraine: “Conceptual and Reference Framework for the Digital Competence of Pedagogical and Scientific-Pedagogical Workers: Draft” (2021), “Description of the Digital Competence Framework for Citizens of Ukraine” (2021), “Digital Agenda of Ukraine 2020” (2020), it is envisaged to improve the quality of training for students in general and students of higher pedagogical education in particular in terms of developing their digital skills, digital literacy, and digital competence.

In the context of these requirements, the need to develop the digital competence of future teachers, particularly in the field of using digital technologies in pedagogical activities, is both important and vital.

The article reveals that students are interested in mastering digital technologies in the educational process, but they do not yet have a sufficient level of knowledge and practical skills in this area.

The digital competence of a future teacher is understood as a personal formation that integrates relevant motives, values, attitudes, knowledge of various digital resources, means, tools, technologies, as well as the ability to apply them in practical pedagogical activities based on critical analysis and evaluation. The formation of digital competence of future teachers involves a systematic combination of different methods and forms of education, constant rethinking of approaches to the organization and content of this process, ensuring an organic combination of methods of formal, non-formal and informal education.

Key words: digital competence, digitization of pedagogical education, digital technologies, professional training of future teachers, educational space.

Дата першого надходження статті до видання: 25.11.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.12.2025

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.12.2025

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.4.9>

Л. В. ОРУЖА

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри теорії та методики позашкільної освіти,

Український державний університет імені Михайла Драгоманова,

м. Київ, Україна

Електронна пошта: olarysa@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0001-6731-4272>

ІНДИВІДУАЛЬНА ОСВІТНЯ ТРАЄКТОРІЯ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті проаналізовано роль індивідуальної освітньої траєкторії (ІОТ) у процесі фахової підготовки майбутніх спеціалістів. Досліджено механізми впливу персоналізації навчання на рівень сформованості професійних компетентностей. Визначено, що суб'єктна позиція здобувача освіти є ключовою умовою гармонійного поєднання теоретичних знань та практичних навичок. Встановлено суб'єктний вплив стейкхолдерів, зокрема викладачів та роботодавців на формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти. Таким чином, актуальність обраної теми дослідження визначається необхідністю розв'язання суперечності між стандартизованим змістом вищої освіти та індивідуальними запитами особистості, яка прагне до професійної успішності.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та аналізі впливу індивідуальної освітньої траєкторії на процес формування професійної компетентності здобувачів вищої освіти, а також у визначенні суб'єктного впливу, що забезпечує ефективність цього процесу в сучасних освітніх реаліях.

Наукова новизна. У статті вперше визначено категорії суб'єктного впливу на побудову індивідуального освітнього шляху здобувача вищої освіти; удосконалено структурну модель формування професійної компетентності; дістала подальшого розвитку методологія діагностики суб'єктності студента.

Висновки. Водночас, формування індивідуальної освітньої траєкторії є продуктом багатовекторної суб'єктної взаємодії, де студент є головним рушієм своєї траєкторії, викладачі та роботодавці виступають активними суб'єктами, що визначають орієнтири, межі та ресурси для цього руху. Викладач трансформує свій внесок у форму тьюторського супроводу, забезпечує методологічну стійкість траєкторії. Роботодавці, як зовнішні суб'єкти, детермінують прагматичний зміст навчання, насичуючи ІОТ прикладними кейсами та професійними стандартами. Така синергія суб'єктних впливів перетворює траєкторію здобуття освіти з абстрактного навчального плану на життєздатну модель професійного зростання, де академічна якість поєднується з ринковою затребуваністю.

Ключові слова: індивідуальна освітня траєкторія, професійна компетентність, здобувач вищої освіти, персоналізація навчання, вибір навчальних дисциплін, самореалізація, суб'єктний вплив.

Поставлення проблеми. В умовах інтенсивного розвитку інформаційних та цифрових технологій, динамічної трансформації ринку праці та пов'язаної з цим вимоги до фахових компетентностей, традиційна уніфікована модель вищої освіти втрачає свою ефективність, а підготовка фахівців у закладах вищої освіти потребує інноваційних підходів. Індивідуальна освітня траєкторія Законом України "Про освіту" визначається як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача, що базується на свідомому виборі освітніх компонентів, темпів навчання та методів опанування компетентностей (Закон України "Про освіту").

Сучасний фахівець має володіти не лише фіксованою базою знань, а й високим рівнем

адаптивності до сучасного глобалізованого ринку праці, проактивно формувати власну конкурентоспроможність та навички навчання впродовж життя. Побудова індивідуальної освітньої траєкторії (ІОТ) стає відповіддю на виклики динамічних трансформацій технологічних індустрій, дозволяючи гармонізувати особистісні інтереси здобувача з вимогами професійних стандартів.

Динамічний ринок праці висуває високі вимоги до випускників закладів вищої освіти, очікуючи від них не лише володіння базовим набором знань, а й здатності до швидкої адаптації, саморозвитку та критичного мислення. Традиційна уніфікована модель навчання здебільшого не враховує індивідуальні особливості та професійні інтереси здобувача освіти.

У цьому контексті індивідуальна освітня траєкторія постає як інноваційний інструмент, що дозволяє оптимізувати процес формування професійної компетентності.

Для досягнення мети статті використано комплекс теоретичних методів: аналіз наукових джерел, синтез та узагальнення педагогічного досвіду, а також моделювання структури освітнього процесу, орієнтованого на запити здобувача.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема індивідуалізації навчання в закладах освіти різного типу і рівня не є новою. Тим часом науковцями розглянуто різні аспекти цього питання. Звертаючись до більш сучасних дослідників та молодих вчених, виокремлюємо наступні наукові позиції: Алексеева С. В. досліджує технологію формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної школи як комплексну, інтегративну, науково обґрунтовану систему. Шевчук Г. Й. розглядає ІОТ як персональний шлях розвитку студента, що дозволяє обирати форми, темп, дисципліни для оволодіння затребуваними компетентностями, забезпечуючи конкурентоспроможність. Каньковський І. Є. зосереджується на визначенні суті поняття «індивідуальна освітня траєкторія», «індивідуальний освітній маршрут» та виявленні шляхів реалізації індивідуальних освітніх траєкторій в умовах реального навчального закладу. Колоніна Л. Г. висвітлює основні характеристики сутності та змісту поняття індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти в процесі професійної підготовки. Петрук В. А. розглядає вивчення професійної мотивації студентів як умову підвищення якості підготовки фахівців, наголошує на необхідності враховувати сучасний стан професійної орієнтації здобувачів освіти. Однак важливим залишається питання суб'єктного впливу на формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти у формування його професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Актуальність дослідження індивідуальних освітніх траєкторій у контексті формування професійної компетентності зумовлена низкою чинників. Зокрема, законодавчі вимоги та євроінтеграція

фундаментально визначають право здобувачів освіти на вибір навчальних дисциплін та індивідуалізацію навчання. Це відповідає стандартам Європейського простору вищої освіти, де студентоцентроване навчання визнане як пріоритет (Закон України «Про вищу освіту»). Водночас динамічність ринку праці вимагає адаптації освітнього контенту до актуальних вимог безпосередньо в процесі навчання. Сучасний фахівець часто працює на стику галузей (наприклад, ІТ та медицина, право та екологія, менеджмент та технології тощо). Необхідний набір міждисциплінарних компетентностей можливо сформувати лише через індивідуальну траєкторію.

Алексеева С. В. досліджуючи технології формування індивідуальної освітньої траєкторії, визначає взаємопов'язані методологічні підходи, такі як аксіологічний, синергетичний, компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний та комплексний, що забезпечують гуманістичну спрямованість освіти, професійне самовизначення, формування міждисциплінарних навичок, становлення цілісної особистості, творчу ініціативність, самореалізацію, єдність методологічних підходів тощо [Алексеева : 62].

Важливим у цьому процесі також є те, що гуманістична парадигма освіти формує здобувача не як об'єкт впливу, а як активного суб'єкта, що має власний потенціал, таланти та освітні потреби. Зокрема Г. Й. Шевчук відзначає, що ключовим є дитиноцентризм та чітка система організації освітнього процесу, де студент – головний орієнтир, а реалізація включає вільний вибір освітніх елементів, відповідаючи інтересам та потребам, згідно з вимогами сучасної освіти та законів [Шевчук : 56-61]. Суб'єктний вплив здобувача освіти на реалізацію ІОТ є дієвим способом забезпечити персоналізацію навчання, гармонійно поєднати професійний розвиток з особистісним зростанням. Вагомим чинником у цьому контексті також є розвиток цифрового навчання. Зокрема, широкий доступ до відкритих онлайн-курсів, електронних бібліотек та симуляторів створює сприятливі умови для «освіти без кордонів». І тут проблема формування суб'єктності в межах ІОТ постає надзвичайно гостро, так як надлишок інформації

потребує від здобувача освіти здатності свідомо вибудовувати свій шлях в інформаційному просторі.

Отже, індивідуальна освітня траєкторія – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що ґрунтується на його виборі навчальних цілей, змісту, методів та темпів навчання (Закон України «Про освіту»). При цьому важливо зазначити, що формування професійної компетентності через ІОТ базується на таких принципах, як свобода вибору, розвиток суб'єктності, гнучкість та адаптивність. Важливо, що студент самостійно обирає частину навчальних дисциплін (вибіркові блоки), що дозволяє йому поглибити знання у вузьких спеціалізаціях, які відповідають його кар'єрним планам. Проектуючи власне навчання, здобувач перетворюється з пасивного об'єкта впливу на активного суб'єкта освітнього процесу, що безпосередньо впливає на рівень відповідальності та мотивації. Завдяки гнучкості та адаптивності ІОТ дозволяє інтегрувати в академічне навчання результати неформальної освіти (курси, тренінги, волонтерство), що значно збагачує практичну складову професійної компетентності.

Таким чином, індивідуальна освітня траєкторія є дієвим механізмом формування професійної компетентності, оскільки вона забезпечує відповідність змісту освіти особистісним запитам здобувача освіти та вимогам часу. Це сприяє вихованню фахівця, здатного до навчання впродовж життя (*lifelong learning*) та ефективного розв'язання складних професійних завдань.

Водночас необхідно розглянути ІОТ не як ізольований шлях здобувача освіти, а як результат багатосторонньої суб'єктної взаємодії. Хоча студент є головним конструктором своєї траєкторії, викладачі та роботодавці виступають активними суб'єктами, що задають вектори, межі та ресурси для цього руху.

Наведемо деталізацію суб'єктного впливу цих двох ключових сторін (викладачів та роботодавців). Насамперед зазначимо, що у системі ІОТ роль викладача радикально трансформується. Його суб'єктний вплив виявляється в якісному експертному супроводі процесу здобуття освіти сучасною молоддю люди-

ною. Уявляючи перспективи свого професійного розвитку студент формує свої інтереси, потреби й захоплення. Зважаючи на те, що загальнозначущі перспективи формують світогляд здобувача освіти, його погляди й переконання, викладач повинен адекватно оцінити ступінь неузгодженості вимог перспектив з наявністю нахилів, знань і вмінь особистості [Петрук : 419].

Практика доводить необхідність допомоги викладача здобувачу освіти зорієнтуватися у варіативній частині освітньої програми, пояснюючи логічні зв'язки між дисциплінами та шляхи досягнення необхідних компетенцій. Він виступає «навігатором», який вказує на ризики або переваги обраного шляху. Водночас, викладач як суб'єкт створює «меню» можливостей – розробляє авторські курси, пропонує різні формати завдань (проектні, дослідницькі), з яких здобувач освіти може обирати найрелевантніші. Важливий суб'єктний вплив викладача полягає у фасилітації рефлексії студента. Через якісний контент викладач спонукає здобувача до корекції його спрямувань, якщо бачить невідповідність між зусиллями та результатом.

У свою чергу роботодавці (стейкхолдери) за вектором від замовника до партнера здійснюють суб'єктний вплив, виступаючи «зовнішнім коректором» та джерелом реальних професійних контекстів. Роботодавці впливають на ІОТ через формування вимог до результатів навчання. Саме їхні запити стандартів компетентності визначають, які вибіркові блоки будуть актуальними та затребуваними. Суттєве значення має створення практико-орієнтованих локацій, реалізація дуальної освіти, надання роботодавцями баз практики, проведення воркшопів, інтегруючи тим самим реальні виробничі кейси в індивідуальну траєкторію студента. Важливий суб'єктний вплив стейкхолдерів виявляється в оцінюванні готовності випускника до роботи. Поширення практики участі роботодавців у захистах курсових проєктів або кваліфікаційній атестації надає ІОТ завершеності та ринкової валідності. Синергія розглянутих суб'єктів створює модель «Трикутника партнерства», їх взаємодія буде стійку екосистему для формування професійної компетентності:

Трикутник партнерства

Суб'єкт	Функція у формуванні ІОТ	Вплив на компетентність
Здобувач	Автономний вибір та активність	Професійна самоідентифікація
Викладач	Методичний супровід та менторство	Академічна цілісність та глибина
Роботодавець	Верифікація та практичний контекст	Ринкова конкурентоспроможність

Отже, здобувач закладу вищої освіти, обираючи за власним бажанням і під власну відповідальність індивідуальну освітню траєкторію тим самим здійснює рух до досягнень, визначених стандартом освіти, та відповідного рівня професійної компетентності, при постійній педагогічній підтримці. В цьому процесі відбувається творча самореалізація здобувача освіти, прояв і розвиток сукупності його особистісних якостей відповідно до обраної індивідуальної освітньої траєкторії [Каньковський 2013 : 62-65].

Вимірювання суб'єктного впливу здобувача освіти на формування своєї індивідуальної освітньої траєкторії здійснюється через оцінку рівня його автономності, рефлексивності та прогностичних здібностей.

Приймаючи рішення щодо вибору ІОТ здобувач освіти має усвідомлювати мету своєї діяльності, розуміти засоби її досягнення, свідомо співвідносити свої можливості і потреби [Краснощок : 101-107].

Методологія дослідження рівня суб'єктного впливу здобувача вищої освіти на формування своєї індивідуальної освітньої траєкторії у системі діагностики може включати три рівні: критерії та показники оцінювання, етапи діагностики та рівні сформованості суб'єктного впливу. Серед критеріїв можна виділити ціннісно-мотиваційний критерій, що вимірює рівень внутрішньої мотивації до навчання та усвідомленість професійного вибору; проєктивно-діяльнісний критерій, що аналізує ступінь активності здобувача освіти при виборі елективних курсів та тем досліджень і знаходить своє відображення у індивідуальних навчальних планах; регулятивно-вольовий критерій, що оцінює здатність до самоорганізації та подолання освітніх труднощів; рефлексивний критерій, визначає рівень здатності до аналізу власних помилок та корекції траєкторії свого просування.

Серед етапів діагностики суб'єктного впливу здобувача вищої освіти на форму-

вання своєї індивідуальної освітньої траєкторії можна зосередитись на трьох основних. Це констатувальний етап, на якому здійснюється первинне анкетування студентів перших курсів для визначення початкового рівня суб'єктності. На даному етапі опитувальник містить питання щодо очікувань від навчання та розуміння права на вибір. Як правило, здобувачі першого року навчання мають загострене відчуття позитивних змін та готовність до активних дій. Наступний формувальний етап передбачає моніторинг у процесі навчання суб'єктного впливу здобувача вищої освіти на формування своєї ІОТ і включає аналіз частоти вибору певних курсів, участь у позааудиторних заходах (конференції, круглі столи, студії, конкурси), звернення до тьюторів (консультації, обговорення, дискурси). Третій підсумковий етап як правило стосується старших курсів і може включати проведення інтерв'ю та аналіз портфоліо досягнень випускника для встановлення кореляції між його суб'єктною активністю та рівнем сформованих професійних компетентностей.

У підсумку за результатами вимірювання суб'єктного впливу здобувачі здебільшого розподіляються за трьома рівнями:

Застосування такого підходу дозволяє вчасно виявляти здобувачів освіти із низьким рівнем суб'єктності та вчасно надати їм додаткову тьюторську підтримку для розвитку навичок самоорганізації.

Результати і висновки. На сьогоднішній день вже сформувалося стале розуміння того, що індивідуальна освітня траєкторія є стратегічним інструментом модернізації вищої школи. Суб'єктний вплив здобувача освіти на формування своєї індивідуальної освітньої траєкторії на всіх етапах навчання забезпечує формування не просто дипломованого фахівця, а зрілої конкурентоздатної особистості з чіткою стратегією розвитку. Суб'єктний вплив здобувача освіти на формування ІОТ є багатогранним

Рівні суб'єктного впливу здобувачів освіти

Рівень	Характеристика суб'єкта	Тип освітньої поведінки
Пасивно-адаптивний	Студент повністю покладається на базову програму ЗВО, вибіркові дисципліни обирає за принципом найменшого опору.	Реактивний (виконавський)
Ситуативно-активний	Виявляє інтерес до вибору лише в межах професійних дисциплін, потребує постійного стимулювання з боку викладачів.	Спрощений вибір
Стратегічно-автономний	Свідомо конструює траєкторію, інтегрує неформальну освіту, здійснює постійну рефлексію та самокорекцію.	Проактивний (авторський)

процесом, що охоплює всі етапи навчання – від постановки цілі до оцінки результату. Водночас викладач як суб'єкт впливу трансформує свій внесок, забезпечуючи методологічну стійкість індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти. Роботодавець, як зовнішній суб'єкт, насичує ІОТ прикладними кейсами.

Така синергія суб'єктних впливів створює життєздатну модель формування професійних компетентностей. Подальші дослідження мають бути спрямовані на удосконалення методології багатофакторного суб'єктного впливу на формування ІОТ та розробку цифрових систем підтримки формування ІОТ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. Алексеева С. В. Технологія формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної школи. *Перспективи та інновації науки*. 2021. Вип. 5(5). С. 58-68.
4. Гончарова Е. В., Чумичева Р. М. Організація індивідуальної освітньої траєкторії освіти бакалаврів. *Вісник НГТУ*. 2012. № 2. С. 3–11.
5. Каньковський І. Є. Індивідуальні освітні траєкторії як необхідність сучасного процесу професійної підготовки фахівця. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2013. Вип.4. С. 62-65.
6. Колоніна Л. Г. Основні характеристики сутності та змісту поняття індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти в процесі професійної підготовки. *World Science*. 2019. 12(52), Vol.2. С. 10-14.
7. Краснощок І. Індивідуальна освітня траєкторія студента: теоретичні аспекти організації. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. № 60. Т. 1. С. 101–107.
8. Лозенко А. Індивідуалізація в умовах традиційної технології навчання: проблеми і перспективи. *Наукові записки Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2019. 9 (III).
9. Петрук В. А. Мотиваційна складова професійних умінь майбутніх випускників навчальних закладів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2010. № 26. С. 417-421.
10. Шевчук Г. Й. Індивідуальна освітня траєкторія студента: суть і ключові аспекти організації. *Педагогічні науки*. 2021. Вип. 19. С. 56–61.

REFERENCES

1. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» vid 05.09.2017 No. 2145-VIII [Law of Ukraine «On Education» dated September 5, 2017, No. 2145-VIII]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» vid 01.07.2014 No. 1556-VII [Law of Ukraine «On Higher Education» dated July 1, 2014, No. 1556-VII]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. Aliksieieva, S. (2021) Tekhnolohiia formuvannia indyvidualnoi osvitnoi traiektorii uchniv profilnoi shkoly [The technology of forming an individual educational trajectory of students of a specialized school]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 5(5), 58-68 [in Ukrainian].
4. Honcharova, E. V., Chumycheva R. M. (2012). Orhanizatsiia indyvidualnoi osvitnoi traiektorii osvity bakalavriv [Organization of individual educational trajectories for bachelor's degree programs]. *Visnyk NHHU*, 2, 3–11 [in Ukrainian].
5. Kankovskyi, I. Ye. (2013) Indyvidualni ocvitni traiektorii yak neobkhdnist suchasnoho protsesu profesiinoi pidhotovky fakhivtsia [Individual educational trajectories as a necessity in the modern process of professional training of specialists]. *Profesiina osvita: problemy i perspektyvy*, 4, 62-65 [in Ukrainian].

6. Kolonina, L. H. (2019). Osnovni kharakterystyky sutnosti ta zmistu poniattia indyvidualnoi osvitoi traiektorii zdobuvacha vyshchoi osvity v protsesi profesiinoi pidhotovky [Key characteristics of the essence and content of the concept of an individual educational trajectory of a higher education applicant in the process of professional training]. *World Science*, 12(52), Vol.2, 10-14.
7. Krasnoshchok, I. (2018). Indyvidualna ocvitnia traiektoriia studenta: teoretychni aspekty orhanizatsii [Individual educational trajectory of a student: theoretical aspects of organization]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 60, Vol.1, 101–107 [in Ukrainian].
8. Lozenko, A. (2019). Indyvidualizatsiia v umovakh tradytsiinoi tekhnolohii navchannia: problemy i perspektyvy [Individualization in the conditions of traditional learning technology: problems and prospects]. *Naukovi zapysky Serii: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity*, 9 (III) [in Ukrainian].
9. Petruk, V. A. (2010). Motyvatsiina skladova profesiinykh umin maibutnikh vypusknikiv navchalnykh zakladiv [The motivational component of professional skills of future graduates of educational institutions]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problem*, 26, 417-421 [in Ukrainian].
10. Shevchuk H. Y. (2021). Indyvidualna ocvitnia traiektoriia studenta: sut i kliuchovi aspekty orhanizatsii [Individual educational trajectory of a student: essence and key aspects of organization]. *Pedahohichni nauky*, 19, 56–61 [in Ukrainian].

L. V. ORUZHA

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Extracurricular Education,
Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine
E-mail: olarysa@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0001-6731-4272>*

INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY OF A HIGHER EDUCATION STUDENT IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE

The article analyzes the role of individual educational trajectory (IET) in the process of professional training of future specialists. The mechanisms of the influence of personalization of training on the level of formation of professional competencies are investigated. It has been determined that the subjective position of the education seeker is a key condition for the harmonious combination of theoretical knowledge and practical skills. The subjective influence of stakeholders, in particular teachers and employers, on the formation of the individual educational trajectory of the higher education seeker has been established. Thus, the relevance of the chosen research topic is determined by the need to resolve the contradiction between the standardized content of higher education and the individual needs of an individual striving for professional success.

The purpose of the study is to theoretically substantiate and analyze the influence of the individual educational trajectory on the process of forming professional competence of higher education applicants, as well as to determine the subjective influence that ensures the effectiveness of this process in modern educational realities; the methodology for diagnosing student subjectivity has been further developed.

Scientific novelty. The article systematizes for the first time the categories of subjective influence of a higher education seeker on the construction of an individual educational path; improves the structural model of professional competence formation through the integration of informal education; further develops the methodology for diagnosing student subjectivity.

Conclusions. At the same time, the formation of an individual educational trajectory is the product of multi-vector subject interaction, where the student is the main driver of his trajectory, teachers and employers act as active subjects who determine the guidelines, boundaries and resources for this movement. The teacher transforms his contribution into a form of tutoring support, ensuring methodological stability of the trajectory. Employers, as external entities, determine the pragmatic content of training, saturating the IOT with applied cases and professional standards. Employers, as external entities, determine the pragmatic content of training, saturating the IOT with applied cases and professional standards. This synergy of subjective influences transforms the educational trajectory from an abstract curriculum to a viable model of professional growth, where academic quality is combined with market demand.

Key words: individual educational trajectory, professional competence, higher education student, personalization of learning, choice of academic disciplines, self-realization, subjective influence.

Дата першого надходження статті до видання: 27.11.2025
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.12.2025
Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.12.2025

УДК 378(043.2)+004.8

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.4.10>

О. О. ПОДВОРНЮК

*викладач вищої категорії циклової комісії інформаційної, бібліотечної справи та словесності,
Володимирський педагогічний фаховий коледж імені Агатангела Кримського
Волинської обласної ради, м. Володимир, Волинська область, Україна
Електронна пошта: pedagog58@vvpс.com.ua
<http://orcid.org/0009-0008-4922-5127>*

Н. В. ПОЛЩУК

*голова циклової комісії професійної, цифрової та математичної освіти,
викладач комп'ютерних дисциплін,
Володимирський педагогічний фаховий коледж імені Агатангела Кримського
Волинської обласної ради, м. Володимир, Волинська область, Україна
Електронна пошта: goooglyk@gmail.com
<http://orcid.org/0009-0004-6761-3167>*

ІНТЕГРАЦІЯ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ЗДОБУВАЧІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано особливості інтеграції інструментів штучного інтелекту (ШІ) у професійну підготовку здобувачів фахової передвищої освіти (ФПО). Наголошено, що ШІ є не лише технологічною інновацією, а й важливим чинником модернізації освіти, що вимагає переосмислення ролі викладача, оновлення методів і засобів навчання, а також формування відповідних цифрових компетентностей педагогів.

Встановлено, що використання ШІ змінює традиційні підходи до організації навчання, сприяючи персоналізації, автоматизації рутинних процедур та створенню гнучкого цифрового середовища, здатного адаптуватися до потреб здобувачів освіти.

Огляд чинних нормативних документів МОН України, присвячених використанню ШІ, засвідчив відсутність методичних рекомендацій, орієнтованих на потреби ФПО, що зумовлює необхідність розроблення внутрішніх політик відповідального використання ШІ та дотримання принципів академічної доброчесності.

Наголошено, що інтеграція технологій ШІ трансформує традиційну роль педагога як головного джерела знань, актуалізуючи його функції як наставника, організатора і координатора освітнього процесу.

Окреслено потенційні ризики використання ШІ у закладах ФПО, серед яких: зростання ймовірності академічної недоброчесності, нерівний доступ до цифрових технологій, недостатній рівень цифрової грамотності викладачів та ін. Підкреслено важливість розвитку ШІ-грамотності педагогів, зокрема навичок створення ефективних запитів і критичного оцінювання результатів роботи алгоритмів.

Обґрунтовано потребу перегляду методів оцінювання, переходу до завдань, що формують аналітичне і творче мислення студентів, а також запровадження дисциплін, присвячених етичним і практичним аспектам використання ШІ.

Зроблено висновок, що ефективне впровадження ШІ в освітній процес закладів ФПО можливе за умови узгодженого розвитку кадрового потенціалу, технологічної бази та нормативного забезпечення. Виважене й етично вмотивоване використання ШІ відкриває реальні можливості для підвищення якості професійної освіти, зміцнення її конкурентоспроможності та формування нових моделей підготовки фахівців у цифрову епоху.

Ключові слова: штучний інтелект; фахова передвища освіта; персоналізоване навчання; цифрова компетентність; цифрові технології; академічна доброчесність.

Поставлення проблеми. Інтеграція технологій штучного інтелекту (ШІ) у фахову передвищу освіту (ФПО) є невідворотним і стратегічно необхідним кроком, обумовленим глобальними економічними і технологічними трендами. Тенденції цифровізації та автоматизації процесів зумовлюють стрімке зростання

попиту на фахівців, здатних працювати у взаємодії з інтелектуальними системами та оперувати значними обсягами даних. У цих умовах традиційні підходи професійної підготовки втрачають ефективність, оскільки не забезпечують достатньої швидкості оновлення змісту і не формують у здобувачів освіти компетент-

ностей, необхідних для роботи у високотехнологічному середовищі.

Європейські країни вже впроваджують ІІІ як ключову компетентність, розробляючи спеціалізовані навчальні програми й експериментальні простори для освітян. Для України, яка прагне гармонізувати систему освіти з європейським освітнім простором, упровадження ІІІ у ФПО є стратегічно необхідною умовою підвищення конкурентоспроможності фахівців. Крім того, зростає розрив між вимогами роботодавців і рівнем цифрових компетентностей випускників. Такі фактори, як технологічна нерівність, обмеженість інфраструктури, недостатня готовність педагогічних кадрів до використання ІІІ-технологій, актуалізують необхідність системних змін у підходах до організації освітнього процесу. Таким чином, рівень готовності закладів ФПО до інтеграції ІІІ безпосередньо визначає якість професійної підготовки та майбутню затребуваність випускників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останніх років з'явилася значна кількість досліджень, присвячених упровадженню ІІІ в освіту. Міжнародні наукові розвідки акцентують на трансформаційному потенціалі ІІІ, зокрема його здатності персоналізувати навчальний досвід, адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб студентів, підвищувати ефективність практичної підготовки тощо [Pandya; Prasetya]. Окремим напрямом сучасних наукових пошуків є вплив генеративних ІІІ-технологій, зокрема ChatGPT, на освіту [Wang].

В Україні означену проблему також активно досліджують вчені. Зокрема, різним аспектам застосування ІІІ в освітньому процесі присвячені праці М. Полякова [Поляков], О. Стечкевича і В. Ратушного [Стечкевич], Є. Кондратенко [Кондратенко] та ін. Разом із тим, дослідники вказують на низку системних проблем, зокрема: ризик зростання плагіату, нерівний доступ до сучасних технологій, низький рівень цифрової грамотності педагогів тощо [Радкевич]. Попри наявність окремих досліджень, недостатньо висвітленим залишається питання використання ІІІ саме закладами ФПО, що зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета статті – проаналізувати потенціал і виклики інтеграції інструментів ІІІ у професійну підготовку здобувачів ФПО та сформулювати рекомендації щодо вдосконалення освітнього процесу за допомогою ІІІ.

Результати та дискусії. Міністерство освіти і науки (МОН) України спільно з Міністерством цифрової трансформації розробили рекомендації щодо відповідального використання ІІІ в освіті, що містять поради для викладачів і студентів закладів вищої освіти (ЗВО) [Штучний] та окремі методичні матеріали для закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) [Інструктивно-методичні]. Водночас чинні документи не передбачають положень, адаптованих до потреб ФПО, що зумовлює необхідність самостійно формувати внутрішні політики та визначати правила інтеграції ІІІ в освітній процес.

Однією з найбільш поширених і стратегічно значущих функцій ІІІ у закладах ФПО є забезпечення персоналізованого освітнього середовища та адаптація процесу навчання до індивідуальних потреб, уподобань і темпу засвоєння знань здобувачів освіти [Поляков]. Персоналізоване навчання реалізується за допомогою інтелектуальних адаптивних платформ, які формують індивідуальні освітні траєкторії, пропонують релевантні матеріали і завдання та забезпечують оперативний зворотний зв'язок [Мисюк]. Водночас для ФПО цей підхід потребує переосмислення, оскільки акцент слід робити передусім на адаптації професійно орієнтованих практичних завдань на основі аналізу виявлених прогалин в уміннях і навичках здобувача освіти. Такий підхід дає змогу викладачеві цілеспрямовано усувати індивідуальні дефіцити професійної компетентності, що безпосередньо підвищує якість підготовки фахівця.

Упровадження ІІІ фундаментально змінює роль викладача у системі освіти. Педагог трансформується з головного джерела знань на фасилітатора, тьютора та архітектора освітнього процесу [Стечкевич : 1]. Інтеграція ІІІ дозволяє автоматизувати значну частину рутинних завдань, таких як підготовка методичних матеріалів, моніторинг успішності, генерування та перевірка тестових завдань, створення персоналізованого навчального

контенту тощо [Інструктивно-методичні : 5]. Делегуючи рутинну роботу ШІ, педагог може зосередитися на тому, що не підлягає автоматизації, зокрема живому спілкуванню зі студентами і розвитку м'яких навичок (soft skills). Однак, як підкреслює Є. Кондратенко, інтеграція ШІ «передбачає не заміну педагога, а підвищення ефективності його діяльності, розширення педагогічних можливостей» [Кондратенко : 24].

Генеративний ШІ сьогодні є універсальним інструментом для студентів ФПО. Сервіси на зразок ChatGPT від OpenAI та Gemini від Google все частіше використовують для генерації текстів, отримання довідкової інформації та консультацій. Однак, слід підкреслити, що для професійної підготовки недостатньо поверхневого використання ШІ у режимі «питання-відповідь». Критично важливою компетентністю стає вміння складати якісні, детальні запити (промт-інжиніринг), що забезпечують релевантні і точні результати для вирішення професійних завдань. На нашу думку, навчання методам ефективного створення запитів для ШІ у перспективі має бути включене до програм підвищення кваліфікації педагогів, а також до освітніх програм для студентів.

Важливо зазначити, що для мінімізації ризиків академічної недоброчесності закладам ФПО слід поступово відмовлятися від завдань, які студенти легко можуть виконати за допомогою ШІ (наприклад, написання есе чи виконання шаблонної вправи) [Юрченко]. Натомість доцільно впроваджувати завдання, що вимагають критичного мислення та креативного підходу. Під час навчання студенти можуть використовувати ШІ для генерації ідей чи попередніх матеріалів, однак їхнє оцінювання має базуватися на здатності верифікувати, аналізувати й інтегрувати отримані результати у комплексні професійні рішення.

Успішність інтеграції ШІ у професійну підготовку здобувачів ФПО безпосередньо залежить від готовності педагогічних кадрів до роботи з цифровими технологіями. Трансформація ролі викладача вимагає системного розвитку цифрових компетентностей. Ключові компоненти цифрової компетентності педагогів ФПО, які є необхідними для роботи з ШІ, включають:

- грамотність у сфері ШІ – розуміння принципів роботи, обмежень, можливих упреджень і потенційних ризиків використання алгоритмів;

- навички створення запитів (промт-інжинірингу) – здатність ефективно взаємодіяти з генеративними моделями для розробки якісного навчального контенту;

- критичне мислення та оцінювання результатів – уміння верифікувати та коригувати інформацію, отриману від ШІ, забезпечуючи достовірність і надійність навчальних матеріалів;

- етичну та відповідальну інтеграцію – здатність запобігати академічній недоброчесності та дотримуватися принципів прозорості у використанні ШІ [Стечкевич : 8].

Ризик зростання плагіату, нерівний доступ до сучасних технологій, низький рівень цифрових компетентностей педагогів і брак методичних матеріалів визнані ключовими проблемами впровадження ШІ в українській професійній освіті [Радкевич : 15]. Для подолання цих викликів необхідно розробити комплексні програми професійного розвитку, диференційовані за рівнем підготовки педагогів та наповнені практичними кейсами. Прикладом такої ініціативи є «Академія ШІ для освітян» від Google, спрямована на навчання педагогів усіх ланок щодо оптимізації робочих процесів і впровадження ШІ у педагогічну практику [Академія].

Варто зауважити, що інтеграція ШІ породжує низку етичних дилем, особливо у сфері освіти. Серед основних проблем – загроза масового плагіату та зниження мотивації здобувачів освіти до самостійного мислення [Максим'як : 24]. Для запобігання цим ризикам необхідно запроваджувати етичні кодекси та регламенти, які визначатимуть межі допустимого використання ШІ студентами, а також оновлювати підходи до оцінювання результатів навчання, уникаючи завдань, що можуть бути виконані за допомогою ШІ.

На основі вищевикладеного можна сформулювати такі рекомендації щодо оновлення змісту та організації освітнього процесу у ФПО:

1. Доповнити освітні програми дисциплінами, що охоплюють етичні та практичні

аспекти використання ШІ, зокрема навчання ефективного складання запитів до генеративних моделей.

2. Зосередити навчання на моделюванні виробничих процесів, діагностиці та автоматизації професійних завдань із використанням ШІ, щоб студенти набували досвіду застосування технологій за фахом.

3. Оновити методи оцінювання, замінивши репродуктивні завдання на проєктну роботу та усні завдання, що вимагають критичного аналізу, верифікації та інтеграції результатів ШІ у складні професійні контексти.

Окрім цього, на наш погляд, закладам ФПО доцільно здійснити такі організаційно-інституційні кроки:

1. Розробити внутрішні політики та етичні регламенти щодо відповідального використання ШІ в освітньому процесі, враховуючи принципи академічної доброчесності та захисту даних.

2. Удосконалити технологічну інфраструктуру, створити при закладах центри компетентності з інтелектуальних технологій, забезпечити рівний доступ викладачів і студентів до затверджених безпечних сервісів ШІ.

3. Розширити співпрацю з IT-компаніями для впровадження інноваційних освітніх рішень, створення спеціалізованих навчальних лабораторій та надання здобувачам освіти доступу до сучасного програмного забезпечення професійного спрямування.

Для забезпечення успішної інтеграції ШІ у професійну підготовку здобувачів ФПО необхідні зміни і в підходах до розвитку педагогічних кадрів. Зокрема, слід запровадити обов'язкові програми підвищення кваліфі-

кації, що охоплюють основи ШІ, технології генеративного ШІ та особливості організації навчання у співпраці з інтелектуальними системами. Така підготовка допоможе викладачам перейти від традиційної ролі транслятора знань до ролі проєктувальника інноваційного освітнього середовища.

