

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



АКАДЕМІЧНІ СТУДІЇ

СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА»

Випуск 2



Видавничий дім
«Гельветика»
2026

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР:

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, Україна

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Атабек Огужан (Atabek Oğuzhan), Ph.D. (комп'ютерна освіта та навчальні технології), доцент, доцент кафедри освітніх програм та викладання, Університет Акденіз, Туреччина

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

Грона Наталія Вікторівна, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української мови, літератури та журналістики, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Україна

Демешкант Наталія (Demeshkant Nataliia), д-р хаб., професор, професор факультету педагогіки та психології, Університет Національної комісії з освіти у Кракові, Краків, Республіка Польща

Диншко Олеся Леонідівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії фізичного виховання та рекреації, Волинський національний університет імені Лесі Українки, Україна

Крутій Катерина Леонідівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної освіти, Маріупольський державний університет, Україна

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

Минбасва Айгерім (Mynbayeva Aigerim), доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної та прикладної психології, Казахський національний університет імені аль-Фарабі, Республіка Казахстан

Семенов Олена Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Україна

Цюняк Оксана Петрівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової освіти та освітніх інновацій, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, Україна

*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 14 травня 2026 р., протокол № 8

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,
lpk@ua.fm, тел. (0332) 77-06-59).

Фахова реєстрація (категорія «Б»): Наказ МОН України № 735 від 29 червня 2021 року (додаток 4) зі спеціальностей
А1 – Освітні науки; А2 – Дошкільна освіта; А3 – Початкова освіта; А5 – Професійна освіта
(за спеціалізаціями); А7 – 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.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИЩОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

УДК 378.147:811.111:33

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.2.1>

Л. С. БЕРГЕР

*старший викладач кафедри іноземних мов факультету фінансів,
Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, м. Київ, Україна
Електронна пошта: lara.kasianova@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8587-588X>*

К. О. МОРУГА

*старший викладач кафедри іноземних мов факультету фінансів,
Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, м. Київ, Україна
Електронна пошта: transfix@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0003-0252-1734>*

О. І. ОВЧІННІКОВА

*старший викладач кафедри іноземних мов факультету фінансів,
Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, м. Київ, Україна
Електронна пошта: ovchinnikovaeio@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8615-792X>*

ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЕКОНОМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ СТУДЕНТАМ З НИЗЬКИМ ПОЧАТКОВИМ РІВНЕМ ВОЛОДІННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

У статті розглянуто проблему викладання англійської мови економічного спрямування студентам закладів вищої освіти, які розпочинають навчання з низьким початковим рівнем володіння англійською мовою. Актуальність теми зумовлена існуючими протиріччями між сучасними вимогами до мовної підготовки майбутніх економістів і реальним рівнем іншомовної компетентності частини вступників. У сучасному академічному й професійному середовищі студенти економічних спеціальностей мають працювати з англійськими фаховими матеріалами, цифровими платформами, професійними текстами, статистичними даними. Водночас низький початковий рівень знань першокурсників, обмежений словниковий запас, недостатньо сформовані навички читання, аудіювання, говоріння й письма, а також страх говоріння істотно ускладнюють засвоєння англійської мови для професійних цілей. Метою статті є теоретичне обґрунтування дидактичних засад і моделі викладання англійської мови економічного спрямування студентам із низьким початковим рівнем підготовки. Для досягнення мети використано методи аналізу й синтезу наукової літератури, порівняння, узагальнення, педагогічного моделювання. На основі аналізу сучасних досліджень з англійської мови для спеціальних цілей, диференційованого навчання, лексичної підтримки і цифрових освітніх ресурсів визначено ключові труднощі цієї категорії студентів і принципи побудови курсу. Обґрунтовано, що ефективно навчання має спиратись на поетапність, доступність, професійну доречність, інтеграцію базової мови й фахового змісту, формувальне оцінювання та створення безпечного комунікативного середовища. Запропоновано модель навчання, яка охоплює етап вступного контролю, покращення базової мовної підготовки, поступове введення економічної лексики, використання адаптованих фахових текстів, адаптованих завдань, а також систематичної рефлексії викладача й оцінювання успіху студентів. Доведено, що курс англійської мови економічного спрямування для студентів із низьким початковим рівнем повинен бути не спрощеним, а адаптивним: в його структурі мають поєднуватись реальні професійні теми з засобами навчання для поступового формування готовності до іншомовної професійної комунікації. Практичне значення статті полягає в можливості використання запропонованих підходів під час розроблення робочих програм, навчальних модулів і конкретних занять з англійської мови для студентів економічних спеціальностей.

Ключові слова: англійська мова економічного спрямування, студенти, рівень, диференційоване навчання, комунікативна компетентність.

Поставлення проблеми. Викладання англійської мови студентам економічних спеціальностей у сучасній вищій школі вже давно вийшло за межі традиційного здобуття знань з граматики та побутової лексики. Майбутній економіст має уміти працювати з численними документами, дотичними до економічної галузі, представленими англійською чи іншою іноземною мовою. Це означає, що англійська мова економічного спрямування виконує інструментальну функцію в професійній підготовці й має бути інтегрована в логіку діяльності фахівця. Разом із тим практика засвідчує, що незважаючи на високий рівень вимог МОН до мовної підготовки у школі, значна частина студентів вступає до закладу вищої освіти з низьким початковим рівнем володіння англійською мовою, часто на рівні A1–A2, тоді як традиційні курси дисципліни «Іноземна мова за фаховим спрямуванням» орієнтовані щонайменше на B1-рівень. Така невідповідність створює перевантаження, демотивацію, формальний характер участі в заняттях і знижує результативність навчання [Hildebrant 2025]; [Dou 2023]; [Yang 2023].

Зміст проблеми полягає в тому, що викладач економічного ЗВО має водночас розв'язувати два завдання: формувати базову мовну компетентність і формувати економічний дискурс іншомовної компетентності. Якщо програма курсу англійської мови для економістів побудована з опорою на автентичні економічні матеріали, студенти з низьким рівнем починають сприймати англійську мову як недосяжну. Якщо ж курс спрощується до засвоєння базових лексичних одиниць та граматики на рівні A2, студент втрачає професійну мотивацію. Тому актуальним є пошук такої моделі викладання, яка поєднувала б доступність, поетапність, професійну доречність і комунікативну спрямованість. Сучасні огляди емпіричних досліджень з викладання англійської мови фахового спрямування показують, що саме контекстуалізоване, студенто-центроване і технологічно підтримане навчання сьогодні вважається найбільш перспективним напрямом розвитку цієї галузі [Yan 2025]; [Ruiz-Madrid, Fortanet-Gómez 2023].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний стан досліджень з англійської мови

для спеціальних цілей свідчить про помітний перехід від вузького розуміння курсу англійської мови за фаховим спрямуванням як набору спеціалізованої термінології до ширшого бачення його як контекстуалізованого навчання, що спирається на потреби конкретної професійної групи, жанри фахової комунікації та вимоги реального робочого середовища. Бібліографічний аналіз розвитку курсу англійської мови за фаховим спрямуванням упродовж кількох десятиліть показав стабільне зростання інтересу до дисциплінарної специфіки, тематичного навчання, академічного й професійного письма, а також до інтеграції мовного та змістового компонентів [Yang 2023]. Огляд сучасних досліджень підтверджує, що аналіз потреб, гнучкість підходів і чутливість до контексту студентів залишаються центральними поняттями курсу англійської мови за фаховим спрямуванням, які потребують подальшого дослідження [Dou 2023].

Для теми нашого дослідження особливо важливими є праці, присвячені українському контексту викладання фахової англійської мови. У дослідженні К. Hildebrant наголошено, що успішний курс професійно орієнтованої англійської мови у вищій школі потребує наявності в студентів рівня знань не нижче B1. Авторка прямо вказує, що в закладах вищої освіти студенти часто починають навчання з вхідним рівнем A1–A2, а тому доцільними є утворення мовних груп за рівнем знань, диференціація завдань, вивчення інтенсивних мовних модулів та поєднання навчання загальної та фахової англійської мови протягом першого року підготовки [Hildebrant 2025]. Подібна логіка спостерігається і в українських роботах, присвячених професійно-орієнтованому викладанню іноземної мови студентам міжнародних економічних відносин та фінансово-банківського профілю, в яких підкреслена потреба в диференційованому підході до викладання, складанні індивідуальних програм та календарно-тематичних планувальних занять відповідно до рівня знань студентів, поєднання загально-лексичної підготовки з фаховими комунікативними компетенціями [Корольчук 2025]; [Лисак 2025]; [Деяк, Деяк, Іщенко 2023].

Багато досліджень стосуються диференційованого навчання та підтримки студентів із різними освітніми потребами. Так, Т. Терлецька засвідчує, що диференційоване навчання у ЗВО потребує використання цифрових технологій, залучення всіх студентів та призводить до підвищення показників академічної успішності, є одним із найбільш перспективних напрямів викладання іноземних мов у групах різних рівнів знань [Терлецька 2024]. Дослідження Л. Курчук та А. Litvinchuk показує, що в диджиталізованому навчальному середовищі студенти немовних спеціальностей з рівнями A2/B1 можуть поступово розвивати мовні компетенції, якщо в процесі навчання викладач застосовує рефлексивний метод, формулює зрозумілі та чіткі цілі та спостерігає та коригує прогрес студентів [Курчук, Litvinchuk 2025].

Окремі дослідники зосередились на ролі лексичної підготовки як основи для академічної й професійної іншомовної діяльності. У праці Z. Li та співавторів доведено, що рівень володіння лексикою тісно пов'язаний із рівнями CEFR і безпосередньо впливає на успішність читання й аудіювання [Li 2024]. Систематичний огляд Y. Zeng та співавторів підтверджує, що при вивченні англійської мови важливе багаторазове повторення, використання лексики в різних контекстах, поєднання контекстного навчання [Zeng 2025]. Для студентів економічних спеціальностей це означає необхідність поетапного накопичення загального та професійного англійського вокабуляру, без яких неможливе опрацювання фахових англійських текстів.

Експериментальні дані А. Alzubi та співавторів засвідчили позитивний вплив навчання у співпраці на розвиток англійської компетенції студентів, яка формується зокрема через участь в групових проєктах, ролевих іграх, дебатах [Alzubi 2024]. S. Wendimu та H. Gebremariam доводять результативність фахового письма для студентів з низьким рівнем мотивації до навчання: підтримка викладача при виконанні завдань з фахового письма сприяє підвищенню якості навчання [Wendimu, Gebremariam 2024]. У дослідженні N. Sujinpram та A. Wannaruk показано ефективність інтеграції вузькоспеціалізованого фахового

ного навчання для формування вмінь ділового електронного листування [Sujinpram, Wannaruk 2024].

Низка сучасних праць підтверджує доцільність використання цифровізованих матеріалів та автентичних фахових матеріалів. У дослідженні Z. Liu та співавторів використання цифрових ресурсів із економічним змістом сприяло помітному поліпшенню показників читання, письма, говоріння й розширенню лексичного запасу студентів-економістів [Liu 2025]. Г. Лисак підкреслює, що навчання професійної англійської мови для студентів-фіансистів має бути спрямоване на симуляцію фахової діяльності – інтерпретацію даних, переговори, написання звітів і професійні дискусії [Лисак 2025]. Отже, наявні дослідження підтверджують ефективність диференційованого, поетапного, комунікативного й цифрового підходу, проте проблема цілісної моделі викладання англійської мови економічного спрямування студентам із низьким початковим рівнем потребує спеціального осмислення.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні дидактичних засад викладання англійської мови економічного спрямування студентам із низьким початковим рівнем володіння англійською мовою та в розробці моделі організації такого навчання у закладі вищої освіти.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано комплекс теоретичних методів: аналіз і синтез наукової літератури з проблем викладання англійської мови фахового спрямування, диференційованого навчання порівняння підходів і результатів сучасних досліджень; узагальнення дидактичних положень; педагогічне моделювання структури курсу для студентів із низьким початковим рівнем підготовки.

Результати та дискусії. Студенти економічних спеціальностей з низьким початковим рівнем володіння англійською мовою становлять особливу групу здобувачів освіти, для яких характерний низький рівень знань з предмета та мовний бар'єр. Для таких студентів фаховий англійський матеріал часто здається складним: він потребує одночасно опрацювання нової мови та лексичного змісту. Тому першим методичним принципом при викладанні

англійської мови таким студентам має бути зниження когнітивного переважання через надання їм визначених обсягів навчального матеріалу.

На нашу думку, курс англійської мови економічного спрямування для студентів із низьким початковим рівнем повинен будуватися на шести взаємопов'язаних принципах: доступності; поетапності; професійної релевантності; диференціації; комунікативної спрямованості; формувального оцінювання. Принцип доступності означає відповідність мовного матеріалу реальним можливостям студентів на конкретному етапі навчання. Принцип поетапності передбачає рух від базових загальномовних структур до професійно позначених мовленнєвих та мовних дій. Принцип професійної релевантності не дозволяє перетворити курс на повторення курсу загальної англійської мови, має бути економічно спрямованим. Принцип диференціації вимагає диференціацію обсягу, складності, типу завдань. Комунікативна спрямованість передбачає активне використання мови у модельованих професійних ситуаціях. Формувальне оцінювання надає студенту можливість бачити свій індивідуальний прогрес. Така логіка узгоджується з актуальними висновками досліджень численних авторів [Yan 2025]; [Terletska 2024]; [Kupchyk, Litvinchuk 2025; Zeng 2025].

Розглянемо етапи викладання англійської мови фахового спрямування у групах студентів з низьким вступним рівнем знань з англійської мови. Перший етап – діагностичний. Завданням даного етапу є виявлення реального початкового рівня знань студентів, типових труднощів у вивченні англійської мови. На цьому етапі варто використовувати короткий вступний тест, завдання на розуміння усного мовлення, монологічне говоріння й анкетування щодо навчального досвіду здобувачів. Важливо визначити, як рівень знань студентів, так і його освітній потенціал та перспективні напрямки розвитку англійської компетентності: чи може студенти представитися, назвати спеціальність, описати простий графік, зрозуміти заголовок бізнес-новини, написати коротке повідомлення.

Другий етап покращення рівня базової мовної підготовки. Тут доцільно відбирати такий

мовний мінімум, який є функціонально необхідним для подальшого навчання економічної англійської. Ідеться насамперед про часові форми дієслова, запитальні речення, модальні дієслова, базові прийменники, конструкції для опису дій, процесів, змін, порівнянь, причин і наслідків, числівники, дати, відсотки, ціни, часові показники. Повторення даного матеріалу має відбуватися в контексті економічної тематики: company profile, products and services, prices, jobs, customers, sales, costs, simple market trends. Такий підхід особливо важливий, оскільки досвід свідчить про його ефективність [Hildebrant 2025].

Третій етап – поступове розширення навчального матеріалу до економічного дискурсу. На цьому рівні необхідно вводити фахову лексику невеликими тематичними блоками й одразу включати її в комунікацію студента. Доцільними є такі модулі: «Company and departments», «Money, prices and payments», «Jobs and careers», «Customers and marketing», «Demand, supply and trends», «Business correspondence». У межах кожного модуля студент має опанувати: а) лексичний мінімум; б) кілька ключових граматичних моделей; в) типові кліше. Наприклад, тема «Jobs and careers» може включати базову лексику професій, обов'язків, навичок, вправи на використання Present Simple, структури для опису робочих функцій і завдання «Write a short profile / CV summary». Така інтеграція лексики, жанру й практичної функції відповідає сучасній методиці викладання англійської мови фахового спрямування [Dou 2023]; [Lysak 2025].

Четвертий етап це комунікативно-професійна практика з підтримкою. На даному етапі студенти починають використовувати мову в контексті змістовно фахових ситуацій. В групах з низьким початковим рівнем знань студентів з англійської мови найбільш продуктивними є такі види вправ як мікродіалоги, рольові пари, структуровані обговорення, опис простих таблиць і графіків, порівняння, короткі усні повідомлення за шаблоном, написання ділового електронного листа за зразком. Варто починати зі структурованих форматів і поступово переходити до напівструктурованих. Наприклад, спочатку студент підставляє

потрібні одиниці в готовий шаблон опису графіка, далі заповнює пропуски в тексті самостійно, а згодом коментує зміни власними словами [Alzubi 2024]; [Wendimu, Gebremariam 2024]; [Sujinpram, Wannaruk 2024].

П'ятий етап – цифрове й візуальне підсилення навчання. Для студентів з низьким початковим рівнем знань англійської мови особливо корисними є візуальні опори: таблиці, логічні схеми, інфографіка, тематичні словники, шаблони листів, моделі. Цифрові інструменти дають змогу індивідуально підібрати темп навчання студента, та забезпечити постійний безперервний зв'язок. Доцільно використовувати інтерактивні лексичні вправи відео з субтитрами, адаптовані матеріали, короткі подкасти й та ШІ-підтримане редагування текстів. Досвід використання цифрових ресурсів показує, що диджиталізація навчання може істотно посилювати мотивацію і позитивно впливати на розвиток навичок читання, письма, говоріння й словника [Liu 2025]; [Song, Song 2023].

Шостий етап – формувальне оцінювання й рефлексія. Особливо важливо оцінювати не лише кінцевий результат навчання, а й індивідуальний прогрес кожного студента. Формувальне оцінювання може включати завдання з виконанням коротких щотижневих опитувань, самооцінювання, портфоліо та парного оцінювання. Це допомагає студенту бачити власний прогрес у конкретних діях: «можу описати компанію», «можу назвати основні показники», «можу написати лист», «можу зрозуміти зміст новини про ринок». Саме застосування поєднання стратегій навчання, рефлексії та поступового контролю над мовною діяльністю, як показують сучасні праці, істотно підвищує якість навчання студентів немовних спеціальностей [Kurchuk, Litvinchuk 2025].

Окремо варто наголосити на ролі роботи з вокабуляром. Для студентів з низьким початковим рівнем викладання фахової англійської мови має поєднувати опанування базового загального вокабуляру з фаховими термінами. Натомість потрібне виокремлення частотного ядра: *company, employee, customer, price, cost, profit, market, demand, supply, increase, decrease, buy, sell, product, service, payment, budget,*

income, expenses тощо. Знання цих лексичних одиниць варто багаторазово систематизувати при виконанні завдань різних типів. Лише така циклічна організація дозволяє студенту перейти від впізнавання слова до його функціонального використання [Li 2024; Zeng 2025].

Не менш важливим є питання добору текстів. Для студентів із низьким початковим рівнем знань англійської мови автентичність текстів не повинна означати максимальну складність. Варто застосовувати короткі адаптовані або частково адаптовані тексти на фахові теми: короткі описи компаній, рекламні повідомлення, новини про продажі чи ціни, таблиці, інфографіка, описи динаміки показників. У такому форматі студент працює з професійним змістом та опановує лінгвістичну складову. На наступних етапах можливий перехід до складніших матеріалів, зокрема автентичних відео чи статей.

Проведений аналіз літератури дає підстави стверджувати, що викладання англійської мови економічного спрямування студентам із низьким початковим рівнем знань має здійснюватися за адаптивною моделлю. Адаптивна модель передбачає, що професійний зміст з самого початку представляє наповнення курсу, але представлений студентам через доступні мовні форми, та моральну підтримку.

До ключових дидактичних умов навчання фахової англійської мови студентів-економістів належать: первинна діагностика початкового рівня; поєднання загальної англійської мови та фахової термінології; чітке структурування курсу; добір професійної лексики, співпраця при навчанні; формувальне оцінювання; доброзичливе середовище. Саме така сукупність умов найбільшою мірою узгоджується з висновками сучасних міжнародних і українських досліджень [Hildebrant 2025]; [Terletska 2024]; [Liu 2025; Yan 2025].

Висновки. Викладання англійської мови економічного спрямування студентам із низьким початковим рівнем володіння англійською мовою є специфічним дидактичним завданням, яке потребує одночасного врахування мовних, професійних і психологічних чинників. Аналіз сучасної літератури показав, що традиційні моделі викладання фахової іноземної мови, розраховані на рівень

В1 і вище, не забезпечують належного результату в роботі зі студентами з рівнем А1–А2; тому необхідними є диференціація навчання, поетапність, поєднання диджитальні методи навчання. Найбільш продуктивною є адаптивна модель курсу, яка охоплює діагностику початкового рівня знань, поступове введення економічного вокабуляру, комунікативну практику, формувальне оцінювання. Важливо,

щоб курс англійської мови економічного спрямування не втрачав професійної спрямованості. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробленні системи вправ, тематичних модулів, критеріїв оцінювання та емпіричній перевірці ефективності запропонованої моделі в групах студентів економічних спеціальностей із різним початковим рівнем володіння англійською мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Alzubi A. A., Nazim M., Ahamad J. Examining the effect of a collaborative learning intervention on EFL students' English learning and social interaction. *Journal of Pedagogical Research*. 2024. Vol. 8, No. 2. P. 26–46. DOI: 10.33902/JPR.202425541.
2. Dou A. Q., Chan S. H., Win M. T. Changing visions in ESP development and teaching: Past, present, and future vistas. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. Article 1140659. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1140659.
3. Hildebrant K. Teaching English for Specific Purposes in Ukraine in the Context of International Integration: Problems and Solutions. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*. 2025. Vol. 31. P. 163–180. DOI: 10.20420/rlfe/2025.786.
4. Kupchuk L., Litvinchuk A. Developing language learning strategies in technology-enhanced learning environment at tertiary level. *International Journal of Instruction*. 2025. Vol. 18, No. 2. P. 727–746. DOI: 10.29333/iji.2025.18239a.
5. Li Z., Li J. Z., Zhang X., Reynolds B. L. Mastery of Listening and Reading Vocabulary Levels in Relation to CEFR: Insights into Student Admissions and English as a Medium of Instruction. *Languages*. 2024. Vol. 9, No. 7. Article 239. DOI: 10.3390/languages9070239.
6. Liu Z., Alzhanova A., Smailova A., Pavlovskaya O., Sakhno O. Studying English Among Economics Students in the Context of Global Cross-Cultural Communication. *Journal of Intercultural Communication*. 2025. Vol. 25, No. 2. P. 250–265. DOI: 10.36923/jicc.vi.1141.
7. Ruiz-Madrid N., Fortanet-Gómez I. Integrating content and language in higher education. *System*. 2023. Vol. 115. Article 103073. DOI: 10.1016/j.system.2023.103073.
8. Song C., Song Y. Enhancing academic writing skills and motivation: assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. Article 1260843. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1260843.
9. Sujinpram N., Wannaruk A. Enhancing business email writing ability through the integration of genre-based approach and data-driven learning. *International Journal of Instruction*. 2024. Vol. 17, No. 3. P. 255–274. DOI: 10.29333/iji.2024.17314a.
10. Wendimu S. G., Gebremariam H. T. Teacher-Students Collaboration: Using Guided-Writing Instruction to Assist Learners with Writing Difficulties and Low Motivation to Write. *SAGE Open*. 2024. Vol. 14, No. 2. DOI: 10.1177/21582440241258020.
11. Yan H. Trends in Empirical Research in English for Specific Purposes: A Systematic Review of SSCI-Indexed Journal Articles (2014–2023). *SAGE Open*. 2025. Vol. 15, No. 1. DOI: 10.1177/21582440251328460.
12. Yang R., Xu L., Swales J. M. Tracing the development of English for Specific Purposes over four decades (1980–2019): A bibliometric analysis. *English for Specific Purposes*. 2023. Vol. 71. P. 149–160. DOI: 10.1016/j.esp.2023.04.004.
13. Zeng Y., Kuo L.-J., Chen L., Lin J.-A., Shen H. Vocabulary Instruction for English Learners: A Systematic Review Connecting Theories, Research, and Practices. *Education Sciences*. 2025. Vol. 15, No. 3. Article 262. DOI: 10.3390/educsci15030262.
14. Деяк Ю. І., Деяк М. Ю., Іщенко Т. Д. Формування іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців з міжнародних економічних відносин. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 64, т. 1. С. 344–350. DOI: 10.24919/2308-4863/64-1-51.
15. Корольчук Л. В. Особливості викладання іноземної мови за професійним спрямуванням для студентів спеціальності «Міжнародні економічні відносини». *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2025. Вип. 75. С. 69–80. DOI: 10.31652/2412-1142-2025-75-69-79.
16. Лисак Г. І. Methodological features of teaching professional English for finance and banking students. *The Modern Higher Education Review*. 2025. Vol. 10. P. 45–64. DOI: 10.28925/2617-5266/2025.1015.
17. Терлецька Т. С. Differentiated instruction at higher education institutions: bibliometric analysis. *The Modern Higher Education Review*. 2024. Vol. 9. P. 101–118. DOI: 10.28925/2617-5266/2024.96.

REFERENCES

1. Alzubi, A. A., Nazim, M., & Ahamad, J. (2024). Examining the effect of a collaborative learning intervention on EFL students' English learning and social interaction. *Journal of Pedagogical Research*, 8(2), 26–46. <https://doi.org/10.33902/JPR.202425541> In English
2. Dou, A. Q., Chan, S. H., & Win, M. T. (2023). Changing visions in ESP development and teaching: Past, present, and future vistas. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1140659. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1140659> In English
3. Hildebrant, K. (2025). Teaching English for Specific Purposes in Ukraine in the context of international integration: Problems and solutions. *Revista de Lenguas para Fines Especificos*, 31, 163–180. <https://doi.org/10.20420/rife/2025.786> In English
4. Kupchyk, L., & Litvinchuk, A. (2025). Developing language learning strategies in technology-enhanced learning environment at tertiary level. *International Journal of Instruction*, 18(2), 727–746. <https://doi.org/10.29333/iji.2025.18239a> In English
5. Li, Z., Li, J. Z., Zhang, X., & Reynolds, B. L. (2024). Mastery of listening and reading vocabulary levels in relation to CEFR: Insights into student admissions and English as a medium of instruction. *Languages*, 9(7), Article 239. <https://doi.org/10.3390/languages9070239> In English
6. Liu, Z., Alzhanova, A., Smailova, A., Pavlovskaya, O., & Sakhno, O. (2025). Studying English among economics students in the context of global cross-cultural communication. *Journal of Intercultural Communication*, 25(2), 250–265. <https://doi.org/10.36923/jicc.vi.1141> In English
7. Ruiz-Madrid, N., & Fortanet-Gómez, I. (2023). Integrating content and language in higher education. *System*, 115, Article 103073. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103073> In English
8. Song, C., & Song, Y. (2023). Enhancing academic writing skills and motivation: Assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1260843. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843> In English
9. Sujinpram, N., & Wannaruk, A. (2024). Enhancing business email writing ability through the integration of genre-based approach and data-driven learning. *International Journal of Instruction*, 17(3), 255–274. <https://doi.org/10.29333/iji.2024.17314a> In English
10. Wendimu, S. G., & Gebremariam, H. T. (2024). Teacher-students collaboration: Using guided-writing instruction to assist learners with writing difficulties and low motivation to write. *SAGE Open*, 14(2). <https://doi.org/10.1177/21582440241258020> In English
11. Yan, H. (2025). Trends in empirical research in English for Specific Purposes: A systematic review of SSCI-indexed journal articles (2014–2023). *SAGE Open*, 15(1). <https://doi.org/10.1177/21582440251328460> In English
12. Yang, R., Xu, L., & Swales, J. M. (2023). Tracing the development of English for Specific Purposes over four decades (1980–2019): A bibliometric analysis. *English for Specific Purposes*, 71, 149–160. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2023.04.004> In English
13. Zeng, Y., Kuo, L.-J., Chen, L., Lin, J.-A., & Shen, H. (2025). Vocabulary instruction for English learners: A systematic review connecting theories, research, and practices. *Education Sciences*, 15(3), Article 262. <https://doi.org/10.3390/educsci15030262> In English
14. Deyak, Yu. I., Deyak, M. Yu., & Ishchenko, T. D. (2023). Formuvannia inshomovnoi movlennievoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z mizhnarodnykh ekonomichnykh vidnosyn [Formation of foreign-language communicative competence of future specialists in international economic relations]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 64(1), 344–350. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/64-1-51> – In Ukrainian
15. Korolchuk, L. V. (2025). Osoblyvosti vykladannia inozemnoi movy za profesiinym spriamuvanniam dlia studentiv spetsialnosti “Mizhnarodni ekonomichni vidnosyny” [Peculiarities of teaching a foreign language for professional purposes to students majoring in International Economic Relations]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 75, 69–80. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2025-75-69-79> In Ukrainian
16. Lysak, H. I. (2025). Methodological features of teaching professional English for finance and banking students. *The Modern Higher Education Review*, 10, 45–64. <https://doi.org/10.28925/2617-5266/2025.1015> In English
17. Terletska, T. S. (2024). Differentiated instruction at higher education institutions: Bibliometric analysis. *The Modern Higher Education Review*, 9, 101–118. <https://doi.org/10.28925/2617-5266/2024.96> In English

L. S. BERGER

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages of the Faculty of Finance, Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman, Kyiv, Ukraine

E-mail: lara.kasianova@gmail.com

https://orcid.org/0000-0002-8587-588X

K. O. MORUGA

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages of the Faculty of Finance, Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman, Kyiv, Ukraine

E-mail: transfix@ukr.net

https://orcid.org/0000-0003-0252-1734

O. I. OVCHINNIKOVA

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages of the Faculty of Finance, Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman, Kyiv, Ukraine

E-mail: ovchinnikovaeio@gmail.com

https://orcid.org/0000-0001-8615-792X

**TEACHING ENGLISH FOR ECONOMIC PURPOSES
TO STUDENTS WITH A LOW INITIAL LEVEL OF ENGLISH PROFICIENCY**

The article addresses the problem of teaching English for Economic Purposes to students who start their studies with a low initial level of English proficiency. The relevance of the topic is determined by the contradiction between requirements for the language training of economists and the actual foreign-language competence of applicants. In today's academic and professional environment, economics students are expected to work with English-language analytical materials, business communication, digital platforms, professional texts, statistical data, presentations, and information resources. At the same time, a low initial level, limited vocabulary, insufficiently developed reading, listening, speaking and writing skills, as well as language anxiety and fear of mistakes significantly complicate learning the course of English for professional purposes. The purpose of the article is to justify the didactic foundations and the instructional model of teaching English for economic purposes to students with a low initial knowledge level. The study employs theoretical methods, including analysis and synthesis of literature, comparison, generalization, and pedagogical modelling. Based on the analysis of current research on English for Specific Purposes, differentiated instruction, collaborative learning, guided writing, and digital educational resources, the paper identifies the major difficulties characteristic of this category of students and formulates the key principles of course design. The effective instruction should rely on accessibility, professional relevance, integration of basic language with disciplinary content, formative assessment, and a psychologically safe communicative environment. The article proposes a model that includes a diagnostic stage, mastering basic language competence, gradual introduction of economics-related vocabulary, the use of adapted professional texts, and systematic assessment of individual progress. An English course for economic purposes aimed at low-level students should not be simplified: it must gradually prepare students for professional foreign-language communication. The practical value of the article lies in the possibility of using the proposed approaches while designing syllabi, modules, and classroom activities for economics students with insufficient initial English proficiency.

Key words: English for economic purposes, economics students, differentiated instruction, communicative competence, formative assessment.

Дата першого надходження статті до видання: 15.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УДК 378.147.091.33-027.22]:373.2.011.3-051

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.2.2>

А. О. БУБІН

*кандидат педагогічних наук, викладачка кафедри теорії та методики дошкільної освіти,
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: abubin@lpc.ukr.education

<http://orcid.org/0000-0002-7670-1263>

С. І. БОЯРЧУК

*викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти,
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: sboyarchuk@lpc.ukr.education

<https://orcid.org/0000-0001-9109-8207>

Є. А. ДУРМАНЕНКО

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти,
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: ariewg60@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1993-5028>

А. М. ЦИПЛЮК

*кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти,
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: atsyplyuk@lpc.ukr.education

<https://orcid.org/0000-0002-1307-8005>

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА У СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

Практична підготовка майбутніх педагогічних працівників є не лише етапом перевірки отриманих у закладі вищої освіти фахових знань, а й сприятливим середовищем для формування педагогічної професійної компетентності сучасного вихователя закладу дошкільної освіти. Звідси очевидною є актуальність проблеми пошуку змісту, форм і методів організації педагогічної практики спеціальності Дошкільна освіта.

Метою статті є уточнення змісту практичної підготовки здобувачів освіти спеціальності Дошкільна освіта та визначення її аналіз особливостей організації педагогічної практики в Комунальному закладі вищої освіти «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради.

Практична підготовка майбутніх фахівців розглядається як системно-організований процес, що має на меті реалізацію знань, умінь, цінностей і професійних орієнтирів у реальних умовах ЗДО.

Аналізується структура, зміст та проблеми реалізації практики, розкривається її роль у формуванні професійної готовності здобувачів освіти спеціальності Дошкільна освіта.

У статті висвітлюються особливості практичної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти в контексті сучасних викликів, вимог Нової української школи та компетентнісного підходу. Акцентовано увагу на наступності і ускладненні завдань педагогічної практики; інтегративному підході, реальній педагогічній взаємодії з дітьми, наставництві як професійному супроводі та рефлексивності.

Подальшого дослідження потребує розробка інструментарію діагностування стану готовності майбутніх вихователів до практичної діяльності в сучасному ЗДО.

Ключові слова: професійна підготовка, педагогічна практика, компетентність, ЗДО, вихователь, інтеграція, рефлексія.

Поставлення проблеми. У добу трансформаційних змін в освіті підготовка майбутнього вихователя набуває нового змісту. Сучасний педагог дошкільної освіти має бути не лише носієм знань, а й активним учасником освітнього середовища, здатним організувати розвивальну, інклюзивну та особистісно орієнтовану взаємодію з дітьми. Важливою складовою формування таких фахівців є практична підготовка, яка перетворюється з допоміжного етапу навчання на центральну ланку професійного становлення.

У системі педагогічної освіти практика є не лише етапом перевірки отриманих у закладі вищої освіти фахових знань, а й середовищем для формування педагогічної ідентичності сучасного вихователя закладу дошкільної освіти. Звідси очевидною є *актуальність і своєчасність* проблеми дослідження різних аспектів організації та реалізації практичної підготовки здобувачів освіти спеціальності Дошкільна освіта.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, є достатньо вивченою. Так, зокрема питання якості формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до успішної професійної діяльності досліджують Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш та інші. Своєю чергою, вчені М. Машовець, Н. Голота, А. Карнаухова детально аналізують сучасну модель педагогічної практики майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкових класів у Педагогічному інституті Київського університету імені Бориса Грінченка. Зокрема, автори наголошують, що практична підготовка майбутніх педагогів «ґрунтується на принципах компетентнісного підходу; взаємодії і партнерства викладачів, студентів і практиків, які виступають наставниками молоді на базі освітніх закладів» [Машовець, Голота, Карнаухова].

Аналізуючи підготовку майбутніх фахівців дошкільної освіти на засадах компетентнісного підходу, І. Коновальчук наголошує на єдності теорії та практики як основи форму-

вання професійно педагогічної компетентності сучасного вихователя. Г. Ватаманюк, досліджуючи змістовий та процесуальний аспекти практичної підготовки майбутніх вихователів, акцентує увагу на необхідності «широкої методичної підтримки студентів у професійному становленні, діяльнісного підходу до організації практичної підготовки, розвивальної спрямованості та результативності..» [Ватаманюк]. М. Ярославцева М. та С.Пехарєва визначили провідні методи і форми підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до професійної самореалізації, в тому числі й їх практичної підготовки.

Н. Кривошея на основі теоретичного аналізу праць сучасних науковців дослідила особливості професійної підготовки майбутніх вихователів до співпраці з родиною вихованців [Кривошея]. На визначенні специфіки практичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах дистанційного навчання зупинилась М. Чернявська [Чернявська].

Отже, з аналізу останніх публікацій можна зробити висновок, що обрана нами проблема дослідження цікавить дослідників і є чималі науково-методичні доробки як учених, так і педагогів – практиків. Однак, недостатньо, на нашу думку, визначені та проаналізовані особливості організації педагогічної практики майбутніх вихователів сучасного закладу дошкільної освіти. Тому **метою статті** є уточнення змісту практичної підготовки здобувачів освіти спеціальності Дошкільна освіта та визначення й аналіз особливостей організації педагогічної практики в Комунальному закладі вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради. Для досягнення визначеної мети вирішено такі завдання: 1) конкретизувати зміст практичної підготовки здобувачів вищої освіти ОПП Дошкільна освіта; 2) проаналізувати особливості організації педагогічної практики майбутніх вихователів у коледжі; 3) окреслити основні проблеми та шляхи їх вирішення в контексті реалізації інноваційних аспектів практичної підготовки. **Методи дослідження:** аналіз, синтез, узагальнення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічна практика, на думку Г. Ватаманюк, слугує показником того, «наскільки глибоко й усвідомлено здобувачі освіти засвоїли теоретичні основи загальної і дитячої психології, педагогіки загальної і дошкільної, фахових методик, оволоділи практичними вміннями й навичками в умовах аудиторного та самостійного навчання» [Ватаманюк]. Науковиця зазначає, що «практична підготовка майбутніх вихователів – це спосіб поглиблення набутих теоретичних знань й оволодіння та вдосконалення практичними вміннями і навичками, що є передумовою формування у них таких основних професійних якостей як переконання і педагогічна спрямованість на роботу з дітьми дошкільного віку» [Ватаманюк]. У цьому ж контексті вчена розглядає функції практичної підготовки здобувачів освіти спеціальності Дошкільна освіта: адаптаційну, освітню, виховну, дослідну, розвивальну, проєктувальну, комунікативну, рефлексивну, інтегральну [Ватаманюк].

З аналізу різних наукових джерел можна стверджувати, що на сьогодні практична підготовка майбутніх фахівців розглядається як системно-організований процес, який має на меті практичну реалізацію знань, умінь, цінностей і професійних орієнтирів у реальних умовах ЗДО. Її зміст охоплює: ознайомлення з особливостями освітнього процесу; асистування та спостереження за діяльністю педагога; планування та проведення занять і різних освітніх, розвивальних і соціалізаційних заходів; взаємодію з дітьми, батьками, колективом; ведення педагогічної документації; самоаналіз діяльності через рефлексію тощо [Ferencová].

Вчені наголошують на тому, що практична підготовка має забезпечити: готовність здобувачів освіти до проєктування освітнього процесу в ЗДО; формування навичок ефективної комунікації з дітьми, батьками, колегами; формування вміння створювати безпечне розвивальне середовище; здатність діагностувати розвиток дитини та обирати відповідні методики; розвиток професійного мислення, зокрема інноваційного, інтегративного, критичного [Ватаманюк; Коновальчук; Машовець].

На нашу думку, практична підготовка майбутніх вихователів у ЗВО є цілісною системою

освітніх заходів (формальної і неформальної освіти), орієнтованою на формування професійної компетентності майбутнього вихователя як його інтегративної здатності досягати освітніх цілей і вирішувати різної складності освітні завдання. Саме під час проходження педагогічної практики формується комплексна професійна компетентність, що включає: інтеграцію знань із психолого-педагогічних і методичних фахових освітніх компонентів і вибіркового навчальних дисциплін, здатність до критичного аналізу ситуацій у ЗДО; мультидисциплінарний підхід до організації освітнього середовища; інноваційність у виборі методів і засобів освітньої та дозвілєвої діяльності дітей та ін..

Педагогічна практика, як зауважують учені, формує в майбутніх вихователів, поряд з такими професійно важливими якостями як: висока громадянська активність і соціальна відповідальність, любов до дітей, духовна культура, інтелігентність, тактовність у вирішенні питань, також і педагогічну ерудицію, педагогічне цілепокладання, мислення, інтуїцію, здатність до імпровізації, педагогічний оптимізм і педагогічну рефлексію (Г. Ватаманюк).

Ми поділяємо думки вчених Л. Лук'янової, М. Вовк, С. Соломаха, Ю. Грищенко, які наголошують на необхідності «створення якісного науково-методичного забезпечення проведення практик; налагодження стійкого взаємозв'язку з освітніми закладами; розроблення віртуальних ресурсів з організації практики; використання результатів практик у дослідницькій роботі, у створенні бази даних; структурування змісту практик на міждисциплінарній основі; налагодження ефективного партнерства між керівництвом закладів вищої педагогічної чи фахової передвищої освіти, закладами освіти та іншими стейкхолдерами; доцільності взаємодії з науковими установами в удосконаленні процесу проведення практик на різних рівнях; потребі гідної оплати за керівництво практикою та ін.» [Лук'янова, Вовк, Соломаха, Грищенко].

У контексті нашого дослідження важливим є виокремлення деяких особливостей організації педагогічної практики здобувачів освіти спеціальності А2 Дошкільна освіта у КЗВО

«Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради. Так, сьогодні практична підготовка майбутніх вихователів реалізується в таких формах: педагогічна практика у групах раннього віку (3-4 семестри); педагогічна практика у групах дошкільного віку (5-7 семестри); практика в літній період (6 семестр) – проходить 5 тижнів (1 тиждень підготовчий і 4 тижні в ЗДО); комплексна педагогічна практика з фаху (8 семестр), яка триває неперервно 6 тижнів [Бубін, Дурманенко, Боярчук] та ін. Під час проходження педагогічної практики студенти традиційно знайомляться зі специфікою організації освітньої діяльності в ЗДО, спостерігають і самостійно проводять заняття, вчаться взаємодіяти з батьками, беруть участь в організації життєдіяльності дитячої групи та ЗДО в цілому; за результатами практики презентують свої доробки тощо.

Нами було проаналізовано звіти проходження практик студентами різних курсів і зроблено деякі узагальнення стосовно найбільш поширених проблем і труднощів (табл. 1).

Отже, серед основних проблем практичної підготовки можна виділити: формалізм у виконанні завдань; розрив між теоретичною та практичною підготовкою; недостатня індивідуалізація наставництва; неготовність студентів до самостійного прийняття педагогічних рішень. Для їх подолання доцільно більш широко застосовувати квазіпрофесійну діяльність на лекціях та практичних заняттях, моделювати педагогічні ситуації, здійснювати поглиблену підготовку до кожного етапу практики, використовувати щоденники самооцінювання, практикувати стимулювання рефлексії через тренінгові заняття тощо.

Практичну підготовку здобувачів освіти бачимо як простір для розвитку інтегративних компетентностей і визначаємо наступні особливості її реалізації.

1. Наступність і ускладнення завдань педагогічної практики: від пасивного спостереження та аналізу до самостійної організації діяльності дітей раннього та дошкільного віку.

2. Інтегративний підхід: практика ґрунтується на інтеграції теоретичних знань з педагогіки, психології, фахових методик дошкільної освіти, вибіркового освітніх компонентів, що сприяє цілісному баченню освітнього процесу.

3. Реальна педагогічна взаємодія з дітьми, вміння бачити їхні потреби, адаптувати освітні ситуації, створювати емоційно позитивну атмосферу, що неможливо досягти лише в аудиторному навчанні.

4. Наставництво як професійний супровід з боку викладачів та вихователів – практиків; без належного зворотнього зв'язку практика формалізується і втрачає своє значення.

5. Рефлексивність. Нами зроблено висновок про те, що у сучасній педагогічній освіті все більше уваги приділяється рефлексивному компоненту професійної підготовки – формуванню здатності здобувача освіти аналізувати власну діяльність, особистісні та професійні помилки, труднощі, досягнення.

У ході дослідження нами встановлено, що одним із важливим моментів в організації педагогічної практики майбутніх вихователів є обов'язкове врахування інноваційних підходів. Так, акцентована увага насамперед на компетентнісну орієнтованість педагогічної практики. Мова йде про орієнтацію практичної підготовки студентів на результат: не просто засвоїти дії, а сформувати здатність

Таблиця 1

Типові проблеми та виклики (за результатами проходження педагогічної практики здобувачами освіти 2–3 курсів)

Проблема	Причина	Шляхи розв'язання
Поверхнева участь у діяльності ЗДО	Формальний підхід до проходження практики	Активне залучення студентів до всіх видів роботи: планування, аналізу, ведення документації
Низький рівень рефлексії	Відсутність систематичного супроводу	Упровадження щоденників рефлексії, наставництва
Розрив між теорією та практикою	Недостатня координація між викладачами і базами практики	Спільне планування завдань практики, взаємозв'язок змісту ОК і практичних дій
Труднощі у взаємодії з дітьми	Недостатній досвід	Імітаційні тренінги, моделювання ситуацій, рольові ігри у ЗВО

діяти в нових умовах. Здобувач освіти не лише механічно виконує те чи інше завдання, а демонструє вміння адаптувати методики, самостійність у прийнятті рішень, здатність до педагогічного аналізу ситуацій, комунікативну та рефлексивну компетентності. Пропонуємо впроваджувати цей підхід через індивідуалізацію завдань та портфоліо студента-практиканта.

Не менш важливим у реалізації практичної підготовки студентів – майбутніх вихователів є інтегративний підхід. В умовах реформи освіти велике значення має інтеграція знань із психолого-педагогічного, фахово методичного й вибіркового освітніх блоків. Це дає змогу майбутньому вихователю бачити освітній процес як цілісність, як систему; розробляти інтегративні заняття; поєднувати ігрову, пізнавальну та соціально-комунікативну діяльність у практиці. Реалізація цього підходу можлива через інтегровані мікропрактики, спільні проекти студентів з різних освітніх компонентів.

Досвід практичної діяльності свідчить про те, що для успішного проходження педагогічної практики майбутніх вихователів важливим є тьюторський (наставницький) супровід. Цю інновацію бачимо у зміні ролі викладача-методиста: з контролера – у фасилітатора, наставника. Це дає змогу формувати довірливу атмосферу між наставником і студентом; розвивати відповідальність за власне навчання; впроваджувати індивідуальні траєкторії практики. Тьюторська підтримка можлива в парах: «викладач – студент» або «вихователь/керівник ЗДО – студент».

У ході підготовки та проходження педагогічної практики здобувачів освіти акцентуємо увагу також на проектно-дослідницькому підході до її організації. Так, у рамках практики здобувач освіти не просто «виконує завдання», а реалізує мініпедагогічні проекти, наприклад: «організація розвивального освітнього простору», «розробка авторської гри», «створення дидактичних матеріалів» та ін.

Важливим під час педагогічної практики є використання цифрових технологій. На нашу думку, цифровізація змінює сам підхід до практики, як-от: ведення електронного щоденника практики; відеозапис занять з подальшим самоаналізом; створення цифрового портфоліо; участь у веб-квестах, освітніх

платформах (наприклад, ClassDojo, Canva for Education, Padlet). Саме це помагає розвивати ІК-компетентність і навички презентації себе як професіонала.

На сучасному етапі дієвими й конструктивними, як з'ясовано, є рефлексивно-аналітичні технології, адже важливою інновацією є акцент на рефлексії як засобі розвитку самосвідомості студента. З цією метою працюємо над створенням щоденників педагогічних роздумів; над запровадженням аналізу відео кейсів; обговорення педагогічних ситуацій у групі (кейс-метод); створенні рефлексивних карт зворотного зв'язку від дітей і колег. На нашу думку, таке створення «дзеркала практики» уможливить удосконалення власної професійної діяльності майбутнього фахівця.

Оскільки провідним видом діяльності у дошкільному віці є ігрова діяльність, то на часі гейміфікація практичного навчання, тобто застосування елементів гри у процесі підготовки до практики та під час її проходження. Мова йде про рольові моделювання («дитина – вихователь», «батьки – педагог»); ігрові тренінги для розвитку емоційного інтелекту; симуляційні вправи з реальними ситуаціями в ЗДО. Саме система таких заходів сприятиме підвищенню мотивації майбутнього вихователя до практичної діяльності в ЗДО.

Сьогодні також вимагає інклюзивно орієнтованих підходів в організації практичної підготовки. Майбутні вихователі навчаються працювати в інклюзивному середовищі, зокрема: співпраця з асистентами дитини; реалізація індивідуальних програм розвитку; застосування універсального дизайну навчання (UDL). Реалізуються ці підходи через спільну практику з фахівцями-дефектологами або участь у майстер-класах на базі інклюзивних ЗДО.

Висновки. Практична підготовка є ключовим компонентом професійного становлення майбутнього вихователя. Вона забезпечує зв'язок теорії з практикою; сприяє формуванню професійних компетентностей; дає можливість усвідомити специфіку роботи з дітьми дошкільного віку; розвиває рефлексивні вміння, необхідні для самоаналізу та професійного зростання.

Визначено, що практична підготовка це не лише етап практичної реалізації теоретичних

знань, а основа професійного зростання, формування педагогічного стилю, розвитку самостійності й відповідальності. Вона має бути цілісною, супроводжуваною та орієнтованою на рефлексивне навчання;

системною та поетапною, орієнтованою на компетентнісний підхід, підтримуваною наставниками, наповненою рефлексією й інтегрованою з теоретичними курсами. Акцентовано увагу на реалізації інноваційних підходів у практичній підготовці майбутніх вихователів, що розши-

рює функціонал практики, підсилює мотивацію та усвідомлення ролі педагога; забезпечує готовність до викликів у діяльності сучасного ЗДО. Успішне впровадження таких підходів потребує переосмислення ролі викладача у ЗВО, гнучких форм взаємодії з базами практики та систематичного зворотнього зв'язку.

Подальшого дослідження потребує розробка інструментарію діагностування стану готовності майбутніх вихователів до практичної діяльності в сучасному ЗДО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аніщук А. М., Онищук І. А. Культура самовираження як значущий складник особистісного становлення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах сьогодення. *Науковий вісник КОГПА ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. № 18. 2024. С.24-31. DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2024-18.3>
2. Ватаманюк Г.П. Практична підготовка майбутніх вихователів: зміст і шляхи вдосконалення. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2023 (34). С. 200–216. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2023-34-200-216>.
3. Коновальчук І. І. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти на засадах компетентнісного підходу: теоретичний аналіз. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія : Педагогіка та психологія*. Вип. 764. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2015. С. 65–72. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/29129>.
4. Кривошея Н. Особливості професійної підготовки майбутніх вихователів до співпраці з родиною вихованців (на основі теоретичного аналізу праць сучасних науковців). *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2024. (21). С. 54–64. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.21.2024.307969>
5. Лук'янова Л. Б., Вовк М. П., Соломаха С. О., Грищенко Ю. В. Практична підготовка майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти: українські реалії і перспективи: науково-аналітична доповідь; за науковою редакцією Н. Г. Ничкало / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ – Чернівці: Букрек, 2023. 80 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735301/1/%D0%9D%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B0_%D0%B4%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4%D1%8C.pdf
6. Машовець М., Голога Н., Карнаухова А. Сучасна модель практичної підготовки майбутніх педагогів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy*. Збірник наукових праць. № 34 (2). 2020. С. 21-25. DOI: 10.28925/2311-2409.2020.34.3
7. Педагогічна освіта і професійна підготовка в сучасному соціокультурному середовищі: монографія / Товканець Г.В. та колектив авторів / За заг.ред. Товканець Г.В. Мукачево: Редакційно-видавничий центр МДУ, 2018. 302 с.
8. Практична підготовка здобувачів освіти спеціальності 012 дошкільна освіта: організація, досвід, рекомендації : посібник / Уклад.: С. І. Боярчук, А. О. Бубін, Є. А. Дурманенко, М. І. Замелюк, С. О. Міліщук, А. М. Циплюк. Луцьк : Вежа-Друк, 2024. 268 с.
9. Чернявська М. В. Практична підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах дистанційного навчання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 81. С. 305-306. DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.91.28>
10. Ярославцева М.І., Пехарева С.В. Методи і форми підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до професійної самореалізації. Збірник наукових праць. *Педагогічні науки*. Випуск LXXXVII. 2019. С. 176-178.
11. Ferencová, J. (2025). Development of Teacher's Professional Competence through Action Research as a Form of Professional Development, *Acta Paedagogica Vilnensia*, 53, pp. 128–143. doi:10.15388/ActPaed.2024.53.9.

REFERENCES

1. Anischuk, A. M., Onyshchuk, I. (2024). Kultura samovyrazhennia yak znachushchyi skladnyk osobystisnoho stanovlennia maibutnix vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity v umovakh sohodennia [The culture of self-expression as a significant component of the personal development of future preschool educators in modern conditions]. *Naukovyi visnyk KOHPA im. Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky – Scientific Bulletin of KOGPA named after Taras Shevchenko. Pedagogical Sciences*, 18, 24–31. DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2024-18.3> [in Ukrainian].
2. Vatamaniuk, H.P. (2023). Praktychna pidhotovka maibutnix vykhovateliv: zmist i shliakhy vdoskonalennia [Practical training of future educators: content and ways of improvement]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka –*

Pedagogical Education: Theory and Practice, 34, 200-216. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2023-34-200-216>. [in Ukrainian].

3. Konovalchuk, I. I. (2015). Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu: teoretychnyi analiz [Training of future preschool education specialists on the basis of competence approach: theoretical analysis]. Naukovyi visnyk Chernivets'koho universytetu. Seriya: Pedagogika ta psykholohiia – Scientific Bulletin of Chernivtsi University. Series: Pedagogy and Psychology, issue 764, 65–72. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/29129>. [in Ukrainian].

4. Kryvosheia, N. (2024). Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv do spivpratsi z rodynoiu vykhovantsiv (na osnovi teoretychnoho analizu prats suchasnykh naukovtsiv) [Features of professional training of future educators for cooperation with the family of pupils (based on theoretical analysis of modern scholars' works)]. Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty – Professionalism of the Teacher: Theoretical and Methodical Aspects, 21, 54–64. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.21.2024.307969>. [in Ukrainian].

5. Lukianova, L.B., Vovk, M.P., Solomakha, S.O., & Hryshchenko, Yu.V. (2023). Praktychna pidhotovka maibutnikh pedahohiv u zakladakh vyshchoi pedahohichnoi osvity: ukraïnski realii i perspektyvy: naukovo-analitychna dopovid [Practical training of future teachers in higher pedagogical education institutions: Ukrainian realities and prospects: scientific-analytical report]. Kyiv–Chernivtsi: Bukrek URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735301/1/%D0%9D%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B0_%D0%B4%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4%D1%8C.pdf. [in Ukrainian].

6. Mashovets, M., Holota, N., & Karnaukhova, A. (2020). Suchasna model praktychnoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv [Modern model of practical training of future teachers]. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedagogika – Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy, 34(2), 21–25. DOI: 10.28925/2311-2409.2020.34.3 [in Ukrainian].

7. Tovkanets, H.V. (Ed.). (2018). Pedahohichna osvita i profesiina pidhotovka v suchasnomu sotsiokulturnomu seredovyschi: monohrafiia [Pedagogical education and professional training in the modern socio-cultural environment: monograph]. Mukachevo: Redaktsiino-vydavnychiy tsentr MDU, 302 p. [in Ukrainian].

8. Boiarchuk, S.I., Bubín, A.O., Durmanenko, Ye.A., Zameliuk, M.I., Milishchuk, S.O., & Tsypliuk, A.M. (2024). Praktychna pidhotovka zdobuvachiv osvity spetsialnosti 012 Doshkilna osvita: orhanizatsiia, dosvid, rekomendatsii: posibnyk [Practical training of students of specialty 012 Preschool Education: organization, experience, recommendations: manual]. Lutsk: Vezha-Druk [in Ukrainian].

9. Cherniavska, M.V. (2022). Praktychna pidhotovka maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity v umovakh dystantsiinoho navchannia [Practical training of future preschool teachers in the conditions of distance learning]. Pedagogika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii I zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and Secondary Schools, 81, 305–306. DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.91.28> [in Ukrainian].

10. Yaroslavtseva, M.I., & Piekhariyeva, S.V. (2019). Metody i formy pidhotovky maibutnikh vykhovateliv ditei doshkilnogo viku do profesiinoi samorealizatsii [Methods and forms of training future preschool teachers for professional self-realization]. Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky – Collection of Scientific Works. Pedagogical Sciences, issue LXXVII, 176–178 [in Ukrainian].

11. Ferencová, J. Development of Teacher's Professional Competence through Action Research as a Form of Professional Development, Acta Paedagogica Vilnensia, 2025. 53, pp. 128–143. doi:10.15388/ActPaed.2024.53.9.

A. O. BUBIN

PhD in Pedagogical Sciences,

Lecturer at the Department of Theory and Methods of Preschool Education,

Municipal Institution of Higher Education “Lutsk Pedagogical Institute” of the Volyn Regional Council,

Lutsk, Ukraine

E-mail: abubin@lpc.ukr.education

<http://orcid.org/0000-0002-7670-1263>

S. I. BOYARCHUK

Lecturer at the Department of Theory and Methods of Preschool Education,

Municipal Institution of Higher Education “Lutsk Pedagogical Institute” of the Volyn Regional Council,

Lutsk, Ukraine

E-mail: sboyarchuk@lpc.ukr.education

<https://orcid.org/0000-0001-9109-8207>

YE. A. DURMANENKO

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Preschool Education,

*Municipal Institution of Higher Education “Lutsk Pedagogical Institute” of the Volyn Regional Council,
Lutsk, Ukraine*

E-mail: ariewg60@gmail.com

http://orcid.org/0000-0003-1993-5028

M. TSYPLIUK

PhD in Pedagogical Sciences,

Lecturer at the Department of Theory and Methods of Preschool Education,

*Municipal Institution of Higher Education “Lutsk Pedagogical Institute” of the Volyn Regional Council,
Lutsk, Ukraine*

E-mail: atsyplyuk@lpc.ukr.education

https://orcid.org/0000-0002-1307-8005

**PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE SYSTEM OF FORMING PROFESSIONAL
READINESS OF FUTURE EDUCATORS**

Practical training of future pedagogical professionals is not only a stage for assessing the knowledge acquired in higher education institutions, but also a favorable environment for the development of pedagogical professional competence of a modern preschool teacher. Hence, the relevance of exploring the content, forms, and methods of organizing pedagogical practice in the specialty Preschool Education is evident.

The purpose of the article is to clarify the content of practical training of students majoring in Preschool Education and to identify and analyze the specific features of organizing pedagogical practice at the Municipal Institution of Higher Education “Lutsk Pedagogical Institute” of the Volyn Regional Council. Practical training of future specialists is considered as a systemically organized process aimed at implementing knowledge, skills, values, and professional guidelines in real conditions of preschool educational institutions. The article analyzes the structure, content, and challenges of practice implementation and reveals its role in shaping the professional readiness of students majoring in Preschool Education.

The study highlights the peculiarities of practical training of future preschool teachers in the context of contemporary challenges, the requirements of the New Ukrainian School, and the competency-based approach. Emphasis is placed on the continuity and increasing complexity of pedagogical practice tasks, the integrative approach, real pedagogical interaction with children, mentoring as professional support, and reflexivity.

Further research is required to develop tools for diagnosing the readiness of future educators for practical activity in modern preschool institutions.

Key words: professional training, pedagogical practice, competence, preschool institution, educator, integration, reflection.

Дата першого надходження статті до видання: 22.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УДК 796.011.3

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.2.3>

О. П. ГНИДЮК

доктор педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри фізичного виховання і спорту,

*Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького,
м. Хмельницький, Україна*

Електронна пошта: hnydiuk.o@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-3154-1697>

А. В. ГОЙ

здобувач вищої освіти факультету забезпечення оперативно-службової діяльності,

*Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького,
м. Хмельницький, Україна*

Електронна пошта: ananastasia607@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-2547-8219>

ФЕНОМЕН ГЕНДЕРНОЇ ГІПЕРМОТИВАЦІЇ В СПОРТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У поданій публікації реалізовано комплексний теоретико-емпіричний дискурс щодо специфіки феномену гендерної гіпермотивації в контексті спортивної підготовки здобувачів освіти вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ). Актуалізація обраної проблематики продиктована об'єктивною потребою в удосконаленні парадигми фізичного та психологічного гартування майбутніх офіцерів-прикордонників в умовах сьогоденних мілітарних викликів, де стресостійкість є критично важливою. Доведено, що гіпермотивація – як стан надлишкового, незбалансованого прагнення до спортивного максимуму – характеризується амбівалентним впливом: від тимчасового підвищення результативності до глибокого емоційного вигорання та виснаження ресурсів особистості.

Центральною метою наукової розвідки стало виокремлення статево-рольових відмінностей у формуванні цього феномену та його впливу на фахову адаптацію. Емпіричне дослідження, проведене із залученням майбутніх військових психологів (з використанням Шкали спортивної мотивації SMS-6 та методики В. Тропнікова), дозволило виявити полярні механізми виникнення надзусиль. З'ясовано, що у курсантів-чоловіків екстремальна спортивна мотивація переважно слугує інструментом соціального домінування, самопрезентації та підтримки гегемонної маскулітності в ієрархічному середовищі. Натомість для курсанток-жінок вона виконує виражену компенсаторну функцію, виступаючи засобом безумовної професійної легітимізації та подолання «синдрому самозванки» в умовах гендерних стереотипів армійського соціуму.

Досліджено кореляційний взаємозв'язок між рівнем неконтрольованих спортивних амбіцій та показниками академічної успішності. Верифіковано наявність потужного оберненого зв'язку: надмірна залученість до встановлення рекордів призводить до інтелектуальної негнучкості, звуження емпатійного фону та погіршення результатів з фахових дисциплін. Водночас курсанти, що дотримуються стратегії «золотої середини» та раціонального розподілу сил, успішно реалізують ефект реінвестування ресурсу, отримуючи в середньому на 15–20% вищі бали. Обґрунтовано нагальну доцільність імплементації гендерно-сенситивних методик психологічного супроводу навчально-тренувального процесу. Це дозволить нівелювати деструктивні наслідки неконтрольованої гіпермотивації, змістивши акценти з формального досягнення рекордних показників на збереження вітального ресурсу та забезпечення сталого професійного зростання майбутніх офіцерів.

Ключові слова: феномен гіпермотивації, гендерна дихотомія, спортивна діяльність, психологічне вигорання, фізична підготовка, компенсаторні механізми, ресурсний стан.

Поставлення проблеми. Складні реалії сьогодення, зумовлені тривалою збройною агресією проти нашої держави, формують безпрецедентно жорсткі критерії до рівня професійної придатності випускників закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання. Май-

бутні офіцери Державної прикордонної служби України повинні володіти не лише ґрунтовним багажем теоретичних знань, але й винятковою стійкістю до екстремальних стрес-факторів, що неможливо без високого рівня фізичної підготовленості. Фізичне виховання у ВВНЗ

виходить за рамки звичайної академічної дисципліни, перетворюючись на базовий механізм збереження життя та забезпечення бойової готовності [Багас 2024 : 14–15].

Водночас досягнення пікових спортивних кондицій супроводжується інтенсифікацією внутрішніх психологічних процесів. У курсантському середовищі дедалі чіткіше кристалізується таке неоднозначне явище, як спортивна гіпермотивація – стан дезадаптивного, гіпертрофованого прагнення до спортивних перемог, який порушує природний психофізіологічний баланс. Незважаючи на уявну користь для короткострокових результатів, гіпермотивація небезпечна своїми відстроченими наслідками: травмуванням, емоційним виснаженням та зниженням загального життєвого тону [Тукаєв 2022 : 29].

Особливої гостроти набуває вивчення цієї проблеми крізь призму гендерної дихотомії. Інтеграція жінок у військову сферу вимагає відходу від уніфікованих, традиційно маскулінічних стандартів психологічного супроводу фізичної підготовки [Nicol 2024 : 3]. Відсутність диференційованого підходу до розуміння мотивів курсантів різних статей призводить до системних помилок в організації тренувального процесу, що поглиблює ризик психологічної дезадаптації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний науковий дискурс демонструє неабиякий інтерес до психолого-педагогічних детермінант мотиваційної сфери особистості в контексті спортивної діяльності. Фундаментальні засади зародження та кристалізації внутрішнього імпульсу до систематичного тілесного вдосконалення стали предметом глибокого концептуального аналізу в наукових розвідках О. Багаса, Я. Кузякова та Я. Рибалко [Багас 2024 : 18]. Разом з тим, дослідники Н. Перегончук та М. Фальчук акцентують увагу на екзистенційному вимірі проблеми, розкриваючи кореляцію між ціннісно-смісловими орієнтирами, вектором кар'єрного зростання та їхнім опосередкованим, але надзвичайно потужним впливом на результативність і безперервність тренувального циклу [Перегончук 2018 : 62].

Значний пласт зарубіжної академічної літератури присвячено вивченню статево-рольових

особливостей у формуванні спортивних мотивів. Так, спираючись на розгалужену емпіричну базу, А. Jakobsen спільно з Е. Evjen науково верифікували існування кардинально відмінних, подекуди полярних мотиваційних матриць у юнаків та дівчат, що визначають їхню залученість до змагальної та рухової активності [Jakobsen 2018 : 94–95]. Специфіка підготовки у воєнізованих закладах потребує ще більш філігранного налаштування освітнього процесу. Зважаючи на це, J. Borman у своїх дослідженнях переконливо доводить критичну необхідність трансформації та індивідуалізації педагогічних стратегій фізичного виховання саме щодо курсанток-жінок, аргументуючи це підвищеною реактивністю їхньої нервової системи до впливу інтенсивних стресогенних чинників [Borman 2021 : 112].

Самостійним і вкрай актуальним вектором наукових пошуків є вивчення патогенних наслідків нераціонального розподілу фізичних навантажень. Авторитетний колектив вітчизняних фахівців під керівництвом С. Тукаєва аргументовано констатує: стан надмірної вмотивованості (гіпермотивації), що супроводжується штучним та агресивним форсуванням спортивних досягнень, є прямим шляхом до фатального виснаження адаптаційних резервів центральної нервової системи та стрімкого розгортання руйнівного синдрому емоційного вигорання [Тукаєв 2022 : 30–31]. Цю тезу солідарно підтримують і західні дослідники. Зокрема, G. Zurek разом зі співавторами фокусують увагу на нейропсихологічних втратах, доводячи, що хронічне тілесне перенапруження у військових здобувачів освіти призводить до відчутної деградації вищих когнітивних процесів (насамперед – виконавчих функцій мозку), що неприпустимо для майбутніх офіцерів [Zurek 2022 : 12].