Висновки. Інтеграція інструментів ШІ є критичною умовою модернізації ФПО в Україні, яка дозволить готувати конкурентоспроможних фахівців у цифрову епоху. ШІ-інструменти надають нові можливості для персоналізації навчання, автоматизації рутинної роботи викладача та підвищення якості зворотного зв'язку. При цьому ШІ варто розглядати як педагогічного партнера, що розширює можливості викладача, а не як загрозу його ролі.

Успіх інтеграції ШІ залежить від здатності системи ФПО подолати ключові виклики цифрової трансформації, серед яких: усунення цифрової нерівності, формування ШІ-грамотності педагогів та вирішення етичних і правових дилем, пов'язаних із прозорістю алгоритмів і захистом даних. Оскільки відсутність чітких методичних рекомендацій від МОН змушує кожен заклад ФПО самостійно визначати політику використання ШІ, керівництву слід проактивно впроваджувати власні регламенти та інвестувати у розвиток кадрового потенціалу. Ми переконані, що лише за умови свідомого і відповідального використання ШІ-технологій усіма учасниками освітнього процесу можливо повною мірою реалізувати їх потенціал для підвищення якості професійної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Академія ШІ для освітян від Google: онлайн-курс. Google, 2025. URL: https://rsvp.withgoogle.com/events/ai_academy_for_educators_cohort2/home/ (дата звернення: 11.12.2025).
2. Інструктивно-методичні рекомендації щодо ШІ в закладах загальної середньої освіти. Міністерство освіти і науки України; Міністерство цифрової трансформації України, 2024. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/05/21/Instruktyvno.metodychni.rekomendatsiyi.shchodo.SHI.v.ZZSO-22.05.2024.pdf> (дата звернення: 10.12.2025).
3. Кондратенко Є. Інтеграція штучного інтелекту в систему професійної підготовки здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2025. № 10. С. 24–30. DOI: <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2025-10-4>.
4. Максим'як Т. Використання штучного інтелекту в освіті: дилема співбуття людини та машини. *Вища освіта України*. 2023. № 4. С. 24–32. DOI: [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.4\(91\).04](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.4(91).04).
5. Мисюк О. Ю., Постова С. А., Черняк Ю. Г. Персоналізація STEM-навчання за допомогою ШІ: адаптивні платформи. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип. 16. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15109471>.

6. Поляков М. В. Інтеграція інструментів штучного інтелекту в підготовку фахівців педагогічного профілю для професійно-технічних навчальних закладів. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип. 18. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15459169>.
7. Радкевич В. О., Пригодій М. А., Лупаренко Л. А., Кравець С. Г., Герлянд Т. М., Кручек В. А. Цифрова трансформація освіти: штучний інтелект у сучасному освітньому просторі: інформаційно-аналітичні матеріали загальних зборів НАПН України. Інститут професійної освіти НАПН України, 2025. 17 с. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17164092>.
8. Стечкевич О. О., Ратушний В. Р. Перспективи розвитку цифрової компетентності педагогів в умовах впровадження ШІ. *Академічні візії*. 2025. Вип. 44. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1956> (дата звернення: 11.12.2025).
9. Штучний інтелект у закладах вищої освіти: рекомендації для викладачів, студентів і працівників ЗВО. Міністерство освіти і науки України; Міністерство цифрової трансформації України, 2025. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2025/04/24/shi-v-zakladakh-vyshchoi-osvity-24-04-2025.pdf> (дата звернення: 10.12.2025).
10. Юрченко О. ШІ і мотивація: як вигравати в боротьбі за увагу учнів? Освіторія. 2025. URL: <https://osvitoria.media/experience/shi-i-motyvatsiya-yak-vygravaty-v-borotbi-za-uvagu-uchniv/> (дата звернення: 11.12.2025).
11. Pandya, K. T. (2024). The role of artificial intelligence in Education 5.0: Opportunities and challenges. *SDGs Studies Review*, 5. <https://doi.org/10.37497/sdgs.v5goals.11>.
12. Prasetya, F., Fortuna, A., Samala, A. D., Latifa, D. Kh., Andriani, W., Gusti, U. A., ... Cabanillas García, J. L. (2025). Harnessing artificial intelligence to revolutionize vocational education: Emerging trends, challenges, and contributions to SDGs 2030. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, 101401. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101401>.
13. Wang, J., & Fan, W. (2025). The effect of ChatGPT on students' learning performance, learning perception, and higher-order thinking: Insights from a meta-analysis. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, 621. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04787-y>.

REFERENCES

1. Akademiia SHI dlia osvitan vid Google. (2025). Onlain-kurs [AI Academy for Educators: Online course]. Google. Retrieved from: https://rsvp.withgoogle.com/events/ai_academy_for_educators_cohort2/home/ [in Ukrainian].
2. Instruktyvno-metodychni rekomendatsii shchodo SHI v zakladakh zahalnoi serednoi osvity. (2024). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy; Ministerstvo tsyfrovoi transformatsii Ukrainy. Instruktyvno-metodychni rekomendatsii shchodo SHI v ZZSO [Guidelines on AI use in general secondary education]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/05/21/Instruktyvno.metodychni.rekomendatsiyi.shchodo.SHI.v.ZZSO-22.05.2024.pdf> [in Ukrainian].
3. Kondratenko, Ye. (2025). Intehratsiia shtuchnoho intelektu v systemu profesiinoi pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity pedahohichnykh spetsialnstei [Integration of artificial intelligence into the system of professional training of future pedagogical specialists]. *Pedahohichna innovatyka: suchasnist ta perspektyvy*, (10), 24–30. <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2025-10-4> [in Ukrainian].
4. Maksym'iak, T. (2023). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti: dilemma spivbuttia liudyny ta mashyny [Use of artificial intelligence in education: The dilemma of human-machine coexistence]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, (4), 24–32. [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.4\(91\).04](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.4(91).04) [in Ukrainian].
5. Mysiuk, O. Yu., Postova, S. A., & Cherniak, Yu. H. (2025). Personalizatsiia STEM-navchannia za dopomohoiu SHI: adaptivni platformy [Personalization of STEM education through AI: Adaptive platforms]. *Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky*, (16). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15109471> [in Ukrainian].
6. Poliakov, M. V. (2025). Intehratsiia instrumentiv shtuchnoho intelektu v pidhotovku fakhivtsiv pedahohichnoho profilu dlia profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv [Integration of AI tools into the training of pedagogical specialists for vocational institutions]. *Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky*, (18). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15459169> [in Ukrainian].
7. Radkevych, V. O., Pryhodii, M. A., Luparenko, L. A., Kravets, S. H., Herliand, T. M., & Kruchek, V. A. (2025). Tsyfrova transformatsiia osvity: shtuchnyi intelekt u suchasnomu osvitnomu prostori [Digital transformation of education: Artificial intelligence in the modern educational space]. *Instytut profesiinoi osvity NAPN Ukrainy*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17164092> [in Ukrainian].
8. Stechkievych, O. O., & Ratushnyi, V. R. (2025). Perspektyvy rozvytku tsyfrovoi kompetentnosti pedahohiv v umovakh vprovadzhennia SHI [Prospects for the development of teachers' digital competence under AI implementation]. *Akademichni vizii*, (44). Retrieved from: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1956> [in Ukrainian].
9. Shtuchnyi intelekt u zakladakh vyshchoi osvity: rekomendatsii dlia vykladachiv, studentiv i pratsivnykiv ZVO. (2025). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy; Ministerstvo tsyfrovoi transformatsii Ukrainy. Shtuchnyi intelekt u ZVO:

Rekomendatsii [Artificial intelligence in higher education institutions: Guidelines]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2025/04/24/shi-v-zakladakh-vyshchoi-osvity-24-04-2025.pdf> [in Ukrainian].

10. Yurchenko, O. (2025). SHI i motyvatsiia: yak vyhravaty v borotbi za uvahu uchniv? [AI and motivation: How to win in the battle for students' attention?]. *Osvitornia*. Retrieved from: <https://osvitoria.media/experience/shi-i-motyvatyia-yak-vygravaty-v-borotbi-za-uvagu-uchniv/> [in Ukrainian].

11. Pandya, K. T. (2024). The role of artificial intelligence in Education 5.0: Opportunities and challenges. *SDGs Studies Review*, 5. <https://doi.org/10.37497/sdgs.v5igoals.11>.

12. Prasetya, F., Fortuna, A., Samala, A. D., Latifa, D. Kh., Andriani, W., Gusti, U. A., ... Cabanillas García, J. L. (2025). Harnessing artificial intelligence to revolutionize vocational education: Emerging trends, challenges, and contributions to SDGs 2030. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, 101401. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101401>.

13. Wang, J., & Fan, W. (2025). The effect of ChatGPT on students' learning performance, learning perception, and higher-order thinking: Insights from a meta-analysis. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, 621. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04787-y>.

O. O. PODVORNIUK

Lecturer of the Highest Qualification Category of the Cycle Commission of Information and Library Studies and Philology, Ahatanhel Krymskyi Volodymyr Pedagogical Professional College of the Volyn Regional Council, Volodymyr, Volyn region, Ukraine

E-mail: pedagog58@vypc.com.ua

<http://orcid.org/0009-0008-4922-5127>

N. V. POLISHCHUK

Head of the Cyclical Commission for Professional, Digital and Mathematical Education, Lecturer of Computer Disciplines, Ahatanhel Krymskyi Volodymyr Pedagogical Professional College of the Volyn Regional Council, Volodymyr, Volyn region, Ukraine

E-mail: goooglyk@gmail.com

<http://orcid.org/0009-0004-6761-3167>

INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS INTO THE PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF PROFESSIONAL PRE-HIGHER EDUCATION

The article analyzes the specific features of integrating artificial intelligence (AI) tools into the professional training of students of Professional Pre-Higher Education (PSSVE). It is emphasized that AI functions not only as a technological innovation but also as a significant driver of educational modernization, requiring a rethinking of the teacher's role, the renewal of teaching methods and tools, and the development of educators' digital competencies.

The study establishes that the use of AI transforms traditional approaches to organizing the educational process by promoting personalization, automating routine procedures, and creating a flexible digital environment capable of adapting to the needs of learners.

A review of current regulatory documents issued by the Ministry of Education and Science of Ukraine (MoES) on the use of AI demonstrates the absence of methodological guidelines tailored to the needs of PSSVE institutions, which necessitates the development of internal policies for responsible AI use and adherence to academic integrity principles.

The article highlights that the integration of AI technologies reshapes the traditional role of the teacher as the primary source of knowledge, strengthening their functions as a mentor, organizer, and coordinator of the educational process.

Key risks associated with AI use in PSSVE institutions are outlined, including increased risks of academic dishonesty, unequal access to digital technologies, and insufficient digital literacy among educators. The importance of developing AI literacy is underlined, particularly skills related to formulating effective prompts and critically evaluating algorithm-generated results.

The article substantiates the need to revise assessment methods, shifting toward tasks that develop analytical and creative thinking, and to introduce courses addressing ethical and practical aspects of AI usage.

It concludes that the effective integration of AI into the educational process of PSSVE institutions is achievable only through coordinated development of human resources, technological infrastructure, and regulatory

frameworks. Responsible and ethically grounded use of AI creates genuine opportunities for improving the quality of professional education, strengthening its competitiveness, and forming new models of specialist training in the digital era.

Key words: artificial intelligence; Professional Pre-Higher Education; personalized learning; digital competence; digital technologies; academic integrity.

Дата першого надходження статті до видання: 17.11.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.12.2025

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.12.2025

УДК 355.231(477)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.4.11>**С. СІНКЕВИЧ**

кандидат педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальновійськових дисциплін,
Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького,
м. Хмельницький, Україна
<http://orcid.org/0000-0001-5838-2177>

А. ЧУКАНОВ

старший викладач кафедри загальновійськових дисциплін,
Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького,
м. Хмельницький, Україна
<http://orcid.org/0000-0002-7925-1026>

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАГАЛЬНОВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ОСНОВ БОЙОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

У статті науково обґрунтовано систему педагогічних умов, необхідних для ефективної підготовки здобувачів вищої освіти з дисципліни «Основи бойового забезпечення» в умовах запровадження з 2025 року базової загальновійськової підготовки (БЗВП). Проаналізовано суперечність між потребами оборони у компетентних захисниках та наявними методиками навчання у цивільних ЗВО. Визначено чотири групи педагогічних умов: організаційно-управлінські (інтеграція з навчальними центрами), змістово-процесуальні (компетентнісний підхід, стандарти НАТО), технологічні (використання VR/AR, БПЛА, лазерних симуляторів) та психолого-аксіологічні (формування інженерного мислення, десенсибілізація до загроз). Доведено, що реалізація цих умов сприяє формуванню стійких військово-професійних компетентностей та психологічної готовності до дій в умовах сучасного високотехнологічного бою.

Результати проведеного аналізу дають можливість стверджувати, що система загальновійськової підготовки здобувачів вищої освіти в Україні переходить від формального підходу до практично орієнтованої моделі, зорієнтованої на формування реального мобілізаційного резерву. У цій моделі дисципліна «Основи бойового забезпечення» набуває ключового значення, оскільки забезпечує формування критично важливих компетентностей для дій у сучасних бойових умовах.

Ефективність навчання залежить від реалізації цілісної системи педагогічних умов. Організаційні умови передбачають співпрацю між закладами вищої освіти та військовими навчальними центрами, а також залучення викладачів із бойовим досвідом. Змістові умови ґрунтуються на компетентнісному підході, оновленні програм відповідно до стандартів НАТО та практичній спрямованості матеріалу. Технологічні умови охоплюють інтеграцію VR/AR, БПЛА, лазерних тренажерів і симуляторів, що підвищують реалістичність навчання. Психолого-аксіологічні умови забезпечують мотивацію, розвиток психологічної стійкості та інженерного мислення, необхідних для дій у небезпечних ситуаціях.

Реалізація цієї системи дозволяє формувати у здобувачів не лише знання, а й прикладні навички з інженерного забезпечення, мінної безпеки, РХБ захисту й організації маскування, що безпосередньо впливає на їх готовність до виконання бойових завдань.

Ключові слова: загальновійськова підготовка, основи бойового забезпечення, педагогічні умови, компетентнісний підхід, інженерне забезпечення, РХБ захист, мінна безпека, БПЛА, стандарти НАТО.

Поставлення проблеми. Фундаментальні зміни в геополітичному ландшафті та безпрецедентна за масштабами збройна агресія проти України актуалізували питання трансформації системи національної безпеки та оборони. Традиційна модель комплектування підрозділів Сил оборони, що базувалася на строковій службі та мобілізації резервістів зі ста-

рим багажем знань, виявила свою недостатню гнучкість в умовах високотехнологічної війни. Сучасний театр бойових дій вимагає від кожного комбатанта, незалежно від військово-облікової спеціальності, володіння широким спектром навичок: від тактичної медицини до складної інженерної підготовки та захисту від зброї масового знищення.

У цьому контексті особливої ваги набуває реформування системи військової підготовки у закладах вищої освіти (ЗВО). Впровадження з 2025 року обов'язкової базової загально-військової підготовки (БЗВП) для студентів є стратегічним кроком держави, спрямованим на створення якісного мобілізаційного резерву [Про запровадження базової загальновійськової підготовки, 2025]. Проте, механічне перенесення армійських статутів до університетських аудиторій не дасть бажаного результату без науково обґрунтованих педагогічних умов, адаптованих до психології сучасної молоді та специфіки освітнього процесу у цивільних ЗВО.

Дисципліна «Основи бойового забезпечення» посідає центральне місце в архітектурі БЗВП. Бойове забезпечення – це не просто допоміжна функція, а комплекс заходів, що створюють саму можливість ведення бойових дій, нівелюють переваги противника та зберігають життя особового складу. Воно охоплює розвідку, інженерне забезпечення, радіаційний, хімічний та біологічний (РХБ) захист, тактичне маскування, охорону та радіоелектронну боротьбу. Статистика конфліктів свідчить, що ігнорування основ бойового забезпечення на тактичному рівні є причиною значної частини безповоротних втрат.

Постановка проблеми – наявність суперечності між об'єктивною потребою сектору безпеки і оборони у підготовлених, компетентних захисниках, здатних ефективно застосовувати заходи за видами бойового забезпечення, та застарілими, переважно теоретичними методиками викладання відповідних дисциплін у цивільних ЗВО. Вирішення цієї суперечності потребує розробки й імплементації системи педагогічних умов, які б забезпечили високу інтенсивність, практичну спрямованість та психологічну стійкість здобувачів освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковий дискурс щодо військово-професійної підготовки в Україні значно активізувався останніми роками. Результати опрацювання останніх досліджень дозволяють виокремити декілька дотичних ключових векторів досліджень. Більшість сучасних дослідників погоджуються, що метою підготовки має бути не сума знань, а сформована компетентність.

У працях, присвячених педагогічним умовам формування професійної компетентності [Базова військова підготовка для студентів: кого і як навчатимуть з 1 вересня 2025 року, 2025], зазначається, що структура компетентності офіцера включає не лише когнітивний компонент (знання), а й діяльнісний (вміння) та ціннісно-мотиваційний (атитюд). Автори наголошують, що традиційна освітня модель, орієнтована на трансляцію інформації, не гарантує готовності до дій у стресових умовах бою. Юрій Юрчак, акцентує увагу на тому, що в умовах воєнного стану критичного значення набуває інтеграція «soft skills» (лідерство, стресостійкість, швидкість прийняття рішень) до структури професійної підготовки. Це корелюється з необхідністю формування у здобувачів не лише вузькопрофесійних навичок роботи з інженерним обладнанням, а й здатності ефективно керувати малим підрозділом у кризових ситуаціях. Дослідження підготовки фахівців інженерних військ конкретизують цей підхід, пропонуючи компетентнісні моделі, що включають специфічні “hard skills” (робота з вибухівкою, фортифікація) та “soft skills” (командна робота, лідерство). У роботі Людмили Романишеної [Юрчак, Романишина, 2023] розглядаються умови формування компетентності рятувальників, що є спорідненою сферою до бойового забезпечення (зокрема в аспектах РХБЗ та інженерної справи), акцентуючи на суб'єкт-суб'єктній взаємодії та самоосвіті.

Важливим аспектом є психологічна підготовка до дій в умовах підвищеного ризику. Дослідження психологічної готовності до РХБ зараження вказують на критичну роль симуляційних технологій у зниженні рівня паніки та формуванні автоматизму дій. Автори доводять, що електронні засоби навчання можуть ефективно моделювати стресові фактори, готуючи психіку до реальних загроз. Дисертаційне дослідження щодо безпечної поведінки молоді підкреслюють важливість формування культури безпеки ще на етапі допрофесійної підготовки, що створює базу для подальшого спеціального навчання.

Значний обсяг робіт присвячено інтеграції новітніх технологій. Використання БПЛА в інженерній розвідці та бойовому забезпе-

ченні розглядається у технічних та педагогічних аспектах. Автори [Васильєва, 2024] наголошують, що сучасний фахівець має володіти навичками дистанційного моніторингу та управління роботизованими системами. Застосування VR-технологій для навчання мінній безпеці обґрунтовується як безальтернативний метод безпечної візуалізації прихованих загроз. Питання дистанційного навчання у військових вишах аналізуються в контексті забезпечення безперервності освіти в умовах війни та пандемії.

Окремим напрямом є адаптація освітнього процесу до стандартів НАТО. Дослідження детально описують процедури планування та організації бою (TLP, MDMP), наголошуючи на необхідності зміни штабної культури та термінології. У роботі [ОКК13. Основи бойового забезпечення, 2024] аналізуються організаційні умови підготовки, зокрема для ВМС та військ зв'язку, з акцентом на мовну сумісність і вивчення процедур НАТО.

Попри значну кількість публікацій, проблема педагогічних умов викладання саме дисципліни «Основи бойового забезпечення» для широкого загалу здобувачів вищої освіти у рамках нової моделі БЗВП залишається недостатньо системно висвітленою. Більшість робіт фокусуються або на вузькопрофесійній підготовці курсантів, або на загальних питаннях військової педагогіки.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розробка комплексної системи педагогічних умов, реалізація яких забезпечить ефективну загальновійськову підготовку здобувачів вищої освіти з дисципліни «Основи бойового забезпечення», гарантуючи формування необхідних військово-професійних компетентностей, психологічної стійкості та готовності до захисту держави.

Виклад основного матеріалу. Реформування системи військової підготовки здобувачів вищої освіти в Україні базується на оновленій нормативно-правовій базі, яка суттєво трансформує підходи до організації освітнього процесу. Центральне місце в цій системі посідає Порядок проведення базової загальновійськової підготовки, що визначає зміст, структуру та вимоги до організації навчання [Васильєва, 2024]. Особливої уваги потре-

бує чітка структурна декомпозиція програми БЗВП, оскільки вона передбачає значний обсяг як теоретичних, так і практичних занять. Теоретичний компонент обсягом три кредити ЄКТС реалізується у закладах вищої освіти, а практичний компонент, який містить сім кредитів, проводиться у навчальних центрах силових відомств України. Це створює потенційний розрив між теоретичною підготовкою та практичним застосуванням знань, що вимагає особливої педагогічної уваги та синхронізації змісту.

Важливою нормативною деталлю є можливість звільнення від БЗВП певних категорій громадян або перенесення строків, що вимагає гнучкого адміністрування навчального процесу з боку ректорату.

Дисципліна «Основи бойового забезпечення» має інтегративний характер і пронизує практично всі компоненти загальновійськової підготовки, формуючи базу для розуміння організації та здійснення заходів, спрямованих на убезпечення особового складу, забезпечення його мобільності, захисту від вогневого впливу противника та створення умов для успішного виконання бойових завдань. У програмі дисципліни виокремлюються ключові модулі, пов'язані з інженерним забезпеченням, розвідкою, радіаційним, хімічним і біологічним захистом, тактичним маскуванням, радіоелектронною боротьбою й охороною. Усі ці складові мають бути узгоджені зі стандартами НАТО, оскільки саме вони визначають сучасні вимоги до організації бойових дій та міжвидомчої сумісності.

Ефективне формування компетентностей у межах цієї дисципліни можливе лише за умов створення відповідного педагогічного середовища. По-перше, це організаційно-управлінські умови, які включають інтеграцію освітніх просторів ЗВО та навчальних центрів, впровадження стандартизованих критеріїв оцінювання та залучення до викладання військовослужбовців, які мають бойовий досвід [Юрчак, Романишина, 2023]. Подібна модель дозволяє забезпечити практичну спрямованість навчання, а також підвищити його достовірність та авторитетність в очах здобувачів вищої освіти, які особливо цінують реальний досвід і конкретні приклади застосування знань.

Змістово-процесуальні умови визначають, яким саме має бути зміст підготовки й за допомогою яких методів він подається. В умовах обмеженого часу навчання слід надавати перевагу компетентнісному підходу з опорою на формування конкретних умінь і навичок. Сучасний зміст підготовки потребує очищення від застарілих положень, характерних для радянських підручників, та орієнтування на сучасні підходи країн-членів НАТО [Юрчак, 2024a]. Важливою складовою є побудова модульної структури матеріалу з використанням принципів мікронавчання, що дозволяє формувати окремі мікрокомпетентності: ідентифікація типів мін, визначення демаскуючих ознак, розпізнавання маркування загороджень тощо. Зміст дисципліни повинен також логічно інтегрувати елементи тактичної медицини, оскільки дії в умовах мінної або РХБ небезпеки завжди супроводжуються ризиком поранення.

Технологічні умови підготовки відображають вимоги сучасного поля бою, де ключову роль відіграють цифрові технології та системи дистанційного спостереження. Використання VR і AR у навчанні мінної безпеки дає змогу моделювати небезпечні ситуації без ризику для життя, а також демонструвати внутрішню будову боєприпасів і принципи роботи підіривників. БПЛА стали невід'ємною частиною інженерної розвідки, тому здобувачі вищої освіти повинні опанувати не лише навички пілотування, а й аналіз відеопотоку, визначення пошкоджених ділянок місцевості, розпізнавання мінних загороджень та оцінку прохідності маршруту [Юрчак Ю.М. (2024 b)]. Наявність таких навичок значно розширює можливості майбутніх військовозобов'язаних у реальних умовах. Додатково у навчання доцільно інтегрувати лазерні системи імітації бою, які дозволяють імітувати дії умовного противника та моделювати вогневий вплив, забезпечуючи емоційно насичене, стресове, але безпечне відпрацювання тактичних завдань.

Психолого-аксіологічні умови визначають внутрішню готовність студента діяти в екстремальних обставинах. Значна частина матеріалу дисципліни пов'язана з потенційно небезпечними об'єктами, тому у здобувачів

вищої освіти можуть виникати фобії, зокрема мінобоязнь чи радіофобія. Поступова психологічна десенсибілізація, що передбачає від теоретичного знайомства з фізикою процесів до роботи з імітаторами, допомагає зменшити страх і сформувати впевненість. Високий рівень психоемоційної стійкості безпосередньо залежить від впевненості у власних фізичних силах та сформованій ціннісній парадигми захисника, що є фундаментом для опанування складних технічних дисциплін, таких як мінна безпека. Психологічна підготовка має також включати елементи ціннісного мотивування (ставлення/атитюду): здобувачі вищої освіти повинні усвідомлювати, що бойове забезпечення – це не допоміжна функція, а основа виживання та збереження життя побратимів. Важливим результатом навчання має стати формування інженерного мислення [Yurchak, 2024c] – уміння оцінювати будь-який ландшафт з погляду його захисних властивостей, можливостей для розміщення позицій, маскування й організації оборони.

Особливої уваги в межах дисципліни потребує методика навчання інженерного забезпечення та мінної безпеки, оскільки Україна має рекордні масштаби забруднення території вибухонебезпечними предметами. Здобувачі вищої освіти повинні не лише знати алгоритм дій за виявлення підозрілих предметів, а й розуміти сучасні технології гуманітарного розмінування [Юрчак, 2025d] та принципи маркування небезпечних ділянок. Аналогічно, у межах РХБ захисту доцільно використовувати засоби імітації для забезпечення практичного досвіду, оскільки формальний підхід, зведений до надягання протигаза, не забезпечує реальної готовності.

Інформаційна безпека та основи зв'язку також є частиною бойового забезпечення, тому в курс необхідно інтегрувати базові знання з кібергігієни [Юрчак, 2025e], основ радіоелектронної боротьби та правильного поведіння з мобільними пристроями в зоні бойових дій, де цифровий слід може створити загрозу для всього підрозділу.

Контроль результатів навчання повинен базуватися на об'єктивних методах, що дозволяють оцінити реальну готовність здобувачів освіти. Ефективним інструментом є метод

After Action Review, який передбачає детальний розбір кожного завдання і сприяє переосмисленню власних дій. Підсумкові завдання повинні носити комплексний характер і включати елементи всіх модулів дисципліни, утворюючи єдине практичне завдання, близьке до реальної бойової ситуації.

Висновки. Результати проведеного аналізу дають можливість стверджувати, що система загальновійськової підготовки здобувачів вищої освіти в Україні переходить від формального підходу до практично орієнтованої моделі, зорієнтованої на формування реального мобілізаційного резерву. У цій моделі дисципліна «Основи бойового забезпечення» набуває ключового значення, оскільки забезпечує формування критично важливих компетентностей для дій у сучасних бойових умовах.

Ефективність навчання залежить від реалізації цілісної системи педагогічних умов. Організаційні умови передбачають співпрацю між закладами вищої освіти та військовими

навчальними центрами, а також залучення викладачів із бойовим досвідом. Змістові умови ґрунтуються на компетентнісному підході, оновленні програм відповідно до стандартів НАТО та практичній спрямованості матеріалу. Технологічні умови охоплюють інтеграцію VR/AR, БПЛА, лазерних тренажерів і симуляторів, що підвищують реалістичність навчання. Психолого-аксіологічні умови забезпечують мотивацію, розвиток психологічної стійкості та інженерного мислення, необхідних для дій у небезпечних ситуаціях.

Реалізація цієї системи дозволяє формувати у здобувачів не лише знання, а й прикладні навички з інженерного забезпечення, мінної безпеки, РХБ захисту й організації маскування, що безпосередньо впливає на їх готовність до виконання бойових завдань. Подальші дослідження спрямуються на інтеграцію можливостей цивільних спеціальностей студентів до військової підготовки, створюючи нові міждисциплінарні моделі формування компетентностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про запровадження базової загальновійськової підготовки (2025) [Електронний ресурс] // Навчальний відділ Харківського політехнічного інституту. URL: <https://blogs.kpi.kharkov.ua/v2/nv/navchalnyj-protses/prozaprovadzhennya-bazovoyi-zagalnovijskovoyi-pidgotovky> (дата звернення: 08.10.2025).
2. Базова військова підготовка для студентів: кого і як навчатимуть з 1 вересня 2025 року (2025) [Електронний ресурс] // Ми — Україна ПЛЮС. URL: <https://weuaplus.tv/news/useful/bazova-vijskova-pidhotovka-dlja-studentiv-koho-i-jak-navchatimut-z-1-veresnja-2025-roku.html> (дата звернення: 11.10.2025).
3. ОКК13. Основи бойового забезпечення (2024) [Електронний ресурс] // НАДПСУ. URL: <https://nadpsu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/11/programspage.ook13-osnovy-bojovogo-zabezpechennya.pdf> (дата звернення: 11.10.2025).
4. Васильєва Р. Є. (2024) Автореферат дисертації [Електронний ресурс] // Житомирський державний університет ім. І. Франка. URL: https://eprints.zu.edu.ua/20803/1/автореферат_Васильєва_Р.PDF (дата звернення: 09.11.2025).
5. Юрій Юрчак, Людмила Романишина (2023). Актуалізація проблеми формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу в контексті інформаційної війни // *Науковий фаховий журнал СДПУ. Серія педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 5-6 (129-130). — С. 261-270. — Фахове видання. doi: 10.24139/2312-5993/2023.05-06/261-270. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua>
6. Юрій Юрчак (2024 а). Підготовка майбутніх офіцерів до протидії до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу в умовах інформаційної війни // *Науковий фаховий журнал СДПУ. Серія педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 1-2 (135-136). — С. 261-270. — Фахове видання. doi: 10.24139/2312-5993/2024.01-02/064-081. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua>
7. Юрчак Ю.М. (2024 б). Шляхи формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу у полоні противника. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2 (37), 37 с. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v37i2>
8. Yurii Yurchak, (2024 c). Specificity of informational and psychological countermeasure of propaganda for personal membership during the first world war. *Pedagogy and Education Management Review*, 3(17), 28–34. <https://doi.org/10.36690/2733-2039-2024-3>

9. Юрчак, Ю. (2025 d). Педагогічні умови підготовки майбутніх офіцерів до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу агресора в умовах інформаційної війни. *Молодь і ринок*, (1/233), 168-173. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.322717>

10. Юрчак, Ю. (2025 e). Експериментальне дослідження підготовки майбутніх офіцерів прикордонників до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу на особовий склад. *Молодь і ринок*, (2/234), 118-125. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.324544>

REFERENCES

1. Navchalnyi viddil Kharkivskoho politekhnichnoho instytutu. (2025). Pro zaprovadzhennia bazovoi zahalnoviiskovoi pidhotovky [On the introduction of basic military training]. Retrieved December 9, 2025, from <https://blogs.kpi.kharkov.ua/v2/nv/navchalnyj-protses/pro-zaprovadzhennya-bazovoyi-zagalnoviiskovoyi-pidgotovky> (in Ukrainian).

2. My – Ukraina PLIUS. (2025). Bazova viiskova pidhotovka dlia studentiv: koho i yak navchatymut z 1 veresnia 2025 roku [Basic military training for students: Who and how will be trained from 1 September 2025]. Retrieved December 9, 2025, from <https://weuaplus.tv/news/useful/bazova-viiskova-pidhotovka-dlja-studentiv-koho-i-jak-navchatymut-z-1-veresnja-2025-roku.html> (in Ukrainian).

3. NADPSU. (2024). OOK13. Osnovy boiovoho zabezpechennia [Fundamentals of Combat Support]. Retrieved December 9, 2025, from <https://nadpsu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/11/programspage.oook13-osnovy-bojovogo-zabezpechennya.pdf> (in Ukrainian).

4. Vasyliieva, R. Ye. (n.d.). Avtoreferat dysertatsii [Dissertation abstract]. Zhytomyr Ivan Franko State University. https://eprints.zu.edu.ua/20803/1/автореферат_Васильєва_Р..PDF (in Ukrainian).

5. Yurchak, Yu., & Romanyshyna, L. (2023). Aktualizatsiia problemy formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv do protydii nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnomu vplyvu v konteksti informatsiinoi viiny [Actualization of the problem of forming readiness of future border guard officers to counter negative informational and psychological influence in the context of information warfare]. *Naukovo-fakhovyi zhurnal SDPU. Seriiia "Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii"* – *Scientific Professional Journal of Sumy State Pedagogical University. Series "Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies"*, 5–6(129–130), 261–270. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.05-06/261-270>

6. Yurchak, Yu. (2024a). Pidhotovka maibutnikh ofitseriv do protydii nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnomu vplyvu v umovakh informatsiinoi viiny [Training of future officers to counter negative informational and psychological influence in conditions of information warfare]. *Naukovo-fakhovyi zhurnal SDPU. Seriiia "Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii"* – *Scientific Professional Journal of Sumy State Pedagogical University. Series "Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies"*, 1–2(135–136), 64–81. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.01-02/064-081>

7. Yurchak, Yu. M. (2024b). Shliakhy formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv do protydii nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnomu vplyvu u poloni protyvnyka [Ways of forming readiness of future border guard officers to counter negative informational and psychological influence in enemy captivity]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriiia: pedahohichni nauky* – *Collection of Scientific Works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*, 2(37). <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v37i2>

8. Yurchak, Yu. (2024c). Specificity of informational and psychological countermeasure of propaganda for personal membership during the first world war. *Pedagogy and Education Management Review*, 3(17), 28–34. <https://doi.org/10.36690/2733-2039-2024-3>

9. Yurchak, Yu. (2025d). Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnikh ofitseriv do protydii nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnomu vplyvu ahresora v umovakh informatsiinoi viiny [Pedagogical conditions for training future officers to counter negative informational and psychological influence of the aggressor in information warfare conditions]. *Molod i rynok – Youth and the Market*, 1(233), 168–173. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.322717>

10. Yurchak, Yu. (2025e). Eksperymentalne doslidzhennia pidhotovky maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv do protydii nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnomu vplyvu na osobovyi sklad [Experimental study of training future border guard officers to counter negative informational and psychological influence on personnel]. *Molod i rynok – Youth and the Market*, 2(234), 118–125. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.324544>

S. SINKEVYCH

*Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Combined Military Disciplines,
Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine,
Khmelnytskyi, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-5838-2177>*

A. CHUKANOV

*Senior Lecturer at the Department of Combined Military Disciplines,
Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine,
Khmelnytskyi, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-7925-1026>*

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR GENERAL MILITARY TRAINING
OF HIGHER EDUCATION LEARNERS ON THE BASICS OF COMBAT SUPPORT**

The article provides a scientific substantiation of the system of pedagogical conditions necessary for the effective preparation of higher education learners in the discipline “Fundamentals of Combat Support”. The relevance of the study is driven by the changes in the geopolitical landscape and the introduction of mandatory Basic Combined Military Training (BCMT) in Ukrainian universities starting in 2025. The author emphasizes that the modern theater of war requires every combatant to possess a wide range of skills, from tactical medicine to engineering protection, regardless of their military specialty.

The study identifies a contradiction between the defense sector's need for competent defenders and the outdated, theoretical teaching methodologies currently used in civilian universities. To resolve this, the author proposes and characterizes four groups of pedagogical conditions. The organizational-managerial conditions involve the integration of university educational spaces with military training centers and the mandatory involvement of instructors with combat experience to ensure the authority and practical relevance of the training. The content-procedural conditions are based on a competency-based approach and the adaptation of educational content to NATO standards, removing obsolete Soviet-era provisions. This includes a modular structure with micro-learning principles for identifying mines, camouflage signs, and integrating tactical medicine elements. The technological conditions reflect the requirements of high-tech warfare. The author argues for the integration of VR and AR technologies for safe mine safety training, the use of UAVs for engineering reconnaissance, and the implementation of laser tactical simulation systems to model combat stress safely. The psychological-axiological conditions aim to form “engineering thinking” and ensure psychological desensitization to threats such as mine fear or radiophobia through gradual transition from theory to simulation.