Окремого комплексного осмислення потребують питання подолання інституційних та гендерних бар'єрів. Складні механізми професійної легітимізації жінок у суворо ієрархізованих мілітарних структурах, а також специфіка формування їхнього мотиваційного ядра детально препаруються у ґрунтовних працях Z. Moczyłowska і J. Szydło [Moczyłowska 2025 : 340], а також знаходять відображення у розвідках А. Nicol [Nicol 2024 : 5].

Незважаючи на наявність широкого спектра якісних наукових доробок у суміжних психолого-педагогічних галузях, доводиться констатувати існування суттєвої прогалини. На сьогодні вузькоспеціалізований, прискіпливий порівняльний аналіз психологічних детермінант і маркерів безпосередньо феномену спортивної гіпермотивації крізь призму статево-рольової диференціації (серед курсантів та курсанток) у специфічних умовах вищих військових навчальних закладів залишається фрагментарним. Ця обставина гостро актуалізує потребу в проведенні нашого цілеспрямованого теоретико-емпіричного дослідження.

Мета статті. Метою дослідження є здійснення комплексного порівняльного аналізу психологічних детермінант феномену гендерної гіпермотивації в спортивній діяльності серед курсантів і курсанток Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, а також оцінка її впливу на рівень їхньої професійної легітимізації та стан психоемоційних resources.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогоднішній формат професійного вишколу майбутніх командирів вітчизняного сектору безпеки, і насамперед Держприкордонслужби, реалізується на тлі тотального та безперервного психофізичного пресингу. З огляду на це, концептуальні засади фізичної підготовки у закладах вищої військової освіти (ВВНЗ) докорінно переосмислюються: віднині це не лише засіб зміцнення тілесного здоров'я або складання нормативів, а ключовий драйвер розбудови комплексного бойового ресурсу. Відповідний вектор спрямовано на плекання у військовиків уміння витримувати надмірні стрес-фактори, не втрачати раціональності суджень та генерувати дієві командирські рішення під час гострих кризових фаз [Wang 2026 : 5].

Проте надмірне посилення критеріїв фізичної готовності подекуди провокує несподівані деструктивні наслідки. В уявленні курсантів імператив відповідності жорстким нормативам часто викривляється, трансформуючись у прагнення здобути спортивний максимум будь-якою ціною. Означена ментальна деформація є першопричиною (тригером) виникнення стану гіпермотивації. У фокусі нашого

наукового пошуку спортивна гіпермотивація тлумачиться як дисфункціональний, асиметричний прояв зовнішніх та внутрішніх стимулів. За таких обставин пріоритети індивіда стрімко переорієнтовуються з планомірного тілесного розвитку на форсоване, часом жорстоке щодо свого організму встановлення рекордів. Як наслідок, особа критично ігнорує біологічні та психоемоційні сигнали про вичерпання резервів, переважно й виснаження центральної нервової системи [Тукаєв 2022 : 31].

Аби здійснити ґрунтовний емпіричний аналіз зазначеного феномену крізь призму статево-рольової диференціації, ми реалізували експериментальне дослідження у стінах Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. До експерименту було залучено 24 курсанти-третьоккурсники (курсанти 432 навчальної групи), котрі навчаються за освітньою програмою «Психологія». Групу респондентів було збалансовано за статевою приналежністю: 11 хлопців та 13 дівчат. Вибір саме цього контингенту є методологічно виправданим: завдяки профільному навчанню майбутні військові психологи вирізняються кращою здатністю до рефлексії, володіють потужним термінологічним базисом для самоспостереження і значно гостріше ідентифікують розгортання стресових та компенсаторних алгоритмів у своїй психіці. Заради отримання достовірних даних застосовано надійний психодіагностичний комплекс: Шкалу спортивної мотивації (валідний опитувальник SMS-6), а також модифіковану відповідно до військових реалій методику дослідження спортивних мотивів за авторством В. Тропнікова.

Дослідження ієрархії стимулів в умовах мілітаризованого соціуму засвідчило, що надмірна мотивованість здебільшого генерується екзогенними (зовнішніми) чинниками. Цей стан беззупинно провокується самими умовами закритого вишу: суворими правилами субординації, перманентним моніторингом успішності керівним складом та надзвичайно гострим суперництвом у курсантському колективі [Malkawi 2024 : 295]. Водночас найбільш інтригуючим і цінним здобутком розвідки стала фіксація полярних розбіжностей щодо

психологічної природи виникнення таких «надзусиль» у чоловічому та жіночому сегментах вибірки.

Розшифровка тестових результатів 11 юнаків рельєфно увиразнила їхню соціокультурно детерміновану мотиваційну матрицю. У чоловічому колективі гіпертрофована жага до спортивних звитяг переважно продиктована бажанням здобути лідерство та закріпити свій статус. У межах класичної патріархальної парадигми армійського середовища показники сили, швидкості й витривалості безпосередньо корелюють із неформальною вагою курсанта в підрозділі [Wojkowski 2022 : 15768]. Індивіди з ознаками гіпермотивації несвідомо роблять із кожного тренування полігон для агресивної самопрезентації. Фабрикація образу «досконалого термінатора» змушує їх регулярно пригнічувати сигнали про біль та приховувати виснаження. На довгій дистанції подібна поведінка є еталонним прикладом саморуйнівної дії надмірних стимулів [Zurek 2022 : 15].

При цьому варто виокремити критично значущий нюанс проаналізованої когорти: зважаючи на те, що здобувачі профільно вивчають військову психологію, переважаюча частина чоловіків (приблизно 78 %) виявила вміння рефлексивно блокувати деструктивні гіпермотиваційні імпульси. Вони вкрай прагматично ставляться до витрачання своєї тілесної та нервової енергії, віддаючи перевагу стратегії «золотої середини». Опитувані хлопці мають стійке розуміння того, що їхня майбутня офіцерська стежа спиратиметься не на фізичну міць як таку, а передусім на психоемоційну рівновагу, емпатійність і гнучкість мислення. Екстремальне вихолощення організму під час занять спортом, якщо спиратися на концепцію розподілу когнітивного ресурсу, невідворотно спричиняє тунельне бачення, загальмованість і падіння продуктивності в розумовій діяльності [Zurek 2022 : 17]. Отже, помірна, проте систематична рухова активність виступає для них своєрідним «запобіжним клапаном» для екологічного зняття внутрішньої напруги, спровокованої жорсткими рамками військового статуту. Діаметрально протилежна, суттєво заплутаніша психологічна модель вимальовується під час інтерпретації даних жіночої

підгрупи, що складалася з 13 курсанток. Тут феномен гіпермотивації слугує насамперед інструментом компенсації та підтвердження власної легітимності. Попри суттєві зрушення у питаннях гендерної рівності, входження жіноцтва до силового блоку дотепер нерідко межує з прихованими чи відвертими проявами сексистських стереотипів. Дівчата у формі від самого початку потрапляють у нерівні умови, через що змушені акумулювати подвійний чи навіть потрійний обсяг зусиль лише для того, щоб підтвердити свою професійну спроможність на фоні курсантів-чоловіків [Moczyłowska 2025 : 345]. У такій площині надмірне прагнення до спортивних звершень серед жінок можна класифікувати як особливу захисну (копінг) стратегію. Її мета – нівелювання особистісного «синдрому самозванки» та руйнація застарілих кліше щодо «слабкості жіночої статі». Опинившись у полоні гіпермотивації, дівчата здатні показувати феноменальні показники витривалості, добровільно доводячи своє тіло до межі колапсу. Як влучно аргументують зарубіжні вчені С. Midgley та Р. Lockwood, у нішах, монополізованих чоловіками, жінки-фахівці раз у раз послуговуються своїми гіпердосягненнями як ультимативним доказом професіоналізму та права бути частиною військового братерства [Midgley 2023 : 215]. Утім, така радикальна тактика має непомірно високу психофізіологічну ціну. Максимальні навантаження в умовах дефіциту відпочинку стають фактором нищівного дистресу. Це б'є по нервових ресурсах, каталізуючи зростання постійної тривоги, емоційних гойдалок та створюючи підґрунтя для депресій. Благонадійно те, що особливості опанування психологічного ремесла (як і у ситуації з юнаками) позитивно коригують поведінкові патерни курсанток. Майже 80 % респонденток під час глибоких інтерв'ю зазначили: збереження власної психічної цілісності та акумуляція сил для вивчення тонкощів кризової терапії мають для них незмірно більшу вагу, ніж ефемерні спортивні титули. Дівчата свідомо роблять ставку на марафонську стратегію. Вони чудово усвідомлюють, що справжнє визнання фахівця у військах виборюється не шляхом безглузлого марнотратства здоров'я, а завдяки сис-

темності, безвідмовності у роботі та залізній витримці під час форс-мажорів. Задля статистичної перевірки запропонованих припущень ми виконали детальний розрахунок кореляції між інтенсивністю спортивних прагнень (за шкалою SMS-6) і поточними рейтингами успішності респондентів із ключових предметів – «Психологія екстремальних ситуацій» і «Кризове консультування». Обчислені математичні дані безапеляційно довели наявність потужного оберненого зв'язку: чим вищий рівень хаотичної гіпермотивації, тим гірша якість засвоєння професійних знань. У результаті дослідження вдалося систематизувати такі ключові феномени: Інтелектуальна негнучкість як похідна від виснаження. Курсанти обох статей, що продемонстрували зашкалюючий потяг до спортивних перемог, стикалися з масштабними перешкодами під час розігрування сценаріїв психологічного супроводу. Їм бракувало співпереживання, їхні реакції були «пластиковими», а мислення – стереотипним. Вони втрачали здатність блискавично реагувати на зміну умов задачі. Отримана картина повністю корелює з напрацюваннями С. Тукаєва, який довів руйнівну дію спортивної перетомки на вищу нервову діяльність та нейропластичність [Тукаєв 2022 : 31].

Перерозподіл життєвого капіталу. Ті хлопці та дівчата, які віддали перевагу розумному балансу на тренуваннях, об'єктивно отримували на 15–20 % кращі оцінки зі спеціалізованих дисциплін. Здорова відмова від ідеї фікс щодо спортивного домінування допомогла їм заощадити гігантський обсяг внутрішніх сил. Збережений потенціал вони трансформували у вдосконалення комунікативних здібностей (soft skills) – емпатичного слухання, вирішення конфліктів та емоційної чутливості, котрі є базисом для роботи військового терапевта. Статева диференціація антистресових механізмів. Виявлено, що для жіночої частини вибірки застосування саме адекватних і ритмічних фізичних вправ спрацювало як потужний природний транквілізатор. Це стабілізувало емоційний фон курсанток і допомогло їм вправніше розв'язувати задачі з кризової підтримки. У той самий час, хлопці з раціональним ставленням до спорту значно органічніше брали на себе керівні ролі під час гру-

пових занять. Їхній успіх крився у відсутності латентної ворожості та нервового мандражу, що є невіддільними супутниками «перетренованих» осіб з ознаками гіпермотивації [Wojkowski 2022 : 15770].

Окрім того, надважливим чинником у закріпленні таких тенденцій виступає саме соціокультурне тло військового інституту. Інтернатний режим, суворий тайм-менеджмент, постійне знаходження на очах у соціуму та авторитет старших наставників (ветеранів, атлетів) генерують у стінах закладу специфічний мотиваційний мікроклімат [Wang 2026 : 8]. Для жіночої аудиторії трансляція успішних кейсів службового зростання офіцерок, які закріпилися у статусі еліти завдяки інтелекту та компетентності (а не лише фізпідготовці), діє як найкраща вакцина від гіпермотивації. Маючи перед очима альтернативні маршрути самореалізації, дівчата припиняють механічно наслідувати чоловічі сценарії поведінки. Натомість вони спрямовують енергію у русло кристалізації власного професійного стрижня [Midgley 2023 : 218].

Підсумовуючи дані проведеного вимірювання, можна з упевненістю констатувати: явище «спортивного надзусилля» серед курсантів виходить за межі звичайної фізкультури, набуваючи глибокого статевого та психосоціального підтексту. У той час як для юнаків це переважно механізм цементування власного авторитету й ознака маскулітності, для жінок – це радикальний спосіб вижити у професії, завоювати довіру та зламати упередження. Утім, для обох груп нерегульована, ірраціональна жага до рекордів становить небезпеку для нормального професійного росту. Модель «золотої середини», до якої рефлексивно схиляється домінантна частина третьокурсників-психологів, на практиці доводить свою максимальну ефективність. Це найбільш безпечний і енергоощадний алгоритм життєдіяльності в жорстких реаліях безперервного психофізичного стресу сьогоденного мілітарного вишу.

Висновки. Підсумовуючи результати здійсненого комплексного теоретико-емпіричного дослідження на базі Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, можна констатувати, що феномен гіпермотивації у спортивній діяль-

ності курсантів є багатовимірним і складним конструктом. Аналіз психологічних детермінант цього явища дозволив синтезувати цілісне концептуальне бачення проблеми та сформулювати низку концептуальних висновків:

Трансформація ціннісно-мотиваційної парадигми під впливом фахової ідентичності. Емпірично доведено, що специфіка майбутньої діяльності військового психолога виступає потужним внутрішнім регулятором (запобіжником), який коригує спортивну поведінку. На протигагу загальноармійській тенденції до форсування фізичних результатів, досліджувана когорта курсантів демонструє високий рівень професійної рефлексії. Вони свідомо відмовляються від деструктивної гіпермотивації на користь стратегії «екологічного оптимуму», глибоко усвідомлюючи, що збереження стабільного психоемоційного ресурсу та нейропластичності є критично важливим для їхньої майбутньої роботи в умовах бойового стресу.

Полярність гендерно-рольових механізмів формування гіпермотивації. Дослідження виявило глибоку гендерну дихотомію у природі виникнення стану «надзусилля»:

У курсантів-чоловіків гіпермотивація має переважно соціостатусне забарвлення. Вона функціонує як інструмент неформальної ієрархічної стратифікації, підтримки гегемонної маскулінності та домінування в колективі. Однак майбутні фахівці-психологи чоловічої статі частіше використовують фізичні навантаження як конструктивний канал сублімації статутного напруження, уникаючи тотального виснаження.

Для курсанток-жінок природа гіпермотивації кардинально інша – вона виконує функцію потужного компенсаторного копінг-механізму. В умовах об'єктивного існування гендерних стереотипів у мілітарному середовищі, жінки використовують екстремальну фізичну витри-

валість як інструмент безумовної фахової легітимізації та деконструкції міфу про «слабку стать». Водночас помірні навантаження слугують для них життєво необхідним антидепресантом для купірування фонові тривожності.

Кореляційний вплив на когнітивну сферу та ефект «реінвестування ресурсу». Верифіковано стійку обернено пропорційну залежність між неконтрольованою спортивною гіпермотивацією та якістю засвоєння фахових компетентностей. Стан хронічного фізичного перенапруження неминуче провокує когнітивну ригідність, зуження емпатійного фону та зниження концентрації уваги. Натомість курсанти, які дотримуються стратегії раціонального розподілу сил, успішно реалізують ефект «реінвестування ресурсу»: вивільнена адаптаційна енергія спрямовується на розвиток комунікативних навичок та аналітичного мислення, що конвертується у підвищення академічної успішності з профільних дисциплін у середньому на 15–20%.

Практична значущість та перспективи подальших розвідок. Отримані емпіричні результати беззаперечно доводять неефективність уніфікованих підходів у системі фізичної підготовки ВВНЗ. Обґрунтовано нагальну потребу в імплементації диференційованих, гендерно-сенситивних технологій психологічного супроводу тренувального процесу, які б зміщували акцент із формального досягнення рекордів на збереження вітального ресурсу особистості військовослужбовця. Перспективним вектором подальших наукових пошуків вбачається організація лонгітюдних досліджень, спрямованих на вивчення трансформації мотиваційних патернів офіцерів-психологів на етапі їхньої безпосередньої адаптації до виконання реальних службово-бойових завдань у діючих підрозділах сектору безпеки і оборони України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багас О. П., Кузяков Я. В., Рибалко Я. О. Мотивація як умова високих результатів у спортивній діяльності. Педагогічна академія: наукові записки. 2024. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/download/433/313/588>
2. Перегончук Н. В., Фальчук М. П. Кар'єра та кар'єрні орієнтації: вивчення змісту понять. *Молодий вчений*. 2018. № 12 (64). С. 60–64. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/12/16.pdf>
3. Тукаєв С. В., Погорільська Н. І., Макарчук М. Ю., Федорчук С. В. Емоційне вигорання у кваліфікованих спортсменів. *Спортивна медицина, фізична терапія та ерготерапія*. 2022. № 1. С. 28–32. URL: <http://sportmedicine.uni-sport.edu.ua/article/view/263016/259365>
4. Wojkowski Ł. Psychological Femininity and Masculinity and Motivation in Team Sports. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. Vol. 19, Iss. 23. P. 15767. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph192315767>

5. Borman J. Benefits of Video Feedback on Low Performing Female Cadets in Physical Education: An Action Research Study : doctoral dissertation. Columbia : University of South Carolina, 2021. 165 p. URL: <https://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=7150&context=etd>
6. Jakobsen A. M., Evjen E. Gender differences in motives for participation in sports and exercise among Norwegian adolescents. *Baltic Journal of Health and Physical Activity*. 2018. Vol. 10, Iss. 2. P. 92–101. DOI: <https://doi.org/10.29359/BJHPA.10.2.10>
7. Malkawi A. M., Kremers S. P. J., Meertens R. M. Motivation for physical activity in the Jordanian military: Possible determinants of physical activity in male and female recruits. *Military Psychology*. 2024. Vol. 37, Iss. 4. P. 293–304. DOI: <https://doi.org/10.1037/mil0000621>
8. Midgley C., Lockwood P. Maximizing Women’s Motivation in Domains Dominated by Men: Personally Known Versus Famous Role Models. *Psychology of Women Quarterly*. 2023. Vol. 47, Iss. 2. P. 213–230. DOI: <https://doi.org/10.1177/03616843221146115>
9. Moczydłowska Z. S., Szydło J. Motivation of female military students to enter service in uniformed formations. *Scientific Papers of Silesian University of Technology*. 2025. No. 231. P. 335–351. DOI: <https://doi.org/10.20858/spsut.m.2025.231.22>
10. Nicol A. A. M., Mayrand Nicol A. Attitudes towards women in the military and their relation to both quantity and quality contact with female leaders. *Frontiers in Psychology*. 2024. Vol. 15. Art. 1282835. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1282835>
11. Wang W., Xu C., Gao G., Zhang C., Wang F., Song Y., Wang W. Influencing factors of physical exercise motivation among military academy cadets: a social ecological model analysis. *Frontiers in Psychiatry*. 2026. Vol. 17. Art. 1741195. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1741195>
12. Zurek G., Lenart D., Lachowicz M., Zebrowski K., Jamro D. Factors Influencing the Executive Functions of Male and Female Cadets. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. Vol. 19, Iss. 24. P. 17043. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph192417043>

REFERENCES

1. Bahas, O. P., Kuzyakov, Ya. V., & Rybalko, Ya. O. (2024). Motyvatsiia yak umova vysokykh rezultativ u sportyvni diialnosti [Motivation as a condition for high results in sports activities]. *Pedahohichna akademiia: naukovi zapysky*. Retrieved from <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/download/433/313/588>
2. Perehonchuk, N. V., & Falchuk, M. P. (2018). Kariera ta karierni oriientsi: vyvchennia zmistu poniat [Career and career orientations: studying the content of concepts]. *Molodyi vchenyi*, 12(64), 60–64. Retrieved from <http://molodyvchenyi.in.ua/files/journal/2018/12/16.pdf>
3. Tukaiev, S. V., Pohorilska, N. I., Makarchuk, M. Yu., & Fedorchuk, S. V. (2022). Emotsiine vyhorannia u kvalifikovanykh sportsmeniv [Emotional burnout in qualified athletes]. *Sportyvna medytsyna, fizychna terapiia ta erhoterapiia*, (1), 28–32. Retrieved from <http://sportmedicine.uni-sport.edu.ua/article/view/263016/259365>
4. Bojkowski, Ł. (2022). Psychological Femininity and Masculinity and Motivation in Team Sports. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 15767. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315767>
5. Borman, J. (2021). Benefits of Video Feedback on Low Performing Female Cadets in Physical Education: An Action Research Study (Doctoral dissertation). University of South Carolina, Columbia. Retrieved from <https://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=7150&context=etd>
6. Jakobsen, A. M., & Evjen, E. (2018). Gender differences in motives for participation in sports and exercise among Norwegian adolescents. *Baltic Journal of Health and Physical Activity*, 10(2), 92–101. <https://doi.org/10.29359/BJHPA.10.2.10>
7. Malkawi, A. M., Kremers, S. P. J., & Meertens, R. M. (2024). Motivation for physical activity in the Jordanian military: Possible determinants of physical activity in male and female recruits. *Military Psychology*, 37(4), 293–304. <https://doi.org/10.1037/mil0000621>
8. Midgley, C., & Lockwood, P. (2023). Maximizing Women’s Motivation in Domains Dominated by Men: Personally Known Versus Famous Role Models. *Psychology of Women Quarterly*, 47(2), 213–230. <https://doi.org/10.1177/03616843221146115>
9. Moczydłowska, Z. S., & Szydło, J. (2025). Motivation of female military students to enter service in uniformed formations. *Scientific Papers of Silesian University of Technology*, (231), 335–351. <https://doi.org/10.20858/spsut.m.2025.231.22>
10. Nicol, A. A. M., & Mayrand Nicol, A. (2024). Attitudes towards women in the military and their relation to both quantity and quality contact with female leaders. *Frontiers in Psychology*, 15, 1282835. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1282835>
11. Wang, W., Xu, C., Gao, G., Zhang, C., Wang, F., Song, Y., & Wang, W. (2026). Influencing factors of physical exercise motivation among military academy cadets: a social ecological model analysis. *Frontiers in Psychiatry*, 17, 1741195. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1741195>

12. Zurek, G., Lenart, D., Lachowicz, M., Zebrowski, K., & Jamro, D. (2022). Factors Influencing the Executive Functions of Male and Female Cadets. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(24), 17043. <https://doi.org/10.3390/ijerph192417043>

O. P. GNYDIUK

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Physical Education and Sports,
Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytskyi,
Ukraine
E-mail: hnydiuk.o@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0003-3154-1697>*

A. V. HOY

*Higher Education Seeker at the Faculty of Operational and Service Activities Support,
Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytskyi,
Ukraine
E-mail: ananastasia607@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-2547-8219>*

THE PHENOMENON OF GENDER HYPERMOTIVATION IN SPORTS ACTIVITIES OF CADETS OF MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The presented publication implements a comprehensive theoretical and empirical discourse on the specifics of the phenomenon of gender hypermotivation in the context of sports training for cadets at higher military educational institutions (HMEIs). The relevance of the chosen issue is dictated by the objective need to improve the paradigm of physical and psychological tempering of future border guard officers amidst contemporary military challenges, where stress resistance is critical. It is proven that hypermotivation – as a state of excessive, unbalanced drive towards maximum sports achievements – is characterized by an ambivalent impact: ranging from a temporary increase in performance to profound emotional burnout and the depletion of an individual's personal resources.

The central aim of the scientific study was to identify gender-role differences in the formation of this phenomenon and its impact on professional adaptation. An empirical study conducted with the involvement of future military psychologists (using the Sport Motivation Scale SMS-6 and V. Tropnikov's methodology) revealed polar mechanisms for the emergence of super-efforts. It was found that for male cadets, extreme sports motivation primarily serves as a tool for social dominance, self-presentation, and the maintenance of hegemonic masculinity in a hierarchical environment. In contrast, for female cadets, it performs a pronounced compensatory function, acting as a means of unconditional professional legitimization and overcoming the «imposter syndrome» amidst the gender stereotypes of the military society.

The correlation between the level of uncontrolled sports ambitions and academic performance indicators was investigated. The presence of a strong inverse relationship was verified: excessive involvement in setting records leads to intellectual inflexibility, a narrowing of the empathetic background, and a deterioration in the results of professional disciplines. At the same time, cadets who adhere to the «golden mean» strategy and the rational distribution of energy successfully implement the resource reinvestment effect, receiving an average of 15–20% higher academic scores. The urgent expediency of implementing gender-sensitive methods of psychological support for the educational and training process is substantiated. This will help neutralize the destructive consequences of uncontrolled hypermotivation, shifting the focus from formally achieving record indicators to preserving the vital resource and ensuring the sustainable professional growth of future officers.

Key words: hypermotivation phenomenon, gender dichotomy, sports activities, psychological burnout, physical training, compensatory mechanisms, resource state.

Дата першого надходження статті до видання: 21.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УДК 378.147:811.111'276.6:34:004.8

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.2.4>

І. С. ЗАЯРНА

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

доцентка кафедри іноземних мов, Навчально-науковий інститут права Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна

Електронна пошта: innazaiarna@knu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-9464-096X>

МЕТОДИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ВИКЛАДАННІ ЮРИДИЧНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті досліджено методичні можливості використання генеративного штучного інтелекту у викладанні юридичної англійської мови в умовах трансформації сучасної мовної освіти. Актуальність дослідження зумовлена стрімким розвитком генеративних моделей на базі великих мовних моделей та їх активним впровадженням у сферу іншомовної підготовки. Обґрунтовано, що поява інструментів генеративного штучного інтелекту спричинила суттєві зміни у традиційних підходах до викладання юридичної англійської мови, оскільки вперше створила можливість для широкого використання технологій, здатних генерувати професійно орієнтовані тексти, моделювати фахову комунікацію та забезпечувати персоналізований зворотний зв'язок.

Методичні можливості генеративного штучного інтелекту розглянуто через призму компонентів іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутнього правника: лінгвістично-професійного, дискурсивного, соціокультурного, прагматичного та стратегічного. Визначено потенціал генеративних моделей для формування юридичної термінологічної компетентності, розвитку навичок юридичного письма, підготовки правничих документів, моделювання професійної комунікації, організації рольових ігор та симуляцій, а також забезпечення індивідуалізації навчання. Особливу увагу приділено використанню генеративного штучного інтелекту для роботи з юридичними жанрами, адаптації складних правничих текстів та розвитку навичок критичного аналізу згенерованого контенту.

Поряд із методичними перевагами окреслено основні ризики використання генеративного штучного інтелекту у викладанні юридичної англійської мови. До них віднесено можливість створення фактично недостовірної інформації, обмежену актуальність знань генеративних моделей, ризики академічної недобросовісності, а також етичні й правові проблеми, пов'язані з конфіденційністю даних. Наголошено на необхідності критичного та педагогічно виваженого використання генеративного штучного інтелекту у правничій освіті.

Обґрунтовано, що ефективна інтеграція генеративного штучного інтелекту у викладання юридичної англійської мови потребує структурованого навчання роботи з такими інструментами, розвитку цифрової та критичної компетентності студентів і розроблення цілісної методичної системи їх використання у професійно орієнтованій іншомовній підготовці майбутніх правників.

Ключові слова: генеративний штучний інтелект; юридична англійська мова; професійно орієнтоване навчання; іншомовна професійна комунікативна компетентність; великі мовні моделі; методика викладання іноземних мов.

Поставлення проблеми. Поява генеративного штучного інтелекту (ГШІ) на базі великих мовних моделей стала одним із наймасштабніших технологічних викликів для сучасної освіти та фактично зумовила початок трансформації традиційних підходів до викладання юридичної англійської мови. Розвиток таких систем, як ChatGPT, Gemini, Claude та інших генеративних ШІ-інструментів, не лише розширив можливості цифрової підтримки навчального процесу, а й поставив питання про зміну самої парадигми іншомовної підготовки майбутніх юристів.

Поява ГШІ змінює роль викладача юридичної англійської мови, підходи до оцінювання,

принципи організації самостійної роботи студентів та вимоги до формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності майбутніх юристів. В умовах широкої доступності ШІ-інструментів традиційні методи контролю знань, підготовки письмових завдань та організації мовної практики потребують переосмислення, а питання академічної добросовісності, достовірності згенерованої інформації та розвитку критичного мислення набувають особливої актуальності.

Незважаючи на стрімке поширення ГШІ у сфері освіти, методичні аспекти його використання у викладанні юридичної англійської мови залишаються недостатньо дослідженими.

Більшість наукових праць присвячена загальному навчанню англійської мови, тоді як специфіка інтеграції ГШІ у професійно орієнтовану іншомовну підготовку майбутніх юристів потребує подальшого наукового осмислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблематика використання генеративного штучного інтелекту у мовній освіті активно досліджується світовою науковою спільнотою, починаючи з 2023 року. Особливо інтенсивно увага дослідників зосереджена на можливостях систем ГШІ на базі великих мовних моделей у викладанні іноземних мов, насамперед у контексті англійської мови як іноземної та вищої освіти. Загальні тенденції розвитку цього напрямку узагальнено у систематичних оглядах С. Лі, Х. Чо, Д. Зу та Дж. Джеона (Lee, Choe, Zou, Jeon, 2025), які проаналізували 49 емпіричних досліджень застосування генеративного штучного інтелекту у мовному класі за 2023–2024 роки, а також у працях Й. Ван, Т. Чжан, Л. Яо, та П. Сідхауса (Wang, Zhang, Yao, Seedhouse, 2025). Дослідники констатують стрімке зростання кількості публікацій у цій сфері та виокремлюють основні напрями сучасних досліджень: сприйняття й ставлення до генеративного штучного інтелекту, психологічні та когнітивні аспекти його використання, стратегії викладання й навчання, розвиток мовних умінь, письмо та зворотний зв'язок, а також питання інтеграції генеративного штучного інтелекту у навчальний процес.

Важливим етапом осмислення потенціалу генеративного штучного інтелекту у мовній освіті став технологічний огляд Л. Конке, Б. Мурхауса та Д. Зу (Kohnke, Moorhouse, Zou, 2023). Автори окреслюють функціональні можливості ChatGPT для навчання іноземних мов, аналізують потенційні ризики його використання та підкреслюють необхідність формування цифрової грамотності викладачів і студентів для етичної та педагогічно обґрунтованої інтеграції таких інструментів у навчальний процес.

Проблематику використання генеративного штучного інтелекту у формуванні навичок академічного письма іноземною мовою розглядає Дж. Барро (Barrot, 2023), який наголошує, що ChatGPT може як підтримувати розвиток навичок іншомовного письма, так і послаблю-

вати його залежно від педагогічного дизайну навчальних завдань.

У свою чергу М. Пеграм (Pegram, 2025) пропонує ширший концептуальний погляд на вплив генеративного штучного інтелекту на мовну освіту та розглядає новітні технології не як окрему технологічну революцію, а як закономірний етап еволюції цифрових засобів навчання іноземних мов.

Окремий напрям сучасних досліджень пов'язаний із використанням ГШІ у професійно орієнтованому навчанні та правничій освіті. Так, К. Вільямс (Williams, 2024) аналізує вплив генеративного штучного інтелекту на викладання та оцінювання юридичного письма у школах права США в умовах переходу до нового формату кваліфікаційного іспиту для юристів. Дослідниця звертає увагу на необхідність переосмислення традиційних підходів до формування навичок юридичного письма в умовах широкої доступності текстів, створених за допомогою штучного інтелекту. Практичний досвід інтеграції ChatGPT у правничу освіту представлено також у дослідженні Т. Шрепела (Schrepel, 2026), який описує результати дворічного експерименту з використання генеративного штучного інтелекту у навчанні майбутніх юристів та доходять висновку про методичну перевагу структурованого навчання студентів роботі з такими інструментами порівняно із повною заборонаю або хаотичним використанням відповідних технологій. Вплив генеративного штучного інтелекту на трансформацію юридичного письма також комплексно аналізує Дж. Регалья (Regalia, 2023), акцентуючи увагу на зміні ролі письмових юридичних завдань у сучасній правничій освіті.

У вітчизняному науковому дискурсі дослідження ГШІ у викладанні іноземних мов також активно розвиваються. Більшість праць присвячена аналізу можливостей ChatGPT та подібних інструментів у навчанні загальної англійської мови. Так, Т. О. Лелека (Лелека, 2023) розглядає ChatGPT як інструмент викладання англійської мови у закладах вищої освіти та акцентує увагу на його потенціалі для розвитку письма, мовної практики та самостійної роботи студентів. О. В. Гаврилова та О. О. Гнатишева (Гнатишева, Гаври-

лова, 2023) аналізують можливості використання ChatGPT у процесі вивчення іноземної мови студентами закладів вищої освіти.

Окремий напрям становлять дослідження, присвячені інтеграції GPT-систем у процес іноземної підготовки та аналізу їхнього впливу на організацію навчального процесу. Л. Серман, І. Сулейманова, Т. Серман та О. Медейчук (Серман, Сулейманова, Медейчук, Серман, 2024) досліджують інтеграцію GPT-чатботів у навчання англійської мови та підкреслюють їхню роль у розвитку автономності студентів. І. В. Єрмоєнко аналізує потенціал ChatGPT як нового інструменту вдосконалення викладання іноземних мов у закладах вищої освіти [8].