The article concludes that the discipline “Fundamentals of Combat Support” is central to the BCMT architecture. Implementing the proposed system of conditions ensures the formation of sustainable military-professional competencies, critical digital hygiene skills, and the psychological readiness of students to perform combat tasks and protect the state.

Key words: combined military training, fundamentals of combat support, pedagogical conditions, competency-based approach, engineering support, CBRN protection, mine safety, UAV, NATO standards.

Дата першого надходження статті до видання: 14.11.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.12.2025

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.12.2025

УДК 378.016:78

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.4.12>

П. Й. ШИМАНСЬКИЙ

*доктор філософії (з мистецтвознавства), доцент,
доцент кафедри музичного мистецтва,
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: pshymanskyj@ipc.ukr.education
<http://orcid.org/0000-0003-0006-0647>*

Б. Б. КОЦЮРБА

*старший викладач циклової комісії народних інструментів,
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: bkotsyurba@ipc.ukr.education
<http://orcid.org/0000-0003-4210-0248>*

С. Л. ПАНАСЮК

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри музичного мистецтва,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: panasyuk.svitlana@vnu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0002-3122-618X>*

РОЗВИТОК ВИКОНАВСЬКИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ-ІНСТРУМЕНТАЛІСТІВ: МЕТОДИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглядається проблема розвитку виконавських навичок студентів-інструменталістів у контексті сучасної музичної педагогіки. Актуальність дослідження зумовлена потребою вдосконалення методичних підходів до формування професійної майстерності майбутніх музикантів-виконавців у закладах вищої освіти. Метою статті є аналіз педагогічних умов та методичних засобів, що сприяють ефективному розвитку виконавських навичок студентів-інструменталістів. У дослідженні використано комплекс методів, зокрема теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури, узагальнення педагогічного досвіду провідних музичних закладів освіти, систематизація методичних підходів до інструментально-виконавської підготовки. Розкрито сутність поняття виконавських навичок як складного комплексу технічних, художньо-інтерпретаційних та психологічних компонентів професійної діяльності музиканта. Висвітлено основні принципи розвивального навчання студентів-інструменталістів, серед яких провідне місце посідають принципи індивідуального підходу, поступового ускладнення навчального матеріалу, єдності технічного та художнього розвитку. Проаналізовано методичні підходи до формування виконавської техніки, зокрема методи цілеспрямованої роботи над звуковидобуванням, артикуляцією, динамікою та фразуванням. Окрему увагу приділено ролі мистецької рефлексії у процесі професійного становлення виконавця, що передбачає здатність до критичного осмислення власної музичної діяльності та постійного самовдосконалення. Розглянуто значення інноваційних технологій у музичній освіті, зокрема використання цифрових платформ для аналізу виконавської техніки, відеозапису для самоконтролю та дистанційного навчання. Визначено педагогічні умови ефективного розвитку виконавських навичок, до яких належать створення мотиваційного середовища, забезпечення систематичності занять, застосування диференційованого підходу відповідно до індивідуальних особливостей студентів, інтеграція традиційних та інноваційних методів навчання. Підкреслено важливість балансу між індивідуальними заняттями та колективною музичною діяльністю, що сприяє розвитку комунікативних компетентностей та сценічної майстерності майбутніх виконавців.

Ключові слова: виконавські навички, студенти-інструменталісти, музична педагогіка, інструментально-виконавська підготовка, методика викладання, мистецька рефлексія, професійна майстерність.

Поставлення проблеми. Підготовка висококваліфікованих музикантів-виконавців залишається одним із пріоритетних завдань вищої мистецької освіти. У сучасних умовах трансформації освітньої парадигми особливого значення набуває пошук ефективних методів та педагогічних технологій, спрямованих на формування професійних компетентностей студентів-інструменталістів. Виконавські навички становлять основу фахової майстерності музиканта і потребують тривалої систематичної роботи під керівництвом досвідченого педагога. Сучасна музична педагогіка акцентує увагу не лише на технічному вдосконаленні, але й на розвитку художнього мислення, інтерпретаційних здібностей та здатності до творчої самореалізації виконавця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить про постійний інтерес дослідників до проблем інструментально-виконавської підготовки майбутніх музикантів. Фундаментальні засади української музичної педагогіки закладено у працях провідних науковців, зокрема О. Рудницької, яка обґрунтувала принципи народності, культуровідповідності та гуманізму у мистецькій освіті [Shulhina 2016 : 15]. Питання формування виконавської культури майбутніх учителів музики розглядаються у дослідженнях, присвячених українському фортепіанному мистецтву, де визначено інтерпретаційно-виконавські засади національної фортепіанної школи, що характеризуються глибокою зосередженістю на художньо-образному змісті виконуваного твору, лірико-інтелектуальним виконавським стилем та увагою до індивідуально-неповторних рис піаніста-виконавця [ResearchGate 2020]. Проблеми розвитку мистецької рефлексії у процесі музично-виконавської підготовки досліджує В. Міщанчук, підкреслюючи роль самопізнання та самовдосконалення у формуванні фахової майстерності музиканта [Mishchanchuk 2017 : 126].

Значний внесок у розробку методичних засад інструментально-виконавської підготовки зроблено авторами колективної монографії, де висвітлено необхідність вироблення навичок добору мелодій на слух, гармонізації та інструментального перекладу музичних

уривків, володіння прийомами творчого музикування та імпровізації [Labunets 2020 : 60]. Г. Тарасенко та Л. Ковальова аргументують необхідність діалогу між традиційною методикою та педагогічною інноватикою в інструментально-виконавській підготовці, наголошуючи на важливості поєднання класичних підходів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій [Tarasenko, Kovalova 2018 : 375].

У міжнародному науковому дискурсі спостерігається зростання уваги до педагогічних аспектів музичного виконавства. Дослідження, проведене у консерваторіях Великої Британії, виявило необхідність формування педагогічних знань у студентів-виконавців, оскільки виключно високий рівень виконавської майстерності не гарантує успішності у викладацькій діяльності [Green 2023 : 165]. Важливість рефлексії над самостійною практикою підкреслюється у дослідженні інструментального навчання, де доведено, що студенти, які ведуть щоденники власної практики та рефлексують над своїми діями, демонструють вищий рівень усвідомлення власних покращень у музичних навичках та кращу пам'ять про шляхи навчання [Taylor & Francis 2025]. Систематичний огляд критеріїв оцінювання сольного музичного виконавства, здійснений на основі баз даних Web of Science, Scopus та ERIC, засвідчив складність та суб'єктивність процесу оцінювання виконавської майстерності, що потребує чітко визначених дескриптивних критеріїв для різних рівнів досягнень [Mouga 2024].

Технологічний прогрес відкриває нові можливості для музичної педагогіки. Дослідження засвідчують позитивний вплив використання інтерактивних технологій, систем візуалізації та зворотного зв'язку у реальному часі на ефективність навчання гри на музичних інструментах [Acquilino, Scavone 2022]. Водночас науковці підкреслюють необхідність критичного осмислення ролі викладача у впровадженні технологічних інновацій, оскільки більшість педагогів залишаються прихильниками традиційної моделі майстер-учень у процесі інструментального навчання [Michaľko 2022].

Незважаючи на значну кількість досліджень у галузі музичної педагогіки, проблема

комплексного розвитку виконавських навичок студентів-інструменталістів потребує подальшого вивчення, особливо в аспекті інтеграції традиційних методів з інноваційними педагогічними технологіями. **Метою статті** є аналіз методико-педагогічних засад розвитку виконавських навичок студентів-інструменталістів у контексті сучасних тенденцій музичної освіти.

Виклад основного матеріалу. Виконавські навички становлять складну багатокомпонентну систему, що охоплює технічні, художні та психологічні аспекти музичної діяльності. У вітчизняній музичній педагогіці виконавські навички трактуються як автоматизовані дії, що формуються у процесі систематичної роботи над музичним матеріалом та забезпечують якісне звучання інструменту, контроль динамічного розвитку п'єси та емоційні прояви під час гри [Denysiuk]. Водночас важливо розрізняти суто технічні навички гри на інструменті та навички музичної творчості, зокрема імпровізації, які мають відмінну сутність та практичне застосування.

Розвиток виконавських навичок у студентів-інструменталістів передбачає формування комплексу музично-дидактичних умінь. До них належать здатність до аналізу музичного тексту, розуміння стильових особливостей епохи та композитора, володіння прийомами звуковидобування та артикуляції, уміння працювати над фразуванням та динамікою. Особливе значення має розвиток музичної пам'яті, яка забезпечує запам'ятовування, збереження та відтворення музичних творів, а також збагачення досвіду самостійної роботи з інструктивним матеріалом [Udpu 2017]. Процес формування виконавських навичок характеризується поступовим переходом від свідомого контролю за кожним рухом до автоматизації технічних дій, що дозволяє музикантові зосередитися на художньо-образному змісті твору.

Методичні засади розвитку виконавських навичок ґрунтуються на принципах розвивального навчання, вперше сформульованих Г. Піпіним для фортепіанної педагогіки. Ці принципи передбачають організацію навчального процесу таким чином, щоб забезпечити досягнення найвищого якісного результату розвитку кожної особистості незалежно від

здібностей та можливостей студента [Udpu 2017 : 102]. Культурно-історична концепція розвитку особистості Л. Виготського, згідно з якою вищі психічні функції виникають і розвиваються у процесі навчання, підкреслює важливість організації такого навчання, яке випереджає розвиток і орієнтоване на нього як на головну мету.

Ефективність розвитку виконавських навичок значною мірою залежить від врахування індивідуальних особливостей студентів. Диференційований підхід передбачає адаптацію методів навчання відповідно до попереднього музичного досвіду, психофізіологічних особливостей, темпераменту та мотиваційних установок студента. Добір репертуару має здійснюватися з урахуванням не лише технічної складності творів, але й їхньої відповідності емоційному світу виконавця, що сприяє формуванню мотивації до занять та розвитку художнього смаку [Bondarchuk : 26].

Важливим аспектом методики розвитку виконавських навичок є робота над технічним удосконаленням. Поняття техніки у виконавській майстерності не обмежується швидкістю та спритністю пальців, а охоплює всі засоби музичної виразності, включаючи фразування, динаміку, артикуляцію та звуковидобування [Wiki Cusu]. Техніка є невіддільною від змісту музичного твору, оскільки всі технічні прийоми виникають від пошуків того чи іншого звукового образу. Методичне обґрунтування загальних принципів роботи над розвитком технічної майстерності виконавця передбачає застосування різноманітних методів та прийомів для подолання технічних труднощів, зокрема метод вичленування складних епізодів, повільного програвання з наступним поступовим прискоренням темпу, роботи над окремими елементами фактури.

Робота над музичним твором включає декілька етапів, кожен з яких має специфічні завдання. Початковий етап передбачає ознайомлення з твором, аналіз його структури, гармонічної мови, стилістичних особливостей. Студент повинен прагнути виробити в собі здатність розумово уявити звуковий, а не нотний текст, оскільки зоровий образ потрібно не стільки побачити, скільки музикально відчувати [Naurok]. На етапі детального опрацювання

здійснюється технічна робота над складними епізодами, визначення аплікатури, роботи над штрихами та динамікою. Заключний етап включає пошуки логіки розвитку образів, розшифровку емоцій та настроїв, виражених у кожному музичному епізоді, формування цілісної виконавської концепції твору.

Мистецька рефлексія відіграє ключову роль у професійному становленні музиканта-виконавця. Здатність до критичного осмислення власної музичної діяльності, аналізу виконавських досягнень та недоліків, усвідомлення шляхів подальшого розвитку є невід'ємною складовою фахової майстерності [Mishchanchuk 2017 : 128]. Розвиток рефлексивних здібностей передбачає формування у студентів навичок самоаналізу під час та після виконання музичних творів, здатності об'єктивно оцінювати якість власної гри та порівнювати її з еталонними зразками виконавства. Педагогічними умовами розвитку мистецької рефлексії є заохочення студентів до вербалізації власних відчуттів від музики, аналізу виконавських інтерпретацій провідних музикантів, ведення щоденників самостійної роботи.

Інноваційні технології відкривають нові можливості для розвитку виконавських навичок студентів-інструменталістів. Використання програмного забезпечення для аналізу якості звучання, систем відеозапису для самоконтролю, цифрових метрономів та тюнерів сприяє підвищенню ефективності самостійної роботи студентів [Karkina 2023]. Онлайн-платформи для дистанційного навчання набули особливого значення в умовах пандемії COVID-19 та довели свою ефективність за умов належного технічного забезпечення та адаптації педагогічних методів до специфіки віртуального середовища [Schiavio 2022]. Водночас дослідження засвідчують, що викладачі-інструменталісти залишаються переважно прихильниками традиційної моделі індивідуального навчання та висловлюють потребу у технологіях, які дійсно підтримують їхні педагогічні цілі, а не нав'язують нові підходи [Michaľko 2022].

Колективні форми музичної діяльності відіграють важливу роль у розвитку виконавських навичок студентів-інструменталістів. Участь

в ансамблях та оркестрах сприяє формуванню здатності до музичної комунікації, розвитку слухового контролю, відчуття метроритму та динамічного балансу [Nielsen 2018]. Колаборативне навчання, яке передбачає взаємодію студентів у процесі опанування музичного матеріалу, стимулює творчість, розвиває здатність до імпровізації та сприяє формуванню позитивного ставлення до музичної діяльності [Schiavio 2022]. Педагогічні дослідження підтверджують, що поєднання індивідуальних занять з колективними формами роботи забезпечує більш всебічний розвиток музичних здібностей та професійних компетентностей майбутніх виконавців.

Оцінювання виконавської майстерності студентів-інструменталістів є складним процесом, що потребує врахування множини критеріїв. До основних параметрів оцінювання належать технічна довершеність виконання, художня переконливість інтерпретації, стилістична відповідність, емоційна виразність, сценічна культура [Mouga 2024]. Важливо забезпечити об'єктивність оцінювання через використання чітко визначених дескриптивних критеріїв для кожного рівня досягнень, залучення декількох експертів, використання відеозапису для можливості повторного аналізу виконання. Формувальне оцінювання, яке передбачає регулярний зворотний зв'язок від викладача до студента щодо прогресу у навчанні, сприяє підвищенню мотивації та усвідомленню студентами власних сильних сторін і напрямів для покращення.

Професійна підготовка студентів-інструменталістів має бути комплексною і передбачати не лише опанування музично-виконавських особливостей традиційного репертуару та інтерпретації творів, але й роботу над розвитком артистизму, сценічного іміджу, здатності до перевтілення, психологічних та внутрішньо-емоційних особливостей виконавця [KNUKiM 2024]. Питання контролю та подолання сценічного хвилювання набувають особливої актуальності у підготовці виконавців, оскільки психологічний стан безпосередньо впливає на якість концертного виступу. Використання технік саморегуляції, аутотренінгу, візуалізації успішного виконання допомагає студентам справлятися зі сценічним хвилюван-

ням та максимально реалізувати свій потенціал на сцені.

Інтеграція традиційних та інноваційних методів навчання є запорукою ефективного розвитку виконавських навичок у сучасних умовах. Традиційні підходи, що ґрунтуються на безпосередній передачі досвіду від майстра до учня, зберігають свою цінність завдяки можливості демонстрації виконавських прийомів, індивідуальної корекції помилок, створення емоційного контакту між викладачем та студентом [Tarasenko, Kovalova 2018 : 376]. Водночас інноваційні методи, зокрема використання мультимедійних технологій, інтерактивних навчальних платформ, програмного забезпечення для аналізу виконання, розширюють можливості для самостійної роботи студентів та урізноманітнюють навчальний процес. Оптимальний баланс між традицією та інновацією забезпечує збереження кращих надбань музичної педагогіки при одночасному використанні переваг сучасних технологій.

Міжнародний досвід свідчить про важливість формування у студентів-інструменталістів не лише виконавських, але й педагогічних компетентностей. Дослідження британських консерваторій виявило, що студенти, які проходять спеціальну педагогічну підготовку, розвивають здатність до ефективної комунікації, усвідомлюють свою соціальну відповідальність як майбутніх педагогів, формують професійні цінності та поведінку [Green 2023 : 167]. Включення до навчальних програм курсів з методики викладання музичного інструменту, педагогічної практики у музичних школах сприяє всебічній підготовці випускників мистецьких закладів вищої освіти до професійної діяльності.

Висновки. Узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що розвиток виконавських навичок студентів-інструменталістів є складним багатоаспектним процесом, що потребує комплексного методико-педагогічного забезпечення. Ефективність цього процесу залежить від дотримання принципів індивідуального підходу, систематичності та послідовності навчання, єдності технічного та художнього розвитку, інтеграції традиційних та інноваційних методів. Виконавські навички охоплюють не лише технічну

довершеність володіння інструментом, але й художньо-інтерпретаційні здібності, психологічну готовність до сценічного виступу, здатність до мистецької рефлексії та постійного самовдосконалення.

Методичні засади розвитку виконавських навичок ґрунтуються на принципах розвивального навчання, що передбачають організацію освітнього процесу з орієнтацією на зону найближчого розвитку кожного студента. Диференційований підхід до добору репертуару, методів роботи над технічними труднощами, форм самостійної практики забезпечує врахування індивідуальних особливостей студентів та сприяє формуванню стійкої мотивації до музичної діяльності. Робота над музичним твором включає послідовні етапи від первинного ознайомлення та аналізу до формування цілісної виконавської концепції, що поєднує технічну майстерність з художньою переконливістю інтерпретації.

Мистецька рефлексія відіграє ключову роль у професійному становленні виконавця, забезпечуючи усвідомлення власних досягнень та недоліків, визначення напрямів подальшого розвитку. Інноваційні технології, зокрема цифрові платформи для аналізу виконавської техніки, системи відеозапису для самоконтролю, онлайн-ресурси для дистанційного навчання, розширюють можливості для самостійної роботи студентів, водночас не замінюючи, а доповнюючи традиційну модель індивідуального навчання під керівництвом досвідченого педагога. Колективні форми музичної діяльності, зокрема ансамблеве та оркестрове музичування, сприяють розвитку комунікативних компетентностей, відчуття метроритму, здатності до творчої взаємодії.

Створення сприятливого освітнього середовища, яке стимулює творчу активність студентів, розвиває їхню рефлексивну культуру, забезпечує доступ до сучасних технологічних ресурсів та сприяє формуванню професійних цінностей, є необхідною умовою підготовки висококваліфікованих музикантів-виконавців, здатних до успішної професійної самореалізації у динамічному культурному середовищі сучасності. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою інтегрованих методик розвитку виконавських навичок, які

враховують специфіку різних типів музичних інструментів, адаптацією традиційних методів до вимог цифрової епохи, дослідженням психологічних механізмів подолання сценічного хвилювання та розвитку творчого мислення майбутніх виконавців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарчук А. Я. Методика формування вокально-виконавських навичок студентів мистецьких спеціальностей засобами естрадної пісні. *Педагогіка*. 2020. № 1. С. 24–29. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/10409/1/Bondarchuk.pdf> (дата звернення: 20.11.2025).
2. Денисюк І. С. Феномен музичної імпровізації в інструментально-виконавській діяльності вчителя музики. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709398/1/Феномен%20муз.ім..pdf> (дата звернення: 20.11.2025).
3. Лабунець В. М. Інноваційні засади інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва : монографія*. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2020. С. 60–71.
4. Міщанчук В. М. Розвиток мистецької рефлексії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі музично-виконавської підготовки. *Наукові записки Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка*. 2017. Випуск 17. С. 125–129.
5. Тарасенко Г., Ковальова Л. Інструментально-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва: діалог традиційної методики та освітньої інноватики. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2018. № 50. С. 373–379. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2018-50-373-379>
6. Формування виконавської культури майбутніх учителів музики засобами українського фортепіанного мистецтва. *ResearchGate*. 2020. URL: <https://www.researchgate.net/publication/340686724> (дата звернення: 20.11.2025).
7. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка : підручник. Київ, 2016. 270 с.
8. Acquilino A., Scavone G. Current State and Future Directions of Technologies for Music Instrument Pedagogy. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Article 835609. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.835609>
9. Green H. Conservatoire students' perspectives on instrumental music teacher education: Developing Pedagogical Knowledge (DPK) for the future music education workforce. *Professional Development in Education*. 2023. Vol. 49, Issue 1. P. 155–171. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2023.2228233>
10. Karkina S., Varkova E., Lebedeva N. Fostering future music teachers' professional skills: developing a signature pedagogy using e-learning. *Frontiers in Education*. 2023. Vol. 8. Article 1162748. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1162748>
11. Michałko A., Campo A., Nijs L., Leman M., Van Dyck E. Toward a meaningful technology for instrumental music education: Teachers' voice. *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 7. Article 1027042. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1027042>
12. Moura N., Dias P., Verissimo L., Oliveira-Silva P., Serra S. Solo music performance assessment criteria: a systematic review. *Frontiers in Psychology*. 2024. Vol. 15. Article 1467434. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1467434>
13. Nielsen S., Johansen G., Jørgensen H. Peer learning in instrumental practicing. *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9. Article 339. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00339>
14. Schiavio A., Biasutti M., van der Schyff D., Parncutt R. Implementation of a Remote Instrumental Music Course Focused on Creativity, Interaction, and Bodily Movement. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Article 899381. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.899381>
15. Teaching to practice productively and consciously: an action-research study in one-to-one instrumental music teaching. *Music Education Research*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/14613808.2025.2465248>

REFERENCES

1. Bondarchuk, A. Ya. (2020). Metodyka formuvannia vokalno-vykonavskykh navychok studentiv mystetskykh spetsialnostei zasobamy estradnoi pisni [Methods of forming vocal-performing skills of students of artistic specialties by means of pop songs]. *Pedahohika – Pedagogy*, 1, 24–29. Retrieved from <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/10409/1/Bondarchuk.pdf>
2. Denysiuk, I. S. (n.d.). Fenomen muzychnoi improvizatsii v instrumentalno-vykonavskii diialnosti vchytelia muzyky [The phenomenon of musical improvisation in the instrumental-performing activity of a music teacher]. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709398/1/Феномен%20муз.ім..pdf>
3. Labunets, V. M. (2020). Innovatsiini zasady instrumentalno-vykonavskoi pidhotovky maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Innovative principles of instrumental-performing training of the future music art teacher]. In *Profesiino-pedahohichna pidhotovka maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva: monohrafiia* [Professional-

pedagogical training of the future music art teacher: monograph] (pp. 60–71). Kamianets-Podilskyi: Vydavets PP Zvoleiko D. H.

4. Mishchanchuk, V. M. (2017). Rozvytok mystetskoï refleksii maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v protsesi muzychno-vykonavskoi pidhotovky [Development of artistic reflection of future music art teachers in the process of musical-performing training]. *Naukovi zapysky Tsentralnoukrajinskoho derzhavnogo universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka – Scientific notes of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University*, 17, 125–129.

5. Tarasenko, H., & Kovalova, L. (2018). Instrumentalno-vykonavska pidhotovka maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva: dialoh tradytsiinoi metodyky ta osvithoi innovatyky [Instrumental-performing training of future music art teachers: dialogue between traditional methodology and educational innovation]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 50, 373–379. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2018-50-373-379>

6. Formuvannia vykonavskoi kultury maibutnikh uchyteliv muzyky zasobamy ukrainskoho fortepiannoho mystetstva [Formation of performing culture of future music teachers by means of Ukrainian piano art]. (2020). *ResearchGate*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/340686724>

7. Shulhina, V. D. (2016). *Ukrainska muzychna pedahohika: pidruchnyk* [Ukrainian music pedagogy: textbook]. Kyiv.

8. Acquilino, A., & Scavone, G. (2022). Current State and Future Directions of Technologies for Music Instrument Pedagogy. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 835609. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.835609>

9. Green, H. (2023). Conservatoire students' perspectives on instrumental music teacher education: Developing Pedagogical Knowledge (DPK) for the future music education workforce. *Professional Development in Education*, 49(1), 155–171. <https://doi.org/10.1080/02607476.2023.2228233>

10. Karkina, S., Varkova, E., & Lebedeva, N. (2023). Fostering future music teachers' professional skills: developing a signature pedagogy using e-learning. *Frontiers in Education*, 8, Article 1162748. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1162748>

11. Michalko, A., Campo, A., Nijs, L., Leman, M., & Van Dyck, E. (2022). Toward a meaningful technology for instrumental music education: Teachers' voice. *Frontiers in Education*, 7, Article 1027042. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1027042>

12. Moura, N., Dias, P., Veríssimo, L., Oliveira-Silva, P., & Serra, S. (2024). Solo music performance assessment criteria: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1467434. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1467434>

13. Nielsen, S., Johansen, G., & Jørgensen, H. (2018). Peer learning in instrumental practicing. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 339. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00339>

14. Schiavio, A., Biasutti, M., van der Schyff, D., & Parncutt, R. (2022). Implementation of a Remote Instrumental Music Course Focused on Creativity, Interaction, and Bodily Movement. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 899381. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.899381>

15. Teaching to practice productively and consciously: an action-research study in one-to-one instrumental music teaching. (2025). *Music Education Research*. <https://doi.org/10.1080/14613808.2025.2465248>

P. Y. SHYMANSKY

*Doctor of Philosophy (in Art History), Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Musical Art,
Municipal Institution of Higher Education "Lutsk Pedagogical Institute"
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine
E-mail: pshymanskyj@lpc.ukr.education
<http://orcid.org/0000-0003-0006-0647>*

B. B. KOTSIURBA

*Senior Lecturer of the Cycle Committee of Folk Instruments,
Municipal Institution of Higher Education "Lutsk Pedagogical Institute"
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine
E-mail: bkotsyurba@lpc.ukr.education
<https://orcid.org/0000-0003-4210-0248>*

S. L. PANASYUK

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Musical Art,
Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, Ukraine
E-mail: panasyuk.svitlana@ynu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0002-3122-618X>*

**DEVELOPMENT OF PERFORMANCE SKILLS OF INSTRUMENTAL STUDENTS:
METHODOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT**

The article examines the problem of developing performance skills of instrumental students in the context of modern music pedagogy. The relevance of the study is determined by the need to improve methodological approaches to the formation of professional mastery of future performing musicians in higher education institutions. The purpose of the article is to analyze pedagogical conditions and methodological means that contribute to the effective development of performance skills of instrumental students. The study uses a set of methods, including theoretical analysis of domestic and foreign scientific literature, generalization of pedagogical experience of leading music educational institutions, systematization of methodological approaches to instrumental-performing training. The essence of the concept of performance skills as a complex of technical, artistic-interpretive and psychological components of a musician's professional activity is revealed. The main principles of developmental teaching of instrumental students are highlighted, among which the leading place is occupied by the principles of individual approach, gradual complication of educational material, unity of technical and artistic development. Methodological approaches to the formation of performing technique are analyzed, including methods of purposeful work on sound production, articulation, dynamics and phrasing. Special attention is paid to the role of artistic reflection in the process of professional formation of a performer, which presupposes the ability to critically comprehend one's own musical activity and constant self-improvement. The significance of innovative technologies in music education is considered, including the use of digital platforms for analyzing performing technique, video recording for self-control and distance learning. The pedagogical conditions for the effective development of performance skills are determined, which include creating a motivational environment, ensuring systematic classes, applying a differentiated approach in accordance with the individual characteristics of students, integration of traditional and innovative teaching methods. The importance of the balance between individual classes and collective musical activities is emphasized, which contributes to the development of communicative competencies and stage mastery of future performers.

Key words: performance skills, instrumental students, music pedagogy, instrumental-performing training, teaching methodology, artistic reflection, professional mastery.

Дата першого надходження статті до видання: 24.11.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.12.2025

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.12.2025

UDC 159.943.7:378.018.8

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.4.13>

M. H. SHLENOVA

PhD in Philology, Associate Professor,

Acting Head of the Department of Ukrainian Language and Language Communication,

National Aerospace University "Kharkiv Aviation Institute", Kharkiv, Ukraine

E-mail: m.shleneva@khai.edu

<https://orcid.org/0000-0003-4297-6872>

VIDEO EDUCATIONAL CONTENT AS A TOOL FOR FORMING PROFESSIONAL AND RESEARCH COMPETENCIES OF FUTURE SPECIALISTS IN LIBRARY, INFORMATION, AND ARCHIVAL STUDIES AT HIGHER TECHNICAL EDUCATION INSTITUTIONS

The article provides a comprehensive analysis of the strategic importance and methodological features of integrating video educational content into the system of professional training for future specialists in library, information, and archival studies within the context of research-oriented learning. It is substantiated that in the modern didactic space, video resources are transforming from an auxiliary means of visualization into a powerful tool for forming professional and research competencies.

The author defines the specifics of using video content in technical universities, which consists of adapting academic content to the visual-communicative culture of the modern student and the technological integration of knowledge.

Particular attention is paid to the analysis of the latest forms of microlearning using mobile platforms and social networks (WhatsApp, Instagram). The effectiveness of using Stories, Reels formats, and video instructions for organizing digital tutoring, visualizing technological processes (digitization, work with metadata), and developing media literacy is proven. The "flipped classroom" methodology and content co-creation practices are considered as means of activating the subjective position of learners.

The article emphasizes the axiological aspect of the problem: in conditions of information oversaturation, verification of video content and adherence to the principles of academic integrity become critically important. A conclusion is drawn regarding the necessity of institutionalizing video education laboratories in higher technical education institutions and forming interdisciplinary teams to create high-quality, methodologically grounded content that meets the requirements for training competitive specialists in the information industry.

Key words: video educational content, professional training, library, information and archival studies, higher technical education institutions, digitalization of education, microlearning, research-oriented learning, future specialists.

Introduction. In the context of the dynamic digital transformation of the modern educational space, the integration of video content as an effective tool for the professional training of future specialists in library, information, and archival science is becoming strategically important. This issue is particularly relevant in higher technical education institutions, where the educational process is increasingly focused on the virtualization of the learning environment, which places higher demands on the quality and didactic relevance of teaching materials. The online environment provides optimal conditions for stimulating independent cognitive activity among students, particularly due to the opportunities for asynchronous access to resources, the individualization of educational trajectories, and the effective visualization of complex information arrays.

The relevance of researching video as an educational resource is driven by the need to develop a high level of digital and information literacy among specialists whose professional activities are aimed at managing information flows, preserving digital archives, and administering electronic library collections. The quality of audiovisual content, its structural logic, technical excellence, and relevance to educational goals are decisive factors in the effectiveness of assimilation of the material, emotional engagement, and learner motivation. It has been demonstrated that the implementation of video resources in the educational process contributes to the enhancement of cognitive activity, the development of analytical thinking, and a deeper understanding of abstract theoretical constructs, which are critically important in the training of specialists in the information industry.

Analysis of recent studies and publications. The issue of optimizing distance learning and introducing digital technologies into the educational process has become the subject of in-depth scientific research by a wide range of researchers. Scholars such as T. Zakharchuk, V. Areshonkov, I. Bilous, A Demianuk, O. Krychivska, I. Bloshchynskyi, I. Adamova, N. Ivankova, O. Buynitska, L. Varchenko-Totsenko, B. Hrytseliak, N. Rodinova, M. Chervonii, and I. Diorditsa have made significant contributions to the development of the theoretical and methodological foundations of distance education.

The evolution of online education acts as a catalyst for transformational changes in the modern educational process, driven by the intensive implementation of information and communication technologies (ICT) in pedagogical practice. Higher technical education institutions, particularly those that train specialists in the field of library, information, and archival science, are actively adapting their educational strategies to the requirements of the digital age.

The paradigm shift from traditional forms of learning to flexible models of online education enables the creation of an adaptive, inclusive, and individualized educational environment. Specifically, the integration of video content, digital platforms, and remote interaction tools significantly expands the didactic potential of learning, promoting the development of interpersonal communication and the professional self-realization of students.

At the same time, the process of digitalization is accompanied by a number of systemic challenges, including disparities in access to high-quality digital infrastructure, insufficient digital competence of participants in the educational process, and stereotypical perceptions of online education as a simplified analogue of traditional learning.

Despite these difficulties, the implementation of government initiatives (such as "On the Basic Principles of the Development of the Information Society"), the improvement of technical literacy, and the application of innovative pedagogical approaches contribute to the realization of the educational potential of online learning [Zakharchuk]. At the same time, there is grow-

ing scientific interest in studying the determinants of student satisfaction with the online learning experience. One of the key influencing factors is the quality of video content, which not only optimizes the cognitive perception of the material but also ensures the emotional involvement of students in the learning process [Vasylieva; Kotenko].

Empirical research in the field of education shows a direct correlation between student satisfaction levels and the quality attributes of educational content: students demonstrate higher motivation when using structured, informative, and visually optimized video materials adapted to their professional needs [Vasylieva; Kotenko]. In the system for training specialists in library, information, and archival science, this aspect is of critical importance, as digital transformation modifies not only the didactic tools but also the very ontology of future professional activity.

We believe that the implementation of video and online technologies in technical education institutions is not a mere situational response, but a strategic imperative for the high-quality training of information and library specialists. This process necessitates a conceptual rethinking of the functional role of the teacher – a transformation from a knowledge transmitter to a moderator of the digital educational environment – and also requires a systematic content update to ensure a high level of student cognitive engagement.

Our previous works substantiate the efficacy of using mobile platforms as components of the professional training ecosystem in technical higher education institutions. Specifically, WhatsApp is viewed not only as a communication channel but also as a multifunctional pedagogical tool that supports microlearning, the organization of digital tutoring, and the exchange of multimedia content (particularly video instructions) in crisis situations [Shlenova]. Special emphasis is placed on the potential of social networks, particularly Instagram, as an innovative environment for the development of visual literacy and media communication skills in future specialists. It is emphasized that the use of Stories and Reels functionality allows educational content to be adapted to the 'clip thinking' of Generation Z, facilitates

knowledge visualization, and fosters the formation of digital storytelling skills, which are critically important for modern librarians and archivists working with digital collections [Shlenova].

Currently, online learning is interpreted not as an alternative to traditional education but as a full-fledged pedagogical paradigm that radically transforms the system of professional training, particularly in the field of information and archival studies. Its expansion within the context of the digitalization of society is driven by the convergence of technological evolution and public demand for flexible, individualized educational trajectories. Within this discourse, online education is establishing itself as a new institutional reality capable of ensuring the development of competencies relevant to the requirements of the information society and the digital economy.

Online learning should be viewed as an integrated system of formal and informal educational practices in which information and communication technologies (ICT) play a system-defining role. The use of ICT allows for the elimination of spatial and temporal constraints in the interaction among participants in the educational process, facilitating the transformation of communicative approaches and the creation of a flexible learning environment.

In the context of the professional training of specialists in the library, information, and archival spheres, online education is becoming strategically important, as digitization drives a paradigm shift in professional activity in this field. Modern library and archival institutions and information centers are transforming into digital institutions whose functioning requires staff to have a high level of ICT competence, developed critical thinking, as well as skills in managing digital assets (electronic collections, online catalogs, databases) and interactive systems for storing and disseminating information.

Online learning as a tool for developing professional competencies is characterized by specific determinants of quality. According to the concept developed by L. Rebukha, the architecture of an effective distance learning environment is based on five interrelated elements: student satisfaction, learning effectiveness, teacher satisfaction, learning accessibility, and institutional cost-effectiveness. Together, these compo-

nents create the foundation for the stable functioning and sustainable development of online educational platforms [Rebukha].

I. Bilous and other domestic researchers define student satisfaction as one of the critical indicators of online learning quality. The authors argue that the emotional involvement of students, the provision of psychological and pedagogical support and feedback, as well as the temporal flexibility of the educational process are decisive factors that determine learning motivation, academic success, and further professional self-identification of the individual [Bilous].

In the context of professional training for information analysts and library workers, the formation of a positive educational experience is of strategic importance. This is achieved through the implementation of interactive pedagogical technologies: multimedia resources, simulations, video lectures, case studies, and thematic forums that ensure subject-subject interaction.

The satisfaction of the educational needs of applicants directly correlates with the accessibility and didactic quality of the content. "Quality content" should be understood as a complex concept that encompasses not only the structural logic and relevance of information, but also the multimodality of its presentation, adaptability to cognitive characteristics of perception, and a high level of interactivity. That is why it is advisable to integrate digital simulators, virtual reading rooms, and trainers that reproduce work with electronic collections and interfaces of real information systems into the architecture of online courses for future librarians and archivists.

As noted by I. Adamova, the effectiveness of online learning stems from the synergy of several components: reliable ICT infrastructure, validated educational content, and high-quality pedagogical support. It is important to emphasize that in the context of digitalization, the professional role of the teacher is undergoing a transformation: from the traditional function of a transmitter of knowledge to the role of a facilitator, mentor, and moderator of a virtual community. Their key task is to create an environment for reflection, critical thinking, and the stimulation of research activity among students [Adamova].

The communicative component requires special attention in the context of distance education.

Unlike the traditional classroom setting, online learning integrates synchronous (webinars, video conferences) and asynchronous (forums, chats, e-mail) forms of interaction, ensuring the continuity of contact and pedagogical support. This aspect is critical in the training of information specialists, as well-developed communication skills, the ability to engage in professional dialogue, analyze information requests, and formulate information policy are fundamental components of their professional profile.

It should be emphasized that the effectiveness of online learning is directly determined by the level of digital competence of all participants in the educational process. The systematic training of academic staff to work in a digital environment is becoming an imperative today. This involves not only mastering technical tools but also digital pedagogy methods, instructional design principles, and psychological and pedagogical strategies for developing online courses.

An important component of the methodological system is the diagnosis and assessment of learning outcomes. In the context of the virtualization of the educational space, alternative forms of assessment are becoming increasingly relevant: electronic testing, analytical essays, video projects, and e-portfolios. Such tools not only allow for the verification of knowledge assimilation, but also contribute to the development of reflection, self-assessment, and critical thinking skills regarding one's own educational trajectory.

We share the view of researchers who define online learning as a strategic tool that combines innovation, flexibility, and didactic effectiveness. This format enables the integration of the latest digital resources into the learning process, fosters relevant soft skills, and ensures the individualization of learning, which is a necessary condition for preparing competitive specialists in a digital society.

The purpose of the article is to substantiate and analyze the effectiveness of using video content as a vital tool for the professional training of future specialists in library, information, and archival science in higher technical education institutions in the context of digitalization.

Presentation of the main material. In the context of the transformation of the higher education system, which is accelerating specifi-

cally within technical institutions, the implementation of video content in the training of future specialists in library, information, and archival science is of strategic importance. Within the structure of the digital educational environment, video resources are transforming from an auxiliary visualization aid into a powerful didactic tool that facilitates communication, intellectual engagement, and the development of a set of professional competencies.

The specifics of professional training for information specialists require not only the mastery of fundamental theoretical knowledge, but also the development of skills in navigating information flows, critical analysis, processing, archiving, and presenting data in a format adapted to user needs. In this context, video education is seen as a means of multisensory influence that provides synergy between verbal, visual, and auditory information. This approach contributes to the intensification of cognitive processes, deeper assimilation of material, and increased emotional engagement of learners.

The didactic potential of video tools is confirmed by scientific research by D. Buchynska. The researcher emphasizes that video content, on the one hand, enables the representation of complex theoretical constructs through visual diagrams, animation, and infographics, and on the other hand, creates an environment for simulation modeling of professional situations, which significantly enhances the practical component of the educational process. This aspect is critically important for the library and information industry, where professional activity is determined by the need for permanent adaptation to new digital tools, databases, information distribution formats, and digital archive preservation technologies [Buchynska].

In the system of higher technical education, where the rational-instrumental paradigm of organizing the educational process dominates, the use of video content performs a binary function. On the one hand, it ensures the adaptation of traditional academic content to the specifics of the visual-communicative culture of the "digital generation." On the other hand, it implements the technological integration of knowledge and stimulates the development of new cognitive patterns, in particular visual, critical, and ana-

lytical thinking. In addition, the implementation of educational videos in the training of specialists in the field of information and archiving is an effective tool for developing digital literacy, which includes skills in working with video editors, multimedia platforms, and metadata systems.

The verification of the qualitative characteristics of video content is of critical importance. The assessment framework is based on three key pillars: clarity, reliability, and quality.

- Clarity (cognitive accessibility) entails the logical structure of the video, the sequence of presentation of the material, and its alignment with the cognitive level of the learners.

- Reliability (validity) is determined by the degree of scientific accuracy of the information, its consistency with primary sources, the regulatory framework, and current professional standards.

- Quality (technical and ergonomic excellence) encompasses the clarity of the audiovisual sequence, the aesthetics of the design, and the presence of subtitles and interactive elements that ensure the learner's active engagement during viewing.

V. Areshonkov emphasizes the correlation between the effectiveness of video accompaniment and the level of cognitive load: excessive visualization or unadapted terminological density can have a counterproductive effect – disorientation and a decrease in cognitive interest. Consequently, the design of video content should be based on the principles of cognitive pedagogy, multimedia design, and didactic engineering [Areshonkov].

A distinct avenue for optimizing the educational process is the personalization and contextualization of video content. Practice shows that generic video lectures often lose their relevance in highly specialized educational programs. In higher technical education institutions, the architecture of video materials should align with the specifics of the curriculum, professional orientation, and competency model of the graduate. Specifically, for future specialists in archival science, it is advisable to create specialized video content that visualizes the technological processes of document digitization, the administration of electronic document management systems, and algorithms for working with specialized software.

A significant didactic factor is the involvement of students in the co-creation (collaborative creation) of video content. This approach realizes the principles of subject-to-subject interaction, activates research and project skills, and fosters the development of media literacy and creative thinking. In this paradigm, educational video transforms from an object of passive consumption into an effective tool for professional self-identification and professional growth.

Systematic pedagogical support remains an integral part of effective learning. Even high-quality video content cannot substitute for the teacher who organizes reflection, moderates scientific discussions, and provides tutoring support and feedback. In the context of digitalization, the optimal model appears to be the “flipped classroom,” which involves the integration of asynchronous video engagement with synchronous interaction (online meetings) aimed at analyzing content, identifying key issues, and modeling quasi-professional situations.

Within the system of professional training of future specialists in library, information, and archival science at technical universities, online learning serves as an effective didactic mediator between modern video content and pedagogical practices implemented in distance or blended formats. This methodology drives the transformation of the traditional classroom paradigm, ensuring the flexibility and inclusiveness of the learning process. This is particularly relevant for disciplines that require the mastery of digital tools: e-government and document management (including international and corporate systems), archival science, as well as library and information services in the scientific and technical sphere.

In this context, digital platforms (Moodle, Google Meet, Zoom, MS Teams) transcend the purely instrumental function of broadcasting lecture material, transforming into interactive ecosystems for the development of professional competencies. The integration of video content into training modules facilitates asynchronous work, which mitigates temporal and spatial constraints in accessing knowledge.

The integration of supplementary video content, which does not duplicate core lecture material but functions to provide in-depth explana-

tions of complex topics, visualize digital tools, and model professional cases and varied algorithms for solving problems, is of strategic importance for information specialists. In such a system, video resources act not only as a medium of information but also as a cognitive mechanism for the development of visual thinking, critical perception, and digital data interpretation skills. For the library and information industry, whose activities are based on digitization, metadata management, electronic collections, and user interfaces, the multimedia presentation of educational material is a guarantee of high didactic effectiveness.

The effectiveness of video learning is confirmed by increased motivation, cognitive engagement, and overall student satisfaction with the educational process. According to N. Ivankova, these indicators have a stable correlation with academic performance and the quality of professional skill development. In the specific conditions of a higher technical education institution, where students often combine their studies with professional activities and work on individual projects, the possibility of asynchronous access and iterative review of video materials becomes critical. The integration of video content with elements of self-diagnosis, discussion forums, interactive knowledge maps, and digital libraries allows for the creation of a holistic ecosystem adapted to the educational needs of today's students.

At the same time, the issues of ensuring reliability, information ethics, and academic integrity regarding digital content are becoming increasingly relevant. This aspect is fundamental in the training of future specialists in library, information, and archival science, as they are key agents in knowledge management, moderating information flows, and shaping digital culture in society. With the exponential growth of information volumes and the dominance of user-generated content (UGC), there is a risk of unreliable, fragmentary, or distorted data being incorporated into educational resources. Such information distortions can not only mislead the learner but also foster misconceptions about the criteria for the validity of sources and standards of professional responsibility.

Mitigating these risks requires the implementation of systematic mechanisms for verifying

and curating educational content. The optimal strategy involves a combination of algorithmic verification (using AI tools) and the professional expertise of teachers, who serve not only as moderators but also as custodians of academic ethos. Simultaneously, it is imperative to deliberately cultivate students' critical thinking and information hygiene skills, as well as their ability to identify manipulative narratives. At the institutional level, this necessitates the development of information quality control protocols, video resource review systems, and the introduction of pedagogical audits to ensure compliance with academic integrity standards.

Addressing this issue extends beyond a purely technological approach. It requires a fundamental reconsideration of the ontology of information in the educational process and the reinforcement of the ethical component within the training of specialists who are entrusted to act as guarantors of the integrity and reliability of the information space.

Conclusions. The synthesis of theoretical concepts in the field of distance education indicates a significant correlation between the qualitative characteristics of video content (structural logic, visual ergonomics, pace of presentation, multimodality) and the level of learners' cognitive and emotional engagement. However, it is evident that the effectiveness of video-based educational practices is not a linear function of the technical excellence of the material but is mediated by a number of latent factors that require deep analytical consideration.

A critical challenge is the level of digital competence of academic staff, which is interpreted not only as instrumental literacy but also as the ability to methodologically transform complex scientific information into accessible visual products. The didactic adaptation of video materials to the academic context is of critical importance: methods that are effective for general courses may prove ineffective in highly specialized disciplines of a source-based or analytical nature.

The integration of video content into digital learning environments (LMS) should be implemented within the instructional design paradigm, adhering to the principles of interoperability, microlearning, and formative assessment. A strategic imperative is the development of special-

ized video resources for the professional training of specialists in library, information, and archival science that meet industry standards and foster information ethics and source verification skills.

The practical implementation of these tasks requires the creation of interdisciplinary clusters (teachers, methodologists, IT specialists, designers) to develop content within the context of comprehensive instructional design. It is advisable to establish video education laboratories within technical higher education institutions to provide a full cycle of production, expert

review, and material testing. It is also necessary to develop a system for assessing video content based on didactic validity, academic integrity, and functional value, incorporating student feedback.

Thus, video education at a technical university is transforming from a visualization tool into an innovative pedagogical phenomenon that shapes the content and logic of professional training and requires systematic scientific support within the modern paradigm of digital transformation.

BIBLIOGRAPHY

1. Адамова І., Головачук Т. Дистанційне навчання: сучасний погляд на переваги та проблеми. *Витоки педагогічної майстерності*. 2012. Вип. 10. С. 3–6.
2. Арешонков В. С. Цифровізація вищої освіти: виклики та відповіді. *Вісник НАПН України*. 2020. № 2(2). С. 1–6.
3. Білоус І., Дем'янюк А., Кричківська О. Дистанційна освіта в надзвичайних умовах та кризових ситуаціях. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 8(13). С. 99–109.
4. Блощинський І. Г. Сутність та зміст поняття «дистанційне навчання» в зарубіжній та вітчизняній науковій літературі. *Вісник Національної академії державної прикордонної служби України*. 2015. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2015_3_4 (дата звернення: 25.12.2025).
5. Буйницька О., Варченко-Троценко Л., Грицеляк Б. Цифровізація закладу вищої освіти. *Освітологічний дискурс*. 2020. № 1(28). С. 64–79.
6. Бучинська Д. Л. Використання відео в навчальному процесі – потреба сьогодення. *Open educational e-environment of modern University : materials of International scientific conference* (Kyiv, 2015). Kyiv, 2015. P. 101–107.
7. Захарчук Т. В. Система педагогічних умов застосування медіаосвітніх технологій у професійній підготовці майбутніх учителів. *Вісник Сев. НТУ. Серія: Педагогіка*. 2012. Вип. 127. С. 115–119.
8. Іванькова Н. А., Рижов О. А. Модель педагогічної системи електронного дистанційного навчання на базі хмарних сервісів. *Медична освіта*. 2020. № 3. С. 34–42.
9. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти : монографія / за наук. ред. Л. З. Ребухи. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. 143 с.
10. Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки : Закон України від 09.01.2007 р. № 537-V. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/537-16#Text> (дата звернення: 25.12.2025).
11. Про телекомунікації : Закон України від 18.11.2003 р. № 1280-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1280-15#Text> (дата звернення: 25.12.2025).
12. Проблеми і перспективи розвитку онлайн-освіти : монографія / за заг. ред. Т. А. Васильєвої, С. І. Котенка. Суми : Сумський державний університет, 2023. 125 с.
13. Родінова Н., Червоній М., Діордіца І. Особливості дистанційного навчання студентів в умовах воєнного стану. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 4(9). С. 285–296. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4\(9\)-285-296](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4(9)-285-296).
14. Shlenova M. Instagram as an innovative tool for professional training in library, information, and archival studies at higher technical education institutions. *Professional Art Education*. 2025. Vol. 6, No. 1. P. 107–115. DOI: <https://doi.org/10.34142/27091805.2025.6.01.10>.
15. Shlenova M. H. Using Whatsapp messenger in the professional-oriented training of future library, information, and archival studies specialists at higher technical universities. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2025. № 58. P. 98–112. DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2025.58.09>.

REFERENCES

1. Adamova, I., & Holovachuk, T. (2012). Distance learning: a modern view of advantages and problems. *Origins of Pedagogical Mastery: Collection of Scientific Papers, 10*, 3–6.
2. Arshonkov, V. S. (2020). Digitalization of higher education: challenges and responses. *Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 2(2), 1–6.
3. Bilous, I., Demianiuk, A., & Krychivska, O. (2022). Distance education in emergencies and crisis situations. *Prospects and Innovations of Science*, 8(13), 99–109.

4. Bloshchynskiy, I. G. (2015). The essence and content of the concept of "distance learning" in foreign and domestic scientific literature. *Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*, 3. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2015_3_4
5. Buinytska, O., Varchenko-Trotsenko, L., & Hrytseliak, B. (2020). Digitalization of a higher education institution. *Educological Discourse*, 1(28), 64–79.
6. Buchynska, D. L. (2015). Use of video in the educational process – a need of today. In *Open educational e-environment of modern University: Materials of International scientific conference* (pp. 101–107).
7. Zakharchuk, T. V. (2012). System of pedagogical conditions for the application of media education technologies in the professional training of future teachers. *Bulletin of Sevastopol National Technical University: Collection of Scientific Papers. Series: Pedagogy*, 127, 115–119.
8. Ivankova, N. A., & Ryzhov, O. A. (2020). Model of the pedagogical system of electronic distance learning based on cloud services. *Medical Education*, 3, 34–42.
9. Rebukha, L. Z. (Ed.). (2022). *Innovative teaching technologies in the context of modernization of modern education: Monograph*. WUNU.
10. *Law of Ukraine No. 537-V. On the Basic Principles of the Development of the Information Society in Ukraine for 2007-2015*. (2007, January 9). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/537-16#Text>
11. *Law of Ukraine No. 1280-IV. On Telecommunications*. (2003, November 18). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1280-15#Text>
12. Vasyliieva, T. A., & Kotenko, S. I. (Eds.). (2023). *Problems and prospects for the development of online education: Monograph*. Sumy State University.
13. Rodinova, N., Chervonii, M., & Diorditsa, I. (2022). Features of distance learning of students under martial law. *Prospects and Innovations of Science*, 4(9), 285–296. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4\(9\)-285-296](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4(9)-285-296)
14. Shlenova, M. (2025). Instagram as an innovative tool for professional training in library, information, and archival studies at higher technical education institutions. *Professional Art Education*, 6(1), 107–115. <https://doi.org/10.34142/27091805.2025.6.01.10>
15. Shlenova, M. H. (2025). Using Whatsapp messenger in the professional-oriented training of future library, information, and archival studies specialists at higher technical universities. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia*, 58, 98–112. <https://doi.org/10.34142/23128046.2025.58.09>

М. Г. ШЛЕНЬОВА

кандидат філологічних наук, доцент,

в.о. завідувача кафедри української мови та мовної комунікації,

Національний аерокосмічний університет «Харківський авіаційний інститут», м. Харків, Україна

Електронна пошта: m.shleneva@khai.edu

<https://orcid.org/0000-0003-4297-6872>

ВІДЕООСВІТНІЙ КОНТЕНТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ТА ДОСЛІДНИЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ БІБЛІОТЕЧНОЇ, ІНФОРМАЦІЙНОЇ ТА АРХІВНОЇ СПРАВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено комплексний аналіз стратегічного значення та методичних особливостей інтеграції відеоосвітнього контенту в систему професійної підготовки майбутніх фахівців бібліотечної, інформаційної та архівної справи в умовах дослідницько-орієнтованого навчання. Обґрунтовано, що в сучасному дидактичному просторі відеоресурси трансформуються з допоміжного засобу візуалізації у потужний інструмент формування фахових та дослідницьких компетентностей.

Автором визначено специфіку використання відеоконтенту в технічних університетах, яка полягає в адаптації академічного змісту до візуально-комунікативної культури сучасного студента та технологічній інтеграції знань.

Особливу увагу приділено аналізу новітніх форм мікронавчання з використанням мобільних платформ та соціальних мереж (WhatsApp, Instagram). Доведено ефективність використання форматів Stories, Reels та відеоінструкцій для організації цифрового тьюторингу, візуалізації технологічних процесів (оцифрування, робота з метаданими) та розвитку медіаграмотності. Розглянуто методику «перевернутого класу» та практики ко-креації контенту як засоби активізації суб'єктної позиції здобувачів.

У статті наголошено на аксіологічному аспекті проблеми: в умовах інформаційного перенасичення критично важливою стає верифікація відеоконтенту та дотримання принципів академічної доброчесності. Зроблено висновок про необхідність інституалізації лабораторій відеоосвіти в технічних ЗВО та формування

міждисциплінарних команд для створення якісного, методично обґрунтованого контенту, що відповідає вимогам підготовки конкурентоспроможних фахівців інформаційної галузі.

Ключові слова: відеоосвітній контент, професійна підготовка, бібліотечна, інформаційна та архівна справа, технічні заклади вищої освіти, цифровізація освіти, мікронавчання, дослідницько-орієнтованого навчання, майбутні спеціалісти.

Дата першого надходження статті до видання: 21.11.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.12.2025

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.12.2025

ТЕОРІЯ ОСВІТИ Й НАВЧАННЯ

УДК 376:37.091.39

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.4.14>

В. А. БУЛАТОВ

*доктор філософії з дизайну, доцент кафедри графічного дизайну,
Український гуманітарний інститут, м. Буча, Київська область, Україна;
докторант, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна
Електронна пошта: bulatov@ugi.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0003-0832-2429>*

СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ

Сучасний освітній простір вимагає радикальної перебудови традиційних підходів до викладання, що обумовлено зміною соціальних вимог та принциповим переходом до інклюзії як ключового вектору розвитку. Зростаюча різноманітність учнівського контингенту в початковій школі, а також необхідність інтеграції цифрових технологій в навчальний процес, роблять неефективними стандартні, уніфіковані педагогічні методики. Це створює нагальну необхідність у фундаментальному переосмисленні та активному застосуванні філософії інклюзивного дизайну, зокрема його освітнього виміру – концепції інклюзивного дизайну для навчання (ІДН). Зазначений підхід гарантує розробку такого навчального середовища, контенту та оцінювання, які є максимально гнучкими і доступними для всіх без винятку дітей, незалежно від їхнього рівня когнітивного розвитку, сенсорних можливостей чи фізичних особливостей, починаючи з нульового етапу проєктування. Отже, сформована готовність майбутнього педагога початкових класів до грамотної імплементації інклюзивного дизайну постає як основна професійна компетенція, що визначає критичну важливість дослідження та імплементації провідного міжнародного досвіду підготовки таких фахівців.

Актуальність цього дослідження зумовлена глобальною освітньою трансформацією, а саме переходом від застарілої, обмеженої інтеграційної моделі до цілісного інклюзивного освітнього середовища. У цьому новому контексті індивідуальні потреби учнів не сприймаються як перешкода, а навпаки, стають ключовою вихідною умовою та потужним каталізатором інноваційного проєктування в освіті. Впровадження підходів інклюзивного дизайну, який розглядає багатоманітність потреб як потенціал для педагогічних інновацій, вимагає глибокої трансформації навчальних планів підготовки педагогічних кадрів для початкової школи. Підготовка майбутніх педагогів повинна виходити за межі простої адаптації готових ресурсів. Вони мусять навчитися генерувати навчальний простір і контент, що забезпечують універсальну доступність та високу ефективність вже на етапі їхнього створення. Мета роботи полягає у проведенні комплексної систематизації, детального аналізу та обґрунтованого осмислення ефективності системи формування готовності майбутніх учителів початкових класів до створення інклюзивного освітнього простору.

Для реалізації поставленої мети було використано методологічний апарат, що включає методи порівняльно-педагогічного аналізу навчальних програм, систематизацію найбільш прогресивних педагогічних практик та узагальнення виявлених ефективних моделей професійної підготовки. Дослідження охопило аналіз світового досвіду та сучасні тенденції у підготовці педагогів до роботи в умовах інклюзивного простору та визначити структурні компоненти їхньої готовності. Визначено теоретичні та методологічні засади проєктування ефективної системи формування готовності майбутніх педагогів початкової ланки до створення доступного та гнучкого освітнього середовища. Обґрунтовано та розроблено структурно-функціональну модель системи формування готовності, що інтегрує ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний компоненти. Сформульовано практичні рекомендації для модернізації навчальних програм педагогічних ЗВО України з метою забезпечення сталої готовності випускників до професійної діяльності в інклюзивних початкових класах. Доведено, що найважливішим елементом успішної системи підготовки є формування у вчителів стійкої здатності до рефлексії щодо власної викладацької практики та оперативного коригування навчального середовища відповідно до змінних та динамічних потреб учнівського колективу.

Наукова новизна полягає у теоретичному обґрунтуванні та розробці структурно-функціональної моделі системи формування готовності майбутніх учителів початкових класів до створення інклюзивного простору, яка вперше інтегрує чотири ключові компоненти (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний) та забезпечує послідовну імплементацію принципів інклюзивного дизайну. Крім того, вперше

обґрунтовано та розроблено комплекс діагностичних критеріїв, показників та рівнів для об'єктивного оцінювання сформованості цієї готовності у студентів ЗВО.

Практична цінність дослідження полягає у науковому обґрунтуванні та розробці структурно-функціональної моделі системи формування готовності майбутніх учителів, яка інтегрує всі необхідні компоненти для роботи в інклюзивному середовищі. Результати дослідження надають готові методичні рекомендації та навчально-методичні матеріали для викладачів педагогічних ЗВО, необхідні для оновлення навчальних програм підготовки вчителів початкової школи. Впровадження цієї системи забезпечить якісний перехід до ефективної інклюзії, гарантуючи створення гнучкого та доступного освітнього простору, що позитивно вплине на успішність і комфорт усіх учнів.

Ключові слова: інклюзивний дизайн, система, підготовка вчителів, освітній процес, адаптивне середовище, педагогічні стратегії.

Поставлення проблеми. Глобальна освітня тенденція щодо забезпечення якісної інклюзії є рушійною силою актуальності роботи, оскільки вона вимагає від професійної спільноти змінити фокус від мінімальної адаптації до комплексного, стратегічного проектування навчального середовища [Кіллі-Спектер; Донг]. Сучасний вчитель початкових класів має володіти не просто знаннями про особливі освітні потреби, а цілісною готовністю створювати гнучке та універсально доступне навчальне середовище [Демченко]. Недостатня увага до системного формування цієї готовності в процесі професійної підготовки випускників педагогічних ЗВО України створює значні бар'єри для успішної реалізації інклюзивної політики [Дьяченко]. Саме тому виникає нагальна потреба у теоретичному обґрунтуванні, розробці та впровадженні ефективної системи підготовки, яка б інтегрувала всі необхідні компетентності. Інклюзивна освіта, закріплена законодавчо [Потапюк; Борохвіна], прагне до забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх особливих освітніх потреб. Саме вчитель початкових класів є головним організатором інклюзивного освітнього середовища, оскільки він щоденно взаємодіє з різноманітною групою учнів [Галюка, Собчук]. Тому ефективність інклюзивного процесу критично залежить від готовності педагога до цієї складної та багатоаспектної діяльності [Шарма]. Ця готовність охоплює не лише володіння методиками, а й наявність відповідних ціннісних орієнтацій, емоційної стійкості та рефлексивної позиції. Саме тому система формування готовності майбутніх учителів є стратегічним завданням педагогічної освіти. Однак, існуюча система професійної підготовки часто не забезпечує належного рівня компетентнос-

тей, необхідних для створення справді інклюзивного простору [Волкова]. Термін «інклюзивний простір» виходить за межі фізичної доступності, включаючи соціальний, психологічний та дидактичний виміри [Козіброда; Андрійчук]. Соціальний простір передбачає формування атмосфери прийняття та взаємодопомоги між усіма учасниками освітнього процесу. Психологічний вимір стосується емоційного комфорту та відчуття безпеки кожної дитини. Дидактичний аспект вимагає адаптації навчального матеріалу та застосування інклюзивного дизайну для навчання [Алмехдад; Чен]. Формування такої комплексної готовності вимагає інтеграції теоретичних знань, практичних навичок та особистісних якостей майбутнього педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дане дослідження спрямоване на вирішення цієї проблеми шляхом створення і валідації моделі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до створення інклюзивного простору. Особливу увагу цьому аспекту приділили провідні українські та зарубіжні вчені, зокрема принципам та моделі інклюзії у сфері дизайну Л. Козіброда, А. Квортруп, Л. Квортруп, Н. Андрійчук; Л. Кіллі-Спектер, Ф. Нікпур, М. Ламіранде, Н. Андрійчук, які наголошують, що в контексті інклюзивного проектування не можна обмежуватися лише фізичною доступністю. Дизайн має бути орієнтований на багатосенсорне сприйняття та емоційний комфорт користувачів, оскільки лише інтеграція естетичної оцінки з функціональністю створює повноцінний досвід, що підвищує відчуття приналежності та психологічної безпеки в освітньому та міському середовищі [Козіброда, Квортруп, Андрійчук, Кіллі-Спектер, Ламіранде, Андрійчук].

Професійній підготовки та атестації вчителів І. Демченко, К. Волкова, Ю. Шарма, Т. Лореман, С. Фолин, Р. Гастінгс, С. Оукфорд; М. Браксик, Х. Чен, Д. Еванс, Б. Луи, Х. Мансур, А. Утама, М. Мохд, Н. Сарі, К. Джамалудін, Ф. Пінандхіта, які акцентують увагу на необхідності інтеграції інклюзивних практик у програми навчання, розробці валідних інструментів для оцінки компетентностей, а також важливості формування позитивних установок та високого рівня самооцінки педагогів щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами [Демченко, Волкова, Шарма, Гастінгс, Браксик, Чен, Мансур].

Ролі технологій та соціальної взаємодії у створенні інклюзії Є. Альніков, Т. Бондаренко, О. Василенко, О. Галука, А. Собчук; Р. Гастінгс, С. Оукфорд, які підкреслюють, що успішне інклюзивне середовище досягається завдяки синергії цифрових рішень для адаптації навчального матеріалу та комунікації та ефективних соціальних механізмів через співпрацю вчителів, підтримки батьків і формування позитивних міжособистісних стосунків між учнями [Альніков, Бондаренко, Василенко, Галука, Гастінгс].

Незважаючи на значні наукові доробки щодо інклюзивної освіти та підготовки педагогів, комплексна система формування готовності майбутніх учителів початкової школи до створення інклюзивного простору на засадах ІД вимагає глибокого теоретичного обґрунтування. Важливо, зокрема, на сучасному етапі освітніх реформ систематизувати міжнародний досвід інтеграції принципів ІД для навчання у навчальні плани педагогічних ВНЗ та розробити критерії оцінювання проєктної компетенції майбутніх фахівців. Необхідно також обґрунтувати та впровадити дієві педагогічні стратегії, що розвивають у вчителів рефлексивне дизайнерське мислення та здатність використовувати цифрові технології як інструменти створення універсально доступного освітнього середовища.

Метою статті є проведення комплексної систематизації, детального аналізу та обґрунтованого осмислення ефективності системи формування готовності майбутніх учителів початкових класів до створення інклюзивного освітнього простору.

Методи дослідження: для теоретичного обґрунтування застосовуються інформаційно-пошуковий аналіз наукових джерел та системний підхід, що дозволяє критично осмислити існуючі підходи до інклюзивної готовності вчителів та розробити структурно-функціональну модель системи формування цієї готовності. Моделювання використовується для розробки структури системи, а синтез – для формулювання основних теоретичних положень та ідей дослідження. Обробка даних здійснюється за допомогою математичної статистики, що забезпечує достовірність висновків щодо запропонованої методології. Отримані емпіричні дані проходять кількісну та якісну інтерпретацію для встановлення рівня сформованості готовності та визначення статистичної значущості змін, які відбулися у підготовці майбутніх учителів. Фінальні результати узагальнюються у вигляді методичних рекомендацій та теоретичних висновків, що підтверджують ефективність розробленої системи.

Виклад основного матеріалу. Впровадження інклюзивної освіти в Україні, закріплене законодавчими актами та зумовлене гуманістичною парадигмою розвитку суспільства, вимагає не просто адаптації наявної освітньої системи, а її фундаментальної трансформації [Дьяченко]. Ключовим суб'єктом цієї зміни є вчитель початкових класів, на плечі якого лягає відповідальність за створення навчального середовища, де потреби кожної дитини, незалежно від її психофізичних особливостей, розглядаються не як виклик, а як потенціал для педагогічних інновацій [Ламиранде]. Сучасна підготовка педагогічних кадрів для початкової школи мусить вийти за межі традиційного фокусу на «корекції» чи «адаптації готових ресурсів». Новий імператив вимагає, щоб майбутній учитель володів методологією інклюзивного дизайну, що забезпечує універсальну доступність та високу ефективність навчального простору та контенту вже на етапі їхнього створення [Кіллі-Спектер; Донг].

Теоретичною основою дослідження слугують положення гуманістичної психології про цінність особистості, аксіологічний підхід до професійної діяльності, а також системний та компетентнісний підходи.

Для реалізації поставленої мети було вико-

ристано методологічний апарат, що поєднує теоретичні та емпіричні методи. Порівняльно-педагогічний аналіз навчальних програм світових лідерів інклюзивної освіти (описаний у [Козіброда; Андрійчук; Квортруп]) дозволив систематизувати найбільш прогресивні педагогічні практики та узагальнити ефективні моделі професійної підготовки [Демченко]. Системний підхід став основою для визначення теоретичних і методологічних засад проєктування цілісної системи формування готовності майбутніх педагогів до створення доступного та гнучкого освітнього середовища. Ключовим теоретичним стрижнем є концепція інклюзивного дизайну. Як зазначає Альніков Є. М., інклюзивний дизайн виходить за межі простої доступності, інтегруючи потреби різноманітних користувачів на початкових етапах проєктування [Альніков]. Bschmann S. підкреслює, що такий підхід, хоча і є ідеалістичним, вимагає нового мислення від дизайнерів, що у педагогічному контексті означає – від учителів [Бечман].

Провідною технологічною реалізацією інклюзивного дизайну в освіті є науково-обґрунтований підхід, який забезпечує гнучкість навчальних програм для потреб усіх учнів, усуваючи бар'єри у навчанні вже на етапі планування [Алмехдад; Чен]. Інклюзивний дизайн (ІД) ґрунтується на трьох основних принципах, які мають стати основою для формування професійної готовності вчителя, а саме:

- створення різноманітних стимулів для залучення, що надає мотивацію через розуміння мети навчання;
- надання інформації різними способами задля полегшення сприйняття;
- створення можливостей для вибору, як виконувати завдання та як демонструвати засвоєний матеріал.

Саме ці принципи лягли в основу визначення структурних компонентів готовності майбутнього педагога.

Аналіз світового [Шарма; Хастингс; Браксек; Лефлер] та вітчизняного [Демченко; Волкова] досвіду дозволив нам, на основі філософії інклюзивного дизайну, визначити та подати типологію структурних компонентів готовності майбутнього вчителя початкової ланки

до створення інклюзивного освітнього простору (рис. 1).

Таким чином, готовність майбутнього вчителя до інклюзивної практики є складною системою, яка охоплює усвідомлення особистої цінності, володіння необхідною теоретичною базою, вміння її реалізувати та здатність до постійного вдосконалення. Взаємодія цих компонентів, інтегрованих із філософією інклюзивного дизайну, забезпечує цілісність та ефективність професійної діяльності педагога у створенні відкритого освітнього простору.

Для забезпечення цілісності та ефективності процесу підготовки обґрунтовано необхідність розробки структурно-функціональної моделі, яка слугує теоретичною основою для інтеграції принципів інклюзивного дизайну. Ця модель візуалізує взаємозв'язок між визначеними компонентами готовності та організаційно-педагогічними умовами їхнього формування в освітньому середовищі ЗВО. Вона відображає циклічність процесу, де рефлексія виступає механізмом постійного коригування та вдосконалення професійної діяльності. Модель включає чотири ключові блоки, що відображають ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний компоненти готовності вчителя. Кожен блок деталізує змістові, процесуальні та результативні характеристики, які мають бути сформовані протягом навчання. Горизонтальні зв'язки моделі ілюструють інтеграцію принципів інклюзивного дизайну для навчання на всіх етапах підготовки. Вертикальна структура відображає організаційно-педагогічні умови, що сприяють ефективному формуванню цих компонентів. Центральне місце у функціональному блоці відведено саме практичній реалізації, що забезпечує перехід теоретичних знань у стійкі навички. Таким чином, ця модель створює системний базис для цілеспрямованого управління процесом формування інклюзивної компетентності майбутніх фахівців.

Обґрунтовано та розроблено структурно-функціональну модель системи формування готовності майбутніх учителів початкових класів, яка інтегрує вищезазначені компоненти (табл. 1).