Серед емпіричних праць варто виокремити дослідження І. Заярної, О. Жигадло та О. Дунаєвської (Zaiarna, Zhyhadlo, Dunaievskaya, 2024), присвячене досвіду викладачів англійської мови щодо використання ChatGPT у процесі навчання та оцінювання, а також працю І. Заярної, В. Клавдіч та К. Юзефович (Zaiarna, Klavdich, Yuzefovych, 2024), у якій проаналізовано роль ChatGPT у вивченні іноземної мови студентами-правниками на основі результатів опитування.

Таким чином, аналіз наукових джерел свідчить про те, що попри стрімке зростання кількості публікацій, присвячених використанню ГШІ у мовній освіті, методичні аспекти його використання саме у викладанні юридичної англійської мови залишаються недостатньо висвітленими. Більшість досліджень зосереджується переважно на загальному навчанні англійської мови, тоді як специфіка професійного юридичного дискурсу, юридичного письма, моделювання професійної комунікації юриста та формування професійно орієнтованої іноземної комунікативної компетентності майбутніх правників в умовах використання генеративного штучного інтелекту потребують подальшого наукового осмислення.

Мета статті полягає у визначенні методичних можливостей використання генеративного штучного інтелекту у викладанні юридичної англійської мови через призму компонентів іноземної професійної комунікативної компетентності майбутнього правника, а також

у виявленні потенційних переваг і обмежень інтеграції таких технологій у процес професійно орієнтованої іноземної підготовки.

Результати та дискусії. У цій статті методичні можливості використання генеративного штучного інтелекту ми розглянемо через призму компонентів іноземної професійної комунікативної компетентності майбутнього правника, оскільки саме вони відображають ключові вміння та навички, необхідні для професійної юридичної комунікації англійською мовою. Такий підхід дозволить нам комплексно проаналізувати потенціал генеративного штучного інтелекту у процесі професійно орієнтованої іноземної підготовки.

Іноземна професійна комунікативна компетентність майбутнього правника як інтегральне утворення складається з декількох взаємопов'язаних компонентів. Слідом за М. Подоляком (Подоляк, 2022), який спирається на класичні моделі Д. Гаймса, М. Кенейл і М. Свейн, Л. Бахмана та А. Палмера, у структурі іноземної професійної комунікативної компетентності виділяємо лінгвістично-професійний, дискурсивний, соціокультурний та прагматичний компоненти, а також стратегічний компонент, що забезпечує здатність регулювати комунікативну поведінку у складних професійних ситуаціях. Стосовно навчання майбутніх юристів цей компонентний склад наповнюється специфічним змістом: фаховою юридичною терміносистемою, навичками роботи з нормативно-правовими актами та прецедентами, умінням провадити перемовини, складати процесуальні документи, виступати у судовому процесі тощо (Турчин, 2022). Логіка подальшого викладу матеріалу побудована саме за цими компонентами.

По-перше, розглянемо лінгвістично-професійний компонент. Це базовий рівень, на якому йдеться про засвоєння юридичної терміносистеми, граматичних структур юридичного дискурсу, синтаксису legalese та фразеології Common Law. Саме тут методичний потенціал ГШІ є найбільш очевидним. Дослідження систематичних оглядів свідчать, що серед усіх мовних умінь генеративні моделі демонструють найвищу ефективність у роботі з лексикою, граматику та письмом (Lee, Choe, Zou, Jeon, 2025). Викладач юридичної англійської

мови може використовувати ГШІ для генерування контекстуалізованих прикладів вживання юридичних термінів, побудови глосаріїв за галузями права (contract law, tort law, criminal procedure тощо), створення різноманітних лексичних завдань. Так, у дослідженні І. Заярної, О. Жигадло та О. Дунаєвської (Zaiarna, Zhyhadlo, Dunaievskaya, 2024) опитані викладачі особливо позитивно оцінили саме потенціал ChatGPT для розроблення лексичних і граматичних завдань. Для юридичної англійської мови важливою є також здатність генеративних моделей швидко адаптувати складні юридичні тексти до більш зрозумілого та доступного викладу, що відповідає сучасній тенденції спрощення юридичної мови у правовій комунікації.

Щодо дискурсивного компонента, юридичний дискурс англійською мовою має чітко окреслені жанрові форми: *case brief*, *legal opinion*, *memorandum*, *motion*, *statute*, *contract*, *court judgment*. Кожен жанр має власну композицію, набір типових кліше та реєстрових особливостей. Генеративні моделі можуть слугувати методичним інструментом для ознайомлення студентів зі структурою цих жанрів та для тренування власних умінь побудови юридичного тексту. Важливим тут є дослідження К. Вільямс (Williams, 2024), яка детально описує, як саме викладачі *legal writing* у школах права США перебудовують свої курси під впливом генеративного штучного інтелекту: від пояснення структури IRAC та CREAC до створення завдань, що передбачають критичну оцінку згенерованих ChatGPT правничих текстів. У дослідженні Т. Шрепела (Schrepel, 2026), яке узагальнює дворічний експеримент у юридичній школі, переконливо показано, що структуроване навчання, у якому студенти системно вчать промптингу й оцінюванню згенерованих текстів, дає у перший рік відчутну методичну перевагу над неструктурованим використанням ГШІ або його заборонаю. В українському контексті такий підхід може бути адаптований до завдань на переформулювання, узагальнення та переказу рішень Європейського суду з прав людини, а також до підготовки модельних правничих меморандумів англійською мовою.

Письмо як ключове вміння у юридичному

дискурсі заслуговує на окремий акцент. Генеративні моделі здатні виступати у ролі помічників, надаючи студенту персоналізований зворотний зв'язок щодо структури тексту, ясності аргументації, точності термінології, лексичної когезії. Дж. Барро (Barrot, 2023) цілком обґрунтовано наголошує, що методична цінність ChatGPT у L2-письмі залежить не від інструмента як такого, а від педагогічного дизайну завдань: пасивне копіювання згенерованого тексту шкодить формуванню навичок, тоді як активне порівняння власного й згенерованого варіантів, діалог із моделлю, ітеративне доопрацювання тексту створюють умови для якісного навчання письма (Barrot, 2023). У викладанні юридичної англійської мови це означає, що викладач має не забороняти ChatGPT, а вбудовувати його у завдання таким чином, щоб студент рефлексував над процесом письма. Дж. Регалья (Regalia, 2023) у праці «*From Briefs to Bytes*» детально описує методику формулювання запитів до генеративних моделей для юридичного письма та виокремлює п'ять ключових умінь: чітке формулювання інструкцій, визначення параметрів запиту, використання прикладів, надання контексту та подальше уточнення відповіді. На думку дослідника, ці вміння мають стати предметом цілеспрямованого формування у курсах юридичної англійської мови.

Наступним розглянемо соціокультурний компонент. Юридична англійська мова нерозривно пов'язана з правовою культурою англослов'янських країн. Майбутній правник має розуміти відмінності між англо-американською та континентальною правовими системами, орієнтуватися в особливостях судової системи США та Великої Британії, а також враховувати специфіку професійного правничого мовлення в різних юрисдикціях. Генеративні моделі можуть стати методичним інструментом для міжкультурного зіставлення правових понять: викладач пропонує студентам згенерувати порівняльні таблиці інститутів права, симулювати діалог між українським та американським юристом щодо договірної відповідальності, побудувати кейс із застосуванням різних доктрин. Водночас саме у соціокультурному компоненті проявляється одна із суттєвих слабкостей ГШІ: моделі тренуються переважно на

англомовному корпусі, що відображає певний культурно-правовий канон, і можуть транслювати його некритично. Тому методично важливо вчити студентів виявляти культурні упередження ГШІ та порівнювати згенеровані тексти з автентичними джерелами.

Прагматичний компонент професійної іншомовної компетенції майбутніх юристів проявляється у здатності використовувати юридичну англійську мову у конкретній комунікативній ситуації – на переговорах, в інтерв'ю з клієнтом, у судовому виступі. Тут ГШІ розкриває значний потенціал як партнер у рольових іграх та симуляціях. Викладач може налаштувати модель на роль клієнта зі складним кейсом, опонента у moot court, судді чи арбітра, і студенти ведуть із нею професійний діалог англійською мовою. Систематичний огляд С. Лі та ін. (Lee, Choe, Zou, Jeon, 2025) фіксує, що однією з найбільш продуктивних ролей ГШІ у мовному класі є саме роль партнера для комунікативної практики, який доступний цілодобово і не створює емоційного тиску. Для юридичної англійської мови це особливо цінно, оскільки можливості реальної професійної практики іноземною мовою у студентів-правників обмежені, а симуляція за участі ГШІ дозволяє відпрацьовувати ситуації різного рівня складності – від консультування клієнта до участі у міжнародному арбітражі.

Щодо стратегічного компонента, він охоплює здатність студента самостійно регулювати свою навчальну діяльність та комунікативну поведінку. Тут ГШІ виконує роль персонального тьютора: пропонує індивідуальні навчальні траєкторії, генерує додаткові завдання у проблемних зонах, надає роз'яснення складних граматичних конструкцій. Дослідження І. Заярної, О. Жигадло та О. Дунаєвської (Zaiarna, Zhyhadlo, Dunaievskaya, 2024) підтверджує, що викладачі позитивно оцінюють здатність ChatGPT генерувати персоналізовані матеріали з урахуванням рівня й потреб конкретного студента. У контексті юридичної англійської мови це дозволяє реалізовувати індивідуальний підхід у групах, де студенти відрізняються рівнем володіння англійською мовою та рівнем фахової юридичної підготовки.

Попри значний методичний потенціал, генеративні моделі мають низку обмежень, особливо критичних для правничого дискурсу.

По-перше, добре відомою проблемою є так звані «галюцинації» – генерування правдоподібних, але фактично неправильних посилань на нормативно-правові акти, прецеденти й доктринальні джерела. У дослідженні К. Вільямс (Williams, 2024) наводяться численні приклади, коли ChatGPT вигадував неіснуючі судові справи з реалістично оформленими цитатами, що в умовах правничої практики є неприпустимим. По-друге, моделі мають обмежений «термін придатності» знань і не завжди враховують останні зміни у законодавстві. По-третє, постає проблема академічної доброчесності: масштабне використання студентами генеративних моделей у виконанні навчальних завдань ставить перед викладачем нагальне питання перегляду форм оцінювання. По-четверте, існують серйозні етичні та правові ризики, пов'язані із завантаженням у генеративні моделі реальних персональних даних або матеріалів справ, що може порушувати принцип конфіденційності спілкування між адвокатом і клієнтом, а також норми захисту персональних даних. Саме тому рекомендації ЮНЕСКО (UNESCO, 2023) та методичні настанови Європейських шкіл (European Schools, 2025) наголошують на людиноцентричному, етично орієнтованому й критичному застосуванні ГШІ в освіті, з обов'язковою верифікацією людиною кожного згенерованого тексту, що використовується у навчальному процесі.

Таким чином, методична інтеграція ГШІ у викладання юридичної англійської мови потребує від викладача не лише технічної обізнаності, а й сформованої цифрової та етичної компетентності, здатності проєктувати завдання, у яких сильні сторони генеративних моделей використовуються максимально, а слабкі – нейтралізуються через критичну рефлексію студента й верифікацію джерел.

Висновки. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що після 2022 року у методиці викладання юридичної англійської мови відбуваються суттєві зміни, зумовлені появою інструментів генеративного штучного інтелекту. Вперше студенти й викладачі отримали доступ до технологій, здатних забезпечувати високий рівень обробки природної мови, створення професійно орієнтованих текстів і моделювання фахової комунікації. У зв'язку

з цим традиційні підходи до викладання юридичної англійської мови потребують методичного переосмислення та адаптації до умов сучасного цифрового освітнього середовища.

Результати аналізу свідчать, що методичний потенціал ГШІ реалізується через усі компоненти іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутнього правника: лінгвістично-професійний, дискурсивний, соціокультурний, прагматичний і стратегічний. Найбільш перспективними напрямками використання генеративних моделей є робота з юридичною термінологією, розвиток навичок юридичного письма та підготовки правничих документів, моделювання професійної комунікації у форматі навчальних судових засідань, інтерв'ю з клієнтом і підготовки юридичних висновків, а також надання персоналізованого зворотного зв'язку.

Водночас проведені дослідження підтверджують, що поряд із значними можливостями генеративні моделі мають і суттєві обмеження у контексті

юридичної англійської мови. Насамперед ідеться про ризик створення фактично недостовірної інформації під час роботи з правничими джерелами, обмежену актуальність знань, ризику академічної недоброчесності та можливі порушення конфіденційності даних. Це унеможливило некритичне використання ГШІ у навчальному процесі та зумовлює необхідність формування у студентів навичок перевірки згенерованих матеріалів, критичного мислення та відповідального використання цифрових технологій.

Отже, ефективне використання ГШІ у викладанні юридичної англійської мови має ґрунтуватися не на повній забороні або хаотичному використанні таких інструментів, а на структурованому навчанні роботи з ними, чітких принципах формулювання запитів до генеративних моделей, людиноцентричному підході та дотриманні етичних рекомендацій міжнародних освітніх організацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гнатишева, О. О., & Гаврилова, О. В. (2023). Chat GPT як інструмент вивчення іноземної мови для студентів ВНЗ. *Інноваційна педагогіка*, 64(1). URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/64/part_1/10.pdf?utm_source=chatgpt.com
2. Лелека, Т. О. (2023). ChatGPT як інструмент викладання англійської мови у вищій школі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 211, 168–172. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-211-168-172>
3. Подоляк, М. В. (2022). Аналіз поняття іншомовна професійна комунікативна компетентність у вітчизняному та зарубіжному науковому просторі. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, 4, 36–44. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.6>
4. Серман, Л., Сулейманова, І., Медейчук, О., & Серман, Т. (2024). Інтеграція чат-боту GPT в процес вивчення англійської мови. *Наука і освіта*, 1. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2024-1-doc/2024-1-8?utm_source=chatgpt.com
5. Турчин, І. М., Городецька, Н. Г., Добровольська, С. Р., & Гавришків, Н. Б. (2022). Шляхи підвищення іноземної комунікативної компетентності майбутніх фахівців-юристів. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, 4, 50–55. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.8>
6. Barrot, J. S. (2023). Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing*, 57, Article 100745. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745>
7. European Schools. (2025). *Legal and pedagogical guidelines for the educational use of generative AI*. Brussels, Belgium: Schola Europaea. URL: https://www.eursc.eu/BasicTexts/2025-01-D-66-en-2.pdf?utm_source=chatgpt.com
8. Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*, 54(2), 537–550. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>
9. Lee, S., Choe, H., Zou, D., & Jeon, J. (2025). Generative AI (GenAI) in the language classroom: A systematic review. *Interactive Learning Environments*, 335–359. <https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2498537>
10. Pegrum, M. (2026). From revolution to evolution: What generative AI really means for language learning. *Language Teaching*, 59(2), 180–196. <https://doi.org/10.1017/S0261444825000151>
11. Regalia, J. (2023). *From briefs to bytes: How generative AI is transforming legal writing and practice*. SSRN Electronic Journal. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4371460>
12. Schrepel, T. (2026). Generative AI in legal education: A two-year experiment with ChatGPT. *Law, Innovation and Technology*, 1–42. <https://doi.org/10.1080/17579961.2026.2633673>
13. UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research* (F. Miao & W. Holmes, Eds.). Paris, France: UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>
14. Wang, Y., Zhang, T., Yao, L., & Seedhouse, P. (2025). A scoping review of empirical studies on generative artificial intelligence in language education. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1–28. <https://doi.org/10.1080/17501229.2025.2509759>
15. Williams, C. V. (2024). Bracing for impact: Revising legal writing assessments ahead of the collision of generative

AI and the NextGen Bar Exam. *Legal Writing*, 28. URL: https://www.legalwritingjournal.org/article/92759-bracing-for-impact-revising-legal-writing-assessments-ahead-of-the-collision-of-generative-ai-and-the-nextgen-bar-exam?utm_source=chatgpt.com

16. Yeromenko, I. V. (2024). ChatGPT: A new tool to improve foreign language teaching at university. *Інноваційна педагогіка*, 71(1), 139–142. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/71/part_1/28.pdf?utm_source=chatgpt.com

17. Zaiarna, I., Klavdich, V., & Yuzefovych, K. (2024). Exploring the role of ChatGPT in foreign language acquisition among law students: A survey-based analysis. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 99, 31–36. URL: https://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/99/8.pdf?utm_source=chatgpt.com

18. Zaiarna, I., Zhyhadlo, O., & Dunaievska, O. (2024). ChatGPT in foreign language teaching and assessment: Exploring EFL instructors' experience. *Information Technologies and Learning Tools*, 102(4), 176–191. <https://doi.org/10.33407/itlt.v102i4.5716>

19. Zhyhadlo, O., & Zaiarna, I. (2025). Artificial intelligence-driven testing in EFL/ESP classrooms. *Information Technologies and Learning Tools*, 106(2), 122–133. <https://doi.org/10.33407/itlt.v106i2.5957>

REFERENCES

1. Hnatysheva, O. O., & Havrylova, O. V. (2023). *Chat GPT yak instrument vyvchennia inozemnoi movy dlia studentiv VNZ* [ChatGPT as a tool for foreign language learning for university students]. *Innovatsiina pedahohika*, 64(1). Retrieved from https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/64/part_1/10.pdf?utm_source=chatgpt.com (in Ukrainian)

2. Leleka, T. O. (2023). ChatGPT yak instrument vykladannia anhliiskoi movy u vyshchii shkoli [ChatGPT as a tool for teaching English in higher education]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky*, 211, 168–172. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-211-168-172> (in Ukrainian)

3. Podoliak, M. V. (2022). Analiz poniattia inshomovna profesiina komunikatyvna kompetentnist u vitchyznianomu ta zarubizhnomu naukovomu prostori [Analysis of the concept of foreign language professional communicative competence in Ukrainian and foreign academic discourse]. *Akademichni studii. Seriiia "Pedahohika"*, 4, 36–44. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.6> (in Ukrainian)

4. Serman, L., Suleimanova, I., Medeichuk, O., & Serman, T. (2024). Intehratsiia chat-botu GPT v protses vyvchennia anhliiskoi movy [Integration of GPT chatbot into the process of learning English]. *Nauka i osvita*, 1. Retrieved from https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2024-1-doc/2024-1-8?utm_source=chatgpt.com (in Ukrainian)

5. Turchyn, I. M., Horodetska, N. H., Dobrovolska, S. R., & Havryshkiv, N. B. (2022). Shliakhy pidvyshchennia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv-yurystiv [Ways of enhancing foreign language communicative competence of future lawyers]. *Akademichni studii. Seriiia "Pedahohika"*, 4, 50–55. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.8> (in Ukrainian)

6. Barrot, J. S. (2023). Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing*, 57, Article 100745. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745> (in English)

7. European Schools. (2025). *Legal and pedagogical guidelines for the educational use of generative AI*. Brussels, Belgium: Schola Europaea. Retrieved from https://www.eursc.eu/BasicTexts/2025-01-D-66-en-2.pdf?utm_source=chatgpt.com (in English)

8. Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*, 54(2), 537–550. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868> (in English)

9. Lee, S., Choe, H., Zou, D., & Jeon, J. (2025). Generative AI (GenAI) in the language classroom: A systematic review. *Interactive Learning Environments*, 335–359. <https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2498537> (in English)

10. Pegrum, M. (2026). From revolution to evolution: What generative AI really means for language learning. *Language Teaching*, 59(2), 180–196. <https://doi.org/10.1017/S0261444825000151> (in English)

11. Regalia, J. (2023). *From briefs to bytes: How generative AI is transforming legal writing and practice*. SSRN *Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4371460> (in English)

12. Schrepel, T. (2026). Generative AI in legal education: A two-year experiment with ChatGPT. *Law, Innovation and Technology*, 1–42. <https://doi.org/10.1080/17579961.2026.2633673> (in English)

13. UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research* (F. Miao & W. Holmes, Eds.). Paris, France: UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535> (in English)

14. Wang, Y., Zhang, T., Yao, L., & Seedhouse, P. (2025). A scoping review of empirical studies on generative artificial intelligence in language education. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1–28. <https://doi.org/10.1080/17501229.2025.2509759> (in English)

15. Williams, C. V. (2024). Bracing for impact: Revising legal writing assessments ahead of the collision of generative AI and the NextGen Bar Exam. *Legal Writing*, 28. Retrieved from https://www.legalwritingjournal.org/article/92759-bracing-for-impact-revising-legal-writing-assessments-ahead-of-the-collision-of-generative-ai-and-the-nextgen-bar-exam?utm_source=chatgpt.com (in English)

16. Yeromenko, I. V. (2024). ChatGPT: A new tool to improve foreign language teaching at university. *Innovatsiina*

pedahohika, 71(1), 139–142. Retrieved from https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/71/part_1/28.pdf?utm_source=chatgpt.com (in English)

17. Zaiarna, I., Klavdich, V., & Yuzefovych, K. (2024). Exploring the role of ChatGPT in foreign language acquisition among law students: A survey-based analysis. *Naukovyi chasopys Ukrainського derzhavnogo universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriya 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 99, 31–36. Retrieved from https://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/99/8.pdf?utm_source=chatgpt.com (in English)

18. Zaiarna, I., Zhyhadlo, O., & Dunaievska, O. (2024). ChatGPT in foreign language teaching and assessment: Exploring EFL instructors' experience. *Information Technologies and Learning Tools*, 102(4), 176–191. <https://doi.org/10.33407/itlt.v102i4.5716> (in English)

19. Zhyhadlo, O., & Zaiarna, I. (2025). Artificial intelligence-driven testing in EFL/ESP classrooms. *Information Technologies and Learning Tools*, 106(2), 122–133. <https://doi.org/10.33407/itlt.v106i2.5957> (in English)

I. S. ZAIARNA

PhD in Education, Associate Professor,

Associate Professor at the Foreign Languages Department,

Educational and Scientific Institute of Law of Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

E-mail: innazaiarna@knu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-9464-096X>

THE METHODOLOGICAL POTENTIAL OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN LEGAL ENGLISH TEACHING

The article explores the methodological potential of generative artificial intelligence in teaching Legal English within the context of the ongoing transformation of contemporary language education. The relevance of the study is обусловлена by the rapid development of large language model-based systems and their increasing integration into foreign language instruction. It is argued that the emergence of generative AI tools has significantly reshaped traditional approaches to teaching Legal English by enabling the large-scale use of technologies capable of generating professionally oriented texts, simulating legal communication, and providing personalised feedback.

The methodological potential of generative artificial intelligence is examined through the components of future lawyers' foreign language professional communicative competence, namely linguistic-professional, discourse, sociocultural, pragmatic, and strategic competence. The study identifies the potential of generative models for developing legal terminology competence, enhancing legal writing skills, drafting legal documents, simulating professional communication, organising role plays and simulations, and supporting personalised learning. Particular attention is paid to the use of generative AI for teaching legal genres, simplifying complex legal texts, and fostering students' critical evaluation of AI-generated content.

Alongside its pedagogical benefits, the article outlines the major risks associated with the use of generative artificial intelligence in Legal English teaching. These include the generation of factually inaccurate information, the limited currency of AI-generated knowledge, risks related to academic integrity, and ethical and legal concerns associated with data confidentiality. The study emphasises the need for critical and pedagogically informed use of generative AI in legal education.

The article argues that the effective integration of generative artificial intelligence into Legal English instruction requires structured training in the use of such tools, the development of students' digital and critical competences, and the design of a comprehensive methodological framework for incorporating generative AI into professionally oriented foreign language training for future legal professionals.

Key words: generative artificial intelligence; Legal English; professionally oriented language instruction; foreign language professional communicative competence; large language models; foreign language teaching methodology.

Дата першого надходження статті до видання: 14.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УДК 004.8:811.111'276.6

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.2.5>

Х. М. КОХАЛИК

кандидат наук з державного управління, доцент,

доцент кафедри іноземних мов гуманітарно-соціального спрямування,

*Інститут гуманітарних та соціальних наук Національного університету «Львівська політехніка»,
м. Львів, Україна*

Електронна пошта: khrystyna.m.kokhalyk@lpnu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-3849-7054>

ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ ПОКРАЩЕННЯ АНГЛОМОВНОГО АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА

Стаття розглядає можливості використання інструментів на основі штучного інтелекту для покращення англomовного академічного письма. Зазначено, що інструменти на кшталт Paperpal, Writefull, Wordvice, Quillbot є багатофункціональними та можуть використовуватися для редагування, перепарфразування, підсумовування тексту тощо. Відмічено, що попри низку переваг використання ChatGPT при роботі із складними до розуміння текстами, більш корисними для редагування є Quillbot, Grammarly та ProWritingAid, а для надання джерел, – Perplexity та Copilot. Констатовано, що дискусійним при цьому залишається питання впливу ChatGPT на розвиток індивідуальних письмових навичок студентів, а також питання автентичності письма.

Зауважено, що сильною стороною використання для перекладу DeepL Translator, на противагу Google Translator, є його здатність продукувати точніший та чіткіший переклад, однак при цьому він поступається людській здатності стилістичного редагування тексту. Відзначено, що Grammarly ефективний у наданні письму лаконічності, виявленні та коригуванні помилок, а також може позитивно впливати на розвиток навчальної автономії студентів, однак слабкою стороною інструмента є те, що він не завжди чіткий у підборі лексики та може припускатися помилок. Наголошено на тому, що в платному плані означені інструменти мають розширений потенціал.

Зроблено висновок, що проаналізовані інструменти можуть стати в нагоді при потребі поліпшення академічного письма, однак ефективність їхнього використання залежить від мовного рівня користувача. Такі інструменти є корисними для використання в навчальному процесі для вироблення студентами необхідних навичок англomовного академічного письма.

Ключові слова: інструменти штучного інтелекту, англomовне академічне письмо, технології штучного інтелекту, студенти, навчальний процес, функціональні можливості.

Поставлення проблеми. З інтегруванням інструментів штучного інтелекту в навчальний процес відбувається його трансформація, зокрема і процес академічного письма набуває нового змісту. ШІ-інструменти виступають в ролі помічників, які полегшують написання академічних робіт, допомагають надати тексту відповідного стилю чи структурувати його згідно з вимогами до академічних робіт. Важливого значення у контексті нових можливостей, які пропонують інструменти ШІ, має формування академічною спільнотою зваженого підходу до їх використання як допоміжних засобів, спрямованих на покращення різних аспектів академічного письма, не порушуючи при цьому, політику академічної доброчесності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні використання інструментів ШІ вважається прийнятним для когнітивного розванта-

ження при виконанні завдань, в яких користувач є компетентним [Barrett & Pack : 17], а процеси мозкового штурму чи критичного оцінювання отриманої інформації сприяють підвищенню метакогнітивної залученості студентів та зростанню їхньої впевненості у власних навичках академічного письма [Parker et al. : 1235].

Що стосується використання ШІ-інструментів в англomовному академічному письмі, то воно здебільшого зумовлено потребою отримання порад, заощадження часу та покращення якості письма. Натомість, до основних недоліків відносять випадковий плагіат, ризик неточних коригувань, нестачу креативності та оригінальності [Farneste & Biczutko : 43–44].

Науковці швейцарського університету досліджуючи наскільки корисним може бути використання різних ШІ-інструментів в академічному письмі для перекладу та аналізу тексту, покращення орфографії, підсумовування

та перевірки на плагіат, виявили позитивне сприйняття та ставлення переважної більшості студентів. Однак, проведені дослідження показали, що є і студенти з негативним ставленням до використання ШІ-інструментів, а також такі, що вважають корисними лише певні види інструментів. З огляду на різне відношення та сприйняття студентами корисності інструментів ШІ, науковці вважають доцільним підбір викладачами правильної навчальної стратегії, яка, виходячи із індивідуальних потреб студентів, мотивуватиме їх до використання таких інструментів [Burkhard : 78–80]. Віддаючи належне таким науковим розвідкам, потенціал використання ШІ-інструментів в академічному письмі залишається недостатньо вивченим, а тому став предметом цього дослідження.

Мета статті. Стаття має на меті розглянути можливості використання ШІ-інструментів для покращення англійського академічного письма.

Результати та дискусія. Можна зауважити, що популярні інструменти штучного інтелекту такі, як Paperpal, Writefull, Wordvice чи Quillbot, які використовуються студентами для покращення академічного письма, це інструменти з широкими функціональними можливостями. Зокрема, вони можуть бути помічними в редагуванні та перефразовуванні письма (Paperpal, Writefull, Wordvice, Quillbot), підсумовуванні тексту (Writefull, Wordvice, Quillbot) чи його перекладі (Wordvice, Quillbot).

Технології штучного інтелекту такі, як ChatGPT часто використовуються для полегшення розуміння складних академічних текстів шляхом надання роз'яснень та наведення прикладів, перефразовування складного матеріалу, роблячи текст більш читабельним, доповнення та розширення роботи. Однак, при цьому науковці висловлюють занепокоєння щодо автентичності письма, створеного з допомогою технологій ШІ, а також щодо їх негативного впливу на креативність, розвиток критичного мислення та індивідуальних письмових навичок студентів [Klitgård : 13–16]. Нерідко на початковій стадії письма ChatGPT може допомогти з генеруванням ідей для письмової роботи та їх викладенням у логічній послідовності, однак незрозумілість вибору запропонованих ідей може зава-

дити їх подальшому використанню, оскільки для студента чи науковця важливо розуміти на чому ґрунтуватиметься його праця [Thurlow : 101]. На відміну від ChatGPT, технології такі, як Perplexity та Copilot вирізняються наданням джерел, а не штучних посилань [Johnston et al. : 19]. Також науковці схиляються до думки, що ChatGPT більш вправний в генеруванні нового тексту та менш корисний при генеруванні існуючого, а тому більш придатними для редагування вважають такі інструменти, як Quillbot, Grammarly та ProWritingAid [Lingard et al. : 572].

Найпоширенішими застосунками, які використовуються для перекладу в академічному письмі є Google Translator та DeepL Translator. На відміну від Google Translator, який підтримує понад 130 мов, DeepL Translator охоплює лише 30, однак вирізняється більшою зрозумілістю та точністю перекладу. Зокрема, на противагу Google Translator, DeepL Translator урізноманітнює при перекладі синоніми та пропонує більше дієслівних форм [Polakova & Klimova : 3]; здійснює кращий переклад багатослівних виразів, помиляючись, переважно, при перекладі словосполучень, функціональних слів, іменованих сутностей та фразем [Esperança-Rodier & Frankowski : 11–12]. Хоча DeepL Translator може демонструвати ефективність в коригуванні помилок, він поступається людям своєю спроможністю стилістичного редагування тексту [Sytnyk et al. : 9612]. З огляду на те, що при точному машинному перекладі може втрачатись його смислова виразність, приклади перекладу від DeepL Translator можуть використовуватись при навчанні студентів перекладу складних ідіоматичних виразів, використанні стилістичних засобів та персоніфікації в англійській мові [Birdsell : 122].

Серед ефективних ШІ-інструментів, які можуть сприяти покращенню формальних письмових навичок студентів, варто виділити Grammarly. Помічний у виявленні різних орфографічних, граматичних чи пунктуаційних помилок та підборі відповідної лексики цей інструмент надає письму потрібного стилю та робить його чітким та лаконічним. При цьому можливість коригування студентами власних помилок без допомоги

викладача та обмірковування своїх слабких місць сприяє розвитку автономії студентів у навчальному процесі [Dizon & Gold : 310]. Отримання допомоги від Grammarly дає змогу студентам набути впевненості щодо якісного виконання академічних завдань. Найпроблемнішими моментами, з якими зіштовхуються студенти, є несприйняття Grammarly пасивного стану та пропонування заміни лексики виходячи із стилю, а не точності письма. Хоча Grammarly придатний до використання студентами різних мовних рівнів, програма може допускати помилки, а пропозиції бути не завжди легкими до розуміння, а тому кращого ефекту при використанні Grammarly в роботі

з іноземними студентами можна досягнути шляхом надання студентам додаткової навчальної консультаційної підтримки [O'Neill & Russell : 48–53], а автоматично скоригований результат, отриманий від Grammarly, який не завжди чіткий та точний, що може негативно позначатись на довірі та сприйнятті програми, не повинен стати заміном зворотного зв'язку від викладача [Dizon & Gayed : 11].

Однак, попри наведені переваги використання DeepL Translator чи Grammarly, інструменти можуть бути лімітовані в щоденному використанні та володіти розширеним функціоналом в платному плані (див. табл. 1).

Таблиця 1

Функціональні можливості DeepL Translator та Grammarly

Інструмент	Функції, доступні в безкоштовній та платній версіях	Додаткові функції, доступні в платній версії
DeepL Translator	<ul style="list-style-type: none"> • переклад тексту 30 мовами • переклад документу у форматах PDF, Word та PowerPoint • можливість створення глосарію • вибір тону перекладу • доступ до сервісу з різних платформ 	<ul style="list-style-type: none"> • відсутній ліміт обсягу тексту • можливість завантаження файлів більшого об'єму • видалення текстів одразу після перекладу • можливість створення до 2000 глосаріїв з тисячами термінів
Grammarly	<ul style="list-style-type: none"> • виявлення та коригування помилок • надання пропозицій щодо покращення чіткості та лаконічності тексту • можливість перекладу виділеної частини тексту • доступ до сервісу з різних платформ 	<ul style="list-style-type: none"> • покращення структури тексту • надання пропозицій щодо налаштування конотації та стилю тексту • надання рекомендацій щодо підбору лексики • перевірка текстів на плагіат

Висновки. Проведене дослідження показує, що інструменти штучного інтелекту такі, як ChatGPT, DeepL Translator чи Grammarly можуть надати студентам релевантну потребу допомоги в процесі англомовного академічного письма, сприяючи створенню кращого письмового продукту. Зважаючи на недосконалість таких інструментів, кращого ефекту від їх використання можуть отримати студенти з високим мовним рівнем, які здатні критично оцінити отриманий результат. Корисним можна вважати використання

означених інструментів в навчальному процесі для відшліфовування студентами навичок перекладу, редагування тощо, якщо процес супроводжується зворотним зв'язком від викладача, спрямованим на усунення слабких місць студентів та вироблення ними необхідних навичок англомовного академічного письма.

У подальших дослідженнях буде акцентовано особливу увагу на викликах, пов'язаних із використанням ШІ-інструментів в академічному письмі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Barrett A., & Pack A. Not quite eye to AI: Student and teacher perspectives on the use of generative artificial intelligence in the writing process. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. Vol. 20(1). No. 59. Pp. 1-24. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00427-0>
2. Birdsell B. J. Student writings with DeepL: Teacher evaluations and implications for teaching. In P. Ferguson, & R. Derrah (Eds.), *Reflections and New Perspectives*. JALT. 2022. Iss. 1. Pp. 117-123. DOI: <https://doi.org/10.37546/JALTRCP2021-14>
3. Burkhard M. Student Perceptions of AI-Powered Writing Tools: Towards Individualized Teaching Strategies. In 19th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2022). *International Association for Development of the Information Society*. 2022. Pp. 73-81. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED626893>

4. Dizon G., & Gayed J. M. A systematic review of Grammarly in L2 English writing contexts. *Cogent Education*. 2024. Vol. 11. No.1. 2397882. Pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2397882>
5. Dizon G., & Gold J. Exploring the Effects of Grammarly on EFL Students' Foreign Language Anxiety and Learner Autonomy. *JALT CALL Journal*. 2023. Vol. 19. No. 3. Pp. 299-316. DOI: <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v19n3.1049>
6. Esperança-Rodier E., & Frankowski D. DeepL vs Google Translate: Who's the best at translating MWEs from French into Polish? A multidisciplinary approach to corpora creation and quality translation of MWEs. In *Translating and the Computer 43*. 2021. Asling. Pp. 1-16. URL: <https://hal.science/hal-03779450/>
7. Farneste M. and Biczutko T. Artificial Intelligence Integration in Acquisition of English Academic Writing: a comparative analysis of student perspectives in school and university settings. *Baltic Journal of English Language, Literature and Culture*. 2025. Vol. 15. Pp. 31-50. DOI: <https://doi.org/10.22364/BJELLC.15.2025.03>
8. Johnston H., Eaton M., Henry I., Deeley E. M., & Parsons B. N. Discovering How Students Use Generative Artificial Intelligence Tools for Academic Writing Purposes. *Journal of Learning Development in Higher Education*. 2025. No. 34. Pp. 1-28. DOI: <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi34.1301>
9. Klitgård I. Navigating the crossroads of GAI and academic English writing: A Student Perspective in a Time of Transition. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*. 2025. Vol. 18. No. 31. Pp. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.7146/lom.v17i31.147660>
10. Lingard L, Chandritilake M, de Heer M, Klasen J, Maulina F, Olmos-Vega F, St-Onge C. Will ChatGPT's Free Language Editing Service Level the Playing Field in Science Communication?: Insights from a Collaborative Project with Non-native English Scholars. *Perspectives on Medical Education*. 2023. Vol. 12. Iss. 1. Pp. 565-574. DOI: <https://doi.org/10.5334/pme.1246>
11. O'Neill R., & Russell A. Stop! Grammar time: University students' perceptions of the automated feedback program Grammarly. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2019. Vol. 35. No. 1. Pp. 42-56. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.3795>
12. Parker J. L., Richard V. M., Acabá A., Escoffier S., Flaherty S., Jablonka S., & Becker K. P. Negotiating meaning with machines: AI's role in doctoral writing pedagogy. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2025. Vol. 35. No. 3. Pp. 1218-1238. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40593-024-00425-x>
13. Polakova P., & Klimova B. Using DeepL translator in learning English as an applied foreign language—An empirical pilot study. *Heliyon*. 2023. Vol. 9. Iss. 8. Pp. 1-7. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18595>
14. Sytnyk O., Knyrik N., Tiutiunyk O., Bazinyan Y., & Tsepka T. The impact of artificial intelligence algorithms on automatic editing and proofreading of texts. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*. 2025. Vol. 103. No. 22. Pp. 9604-9615. URL: <https://www.jatit.org/volumes/Vol103No22.pdf>
15. Thurlow S. The other side of AI: Writing, thinking and creativity in an age of Artificial Intelligence. *Journal of Academic Language and Learning*. 2023. Vol. 17. No. 1. Pp. T92-T102. URL: <https://journal.aall.org.au/index.php/jall/article/view/943>

REFERENCES

1. Barrett, A., & Pack, A. (2023). Not quite eye to AI: Student and teacher perspectives on the use of generative artificial intelligence in the writing process. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 59, 1-24. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00427-0>
2. Birdsell, B. J. (2022). Student writings with DeepL: Teacher evaluations and implications for teaching. In P. Ferguson, & R. Derrah (Eds.), *Reflections and New Perspectives*, JALT, (1), 117-123. <https://doi.org/10.37546/JALTPCP2021-14>
3. Burkhard, M. (2022). Student Perceptions of AI-Powered Writing Tools: Towards Individualized Teaching Strategies. In *19th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2022)*, 73-81. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED626893>
4. Dizon, G., & Gayed, J. M. (2024). A systematic review of Grammarly in L2 English writing contexts. *Cogent Education*, 11(1), 2397882, 1-15. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2397882>
5. Dizon, G., & Gold, J. (2023). Exploring the Effects of Grammarly on EFL Students' Foreign Language Anxiety and Learner Autonomy. *JALT CALL Journal*, 19(3), 299-316. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v19n3.1049>
6. Esperança-Rodier, E., & Frankowski, D. (2021). DeepL vs Google Translate: Who's the best at translating MWEs from French into Polish? A multidisciplinary approach to corpora creation and quality translation of MWEs. In *Translating and the Computer 43, Asling*, 1-16. Retrieved from: <https://hal.science/hal-03779450/>
7. Farneste, M. and Biczutko, T. (2025). Artificial Intelligence Integration in Acquisition of English Academic Writing: a comparative analysis of student perspectives in school and university settings. *Baltic Journal of English Language, Literature and Culture*, 15, 31-50. <https://doi.org/10.22364/BJELLC.15.2025.03>
8. Johnston, H., Eaton, M., Henry, I., Deeley, E. M., & Parsons, B. N. (2025). Discovering How Students Use Generative Artificial Intelligence Tools for Academic Writing Purposes. *Journal of Learning Development in Higher Education*, (34), 1-28, <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi34.1301>

9. Klitgård, I. (2025). Navigating the crossroads of GAI and academic English writing: A Student Perspective in a Time of Transition. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 18(31), 1-18. <https://doi.org/10.7146/lom.v17i31.147660>
10. Lingard, L., Chandritlake, M., de Heer, M., Klasen, J., Maulina, F., Olmos-Vega, F., St-Onge, C. (2023). Will ChatGPT's Free Language Editing Service Level the Playing Field in Science Communication?: Insights from a Collaborative Project with Non-native English Scholars. *Perspectives on Medical Education*, 12(1), 565-574. <https://doi.org/10.5334/pme.1246>
11. O'Neill, R., & Russell, A. (2019). Stop! Grammar time: University students' perceptions of the automated feedback program Grammarly. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(1), 42-56. <https://doi.org/10.14742/ajet.3795>
12. Parker, J. L., Richard, V. M., Acabá, A., Escoffier, S., Flaherty, S., Jablonka, S., & Becker, K. P. (2025). Negotiating meaning with machines: AI's role in doctoral writing pedagogy. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 35(3), 1218-1238. <https://doi.org/10.1007/s40593-024-00425-x>.
13. Polakova, P., & Klimova, B. (2023). Using DeepL translator in learning English as an applied foreign language—An empirical pilot study. *Heliyon*, 9(8), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18595>
14. Sytnyk, O., Knyryk, N., Tiutiunnyk, O., Bazinyan, Y., & Tsepka, T. (2025). The impact of artificial intelligence algorithms on automatic editing and proofreading of texts. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 103(22), 9604-9615. Retrieved from: <https://www.jatit.org/volumes/Vol103No22.pdf>
15. Thurlow, S. (2023). The other side of AI: Writing, thinking and creativity in an age of Artificial Intelligence. *Journal of Academic Language and Learning*, 17(1), T92-T102. Retrieved from <https://journal.aall.org.au/index.php/jall/article/view/943>

KH. M. KOKHALYK

PhD in Public Administration, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Humanities,

Institute of the Humanities and Social Sciences of Lviv Polytechnic National University, Lviv, Ukraine

E-mail: khrystyna.m.kokhalyk@lpnu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-3849-7054>

USING AI-POWERED TOOLS TO ENHANCE ENGLISH ACADEMIC WRITING

This article examines the possibilities of using AI-powered tools to enhance English academic writing. It has been noted that tools like Paperpal, Writefull, Wordvice, and Quillbot are multifunctional and thereby appropriate for editing, paraphrasing, and summarizing text. It has been stressed that, in view of a number of advantages of using ChatGPT when working with difficult-to-understand texts, Quillbot, Grammarly, and ProWritingAid could be of better value for editing, as well as Perplexity and Copilot for providing better sources. It has been emphasized that the issues of the influence of ChatGPT on the development of students' individual writing skills and the authenticity of AI-assisted writing, remain disputable.

It has been highlighted that among the strengths of using DeepL Translator, in contrast to Google Translator, is its ability to produce more accurate and clearer translations, though, at the same time, it is inferior to the human ability to stylistically edit text. It was noted that Grammarly is effective in making writing concise, identifying and correcting errors, and can have a positive impact on the development of students' learning autonomy, whereas the weakness of the tool is that it does not always make a clear vocabulary choice and may omit mistakes. It was also emphasized that the tools have expanded potential in the paid plan.

It has been concluded that the analyzed tools can be beneficial when the need to improve academic writing exists, though the efficacy of their use depends on the language level of the user. Such tools should be used in the educational process so that students develop the necessary skills of English academic writing.

Key words: artificial intelligence tools, English academic writing, artificial intelligence technologies, students, educational process, functional capabilities.

Дата першого надходження статті до видання: 19.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УДК 37.091.3:811.111'37:37.013

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.2.6>**Т. А. КРИСАНОВА***доктор філологічних наук, професор,**професор кафедри практики англійської мови,**Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна**Електронна пошта: krysanova@vnu.edu.ua**<https://orcid.org/0000-0002-9456-3845>***ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АСПІРАНТІВ: ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ**

Стаття присвячена проблемі формування академічної англомовної компетентності аспірантів через застосування інтегрованого підходу до організації самостійної роботи. Самостійну роботу розглянуто як базовий компонент навчального процесу, який забезпечує ефективне поєднання мовних та комунікативних умінь, необхідних для наукової діяльності англійською мовою. У дослідженні висвітлено дидактичні передумови організації самостійної роботи аспірантів на основі інтеграції соціально-конструктивістського, компетентнісного та жанрового підходів. Соціально-конструктивістський підхід підкреслює взаємодію між здобувачами освіти; компетентнісний підхід спрямований на розвиток комплексних мовних і комунікативних умінь; жанровий підхід забезпечує орієнтацію на типові форми академічного дискурсу.

У статті окреслено принципи ефективної організації самостійної роботи аспірантів: аналітичної обробки академічного тексту, професійної інтеракції, термінологічної релевантності, а також автономізації навчання. На їхній основі розроблено структуру самостійної роботи у вигляді взаємопов'язаних функціональних блоків, кожен із яких реалізує конкретний аспект академічної підготовки. Блок письмової академічної діяльності включає написання академічного есе, тез доповіді на конференцію та анотацій до наукових статей. Блок аналітико-інтерпретаційної діяльності передбачає роботу з академічними текстами як моделями наукового мислення, включно з реферуванням статей і складанням термінологічного словника за тематикою дисертації. Блок усної академічної діяльності охоплює підготовку презентації за науковою темою та публічний виступ за її матеріалами. Запропонований інтегрований підхід сприяє поетапному формуванню академічних умінь аспірантів, розвитку критичного мислення та здатності ефективно створювати і презентувати наукові тексти англійською мовою.

Ключові слова: аспірант, академічна англійська мова, компетентність, наукова комунікація, підготовка докторів філософії, самостійна робота.

Поставлення проблеми. У сучасному науковому просторі, позначеному інтернаціоналізацією дослідницької діяльності та зростанням ролі англомовної наукової комунікації, володіння англійською мовою для академічних цілей (English for Academic Purposes, EAP) постає необхідною складовою професійної підготовки майбутніх докторів філософії. Здатність ефективно взаємодіяти в англомовному академічному середовищі визначає можливість дослідника щодо публікаційної активності, участі в міжнародних наукових заходах та інтеграції у глобальні наукові спільноти.

Концепція академічної англійської мови, як зазначає К. Гайленд [Hyland : 1-2], охоплює широкий спектр академічних комунікативних практик: взаємодію під час семінарів і лекцій, опанування дослідницьких жанрів (зокрема наукових статей і конференційних доповідей),

а також різні форми академічного письма. Водночас, попри формалізований характер цих практик, EAP має виразно прикладний вимір, оскільки орієнтується на конкретні потреби дослідників у межах певних дисциплін.

Особливої **актуальності** в цьому контексті набуває проблема організації самостійної роботи аспірантів. Обмежений аудиторний час, індивідуалізований характер наукових досліджень і необхідність постійного вдосконалення академічної англомовної компетентності зумовлюють потребу пошуку ефективних інструментів навчання за межами аудиторії. У цьому контексті самостійна робота постає ключовим аспектом формування здатності до автономного академічного мислення та створення ефективних наукових текстів англійською мовою відповідно до сучасних викликів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з особливостей організації самостійної роботи для оволодіння ЕАР демонструють зростаючий інтерес до ідеї автономного навчання. Зокрема, самостійну роботу розглядають як соціально зумовлений процес, котрий відбувається в межах конкретних академічних спільнот і дисциплін [Lillis & Curry]. Автономія здобувача не означає повної незалежності від викладача, а передбачає педагогічно сконструйовану підтримку і супроводжується зворотним зв'язком [Cao & Hu : 4-5]. У. Уінгейт [Wingate] зазначає, що самостійна робота повинна вбудовуватися в дисциплінарний контекст, оскільки її ефективність значною мірою залежить від релевантності конкретних дослідницьких завдань аспіранта. Крім того, сучасні підходи акцентують роль цифрових інструментів у самостійній роботі [Flowerdew] і демонструють ефективність використання онлайн-корпусів та платформ для академічного письма.

Отже, сучасні дослідження засвідчують зміщення акценту від традиційного розуміння самостійної роботи як індивідуального виконання завдань до її трактування як складного, багатовимірного процесу, що поєднує автономність, соціальну взаємодію, цифрову підтримку та дисциплінарну специфіку академічного дискурсу.

Попри значний обсяг досліджень у сфері навчання англійської мови для академічних цілей, проблема організації самостійної роботи аспірантів залишається недостатньо розробленою. Зокрема, сучасні підходи не містять інтегрованої моделі, яка б поєднувала різні види академічної діяльності – читання, письмо та усну комунікацію, у цілісний процес формування дослідницької компетентності. Додатковою проблемою є недостатня орієнтація навчальних завдань на індивідуальні дослідницькі потреби аспірантів, що обмежує залучення сформованих мовних навичок у реальну наукову діяльність. Саме на вирішення цих проблем спрямована ця стаття.

Мета дослідження полягає у розробці та обґрунтуванні інтегрованого підходу до організації самостійної роботи аспірантів як засобу формування їхньої академічної англійської компетентності. Для досягнення

поставленої мети передбачається вирішення таких завдань: визначити дидактичні передумови організації самостійної роботи у формуванні академічної англійської компетентності; визначити принципи організації самостійної роботи; розробити структуру самостійної роботи відповідно до інтегрованого підходу.

Методологічну основу дослідження становить поєднання положень соціально-конструктивістського підходу до навчання, що акцентує активну роль здобувача освіти у процесі здобуття знань [Phyo, Nikolov, & Hódi], та компетентнісного підходу, орієнтованого на формування інтегрованих умінь академічної комунікації [Mulder]. Дослідженні також ґрунтуються на принципах студентоцентрованого навчання (learner-centered approach), котрий передбачає зміщення фокусу з викладання на навчання [Biggs & Tang] та жанрового підходу в ЕАР (genre-based approach), відповідно до якого опанування академічних практик є ефективним через аналіз типових дискурсивних моделей [Coxhead].

Виклад основного матеріалу дослідження. Англійська мова для академічних цілей значно еволюціонувала протягом останніх п'яти десятиліть, розширившись від практичної спрямованості на підготовку іноземних студентів до академічного успіху в англійських країнах до комплексної галузі, що охоплює дослідження та педагогічну практику. Термін ЕАР традиційно асоціюється з Т. Джонсом, який запровадив його в 1970-х роках [Basturkmen] для позначення спеціалізованої англійської мови, призначеної для читання, письма, усного та письмового спілкування в науковому середовищі. Це визначення підкреслює фокус на функціональності мови, що робить ЕАР необхідним інструментом підготовки здобувачів вищої освіти до міжнародної наукової комунікації.

Принципи організації самостійної роботи здобувачів освіти ґрунтуються на методологічних основах навчання академічної англійської. Передусім ідеться про принцип жанрової орієнтованості, коли аспірант опановує специфіку створення та інтерпретації текстів різних академічних жанрів. Такий підхід забезпечує усвідомлення структурних, мовних і стилістичних особливостей академічного письма.

Не менш важливим є принцип аналітичної обробки академічного тексту, що передбачає розвиток умінь критичного читання. Реалізація цього принципу дозволяє аспірантам інтегрувати прочитане у власний дослідницький контекст та вибудовувати обґрунтовану наукову позицію. Принцип професійної інтеракції демонструє необхідність формування здатності до участі в академічній комунікації, зокрема представлення результатів дослідження та ведення наукової дискусії. Це передбачає розвиток навичок структурованого усного мовлення, логічності викладу та орієнтації на адресата.

Важливе місце посідає принцип термінологічної релевантності, відповідно до якого самостійна робота спрямована на системне формування індивідуального термінологічного апарату дослідження. Опанування термінології розглядається як умова точності наукового висловлення та як засіб інтеграції здобувача у фахову наукову спільноту. Принцип автономізації навчання передбачає розвиток здатності до самостійного планування та рефлексії власної навчально-дослідницької діяльності. Він реалізується через формування навичок постановки цілей, контролю прогресу та критичного оцінювання результатів.

У сучасному освітньому середовищі зазначені принципи мають бути доповнені принципом цифрової медіації, який полягає у цілеспрямованому використанні цифрових ресурсів і платформ для підтримки самостійної роботи. Це забезпечує доступ до актуальних наукових джерел та засобів взаємодії, підвищуючи ефективність навчання.

На основі окреслених принципів було структуровано зміст самостійної роботи у вигляді взаємопов'язаних функціональних блоків, кожен із яких спрямований на реалізацію відповідного аспекту академічної підготовки. Кожен блок включав систему завдань, що репрезентували типові види академічної діяльності та сприяли поетапному формуванню релевантних компетентностей.

1. Письмова академічна діяльність. Блок спрямований на формування здатності продукувати академічні тексти різних жанрів із дотриманням структурної організації та норм наукового стилю. Завдання блоку стимулюють

розвиток логічної побудови тексту, аргументованого викладу та інтеграції наукових джерел, а також включають роботу з цифровими ресурсами для пошуку інформації. Розглянемо завдання в межах цього блоку.

Самостійна робота у межах письмової академічної діяльності побудована з наближенням до реальної наукової практики. Особливу увагу приділено написанню академічного есе, тез доповіді на конференцію та анотації до наукової статті, оскільки саме вони демонструють базові форми академічної репрезентації знань.

Розглянемо особливості написання академічного есе. Наприклад, есе на тему *The Role of Referencing in Academic Integrity and Knowledge Building* передбачало завдання: *«In your essay, analyze how referencing contributes to academic integrity, prevents plagiarism, and supports the development of knowledge. Discuss different referencing styles and their significance in scholarly writing»*.

Робота над есе була структурована у кілька взаємопов'язаних етапів.

У блоці *Referencing and Academic Integrity* аспіранти пояснювали, як правильне цитування запобігає плагіату, висвітлювали етичні обов'язки дослідника та аналізували університетські політики щодо академічних порушень. У блоці *Referencing as a Tool for Knowledge Building* досліджували взаємозв'язок академічних робіт через цитування, роль цитування у підтримці аргументації. У блоці *Challenges and Future Perspectives* обговорювали використання інструментів штучного інтелекту для огляду літератури та управління цитуванням, а також етичні аспекти застосування ШІ у науковому письмі.

Особлива увага була приділена інтеграції джерел та належному цитуванню, включаючи правильне оформлення посилань, перефразування та дотримання стандартів академічної доброчесності. Цей етап формував практичні компетентності етичного використання наукової інформації та зміцнював усвідомлення відповідальності дослідника. Завершальний етап – рефлексія та висновки – передбачав написання заключного абзацу, у якому аспірант аналізував власний процес роботи над есе та оцінював труднощі.

2. Аналітико-інтерпретаційна академічна діяльність. Блок передбачає роботу з акаде-

мічними текстами як моделями наукового мислення, сприяючи розвитку критичного читання, аналізу аргументації та формуванню власної дослідницької позиції. Аналітико-інтерпретаційна академічна діяльність передбачає реферування статей та укладання термінологічного словника за тематикою дисертаційної роботи.

Методика реферування наукових джерел інтегрує етапи осмислення, трансформації та інтерпретації знання. Початковим етапом є аналітичне читання, спрямоване на розуміння логіки наукового мислення, у межах якого аспірант ідентифікує основні тези та реконструює аргументаційну структуру тексту. Наступний етап включає систематизацію та класифікацію інформації й передбачає впорядкування даних за тематичними параметрами. Етап стислого викладу та перефразування реалізує трансформацію наукового знання у власний дослідницький формат. Аспірант відтворює зміст джерела з дотриманням норм академічного стилю та принципів наукової етики, зокрема коректного цитування, що водночас формує здатність до вивіреного викладу та чіткого розмежування фактів і авторських інтерпретацій. Критична оцінка та рефлексія забезпечують перехід від репродуктивного до продуктивного рівня роботи з науковою інформацією: аспірант оцінює наукову релевантність досліджень і співвідносять їх із власними науковими завданнями, що формує аргументовану дослідницьку позицію. Саме на цьому рівні реферування набуває прикладного значення, трансформуючись із навчальної практики у повноцінний інструмент наукового пізнання.

Укладання індивідуального термінологічного словника сприяє накопиченню фахової лексики й упорядкуванню поняттєвого апарату дослідження. Робота зі словником передбачає відбір релевантних термінів, їхнє зіставлення з українськими відповідниками, фіксацію контекстів уживання та типових колокацій. Водночас така діяльність пов'язує академічну англійську мову з професійною сферою її застосування аспірантом, оскільки термінологічна база формується безпосередньо в межах індивідуального дослідницького поля.

3. Усна академічна діяльність. Блок орієнтований на розвиток умінь представлення результатів дослідження та участі в науковій взаємодії. Він включає формування структурованого усного викладу, аргументації під час дискусії та відповіді на запитання, з підготовкою презентацій і візуалізації даних.

Усна академічна діяльність передбачає підготовку презентації за темою дисертаційного дослідження та публічний виступ за її матеріалами. Цей вид діяльності містить два етапи: підготовчий та власне репрезентативний. Підготовчий етап охоплює структурування змісту відповідно до логіки наукового дослідження: окреслення актуальності теми, формулювання мети й завдань, короткий огляд попередніх досліджень, опис методології, представлення основних результатів і висновків.

Особливу увагу слід приділяти логічній візуальній організації матеріалу. Логічна організація змісту наукової презентації передбачає чітку структуру: вступ із окресленням проблеми та мети дослідження, короткий огляд літератури для виділення прогалів, опис методології, представлення основних результатів із наочними графіками та таблицями, обговорення та формулювання висновків. Кожен слайд повинен містити одну головну ідею, а переходи між ними – забезпечувати зв'язність викладу.

Власне репрезентативний етап зосереджує увагу на реалізації підготовленого матеріалу в умовах публічного наукового спілкування, що передбачає адаптацію матеріалу до конкретної аудиторії. У цьому контексті вагомого значення набувають навички усного академічного мовлення: логічна зв'язність викладу, чітка артикуляція положень роботи, дотримання темпоритму виступу, інтонаційне структурування інформації. Окрім цього, важливою складовою є здатність до інтеракції з аудиторією, зокрема реагування на запитання, що актуалізує розвиток стратегій аргументації та наукового діалогу англійською мовою.

Наприклад, завдання для аспірантів 2 семестру вивчення академічної англійської мови може звучати таким чином *«Prepare a 5–7 minute oral presentation (15–20 sentences) in which you explain and justify the methodological approach(es) you consider*

using in your dissertation. Your presentation should cover: your working research topic or problem area (1–2 sentences), your main research questions (as currently formulated), possible methodological options, your preferred method(s), a description of at least one main method, challenges and limitations».

Це завдання допомагає аспірантам перетворювати письмові знання про методи, залучені для дослідження, у структурований усний виклад англійською мовою, з акцентом на логіку та аргументацію.

Автономізація навчання та використання цифрових ресурсів у цьому контексті розглядаються як наскрізні механізми реалізації самостійної роботи, що забезпечують її індивідуалізацію.

Висновки. Отже, самостійну роботу аспірантів доцільно розглядати як інтегрований комплекс завдань, що включає аналітичне читання наукових текстів, аналітичне письмо з розвитком аргументації та усне мовлення, пов'язане з публічним представленням результатів дисертаційної роботи. Ефективність

такої роботи забезпечується поєднанням автономного опрацювання матеріалів, колективного обговорення академічних текстів та врахуванням індивідуальних навчальних потреб аспірантів.

Інтеграція соціально-конструктивістського, компетентнісного та жанрового підходів дозволяє структурувати навчальну діяльність через опору на типові жанри академічного дискурсу, а також забезпечує розвиток автономності аспірантів у межах керованої самостійності. Це сприяє формуванню здатності створювати академічні тексти англійською мовою, критично аналізувати наукові джерела та брати участь у наукових дискусіях, демонструючи комплекс мовних і комунікативних умінь.

Перспективним напрямом є розробка дидактичних інструментів і цифрових ресурсів для підтримки самостійної роботи, зокрема онлайн-платформ для виконання інтегрованих завдань, що дозволяє підвищити ефективність формування академічної англійської компетентності аспірантів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Basturkmen H. *Linguistic Description in English for Academic Purposes*. Abingdon; New York: Routledge, 2021. 112 p.
2. Biggs J., Tang C. *Teaching for Quality Learning at University*. London: McGraw-Hill Education. 2011. 389 p.
3. Cao F., Hu G. *English for Academic Purposes*. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2020. Vol. 40. P. 1–18.
4. Coxhead, A. Vocabulary and English for academic purposes research. *Language Teaching*. 2018. 51(1). P. 1–20. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000227>
5. Flowerdew J. *Academic Discourse*. London: Routledge. 2019. 352 p.
6. Hyland K. *English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book*. London; New York: Routledge, 2006. 260 p.
7. Lillis, T., Curry, M. J. *Academic Writing in a Global Context*. London: Routledge, 2018. 224 p.
8. Mulder, M. (2014). Conceptions of Professional Competence. S. Billett, C. Harteis, H. Gruber (Eds). *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Dordrecht: Springer. Pp. 107-137.
9. Phyo W. M., Nikolov M., Hódi Á. Exploring the interplay of English academic reading and writing proficiency among international doctoral students. *Heliyon*. 2024. Vol. 10, No. 2. e34598. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e34598>
10. Wingate U. *Academic Literacy and Student Diversity*. Bristol: Multilingual Matters. 2020. 194 p.

REFERENCES

1. Basturkmen, H. (2021). *Linguistic description in English for academic purposes*. Routledge.
2. Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill Education.
3. Cao, F., & Hu, G. (2020). English for academic purposes. *Annual Review of Applied Linguistics*, 40, 1–18. <https://doi.org/10.1017/S0267190520000031>
4. Coxhead, A. (2018). Vocabulary and English for academic purposes research. *Language Teaching*, 51(1), 1–20. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000227>
5. Flowerdew, J. (2019). *Academic discourse*. Routledge.
6. Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. Routledge.
7. Lillis, T., & Curry, M. J. (2018). *Academic writing in a global context*. Routledge.

8. Mulder, M. (2014). Conceptions of professional competence. In S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Eds.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (pp. 107–137). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_5

9. Phyo, W. M., Nikolov, M., & Hódi, Á. (2024). Exploring the interplay of English academic reading and writing proficiency among international doctoral students. *Heliyon*, 10(2), e34598. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e34598>

10. Wingate, U. (2020). *Academic literacy and student diversity*. Multilingual Matters.

T. A. KRYSANOVA

Doctor of Philology, Professor,

Professor at the Conversational English Department,

Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, Ukraine

E-mail: krysanova@vnu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-9456-3845>

DEVELOPING DOCTORAL STUDENTS' ACADEMIC ENGLISH COMPETENCE: AN INTEGRATED APPROACH TO ORGANISING INDEPENDENT WORK

The article addresses the issue of developing doctoral students' academic English competence through the application of an integrated approach to the organisation of independent work. Independent work is revealed as a fundamental component of the educational process, ensuring an effective integration of linguistic and communicative skills required for conducting research in English. The study outlines the didactic foundations for organising doctoral students' independent work based on the integration of socio-constructivist, competence-based, and genre-based approaches. The socio-constructivist approach emphasises interaction among learners; the competence-based approach focuses on the development of comprehensive linguistic and communicative skills; and the genre-based approach ensures orientation towards conventional forms of academic discourse.

The article identifies key principles for the effective organisation of independent work, including analytical processing of academic texts, professional interaction, terminological relevance, and the promotion of learner autonomy. The study presents a structured model of independent work in the form of interconnected functional blocks, each addressing a specific aspect of academic training. The block of written academic activity includes an academic essay, conference abstracts, and article annotations. The analytical and interpretative block involves working with academic texts as models of scientific reasoning, including article summaries and terminological glossaries. Oral academic activity covers a research-based presentation and its public delivery. The integrated approach facilitates the gradual development of doctoral students' academic skills, enhances critical thinking, and fosters the ability to produce and present academic texts effectively in English.

Key words: doctoral student, academic English, competence, academic communication, PhD training, independent work.

Дата першого надходження статті до видання: 11.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УДК 378.018.43:78:004.8

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.2.7>

Г. В. ПОПЛАВСЬКА

викладач інформаційних технологій,

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: apoplavska@lpc.ukr.education

<https://orcid.org/0000-0002-1185-8868>

Т. В. ЛЕХІЦЬКИЙ

викладач інформаційних технологій,

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: lehitsky@lpc.ukr.education

<https://orcid.org/0000-0002-4759-0496>

ІНТЕГРАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СИСТЕМУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті досліджено особливості інтеграції технологій штучного інтелекту у систему професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва в умовах цифровізації сучасної освіти. Актуальність дослідження зумовлена активним розвитком технологій штучного інтелекту та необхідністю модернізації змісту музичної освіти відповідно до вимог цифрового суспільства. Зазначено, що сучасна система професійної підготовки майбутніх музикантів-педагогів потребує оновлення методичних підходів, розширення спектра цифрових інструментів та формування в здобувачів освіти навичок роботи з інноваційними технологіями. Визначено суперечність між широкими можливостями використання штучного інтелекту у музичній творчості, виконавській та педагогічній діяльності й недостатнім рівнем його теоретико-методичного обґрунтування у професійній підготовці майбутніх фахівців музичного мистецтва.

У процесі дослідження проаналізовано наукові праці вітчизняних дослідників щодо використання штучного інтелекту в освіті та музичному мистецтві. З'ясовано, що технології штучного інтелекту забезпечують нові можливості для персоналізації навчання, автоматизації творчих процесів, створення музичного контенту та розвитку креативного мислення здобувачів освіти. Особливу увагу приділено аналізу можливостей генеративних платформ Suno AI та AIVA у процесі професійної підготовки студентів спеціальності «Середня освіта (Музичне мистецтво)».