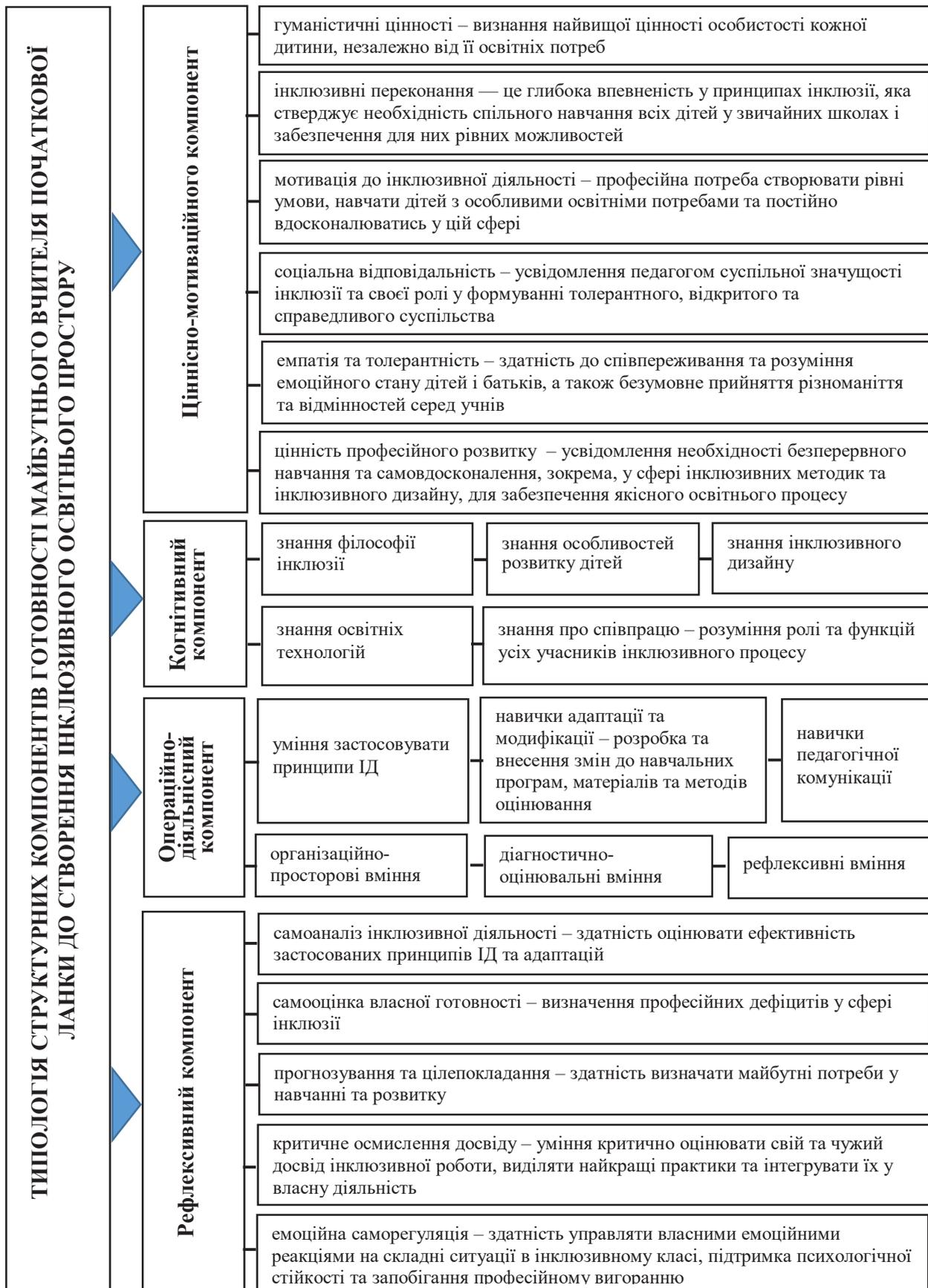


Рис. 1. Типологія структурних компонентів готовності майбутнього вчителя початкової ланки щодо створення інклюзивного освітнього простору

**Структурно-функціональна модель системи формування готовності майбутніх учителів
початкових класів**

Блок моделі	Основні складові елементи	Ключова функція блоку	Компоненти готовності, що формуються
Теоретико-методологічний блок	Принципи: інклюзивний дизайн для навчання, системність, гуманізація. Підходи: компетентнісний, аксіологічний, діяльнісний.	Забезпечення цілісного розуміння інклюзії не як обов'язку, а як методології проєктування гнучкого освітнього середовища.	Ціннісно-мотиваційний, через формування філософії інклюзії; когнітивний, через засвоєння теоретичних засад ІД.
Діагностично-змістовий блок (вхідний контроль і наповнення)	Діагностика: оцінка вхідного рівня ціннісних установок, знань та досвіду. Зміст: інтеграція міждисциплінарних знань; модулі з інклюзивного дизайну, застосування 3D-друку для адаптивних засобів, використання ІКТ.	Забезпечення адекватного когнітивного наповнення та корекція початкових ціннісних установок	Ціннісно-мотиваційний (корекція); Когнітивний (надання знань про ІД, технології, нозології).
Організаційно-технологічний блок (процес і практична реалізація)	Форми: навчально-дослідницькі проєкти, тренінги, симуляційні студії інклюзивного класу. Практика: виробнича практика з чітким завданням створення універсально доступних ресурсів.	Створення можливостей для проєктування та відпрацювання навичок диференціації й індивідуалізації навчання в умовах, змодельованих за принципами ІД.	Операційно-діяльнісний (проєктувальні, комунікативні, адаптивні навички). Рефлексивний (первинний досвід самоаналізу).
Оцінювально-коригуючий блок (Вихід і зворотний зв'язок)	Оцінювання: багаторівнева оцінка всіх чотирьох компонентів (тестування знань, оцінка проєктів, аналіз рефлексивних звітів). Коригування: забезпечення зворотного зв'язку, корекція навчального процесу студента та програми підготовки ЗВО.	Забезпечення сталої готовності через рефлексію та самокоригування власної професійної діяльності.	Рефлексивний (здатність до самоаналізу та корекції). Всі компоненти (через механізм зворотного зв'язку).

Таким чином, готовність майбутнього вчителя до інклюзивної практики є цілісною системою, де ціннісно-мотиваційний компонент формує внутрішнє прагнення, когнітивний компонент забезпечує необхідну теоретичну базу, а операційно-діяльнісний – навички практичної реалізації. Рефлексивний компонент, у свою чергу, виступає інтегруючим механізмом, який забезпечує постійний самоаналіз, коригування та вдосконалення всіх попередніх складових. Взаємодія та динамічний розвиток цих чотирьох компонентів, інтегрованих із філософією інклюзивного дизайну, є основою для ефективного створення інклюзивного освітнього простору.

Висновки. Виконано комплексну систематизацію та детальний аналіз теоретико-методологічних засад формування готовності майбутніх учителів початкових класів до створення інклюзивного освітнього простору, що

базується на філософії інклюзивного дизайну. З'ясовано, що цей підхід розглядає багатоманітність потреб учнів як потенціал для педагогічних інновацій, вимагаючи від педагога не адаптації, а проєктування універсально доступного контенту та середовища. Зазначено, що світові тенденції, підтверджені порівняльно-педагогічним аналізом, вказують на необхідність глибокої трансформації навчальних планів підготовки, виходячи за межі традиційних знань про нозології. Провідним методичним інструментом визначено інклюзивний дизайн для навчання, принципи якого мають стати наскрізною основою професійної підготовки.

Ґрунтуючись на систематизації прогресивних педагогічних практик та аналізі наукових джерел, обґрунтовано та виокремлено основні структурні компоненти готовності майбутніх учителів до створення інклюзив-

ного простору: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний компоненти. Визначено теоретичні та методологічні засади проєктування ефективною системи формування готовності та обґрунтовано структурно-функціональну модель цієї системи. Модель інтегрує ці компоненти, включаючи теоретико-методологічний, діагностично-змістовий, організаційно-технологічний та оцінювально-коригуючий блоки, що забезпечують циклічність і сталість підготовки.

Доведено, що найважливішим елементом успішної системи є формування у вчителів стійкої здатності до рефлексії щодо власної викладацької практики та оперативного коригування навчального середовища. Саме рефлексивний компонент гарантує гнучкість і динамічність інклюзивної взаємодії. Сформульовано практичні рекомендації для модернізації навчальних програм педагогічних ЗВО України. Вони включають наскрізне впровадження ІД, посилення проєктно-дослідницької діяльності зокрема, створення доступних

дидактичних матеріалів та інтенсифікацію практики супервізії.

Представлені у статті теоретичні засади та розроблена структурно-функціональна модель можуть бути використані закладами вищої педагогічної освіти при модернізації освітніх програм для спеціальності «Початкова освіта» з метою забезпечення сталої готовності випускників до професійної діяльності в інклюзивних початкових класах. Обмеженням проведеного дослідження може бути визнаний переважно теоретичний характер розробки структурно-функціональної моделі та недостатнє висвітлення емпіричної перевірки її дієвості та ефективності в умовах реального освітнього процесу ЗВО.

Перспективами подальших досліджень є наукові пошуки з означеної проблеми в контексті цифровізації освіти. Вони передбачають дослідження впливу ІКТ та адитивних технологій (наприклад, 3D-друку) на формування операційно-діялісного компонента готовності вчителів до створення універсально доступних навчальних засобів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альніков Є. М. Проєктування інклюзивного середовища з використанням адитивних технологій (3-d друк). *Вісник КНУКіМ. Серія: Мистецтвознавство*. 2020. 43. С. 181-189. <https://doi.org/10.31866/2410-1176.43.2020.220251>
2. Андрійчук Н. М. Проблема інклюзивної освіти в сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідженнях. *Вісник Житомирського державного університету*. 2015. 3 (81). С. 36-39. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/18609/1/9.pdf> (дата звернення 14.09.2025).
3. Борохвіна Т. Інклюзивна освіта: генезис і основні принципи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2018. № 2. С. 164–169. <https://doi.org/10.25128/2415-3605.18.2.22>
4. Бондаренко, Т. Використання інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення доступності і розвитку інклюзивної освіти. *Інформаційні технології та засоби навчання*. 2018. 67(5). 31-43. <https://doi.org/10.33407/itlt.v67i5.2241>
5. Василенко О. М. Використання комп'ютерних технологій у навчанні дітей з особливими потребами загальноосвітніх шкіл. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету України*. 2009. 5. с. 13-15. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2009_1_5 (дата звернення 21.10.2025).
6. Волкова К. Сутність та критерії готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. 3(67). С. 155–165. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2017_3_16 (дата звернення 18.06.2025).
7. Галука О. С., Собчук А. А. Соціальна мобільність учителя початкової школи в умовах інклюзивної освіти. *Академічні студії. Педагогіка*. 2022. 1(4). С. 64–70. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.9>
8. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього учителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук; Міністерство освіти і науки України, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2016. 44 с.
9. Козіброта Л. Основні моделі організації інклюзивної освіти в умовах загальноосвітньої школи (початок ХХІ ст.). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. 8(102). С.15-27. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.08/015-027>

10. Потапюк Л. М. Організація інклюзивної освіти у вітчизняному просторі. *Вісник університету ім. Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2021. № 1 (21). С.119-124. <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2021-1-21-14>
11. Almeqdad Q. I., Alodat A. M., Alquraan M. F., Mohaidat M. A., Al-Makhzoomy A. K. The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*. 2023. 10(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>
12. Bechmann S. Inclusive Design, a Perfect Solution? Exploring possible challenges with inclusive design. Department of Product Design Norwegian University of Science and Technology. 2015. 1-10. URL: <https://www.ntnu.no/documents/10401/1264433962/StineArtikkel.pdf> (дата звернення 14.09.2025).
13. Braksiek, M. Pre-service physical education teachers' attitudes toward inclusive physical education: Subject specificity and measurement invariance. *European Journal of Sport Science*. 2022. 22(11). 1729–1737. <https://doi.org/10.1007/s12662-021-00755-1>
14. Chen H., Evans D., Luu B. Moving towards inclusive education: Secondary school teacher attitudes towards universal design for learning in Australia. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*. 2023. 47. 1–13. <https://doi.org/10.1017/jsi.2023.1>
15. Diachenko, M., Voroshchuk, O., Romanova, T., Shevtsova, N., & Tretiakova, T. Inclusive education in Ukraine: achievements, challenges, prospects. *Revista Eduweb*. 2024. 18(4). 35–48. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.04.3>
16. Dong H. Strategies for teaching inclusive design. *Journal of Engineering Design*. 2010. 21(2/3). 237– 251. <https://doi.org/10.1080/09544820903262330>
17. Hastings, R. P., & Oakford, S. Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *British Journal of Special Education*. 2003. 30(3). 144–150. <https://doi.org/10.1080/01443410303223>
18. Kille-Speckter L., Nickpour F. The Evolution of Inclusive Design; A First Timeline Review of Narratives and Milestones of Design for Disability. *Digital Library*. 2022. 1-26. <https://doi.org/10.21606/drs.2022.690>
19. Lamirande, M. Exploring Practices and Understandings of Designing Inclusively. PhD thesis The Open University. 2023. 228 с. <https://doi.org/10.21954/ou.ro.000162cc>
20. Leifler, E. Teachers' capacity to create inclusive learning environments. *International Journal of Lifelong Learning Skills*. 2020. 1(1). 17–28. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-01-2020-0003>
21. Mansur, H., Utama, A. H., Mohd Yasin, M. H., Sari, N. P., Jamaludin, K. A., & Pinandhita, F. Development of inclusive education learning design in the era of society 5.0. *Social Sciences*. 2023. 12(1). 35. <https://doi.org/10.3390/socsci12010035>
22. Qvortrup, A.; Qvortrup, L. Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *Int. J. Incl. Educ*. 2018. 22. 803–817. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
23. Sharma, U., Loreman, T., Forlin, C. Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Jorse*. 2012. 12. 1. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>

REFERENCES

1. Alnikov, Ye. M. (2020). Proiektuvannia inkliuzyvnoho seredovyshcha z vykorystanniam adytyvnykh tekhnolohii (3-d druk) [Designing an inclusive environment using additive technologies (3-D printing)]. *Visnyk KNUKiM. Serii: Mystetstvoznavstvo*, (43), 181–189. <https://doi.org/10.31866/2410-1176.43.2020.220251>
2. Andriichuk, N. M. (2015). Problema inkliuzyvnoi osvity v suchasnykh vitchyznianskykh ta zarubizhnykh doslidzhenniakh [The problem of inclusive education in modern domestic and foreign studies]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu*, 3(81), 36–39. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/18609/1/9.pdf> (data zvernennia: 14.09.2025).
3. Borokhvina, T. (2018). Inkliuzyvna osvita: henezys i osnovni pryntsypy [Inclusive education: genesis and basic principles]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. Volodymyra Hnatiuka. Serii: Pedahohika*, (2), 164–169. <https://doi.org/10.25128/2415-3605.18.2.22>
4. Bondarenko, T. (2018). Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii dlia zabezpechennia dostupnosti i rozvytku inkliuzyvnoi osvity [The use of information and communication technologies to ensure accessibility and development of inclusive education]. *Informatsiini tekhnolohii ta zasoby navchannia*, 67(5), 31–43. <https://doi.org/10.33407/itlt.v67i5.2241>
5. Vasylenko, O. M. (2009). Vykorystannia kompiuternykh tekhnolohii u navchanni ditei z osoblyvymy potrebamy zahalnoosvitnykh shkil [The use of computer technologies in teaching children with special needs in general secondary schools]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu Ukraina*, (5), 13–15. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2009_1_5 (data zvernennia: 21.10.2025).
6. Volkova, K. (2017). Sutnist ta kryterii hotovnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv do otsiniuvalnoi diialnosti v umovakh inkliuzyvnoi osvity [Essence and criteria of readiness of future primary school teachers for evaluation activities in inclusive education]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 3(67), 155–165. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2017_3_16 (data zvernennia: 18.06.2025).

7. Haliuka, O. S., & Sobchuk, A. A. (2022). Sotsialna mobilnist uchytelia pochatkovoï shkoly v umovakh inkliuzyvnoi osvity [Social mobility of a primary school teacher in inclusive education]. *Akademichni studii. Pedagogika*, 1(4), 64–70. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.9>
8. Demchenko, I. I. (2016). Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnoho uchytelia pochatkovykh klasiv do profesiinoï diialnosti v umovakh inkliuzyvnoi osvity [Theoretical and methodical principles of training future primary school teachers for professional activity in inclusive education] (Avtoref. dys. d-ra ped. nauk). Uman.
9. Kozibroda, L. (2020). Osnovni modeli orhanizatsii inkliuzyvnoi osvity v umovakh zahalnoosvitnoi shkoly (pochatok XXI st.) [Basic models for organizing inclusive education in general secondary school (beginning of the XXI century)]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 8(102), 15–27. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.08/015-027>
10. Potapiuk, L. M. (2021). Orhanizatsiia inkliuzyvnoi osvity u vitchyznianomu prostori [Organization of inclusive education in the domestic space]. *Visnyk universytetu im. Alfreda Nobelia. Seriiia «Pedagogika i psykholohiia»*, 1(21), 119–124. <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2021-1-21-14>
12. Bechmann S. (2015). Inclusive Design, a Perfect Solution? Exploring possible challenges with inclusive design. *Department of Product Design Norwegian University of Science and Technology*, 1-10. URL: <https://www.ntnu.no/documents/10401/1264433962/StineArtikkel.pdf> (дата звернення 14.09.2025).
13. Braksiek, M. (2022). Pre-service physical education teachers' attitudes toward inclusive physical education: Subject specificity and measurement invariance. *European Journal of Sport Science*, 22(11), 1729–1737. <https://doi.org/10.1007/s12662-021-00755-1>
14. Chen H., Evans D., Luu B. (2023). Moving towards inclusive education: Secondary school teacher attitudes towards universal design for learning in Australia. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 47, 1–13. <https://doi.org/10.1017/jsi.2023.1>
15. Diachenko, M., Voroshchuk, O., Romanova, T., Shevtsova, N., & Tretiakova, T. (2024). Inclusive education in Ukraine: achievements, challenges, prospects. *Revista Eduweb*, 18(4), 35–48. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.04.3>
16. Dong H. (2010). Strategies for teaching inclusive design. *Journal of Engineering Design*, 21(2/3), 237–251. <https://doi.org/10.1080/09544820903262330>
17. Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *British Journal of Special Education*, 30(3), 144–150. <https://doi.org/10.1080/01443410303223>
18. Kille-Speckter L., Nickpour F. (2022). The Evolution of Inclusive Design; A First Timeline Review of Narratives and Milestones of Design for Disability. *Digital Library*, 1-26. <https://doi.org/10.21606/drs.2022.690>
19. Lamirande, M. (2023). Exploring Practices and Understandings of Designing Inclusively. PhD thesis The Open University, 228 c. <https://doi.org/10.21954/ou.ro.000162cc>
20. Leifler, E. (2020). Teachers' capacity to create inclusive learning environments. *International Journal of Lifelong Learning Skills*, 1(1), 17–28. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-01-2020-0003>
21. Mansur, H., Utama, A. H., Mohd Yasin, M. H., Sari, N. P., Jamaludin, K. A., & Pinandhita, F. (2018). Development of inclusive education learning design in the era of society 5.0. *Social Sciences*, 12(1), 35. <https://doi.org/10.3390/socsci12010035>
22. Qvortrup, A.; Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *Int. J. Incl. Educ*, 22, 803–817. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
23. Sharma, U., Loreman, T., Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Jorse*, 12, 1. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>

V. A. BULATOV

Doctor of Philosophy in Design,

Associate Professor at the Department of Graphic Design,

Ukrainian Humanitarian Institute, Bucha, Kyiv region, Ukraine;

Doctoral Student, Ivan Zyzun Institute of Pedagogical and Adult Education

of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

E-mail: bulatov@ugi.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0003-0832-2429>

SYSTEM FOR FORMING THE READINESS OF FUTURE PRIMARY TEACHERS TO CREATE AN INCLUSIVE SPACE

The modern educational space requires a radical restructuring of traditional approaches to teaching, which is due to changing social requirements and a fundamental transition to inclusion as a key vector of development. The

growing heterogeneity of the student contingent in primary school, as well as the need to integrate digital technologies into the educational process, make standard, unified pedagogical methods ineffective. This creates an urgent need for a fundamental rethinking and active application of the philosophy of inclusive design, in particular its educational dimension – the concept of inclusive design for learning. The specified approach guarantees the development of such a learning environment, content and assessment that are as flexible and accessible to all children without exception, regardless of their level of cognitive development, sensory capabilities or physical characteristics, starting from the zero stage of design. Thus, the formed readiness of the future primary school teacher for the competent implementation of inclusive design appears as the main professional competence, which determines the critical importance of research and implementation of leading international experience in training such specialists.

The relevance of this study is due to the global educational transformation, namely the transition from an outdated, limited integration model to a holistic inclusive educational environment. In this new context, the individual needs of students are not perceived as an obstacle, but on the contrary, they become a key starting condition and a powerful catalyst for innovative design in education. The implementation of inclusive design approaches, which considers the diversity of needs as a potential for pedagogical innovations, requires a deep transformation of the curricula for the training of pedagogical personnel for primary school. The training of future teachers must go beyond the simple adaptation of ready-made resources. They must learn to generate a learning space and content that ensure universal accessibility and high efficiency already at the stage of their creation. The purpose of the work is to conduct a comprehensive systematization, detailed analysis and substantiated understanding of the effectiveness of the system for forming the readiness of future primary school teachers to create an inclusive educational space.

To achieve this goal, a methodological apparatus was used, including methods of comparative pedagogical analysis of curricula, systematization of the most progressive pedagogical practices and generalization of the identified effective models of professional training. The study covered the analysis of world experience and modern trends in the preparation of teachers to work in an inclusive space and to determine the structural components of their readiness. The theoretical and methodological principles of designing an effective system for forming the readiness of future primary school teachers to create an accessible and flexible educational environment were determined. A structural and functional model of the readiness formation system was substantiated and developed, integrating value-motivational, cognitive, operational-activity and reflective components. Practical recommendations for the modernization of curricula of pedagogical higher education institutions of Ukraine in order to ensure the sustainable readiness of graduates for professional activity in inclusive primary grades have been formulated. It has been proven that the most important element of a successful training system is the formation of a stable ability in teachers to reflect on their own teaching practice and promptly adjust the learning environment in accordance with the changing and dynamic needs of the student body.

The scientific novelty lies in the theoretical substantiation and development of a structural and functional model of the system for forming the readiness of future primary school teachers to create an inclusive space, which for the first time integrates four key components (value-motivational, cognitive, operational-activity and reflective) and ensures the consistent implementation of the principles of inclusive design. In addition, a set of diagnostic criteria, indicators and levels for the objective assessment of the formation of this readiness in higher education students has been substantiated and developed for the first time.

The practical value of the study lies in the scientific substantiation and development of a structural and functional model of the system for forming the readiness of future teachers, which integrates all the necessary components for working in an inclusive environment. The results of the study provide ready-made methodological recommendations and educational and methodological materials for teachers of pedagogical higher educational institutions, necessary for updating the curricula of primary school teacher training. The implementation of this system will ensure a high-quality transition to effective inclusion, guaranteeing the creation of a flexible and accessible educational space, which will positively affect the success and comfort of all students.

Key words: inclusive design, system, teacher training, educational process, adaptive environment, pedagogical strategies.

Дата першого надходження статті до видання: 16.11.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.12.2025

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.12.2025

УДК 811.11:004

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.4.15>**I. М. ЗАБІЯКА***кандидат педагогічних наук, доцент,**доцент кафедри іноземної та української філології,**Луцький національний технічний університет, м. Луцьк, Україна**Електронна пошта: irina.zabiiaka@ukr.net**<http://orcid.org/0000-0002-9535-5490>***ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ:
ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД**

На початку 21 століття спектр технологій, доступних для використання у навчанні та викладанні іноземних мов, став дуже різноманітним, а способи їх використання в освітньому процесі набули пріоритетного значення в мовній підготовці майбутніх фахівців. Цифрові інструменти, як «технічні культурні артефакти» вже давно є характерною рисою світу освіти XXI століття і особливо мовної освіти. А відтак, актуальність дослідження обумовлена потребою в оптимізації процесу оволодіння навичками професійного іншомовного спілкування сучасних студентів шляхом застосування поряд з традиційними технологіями навчання цифрові технології.

У статті представлені дослідження щодо інтеграції цифрових технологій процес вивчення англійської мови. З огляду на більшу залежність сучасної освіти від технологій, у дослідженні розглядається переваги використання цифрових технологій для адаптації мовної підготовки навчання до конкретних потреб здобувачів освіти у різних професійних та академічних сферах.

Окрім того, у статті розкрито особливості використання цифрових Інтернет-додатків у стимулюванні зацікавленості студентів, покращенні доступу до автентичних матеріалів та наданні індивідуалізованого навчального досвіду.

У статті акцентовано, що завдяки такому підходу студенти можуть швидше і ефективніше засвоювати матеріал, а також підвищувати мотивацію до вивчення іноземної мови. Описуються переваги кожного виду цифрового навчання іноземної мови, такі як можливість індивідуального налаштування програми під потреби студента та доступність навчання з будь-якої точки світу. Можливості вільного використання різних способів і засобів презентації, сприйняття та передачі інформації за допомогою сучасних цифрових технологій забезпечує якість освітнього процесу та уможливіє високий рівень вивчення іноземної мови. Однак, щоб у повному обсязі реалізувати переваги інтеграції цифрових технологій у освітній процес, необхідно розв'язати проблеми, пов'язані з доступністю, підготовкою викладачів та перевантаженням платформ.

Ключові слова: цифрові технології, Інтернет-платформи, іноземна мова, викладачі, здобувачі освіти, іншомовна підготовка.

Поставлення проблеми. Упродовж останніх років інтеграція цифрових технологій в освіту революціонізувала методи викладання та навчання в різних дисциплінах, зокрема, і в англійській мові. Зростаюче використання цифрових інструментів в освітній галузі відкрило нові можливості для підвищення якості викладання англійської мови, яка спрямована для задоволення мовних і комунікативних потреб здобувачів освіти у професійному або академічному контексті [European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2021].

З глобалізацією та швидким розвитком технологій, запит на ефективне спілкування англійською мовою стрімко зріс, що зумовило

активну увагу вчених до процесу вивчення англійської мови.

У цьому контексті цифрові технології мають вирішальне значення для розвитку мовних навичок, необхідних студентам для досягнення успіху у майбутній професійній діяльності. Оскільки, традиційні педагогічні підходи часто не відповідають мінливим запитам студентів, які все частіше зустрічаються з цифровими технологіями у своєму особистому та професійному житті.

Зростаюча залежність від цифрових технологій у повсякденному житті мала суттєвий вплив на методики навчання та викладання в зарубіжному освітньому просторі. Такі інструменти, як онлайн-платформи для навчання, освітні додатки, віртуальні класи

та мультимедійні ресурси, не тільки змінили спосіб подання освітнього контенту, але й підвищили зацікавленість студентів та покращили їхню співпрацю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В українському та зарубіжному науковому дискурсі існує безліч досліджень, що підтверджують позитивний вплив цифрових технологій на вивчення мов.

Зазначимо, що впродовж останніх років українські вчені приділяють значну увагу цій проблемі, що спричинило появу низки досліджень, присвячених проблемі використання цифрових технологій в освітньому процесі. Предметом наукових розвідок українських вчених: К. Андрощук, Я.Бойко, К. Бровко, М.Василик, Ю.Гордієнко, А.Давидюк, А.Дурдас, І.Ігнатенко, Д.Костенко, З. Овчаренко, І.Оксенюк, О.Орендарчук, О.Савченко, Д.Сопова, М.Супрун, І.Трубенко, О.Яциняк та інші. були різносторонні аспекти цифрових технологій та їх використання в освітньому процесі.

Український вчений Н. Дроздович у своїх дослідженнях обґрунтовує тезу про те, що цифровий освітній простір забезпечує оптимальні умови для формування у здобувачів освіти іншомовної комунікативної компетентності, сприяє зниженню мовних бар'єрів, посилює мотивацію до самовдосконалення та саморозвитку і, як наслідок, забезпечує якість освіти в умовах глобалізації [Дроздович, 2024].

Вчена К.Бровко, у наукових доробках акцентує увагу, як цифрові інструменти впливають на мотивацію та активність здобувачів освіти при вивченні іноземної мови. На думку науковиці, цифрові технології підвищують пізнавальну спрямованість студентів, проте, потребують умінь викладача організувати процес з врахуванням індивідуальних особливостей здобувачів [Бровко, 2015].

У наукових пошуках О.Савченко розкрито проблеми якісної організації онлайн-навчання за допомогою використання цифрових технологій в з метою формування іншомовної комунікативної компетентності [Савченко, 2021].

Зарубіжний науковий простір з проблеми цифрових технологій та використання їх при вивченні іноземної мови представлено науковцями: С. Бечірович (S. Bećirović), Р. Кавас

(P.Cavas, Юрген Хандке (Jürgen Handke), Інеч Де Флоріо Хансен (Inez De Florio Hansen), В.Кароглан (B.Karaoglan), Т. Кісла (T.Kisla), С. Толочко (S. Tolochko), М. Відал (M.Vidal).

На думку вченого С.Парк (S. Park), цифрові технології допомагають викладачам іноземних мов надавати своєчасний та релевантний зворотний зв'язок, підтримуючи розвиток усіх чотирьох мовних навичок, включаючи аудіювання, читання, говоріння та письмо. Окрім того, як вважає науковець, інтеграція цифрових технологій в освітній процес зумовлює підвищення мотивації та зацікавленості студентів до вивчення іноземної мови, а також стимулює поліпшення саморегуляції та співпраці [Park, 2017].

Дослідження Р. Робінсон, та Дж. Рейнхарт (R. Robinson & J.Reinhart, J) засвідчили, що інтеграція мультимедійних інструментів та веб-додатків при вивченні англійської мови, зацікавила студентів та забезпечувала розуміння матеріалу [Robinson, Reinhart, 2014].

Аналогічно, дослідження Дж. Лі та Л. Сильвен (J. Lee and L. Sylvén) продемонструвало, що використання онлайн-платформ для навчання англійської мови, дозволяє студентам отримувати доступ до автентичних матеріалів та практикувати мовні навички в реальних ситуаціях, тим самим, підвищуючи комунікативну компетентність. Окрім того, вчені розкрили ефективність мобільних додатків, обґрунтувавши, що ці інструменти сприяють спільному навчанню та надають здобувачам освіти можливості для індивідуального навчання [Lee, Sylvén, 2021].

Дослідження А.Ван та Р. Тахір (A.Wang,& R. Tahir). Засвідчило зростання популярності онлайн-ресурсів в європейських університетах, наголосивши на ролі платформ електронного навчання у сприянні інтерактивному викладанню мови [Wang, Tahir, 2020].

Мета та завдання дослідження. Мета дослідження – розкрити та визначити особливості використання цифрових технологій при вивченні англійської мови в європейському освітньому просторі.

Для досягнення мети дослідження визначені наступні завдання:

Проаналізувати зарубіжний науковий дискурс щодо використання цифрових технологій у викладанні іноземної мови.

2. Охарактеризувати основні Інтернет-ресурси для вивчення іноземної мови.

3. Визначити переваги та недоліки використання цифрових технологій в освітньому процесі.

Матеріали і методи дослідження. При підготовці даної статті, методи дослідження включали теоретичні аспекти (аналіз наукової, педагогічної та методичної літератури), опрацювання та аналіз актуальних публікацій, відкритих даних зарубіжної наукової літератури та інформації щодо використання сучасних цифрових освітніх інструментів освітньому процесі при вивченні іноземної мови

Результати дослідження та їх обговорення. Цифрові технології мають суттєве значення для вивчення мов, враховуючи, що значна частина використання іноземної мови студентами поза аудиторією опосередковується саме через цифрові технології, і відповідно, студенти повинні мати можливість використовувати цифрові технології для підтримки своїх соціальних практик через процеси вивчення мови. У цьому контексті використання цифрових технологій мають вирішальне значення для надання студентам мовних навичок, формування іншомовної комунікативної компетентності необхідних для досягнення успіху у майбутній професійній діяльності.

Досить важливо акцентувати увагу на основних перевагах та визначити недоліки використання цифрових технологій, які сьогодні можна узагальнити як сучасні напрями або тенденції у викладанні іноземних мов, що реалізуються на основі цифрових освітніх ресурсів і технологій. До позитивних аспектів використання цифрових технологій і ресурсів, як зазначають українські вчені О.Тесцова та І.Лопата, здебільшого належать: 1) використання різноманітних матеріалів, доступних для вивчення; 2) можливість формування індивідуальної освітньої траєкторії; 3) широкий вибір інтернет-порталів у поєднанні з різноманітними бібліотеками та базами даних; 4) формування активності та самостійності студентів на всіх рівнях освітнього процесу; 5) проведення самостійного контролю та оцінювання результатів засвоєння вивченого матеріалу [Тесцова, Лопата, 2023].

Критичний аналіз зарубіжного досвіду використання цифрових технологій при викладанні іноземних мов, дозволив нам виявити три перспективні напрямки, оскільки, зарубіжні вчені високо оцінюють напрацювання у вигляді електронних словників, звукових аналізаторів і програм з розпізнавання мови, що сприяють поліпшенню іншомовної вимови не лише на занятті, але і в спілкуванні поза навчанням. Так, в наукових дослідженнях Б.Клімова та Л. Аль-Обайді (X. B. Klimova and L. Al-Obaydi) аргументовано, що впровадження інтерактивних та цифрових технологій покращує вимову іноземною мовою, незалежно від звичок використання Інтернету, рівня володіння мовою, базових знань, статі та віку [Klimova, Al-Obaydi, 2023].

Зарубіжні вчені Н. Барон, М. Батурай, Р.Блейк, Г. Блаттнер (N. Baron, M. Baturay, R. Blake, G. Blattner) у своїх наукових дослідженнях вважають, що перевагою цифрових технологій є значне стимулювання пізнавального інтересу щодо вивчення іноземних мов. а також значний вплив на формування іншомовної міжкультурної компетентності, яка забезпечує можливість активно спілкуватися з представниками інших культур, адекватно реагувати на їхні слова і вчинки.

В цілому, у зарубіжному науковому дискурсі, аргументовано доведено, що сучасні цифрові технології уможливають цікаве вивчення іноземної мови, а також забезпечують значний вплив на формування іншомовної міжкультурної компетентності, яка дає можливість активно спілкуватися з представниками інших культур, адекватно реагувати на їхні слова та вчинки.

Різноманітність засобів та цифрових технологій дозволяє кожному педагогу знайти найбільш зручний та ефективний спосіб навчання іноземної мови. Існує безліч програм та додатків для вивчення іноземної мови. Розглянемо окремі з них:

1. *Duolingo* – це безкоштовний додаток для вивчення різних мов, який використовує граматичні інтерактивні вправи, словник і навички читання для вивчення іноземної мови. Платформа створена американською компанією з освітніх технологій, яка розробляє навчальні додатки. Методи навчання цієї плат-

форми включають гейміфікацію для мотивації здобувачів освіти за допомогою балів, винагород та інтерактивних занять з певним інтервалом повторення.

2. *Rosetta Stone* – це додаток для вивчення мови, який допомагає вивчати мову природним шляхом, використовуючи зображення, звукові ефекти та інтерактивні вправи. Метод «занурення» (*immersion*): мова в цілому без великого перекладу, робота на цій платформі сфокусована на вивчення розмовної мови та вимові. «*Rosetta Stone*»

3. *Babbel* – це Інтернет-платформа, яка використовує тематичний підхід до вивчення мови. Особливість цієї платформи полягає в тому, що усі навчальні матеріали додатку орієнтуються на реальні ситуації: розмови, подорожі, майбутню професійну діяльність тощо. Ця платформа використовує технологію впізнавання мови (для вимови) й має методіку, розроблену лінгвістами, зосереджену на розвитку базових розмовних навичок. «*Babbel*»

4. *Memrise* – це додаток для вивчення мови, який використовує флеш-карти і мнемонічні пристрої для запам'ятовування слів і фраз. На платформі акцентовано увагу на вивченні словникового запасу, використовується інтервальне повторення. (*spaced repetition*). «Живий» контекст забезпечується відео/аудіо спілкування з носіями мови. «*Memrise*»

5. *Busuu* – це додаток для вивчення іноземних мов, який пропонує різні рівні складності, адаптовані до рівня знань кожного студента. Також у додатку представлені вправи для читання, письма, граматики та вимови. Соціальний аспект цієї платформи передбачає можливість взаємодіяти з носіями мови, мати безпосередню комунікацію та отримати необхідну інформацію. «*Busuu – LinkedIn*»

6. *Lingvist* – це програма, яка використовує штучний інтелект, щоб визначити індивідуальну траєкторію навчання для кожного здобувача освіти. *Lingvist* орієнтується на рівень кваліфікації користувачів і забезпечує швидке навчання, починаючи з найбільш релевантних слів. Основний метод *Lingvist* полягає не у навчанні граматики, а у навчанні мови так, як вона використовується природно. «*Lingvist. io*».

Усі зазначені платформи можуть бути дуже корисними для вивчення іноземної мови, але вибір програми залежить від індивідуальних запитів та дидактичних цілей.

Окрім того, що цифрові інструменти мають численні переваги, однак, за результатами вивчення зарубіжного досвіду ми виявили виклики та труднощі, які можливі при використанні цифрових технологій в освітньому процесі.

Усі труднощі, які широко висвітлюються в сучасному науковому, як українському так і в зарубіжному дискурсі щодо цифрових технологій в освіті, пов'язані з доступністю до Інтернет-ресурсів, підготовленістю викладачів та цифровою грамотністю студентів. [Keengwe, 2015]. Дослідження також виявило, що окремі викладачі мають труднощі з ефективною інтеграцією цифрових інструментів, здебільшого через обмежену підготовку в галузі цифрової педагогіки. Це узгоджується з попередніми висновками, які свідчать, що цифрова компетентність викладачів має вирішальне значення для успішної інтеграції цифрових технологій, а відсутність підготовки може негативно вплинути на їхню здатність ефективно використовувати ці інструменти.

Висновки. Результати дослідження підтверджують позитивний вплив цифрових технологій на активну пізнавальну діяльність здобувачів освіти, відкривають широке коло можливостей, як для стимулювання пізнавального інтересу до вивчення іноземної мови, так і для формування іншомовної комунікативної компетентності. Відтак, можливості вільного використання різних способів і засобів презентації, сприйняття та передачі інформації за допомогою сучасних цифрових технологій забезпечує якість освітнього процесу та уможливує високий рівень вивчення іноземної мови. Однак, щоб у повному обсязі реалізувати переваги інтеграції цифрових технологій в освітній процес, необхідно вирішити проблеми, пов'язані з доступністю, підготовкою викладачів та переважанням платформ. *Перспективними* дослідженнями можуть бути вивчення стратегій підтримки викладачів і студентів у ефективному використанні усіх інструментів цифрових технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бровко, Катерина Андріївна (2025) *Цифрові технології як чинник активізації пізнавального інтересу учнів у процесі вивчення іноземної мови* Вища освіта України (2). С. 64-69.
2. Василик, М. С., Яциняк, О. П., & Орендарчук, О. Л. (2025). Використання цифрових технологій у навчанні іноземним мовам: дослідження ефективності та викликів. *Педагогічна Академія: наукові записки*, (17). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15213717>
3. Н. Дроздович (2024). Цифрові технології вивчення іноземних мов. *Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору*, 73(V), 93-101. <https://osvita.eeipsy.org/index.php/eeip/article/view/570>
4. Савченко О. (2021) Цифрові технології в дистанційному навчанні з англійської мови студентів ЗВО. *Молодь і ринок*, №9/195, С.66-71
5. Тесцова, О., & Лопата, І. (2023). Роль цифрових технологій у процесі вивчення іноземної мови. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*, (204), 71–76. <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2023-204-10>
6. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2021). Enhancing learning through digital tools and practices: how digital technology in compulsory education can help promote inclusion: final report. Publications Office. Available at <https://data.europa.eu/doi/10.2766/365846>
7. Jared Keengwe (2015) Handbook of Research on Educational Technology Integration and Ative Learning University of North Dakota, USA. 435 p.
8. Klimova, B., and Al-Obaydi, L. H. (2023). Use of Mobile applications for foreign language learning among university students: needs and functions. *Int. J. Interact. Mob. Technol.* 17, 28–39. doi: 10.3991/ijim.v17i12.38541
9. Lee, J. S., and Sylvén, L. K. (2021). The role of informal digital learning of English in Korean and Swedish EFL learners' communication behaviour. *Br. J. Educ. Technol.* 52, 1279–1296. <https://doi.org/10.1111/bjet.13082>
10. Park, S. (2017). Digital inequalities in rural Australia: A double jeopardy of remoteness and social exclusion. *Journal of Rural Studies*, 54, 399-407. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2015.12.018>
11. Robinson, R. & Reinhart, J. (2014). *Digital Thinking and Mobile Teaching: Communicating, Collaborating, and Constructing in an Access Age*. Denmark: Bookboon (Eds).
12. Wang, A.I. & Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot! for learning – A literature review. *Computers & Education*, Volume 149,1-22.

REFERENCES

1. Brovko, Kateryna Andriivna (2025) *Tsyfrovi tekhnolohii yak chynnyk aktyvizatsii piznavalnoho interesu uchniv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy* Vyshcha osvita Ukrainy (2). S. 64-69. [In Ukrainian].
2. Vasylyk, M. S., Yatsyniak, O. P., & Orendarchuk, O. L. (2025). *Vykorystannia tsyfrovyykh tekhnolohii u navchanni inozemnym movam: doslidzhennia efektyvnosti ta vyklykiv*. Pedagogichna Akademia: naukovy zapysky, (17). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15213717> [In Ukrainian].
3. N. Drozdovych (2024). *Tsyfrovi tekhnolohii vyvchennia inozemnykh mov*. Vyshcha osvita Ukrainy v konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru, 73(V), 93-101. <https://osvita.eeipsy.org/index.php/eeip/article/view/570> [In Ukrainian].
4. Savchenko O. (2021) *Tsyfrovi tekhnolohii v dystantsiinomu navchanni z anhliiskoi movy studentiv ZVO*. Molod i rynek, №9/195, S.66-71 [In Ukrainian].
5. Testsova, O., & Lopata, I. (2023). *Rol tsyfrovyykh tekhnolohii u protsesi vyvchennia inozemnoi movy*. Naukovy zapysky. Serii: Filolohichni nauky, (204), 71–76. <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2023-204-10> [In Ukrainian].
6. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2021). Enhancing learning through digital tools and practices: how digital technology in compulsory education can help promote inclusion: final report. Publications Office. Available at <https://data.europa.eu/doi/10.2766/365846>
7. Jared Keengwe (2015) *Handbook of Research on Educational Technology Integration and Ative Learning* University of North Dakota, USA. 435 p.
8. Klimova, B., and Al-Obaydi, L. H. (2023). Use of Mobile applications for foreign language learning among university students: needs and functions. *Int. J. Interact. Mob. Technol.* 17, 28–39. doi: 10.3991/ijim.v17i12.38541
9. Lee, J. S., and Sylvén, L. K. (2021). The role of informal digital learning of English in Korean and Swedish EFL learners' communication behaviour. *Br. J. Educ. Technol.* 52, 1279–1296. <https://doi.org/10.1111/bjet.13082>
10. Park, S. (2017). Digital inequalities in rural Australia: A double jeopardy of remoteness and social exclusion. *Journal of Rural Studies*, 54, 399-407. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2015.12.018>
11. Robinson, R. & Reinhart, J. (2014). *Digital Thinking and Mobile Teaching: Communicating, Collaborating, and Constructing in an Access Age*. Denmark: Bookboon.
12. Wang, A.I. & Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot! for learning – A literature review. *Computers & Education*, Volume 149,1-22.

I. M. ZABIІAKA

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign and Ukrainian Philology,
Lutsk National Technical University, Lutsk, Ukraine
<http://orcid.org/0000-0002-9535-5490>
E-mail: irina.zabiіaka@ukr.net*

**DIGITAL TECHNOLOGIES IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING:
INTERNATIONAL EXPERIENCE**

At the beginning of the 21st century, the range of technologies available for use in teaching and learning foreign languages has become very diverse, and ways of using them in the educational process have become a priority in the language training of future specialists. Digital tools, as “technical cultural artifacts,” have long been a characteristic feature of the world of education in the 21st century, especially language education. Therefore, the relevance of the study is determined by the need to optimize the process of acquiring professional foreign language communication skills by modern students through the use of digital technologies alongside traditional teaching technologies.

The article presents research on the integration of digital technologies into the process of learning English. Given the greater dependence of modern education on technology, the study examines the advantages of using digital technologies to adapt language training to the specific needs of students in various professional and academic fields.

In addition, the article reveals the features of using digital Internet applications in stimulating student interest, improving access to authentic materials, and providing an individualized learning experience.

The article emphasizes that this approach allows students to learn material faster and more effectively, as well as increase their motivation to learn a foreign language. The advantages of each type of digital foreign language learning are described, such as the ability to customize the program to the student's needs and the availability of learning from anywhere in the world.

The possibility of freely using various methods and means of presenting, perceiving and transmitting information using modern digital technologies ensures the quality of the educational process and enables a high level of foreign language learning. However, in order to fully realize the benefits of integrating digital technologies into the educational process, it is necessary to solve the problems associated with accessibility, teacher training and platform overload.

Key words: digital technologies, Internet platforms, foreign language, teachers, students, foreign language training.

Дата першого надходження статті до видання: 15.11.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.12.2025

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.12.2025

УДК 355.231(477)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.4.16>

Ю. М. ЮРЧАК

*старший викладач кафедри загальновійськових дисциплін,
Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького,
м. Хмельницький, Україна
Електронна пошта: yurchak_@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0002-9506-3228>*

С. М. ЖУК

*кандидат військових наук,
доцент кафедри загальновійськових дисциплін,
Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького,
м. Хмельницький, Україна
Електронна пошта: serega52580@gmail.com
<http://orcid.org/0009-0006-0230-4771>*

С. П. КОЗЛЮК

*викладач кафедри загальновійськових дисциплін,
Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького,
м. Хмельницький, Україна
Електронна пошта: kozluksergej090@gmail.com
<http://orcid.org/0009-0001-2347-2102>*

Р. В. КОТЛЯРОВ

*викладач кафедри загальновійськових дисциплін,
Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького,
м. Хмельницький, Україна
Електронна пошта: roman71kot@gmail.com
<http://orcid.org/0009-0000-3461-4156>*

І. А. ЛУКОВСЬКИЙ

*викладач кафедри загальновійськових дисциплін,
Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького,
м. Хмельницький, Україна
Електронна пошта: lukovskiyi@ukr.net
<http://orcid.org/0009-0003-4344-770X>*

**РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОТИДІЇ НЕГАТИВНОМУ
ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ ВПЛИВУ НА ОСОБОВИЙ СКЛАД:
УРОКИ УКРАЇНСЬКОГО КОЗАЦТВА ТА ГЕТЬМАНЩИНИ**

У статті розглянуто протидію негативному інформаційно-психологічному впливу на особовий склад у ретроспективному вимірі – як сукупність комунікаційних, організаційних і символічних практик, спрямованих на збереження боєздатності, дисципліни та згуртованості військових спільнот. Ретроспективу запропоновано розуміти не як «опис минулого заради майбутнього», як інструмент виділення стійких закономірностей: які саме інформаційні загрози повторюються в різні епохи, як вони діють на мораль, довіру до провідників, готовність виконувати накази та взаємодіяти з населенням.

Особливу увагу приділено українському козацтву та Гетьманщині, де поєдналися військова демократія, традиції наставництва, релігійно-етичні регулятори поведінки і розгалужена канцелярська комунікація (універсали, накази, листування). Показано, що в ранньомодерних війнах поряд із силовим тиском широко застосовувалися методи

психологічного впливу: чутки, «листи-підробки», обіцянки амністій і привілеїв, спроби дискредитації старшини, нав'язування образу «законної влади», використання конфесійних та соціальних протиріч.

Доведено, що протидія негативному інформаційно-психологічному впливу на особовий склад у козацько-гетьманській традиції спиралася на три опори: легітимізацію проводу та ясні наративи мети боротьби; швидку й зрозумілу внутрішню комунікацію (ради, накази, публічні звернення); підтримання довіри й дисципліни через справедливі правила, приклад провідників і опору на громаду.

Ретроспективний аналіз показує, що протидія негативному інформаційно-психологічному впливу на особовий склад є історично стійким компонентом військового управління: вона існувала як система практик комунікації, підтримання дисципліни, згуртованості та зв'язку з населенням.

Українське козацтво та Гетьманщина демонструють поєднання «горизонтальних» механізмів (рада, товариство, традиції наставництва) і «вертикальних» інструментів (універсали, накази, канцелярська мережа) для зменшення деморалізації, чуток і розколів. Найважливішим результатом ретроспективи є виокремлення принципів, що зберігають актуальність: ясна комунікація, відповідальний провід, справедливі правила, узгодженість слова і діла, опора на громаду та єдність смислів.

Ключові слова: особовий склад; негативний інформаційно-психологічний вплив; ретроспектива.

Поставлення проблеми. Війна й конфлікт завжди мають інформаційний вимір: вплив на волю до опору, здатність діяти спільно, готовність виконувати рішення та витримувати втрати. Для особового складу критичними є не лише фізичні умови, а й стан довіри: до провідників, до товаришів, до сенсу завдань. Тому протидія негативному інформаційно-психологічному впливу на особовий склад історично формувалася як практичний компонент військового управління, поряд із підготовкою, дисципліною й забезпеченням.

Ретроспективний аналіз дозволяє побачити повторювані механізми: деморалізацію через чутки; розкол через «своїх і чужих»; підрив авторитету провідників; маніпуляції ідентичністю, релігійними символами або соціальними інтересами. В українському контексті особливий інтерес становлять козацькі спільноти та інституції Гетьманщини, які діяли в умовах багатовекторного зовнішнього тиску та внутрішніх суперечностей, а відтак виробили багатий досвід комунікації й збереження згуртованості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історики й культурологи досліджують козацько-гетьманську добу через політичні інститути, воєнну організацію, дипломатію, конфесійні процеси та культуру пам'яті; у цьому контексті репрезентативними є праці Бунеева Т.В., Блощинського І.Г., Сінкевича С.В. [Бунеев, Блощинський, & Сінкевич, 2016]. Водночас для теоретичного осмислення механізмів впливу, пропаганди та психологічного тиску важливими є напрацювання Сунь-цзи, У-цзи [Сунь-цзи, У-цзи. (2023)],

а також концепції пропаганди й психологічної війни Жаркова Я.М., Компанцева Л.Ф., Остроухова В.В., Петрика В.М., Присяжню М.М. та Скулиша Є.Д. [Жарков, Компанцева, Остроухов, Петрик, Присяжню & Скулиш, 2012]. Попри це, у прикладній площині недостатньо описано саме «інформаційно-психологічний контур» ранньомодерної доби: які повідомлення вважалися небезпечними, як керівники реагували на деморалізаційні наративи, якими були канали внутрішньої комунікації та способи підтримання довіри. Саме цей міждисциплінарний фокус (історія + психологія управління + комунікація) і визначає актуальність пропонованого розгляду.

Метою статті є здійснити ретроспективний аналіз протидії негативному інформаційно-психологічному впливу на особовий склад в історичному аспекті з акцентом на українському козацтві та Гетьманщині, виокремивши практики, придатні для концептуального узагальнення.

Результати дослідження. У ранньомодерних конфліктах інформаційно-психологічний вплив рідко подавався як окрема «операція» у сучасному розумінні, проте його зміст був чітко впізнаваним: сформувати потрібне пояснення подій, підірвати впевненість і довіру, схилити до вигідної агресору поведінки [Жданович, 2017]. Для козацького середовища доби Визвольної війни 1648–1657 рр. під проводом Богдана Хмельницького, а також періоду Руїни (після 1657 р.), де значну роль відігравали авторитет, слово, рада і присяга, цільовими точками впливу ставали: легітимність проводу; єдність товариства; ставлення до

союзників (зокрема Кримського ханату) і населення; моральне виправдання ризику та втрат. У практичному вимірі це проявлялося в тому, що зовнішні актори – уряд Речі Посполитої (король Ян II Казимир), московська держава (цар Олексій Михайлович), кримські хани (зокрема Іслам III Герай у 1648–1654 рр.) – паралельно з воєнними діями впливали на сприйняття подій через переговори, універсали, «звістки», чутки, а також через використання релігійних і станових маркерів лояльності.

Типовими формами негативного впливу в козацько-гетьманську добу Ретроспективно можна виокремити кілька повторюваних форм на особовий склад:

Чутки та «втома від невизначеності». Поширення неперевіреної інформації (про «зраду», «таємні угоди», «неминучу поразку», «кинули напризволяще») швидко руйнувало дисципліну, провокувало самовільні рішення й локальні конфлікти в товаристві. Показовими є типові для кампаній 1649–1651 рр. хвилі навколо переговорів після Зборівського договору (1649) та Берестецької кампанії (1651): у війську й серед населення поширювалися взаємовиключні тлумачення від «скоро буде мир і милість» до «старшина домовилась потай», що підсилювало напругу та взаємну підозру.

Дискредитація козацького керівництва. Зовнішні гравці часто намагалися представити козацтво як «незаконний», «продажний» або «ворожий вірі, звичаю». Такий наратив бив по ключовій опорі управління – довірі до командира та прийнятності його рішень [Сокирко, 2008]. У 1657–1659 рр. це особливо виразно проявлялося у боротьбі за владу після смерті Б. Хмельницького: Івана Виговського (гетьман з 1657 р.) у частині середовищ намагалися дискредитувати як «зрадника», а його дипломатичні кроки (Гадяцька угода 1658 р.) подавалися як відхід від «правильної» лінії; аналогічно, пізніше Петро Дорошенко (1665–1676) у пропагандистських оцінках противників описувався як «турецький ставленик», що мало деморалізувати прихильників і зменшити легітимність його наказів.

Розкол за ідентичнісними лініями. Використовувалися конфесійні, регіональні, станові,

соціальні протиріччя. Роз'єднання «своїх» зменшувало здатність діяти як єдине ціле, підсилювало конфлікти всередині підрозділів і між ними [Yurchak, 2025e]. Після Андрусівського перемир'я 1667 р. (поділ українських земель по Дніпру між московією та Річчю Посполитою) різко актуалізувались поділи «Правобережжя Лівобережжя», «реєстрові неереєстрові», «старшина чернь», а також конфесійні маркери, які можна було використовувати для взаємної делегітимації та зниження солідарності.

Маніпуляції «вигодою» та обіцянками безпеки. Поширеною практикою були заклики скласти зброю в обмін на амністію, «милість», привілеї або збереження майна. Це створювало моральну дилему, особливо коли війна затягувалася, а ресурси вичерпувалися [Мозолев, Романишина, & Галус, 2024]. У козацько-гетьманській добі подібні «вікна вибору» часто виникали після невдалих кампаній або в момент переходу сторін: наприклад, у контексті присяги й «царської милості» після Переяславської ради (січень 1654 р.)

Підміна сенсу боротьби. Наративи агресора намагалися змінити «рамку» події: зробити спротив «бунтом», перетворити політичні вимоги на «особисті амбіції» козаків, а оборону – на «безглуздий ризик» [Юрчак, 2025 d]. Такі рамки активно застосовувалися як у риторичі Речі Посполитої щодо повстання 1648 р. («заколот»), так і в пізніших інтерпретаціях внутрішніх конфліктів Руїни, коли змагання різних гетьманів (І. Брюховецький обраний на Чорній раді 1663 р., П. Дорошенко, Д. Многогрішний, І. Самойлович) подавалося як «безлад» або «боротьба за булаву», що знецінювало саму ідею спільної мети та підривало готовність особового складу до тривалого опору.

Практики протидії: козацька спільнота, рада, слово, символ Протидія негативному інформаційно-психологічному впливу на особовий склад у козацькому середовищі трималася на поєднанні внутрішньої комунікації та морально-ціннісних регуляторів, які водночас виконували управлінську й «психологічну» функції. В умовах нестабільних союзів і високої швидкості поширення чуток ключовим завданням було не лише «повідомити факт»,

а й утримати єдність інтерпретації: що відбулося, чому це важливо, що є правдою, а що – навмисною провокацією, і які дії є належними для кожного [Журавель, Бурбела, Юрчак, 2024].

По-перше, рада виконувала функцію колективного «вирівнювання смислів»: пояснення ситуації, публічного обговорення, зняття напруги та закріплення рішення як спільно прийнятого. Її значення полягало в тому, що вона працювала як механізм соціальної верифікації: інформація проходила крізь запитання, уточнення, зіставлення свідчень [Юрчак, Романишина, 2023]. Як приклад «рішень під тиском інформації» можна назвати Переяславську раду 1654 р., коли в умовах воєнної загрози та дефіциту довіри до намірів союзників критичною ставала саме публічна процедура – проголошення позицій, обговорення умов, колективне прийняття або відмова.

Крім того, рада була способом каналізувати емоції особового складу: страх, гнів, обурення, виснаження. Відкрита артикуляція переживань у прийнятному форматі зменшувала ризик неформальних «підгруп», де чутки набувають статусу «правди», а також знижувала ймовірність імпульсивних рішень (самовільного відходу, конфліктів, саботажу). У період Руїни, коли конкуренція за легітимність посилювалася, саме «публічність процедури» (збори, ради, наради старшини) ставала засобом бодай часткового зняття «туману» і взаємних підозр.

По-друге, вагомою була роль козака як носія прикладу. У козацькій культурі авторитет значною мірою будувався на особистій відвазі, справедливості, турботі про товариство й умінні говорити переконливо. Лідерська комунікація в ситуації невизначеності передбачала чіткість мети, зрозумілий план найближчих дій і справедливу рамку відповідальності [Юрчак, 2024a]. У практиці гетьманського провуду це означало: пояснювати причини рішень (наприклад, чому змінюється союзник), задавати прості «правила поведінки» для полків, і водночас демонструвати готовність розділяти тягар ризику – щоб нейтралізувати деморалізаційний меседж.

По-третє, діяли релігійно-етичні та символічні механізми (присяга, обряди, спільні знаки, пам'ять про звичаї), які формували

внутрішній «каркас стійкості». Символи стабілізували ідентичність: нагадували «хто ми», «за що стоїмо», «які правила є непорушними» [Юрчак, 2024a]. У козацько-гетьманській традиції це підсилювалося й тим, що політичні рішення часто «прошивалися» мовою честі, віри та служби спільноті, а отже ворожі наративи, спрямовані на розмивання сенсу, змушені були «змагатися» не лише з фактами, а й із моралю.

По-четверте, важливою була опора на громаду і підтримку населення. Коли зв'язок із місцевими був довірливим, агресору складніше було ізолювати підрозділ або нав'язати образ «чужих». У ретроспективі це можна трактувати як ранню форму протидії провокаціям: довіра в тилу знижує ефективність чуток і паніки на фронтах [Юрчак, 2024b]. У кампаніях середини XVII ст. (1648–1653) підтримка міст, слобід, церковних осередків та місцевої старшини була не лише ресурсом постачання, а й каналом «перевірки чуток» і поширення зрозумілої версії подій.

Узагальнюючи, козацька практика протидії негативному інформаційно-психологічному впливу на особовий склад може бути описана як система з чотирьох взаємопов'язаних «вузлів»:

- 1) рада (колективна верифікація і зняття напруги),
- 2) слово козака (керована комунікація і легітимація рішень),
- 3) символ, обряд, присяга (ідентичність і внутрішня стійкість),
- 4) громада (соціальна опора і протидія ізоляції).

Гетьманщина: канцелярська комунікація як інструмент управління і стабілізації. У Гетьманщині поряд із традиціями товариства поступово оформлюється інституційний вимір протидії: розвинена канцелярська система (універсали, ордери, накази, листування, інструкції), яка виконувала не лише адміністративну, а й комунікаційно-стабілізаційну роль [Yurchak, 2024 c]. Показовим є масив універсалів Богдана Хмельницького 1648–1657 рр., Вони не лише наказували, а й пояснювали підстави рішень і зменшували простір для чуток у критичні моменти кампаній 1648–1649 рр. і 1651–1653 рр.

Важливо, що канцелярська комунікація Гетьманщини працювала як мережа: від гетьманського уряду й Генеральної військової канцелярії – до полкових і сотенних канцелярій. Це створювало вертикаль передачі смислів і водночас вертикаль контролю виконання, мінімізуючи небезпеку «розходження версій». На практиці це було особливо значущим у ситуаціях зміни політичної конфігурації – після 1654 р., у 1658–1659 рр. (період Гадяцької угоди та Конотопської кампанії), а також у 1660-х роках, коли локальні центри влади могли нав'язувати суперечливі трактування подій.

Канцелярські документи мали також ознаки комунікаційної безпеки: формалізований стиль, посилення на повноваження, печатки, підписи. Це було критично, бо в умовах міждержавної боротьби й внутрішніх суперечностей поширеними ставали подробиці листи, перекручені повідомлення, навмисні «вкиди» та чутки про «таємні домовленості» або «зраду». Відтак офіційний документ виступав не лише наказом, а й маркером автентичності: що є правдивим повідомленням проводу, а що – маніпуляцією.

Гетьманські універсали та звернення виконували щонайменше три функції: • легітимаційну (пояснити, хто і на якій підставі керує; чому рішення є обов'язковими);

– мобілізаційну (задати мету, закликати до дії, підсилити моральну рамку боротьби);

– регулятивну (встановити правила поведінки, відповідальність, порядок взаємодії).

Окремо слід підкреслити значення узгодженості слова і діла. Ретроспективний матеріал показує: коли козаки проголошували одне, а практики управління давали інше (несправедливість, подвійні стандарти, зловживання, «вибіркове покарання»), це відкривало «вікно вразливості» для чужих наративів. Навпаки, справедливі правила, публічність ключових рішень (у межах можливого) та відповідальність за наслідки зміцнювали внутрішню стійкість і знижували ефективність деморалізаційних повідомлень.

У підсумку канцелярська система Гетьманщини може розглядатися як ранній прообраз керованої внутрішньої комунікації: вона зменшувала інформаційний хаос, підсилювала легітимність управління, задавала та фіксувала

правила. Саме тому цей історичний досвід важливий для ретроспективного аналізу: він демонструє, що протидія негативному інформаційно-психологічному впливу на особовий склад – це частина системи управління, де ключовим є поєднання швидкого офіційного повідомлення, визначеності та етичності.

Висновки. Узагальнення ретроспективи: що «працює» крізь століття. Ретроспектива українського козацтва та Гетьманщини дозволяє виділити стійкі принципи протидії негативному інформаційно-психологічному впливу на особовий склад:

1) швидкість і ясність внутрішньої комунікації;

2) легітимність проводу через відповідальність і справедливість;

3) колективне обговорення у прийнятному форматі;

4) єдність смислів (чітка мета і моральна рамка);

5) підтримка громади та довіра населення.

Ретроспективний аналіз показує, що протидія негативному інформаційно-психологічному впливу на особовий склад є історично стійким компонентом військового управління: вона існувала як система практик комунікації, підтримання дисципліни, згуртованості та зв'язку з населенням.

Українське козацтво та Гетьманщина демонструють поєднання «горизонтальних» механізмів (рада, товариство, традиції наставництва) і «вертикальних» інструментів (універсали, накази, канцелярська мережа) для зменшення деморалізації, чуток і розколів. Найважливішим результатом ретроспективи є виокремлення принципів, що зберігають актуальність: ясна комунікація, відповідальний провід, справедливі правила, узгодженість слова і діла, опора на громаду та єдність смислів.

Перспективами подальших досліджень є визначення історико-психологічної інформаційних загроз для військових спільнот у різні періоди української історії; аналіз канцелярських текстів Гетьманщини (універсалів, наказів) як джерела моделей управлінської комунікації; визначення потенціалу історичних наративів для підготовки командирів і формування практик протидії негативному інформаційно-психологічному впливу на особовий склад.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бунєєв Т.В., Блощинський І.Г., & Сінкевич С.В. (2016). Історія війн та збройних конфліктів : підручник. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 340 с.
2. Сунь-цзи, У-цзи. (2023). Мистецтво війни / Сунь-зи; переклад Григорія Латника; Трактат про воєнне мистецтво / У-цзи; переклад Ігоря Андрущенко. Київ : Арій, 144 с.
3. Ганьба С. О. (2022). Філософія за професійним спрямуванням : навчальний посібник. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2022. 344 с.
4. Жарков Я.М., Компанцева Л.Ф., Остроухов В.В. Петрик В.М., Присяжню М.М., & Скулиш Є.Д. (2012). Історія інформаційно-психологічного протидієборства : підруч. / за заг. ред. д.ю.н., проф., засл. юриста України Є.Д. Скулиша. Київ : Наук.-вид. відділ НА СБ України, 2012. 212 с.
5. Жданович О. (2017) Зі Скандинавії у Причорномор'я. Військове мистецтво готів на теренах України: науково-популярне видання. К.: Темпора, 2017. 96 с.: іл.
6. Сокирко О. (2008). Конотопська битва 1659 р. :Тріумф в час Руїни. К.: Темпора, 2008. 72 с.: іл.
7. Мозолєв, О., Романишина, Л., & Галус, О. (2024). Сучасний розвиток корпоративної культури офіцерів силових структур. *Молодь і ринок*, 12(232), 16-20. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.317469>
8. Журавель В., Бурбела С., Юрчак Ю. (2024). Деякі педагогічні питання протидії негативному інформаційному впливу на особовий склад органу охорони державного кордону в умовах війни. *Молодь і ринок*. 2024. № 1 (221). С. 73–77. DOI: 10.24919/2308-4634/2024.298619.
9. Юрій Юрчак, Людмила Романишина (2023). Актуалізація проблеми формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу в контексті інформаційної війни // *Науковий фаховий журнал СДПУ. Серія педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 5-6 (129-130). С. 261-270. doi: 10.24139/2312-5993/2023.05-06/261-270. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua>
10. Юрій Юрчак (2024 а). Підготовка майбутніх офіцерів до протидії до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу в умовах інформаційної війни // *Науковий фаховий журнал СДПУ. Серія педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 1-2 (135-136). С. 261-270. doi: 10.24139/2312-5993/2024.01-02/064-081. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua>
11. Юрчак Ю.М. (2024 б). Шляхи формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу у полоні противника. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2 (37), 37 с. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v37i2>
12. Yurii Yurchak, (2024 c). Specificity of informational and psychological countermeasure of propaganda for personal membership during the first world war. *Pedagogy and Education Management Review*, (3(17), 28–34. <https://doi.org/10.36690/2733-2039-2024-3>
13. Юрчак, Ю. (2025 d). Педагогічні умови підготовки майбутніх офіцерів до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу агресора в умовах інформаційної війни. *Молодь і ринок*, (1/233), 168-173. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.322717>
14. Юрчак, Ю. (2025 e). Експериментальне дослідження підготовки майбутніх офіцерів прикордонників до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу на особовий склад. *Молодь і ринок*, (2/234), 118-125. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.324544>

REFERENCES

1. Bunieiev T.V., Bloschchynskiy I.H., & Sinkevych S.V. (2016) Istoriiia viin ta zbroinykh konfliktiv: pidruchnyk. Khmelnytskyi: Vydavnytstvo NADPSU, 2016. 340 p.
2. Sun-tszy, (2023) U-tszy. Mystetstvo viiny / Sun-tszy; pereklad Hryhoriia Latnyka; Traktat pro voienne mystetstvo / U-tszy; pereklad Ihoria Andrushchenka. Kyiv: Arii, 2023. 144 p.
3. Hanba S.O. (2022) Filosofiia za profesiinym spriamuvanniam: navchalnyi posibnyk. Khmelnytskyi: Vydavnytstvo NADPSU, 2022. 344 p.
4. Zharkov Ya.M., Kompantseva L.F., Ostroukhov V.V., Petryk V.M., Prysiazhniu M.M., & Skulysh Ye.D. (2012). Istoriiia informatsiino-psykholohichnoho protyborstva: pidruchnyk / za zah. red. d.iu.n., prof., zasl. yurysta Ukrainy Ye.D. Skulysha. Kyiv: Nauk.-vyd. viddil NA SB Ukrainy, 2012. 212 p.
5. Zhdanovych O. (2017) Zi Skandynavii u Prychornomoria. Viiskove mystetstvo hotiv na terenakh Ukrainy: naukovo-populiarne vydannia. Kyiv: Tempora, 2017. 96 p.: il.
6. Sokyрко O. . (2008) Konotopska bytva 1659 r.: Triumf v chas Ruiny. Kyiv: Tempora, 2008. 72 p.: il.
7. Mozolev, O., Romanyshyna, L., & Halus, O. (2024). Suchasnyi rozvytok korporativnoi kultury ofitseriv sylovykh struktur [Modern development of corporate culture of officers of law enforcement structures]. *Molod i rynek – Youth and the Market*, 12(232), 16–20. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.317469>
8. Zhuravel, V., Burbela, S., & Yurchak, Yu. (2024). Deiaki pedahohichni pytannia protydii nehatyvnomu informatsiinomu vplyvu na osobovyi sklad orhanu okhorony derzhavnoho kordonu v umovakh viiny [Some pedagogical

issues of counteracting negative informational influence on the personnel of the state border protection body in wartime conditions]. *Molod i rynok – Youth and the Market*, 1(221), 73–77. <https://doi.org/10.24919/2308-4634/2024.298619>

9. Yurchak, Yu., & Romanyshyna, L. (2023). Aktualizatsiia problemy formuvannia hotovnosti maibutnykh ofitseriv-prykordonnykiv do protydii nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnomu vplyvu v konteksti informatsiinoi viiny [Actualization of the problem of forming readiness of future border guard officers to counter negative informational and psychological influence in the context of information warfare]. *Naukovo-fakhovyi zhurnal SDPU. Seriiia “Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii” – Scientific Professional Journal of Sumy State Pedagogical University. Series “Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies”*, 5–6(129–130), 261–270. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.05-06/261-270>

10. Yurchak, Yu. (2024a). Pidhotovka maibutnykh ofitseriv do protydii nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnomu vplyvu v umovakh informatsiinoi viiny [Training of future officers to counter negative informational and psychological influence in conditions of information warfare]. *Naukovo-fakhovyi zhurnal SDPU. Seriiia “Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii” – Scientific Professional Journal of Sumy State Pedagogical University. Series “Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies”*, 1–2(135–136), 64–81. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.01-02/064-081>

11. Yurchak, Yu. M. (2024b). Shliakhy formuvannia hotovnosti maibutnykh ofitseriv-prykordonnykiv do protydii nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnomu vplyvu u poloni protyvnyka [Ways of forming readiness of future border guard officers to counter negative informational and psychological influence in enemy captivity]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriiia: pedahohichni nauky – Collection of Scientific Works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*, 2(37). <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v37i2>

12. Yurchak, Yu. (2024c). Specificity of informational and psychological countermeasure of propaganda for personal membership during the first world war. *Pedagogy and Education Management Review*, 3(17), 28–34. <https://doi.org/10.36690/2733-2039-2024-3>

13. Yurchak, Yu. (2025d). Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnykh ofitseriv do protydii nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnomu vplyvu ahresora v umovakh informatsiinoi viiny [Pedagogical conditions for training future officers to counter negative informational and psychological influence of the aggressor in information warfare conditions]. *Molod i rynok – Youth and the Market*, 1(233), 168–173. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.322717>

14. Yurchak, Yu. (2025e). Eksperymentalne doslidzhennia pidhotovky maibutnykh ofitseriv-prykordonnykiv do protydii nehatyvnomu informatsiino-psykholohichnomu vplyvu na osobovyi sklad [Experimental study of training future border guard officers to counter negative informational and psychological influence on personnel]. *Molod i rynok – Youth and the Market*, 2(234), 118–125. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.324544>

YU. M. YURCHAK

*Senior Lecturer at the Department of Combined Arms Disciplines,
National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi,
Khmelnytskyi, Ukraine
E-mail: yurchak_@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-9506-3228>*

S. M. ZHUK

*Candidate of Military Sciences, Associate Professor at the Department of Combined Arms Disciplines,
National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi,
Khmelnytskyi, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0006-0230-4771>
E-mail: serega52580@gmail.com*

S. P. KOZLYUK

*Lecturer at the Department of Combined Arms Disciplines,
National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi,
Khmelnytskyi, Ukraine
E-mail: kozluksergej090@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-2347-2102>*

R. V. KOTLYAROV

*Lecturer at the Department of Combined Arms Disciplines,
National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytsky,
Khmelnytskyi, Ukraine
E-mail: roman71kot@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-3461-4156>*

I. A. LUKOVSKY

*Lecturer at the Department of Combined Arms Disciplines,
National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytsky,
Khmelnytskyi, Ukraine
E-mail: lukovskiyi@ukr.net
<https://orcid.org/0009-0003-4344-770X>*

**RETROSPECTIVE ANALYSIS OF COUNTERACTION TO NEGATIVE
INFORMATIONAL AND PSYCHOLOGICAL IMPACT ON PERSONNEL:
LESSONS OF THE UKRAINIAN COSSACKS AND HETMANATE**

The article considers counteraction to negative informational and psychological impact on personnel in retrospective dimension – as a set of communication, organizational and symbolic practices aimed at maintaining combat capability, discipline and cohesion of military communities. Retrospective is proposed to be understood not as a "description of the past for the sake of the future", but as a tool for highlighting stable patterns: what kind of information threats are repeated in different eras, how they affect morality, trust in leaders, readiness to follow orders and interact with the population.

Particular attention is paid to the Ukrainian Cossacks and the Hetmanate, where military democracy, traditions of mentoring, religious and ethical regulators of behavior and extensive clerical communication (universals, orders, correspondence) are combined. It is shown that in early modern wars, along with forceful pressure, methods of psychological influence were widely used: rumors, "forgery letters", promises of amnesties and privileges, attempts to discredit the officers, imposition of the image of "legitimate power", the use of confessional and social contradictions.

It is proved that counteraction to the negative informational and psychological impact on personnel in the Cossack-Hetman tradition was based on three supports: legitimization of the leadership and clear narratives of the purpose of the struggle; quick and understandable internal communication (advice, orders, public appeals); maintaining trust and discipline through fair rules, leading by example, and relying on the community.

Retrospective analysis shows that counteracting negative informational and psychological influences on personnel is a historically stable component of military management: it existed as a system of practices for communication, maintaining discipline, cohesion, and communication with the population.

The Ukrainian Cossacks and the Hetmanate demonstrate a combination of "horizontal" mechanisms (council, community, mentoring traditions) and "vertical" tools (universals, orders, clerical network) to reduce demoralization, rumors, and divisions. The most important result of the retrospective is the identification of principles that remain relevant: clear communication, responsible leadership, fair rules, consistency between words and deeds, reliance on the community, and unity of meaning.

Key words: personnel; negative informational and psychological impact; retrospective.