Встановлено, що використання інструментів штучного інтелекту у межах дисципліни «Музично-інформаційні технології» сприяє формуванню цифрової компетентності, розвитку навичок роботи з аудіоредакторами, DAW-системами, засобами комп'ютерного аранжування та технологіями створення мультимедійного контенту. Розкрито особливості організації практичної роботи студентів із використанням генеративних музичних платформ, що дозволяють створювати музичні композиції за заданими параметрами, аналізувати результати автоматизованого музичного синтезу та оцінювати їх педагогічну доцільність. Доведено, що використання таких цифрових інструментів позитивно впливає на розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців музичного мистецтва, підвищує їхню мотивацію до навчання та забезпечує готовність до професійної діяльності в умовах цифрової трансформації освіти.

Окрему увагу приділено питанням етичного використання технологій штучного інтелекту, академічної доброчесності, авторського права та необхідності формування відповідального ставлення до використання цифрового контенту. Наголошено, що штучний інтелект не замінює творчість людини, а виступає ефективним допоміжним інструментом у професійній діяльності музиканта-педагога. Зроблено висновок, що інтеграція технологій штучного інтелекту у систему професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва є перспективним напрямом модернізації музичної освіти, який забезпечує підвищення її інноваційності, практичної спрямованості та відповідності сучасним вимогам розвитку суспільства. Перспективи подальших досліджень пов'язано з розробленням ефективних методичних моделей використання штучного інтелекту в музично-педагогічній практиці та удосконаленням цифрової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ключові слова: штучний інтелект; музична освіта; музично-інформаційні технології; професійна підготовка; цифрові компетентності; генеративні нейромережі; музичний контент; Suno AI; AIVA; інформаційно-комунікаційні технології.

Поставлення проблеми. У сучасних умовах цифровізації суспільства та стрімкого розвитку технологій штучного інтелекту, які активно впроваджуються у різні сфери наукової та професійної діяльності, система вищої освіти постає перед необхідністю суттєвого оновлення змісту, форм і методів підготовки фахівців. Особливої актуальності набуває питання інтеграції інструментів штучного інтелекту в освітній процес, що потребує не лише технічного забезпечення, але й удосконалення нормативно-правової бази, а також розроблення ефективних освітніх стратегій, орієнтованих на потреби всіх учасників освітнього процесу.

Аналіз освітньо-професійної програми підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва засвідчує, що попри наявність вимог до формування цифрової компетентності здобувачів, зокрема здатності до роботи з інформацією та використання сучасних цифрових інструментів, питання цілеспрямованого використання технологій штучного інтелекту у професійній діяльності майбутніх музикантів залишається недостатньо розробленим. Зокрема, у нормативних документах не конкретизовано можливості застосування інструментів штучного інтелекту для створення, аналізу та обробки музичного, аудіовізуального і навчального контенту, що обмежує потенціал їх використання у професійній підготовці.

Водночас сучасний розвиток демонструє активне впровадження штучного інтелекту у процеси музичної творчості, виконавства та педагогічної діяльності, що зумовлює необхідність переосмислення підходів до підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва. Це актуалізує потребу в дослідженні можливостей інтеграції інструментів штучного інтелекту в освітній процес, узагальненні існуючого досвіду їх використання та визначенні ефективних шляхів їх впровадження у систему професійної підготовки.

Існує суперечність між зростаючими можливостями застосування технологій штучного інтелекту у сфері музичного мистецтва та недостатнім рівнем їх теоретико-методичного обґрунтування і практичної інтеграції у процес професійної підготовки майбутніх фахівців, що й зумовлює актуальність даного дослідження.

Метою дослідження є аналіз та узагальнення особливостей застосування технологій штучного інтелекту в освітньому процесі підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика застосування технологій штучного інтелекту в освітньому процесі активно розглядається у сучасних наукових дослідженнях. Зокрема, значний внесок у її вивчення зробили В. Лимаренко, Л. Куцак, які аналізують як потенційні можливості, так і виклики впровадження штучного інтелекту в освітній процес [Лимаренко, Куцак, 2025].

В. Лимаренко досліджує процес інтеграції технологій штучного інтелекту, зокрема нейронних мереж, у систему музичної освіти закладів вищої освіти. Автор зосереджує увагу на тому, як нейромережеві технології можуть бути використані для підвищення ефективності навчання музики, зокрема через персоналізацію освітнього процесу, адаптацію навчальних завдань до індивідуальних особливостей здобувачів освіти та підтримку розвитку їхніх музичних здібностей. Окремо розглядаються можливості використання цифрових платформ і сервісів на основі ШІ для формування практичних навичок, розвитку слуху та творчого мислення студентів [Лимаренко, 2025].

І. Р. Бабич розглядає використання технологій штучного інтелекту у процесах музичного творення. Автор зосереджує увагу на тому, як алгоритмічні моделі та методи машинного навчання застосовуються для автоматизації створення музичних композицій, зокрема генерації мелодії, гармонії та ритмічних структур без безпосередньої участі людини. У роботі аналізується еволюція підходів до програмного створення музики — від простих алгоритмічних систем до більш складних нейромережевих моделей, здатних імітувати стиль композитора та створювати оригінальні музичні фрагменти [Бабич, 2020].

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «штучний інтелект» увійшло до наукового обігу в середині ХХ століття. Уперше цей термін було використано у 1956 році Дж. Маккарті для позначення галузі, що досліджує створення інтелектуальних машин і комп'ютерних програм, здатних

імітувати когнітивні функції людини. У сучасній науці штучний інтелект розглядається як технологія, що забезпечує здатність систем до навчання, аналізу даних, розпізнавання закономірностей і прийняття рішень, наближених до людського мислення [Волинець, 2023, с. 22-23].

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується активним впровадженням технологій штучного інтелекту у різні сфери, зокрема в освіту [Mustafaoğlu, Zhang]. Дослідники підкреслюють, що використання штучного інтелекту в освітньому процесі сприяє підвищенню його ефективності та якості. Зокрема, серед ключових переваг виокремлюють можливість персоналізації навчання завдяки адаптації освітнього контенту до індивідуальних особливостей здобувачів освіти, автоматизацію оцінювання результатів навчання та забезпечення оперативного зворотного зв'язку, також підтримку викладачів у доборі навчальних ресурсів.

У контексті мистецької освіти, зокрема підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва, потенціал штучного інтелекту є особливо значущим. Дослідження свідчать, що такі технології можуть використовуватися для створення музичного контенту, аналізу та обробки аудіоматеріалів, розвитку творчих здібностей і формування професійних компетентностей здобувачів [Ковлева, 2023, с. 155]. Водночас вплив штучного інтелекту на сучасне мистецтво проявляється у трансформації традиційних підходів до творчості, розширенні інструментарію митця та появі нових форм художньої виразності [Волинець, 2023, с. 25].

Таким чином, впровадження технологій штучного інтелекту у професійну підготовку майбутніх фахівців музичного мистецтва відкриває широкі перспективи для модернізації освітнього процесу, підвищення його якості та відповідності сучасним вимогам розвитку суспільства і культури.

Аналізуючи зміст освітнього компонента «Музично-інформаційні технології», у межах якої студенти опановують три змістових модулі: 1) Музично-інформаційні технології; 2) Інформаційні технології в практичній діяльності музиканта; 3) Використання ІКТ в процесі музично-творчого розвитку особис-

тості. Враховуючи цілі освітньо-професійної підготовки та результати навчання впродовж чотирирічного циклу здобуття кваліфікації фахового молодшого бакалавра, випускники мають сформуватися як професійно зрілі, конкурентоспроможні фахівці, здатні ефективно реагувати на виклики цифрової трансформації суспільства та освітньої сфери. Важливою складовою такої підготовки є розвиток уміння не лише адаптуватися до нових умов професійної діяльності, а й знаходити оптимальні рішення професійних завдань із раціональним використанням людських, часових і матеріальних ресурсів.

Сучасні технології штучного інтелекту вже сьогодні забезпечують можливість аналітичної обробки даних, моделювання процесів та підтримки прийняття рішень, що активно використовується у різних галузях професійної діяльності, зокрема в бізнесі, освіті та креативних індустріях. У цьому контексті інструменти штучного інтелекту стають ефективним засобом підвищення продуктивності та оптимізації робочих процесів.

Відповідно, фахівець музичного мистецтва також має можливість і право використовувати технології штучного інтелекту у різних напрямках своєї професійної діяльності, зокрема творчій, виконавській, педагогічній, методичній, організаційній та менеджерській. Це розширює його професійні інструменти, сприяє підвищенню ефективності роботи та відкриває нові можливості для реалізації творчого потенціалу в умовах цифрового суспільства.

У межах дисципліни «Музично-інформаційні технології» студенти спеціальності «Середня освіта (Музичне мистецтво)» Луцького педагогічного фахового коледжу опановують коло тем, пов'язаних із цифровізацією музично-освітнього процесу та використанням сучасних ІКТ у професійній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Зокрема, розглядаються питання ролі інформаційних технологій у підготовці сучасного музиканта-педагога, застосування ІКТ в освітньому процесі, апаратного та програмного забезпечення для роботи зі звуком, технологій комп'ютерного нотодрукування, використання музичних редакторів для опрацювання та редагування музичних творів, а також формування

інформаційної культури вчителя музики через ресурси мережі Інтернет і комп'ютерні технології в музичній освіті.

Варто зазначити, що його структура програми освітнього компонента спрямована на формування у здобувачів освіти як теоретичних знань, так і практичних умінь у сфері використання сучасних цифрових засобів у музичній діяльності. Зокрема, у межах модуля «Музично-інформаційні технології» та «Інформаційні технології в практичній діяльності музиканта» студенти опановують питання апаратного і програмного забезпечення для роботи зі звуком, принципи функціонування цифрових аудіосистем, а також особливості використання комп'ютерних технологій у музичній освіті та виконавській практиці.

Важливе місце у формуванні професійної компетентності займає також модуль «Використання ІКТ у процесі музично-творчого розвитку особистості», в межах якого розглядаються редактори для обробки музичних творів, інструменти створення та редагування аудіоконтенту, а також роль інтернет-ресурсів у формуванні інформаційної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Враховуючи стрімкий розвиток цифрових технологій, студенти повинні бути готові до роботи з широким спектром програмного забезпечення для створення, редагування та обробки звуку (DAW-системи, аудіоредактори, віртуальні інструменти), а також до використання мережевих платформ для навчання, обміну музичним контентом і професійної комунікації. У цьому контексті особливою актуальності набуває інтеграція інструментів штучного інтелекту, які поступово входять у сферу музичного виробництва та освітньої практики, забезпечуючи нові можливості для творчої та аналітичної діяльності.

Готуючись до практичних занять, зокрема в межах теми, пов'язаної з використанням інформаційних технологій у музично-творчій діяльності, студенти виконують завдання, спрямовані на створення та опрацювання цифрового музичного контенту. Серед них – підготовка навчальних проєктів і презентацій із використанням мультимедійних засобів, а також ознайомлення з можливостями сучас-

них цифрових платформ для роботи зі звуком і музичним матеріалом.

Особлива увага приділяється використанню програмного забезпечення для створення музики та обробки аудіо, зокрема інструментів на основі штучного інтелекту, таких як Suno AI, який дозволяє генерувати музичні композиції із заданими параметрами (стиль, настрій, темп, інструментування). У процесі навчальної діяльності студенти можуть формувати текстовий і музичний контент, експериментувати з жанрами та стилями, а також аналізувати результати автоматизованого музичного синтезу з точки зору педагогічної доцільності та художньої якості.

Використання подібних цифрових інструментів у межах дисципліни сприяє реалізації таких напрямів: робота з аудіоредакторами та DAW-системами, опанування технологій звукозапису та обробки звуку, створення навчальних музичних матеріалів, розвиток навичок комп'ютерного аранжування, а також формування здатності до інтеграції ІКТ у майбутню педагогічну практику.

У результаті виконання практичних завдань студенти створюють власні мультимедійні продукти (презентації, аудіофрагменти, навчальні проєкти), що поєднують текстову, звукову та візуальну інформацію. Це дає змогу не лише засвоїти технічні можливості сучасних музично-інформаційних технологій, а й усвідомити їхній потенціал у розвитку творчих і професійних компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва.

На лекційному занятті з дисципліни «Музичні інформаційні технології» у межах теми «Комп'ютерні технології в музичній освіті» студентам спеціальності «Середня освіта (Музичне мистецтво)» Луцького педагогічного фахового коледжу було запропоновано ознайомитися з можливостями використання генеративного штучного інтелекту у музично-творчій діяльності, зокрема із функціоналом програми Suno AI.

Suno AI розглядається як цифровий інструмент на основі штучного інтелекту, що дає змогу створювати музичні твори (інструментальні композиції та пісні з вокалом) за заданими параметрами. У межах практичного завдання студенти мали створити власний

музичний продукт із використанням цього сервісу. Попередньо вони формували творчу ідею майбутньої композиції та опрацьовували текстовий матеріал за допомогою чат-бота ChatGPT, визначаючи структуру пісні (куплети, приспів), тематичний зміст (наприклад, історія зустрічі та розлуки, музичні враження, педагогічні або соціально-культурні сюжети) та емоційний характер твору (ліричний, драматичний, романтичний тощо).

Після створення тексту студенти перенесли його у середовище Suno AI, обираючи стиль музичного оформлення відповідно до творчого задуму (поп, рок, джаз, соул, хіп-хоп, електронна музика тощо). У результаті кожен здобувач отримував індивідуально згенерований музичний трек із повноцінною структурою звучання. Генеративна система штучного інтелекту автоматично формувала мелодичну лінію, гармонічну основу, аранжування, а також здійснювала вокальне озвучення за допомогою цифрових голосових моделей.

У межах іншого практичного заняття з дисципліни «Музичні інформаційні технології» студенти також ознайомилися з можливостями використання платформи AIVA (Artificial Intelligence Virtual Artist) як інструмента генеративного штучного інтелекту для створення музичних творів інструментального характеру.

Практична робота була організована в межах теми «Інформаційні технології в практичній діяльності музиканта» та спрямована на формування навичок роботи з сучасними цифровими засобами створення музичного контенту. На початковому етапі студенти визначали художню ідею майбутнього твору (настрій, жанр, функціональне призначення – навчальний супровід, фонові музика для відео, концертна мініатюра тощо). Особлива увага приділялася усвідомленню того, що AIVA орієнтована насамперед на генерацію інструментальної музики з можливістю стилістичного налаштування.

Далі здобувачі освіти працювали безпосередньо в інтерфейсі AIVA, обираючи параметри майбутньої композиції: стиль (класичний, кінематографічний, сучасний), темп, емоційний характер, інструментальний склад та загальну структуру твору. У процесі генерації кожен студент отримував унікальний

музичний результат, створений на основі алгоритмів машинного навчання.

Після генерації композиції студенти виконували її первинний аналіз у межах навчального завдання: визначали форму твору, особливості гармонічної мови, динамічний розвиток, інструментальне забарвлення та відповідність заданому емоційному задуму. Окремо обговорювалося, якою мірою отриманий результат може бути використаний у професійній діяльності вчителя музичного мистецтва — зокрема для створення фонограм до уроків, супроводу творчих проєктів або мультимедійних презентацій.

Завершальним етапом стало порівняння результатів роботи AIVA з традиційними методами створення музичного супроводу. Студенти дійшли висновку, що штучний інтелект значно пришвидшує процес створення інструментальної музики та може слугувати ефективним допоміжним інструментом у роботі музиканта-педагога, однак не замінює творчого задуму людини, який залишається визначальним.

Після виконання завдань відбулося обговорення питань етичного використання штучного інтелекту в музичній освіті. Наголошувалося на необхідності дотримання принципів академічної доброчесності та коректного зазначення авторства під час публікації цифрових музичних продуктів, із чітким розмежуванням між творчим внеском студента та результатами, згенерованими ШІ.

Окремо було обговорено перспективи розвитку музичної освіти в умовах цифровізації, зокрема зростання ролі інструментів штучного інтелекту в створенні музичного контенту та можливі трансформації професійної діяльності музиканта-педагога. У цьому контексті актуальними залишаються питання цифрової грамотності, інтеграції інноваційних технологій у навчальний процес та збереження балансу між традиційними та комп'ютерно-орієнтованими формами музичної творчості.

Висновки. У ході дослідження встановлено, що технології штучного інтелекту є важливим чинником модернізації системи професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва. Їх інтеграція в освітній процес сприяє розширенню змісту музичної

освіти, оновленню методів навчання та формуванню у здобувачів освіти цифрової та професійної компетентності, необхідної для діяльності в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Аналіз наукових джерел і практичного досвіду засвідчив, що штучний інтелект забезпечує нові можливості для персоналізації навчання, автоматизації творчих процесів, створення та обробки музичного контенту, а також розвитку креативного потенціалу студентів. Особливої значущості набуває його застосування у мистецькій освіті, де він виступає не лише інструментом оптимізації навчальної діяльності, а й засобом формування нових форм музичної творчості.

Практичний досвід використання генеративних платформ, зокрема Suno AI, у межах дисципліни «Музичні інформаційні технології» довів їхню ефективність у процесі опанування здобувачами освіти основ музичного моделювання, аранжування та створення цифрових музичних творів. Це сприяє розвитку творчого мислення, навичок роботи з сучасним

програмним забезпеченням та усвідомленню можливостей інтеграції штучного інтелекту у майбутню професійну діяльність.

Водночас визначено, що впровадження штучного інтелекту в музичну освіту потребує чіткого дотримання етичних норм, розвитку цифрової грамотності та усвідомлення питань авторського права. Це зумовлює необхідність формування у майбутніх фахівців відповідального ставлення до використання цифрових технологій і розуміння меж між творчістю людини та результатами роботи алгоритмів.

Отже, інтеграція технологій штучного інтелекту у професійну підготовку майбутніх фахівців музичного мистецтва є перспективним напрямом розвитку сучасної музичної освіти, що забезпечує підвищення її якості, інноваційності та відповідності вимогам цифрової епохи. Подальші дослідження доцільно спрямувати на вдосконалення методичних підходів до використання штучного інтелекту в музично-педагогічній практиці та розроблення ефективних моделей його інтеграції в освітній процес.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабич І. Р. Підходи до розробки штучного інтелекту та їхній вплив на автоматизацію написання музики. *Modern Scientific Researches*. 2020. № 1 (12). С. 35–39.
2. Волинець В. Вплив штучного інтелекту на сучасне мистецтво: можливості та виклики. Цифрова платформа: інформаційні технології в соціокультурній сфері. 2023. № 1. Т. 6. С. 21–31. <https://doi.org/10.31866/2617-796X.6.1.2023.283933>
3. Ковлева М. Перспективи використання штучного інтелекту у професійній музичній освіті. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку*. 2023. № 46. С. 153–159.
4. Куцак Л. Штучний інтелект у сучасній освіті: перспективи застосування та виклики. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2025. № 74. С. 27–37. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-74-27-37>
5. Лимаренко В. Неймережі у сучасній музичній освіті: виклики та перспективи. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. 2025. № 103. С. 69–75. <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.103.13>
6. Mustafaoglu, F. M., & Alkan, F. (2025). ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION: ATTITUDES AND PERCEPTIONS OF PRE-SERVICE TEACHERS. *Information Technologies and Learning Tools*, 110(6), 120–134. <https://doi.org/10.33407/itlt.v110i6.6341> (in English).
7. Zhang, B., Dafoe, A. (2019). *Artificial Intelligence: American Attitudes and Trends*, Oxford, UK: Center for the Governance of AI, Future of Humanity Institute, University of Oxford, 2019. [Online]. Available: <https://doi.org/10.2139/ssrn.3312874> (in English).

REFERENCES

1. Babych I. R. Approaches to the Development of Artificial Intelligence and Their Impact on the Automation of Music Composition. *Modern Scientific Researches*. 2020. No. 1 (12). Pp. 35–39.
2. Volynets V. The Impact of Artificial Intelligence on Contemporary Art: Opportunities and Challenges. *Digital Platform: Information Technologies in the Socio-Cultural Sphere*. 2023. No. 1. Vol. 6. Pp. 21–31. <https://doi.org/10.31866/2617-796X.6.1.2023.283933>
3. Kovleva M. Prospects for the Use of Artificial Intelligence in Professional Music Education. *Ukrainian Culture: Past, Present, Ways of Development*. 2023. No. 46. Pp. 153–159.

4. Kutsak L. Artificial Intelligence in Modern Education: Prospects for Application and Challenges. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2025. No. 74. Pp. 27–37. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-74-27-37>

5. Lymarenko V. Neural Networks in Modern Music Education: Challenges and Prospects. *Scientific Journal of Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University*. 2025. No. 103. Pp. 69–75. <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.103.13>

6. Mustafaoğlu, F. M., & Alkan, F. (2025). ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION: ATTITUDES AND PERCEPTIONS OF PRE-SERVICE TEACHERS. *Information Technologies and Learning Tools*, 110(6), 120-134. <https://doi.org/10.33407/itlt.v110i6.6341> (in English).

7. Zhang, B., Dafoe, A. (2019). *Artificial Intelligence: American Attitudes and Trends*, Oxford, UK: Center for the Governance of AI, Future of Humanity Institute, University of Oxford, 2019. [Online]. Available: <https://doi.org/10.2139/ssrn.3312874> (in English).

H. V. POPLAVSKA

Lecturer,

Municipal Institution of Higher Education “Lutsk Pedagogical Institute” of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine

E-mail: apoplavska@ipc.ukr.education

<https://orcid.org/0000-0002-1185-8868>

T. V. LEKHITSKYI

Lecturer,

Municipal Institution of Higher Education “Lutsk Pedagogical Institute” of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine

E-mail: lehitsky@ipc.ukr.education

<https://orcid.org/0000-0002-4759-0496>

INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES INTO THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN MUSICAL ART

The article examines the peculiarities of integrating artificial intelligence technologies into the system of professional training of future specialists in musical art in the context of the digitalization of modern education. The relevance of the study is determined by the rapid development of artificial intelligence technologies and the need to modernize the content of music education in accordance with the requirements of the digital society. It is emphasized that the modern system of professional training for future music teachers requires updating methodological approaches, expanding the range of digital tools, and developing students' skills in working with innovative technologies. A contradiction has been identified between the wide possibilities of using artificial intelligence in musical creativity, performance, and pedagogical activities and the insufficient level of theoretical and methodological substantiation of its application in the professional training of future music specialists.

The study analyzes scientific works of Ukrainian researchers devoted to the use of artificial intelligence in education and musical art. It has been established that artificial intelligence technologies provide new opportunities for the personalization of learning, automation of creative processes, creation of musical content, and development of students' creative thinking. Particular attention is paid to the analysis of the possibilities of generative platforms such as Suno AI and AIVA in the professional training of students majoring in Secondary Education (Musical Art).

It has been determined that the use of artificial intelligence tools within the discipline “Music Information Technologies” contributes to the development of digital competence, skills in working with audio editors, DAW systems, computer arranging tools, and multimedia content creation technologies. The article reveals the peculiarities of organizing students' practical work using generative music platforms that allow creating musical compositions according to specified parameters, analyzing the results of automated music synthesis, and evaluating their pedagogical appropriateness. It is proved that the use of such digital tools positively influences the development of the creative potential of future music specialists, increases their motivation to study, and ensures readiness for professional activity under the conditions of digital transformation in education.

Special attention is paid to the issues of ethical use of artificial intelligence technologies, academic integrity, copyright, and the necessity of forming a responsible attitude toward the use of digital content. It is emphasized that artificial intelligence does not replace human creativity but acts as an effective auxiliary tool in the professional activity of a music

teacher. It is concluded that the integration of artificial intelligence technologies into the system of professional training of future specialists in musical art is a promising direction for the modernization of music education, ensuring its innovativeness, practical orientation, and compliance with the modern requirements of societal development. Prospects for further research are associated with the development of effective methodological models for the use of artificial intelligence in music-pedagogical practice and the improvement of digital training of future music teachers.

Key words: artificial intelligence; music education; music information technologies; professional training; digital competencies; generative neural networks; musical content; Suno AI; AIVA; information and communication technologies.

Дата першого надходження статті до видання: 18.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 22.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УДК 378.147:629.7:37.091.3

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.2.8>**С. Г. РАДУЛ***кандидат педагогічних наук, доцент,**доцент кафедри професійної та авіаційної мовної підготовки,**Українська державна льотна академія, м. Кропивницький, Україна**Електронна пошта: radul_sg@ukr.net**<https://orcid.org/0000-0002-0899-3719>***ВІТЧИЗНЯНІ СТРАТЕГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ
АВІАЦІЙНИХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

У статті здійснено аналіз вітчизняних стратегій професійної самореалізації майбутніх авіаційних фахівців у процесі фахової підготовки. Обґрунтовано, що сучасна система вищої освіти орієнтується не лише на формування фахових компетентностей, а й на розвиток особистісного потенціалу здобувачів освіти, їх здатності до усвідомленої реалізації професійних можливостей у навчально-професійній діяльності. На основі аналізу нормативних документів і наукових досліджень визначено концептуальні засади професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців.

Увагу зосереджено на вітчизняному досвіді впровадження освітніх стратегій, спрямованих на розвиток професійної самореалізації, зокрема через інтеграцію психолого-педагогічних дисциплін, розвиток критичного мислення, формування навичок саморозвитку та професійного самовдосконалення. Розкрито потенціал освітніх компонентів, зорієнтованих на особистісне зростання, лідерство, міжкультурну комунікацію та формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти.

Проаналізовано роль науково-дослідної діяльності, участі у конференціях, тренінгах і проєктах для формування досвіду самореалізації, розвитку рефлексії, комунікативних і дослідницьких умінь. Закцентовано на значенні дуальної форми освіти, яка забезпечує інтеграцію теоретичної підготовки з практичною діяльністю та сприяє формуванню готовності до професійної самореалізації в реальних умовах професійного середовища.

Встановлено, що ефективність професійної самореалізації майбутніх авіаційних фахівців визначається комплексним поєднанням освітніх, наукових і практичних компонентів підготовки, а також створенням освітнього середовища, зорієнтованого на розвиток мотиваційно-ціннісної сфери, професійної ідентичності та здатності до саморозвитку.

Ключові слова: професійна самореалізація, майбутні авіаційні фахівці, фахова підготовка, освітні стратегії, саморозвиток.

Поставлення проблеми. Українська педагогічна спільнота має значний досвід професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців з урахуванням вимог галузі та сучасних освітніх підходів. Водночас питання професійної самореалізації у процесі навчання потребує оновлення змісту вищої освіти та зорієнтованості на розвиток особистісного потенціалу здобувачів освіти. Вивчення вітчизняних стратегій професійної самореалізації у процесі фахової підготовки сприятиме вдосконаленню освітнього процесу, підвищенню його результативності та забезпеченню умов професійного становлення майбутніх авіаційних фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основні напрями та вимоги до сучасної організації професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців у вищій школі ґрунтуються на

положеннях освітніх та галузевих нормативно-правових документів, з-поміж яких Закон України «Про вищу освіту» (2014), Указ Президента України «Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року» (2019), Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки (2022), Національна транспортна стратегія України на період до 2030 року (2024) тощо.

Визначені у законодавчих документах стратегічні орієнтири розвитку освіти й авіаційної галузі створюють науково-методологічне підґрунтя для модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців. Зокрема, Цілі сталого розвитку України актуалізують потребу професійної самореалізації майбутніх авіаційних фахівців у процесі фахової підготовки. Так, Ціль 4 – забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення

можливості навчання впродовж усього життя для всіх – має на меті не лише досягнення предметних результатів, а насамперед становлення особистості майбутнього фахівця. Це потребує впровадження практико-зорієнтованих методик, використання цифрових технологій і симуляційних засобів для розвитку самостійності, критичного мислення і фахових компетентностей студентів у професійній підготовці [Про Цілі сталою розвитку].

Вітчизняні стратегії професійної самореалізації майбутніх авіаційних фахівців представлені в окремих сучасних дисертаційних дослідженнях. Зокрема, І. Файнман теоретично обґрунтувала й експериментально перевірила педагогічні умови формування готовності майбутніх авіадиспетчерів до професійної самореалізації у процесі підготовки до ведення радіообміну. З-поміж умов науковиця виокремлює: 1) актуалізацію суб'єктного досвіду курсантів та розширення їхніх суб'єктних функцій у процесі підготовки до ведення радіообміну; 2) забезпечення комунікації між суб'єктами освітнього процесу на основі діалогічної взаємодії; 3) створення навчальних ситуацій квазіпрофесійної авіадиспетчерської діяльності на усіх етапах підготовки до ведення радіообміну [Файнман].

Цікавою для нашого дослідження є система педагогічних взаємодій, прийомів, методів і форм роботи, запропонована авторкою. Для вивчення самореалізації як психологічного феномена, усвідомлення її особливостей та основних характеристик при вивченні курсу «Психологія» студентам запропоновано такі питання: 1. Гуманістична концепція А. Маслоу. Базові потреби особистості. 2. Потреба у самореалізації. Поняття «самореалізація особистості». 3. Фактори самореалізації особистості. 4. Сфери самореалізації. Самореалізація у професійній сфері. Окрім того, в освітній процес підготовки впроваджено дисципліну «Основи професійної самореалізації майбутніх авіадиспетчерів». Для її вивчення передбачено 16 лекційних, 20 практичних, 18 самостійних годин [Файнман : 97].

Розвиток професійного самовдосконалення майбутніх авіадиспетчерів у процесі вивчення професійно зорієнтованих дисциплін досліджує В. Азат'ян. На думку вченої, підготовка

фахівців стає ефективною за умови забезпечення мотивації на розвиток професійного самовдосконалення; пізнавальної самостійності в навчальній діяльності курсантів-диспетчерів; їхньої самосвідомості, тобто усвідомлене ставлення до отримання стійких знань, навичок і вмінь з управління повітряним рухом в очікуваних та екстремальних ситуаціях; саморозвитку як бажання курсантів-диспетчерів опанувати комплексом професійних умінь з управління повітряним рухом; здатності прогнозувати розвиток ситуації та передбачати результат діяльності; особистісних і професійно важливих якостей оператора особливо складних систем управління, ким є авіадиспетчер [Азат'ян : 8].

Дослідно-експериментальну роботу Т. Дорошенко спрямовано на формування готовності майбутніх менеджерів авіаційної галузі до професійної самореалізації в процесі фахової підготовки. Одержані результати полягають у теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці таких педагогічних умов: 1) розвиток внутрішньої мотивації майбутніх менеджерів авіаційної галузі до професійної самореалізації через розкриття особистісного потенціалу; 2) міждисциплінарна інтеграція до професійної підготовки під час вивчення дисциплін економічного й авіаційного спрямування; 3) забезпечення практичної спрямованості навчання через використання інноваційних методів квазіпрофесійної діяльності; 4) розвиток професійно важливих якостей і вмінь через організацію рефлексивно-творчої діяльності [Дорошенко : 23–24].

У контексті нашого дослідження великий інтерес викликає досвід впровадження тренінг-курсу «Формування професійних якостей і вмінь майбутніх менеджерів авіаційної галузі». Тренінг має на меті формування у майбутніх менеджерів професійних якостей і вмінь, зокрема лідерських якостей (розширення уявлень про лідерство як спосіб організації малої групи та управління нею, активізація лідерського потенціалу як сукупності вмінь самоуправління й керування людьми, окреслення власних сильних і слабких сторін щодо лідерства в тих чи тих ситуаціях тощо); оволодіння вміннями саморегуляції й пізнання власного емоційного стану для його подаль-

шого коригування; розвиток уміння ефективної комунікації; розвиток уміння працювати в команді; забезпечення якісної підготовки менеджерів до реалізації соціально-психологічних аспектів авіаційної галузі; досягнення високої результативності в міжособистісному спілкуванні. Тренінг складається з трьох модулів та самостійної роботи [Дорошенко : 148].

Авторську модель формування самостійності майбутніх авіаційних фахівців в процесі професійної підготовки презентовано в дисертаційному дослідженні О. Бикової. Дослідниця зауважує, що через глибокі внутрішні процеси самореалізації, професійного самоствердження та ціннісної саморефлексії виявляється «самоздійснення» як елемент формування самостійності майбутнього авіаційного фахівця [Бикова : 48].

У науковій праці зацентровано на взаємозв'язку саморозвитку та професійної самореалізації здобувачів освіти. Зазначена соціально-професійна група охоплює молодь переважно у віці близько двадцяти років, яка перебуває на етапі професійної соціалізації й активно залучена до процесу професійного самоствердження. Підготовка авіаційних фахівців, на думку О. Бикової, може мати як репродуктивний, так і творчий характер із потребою постійного оновлення знань і творчого їхнього опрацювання. Водночас прагнення майбутніх авіафахівців до саморозвитку в обраній галузі змінюється під впливом зовнішніх (соціальне та професійне середовище, система суспільних взаємин) і внутрішніх чинників (індивідуальне сприйняття обставин, життєвий досвід, рівень освіти і культури). Розбіжності між зовнішніми умовами й особистісними характеристиками здатні як стимулювати індивідуальну активність, так і обмежувати її, що зумовлює складність і багатомірність процесу професійної самореалізації [Бикова : 178–179].