Дата першого надходження статті до видання: 23.11.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.12.2025

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.12.2025

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

УДК 796.894.000.57:796.015.1

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.4.17>**В. ЗАГЛАДА**

аспірант кафедри атлетизму силових видів спорту,
Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків, Україна
Електронна пошта: djimvictor@gmail.com
<http://orcid.org/0009-0004-3049-8994>

М. ДЖИМ

доктор філософії Ph.D,
старший викладач кафедри здоров'я фітнесу та рекреації,
Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків, Україна
Електронна пошта: marinaharlanova16022010@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-1920-5896>

**ЗМІНИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ У БОДІБІЛДЕРІВ
21-23 РОКІВ НОМІНАЦІЇ МЕНС-ФІЗІК ПРОТЯГОМ РІЧНОГО МАКРОЦИКЛУ
ЗА КЛАСИЧНОЮ ПРОГРАМОЮ**

Мета дослідження полягала у визначенні період-специфічної динаміки показників спеціальної фізичної підготовленості у кваліфікованих бодібілдерів 21–23 років номінації «Менс-фізик» упродовж річного макроциклу, побудованого за класичною програмою. У педагогічному експерименті брали участь 22 спортсмени (ростова категорія до 179 см). Рівень спеціальної підготовленості оцінювали за результатами стандартизованих 30-секундних тестів силової витривалості з фіксованими обтяженнями: жим штанги лежачи 50 кг; жим гантелями стоячи по 15 кг; присідання зі штангою 50 кг; класична станова тяга 50 кг; згинання рук з гантелями по 10 кг; тяга вертикального блока до грудей 40 кг (кількість повторень за 30 с). Порівняння виконували між трьома періодами річного циклу (I – підготовчий, II – змагальний, III – перехідний). Нормальність розподілу перевіряли за критерієм Колмогорова–Смірнова, статистичну значущість відмінностей – за t-критерієм Стьюдента. Результати засвідчили односпрямовані зміни спеціальної працездатності в межах макроциклу: у всіх контрольних вправах зафіксовано зниження кількості повторень у II та III періодах порівняно з I періодом при відсутності достовірних відмінностей між II та III періодами ($p > 0,05$). Зокрема, у тесті жиму штанги лежачи показники зменшилися з $24,5 \pm 1,21$ до $20,2 \pm 1,26$ та $18,3 \pm 1,28$ повторень ($t_{1,2}=2,37$; $p_{1,2}<0,05$; $t_{1,3}=3,55$; $p_{1,3}<0,001$); у жимі гантелями стоячи – з $24,6 \pm 1,11$ до $20,5 \pm 1,51$ та $19,5 \pm 1,56$ ($t_{1,2}=2,26$; $p_{1,2}<0,05$; $t_{1,3}=2,63$; $p_{1,3}<0,05$); у присіданні зі штангою – з $24,6 \pm 1,51$ до $20,3 \pm 1,25$ та $18,9 \pm 1,32$ ($t_{1,2}=2,21$; $p_{1,2}<0,05$; $t_{1,3}=2,96$; $p_{1,3}<0,01$); у становій тязі – з $27,2 \pm 1,47$ до $22,4 \pm 1,36$ та $20,8 \pm 1,76$ ($t_{1,2}=2,41$; $p_{1,2}<0,05$; $t_{1,3}=2,72$; $p_{1,3}<0,01$); у згинанні рук – з $31,6 \pm 1,49$ до $26,9 \pm 1,52$ та $24,7 \pm 1,65$ ($t_{1,2}=2,22$; $p_{1,2}<0,05$; $t_{1,3}=3,12$; $p_{1,3}<0,01$); у тязі вертикального блока – з $22,1 \pm 1,58$ до $17,2 \pm 1,44$ та $15,8 \pm 1,41$ повторень ($t_{1,2}=2,31$; $p_{1,2}<0,05$; $t_{1,3}=2,99$; $p_{1,3}<0,01$). Сукупність даних відображає періодизаційно зумовлене зниження повторної силової працездатності у змагальному відрізку та її відносну стабілізацію в перехідному періоді, що підтверджує практичну доцільність регулярного контролю спеціальної підготовленості бодібілдерів «Менс-фізик» за допомогою короткотривалих стандартизованих тестів для своєчасної корекції співвідношення обсягу, інтенсивності й відновлення в ключові фази макроциклу.

Ключові слова: бодібілдинг; менс-фізик; спеціальна фізична підготовленість; силова витривалість; педагогічне тестування; річний макроцикл; підготовчий, змагальний, перехідний періоди.

Поставлення проблеми. Бодібілдинг у номінації менс-фізик є одним із найпоширеніших і таких, що активно розвиваються, напрямів силового спорту. Специфіка цієї дисципліни полягає в тому, що кінцевий змагальний результат формується не тільки за

рахунок зовнішніх критеріїв (композиція тіла, «сухість», пропорційність і симетрія), але й через здатність спортсмена забезпечувати достатній рівень спеціальної фізичної підготовленості для реалізації тренувального плану впродовж усього сезону. У практиці підго-

товки менс-фізік саме спеціальна працездатність визначає можливість підтримувати тренувальну щільність, виконувати значні обсяги силової роботи та зберігати якість м'язового навантаження на тлі втоми, що, у підсумку, впливає на темпи морфологічних змін і збереження м'язової маси під час передзмагальної редукції жиру [Джим, 2013: 15; Олешко, 2018: 332; Тихорський, 2019: 104].

Річний макроцикл, побудований за класичною програмою, зазвичай включає періоди з різною домінантною спрямованістю: етап розвитку (або підтримання) м'язової маси, етап цілеспрямованого зниження жирової компоненти («сушка»), змагальне підведення та перехідний період. У кожному з них змінюються не лише обсяг і інтенсивність тренувальних стимулів, а й умови відновлення, енергетичне забезпечення та режим харчування. Саме тому спеціальна фізична підготовленість спортсменів у менс-фізік має не статичний, а динамічний характер: в одних відрізках циклу очікується зростання або стабілізація силової витривалості та локальної працездатності, тоді як в інших – можливе її зниження через дефіцит енергії, підвищення тренувального стресу або зміну пріоритетів підготовки [Tykhorsky, 2021: 429; Podrigalo, 2017: 46].

Особливий інтерес у цьому контексті становить період змагальної підготовки, коли поряд із підтриманням силового тренування широко застосовуються додаткові режими (зокрема аеробна робота), а також обмежується калорійність раціону. За таких умов підвищується ризик зниження робочих кілограмів, зменшення кількості якісних повторень, погіршення суб'єктивного відновлення і коливань тренувальної мотивації. Водночас недостатня інтенсивність силового стимулу у фазі «сушки» може призводити до небажаного зменшення м'язової маси, що безпосередньо погіршує конкурентоспроможність спортсмена в номінації менс-фізік. У підготовчому ж періоді, навпаки, великі обсяги силової роботи та прогресивне збільшення навантажень потребують контролю спеціальної працездатності, оскільки накопичення локальної втоми здатне знижувати якість рухових дій, порушувати техніку виконання вправ і збільшувати

ризик перевантажень [Tykhorsky, 2021: 429; Podrigalo, 2017: 46].

У фокусі даного дослідження – зміни спеціальної фізичної підготовленості бодібілдерів 21–23 років номінації менс-фізік упродовж річного макроциклу за класичною програмою. На відміну від загальної фізичної підготовленості, спеціальна підготовленість у бодібілдингу доцільно характеризується показниками, які відображають локальну м'язову працездатність і силову витривалість у режимах, типових для тренувальної діяльності спортсменів: багаторазові повторення з відносно фіксованими навантаженнями, висока щільність роботи та обмеження часу виконання. Саме тому для контролю запропоновано комплекс тестів, що відтворює ключові рухові групи та базові силові патерни, характерні для підготовки менс-фізік: жим штанги лежачи 50 кг (кількість повторень за 30 с); жим гантелями стоячи по 15 кг (кількість повторень за 30 с); присідання зі штангою на плечах 50 кг (кількість повторень за 30 с); класична станова тяга 50 кг (кількість повторень за 30 с); згинання рук з гантелями стоячи по 10 кг (кількість повторень за 30 с); тяга вертикального блока до грудей 40 кг (кількість повторень за 30 с).

Застосування зазначених тестів дає змогу отримати кількісні характеристики спеціальної працездатності для основних м'язових груп (грудні, дельтоподібні, м'язи спини, м'язи нижніх кінцівок, згиначі плеча), що є практично важливим у бодібілдингу, де тренувальний процес базується на системному опрацюванні м'язових груп із високим сумарним обсягом повторної роботи. У межах річного циклу такий підхід дозволяє простежити напрям змін спеціальної підготовленості в різні періоди макроциклу, визначити «критичні» відрізки, коли показники можуть знижуватись, і обґрунтувати коригування навантаження з метою збереження тренувальної ефективності [Джим, 2015: 34-39; Харланова, 2023: 98-104; Tykhorsky, 2021: 429-434].

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що стосуються бодібілдерів номінації менс-фізік, інформація щодо динаміки спеціальної фізичної підготовленості протягом річного макроциклу часто подається неповно: відрізняються підходи до періоди-

заці, критерії добору спортсменів і методи тестування, а також не завжди описуються умови проведення контрольних вправ (стандартизація темпу, відпочинку, попереднього навантаження, часу доби тощо). Недостатньо представлені поздовжні спостереження саме у форматі «період–період», які є найбільш корисними для тренерської практики. Це ускладнює міждослідні порівняння і зменшує прикладну цінність результатів для оперативного управління підготовкою [Власко, 2023: 14-23; Платонов, 2020: 752; Олешко, 2018: 332].

Тож, попри наявність загальних підходів до контролю силових якостей і працездатності у силових видах спорту, зберігається потреба в цілісній моделі оцінювання спеціальної фізичної підготовленості бодібілдерів менс-фізік у межах річного макроциклу за класичною програмою із чітко описаними протоколами тестування та практичними критеріями інтерпретації змін. Саме це обґрунтовує актуальність дослідження, спрямованого на кількісну характеристику динаміки спеціальної фізичної підготовленості у спортсменів 21–23 років номінації менс-фізік упродовж річного макроциклу.

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконувалися відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри здоров'я, фітнесу та рекреації Харківської державної академії фізичної культури Міністерства освіти і науки України на 2024-2027 рр. за темою «Теоретичні та методичні основи фітнесу та рекреації різних груп населення».

Мета дослідження: встановити залежність впливу тренувального процесу бодібілдерів 21–23 років номінації «Менс-фізік» у межах річного макроциклу за класичною програмою на динаміку показників спеціальної фізичної підготовленості (силової витривалості та локальної м'язової працездатності) у різні періоди підготовки (I, II, III).

Матеріали та методи: Дослідження проводилися в фітнес клубах: «Феромон», «Пульс жим» та «Металіст» м. Харкова, а також брали участь бодібілдери номінації менс-фізік «Харківської федерації бодібілдингу та фітнесу». Під час експерименту було залучено

22 спортсмена, які займаються бодібілдингом у номінації «Менс-фізік». Серед них 5 учасників мали звання кандидатів у майстри спорту, а 17 – перший спортивний розряд. Вік учасників становив 21–23 роки, середня маса тіла варіювалася в межах $77,0 \pm 2,2$ – $82,0 \pm 2,4$ кг. Ростова категорія від 176 до 179 см.

Під час дослідження використовувалися такі методи: теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної літератури; педагогічне тестування; педагогічний експеримент та методи математичної статистики.

Теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної літератури.

Для вивчення актуальності проблеми дослідження застосовано теоретичний аналіз і узагальнення науково-методичних джерел. У ході роботи опрацьовано понад 15 публікацій, що охоплюють наукову та навчально-методичну літературу. До масиву аналізу увійшли монографії, дисертаційні дослідження, підручники, рецензовані статті у фахових виданнях, а також електронні ресурси. Інформаційний пошук проводився з використанням провідних міжнародних наукометричних баз Scopus і Web of Science Core Collection. Додатково залучалися електронні бібліотеки, зокрема Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського, а також платформа Mendeley. Для розширення охоплення пошуку використовували академічні сервіси Google Scholar та ResearchGate.

Педагогічне тестування.

1. Присідання зі штангою на плечах (50 кг), кількість повторень за 30 с.

Дана тестова вправа застосовується для визначення рівня спеціальної силової витривалості м'язів нижніх кінцівок у бодібілдерів номінації «Менс-фізік». Виконання здійснюється у стандартній техніці присідання: штанга масою 50 кг розміщується у верхній частині спини (зона трапецієподібних м'язів), стопи встановлюються приблизно на ширині плечей, корпус утримується стабільним із нейтральним положенням хребта. З вихідного положення спортсмен виконує опускання до рівня, коли стегна досягають паралелі з підлогою або нижче (за умови збереження техніки), після чого без затримки здійснює підйом у вихідне положення. Повторення викону-

ються у максимально доступній амплітуді, без паузи в нижній фазі, із пріоритетом стабільності та контролю руху. Тривалість тесту становить 30 секунд, результатом є загальна кількість технічно правильних повторень. Вправа дає змогу об'єктивізувати працездатність м'язів ніг і тазового пояса та готовність до обсягів силової роботи, характерних для підготовки в менс-фізік.

2. Жим штанги лежачи на горизонтальній лаві (50 кг), кількість повторень за 30 с.

Тест використовується для оцінювання силової витривалості м'язів верхньої частини тіла, насамперед грудних м'язів, трицепсів і переднього пучка дельтоподібних у бодібілдерів «Менс-фізік». Вправа виконується лежачи на горизонтальній лаві: таз і лопатки стабільно фіксуються, стопи впевнено упираються в підлогу, штанга 50 кг утримується на випрямлених руках над проєкцією грудної клітки. Під час виконання спортсмен опускає штангу до контрольованого торкання (або до стандартного нижнього положення біля грудей) і без паузи виконує підйом у вихідне положення. Протягом усього тесту важливо зберігати повну робочу амплітуду, ритм і техніку, не допускаючи скорочення руху чи порушення стабілізації корпусу. Тест триває 30 секунд, фіксується кількість коректно виконаних повторень, що відображає здатність м'язів плечового пояса підтримувати динамічне силове навантаження високої щільності.

3. Жим гантелей стоячи (по 15 кг), кількість повторень за 30 с.

Вправа спрямована на визначення силової витривалості м'язів плечового комплексу (дельтоподібні, трицепси) та ефективності стабілізації тулуба, що є значущим компонентом спеціальної підготовки бодібілдерів менс-фізік. Вихідне положення: стійка стоячи, стопи на ширині плечей, гантелі по 15 кг утримуються на рівні плечей, лікті зігнуті приблизно під кутом 90°, корпус зберігає вертикальне положення без надмірного прогину в попереку. З цього положення спортсмен виконує жим вгору до повного випрямлення рук над головою, після чого контрольовано повертає гантелі у стартову позицію. Повторення виконуються в повній амплітуді, без ривків і «підкидання» снаряду, з акцентом на стабіль-

ність корпусу та однакову траєкторію руху. За 30 секунд підраховується кількість технічно правильних повторень, що дозволяє оцінити рівень витривалості плечового пояса та здатність підтримувати тренувальну щільність у вправах, важливих для формування візуальної ширини плечей і якості силову.

4. Класична становая тяга (50 кг), кількість повторень за 30 с.

Дана тестова вправа використовується для оцінювання силової витривалості м'язів задньої лінії тіла (сідничні м'язи, м'язи задньої поверхні стегна, розгиначі спини) та м'язів-стабілізаторів корпусу у спортсменів номінації «Менс-фізік». Вихідне положення: стопи на ширині плечей, штанга 50 кг розташована над серединою стопи. Спортсмен виконує нахил із згинанням у кульшових і колінних суглобах, бере штангу прямим або різнохватом (за узгодженим протоколом), утримує спину в нейтральному положенні та піднімає штангу до повного розгинання в кульшових і колінних суглобах. У верхній фазі корпус вертикальний, плечовий пояс стабільний, після чого штанга контрольовано опускається у вихідне положення. Повторення виконуються з повною амплітудою і без втрати техніки; темп є максимально можливим за умови збереження контролю руху. Тривалість тесту — 30 секунд, фіксується кількість правильних повторень, що відображає рівень спеціальної працездатності задньої лінії тіла, важливої для постави, стабільності й здатності витримувати значні обсяги силового тренування протягом макроциклу.

Статистичний аналіз

Опрацювання фактичного матеріалу здійснювали методами параметричної статистики. Перевірку відповідності вибірок нормальному розподілу проводили за критерієм Колмогорова-Смірнова; за відсутності підстав відхиляти нульову гіпотезу ($p > 0,05$) розподіл вважали нормальним, що дозволяло застосовувати параметричні процедури, зокрема t-критерій Стьюдента.

Середнє арифметичне обчислювали за формулою:

$$\bar{X} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i, \quad (1)$$

хибку середнього (standard error of the mean) визначали як:

$$m = \frac{\sigma}{\sqrt{n}}. \quad (2)$$

m похибка середнього, σ стандартне відхилення, n обсяг вибірки. Цей показник характеризує точність оцінки \bar{X} очікувану варіабельність середнього за повторних вибірок із тієї самої популяції: що менше m то надійнішою є оцінка середнього.

Достовірність між групових відмінностей перевіряли за допомогою t -критерію Стьюдента, рівень статистичної значущості встановлено на $\alpha = 0,05 < 0,05$ – статистично значущо).

Результати досліджень. Педагогічне тестування для визначення рівня спеціальної фізичної підготовленості кваліфікованих бодібілдерів 21-23 років номінації «Менс-фізик» (ростова категорія до 179 см, $n=22$) передбачало виконання комплексу контрольних вправ, що відображають силову витривалість і локальну м'язову працездатність у режимі 30 секунд, результати яких подано в табл. 1.

Перевірку відповідності вибіркового сукупностей нормальному розподілу здійснювали за критерієм Колмогорова–Смірнова; встановлення нормальності на рівні $\alpha=0,05$ дало підстави застосовувати параметричні методи порівняння (t -критерій Стьюдента). Порівняння показників виконували між I (підготовчим), II (змагальним) та III (перехідним) періодами річного макроциклу.

Так, у тесті жим штанги лежачи 50 кг на горизонтальній лаві зафіксовано поетапне зниження кількості повторень: з $24,5 \pm 1,21$ (I період) до $20,2 \pm 1,26$ (II період) та $18,3 \pm 1,28$ (III період). Статистично значущі зміни встановлено в порівняннях I–II ($t_{1,2}=2,37$; $p_{1,2}<0,05$) і I–III ($t_{1,3}=3,55$; $p_{1,3}<0,001$), тоді як між II–III періодами достовірної різниці не виявлено ($t_{2,3}=1,18$; $p_{2,3}>0,05$) (табл. 1).

Змістовно це узгоджується з тим, що жим лежачи є базовим тестом для оцінки витривалості м'язів грудей і трицепса, а також здатності підтримувати робочу щільність навантаження, що є критичним під час багатосетового тренування верхнього плечового поясу у бодібілдерів номінації менс-фізик.

У вправі жим гантелями стоячи по 15 кг також простежується зниження результатів: $24,6 \pm 1,11$ (I період), $20,5 \pm 1,51$ (II період) і $19,5 \pm 1,56$ (III період). Відмінності були достовірними між I–II ($t_{1,2}=2,26$; $p_{1,2}<0,05$) та I–III ($t_{1,3}=2,63$; $p_{1,3}<0,05$) періодами, тоді як між II–III періодами статистично значущих змін не встановлено ($t_{2,3}=0,37$; $p_{2,3}>0,05$) (табл. 1).

Практична значущість цього тесту полягає в тому, що він відображає силову витривалість дельтоподібних м'язів і трицепса, які у менс-фізик безпосередньо впливають на візуальну «ширину плечей» та якість силуєту.

Показники у вправі присідання зі штангою на плечах 50 кг упродовж макроциклу також зменшувалися: з $24,6 \pm 1,51$ (I період) до $20,3 \pm 1,25$ (II період) і $18,9 \pm 1,32$ (III період). Достовірні відмінності зафіксовано між I–II ($t_{1,2}=2,21$; $p_{1,2}<0,05$) та I–III ($t_{1,3}=2,96$; $p_{1,3}<0,01$) періодами, тоді як II–III не мали статистично значущої різниці ($t_{2,3}=0,89$; $p_{2,3}>0,05$) (табл. 1).

Враховуючи, що присідання є ключовим засобом розвитку м'язів нижніх кінцівок і сідничної групи, отримана динаміка відображає зміну спеціальної працездатності у великих м'язових масивах, що може бути чутливою до коливань тренувальної спрямованості та енергетичного забезпечення в різні періоди річного циклу.

У силовому тесті класична станова тяга 50 кг показники знизилися з $27,2 \pm 1,47$ (I період) до $22,4 \pm 1,36$ (II період) і $20,8 \pm 1,76$ (III період). Різниця була достовірною між I–II ($t_{1,2}=2,41$; $p_{1,2}<0,05$) та I–III ($t_{1,3}=2,72$; $p_{1,3}<0,01$), однак між II–III періодами статистично значущих змін не виявлено ($t_{2,3}=0,63$; $p_{2,3}>0,05$) (табл. 1).

Оскільки станова тяга інтегрує роботу м'язів задньої лінії тіла (сідничні, біцепс стегна, розгиначі спини) та стабілізаторів корпусу, вона є інформативною для оцінювання загальної силової витривалості й здатності підтримувати технічно якісні повторення в умовах накопичення втоми.

Суттєві зміни за періодами виявлено і в ізолюваній вправі згинання рук з гантелями стоячи по 10 кг: $31,6 \pm 1,49$ (I період), $26,9 \pm 1,52$ (II період), $24,7 \pm 1,65$ (III період). Достовірність відмінностей підтверджено між

Таблиця 1

Динаміка показників спеціальної фізичної підготовленості бодібілдерів 21-23 років номінації «Менс-фізик» протягом річного макроциклу (n=22) ростової категорії до 179 см

№	Показники	Групи			Оцінка статистичної відмінності	
		I період n=32	II період n=32	III період n=32	t	p
		$\bar{X}_1 \pm m_1$	$\bar{X}_2 \pm m_2$	$\bar{X}_3 \pm m_3$		
1.	Жим штанги лежачи 50 кг на горизонтальній лаві, к-ть разів за 30 с	24,5±1,21	20,2±1,26	18,3±1,28	$t_{1,2}=2,37$ $t_{1,3}=3,55$ $t_{2,3}=1,18$	$p_{1,2}<0,05$ $p_{1,3}<0,001$ $p_{2,3}>0,05$
2.	Жим гантелями стоячи по 15 кг, к-ть разів за 30 с	24,6±1,11	20,5±1,51	19,5±1,56	$t_{1,2}=2,26$ $t_{1,3}=2,63$ $t_{2,3}=0,37$	$p_{1,2}<0,05$ $p_{1,3}<0,05$ $p_{2,3}>0,05$
3.	Присідання зі штангою на плечах 50 кг, к-ть разів за 30 с	24,6±1,51	20,3±1,25	18,9±1,32	$t_{1,2}=2,21$ $t_{1,3}=2,96$ $t_{2,3}=0,89$	$p_{1,2}<0,05$ $p_{1,3}<0,01$ $p_{2,3}>0,05$
4.	Класична станова тяга 50 кг, к-ть разів за 30 с	27,2±1,47	22,4±1,36	20,8±1,76	$t_{1,2}=2,41$ $t_{1,3}=2,72$ $t_{2,3}=0,63$	$p_{1,2}<0,05$ $p_{1,3}<0,01$ $p_{2,3}>0,05$
5.	Згинання рук з гантелями стоячи по 10 кг, к-ть разів за 30 с	31,6±1,49	26,9±1,52	24,7±1,65	$t_{1,2}=2,22$ $t_{1,3}=3,12$ $t_{2,3}=0,99$	$p_{1,2}<0,05$ $p_{1,3}<0,01$ $p_{2,3}>0,05$
6.	Тяга вертикального блока до грудей 40 кг, к-ть разів за 30 с	22,1±1,58	17,2±1,44	15,8±1,41	$t_{1,2}=2,31$ $t_{1,3}=2,99$ $t_{2,3}=0,70$	$p_{1,2}<0,05$ $p_{1,3}<0,01$ $p_{2,3}>0,05$

Примітки: I – підготовчий період; II – змагальний період; III – перехідний період.

I–II ($t_{1,2}=2,22$; $p_{1,2}<0,05$) та I–III ($t_{1,3}=3,12$; $p_{1,3}<0,01$), при цьому II–III статистично значущо не відрізнялися ($t_{2,3}=0,99$; $p_{2,3}>0,05$) (табл. 1).

З огляду на те, що біцепс плеча є однією з найбільш «видимих» м'язових груп у сценічній презентації менс-фізик, контроль витривалості цієї групи через стандартизований 30-секундний тест має прикладне значення для планування обсягу допоміжної роботи.

У тесті тяга вертикального блока до грудей 40 кг встановлено зниження показників з 22,1±1,58 (I період) до 17,2±1,44 (II період) і 15,8±1,41 (III період). Відмінності були статистично значущими між I–II ($t_{1,2}=2,31$; $p_{1,2}<0,05$) та I–III ($t_{1,3}=2,99$; $p_{1,3}<0,01$), тоді як між II–III періодами достовірної різниці не спостерігалось ($t_{2,3}=0,70$; $p_{2,3}>0,05$) (табл. 1).

Цей тест відображає функціональну спроможність найширших м'язів спини та м'язів верхніх кінцівок підтримувати повторну роботу, що є принциповим для формування V-силуету та якості спини у менс-фізик.

Тож, дані табл. 1 свідчать про напрямлену динаміку показників спеціальної фізичної підготовленості бодібілдерів «Менс-фізик» упродовж річного макроциклу: у всіх контрольних

вправах зафіксовано статистично значуще зниження результатів при порівнянні I періоду з II та або III, тоді як різниця між II та III періодами, як правило, не досягає рівня значущості ($p>0,05$) (табл. 1).

Такий характер змін є практично важливим для тренерської роботи, оскільки підкреслює необхідність планової корекції обсягу, інтенсивності та відновлення в різні періоди макроциклу, щоб зберегти достатній рівень спеціальної працездатності при зміні тренувальної спрямованості.

Висновки. Проведене дослідження дало змогу кількісно охарактеризувати зміни спеціальної фізичної підготовленості у кваліфікованих бодібілдерів 21-23 років номінації «Менс-фізик» (ростова категорія до 179 см; n=22) у межах річного макроциклу за класичною програмою та у розрізі трьох періодів підготовки (I – підготовчий, II – змагальний, III – перехідний). Оцінювання здійснювали за результатами комплексу 30-секундних контрольних вправ, що відображають локальну силову витривалість і спеціальну працездатність основних м'язових груп (жим лежачи 50 кг; жим гантелей стоячи по 15 кг; присідання 50 кг; станова тяга 50 кг; згинання рук

з гантелями по 10 кг; тяга вертикального блока 40 кг).

Встановлено період-специфічну тенденцію до зниження кількості повторень у більшості тестів від I до II періоду (падіння приблизно на 14,9-22,2%) та ще більш виражено – від I до III періоду (орієнтовно на 20,7-28,5%), що відображає зменшення прояву силової витривалості/спеціальної працездатності впродовж макроциклу. Ці зрушення були статистично підтверджені для всіх контрольних вправ у порівняннях I-II ($t=2,21-2,41$; $p<0,05$) та I-III ($t=2,63-3,55$; $p<0,05-0,001$).

Водночас між II та III періодами достовірних відмінностей не виявлено ($t=0,37-1,18$; $p>0,05$), що свідчить про відносну стабілізацію показників спеціальної працездатності після

змагального відрізка та вказує на те, що ключові зміни формуються саме при переході від підготовчого до змагального періоду.

Отримані результати підтверджують доцільність періодизаційно орієнтованого контролю спеціальної фізичної підготовленості у бодібілдерів «Менс-фізик» із використанням стандартизованих 30-секундних тестів як оперативних індикаторів зміни працездатності. Практично це дозволяє тренеру своєчасно коригувати співвідношення обсягу та інтенсивності силової роботи та відновлювальних заходів у періодах, коли очікується найбільше зниження повторної працездатності (передусім у змагальному відрізку), зберігаючи якість силового стимулу без надмірного ризику накопичення локальної втоми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Власко С., Джим В. Ю.. Динаміка показників загальної фізичної підготовленості кваліфікованих армспортсменів. *Єдиноборства*. 1 (27) 2023. С. 14-23.
2. Платонов В. Н.. Сучасна система спортивного тренування: Київ. : Перша друкарня. 2020. С. 752 с.
3. Джим М. О., Півень О. Б., Джим В. Ю. зміни антропометричних показників у кваліфікованих спортсменок – фітнес моделей під впливом методики функціонального тренування протягом річного макроциклу. *Фізичне виховання та спорт. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2023 (4), 81-89. <https://doi.org/10.26661/2663-5925-2023-4-10>.*
4. Джим В. Ю.. Особливості харчування бодібілдерів у підготовчому періоді тренувань. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. № 4 (37). 2013. С. 15–19.
5. Джим В. Ю.. Особливості харчування спортсменів екоморфів, які займаються бодібілдингом в перехідному періоді підготовки, *Слобожанський науково-спортивний вісник*, № 5 (49), 2015, С. 34–39.
6. Олешко В. Г.. Теорія та методика тренерської діяльності у важкій атлетиці: підруч. для студ. закл. вищої освіти з фіз. виховання і спорту. К. : Національний університет фізичного виховання і спорту України, Олімпійська література, 2018. 332 с.
7. Харланова М. О., Джим В. Ю., Канунова Л. В.. Вплив занять функціонального тренування на прояв спеціальної фізичної підготовленості кваліфікованих спортсменок фітнес моделей протягом підготовчого періоду. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) 4 (163) –2023. с. 98-104. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.04\(163\).34](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.04(163).34).*
8. Харланова М. О., Півень О. Б., Джим В. Ю. Покращення фізичних якостей у спортсменок фітнес-моделей за допомогою методики функціонального тренінгу протягом підготовчого періоду річного циклу підготовки. *Фізичне виховання та спорт. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2023 (1), 130-139. <https://doi.org/10.26661/2663-5925-2023-1-17>.*
9. Тихорський О. А.. «Використання методичного прийому «Дроп-сет» кваліфікованими бодібілдерами Харківщини у базовому мезоциклі», *Проблеми і перспективи розвитку спортивних ігор і єдиноборств у вищих навчальних закладах*. Т. 1. 2019. С. 101-104.
10. Tykhorskyi O. et al.. «Anthropometrical changes of highly-skilled female bodybuilders during basic mesocycle of annual preparation», *Gazzetta Medica Italiana-Archivio per le Scienze Mediche*. T. 180. №. 9. 2021. С. 429-434.
11. Tykhorsky O., Dzhym E., Ponomarenko R., Petrenko I., Kanunova L.. «Anthropometrical changes of highly-skilled female bodybuilders during basic mesocycle of annual preparation», *Gazzetta Medica Italiana – Archivio per le Scienze Mediche* 2021 September, №180 (9), pp. 429-434.
12. Visek A. J., Watson J. C., Hurst J. R., Maxwell J. P., Harris B. S.. Athletic identity and aggressiveness: A cross-cultural analysis of the athletic identity maintenance model. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*. Vol.8(2). pp. 99–116. doi:10.1080/1612 197X.2010.9671936.

13. Cornelius A. E., Brewer B. W., Van Raalte J. L.. Applications of multilevel modeling in sport injury rehabilitation research. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*. Vol.5(4). pp. 387 – 405. doi:10.1080/1612197X.2007.9671843.

14. Podrigalo, L. V., Galashko, M. N., Iermakov, S. S., Rovnaya, O. A., & Bulashev, A.Y.. Prognostication of successfulness in armwrestling on the base of morphological functional indicators' analysis. *Physical Education of Students*, 21(1), 46. <https://doi.org/10.15561/20755279.2017.0108>.

15. Podrihalo, O.O., Podrigalo, L.V., Bezkorovainyi, D.O., Halashko, O.I., Nikulin, I.N., Kadutskaya, L.A., et al. The analysis of handgrip strength and somatotype features in arm wrestling athletes with different skill levels. *Physical education of students*, 24(2), 120-126. <https://doi.org/10.15561/20755279.2020.0208>.

REFERENCES

1. Vlasko S., Dzhym V. Y. (2023). Dynamika pokaznykiv zahalnoi fizychnoi pidhotovlenosti kvalifikovanykh armsportsmeniv [Dynamics of poignant physical training indicators of qualified arm-wrestlers]. *Yedynoborstva*. 1 (27) P. 14-23. [in Ukrainian].

2. Platonov V. N. (2020). Suchasna systema sportyvnoho trenuvannya. [Modern system of sports training]: Kyiv.: Persha drukarnya. 2020. P. – 752 p.. [in Ukrainian].

3. Dzhym, M. O., Piven, O. B., Dzhym, V. Y. (2023) Zminy antropometrychnykh pokaznykiv u kvalifikovanykh sport·smenok – fitnes modeley pid vplyvom metodyky funktsional'noho trenuvannya protyahom richnoho makrotsykladu. [Changes in anthropometric indicators in qualified female athletes – fitness models under the influence of functional training methods during the annual macrocycle]. *Fizyчне vykhovannya ta sport*. Odesa: Vydavnychyy dim «Hel'vetyka», (4), 81-89. <https://doi.org/10.26661/2663-5925-2023-4-10> [in Ukrainian].

4. Dzhym V. Yu. (2013). Osoblyvosti kharchuvannya bodibilderiv u pidhotovchomu periodi trenuvan. [Peculiarities of nutrition of bodybuilders in the preparatory period of training]. *Slobozhanskyi Herald of Science and Sport*, Nr. 4 (37), pp. 15–19 [in Ukrainian].

5. Dzhym V. Yu. (2015). «Peculiarities of nutrition of ectomorph athletes who are engaged in bodybuilding in the transition period of training», *Slobozhans'kyi naukovo-sportyvnyy visnyk*, № 5 (49), pp. 34–39. [in Ukrainian].

6. Oleshko V. H. (2018). Teoriia ta metodyka trenerskoi diialnosti u vazhkii atletytsi: pidruch. dlia stud. zakl. vyshchoi osvity z fiz. vykhovannya i sportu. [Theory and methods of coaching activity in weightlifting: tutorial. for students closing higher education in physics education and sports]. *National University of Physical Education and Sports of Ukraine, Olympic literature*, 332 p. [in Ukrainian].

7. Kharlanova M.O., Dzhym V. Y., Kanunova L.V.. (2023). Vplyv zanyat' funktsional'noho trenuvannya na proyav spetsial'noyi fizychnoi pidhotovlenosti kvalifikovanykh sport·smenok fitnes modeley protyahom pidhotovchoho periodu. [The effect of functional training classes on the manifestation of special physical preparedness of qualified female fitness models during the preparatory period.]. *Naukovyy chasopys natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova, Seriya 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kul'tury (fizychna kul'tura i sport)* 4 (163). s. 98-104. DOI 10.31392/NPU-nc.series15.2023.04(163).34 [in Ukrainian].

8. Kharlanova, M. O., Piven, O. B., Dzhym, V. Y. (2023) Pokrashchennya fizychnykh yakostey u sport·smenok fitnes-modeley za dopomohoyu metodyky funktsional'noho treninhu protyahom pidhotovchoho peroidu richnoho tsyklu pidhotovky.. [Improving the physical qualities of female fitness model athletes using the functional training technique during the preparatory period of the annual training cycle.]. *Fizyчне vykhovannya ta sport*. Odesa: Vydavnychyy dim «Helvetyka», (1), 130-138 [in Ukrainian].

9. Tykhorskyi, O. A. (2019), «The use of the method of» Drop-set «by qualified bodybuilders of Kharkiv region in the basic mesocycle», *Problemy i perspektyvy rozvytku sportyvnykh ihor i yedynoborstv u vyshchykh navchal'nykh zakladakh*. T. 1. pp. 1001-104. [in Ukrainian].

10. Tykhorskyi O. et al. (2021), «Anthropometrical changes of highly-skilled female bodybuilders during basic mesocycle of annual preparation», *Gazzetta Medica Italiana-Archivio per le Scienze Mediche*. T. 180. №. 9. C. 429-434. [in English]

11. Tykhorsky O., Dzhym E., Ponomarenko R., Petrenko I., Kanunova L. (2021), «Anthropometrical changes of highly-skilled female bodybuilders during basic mesocycle of annual preparation», *Gazzetta Medica Italiana – Archivio per le Scienze Mediche* 2021 September, №180 (9), pp. 429-434. [in English]

12. Visek A. J., Watson J. C., Hurst J. R., Maxwell J. P., Harris B. S. (2010). Athletic identity and aggressiveness: A cross-cultural analysis of the athletic identity maintenance model. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*. Vol.8(2). pp. 99–116. doi:10.1080/1612197X.2010.9671936 [in English].

13. Cornelius A. E., Brewer B. W., Van Raalte J. L. (2007). Applications of multilevel modeling in sport injury rehabilitation research. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*. 2007. Vol.5(4). pp. 387 – 405. doi:10.1080/1612197X..9671843 [in English].