Отже, проведений аналіз дозволяє визначити закономірності професійної самореалізації майбутніх авіаційних фахівців, окреслити її внутрішні й зовнішні чинники, а також визначити наукові підходи до професійної самореалізації здобувачів освіти у фаховій підготовці.

Результати та дискусії. Запорукою успішного розроблення та теоретичного обґрунту-

вання системи професійної самореалізації майбутніх авіаційних фахівців є аналіз надбань вищої школи з питань професійної підготовки здобувачів освіти.

Фахову підготовку майбутніх авіаційних фахівців здійснюють провідні заклади вищої освіти, з-поміж яких Державне некомерційне підприємство «Державний університет «Київський авіаційний інститут», Національний аерокосмічний університет «Харківський авіаційний інститут», Національний університет «Запорізька політехніка», Українська державна льотна академія, Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба.

Зазначимо, що сучасний етап розвитку авіаційної галузі характеризується зростанням вимог до рівня компетентностей майбутніх фахівців, що зумовлює необхідність систематичного вдосконалення й оновлення змісту та структури освітніх програм. Варіативність освітніх компонентів, упровадження вибіркового дисциплін і сучасних практик дають змогу формувати індивідуальні освітні траєкторії для всебічного розвитку студентів у процесі фахової підготовки. З огляду на наше дослідження цінним є зміст дисциплін, зорієнтованих на вивчення психолого-педагогічних особливостей професійної самореалізації майбутніх авіаційних фахівців. Розглянемо їх детальніше.

Вибіркова дисципліна «Європейські практики досягнення успіху: особистісний розвиток через професіоналізацію, демократичні практики та рівність» (4 кредити) пропонується студентам бакалаврату у Київському авіаційному інституті. Предметом дисципліни є вивчення європейських підходів до досягнення успіху особистості через професіоналізацію (мотивацію до якісного оволодіння професією), особистісний розвиток (становлення через освіту та практику суспільної взаємодії), демократичні практики та рівність у контексті сучасної освіти (вивчення спільно з європейським лекторами особливостей демократичних підходів в освіті) [Європейські практики досягнення успіху].

Навчальна логістика цієї дисципліни об'єднує вісім тематичних модулів.

1. *Введення до європейських практик успіху.* Цей модуль знайомить студентів з основами європейських підходів до особистісного розвитку, демократії та рівності у вищій освіті, ключовими принципами професіоналізації в умовах глобалізації, а також взаємозв'язком міжособистісних цінностей та успішної кар'єри.

2. *Особистісний розвиток і кар'єрне планування.* Цей модуль розвиває навички самоуправління, постановки цілей і планування кар'єри, освоєння методів самопізнання і професійного розвитку, вивчення стратегій успіху в різних сферах діяльності через досягнення особистісної гармонії.

3. *Демократичні практики в освіті та суспільстві.* Цей модуль критично аналізує демократичні процеси у вищій освіті, принципи рівності та інклюзії, формує навички участі в демократичних процесах, врахування різноманітності в суспільстві та академічному середовищі.

4. *Різноманітність та інклюзія в освітньому процесі.* Цей модуль є важливим для розвитку толерантності, адаптивності й готовності до професійної діяльності в багатокультурному середовищі. Передбачає опанування методами роботи з різноманітними групами студентів, створення інклюзивного освітнього середовища, вивчення соціальної різноманітності.

5. *Особисті цінності і професіоналізм.* Модуль формує особистісні цінності як основу професіоналізму, розглядає вплив особистих переконань на професійну діяльність, розробляє стратегії для досягнення успіху в кар'єрі через інтеграцію моральних принципів та етичних норм.

6. *Лідерство та соціальна відповідальність.* Цей модуль розвиває лідерські якості й управлінські компетентності разом із соціальною відповідальністю, що формує ідеї соціально зорієнтованого лідерства для досягнення позитивних змін у суспільстві та професійній діяльності.

7. *Міжкультурна комунікація та глобалізація.* Цей модуль призначено для студентів, які засвоюють міжкультурну комунікацію та адаптацію в умовах глобалізації й зацікавлені в розвитку навичок ефективної взаємодії

з представниками різних культур в освітньому та професійному середовищі.

8. *Особистісний розвиток та успішна адаптація у глобальному середовищі.* Модуль забезпечує розроблення індивідуального плану професійного розвитку студентів. Студенти беруть участь у рольових іграх і тренінгах для освоєння методів адаптації до змін у глобальному світі, формування соціальної та професійної адаптивності, розвитку навичок саморегуляції і стратегічного мислення для майбутніх лідерів і фахівців.

Освітній компонент «Європейські практики досягнення успіху: особистісний розвиток через професіоналізацію, демократичні практики та рівність» забезпечує студентів навичками, знаннями й досвідом для розроблення і впровадження освітніх і професійних проєктів, керування командами та розвитку лідерської компетентності, застосування інклюзивних методів навчання для забезпечення рівних можливостей, а також формування критичного мислення й емоційного інтелекту для ефективного ухвалення рішень. Майбутні фахівці опановують принципи впровадження демократичних практик в освітній і професійній діяльності, визначають власні цінності та формулюють стратегії особистісного розвитку для досягнення успіху в глобальному контексті. Окрім того, у здобувачів освіти формуються навички вільного та відкритого спілкування, взаємоповаги і командної взаємодії, розуміння практичних аспектів інклюзії і забезпечення рівності.

Формування системи знань про технології особистісного та професійного зростання, набуття практичних навичок у саморозвитку, вироблення вмінь прогнозувати і контролювати його результати забезпечує вибіркова дисципліна «*Технологія особистісного та професійного зростання фахівця*» (3 кредити). Студенти опановують моделі особистісного та професійного саморозвитку, технології взаємодії із соціальним оточенням для вдосконалення особистісних і професійних якостей, прогнозують і реалізують технології саморозвитку.

Практичний складник курсу спрямовано на формування на заняттях розвивального середовища для молоді, опанування основними

поняттями саморозвитку, вивчення передумов особистісного саморозвитку та його зв'язок із професійним зростанням. Особлива увага приділяється аналізу особистісних рис, які сприяють або перешкоджають ефективному саморозвитку, а також професійно значущих характеристик, що впливають на динаміку професійного самовдосконалення.

У межах дисципліни досліджується зміст і структура саморозвитку особистості, визначаються рушійні сили, що стимулюють професійний розвиток фахівця, та методи самоактуалізації і внутрішньої мотивації до особистісного й професійного зростання. Окрему увагу приділено аутотренінгу як ефективному методу формування навичок саморозвитку і стимулювання до активного особистісного вдосконалення.

Застосування психолого-педагогічних технологій розвитку особистості дозволяє системно організувати процес самовдосконалення, чітко визначати способи реалізації особистісного потенціалу, забезпечити стійке особистісне та професійне зростання майбутніх фахівців.

В Українській державній льотній академії підготовка майбутніх авіаційних фахівців здійснюється на факультеті льотної експлуатації за такими освітніми програмами: «Льотна експлуатація повітряних суден», «Технічне обслуговування та ремонт повітряних суден і авіаційних двигунів», «Організаційне забезпечення та управління авіаційним виробництвом».

У межах магістерської програми спеціальності «Авіаційний транспорт» студентам пропонуються вибіркові дисципліни, спрямовані на вивчення особливостей професійної самореалізації у фаховій підготовці, з'ясування її сутності, змісту, функцій, розроблення методик та концепцій їх упровадження в освітній процес. Так, освітній компонент «*Організація командної роботи на авіаційному транспорті*» зорієнтовує на розвиток умінь ефективної взаємодії у професійних колективах і формування здатності до лідерства [Каталог вибіркових дисциплін 2025–2026 н. р.]. Метою курсу є підготовка здобувачів освіти до роботи в команді й управління груповими процесами для професійної самореалізації в авіаційній

сфері. Завдання дисципліни передбачають вивчення принципів організації командної діяльності, механізмів міжособистісної комунікації, розвиток навичок критичного оцінювання результатів колективної роботи, формування компетентностей у сфері прийняття управлінських рішень і розв'язання конфліктних ситуацій. Отже, зміст цієї дисципліни сприяє усвідомленню власної ролі в команді, формуванню професійної ідентичності й розвитку внутрішньої мотивації до самореалізації.

Досвідом фахової підготовки майбутніх авіаційних фахівців до професійної самореалізації діляться науковці, викладачі, самі здобувачі освіти. Так, у Київському авіаційному інституті щорічно організовуються Міжнародні науково-практичні конференції: «Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій» та «Авіаційна та екстремальна психологія в контексті психологічних досягнень», де обговорюються тенденції й зміни в українській і світовій освітній та авіаційній системах [Авіаційна та екстремальна психологія].

Київський авіаційний інститут з 2011 р. щорічно проводить Міжнародну науково-практичну конференцію здобувачів вищої освіти і молодих учених «Політ. Сучасні проблеми науки». Цей науковий форум посідає особливе місце з-поміж освітньо-дослідницьких практик студентів, оскільки поєднує широкий спектр напрямів авіаційної проблематики, створює середовище для апробації результатів досліджень [Політ. Сучасні проблеми науки].

У такий спосіб здобувачі вищої освіти публічно презентують наукові ідеї, дискутують із науковцями, стейкхолдерами, встановлюють професійні контакти. На наш погляд, це впливає на вироблення навичок самостійного пошуку розв'язання дослідницької проблеми, її представлення та відповідальності кожного учасника за прийняте рішення, інтеграцію знань, здобутих у процесі навчання. Участь у таких заходах розвиває навички самопрезентації й рефлексії власних наукових і практичних досягнень, формує готовність майбутніх авіаційних фахівців до професійної самореалізації.

Національний університет «Запорізька політехніка» 2024 р. започаткував Всеукраїнську

науково-технічну конференцію з міжнародною участю «Молодь в авіації: нові рішення та перспективні технології» для студентів, аспірантів і молодих учених. Ця освітня платформа дає змогу здобувачам освіти презентувати наукові здобутки, дослідницькі проекти, обмінюватися досвідом й ознайомлюватися з міжнародними практиками. Тематика конференції охоплює широке коло питань, пов'язаних із розвитком інноваційних підходів в авіаційній техніці, технологіях і професійній підготовці фахівців [Молодь в авіації].

Українська державна льотна академія щорічно проводить Всеукраїнську науково-практичну конференцію молодих учених, курсантів і студентів «Авіація та космонавтика: напрями інноваційного розвитку», яка присвячена Всесвітньому Дню авіації і космонавтики. Залучення студентів до наукових заходів сприяє розвитку навичок фахової комунікації, критичного мислення та лідерства. Конференція є не лише майданчиком для презентації досліджень, а й засобом формування ціннісних орієнтацій і мотиваційних стратегій, які безпосередньо впливають на процес професійної самореалізації майбутніх авіаційних фахівців [Авіація та космонавтика].

Цінними для нашого дослідження є результати держбюджетної науково-дослідної роботи «Психологічні засади самореалізації особистості у різних сферах життєдіяльності», яку реалізовано в Київському авіаційному інституті кафедрою авіаційної психології впродовж 2019–2022 рр. У межах проекту теоретично та емпірично обґрунтовано багатовимірність самореалізації особистості, визначено її психологічні передумови, структурні компоненти й динаміку в різних сферах життєдіяльності. Особливу увагу приділено ролі мотиваційно-ціннісних характеристик, становленню ціннісних орієнтацій особистості, виявленню психологічних механізмів розвитку самореалізації. На нашу думку, отримані результати можуть бути впроваджені у фахову підготовку майбутніх авіаційних фахівців для пошуку ефективних підходів розвитку професійної самореалізації.

Важливим складником самореалізації студентської молоді є безпосередній зв'язок практики з навчальними дисциплінами, тео-

ретичних знань з реальними умовами професійної діяльності. Саме таку функцію виконує дуальна форма навчання, яка реалізується у Національному аерокосмічному університеті «Харківський авіаційний інститут». Вона надає можливість поєднувати навчання з практикою на підприємствах, що сприяє набуттю досвіду, розвитку фахової компетентності та формуванню готовності до самореалізації [Положення про дуальну форму здобуття вищої освіти].

З-поміж переваг дуальної системи навчання порівняно з традиційною науковці виокремлюють такі: розвиток мотивації до отримання знань і набуття навичок професійної діяльності; формування психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності; урахування закладом освіти вимог замовників-підприємств до майбутніх фахівців; працевлаштування випускників (адже вони повністю відповідають вимогам роботодавця, а навчання максимально наближене до потреб виробництва); оцінювання якості підготовки фахівців роботодавцями (можливість оцінити рівень готовності до професійної діяльності в умовах виробництва); стажування викладачів на виробництві; залучення фахівців підприємств-партнерів до освітнього процесу [Zakharchenko, P. (Eds.)]. Отже, дуальна освіта інтегрує навчання і практику для забезпечення підготовки конкурентоспроможних фахівців і створення умов для їхньої успішної професійної самореалізації.

Для підготовки здобувачів освіти до успішного працевлаштування ХАІ у співпраці з Харківським обласним центром зайнятості організували динамічний онлайн-семінар «Work Quest: місія – знайти роботу» (2025). Захід спрямовано на ознайомлення студентів з сучасними інструментами пошуку роботи, ефективними стратегіями проходження співбесіди, особливостями формування конкурентоспроможного резюме й розвитку навичок самопрезентації. Майбутні фахівці отримали рекомендації щодо методів адаптації на першому робочому місці, проаналізували фактори мотивації, які впливають на прагнення до саморозвитку і професійної активності. Такі ініціативи поєднують науково-методичний і практичний компоненти, адже не лише фор-

мують у студентів професійну компетентність і впевненість у власних силах, а й створюють сприятливі умови для їхнього входження до професійного середовища. У контексті нашого дослідження подібні заходи слугують ефективним механізмом інтеграції знань, умінь і особистісних якостей, необхідних для самореалізації майбутніх фахівців [Онлайн-семинар «Work Quest: місія – знайти роботу»].

Здобувачі вищої освіти Української державної льотної академії активно долучаються до проєктів, зорієнтованих на професійну самореалізацію. Зокрема, майбутні авіаційні фахівці взяли участь у мотиваційній лекції «EU FOR YOUTH: Навчайся. Подорожуй. Зростаєй», що проходила в межах Днів кар'єри в ЄС в Україні – 2025 у форматі тренінгів з кар'єрного розвитку та євроінтеграції. Студентська молодь ознайомила з особливостями планування власної професійної траєкторії та використання програм ЄС для здобуття міжнародного досвіду. Окрім того, обговорення професійних проблем, аналіз практичних кейсів, участь у програмах і волонтерських проєктах сприяють розвитку комунікативних, соціальних і лідерських навичок. Отже, такі заходи є ефективним механізмом інтеграції освітніх, мотиваційних і практичних компонентів, формують готовність студентів до професійного розвитку і забезпечують їхню конкурентоспроможність на сучас-

ному ринку праці.

Висновки. У підсумку зазначимо, що з-поміж стратегій розвитку професійної самореалізації майбутніх авіаційних фахівців у вітчизняних закладах вищої освіти виокремлено такі:

- інтеграцію положень нормативно-правових документів та освітніх стандартів у систему професійної підготовки;
- упровадження інноваційних форм навчання, зокрема дуальної освіти, що поєднує теоретичне навчання з практичною діяльністю у виробничих умовах;
- розроблення та викладання спеціалізованих дисциплін психолого-педагогічного і професійно зорієнтованого змісту, які формують готовність до самопізнання, критичного мислення й професійного самовдосконалення;
- залучення студентів до науково-дослідної діяльності, конференцій, семінарів, тренінгів для розвитку комунікативних і дослідницьких компетентностей;
- партнерство з роботодавцями, організація практик, стажувань і кар'єрних заходів для забезпечення поступового входження майбутніх фахівців у професійне середовище;
- створення освітнього середовища зорієнтованого на розвиток мотиваційно-ціннісної сфери, формування фахової ідентичності й готовності до ефективної самореалізації у професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авіаційна та екстремальна психологія у контексті технологічних досягнень: збірник наукових праць / за заг. ред. Л. С. Яковицької, С. Л. Горбенко. Національний авіаційний університет. Київ: НАУ, 2024. 350 с. URL: https://apsx.nau.edu.ua/wp-content/uploads/2024/10/Zbirnyk_mater_konf_APSKh_NAU_17.04.2024-1.pdf
2. Авіація та космонавтика: напрями інноваційного розвитку / Українська державна льотна академія. URL: <https://www.sfa.org.ua/index.php/ua/nauka/nk/2021-05-18-08-09-24>
3. Азатьян В. І. Педагогічні умови розвитку професійного самовдосконалення майбутніх авіадиспетчерів в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2015. 20 с.
4. Бикова О. І. Формування самостійності майбутніх авіаційних фахівців в процесі професійної підготовки: дис. ... докт. філософії: 011 Освітні, педагогічні науки. Кропивницький, 2025. 220 с.
5. Дорошенко Т. М. Формування готовності майбутніх менеджерів авіаційної галузі до професійної самореалізації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кропивницький, 2020. 382 с.
6. Європейські практики досягнення успіху: особистісний розвиток через професіоналізацію, демократичні практики та рівність / Державний університет «Київський авіаційний інститут». URL: <https://drive.google.com/file/d/1bGx6OIFIFVpUOULPznGy1xb3IrCWSOMU/view>
7. Каталог вибіркового дисциплін 2025–2026 н. р. (магістерський рівень) / Українська державна льотна академія. URL: https://www.usfa.edu.ua/wp-content/uploads/2026/03/katalog_vybirkovyh_dys_2025_2026_j6_mag.pdf
8. Молодь в авіації: нові рішення та перспективні технології / Національний університет «Запорізька політехніка». URL: <https://zp.edu.ua/conference-2025-4-5/>

9. Онлайн-семинар «Work Quest: місія – знайти роботу» / Національний аерокосмічний університет «Харківський авіаційний інститут». URL: <https://studgorodok.khai.edu.ua/news/onlajn-seminar-work-quest-misiya-znajti-robotu/>

10. Політ. Сучасні проблеми науки. Транспортні технології та логістика. *Тези доповідей XXV Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених*, Київ, 2025, Державний університет «Київський авіаційний інститут» / Редакційна колегія К. Семенова [та ін.]. Київ: KAI, 2025. 121 с. URL: https://nau.edu.ua/site/variables/docs/docsmenu/studnauka/polit2025/Polit-2025_FTL.pdf

11. Положення про дуальну форму здобуття вищої освіти / Національний аерокосмічний університет «Харківський авіаційний інститут». URL: <https://khai.edu/polozenna-pro-dualnu-formu-zdobutta-visoi-osviti>

12. Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року: Указ Президента України від 30.09.2019 № 722/2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text>

13. Файнман І. Б. Формування готовності майбутніх авіадиспетчерів до професійної самореалізації у процесі підготовки до ведення радіообміну: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2013. 396 с.

14. Zakharchenko, P., Romanenko, O., Alaverdian, L., Dymenko, R., & Tsymbal, S. (2023). *Dualna forma zdobuttia osvity v konteksti suchasnykh osvitnikh tendentsii Ukrainy* [Dual form of education within the framework of contemporary educational trends in Ukraine]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho hirnychoho universytetu* [Scientific Bulletin of National Mining University], (6), 156–161. <https://doi.org/10.33271/nvngu/2023-6/156> [in Ukrainian]

REFERENCES

1. Yakovytska, L. S., & Horbenko, S. L. (Eds.). (2024). *Aviatsiina ta ekstremalna psykholohiia u konteksti tekhnolohichnykh dosiahnen: zbirnyk naukovykh prats* [Aviation and extreme psychology in the context of technological achievements: collection of scientific papers]. Kyiv: National Aviation University. URL: https://apsx.nau.edu.ua/wp-content/uploads/2024/10/Zbirnyk_mater_konf_APSKh_NAU_17.04.2024-1.pdf [in Ukrainian]

2. Aviatsiia ta kosmonavtyka: napriamy innovatsiinoho rozvytku [Aviation and cosmonautics: directions of innovative development]. Kropyvnytskyi: Ukrainian State Flight Academy. URL: <https://www.sfa.org.ua/index.php/ua/nauka/nk/2021-05-18-08-09-24> [in Ukrainian]

3. Azatian, V. I. (2015). *Pedahohichni umovy rozvytku profesiinoho samovdoskonalennia maibutnykh aviadyspetcheriv u protsesi vyvchennia profesiino-oriietovanykh dystsyplin* [Pedagogical conditions for the development of professional self-improvement of future air traffic controllers in the process of studying professionally oriented disciplines]. Zaporizhzhia. [in Ukrainian]

4. Bykova, O. I. (2025). *Formuvannia samostiinosti maibutnykh aviatsiinykh fakhivtsiv u protsesi profesiinoy pidhotovky* [Formation of independence of future aviation specialists in the process of professional training]. Kropyvnytskyi. [in Ukrainian]

5. Doroshenko, T. M. (2020). *Formuvannia hotovnosti maibutnykh menedzheriv aviatsiinoi haluzi do profesiinoy samorealizatsii* [Formation of readiness of future aviation industry managers for professional self-realization]. Kropyvnytskyi. [in Ukrainian]

6. Yevropeiski praktyky dosiahnennia uspiyku: osobystisnyi rozvytok cherez profesionalizatsiiu, demokratychni praktyky ta rivnist [European practices of achieving success: personal development through professionalization, democratic practices and equality]. Kyiv: State University “Kyiv Aviation Institute”. URL: <https://drive.google.com/file/d/1bGx6OIFIFVpUOULPznGy1xb3IrCWSOMU/view> [in Ukrainian]

7. Katalog vybirkovykh dystsyplin 2025–2026 n. r. (mahisterskyi riven) [Catalogue of elective disciplines 2025–2026 academic year (master’s level)]. Kropyvnytskyi: Ukrainian State Flight Academy. URL: https://www.usfa.edu.ua/wp-content/uploads/2026/03/katalog_vybirkovyh_dyc_2025_2026_j6_mag.pdf [in Ukrainian]

8. Molod v aviatsii: novi rishennia ta perspektyvni tekhnolohii [Youth in aviation: new solutions and перспективні technologies]. Zaporizhzhia: Zaporizhzhia Polytechnic National University. URL: <https://zp.edu.ua/conference-2025-4-5/> [in Ukrainian]

9. Onlain-seminar «Work Quest: misiia – znaity robotu» [Online seminar “Work Quest: mission – find a job”]. Kharkiv: National Aerospace University “Kharkiv Aviation Institute”. URL: <https://studgorodok.khai.edu.ua/news/onlajn-seminar-work-quest-misiya-znajti-robotu/> [in Ukrainian]

10. Semenova, K. (Ed.). (2025). *Polit. Suchasni problemy nauky. Transportni tekhnolohii ta lohistyka: tezy dopovidei XXV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii zdobuvachiv vyshchoi osvity i molodykh uchenykh* [Flight. Modern problems of science. Transport technologies and logistics: Proceedings of the XXV International scientific and practical conference of higher education students and young scientists]. Kyiv: State University “Kyiv Aviation Institute”. URL: https://nau.edu.ua/site/variables/docs/docsmenu/studnauka/polit2025/Polit-2025_FTL.pdf [in Ukrainian]

11. Polozhennia pro dualnu formu zdobuttia vyshchoi osvity [Regulations on the dual form of higher education]. Kharkiv: National Aerospace University “Kharkiv Aviation Institute”. URL: <https://khai.edu/polozenna-pro-dualnu-formu-zdobutta-visoi-osviti> [in Ukrainian]

12. Ukraine. (2019). *Pro Tsili staloho rozvytku Ukrainy na period do 2030 roku: Ukaz Prezydenta Ukrainy № 722/2019* [On the Sustainable Development Goals of Ukraine until 2030: Decree of the President of Ukraine No. 722/2019]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text> [in Ukrainian]

13. Fainman, I. B. (2013). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh aviadyspetcheriv do profesiinoi samorealizatsii u protsesi pidhotovky do vedennia radioobminu* [Formation of readiness of future air traffic controllers for professional self-realization in the process of training for radiotelephony communication]. Kirovohrad. [in Ukrainian]

14. Zakharchenko, P., Romanenko, O., Alaverdian, L., Dymenko, R., & Tsymbal, S. (2023). *Dualna forma zdobuttia osvity v konteksti suchasnykh osvitnikh tendentsii Ukrainy* [Dual form of education within the framework of contemporary educational trends in Ukraine]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho hirnychoho universytetu* [Scientific Bulletin of National Mining University], (6), 156–161. <https://doi.org/10.33271/nvngu/2023-6/156> [in Ukrainian]

S. H. RADUL

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Professional and Aviation Language Training, Ukrainian State
Flight Academy, Kropyvnytskyi, Ukraine*

E-mail: radul_sg@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-0899-3719>

DOMESTIC STRATEGIES FOR THE PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF FUTURE AVIATION SPECIALISTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

This article analyses domestic strategies for the professional self-fulfilment of future aviation specialists during their professional training. It is argued that the modern higher education system is geared not only towards the development of professional competencies, but also towards the development of students' personal potential and their ability to consciously realise their professional opportunities in their academic and professional activities. Based on an analysis of regulatory documents and scientific research, the conceptual foundations of the professional training of future aviation specialists have been identified.

Attention is focused on domestic experience in implementing educational strategies aimed at developing professional self-realisation, in particular through the integration of psychological and pedagogical disciplines, the development of critical thinking, and the formation of self-development and professional self-improvement skills. The potential of educational components focused on personal growth, leadership, intercultural communication and the formation of individual educational trajectories for learners is explored.

The role of research activities, participation in conferences, training sessions and projects in fostering self-realisation, developing reflection, and enhancing communication and research skills is analysed. Emphasis is placed on the importance of dual education, which ensures the integration of theoretical training with practical activities and contributes to the development of readiness for professional self-realisation in the real-world conditions of the professional environment.

It has been established that the effectiveness of the professional self-realisation of future aviation specialists is determined by a comprehensive combination of educational, scientific and practical training components, as well as the creation of an educational environment focused on the development of the motivational and value sphere, professional identity and the capacity for self-development.

Key words: professional self-realisation, future aviation specialists, professional training, educational strategies, self-development.

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УДК 796:37.013.2:378

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.2.9>

О. В. СЛОБОДЯНЮК

старший викладач кафедри фізичного виховання, спорту та реабілітації,

Національний аерокосмічний університет «Харківський авіаційний інститут», м. Харків, Україна

Електронна пошта: o.slobodyanyuk@khai.edu

<https://orcid.org/0000-0003-3696-885X>

І. Г. ЦАП

старший викладач кафедри спортивно-педагогічних дисциплін,

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна

Електронна пошта: tsapiryna3@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9698-0255>

О. Ю. СЕРЕБРЯКОВ

кандидат наук з фізичного виховання і спорту,

доцент кафедри спортивних ігор,

Національний університет фізичного виховання і спорту України, м. Київ, Україна

Електронна пошта: avatar@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-9074-6521>

РУХЛИВІ ІГРИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

У статті досліджуються рухливі ігри як інструменту формування професійних компетентностей майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту в умовах трансформації освітнього середовища. Обґрунтовано, що традиційні підходи до організації фізичного виховання не повною мірою забезпечують розвиток мотиваційної, комунікативної та рефлексивної складових професійної діяльності. Рухливі ігри розглядаються як багатомірний педагогічний феномен, що поєднує фізичну активність із емоційною залученістю, варіативністю дій та соціальною взаємодією.

Методологічною основою дослідження визначено синергетичний підхід, який дозволяє інтерпретувати освітній процес як відкриту динамічну систему, де ігрова діяльність виступає каталізатором самоорганізації, розвитку суб'єктності та професійного самовизначення здобувачів освіти. Метою статті визначено необхідність окреслити роль рухливих ігор у формуванні професійних компетентностей майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту. Показано, що участь у рухливих іграх сприяє інтеграції когнітивного, діяльнісного та ціннісного компонентів підготовки, забезпечуючи перехід від виконання заданих дій до їх самостійного конструювання. Особливу увагу приділено командним іграм, під час яких відбувається формування соціально-комунікативних компетентностей, зокрема здатності до взаємодії, лідерства, прийняття рішень тощо. Доведено, що ігрові практики створюють умови для розвитку гнучкого мислення, адаптивності та професійної рефлексії, що є критично важливими для діяльності фахівців у сфері фізичної культури і спорту. Узагальнено, що цілеспрямоване впровадження рухливих ігор у освітній процес сприяє формуванню інтегральної професійної компетентності, орієнтованої на діяльнісний, людиноцентричний та варіативний характер майбутньої професійної практики.

Ключові слова: рухливі ігри; професійна компетентність; синергетичний підхід; освітній процес; командна взаємодія; комунікативні навички; мотивація; фізична грамотність; адаптивність.

Поставлення проблеми. У сучасних умовах рівень активності людини прямо пов'язаний із якістю її життєдіяльності, оскільки він визначає інтенсивність функціонування організму, здатність до адаптації та мобілізації внутрішніх ресурсів. Зниження фізичної та інтелектуальної активності звужує спектр стимуляційних впливів, що негативно

позначається на загальному стані організму й потенціалі розвитку. Фізична активність не є однорідною. Її ефективність, на нашу думку, залежить від адекватності навантаження та поставлених цілей, наприклад досягнення спортивного результату чи підтримка фізичного стану здоров'я та працездатності. У цьому контексті доволі актуальним зали-

шається питання про змістове наповнення рухової діяльності, її педагогічну доцільність і здатність інтегрувати фізичний розвиток із формуванням особистісних і професійних якостей. Відомо, що традиційні форми організації занять із фізичного виховання часто зосереджені на відтворенні технічно правильних рухів і контролі результату, що доволі часто призводить до зниження мотивації та емоційної залученості молодого покоління. Надмірна регламентованість обмежує простір для ініціативи, імпровізації та творчого пошуку, які є природними для рухової активності, особливо це стосується дітей та молоді.

Сьогодні, коли людство глобально потерпає від перманентного інформаційного перевантаження, автоматично зростає потреба у таких формах діяльності, які б поєднували фізичне навантаження з емоційним розвантаженням і можливістю вільної взаємодії. З цього погляду, спортивні ігри є тим особливим педагогічним феноменом, який здатний створити альтернативний простір досвіду, де поєднуються дія, емоція і смисл. Добровільність участі у рухливих іграх і внутрішня мотивація забезпечують глибше включення в діяльність, а варіативність ігрових ситуацій стимулює розвиток креативності, здатності до прийняття рішень і гнучкого мислення. Ці навички мають особливе значення для майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту, оскільки професійна діяльність у цій сфері передбачає не лише володіння методикою фізичного виховання, а й здатність організовувати діяльність інших через ефективну комунікацію. Базові комунікативні вміння, наприклад здатність формулювати інструкції, надання зворотного зв'язку, пояснення правил, використання заохочення, фактично, є одночасно і інструментом управління руховою діяльністю, і засобом формування довіри і взаєморозуміння всередині команди. Рухливі ігри створюють природне середовище для відпрацювання таких умінь, оскільки вимагають швидкої реакції, адаптації інструкцій до ситуації та постійного зворотного зв'язку. Отже, з цього випливає, що поєднання ігрової діяльності та професійно спрямованої комунікації формує підґрунтя для розвитку інтегральної професійної компетентності майбутнього фахівця, орієнтованого

на гнучку, діяльнісну та людиноцентричну практику.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень свідчить, що вітчизняні науковці (П. Гордієнко, Т. Гулько, А. Рідкодубська та ін.) акцентують увагу на необхідності впровадження компетентнісного та синергетичного підходів у підготовку фахівців з фізичної культури. Значна частина публікацій (Т. Король, Ю. Остапенко, В. Пасічник та ін.) розглядає рухливі ігри як ефективний інструмент формування професійних і соціальних компетентностей. Зарубіжні дослідники (E. Deci, R. Ryan, M. Whitehead) доповнюють ці підходи, обґрунтовуючи роль внутрішньої мотивації та концепції фізичної грамотності у професійному становленні особистості.

Мета статті: окреслити роль рухливих ігор у формуванні професійних компетентностей майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту.

Результати та дискусії. Звернення до синергетичного підходу дозволяє нам осмислювати професійну підготовку майбутніх фахівців фізичної культури і спорту як відкриту, динамічну систему, що розвивається у взаємодії з освітнім середовищем. Освітній процес – своєрідний простір саморегуляції та самоорганізації, у якому активна участь здобувачів освіти у рухливих іграх виконує функцію «точок зростання», що активізують міжособистісну взаємодію, рефлексію та практичне застосування знань. Ця думка, узгоджується із тезою А. Рідкодубської щодо синергетичної природи системи підготовки здобувачів та їхньої здатності до саморозвитку через залучення до ширших освітніх структур [Рідкодубська 2017 : 95]. На нашу думку, застосування синергетичного підходу у поєднанні з рухливими іграми також відкриває можливість переосмислення освітньої взаємодії як діалогічного процесу, у якому здобувач набуває ролі активного суб'єкта. Це створює умови для формування автономності, ініціативності та здатності до вибору індивідуальної освітньої траєкторії. Отже, як бачимо, учасники освітнього процесу можуть функціонувати як відкриті саморегульовані системи, що прагнуть до розвитку власної суб'єктності та усвідомленого професійного самовизна-

чення [Гордієнко 2021: 55]. Активна участь в іграх дозволяє майбутнім фахівцям поступово переходити від виконання завдання до самостійного їхнього конструювання. Участь у командних іграх впливає на задоволення від гри, а також сприяє соціалізації й здобуттю навичок спільної діяльності [Шафорост].