14. Podrigalo, L. V., Galashko, M. N., Iermakov, S. S., Rovnaya, O. A., & Bulashev, A.Y. (2017). Prognostication of successfulness in armwrestling on the base of morphological functional indicators' analysis. *Physical Education of Students*, 21(1), 46. <https://doi.org/10.15561/20755279.2017.0108>. [in English]

15. Podrihalo, O.O., Podrigalo, L.V., Bezkorovainyi, D.O., Halashko, O.I., Nikulin, I.N., Kadutskaya, L.A., et al. (2020). The analysis of handgrip strength and somatotype features in arm wrestling athletes with different skill levels. *Physical education of students*, 24 (2), 120-126. <https://doi.org/10.15561/20755279.2020.0208>. [in English].

V. ZAGLADA

*Postgraduate Student at the Department of Athleticism and Strength Sports,
Kharkiv State Academy of Physical Culture, Kharkiv, Ukraine*

E-mail: djimvictor@gmail.com

http://orcid.org/0009-0004-3049-8994

M. DZHYM

Doctor of Philosophy Ph.D.,

*Senior Lecturer at the Department of Health, Fitness and Recreation,
Kharkiv State Academy of Physical Culture, Kharkiv, Ukraine*

E-mail: marinaharlanova16022010@gmail.com

http://orcid.org/0000-0002-1920-5896

CHANGES IN SPECIAL PHYSICAL TRAINING IN BODYBUILDERERS 21-23 YEARS OLD IN THE MENS PHYSICS NOMINATION DURING THE ANNUAL MACROCYCLE UNDER THE CLASSIC PROGRAM

The purpose of the study was to determine the period-specific dynamics of indicators of special physical fitness in qualified 21-23-year-old bodybuilders competing in the Men's Physique division during an annual macrocycle designed according to a classical training program. The pedagogical experiment involved 22 athletes (height category up to 179 cm). The level of special fitness was assessed using standardized 30-second strength-endurance tests with fixed external loads: barbell bench press 50 kg; standing dumbbell press 15 kg in each hand; back squat 50 kg; conventional deadlift 50 kg; standing dumbbell curl 10 kg in each hand; lat pulldown to the chest 40 kg (number of repetitions in 30 s). Comparisons were made across three periods of the annual cycle (I – reparatory, II – competitive, III – transition). Distribution normality was tested using the Kolmogorov–Smirnov criterion, and the statistical significance of differences was determined using Student's t-test. The results showed unidirectional changes in special work capacity within the macrocycle: for all control exercises, the number of repetitions decreased in Periods II and III compared with Period I, while no significant differences were found between Periods II and III ($p > 0.05$). In particular, in the barbell bench press test the results decreased from $24,5 \pm 1,21$ to $20,2 \pm 1,26$ and $18,3 \pm 1,28$ repetitions ($t_{1,2}=2,37$; $p_{1,2}<0,05$; $t_{1,3}=3,55$; $p_{1,3}<0,001$); in the standing dumbbell press – from $24,6 \pm 1,11$ to $20,5 \pm 1,51$ and $19,5 \pm 1,56$ ($t_{1,2}=2,26$; $p_{1,2}<0,05$; $t_{1,3}=2,63$; $p_{1,3}<0,05$); in the back squat—from $24,6 \pm 1,51$ to $20,3 \pm 1,25$ and $18,9 \pm 1,32$ ($t_{1,2}=2,21$; $p_{1,2}<0,05$; $t_{1,3}=2,96$; $p_{1,3}<0,01$); in the conventional deadlift—from $27,2 \pm 1,47$ to $22,4 \pm 1,36$ and $20,8 \pm 1,76$ ($t_{1,2}=2,41$; $p_{1,2}<0,05$; $t_{1,3}=2,72$; $p_{1,3}<0,01$); in the dumbbell curl—from $31,6 \pm 1,49$ to $26,9 \pm 1,52$ and $24,7 \pm 1,65$ ($t_{1,2}=2,22$; $p_{1,2}<0,05$; $t_{1,3}=3,12$; $p_{1,3}<0,01$); and in the lat pulldown test—from $22,1 \pm 1,58$ to $17,2 \pm 1,44$ and $15,8 \pm 1,41$ repetitions ($t_{1,2}=2,31$; $p_{1,2}<0,05$; $t_{1,3}=2,99$; $p_{1,3}<0,01$). Overall, these findings reflect a periodization-related decline in repeated strength work capacity during the competitive segment and its relative stabilization in the transition period, confirming the practical value of regular monitoring of Men's Physique bodybuilders' special fitness using short standardized tests for timely adjustment of the balance between training volume, intensity, and recovery in key phases of the macrocycle.

Key words: bodybuilding; Men's Physique; special physical fitness; strength endurance; pedagogical testing; annual macrocycle; preparatory, competitive, transition periods.

Дата першого надходження статті до видання: 20.11.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.12.2025

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.12.2025

УДК 378.011.31:78.01

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.4.18>

Д. В. ЧАМАХУД

*доктор філософії, старший викладач кафедри музичного мистецтва,
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний інститут»
Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: dchamakhud@lpc.ukr.education
<https://orcid.org/0000-0003-3402-7335>*

О. М. ЮРЧУК

*викладач кафедри музичного мистецтва,
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний інститут»
Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: ouurchuk@lpc.ukr.education
<https://orcid.org/0000-0002-2790-7767>*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОЦІНОЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА МУЗИЧНОГО СМАКУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В АСПЕКТІ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті розглядається один із аспектів розвитку здатності цінувати прекрасне в музиці. В зв'язку з цим, висвітлюється специфіка формування оціночних суджень та музично-естетичного смаку, як важливих складових естетичної свідомості особистості і для широкого загалу молоді, і в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва. Авторами з'ясовуються сучасні освітні умови формування, становлення та розвитку оціночної діяльності й музично-естетичного смаку у здобувачів освіти всіх рівнів. Проаналізовано останні наукові розвідки й публікації вітчизняних та зарубіжних дослідників, котрі вивчали зазначену проблему. Окреслено проблемне коло все ще не вирішених раніше принципів питань музично-естетичного виховання, від яких залежить реалізація освітніх інновацій у сфері мистецької освіти. Встановлено, що протягом багатьох віків мистецтво, і передовсім музичне, визнавалося незамінним засобом естетичного виховання, важливим чинником формування особистісних якостей людини, її духовного світу. Основна увага зосереджується на особливостях сучасного процесу ознайомлення слухачів із найрізноманітнішою музикою, що породжує гостру необхідність у підготовці такої аудиторії, яка могла б повноцінно пережити й осмислювати музичні твори. Зазначено, що однією з передумов музично-естетичного виховання та розвитку музично-естетичного смаку є формування оціночної діяльності здобувачів освіти при сприйнятті мистецьких творів зі скарбниці музичної класики. Схарактеризована ключова роль музичної освіти у ранньому формуванні й становленні музичного смаку та сприйнятті музичних творів, особливо в дошкільному та молодшому шкільному віці. Визначено, якими саме професійними вміннями, навичками та компетентностями мають володіти майбутні музиканти-фахівці, викладаючи музичне мистецтво в закладах загальної середньої освіти. Підкреслено, що для успішної фахової самореалізації здобувача освіти в майбутньому важливою умовою є набутий в процесі навчання слухацький оціночно-аналітичний досвід, як база основа музично-естетичного смаку.

Ключові слова: музичне мистецтво, музично-естетичне виховання, музичний смак, оціночна діяльність, естетична оцінка.

Поставлення проблеми. Значні політичні, економічні та соціокультурні зміни в сучасному українському суспільстві вимагають суттєвого оновлення національної освіти та виховання молоді, стратегічними завданнями якого є формування світоглядних переконань, розвиток креативних здібностей та культурне становлення особистості.

Юнацький вік є періодом інтенсивного формування системи життєвих орієнти-

рів та ідеалів, морально-етичних якостей і художньо-естетичних смаків. Поряд із тим, сучасний потужний науково-технічний прогрес, глобальне використання електронних ресурсів, неоднозначний вплив мас-медіа створюють складні соціокультурні умови для духовного становлення особистості. Сьогодні internet-мережа надає молоді широкий доступ до інформації різної якості, зокрема і такої, що не відповідає загальнолюдським

ідеалам та естетичним нормам. Отримуючи інформацію такого змісту, значна частина юнацтва сприймає її за життєві реалії, що негативно впливає на формування світогляду молодшої людини та її художньо-естетичних уподобань.

У зв'язку з цим, перед національною освітою постає проблема формування естетичної свідомості як важливої передумови ефективної самореалізації молодшої особистості в суспільстві, об'єктивного сприйняття нею світу за законами краси. Відповідно, виникає нагальна потреба створити оптимальні педагогічні умови для формування та подальшого розвитку естетичних смаків у нинішньої молоді, зокрема – музично-естетичного.

Метою статті є з'ясування специфіки сучасних умов формування оціночної діяльності та музично-естетичного смаку в молоді з подальшим визначенням освітніх аспектів його розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Перші дослідження проблем естетичного навчання та виховання в національних освітніх закладах з'явилися на межі XIX-XX століть у працях Х. Алчевської, Б. Грінченка, О. Духновича, С. Миропольського, С. Русової, К. Ушинського, П. Юркевича. Теоретичні положення про естетичний розвиток дітей засобами мистецтва відображено в працях таких знаних науковців та педагогів, як А. Богуш, В. Кузь, Н. Скрипченко, В. Сухомлинський, В. Шаталов та ін.

Надалі питання вивчення механізмів естетичної оцінки, оціночної діяльності людини, її ціннісних орієнтацій, тобто спрямованості на ті чи інші естетичні цінності, привертають увагу представників різних наук. Останнім часом цінності й оцінки досліджуються в галузі філософії та естетики, психології та соціології, мистецтвознавства і педагогіки. Сучасна психолого-педагогічна наука поповнилася рядом фундаментальних наукових досліджень, в яких висвітлюються різні питання теорії та методики естетичного виховання молоді, зокрема, формування в неї естетичних смаків. Доречно назвати таких авторів, як В. Бітаєв, В. Бутенко, О. Дем'янчук, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька.

В численних дисертаціях сучасних науковців розглядаються різні аспекти формування естетичного смаку. Так, його становлення у молодших школярів досліджували А. Гнип, Т. Броліцька, Б. Івасів, Г. Раїцька, А. Сердюк, М. Семіч. Специфіку розвитку естетичного смаку старшокласників вивчали С. Барило, В. Баєвський, Н. Зацепіна, І. Казимирська, Т. Лісовська, О. Маленицька. Важливі аспекти музично-естетичного виховання учнів старших класів засобами сучасної музики розглянула О. Сапожнік. У дисертаційній роботі Г. Шевченко досліджена взаємодія видів мистецтва в естетичному вихованні підлітків. Проблеми виховання естетичного смаку майбутніх учителів музичного мистецтва висвітлювали Ю. Бабиніна та К. Васильковська.

Проте, реальний стан формування музично-естетичних смаків молоді та освітні умови їх розвитку в національному просторі першої чверті XXI століття залишаються недостатньо вивченими. В умовах суттєвих змін, які відбуваються у всіх сферах життя українського соціуму, гостро постає проблема розвитку духовної культури суспільства, насамперед, формування світоглядних переконань та естетичної свідомості у підростаючого покоління. У даному напрямку розробляються нові концепції загальної освіти та художньо-естетичного виховання юнацтва.

Виклад основного матеріалу. У нашій статті розглядається один із аспектів цієї актуальної нині теми – розвиток у слухачів здатності цінувати прекрасне у музиці. Це виявляється в естетичних оцінках, які людина дає творам мистецтва. Оціночне ставлення, що є завершальним етапом художнього сприйняття, передбачає вміння аргументовано пояснити своє враження від твору, усвідомити і визначити його естетичну цінність на основі вироблених поглядів та уявлень про мистецтво.

Інтерес до даної теми пояснюється тим, що вміння цінувати прекрасне є одним із найважливіших факторів розвитку людської особистості. В естетичних оцінках концентрується весь запас духовної культури людини, найповніше виявляються її світоглядні позиції. Значить, з одного боку, оціночні судження є яскравим показником рівня естетичної зрі-

лості людини, а з другого – формування естетичного оціночного ставлення стимулює розвиток внутрішнього світу особистості, впливає на становлення поглядів і переконань молоді людини. Тому проблема виховання вміння дати естетичну оцінку набуває особливого значення у справі підготовки музикантів-фахівців, зокрема вчителів музики, чия особиста система цінностей та вміння формувати її у майбутніх учнів і слухачів багато в чому зумовлюють рівень естетичного розвитку нашої молоді.

У стрімкому потоці різноманітної інформації розум людини зазнає величезного навантаження і дедалі більшого значення набуває фактор вибірковості у засвоєнні отриманих відомостей. Тому головною метою сучасного навчання в усіх освітніх ланках є, насамперед, озброєння здобувачів освіти основами знань, досвідом і методологією наукового пізнання, спираючись на які вони в майбутньому зможуть правильно засвоювати нову інформацію і застосовувати її в самостійній діяльності.

Естетичне становлення особистості – це довгостроковий процес розвитку її естетичної свідомості, формування естетичних почуттів, переконань та ідеалів.

Важливою складовою естетичної свідомості є естетичний смак – своєрідний регулятор соціальної діяльності людини, критерій оцінки життєвих та мистецьких явищ. Будучи відображенням світогляду особистості, естетичний смак безпосередньо проявляється в процесі сприйняття, оцінки та створення естетичних цінностей. Адже саме в естетичній оцінці виявляється світогляд особистості, вся сукупність її поглядів.

Музично-естетичний смак – це вибірково-оціночне ставлення до різних явищ музичного мистецтва, що функціонують у соціокультурному просторі, здатність насолоджуватися шедеврами музичного мистецтва. Про розвиненість музично-естетичного смаку свідчить те, яку музику обирає для слухання людина і як глибоко вона її сприймає та усвідомлює. А. Сердюк та М. Семіч підкреслюють, що «естетичне почуття, яке виникає в процесі сприйняття чи виконання музики, є ознакою формування музично-естетичного смаку. Розвинений музичний смак – це здатність насолоджуватися цін-

ною в художньому плані музикою та глибоко сприймати її» [Сердюк, 2016, 134].

А. Гніп зазначає, що «відповідно до українського педагогічного словника, музично-естетичне виховання – це процес цілеспрямованого пізнання музики, розвиток музично-естетичних смаків людини, збагачення її музичної культури та здібностей, що включає вдосконалення здатності розуміти та сприймати музичне мистецтво з естетичною насолодою» [Гніп, 2020, 8]. Сутність естетичного виховання полягає у формуванні в молоді здібності сприймати й розуміти прекрасне в житті та мистецтві, перетворювати навколишній світ за законами краси.

В сьогоденних умовах існує ряд проблем, що ускладнюють процес формування музично-естетичних смаків у сучасній молоді. Першочергово йдеться про специфіку музичної «аури», в якій вона перебуває. Сьогодні значна частина юнацтва ігнорує музичну класику, надаючи перевагу естрадно-розважальній музиці.

Типовою ознакою нашого часу є динамічний розвиток суспільного життя на усіх рівнях, що загострює у молоді почуття темпу і ритму, нав'язує калейдоскопічну зміну вражень (зорових, слухових, емоційних). На цьому тлі процвітає специфічне мистецтво поп-музики, яке відтворює пульс часу, стаючи своєрідним камертоном реальності для юнацтва.

Розмаїта історія розвитку популярної музики нараховує вже більше, ніж півстоліття. Кожне нове покоління створювало свій емоційний стиль молодіжної музики, додаючи улюбленому виду музичної культури специфічні змістовні, інтонаційні та сценічні риси.

Сучасна молодь живе в столітті глобального технічного розвитку й засилля мас-медіа. В цих умовах музика – потужний засіб впливу на свідомість і смаки слухачької аудиторії. Загрозливою ознакою нашого сьогодення є процвітанню «комерційного монстра» – цілої індустрії легкої музики, основним видом якої є естрадно-розважальне концертне шоу. Зазвичай, це вокально-хореографічна вистава, при сприйнятті якої слух культурно-освіченої людини з естетичним смаком страждає від банальності мелодій та текстів, одноманіт-

ності ритмоформул, децибельної сили електроакустичних систем. Калейдоскоп світлових та тембральних вражень, видовищних сенсацій (хореографія, костюми, реклама) приховує мелодико-поетичне жебрацтво значної кількості пісенних композицій. Під барвистою оболонкою сценічних ефектів відбувається відверта підміна функцій: слухач перетворюється на глядача.

Концертні шоу такого типу збирають величезні молодіжні аудиторії. Юні слухачі перетворюються на співучасників дійства, що відбувається у них на очах. Відсутність суворих обмежень та правил, можливість маніпуляцій з будь-якими поетичними, музичними та сценічними виражальними засобами викликає у молоді відчуття свободи вибору, всездозволеності.

Отже, поп-музика відповідає властивій юнацтву потребі у свободі та самоствердженні, у відокремленні себе від світу дорослих з їх правилами і стандартами життя. У замкненому просторі величезних приміщень відбувається гіпнотичний вплив на юного слухача, якому нав'язують низькопробні стереотипи мислення, емоційного переживання та етичної поведінки.

Короткий екскурс у реалії музичного сьогодення дозволяє зробити висновок, що захоплюючись комерційно-розважальною музикою, молодь далеко не завжди може відрізнити справжнє від штучного, і тим самим втрачає критерії прекрасного в музичному мистецтві. Проблема полягає в тому, що більша частина юнацтва вважає «свою музику» якщо не єдиним, то головним видом музичного мистецтва. Відповідно, молодь залишає поза своєю увагою всі інші види музики і, в першу чергу, музику класичну.

Слід зауважити, що сучасний педагог-музикант не повинен займати позицію абсолютного неприйняття і активного заперечення молодіжної популярної музики, адже наслідком цього може бути втрата авторитету і можливості впливати на художні смаки юнацтва. Виходить, що суперечки про мистецтво – це найчастіше суперечки про життя, а зіткнення художніх смаків часто виявляється зіткненням різних світоглядів або різних вікових рівнів-поглядів. Педагогу варто усвідомити при-

чини захоплення новими течіями в музиці і з'ясувати, чи не можна використати цей факт для пробудження інтересу до широкого спектру явищ музичної культури.

Сучасні молоді люди вільно орієнтуються у новітніх інформаційних технологіях, вибудовують дорослі життєві плани, але далеко не кожен з них має сформовані світоглядні переконання та художню культуру, розвинутий естетичний смак. Наслідки цього в майбутньому відчує і сама людина, і суспільство. У даному контексті знову ж таки особливої актуальності набувають завдання становлення та розвитку в молоді художніх смаків, зокрема, музично-естетичного. Ю. Бабиніна наголошує, що «розвиток естетичного смаку включає формування здатності сприймати прекрасне та потворне, що є суттєвим для готовності молодого спеціаліста до музично-естетичної діяльності» [Бабиніна, 2023, 24].

Формування музично-естетичного смаку особистості – це тривалий освітній та виховний процес, який починається ще в дитинстві, при перших враженнях від пізнання світу, від мелодій, почутих у родині, в дошкільних закладах. За В. Грюном (відомим дослідником у музичній педагогіці та дошкільній музичній освіті), «музична освіта відіграє ключову роль у ранньому формуванні музичного смаку та сприйняття музичних творів, особливо в дошкільному та молодшому шкільному віці» [Gruhn, 2011].

Але найбільш інтенсивний період розвитку музично-естетичного смаку припадає на шкільні роки. Головним завданням музичного виховання учнів є формування музичної культури як важливої складової духовної культури. Слід зазначити, що процес становлення музичної культури передбачає обов'язковий розвиток таких її компонентів, як музичне сприймання, оціночне ставлення до творів, а отже, музично-естетичного смаку.

Починати розвиток музичного сприйняття варто з почуттєвого аспекту, формування емоційної чуйності як складової музично-естетичної культури. В процесі навчання учні мають ознайомитись зі специфікою, видами, жанрами та стилями музичного мистецтва, вивчити твори композиторів різних епох та національних шкіл. Вчитель повинен навчити слухати

і оцінювати музику, усвідомлювати, що вона виховує, до чого закликає. Отже, надаючи школярам необхідні музично-естетичні уявлення, педагог виховує їх слухацьку культуру і тим самим розвиває в них музично-естетичний смак.

Усі знання та навички, набуті на уроках музичного мистецтва, повинні трансформуватися у художні, культурні, духовні цінності, якими школярі будуть керуватися у майбутньому складному дорослому житті. Безперечно, поставлена мета є ідеальною, але на шляху до її досягнення є серйозні освітні проблеми. Йдеться про недостатність навчального часу, відведеного в національних ЗЗСО на музичне мистецтво (1 год./тиждень у 1-7 класах) та відсутність даного предмету в старших класах.

Формувати художній світогляд і музичну культуру підростаючого покоління в таких непростих соціокультурних та освітніх умовах покликаний всебічно ерудований, компетентний педагог-музикант, підготовка якого здійснюється в системі вищої музично-педагогічної освіти. Визначальним принципом навчання в освітніх закладах педагогічно-мистецького спрямування є підготовка всебічно освіченого, кваліфікованого вчителя-музиканта, одним із найважливіших критеріїв фахових якостей якого має бути вміння правильно визначати естетичну цінність музичних творів і аргументовано пояснювати своє ставлення до них.

Набуття здобувачами освіти фахових компетентностей, розвиток музично-естетичного смаку здійснюються в процесі вивчення циклу спеціальних музично-теоретичних та виконавських освітніх компонентів. Освітній процес на всіх вікових етапах повинен носити творчий характер, розкривати суть знання в його виникненні і розвитку, показувати засіб, за допомогою якого можна дійти того чи іншого висновку і, отже, сприяти формуванню логічного мислення, вміння творчо оперувати засвоєними принципами. Єдність теорії та практики, набутих знань і активної самостійної роботи визначає і завдання формування у майбутніх вчителів здатності до естетичної діяльності по оцінюванню художніх творів.

Важливими критеріями професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мисте-

цтва повинні бути вміння визначати естетичну цінність мистецьких явищ і аргументовано висловлювати свою думку про них. Тому розвиток цих вмінь набуває особливого значення під час підготовки фахівця, чия особистісна система цінностей та вміння формувати її в учнів зумовлюють рівень духовної культури підростаючого покоління. Таким чином, з одного боку, оцінювальні судження є яскравим показником рівня естетичної зрілості людини, а з іншого – формування естетичного оцінювального ставлення стимулює розвиток внутрішнього світу особистості, впливає на становлення її поглядів і переконань.

Сприймаючи під час навчання шедеври світової та національної музичної класики, здобувачі освіти пізнають духовні цінності суспільства, які стають надбанням їх особистого досвіду і, відповідно, формують в них музично-естетичний смак.

Фахова підготовка майбутніх вчителів музичного мистецтва передбачає розвиток вміння аналізувати музичний твір, оцінювати відповідність його елементів цілісному музичному образу. За К. Васильковською, «адже саме від умінь вчителя музики розкрити учням своє особистісне бачення мистецького твору і водночас активізувати їх індивідуальні процеси художнього переживання залежить, великою мірою, успіх його професійної діяльності» [Васильковська, 2006, 54]. Творча оцінка музики на основі нормативних критеріїв естетичної цінності наближує оціночну діяльність студентів до найбільш високого рівня – емоційно-сміслових оцінок. Набутий в процесі навчання слухацький оціночно-аналітичний досвід, як базова основа музично-естетичного смаку, є важливою умовою для успішної фахової самореалізації здобувача освіти в майбутньому.

Висновки. Розвиток нашого суспільства у всіх сферах життєдіяльності передбачає становлення у молоді системи духовних цінностей, формування в неї світоглядних позицій, загальної культури, естетичних уподобань та смаків. Набуття естетичного досвіду необхідне молодій людині для реалізації себе в якості повноцінної і потрібної суспільству особистості.

Формування й становлення оціночних суджень та музично-естетичного смаку,

незважаючи на проблематичні соціокультурні умови, є педагогічно керованим процесом. Результатом його має бути виховання у дітей та юнацтва інтересу до високохудожньої музики, розвиток музичних здібностей, вмінь та смаків, які дозволять їм стати активними слухачами, майстерними виконавцями, а, можливо, і творцями музики. Долучаючись до національної та світової музичної класики, учнівська та студентська молодь засвоює культурний досвід попередніх поколінь, пізнає еталони краси. Саме зв'язок із надбаннями загальнонародської мистецької спадщини сприяє формуванню естетичної свідомості у молоді особистості та виробленню в неї власної світоглядної позиції.

Музично-естетичний смак неможливо сформувати без різносторонньої художньої освіти, без культури художнього сприйняття,

без достатньої кількості та високої якості естетичної інформації загалом. Визначальними умовами сучасної естетичної освіти та виховання повинні стати збільшення навчальних годин на дисципліни художньо-естетичного циклу в освітніх навчальних закладах і системне впровадження інноваційних національних та зарубіжних технологій у цій сфері.

Кожна особистість – своєрідна і неповторна, вона має власну систему світоглядних, духовних та культурних цінностей, що визначає її унікальність. І естетичний смак є важливим інструментом формування цієї унікальності, засобом успішної суспільної та фахової самореалізації. Саме тому завдання формування естетичного смаку як складової естетичної свідомості особистості має бути стратегією сучасної музично-естетичної освіти та виховання на всіх рівнях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабиніна Ю. В. Виховання естетичного смаку майбутніх учителів музичного мистецтва як психолого-педагогічна проблема. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2023. №1(105). С. 22–30.
2. Васильковська К. М. Формування художнього світогляду майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Київ : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. 2006. 234 с.
3. Гнип А. Організація музично-виховного заходу в ЗНЗ. Херсон : ХДУ. 2020. 34 с.
4. Сердюк А., Семіч М. Естетичне виховання дітей молодшого шкільного віку під час проведення позакласної роботи в школі. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. №2(17). 2016. С. 131–135.
5. Gruhn W. Music Learning in Early Childhood: A Review of Psychological, Educational, and Neuromusical Research. *Cambridge University Press*, 2011. P. 256–290. URL: <https://academic.oup.com/book/4118/chapter-abstract/145857054?redirectedFrom=fulltext>

REFERENCES

1. Babinina, Y. V. (2023). Cultivation of Aesthetic Taste of Future Music Teachers as a Psychological and Pedagogical Problem. *Spirituality of Personality: Methodology, Theory and Practice*, 1(105), 22–30.
2. Vasylykivska, K. M. (2006). Formation of the Artistic Worldview of the Future Music Teacher in the Process of Studying Music-Historical Disciplines (PhD Thesis, specialty 13.00.02). Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University. 234 p.
3. Hnyup, A. (2020). Organization of a Musical-Educational Event in Secondary Education Institutions. Kherson: Kherson State University. 34 p.
4. Serdyuk, A., Semich, M. (2016). Aesthetic Education of Younger School-Age Children during Extracurricular Activities in School. *Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University*, 2(17), 131–135.
5. Gruhn, W. (2011). Music Learning in Early Childhood: A Review of Psychological, Educational, and Neuromusical Research. Cambridge: Cambridge University Press, 256–290. Retrieved from: <https://academic.oup.com/book/4118/chapter-abstract/145857054?redirectedFrom=fulltext>

D. V. CHAMAKHUD

*Doctor of Philosophy (PhD), Senior Lecturer at the Department of Music Art,
Municipal Higher Education Institution “Lutsk Pedagogical Institute”
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine
E-mail: dchamakhud@lpc.ukr.education
<https://orcid.org/0000-0003-3402-7335>*

O. M. YURCHUK

*Lecturer at the Department of Music Art,
Municipal Higher Education Institution “Lutsk Pedagogical Institute”
of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine
E-mail: oyurchuk@lpc.ukr.education
<https://orcid.org/0000-0002-2790-7767>*

**FEATURES OF THE FORMATION OF EVALUATIVE ACTIVITY
AND MUSICAL TASTE OF LEARNERS IN THE CONTEXT OF MUSICAL
AND AESTHETIC EDUCATION**

The article examines one of the aspects of developing the ability to appreciate beauty in music. In this regard, the specificity of forming evaluative judgments and musical-aesthetic taste is highlighted as important components of an individual's aesthetic consciousness, both for the general youth audience and within the process of professional training of future music teachers. The authors clarify contemporary educational conditions for the formation, establishment, and development of evaluative activity and musical-aesthetic taste among learners at all levels of education. Recent scientific studies and publications by domestic and foreign researchers who have addressed this issue are analyzed. The paper outlines a range of problematic issues in musical-aesthetic education that remain unresolved and that influence the implementation of educational innovations in the field of arts education. It is established that throughout many centuries art, and music in particular, has been recognized as an indispensable means of aesthetic education and an important factor in shaping personal qualities and the spiritual world of the individual. Special attention is paid to the features of the modern process of familiarizing listeners with a wide variety of musical works, which creates an urgent need to prepare an audience capable of fully experiencing and comprehending musical compositions. It is noted that one of the prerequisites for musical-aesthetic education and the development of musical taste is the formation of learners' evaluative activity in the perception of artistic works from the treasury of classical music. The key role of music education in the early formation and development of musical taste and music perception, especially in preschool and primary school age, is characterized. The professional skills, abilities, and competencies required of future music specialists when teaching music art in general secondary education institutions are determined. It is emphasized that an essential condition for successful professional self-realization of learners in the future is the listening-based evaluative and analytical experience acquired in the learning process, which serves as a fundamental basis for musical-aesthetic taste.

Key words: music art, musical-aesthetic education, musical taste, evaluative activity, aesthetic evaluation.

Дата першого надходження статті до видання: 23.11.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.12.2025

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.12.2025

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
ВИЩОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Т. М. Боляк МОДЕЛЬ ТА МОДЕЛЮВАННЯ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....	3
І. Ю. Буковська, К. Т. Умяров ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАВДЯКИ ІНТЕГРАЦІЇ АУДІО- ТА ВІДЕОКОНТЕНТУ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	10
В. Б. Дем'яненко, Є. Б. Шаповалов, А. Є. Стрижак ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ СТРУКТУРУВАННЯ ДАНИХ ТА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНТЕРОПЕРАБЕЛЬНОСТІ.....	18
Л. О. Доложевська, А. П. Мартинюк СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ РЕСУРС У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	31
С. М. Зеленцова, А. А. Віцюк ВИКОРИСТАННЯ КРОК ПИТАНЬ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ ЯК ТИПУ МЕДИЧНОГО ТЕКСТУ У ВИВЧЕННІ ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	39
В. В. Іванчук ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	45
Л. В. Корольчук ІНТЕГРАЦІЯ ШІ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ.....	55
А. Ю. Міщук РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....	63
Л. В. Оружа ІНДИВІДУАЛЬНА ОСВІТНЯ ТРАЄКТОРІЯ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	69
О. О. Подворнюк, Н. В. Поліщук ІНТЕГРАЦІЯ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ЗДОБУВАЧІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ.....	75
С. Сінкевич, А. Чуканов ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАГАЛЬНОВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ОСНОВ БОЙОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ.....	82
П. Й. Шиманський, Б. Б. Коцюрба, С. Л. Панасюк РОЗВИТОК ВИКОНАВСЬКИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ-ІНСТРУМЕНТАЛІСТІВ: МЕТОДИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	89
М. Н. Shlenova VIDEO EDUCATIONAL CONTENT AS A TOOL FOR FORMING PROFESSIONAL AND RESEARCH COMPETENCIES OF FUTURE SPECIALISTS IN LIBRARY, INFORMATION, AND ARCHIVAL STUDIES AT HIGHER TECHNICAL EDUCATION INSTITUTIONS.....	97

ТЕОРІЯ ОСВІТИ Й НАВЧАННЯ

В. А. Булатов СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ.....	106
І. М. Забіяка ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД.....	116

Ю. М. Юрчак, С. М. Жук, С. П. Козлюк, Р. В. Котляров, І. А. Луковський РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОТИДІЇ НЕГАТИВНОМУ ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ ВПЛИВУ НА ОСОБОВИЙ СКЛАД: УРОКИ УКРАЇНСЬКОГО КОЗАЦТВА ТА ГЕТЬМАНЩИНИ.....	122
--	-----

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

В. Заглада, М. Джим ЗМІНИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ У БОДІБЛДЕРІВ 21-23 РОКІВ НОМІНАЦІЇ МЕНС-ФІЗІК ПРОТЯГОМ РІЧНОГО МАКРОЦИКЛУ ЗА КЛАСИЧНОЮ ПРОГРАМОЮ	130
Д. В. Чамахуд, О. М. Юрчук ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОЦІНОЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА МУЗИЧНОГО СМАКУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В АСПЕКТІ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	139

CONTENTS

THEORETICAL-METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF HIGHER AND GENERAL SECONDARY EDUCATION

T. M. Boliak

MODEL AND MODELING IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES
OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONTEMPORARY EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....3

I. Yu. Bukonska, K. T. Umyarov

IMPROVING THE LEVEL OF STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE
IN NON-LINGUISTIC SPECIALITIES THROUGH THE INTEGRATION OF AUDIO
AND VIDEO CONTENT INTO ENGLISH LANGUAGE TEACHING.....10

V. B. Demianenko, Ye. B. Shapovalov, A. Ye. Stryzhak

DIGITALIZATION OF EDUCATION: DATA STRUCTURING
AND INTEROPERABILITY CHALLENGES.....18

L. O. Dolozhevska, A. P. Martyniuk

SOCIAL NETWORKS AS A PEDAGOGICAL RESOURCE IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES.....31

S. M. Zelentsova, A. A. Vitsiuk

USE OF STEP-BY-STEP ENGLISH QUESTIONS AS A TYPE OF MEDICAL TEXT
IN LEARNING PROFESSIONAL ENGLISH.....39

V. V. Ivanchuk

DIGITAL TRANSFORMATION IN THE MODERN HIGHER EDUCATION SYSTEM OF UKRAINE.....45

L. V. Korolchuk

INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING
A FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES.....55

A. Yu. Mishchuk

DEVELOPING THE DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS
IN THE MODERN DIGITAL EDUCATIONAL SPACE.....63

L. V. Oruzha

INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY OF A HIGHER EDUCATION STUDENT
IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE.....69

O. O. Podvorniuk, N. V. Polishchuk

INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS INTO THE PROFESSIONAL TRAINING
OF STUDENTS OF PROFESSIONAL PRE-HIGHER EDUCATION.....75

S. Sinkevych, A. Chukanov

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR GENERAL MILITARY TRAINING
OF HIGHER EDUCATION LEARNERS ON THE BASICS OF COMBAT SUPPORT.....82

P. Y. Shymansky, B. B. Kotsiurba, S. L. Panasyuk

DEVELOPMENT OF PERFORMANCE SKILLS OF INSTRUMENTAL STUDENTS:
METHODOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT.....89

M. H. Shlenova

VIDEO EDUCATIONAL CONTENT AS A TOOL FOR FORMING PROFESSIONAL
AND RESEARCH COMPETENCIES OF FUTURE SPECIALISTS IN LIBRARY, INFORMATION,
AND ARCHIVAL STUDIES AT HIGHER TECHNICAL EDUCATION INSTITUTIONS.....97

THEORY OF EDUCATION AND TRAINING

V. A. Bulatov

SYSTEM FOR FORMING THE READINESS OF FUTURE PRIMARY TEACHERS
TO CREATE AN INCLUSIVE SPACE.....106

I. M. Zabiaka

DIGITAL TECHNOLOGIES IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING:
INTERNATIONAL EXPERIENCE.....116

Yu. M. Yurchak, S. M. Zhuk, S. P. Kozlyuk, R. V. Kotlyarov, I. A. Lukovsky

RETROSPECTIVE ANALYSIS OF COUNTERACTION TO NEGATIVE INFORMATIONAL
AND PSYCHOLOGICAL IMPACT ON PERSONNEL:
LESSONS OF THE UKRAINIAN COSSACKS AND HETMANATE.....122

THEORY AND METHODS OF EDUCATION

V. Zaglada, M. Dzhym

CHANGES IN SPECIAL PHYSICAL TRAINING IN BODYBUILDERERS
21-23 YEARS OLD IN THE MENS PHYSICS NOMINATION DURING
THE ANNUAL MACROCYCLE UNDER THE CLASSIC PROGRAM.....130

D. V. Chamakhud, O. M. Yurchuk

FEATURES OF THE FORMATION OF EVALUATIVE ACTIVITY
AND MUSICAL TASTE OF LEARNERS IN THE CONTEXT OF MUSICAL
AND AESTHETIC EDUCATION.....139

АКАДЕМІЧНІ СТУДІЇ

СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА»

Випуск 4

Коректура • Ірина Миколаївна Чудеснова

Комп'ютерна верстка • Юрій Васильович Ковальчук

Підписано до друку: 31.12.2025
Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк.
Ум.-друк. арк. 17,44. Замов. № 0326/224.
Наклад 300 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.