Професійне становлення згідно згаданого підходу нагадує поступове набуття досвіду, починаючи від первинної орієнтації у професії до здатності діяти автономно в умовах невизначеності. Важливим показником цього процесу є формування професійної компетентності. У науковому дискурсі сьогодні є чимало підходів і спроб сформулювати єдине розуміння щодо цього поняття. Частина науковців професійну компетентність розглядають як поєднання здатності та готовності до професійної діяльності та особистісних якостей здобувачів, що у комплексі забезпечує ефективне функціонування фахівця у професійній сфері [Ягупов 2011: 373]. Інші дослідники зосереджують увагу на інтеграції знань, умінь, досвіду та ціннісних орієнтацій, здатності приймати відповідальні рішення, спроможності діяти кваліфіковано, цілісному характері професійної компетентності, що дозволяє розглядати її як інтегральну [Овчарук 2003: 20]. Існують також спроби підкреслити її динамічний характер, що виражається у поступовому становленні суб'єкта професійної діяльності [Свистун 2019: 157]. У цьому контексті, на нашу думку, доцільно розглядати активну участь в рухливих іграх як спосіб інтеграції зазначених складових, оскільки вони поєднують у собі когнітивний, діяльнісний і ціннісний виміри підготовки майбутніх фахівців.

Важливо також визначити недостатній рівень сформованості професійної компетентності, який проявляється у низці типових ознак, що фіксуються в освітній практиці. Як приклад, можемо виокремити зниження внутрішньої мотивації до професійної діяльності, відсутність стійких ціннісних орієнтацій та прагнення до особистісного зростання. Також сюди можна віднести фрагментарне розуміння змісту професії, нечітке усвідомлення власної ролі як суб'єкта діяльності, поверховість знань і труднощі їх застосування на практиці. На рівні діяльності фахівців

з фізичної культури і спорту це виявляється у недостатньо сформованих уміннях організації фізичного виховання, обмеженій здатності діяти у складних умовах, у труднощах командної взаємодії. Також доволі часто зустрічаємо дослідження, у яких йдеться про доволі слабку здатність до рефлексії, проблеми із професійною самоцінністю та відсутність механізмів самокорекції. На нашу думку, участь у рухливих іграх може сприяти вирішенню цих проблем, оскільки, самі по собі ігри можуть виконувати компенсаторну та розвивальну функцію, оскільки створюють ситуації, у яких поєднуються емоційна залученість, необхідність швидкого прийняття рішень, взаємодія з іншими учасниками команди та оцінка власних дій, що у сукупності сприяє більш цілісному формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців [Bronikowska].

Особливо цінними є командні форми ігор. Які по-перше є чудовим засобом вдосконалення фізичної форми, а по-друге – ефективним інструментом соціалізації майбутніх фахівців. Командні види спорту, на наше переконання, створюють умови для включення здобувачів у взаємодію, яка потребує від них координації дій, узгодження рішень та спільної відповідальності за результат. Це, у свою чергу, сприяє формуванню базових соціально-професійних якостей майбутнього фахівця у сфері фізичної культури і спорту. До слова, участь у командній діяльності актуалізує комунікативну складову професійної компетентності. Йдеться про здатність вибудовувати якісну взаємодію з командою, розуміти її потреби та доволі швидко реагувати на зміну ситуації. Одночасно із комунікативною складовою формується здатність до конструктивного врегулювання конфліктів. Як приклад, можемо підкреслити, що ігрові ситуації, які передбачають суперечності інтересів, стимулюють пошук компромісів і розвиток навичок переговорів. Важливим є також розвиток емпатії як здатності враховувати стан інших учасників команди, підтримувати їх у складних ситуаціях і коригувати власну поведінку відповідно до групової динаміки. Ще однією цікавою складовою є здатність до лідерства, що виявляється у готовності брати відповідальність, організувати командну взаємо-

дію та мотивувати інших до досягнення цілей [Свистун].

Інтеграція командних ігор у навчальний процес дозволяє розширити його функціональні можливості, поєднуючи фізичну підготовку з формуванням із здатністю приймати відповідальні рішення і адаптацією до умов невизначеності. Різноманіття ігрових практик підсилює варіативність освітнього середовища та сприяє розвитку гнучкості мислення. Здобувачі навчаються моделювати поведінку залежно від ситуації, що безпосередньо корелює з вимогами їхньої професійної діяльності. До слова, спортивно-ігрова діяльність також вважається важливим чинником розвитку креативності та м'яких навичок. Необхідність швидкого аналізу ситуації, прогнозування дій команди і суперників, а також вибору оптимальних рішень активізує аналітичне та творче мислення. У ширшому контексті фізична активність загалом пов'язана з підтриманням функціонального стану організму: її недостатність обмежує не лише фізичний, а й когнітивний потенціал, знижуючи рівень мобілізації ресурсів і загальну ефективність діяльності [Пасічник і Пасічник].

Загалом командні види спорту доцільно розглядати як багатовимірний педагогічний інструмент, що поєднує фізичний, соціальний і особистісний розвиток. Їх цілеспрямоване використання створює умови для формування професійної компетентності майбутніх фахівців, забезпечуючи перехід від формального засвоєння умінь до діяльнісного та рефлексивного рівня підготовки. Отже, спортивні ігри – це найвищий етап еволюції рухливих ігор. Вони вирізняються чітко регламентованою системою правил, які визначають склад учасників, параметри та розмітку ігрового майданчика, тривалість змагального процесу, а також вимоги до обладнання й інвентарю [Пасічник]. Спортивні ігри характеризуються підвищеною емоційністю, яка як відомо, особливо у позитивному своєму навантаженні є важливою передумовою формування оптимального стану здоров'я. До спортивних ігор відносяться багато різних командних та індивідуально-командних їх видів. Найпопулярніші серед них в Україні – це футбол, баскетбол, волейбол, гандбол, хокей, теніс, настільний теніс та бадмінтон [Король].

Заняття спортивними іграми позитивно впливає на формування фізичних і психофі-

Таблиця 1

Види спортивних ігор та їх потенціал у формуванні професійних компетентностей майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту

Вид гри	Тип гри	Особливості проведення	Професійні компетентності, що формуються
Футбол	Командна	Велике поле, динамічна зміна ситуацій, постійна взаємодія гравців	Командна взаємодія, лідерство, просторове мислення, швидке прийняття рішень
Баскетбол	Командна	Високий темп, обмежений простір, часті зміни володіння м'ячем	Оперативне мислення, координація, комунікація, тактичне планування
Волейбол	Командна	Чітка структурованість дій, взаємозалежність гравців, відсутність фізичного контакту	Командна координація, відповідальність за дію, комунікативні навички
Гандбол	Командна	Інтенсивна гра з елементами контакту, швидкі атаки та захист	Стресостійкість, прийняття рішень у динаміці, тактичне мислення
Хокей	Командна	Висока швидкість, складна координація, спеціальне середовище (лід)	Адаптивність, моторна координація, реакція, робота в екстремальних умовах
Теніс	Індивідуальна / парна	Індивідуальна відповідальність, стратегічна побудова гри	Самоконтроль, стратегічне мислення, концентрація уваги
Настільний теніс	Індивідуальна / парна	Висока швидкість реакції, обмежений простір	Реактивність, точність рухів, концентрація, когнітивна швидкість
Бадмінтон	Індивідуальна / парна	Швидка зміна траєкторії, координаційна складність	Просторова орієнтація, швидкість мислення, адаптивність

Джерело: складено авторами.

зіологічних професійно важливих якостей, сприяють покращенню функціонального стану нервової системи та когнітивних функцій здобувачів вищої освіти [Остапенко і Остапенко]. Ефективність формування рухових умінь і навичок у студентів значною мірою зумовлюється рівнем їхнього фізичного розвитку та підготовленості, станом здоров'я і функціональними можливостями організму, а також рівнем рухової активності, зацікавленістю та мотивацією до занять. Процес оволодіння руховими діями, їх поступовий розвиток до рівня автоматичних навичок і подальше об'єднання у складніші вміння вищого порядку є тривалим і багатогранним. Це означає, що на кожному етапі формується інша навичка [Рядова, Корчагін, Мартічян, Коновалов, 2024: 330].

Розширюючи розуміння потенціалу рухливих ігор у професійній підготовці майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту, доцільно звернути увагу на їх варіативність та адаптивність, що проявляється вже на ранніх етапах фізичного виховання. Освоєння базових елементів різних спортивних ігор, починаючи від ігор з м'ячем, закінчуючи координаційно складними руховими діями формує як технічну підготовку фахівців, так і здатність до швидкої перебудови дій, орієнтації в просторі та взаємодії з партнером. Такий досвід має принципове значення для майбутнього фахівця, оскільки він відтворює типові ситуації професійної діяльності: організацію рухової активності, пояснення техніки, демонстрацію вправ і корекцію помилок. Різноманітність ігор і можливість їх спрощення відповідно до віку, умов і матеріальної бази формують у здобувачів гнучкість педагогічного мислення та здатність адаптувати зміст занять до конкретної студентської аудиторії. Особливу цінність у цьому контексті мають альтернативні та маловитратні ігрові види спорту, які не потребують складного обладнання й можуть реалізовуватися у різних середовищах (у спортивних залах та відкритих майданчиках). Їх використання сприяє формуванню у майбутніх фахівців готовності до роботи в обмежених ресурсних умовах, що є типовою ситуацією для освітніх і рекреаційних закладів. Залу-

чення до таких ігор, як міні-гандбол, флорбол, корфбол чи додзбол, розвиває здатність до організації командної взаємодії, варіювання правил і створення безпечного середовища для різних категорій учасників. Крім того, ігрова діяльність у водному середовищі або з використанням нестандартного інвентарю розширює спектр професійних умінь, поєднуючи фізичний розвиток із формуванням координаційних, інтелектуальних і вольових якостей, що в сукупності визначає готовність майбутнього фахівця до комплексного впливу на особистість засобами рухової активності [Пасічник і Пасічник].

Сучасні дослідження у сфері фізичного виховання дедалі частіше розглядають рухливі ігри як ефективний інструмент формування не лише рухових умінь, а й когнітивних, соціальних та емоційних компетентностей. Зокрема, у межах підходу «Навчання ігор через розуміння» [Bunker & Thorpe] акцент переноситься з відтворення техніки на розвиток тактичного мислення та здатності приймати рішення в динамічних умовах гри. Концепції фізичної грамотності [Whitehead] та самодетермінації [Deci], [Ryan] підкреслюють значення внутрішньої мотивації, залученості та автономії суб'єкта у процесі рухової діяльності. У цьому контексті рухливі ігри, як правило, розглядають своєрідним середовищем, яке сприяє цілісному розвитку особистості, інтегруючи фізичний, когнітивний і соціально-емоційний компоненти підготовки майбутнього фахівця.

Висновки. Отже, узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що рухливі ігри посідають важливе місце у формуванні професійних компетентностей майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту, оскільки поєднують у собі фізичний, когнітивний та соціально-емоційний компоненти підготовки. На відміну від традиційно регламентованих форм занять, ігрова діяльність створює варіативне середовище, яке стимулює прийняття рішень, розвиток комунікації, адаптивності та рефлексії. Це забезпечує перехід від механічного відтворення рухів до усвідомленої діяльності, орієнтованої на командну взаємодію та досягнення результату в умовах невизначеності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гордієнко П. Ю. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до інноваційної діяльності в умовах інклюзивного навчання. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2021. № 2 (340), ч. 1. С. 55–59.
2. Гулько Т., Косяк О. Професіоналізація майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту на засадах синергетичного підходу. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 11 (17). С. 651–661. URL: <https://reposit.nupp.edu.ua/media/36019> (дата звернення: 26.03.2026).
3. Король Т. А. Спортивні ігри як невід’ємна складова системи фізичного виховання закладів вищої освіти України. *Інноваційні пріоритети у розвитку науки : зб. тез XXVII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф.* (18 лют. 2019 р.). Вінниця, 2019. С. 58–63. URL: <http://surl.li/txvcq> (дата звернення: 26.03.2026).
4. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики*. Київ : К. І. С., 2003. С. 13–39.
5. Остапенко Ю. О., Остапенко В. В. Спортивні ігри у професійному становленні студентів економічного профілю. *Спортивні ігри*. 2020. № 3 (17). С. 33–42.
6. Пасічник В. В., Пасічник В. В. Перспективи удосконалення фізичного виховання дітей дошкільного віку засобами спортивних ігор. *Спортивні ігри*. 2023. № 4 (26). С. 28–39. DOI: <https://doi.org/10.15391/si.2022-4.03>.
7. Рідкодубська А. А. Синергетичний підхід у підготовці до професійної мобільності майбутніх фахівців. *Фізико-математична освіта*. 2017. Вип. 1 (11). С. 93–96.
8. Рядова Л., Корчагін М., Мартічан О., Коновалов В. Ефективність використання спортивних ігор на заняттях із фізичного виховання. *Спортивні ігри*. 2024. № 3 (33). С. 62–83. DOI: <https://doi.org/10.15391/si.2024-3.07>.
9. Сабіров О. Навчально-методичне забезпечення формування у студентів рухових умінь і навичок гри в регбі. *Journal of Education, Health and Sport*. 2015. Vol. 5, No. 3. P. 325–334. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.31295>.
10. Сватсьв А. В. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 73, т. 2. С. 178–184.
11. Свистун В. І. Полікультурна компетентність військовослужбовця як суб’єкта діяльності з підтримання міжнародного миру і безпеки. *Проблеми освіти*. 2019. Вип. 92. С. 154–158.
12. Шафорост Ю., Гречуха С., Шафорост А. Едьютейнмент в естафетах: інновації в навчанні фізичної культури. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 10 (44). С. 682–694. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-10\(44\)-682-694](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-10(44)-682-694).
13. Ягупов В. В. Методологія визначення основних видів компетентності випускників професійно-технічної освіти. *Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України : матеріали IV всеукр. наук.-практ. конф.* (18 листоп. 2011 р., Хмельницький). Хмельницький : Вид-во Нац. акад. ДПСУ ім. Б. Хмельницького, 2011. С. 373–376.
14. Bronikowska M. Internet “skrzynią skarbów” dla nauczyciela wychowania fizycznego [Electronic resource]. URL: https://www.wbc.poznan.pl/Content/369862/PDF/10_Internet_119.pdf (accessed: 26.03.2026).
15. Bunker D., Thorpe R. A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*. 1982. Vol. 18, No. 1. P. 5–8.
16. Deci E. L., Ryan R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2000. Vol. 11, No. 4. P. 227–268.
17. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*. 2000. Vol. 25, No. 1. P. 54–67.
18. Whitehead M. *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. London : Routledge, 2010. 264 p.

REFERENCES

1. Hordiienko P.Iu. (2021) Problema profesiinnoi pidhotovky maibutnix uchyteliv fizychnoi kultury do innovatsiinoi diialnosti v umovakh inkluzyvnoho navchannia [The problem of professional training of future physical education teachers for innovative activity in inclusive education]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Serii: Pedagogichni nauky*, vol. 2(340), part 1, pp. 55–59.
2. Hulko T., Kosiak O. (2023) Profesionalizatsiia maibutnix fakhivtsiv z fizychnoi kultury ta sportu na zasadakh synerhetychnoho pidkhodu [Professionalization of future specialists in physical culture and sport based on a synergetic approach]. *Visnyk nauky ta osvity*, vol. 11(17), pp. 651–661. Available at: <https://reposit.nupp.edu.ua/media/36019>
3. Korol T.A. (2019) Sportyvni ihry yak nevidiemna skladova systemy fizychnoho vykhovannia zakladiv vyshchoi osvity Ukrainy [Sports games as an integral component of the physical education system in higher education institutions of Ukraine]. *Innovatsiini priorytety u rozvytku nauky: proceedings of the conference, Vinnytsia*, pp. 58–63. Available at: <http://surl.li/txvcq>
4. Ovcharuk O. (2003) Kompetentnosti yak kliuch do onovlennia zmistu osvity [Competencies as a key to updating the content of education]. In: *Stratehiiia reformuvannia osvity v Ukraini*, Kyiv, pp. 13–39.

5. Ostapenko Yu.O., Ostapenko V.V. (2020) Sportywni ihry u profesiinomu stanovlenni studentiv ekonomichnoho profilu [Sports games in the professional development of economics students]. *Sportywni ihry*, vol. 3(17), pp. 33–42.
6. Pasichnyk V.V., Pasichnyk V.V. (2023) Perspektyvy udoskonalennia fizychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku zasobamy sportywnykh ihor [Prospects for improving physical education of preschool children by means of sports games]. *Sportywni ihry*, vol. 4(26), pp. 28–39. DOI: <https://doi.org/10.15391/si.2022-4.03>
7. Ridkodubaska A.A. (2017) Synerhetychnyi pidkhdid u pidhotovtsi do profesiinoy mobilnosti maibutnykh fakhivtsiv [Synergetic approach in training for professional mobility of future specialists]. *Fyzyko-matematychna osvita*, vol. 1(11), pp. 93–96.
8. Riadova L., Korchahin M., Martichian O., Konovalov V. (2024) Efektyvnist vykorystannia sportywnykh ihor na zaniattiakh iz fizychnoho vykhovannia [Effectiveness of using sports games in physical education classes]. *Sportywni ihry*, vol. 3(33), pp. 62–83. DOI: <https://doi.org/10.15391/si.2024-3.07>
9. Sabirov O. (2015) Navchalno-metodychne zabezpechennia formuvannia u studentiv rukhovykh umin i navychok hry v rehbi [Teaching and methodical materials for training motor abilities and skills of students for playing rugby]. *Journal of Education, Health and Sport*, vol. 5(3), pp. 325–334. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.31295>
10. Svatiev A.V. (2020) Formuvannia profesiinoy kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv z fizychnoy kultury i sportu na osnovi vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Formation of professional competence of future specialists in physical culture and sport based on ICT]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyschii i zahalnoosvitnii shkolakh*, vol. 73(2), pp. 178–184.
11. Svystun V.I. (2019) Polikulturna kompetentnist viiskovosluzhbovtisia yak subiekta diialnosti z pidtrymannia mizhnarodnoho myru i bezpeky [Multicultural competence of a serviceman as a subject of peacekeeping activity]. *Problemy osvity*, vol. 92, pp. 154–158.
12. Shaforost Yu., Hrechukha S., Shaforost A. (2024) Ediuteinment v estafetakh: innovatsii v navchanni fizychnoy kultury [Edutainment in relays: innovations in physical education]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, vol. 10(44), pp. 682–694. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-10\(44\)-682-694](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-10(44)-682-694)
13. Yahupov V.V. (2011) Metodolohiia vyznachennia osnovnykh vydiv kompetentnosti vypusknkyiv profesiino-tekhnichnoy osvity [Methodology for determining the main types of competencies of vocational education graduates]. *Proceedings of the conference, Khmelnytskyi*, pp. 373–376.
14. Bronikowska M. (n.d.) Internet “skrzynią skarbów” dla nauczyciela wychowania fizycznego [The Internet as a “treasure chest” for a physical education teacher]. Available at: https://www.wbc.poznan.pl/Content/369862/PDF/10_Internet_119.pdf
15. Bunker D., Thorpe R. (1982) A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, vol. 18(1), pp. 5–8.
16. Deci E.L., Ryan R.M. (2000) The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, vol. 11(4), pp. 227–268.
17. Ryan R.M., Deci E.L. (2000) Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25(1), pp. 54–67.
18. Whitehead M. (2010) *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. London: Routledge, 264 p.

O. V. SLOBODYANYUK

*Senior Lecturer at the Department of Physical Education, Sports and Rehabilitation,
National Aerospace University “Kharkiv Aviation Institute”, Kharkiv, Ukraine
E-mail: o.slobodyanyuk@khai.edu
<https://orcid.org/0000-0003-3696-885X>*

I. H. TSAP

*Senior Lecturer at the Department of Sports and Pedagogical Disciplines,
Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine
E-mail: tsapiryna3@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9698-0255>*

O. YU. SEREBRIAKOV

*PhD in Physical Education and Sport,
Associate Professor at the Department of Sports Games,
National University of Ukraine on Physical Education and Sport, Kyiv, Ukraine
E-mail: avatar@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-9074-6521>*

ACTIVE GAMES IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

The article examines outdoor games as a tool for the formation of professional competencies of future specialists in physical culture and sports in the context of the transformation of the educational environment. It is substantiated that traditional approaches to the organization of physical education do not fully ensure the development of motivational, communicative and reflective components of professional activity. Outdoor games are considered as a multidimensional pedagogical phenomenon that combines physical activity with emotional involvement, variability of actions and social interaction. The methodological basis of the study is a synergistic approach that allows interpreting the educational process as an open dynamic system, where gaming activity acts as a catalyst for self-organization, development of subjectivity and professional self-determination of education seekers. The purpose of the article is to outline the role of outdoor games in the formation of professional competencies of future specialists in physical culture and sports. It is shown that participation in outdoor games contributes to the integration of cognitive, activity and value components of training, ensuring the transition from performing given actions to their independent construction. Special attention is paid to team games, during which the formation of social and communicative competencies occurs, in particular the ability to interact, lead, make decisions, etc. It is proven that game practices create conditions for the development of flexible thinking, adaptability and professional reflection, which are critically important for the activities of specialists in the field of physical culture and sports. It is generalized that the purposeful introduction of outdoor games into the educational process contributes to the formation of integral professional competence, focused on the activity, human-centric and variable nature of future professional practice.

Key words: outdoor games; professional competence; synergistic approach; educational process; team interaction; communicative skills; motivation; physical literacy; adaptability.

Дата першого надходження статті до видання: 26.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



UDC 37.011.3-051:811.111](477):159.944.4:355.01(045)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.2.10>

O. YU. CHUGAI

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of English for Engineering No. 2,

National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, Kyiv, Ukraine

E-mail: OChugai@meta.ua

<https://orcid.org/0000-0002-2118-8255>

S. V. IHNATIEVA

English Teacher, Dunaivtsi Lyceum No. 1, Dunaivtsi, Khmelnytskyi region, Ukraine

E-mail: svitlanaignateva@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-2748-2234>

O. L. PYSARCHYK

Lecturer at the Department of English for Engineering No. 2,

National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, Kyiv, Ukraine

E-mail: eyashchuk@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6354-9381>

**WELL-BEING OF UKRAINIAN EFL TEACHERS IN WARTIME:
WORKLOAD, ORGANIZATIONAL, AND STUDENT INTERACTION FACTORS**

This article investigates the complex factors influencing the well-being of Ukrainian EFL teachers during the ongoing wartime crisis. The study emphasizes three main aspects: workload, organizational support, and student interaction, analyzing how these elements interact to affect teachers' mental health and professional sustainability. Employing a mixed-methods research design, the researchers collected both quantitative and qualitative data through Google Form surveys. Participants responded to the Teacher Well-Being Scale (TWBS), a 16-item instrument measuring three key dimensions of well-being: workload, organizational factors, and student interaction. In addition, they answered questions about their socio-demographic background and working conditions, providing a comprehensive view of their experiences.

The demographic data indicated that most respondents were females, residing primarily in urban areas, with extensive teaching experience of over 21 years. Many EFL teachers utilize various teaching modes, including face-to-face, online, and blended formats, but frequently face interruptions and cancellations due to wartime disruptions. The findings reveal that workload and organizational factors generally have a neutral or negative impact on teachers' well-being, often contributing to stress, burnout, and feelings of insecurity. Conversely, student interaction tends to have a positive influence on EFL teachers' mental health, with responses indicating high levels of perceived well-being from engaging with students. Despite the overwhelming circumstances, some teachers find relief through community involvement and feelings of gratitude. Overall, the study highlights the critical role of student interaction in promoting teacher resilience and underscores the urgent need for organizational and workload support to sustain teachers' mental health during such crises.

Key words: Social-Emotional Learning (SEL), well-being, (English as a Foreign Language) EFL, wartime, workload factor, organizational factor, student interaction factor.

Introduction. During times of global crises, education remains a fundamental human right that is vital for developing skills in survival, conflict resolution, and resilience (Cahill, 2010). Social-Emotional Learning (SEL) is a crucial approach for effective teaching, rooted in research on prevention and resilience. The ongoing conflict in Ukraine has profoundly affected various aspects of daily life, including the education sector. Ukrainian English as a Foreign Language

(EFL) teachers, in particular, face unprecedented challenges as they strive to maintain quality education, and their well-being has become a critical area of concern (Westerlund et al., 2023). This article examines the multifaceted factors that influence the well-being of Ukrainian EFL teachers during this challenging period, with a focus on workload, organizational support, and student interaction (Lavrysh et al., 2022). Understanding how these factors interplay can

provide valuable insights into supporting teachers' mental health and professional sustainability in times of crisis.

Literature Review. The SEL Framework comprises three interconnected dimensions: the learning environment, students' social-emotional skills, and teachers' well-being, each influencing and being influenced by the others (Schonert-Reichl, 2017). SEL supports students' holistic development by teaching skills such as emotional regulation, goal setting, empathy, relationship-building, decision-making, and problem-solving (CASEL, 2012; Bolotnikova et al., 2023). Incorporating SEL into daily teaching improves classroom climate, strengthens teacher-student relationships, and develops essential soft skills like self-care and self-regulation (Pentón Herrera & Martínez-Alba, 2021; Bai et al., 2021).

Teachers' well-being is critical for fostering positive learning environments, yet it is often overlooked. Research shows that teacher stress and burnout – exacerbated during crises like the COVID-19 pandemic and the Ukraine conflict – negatively affect both teachers and students. Well-being is a balanced state characterized by health, happiness, and success, promoting life satisfaction, personal growth, and responsible action across personal, professional, emotional, and spiritual areas, leading to positive long-term outcomes (Pentón Herrera et al., 2022). The OECD framework for teachers' well-being examines how working conditions at systemic and institutional levels influence these aspects, focusing on both internal outcomes, such as stress and turnover, and external outcomes, including teaching quality and student well-being (Viac & Fraser, 2020). Research also utilizes the Teacher Well-being Scale (TWBS), a 16-item instrument that measures workload stress, organizational perceptions, and student interactions, providing insights into key stressors affecting teachers' mental health (Collie et al., 2015). These studies highlight the importance of teachers' well-being, rooted in developing essential survival skills, conflict resolution, and resilience, which are crucial for addressing everyday challenges and emergencies. However, there is a notable gap in research on the well-being of EFL teachers, particularly in the context of post-pandemic crises, conflicts, and social unrest.

The article aims to explore the well-being of EFL teachers during wartime in Ukraine, considering socio-demographic aspects, working conditions, and three key factors: workload, organizational aspects, and student interaction. To achieve the aim, we should answer the research questions:

- What are the socio-demographic aspects of EFL teachers?
- What are the working conditions of EFL teachers during wartime in Ukraine?
- What is the impact of EFL teachers' workload factor on their well-being?
- What is the impact of EFL teachers' organizational factors on their well-being?
- What is the impact of EFL teachers' student interaction factor on their well-being?

Materials and methods. This mixed-methods research design aimed to collect both quantitative and qualitative data through Google Form surveys. This study employed the Teacher Well-Being Scale (TWBS), a 16-item tool that measures three factors of well-being (Collie et al., 2015, p. 745). The respondents, EFL teachers, answered six questions on their socio-demographic aspects and working conditions, and then sixteen questions of the TWBS considering workload factor (items 1, 4, 7, 10, 12, 15), organizational factor (items 2, 5, 8, 11, 13, 16), and student interaction factor (items 3, 6, 9, 14). Additionally, the respondents were able to provide detailed answers, sharing more information on the survey questions. Statistical analysis included calculation of the median (Mdn) and Interquartile Range (IQR) using a five-point Likert scale, the factor average by calculating the mean of each factor, and a total well-being average score by calculating the mean of all items. Participation in the research with EFL teachers working in Ukraine (N = 23) was voluntary and anonymous; the surveys were completed in November 2025.

Results and Discussion. The collected data on EFL teachers' well-being allowed for the analysis of socio-demographic aspects and working conditions, as well as the measurement of three factors: workload, organizational, and student interaction.

Socio-demographic aspects. Considering the age of the respondents (EFL teachers), in general, it ranges from younger than 24 to 55 and older (See Figure 1).

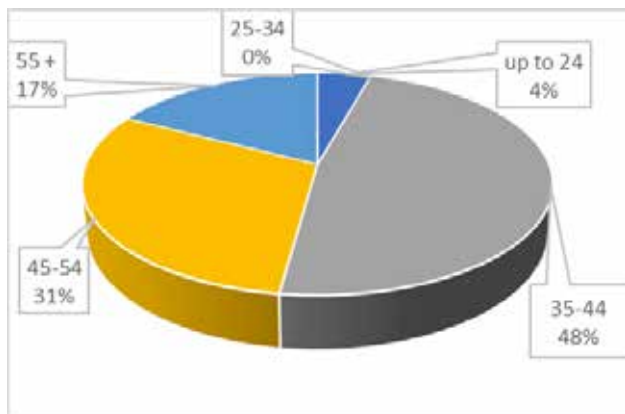


Fig. 1. The age range of EFL teachers

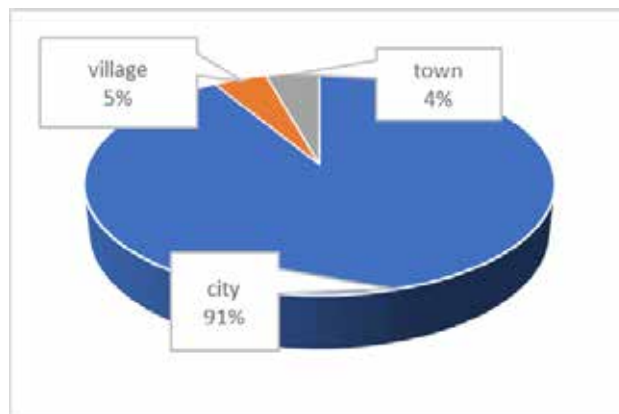


Fig. 3. The place of residence of EFL teachers

The respondents' age distribution shows that the majority are between 35 and 44 years old (48%), followed by those aged 45 to 54 years (31%), and 17% are 55 or older. A small percentage (4%) are between 18 and 24 years old, with no respondents in the 25-34 age group.

The research results indicate that the gender distribution of respondents is predominantly female, accounting for 91%, while males make up 9% (See Figure 2).

The respondents' places of residence are primarily in cities of Ukraine, representing 91%. A small percentage (5%) live in villages, and 4% reside in towns.

Working conditions. Considering the respondents' teaching experience, it varies widely. Only 4% have up to 5 years of experience, while none fall within the 6-10 years range. A significant portion, 17%, have between 16 and 20 years of teaching, and the majority, 61%, have more than 21 years of teaching experience (See Figure 4).

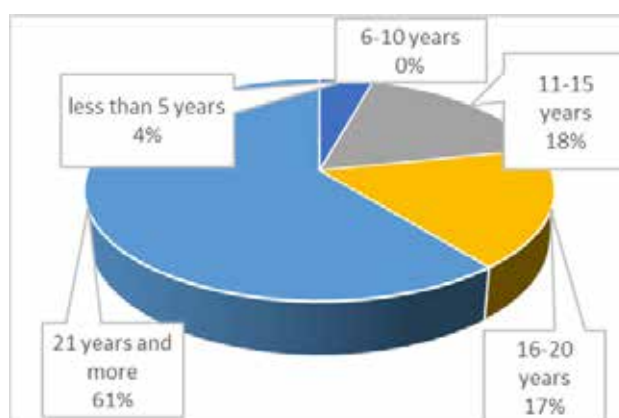


Fig. 4. The respondents' teaching experience

To conclude, the respondents' teaching experience is diverse, with most having over 21 years of experience.

The respondents' teaching modes are varied. Thirty percent teach face-to-face, 44% primarily teach online, and 26% use a blended approach combining both modes (See Figure 5).

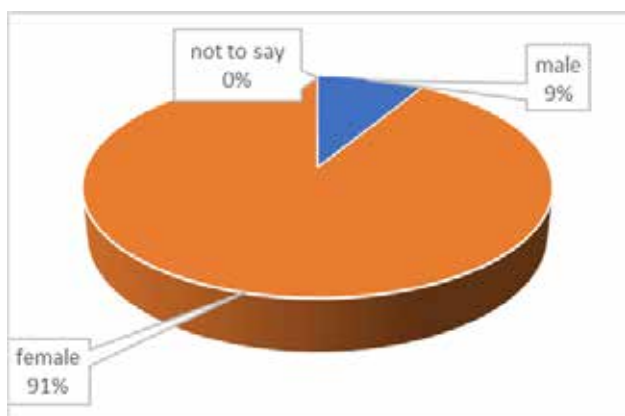


Fig. 2. The gender distribution of EFL teachers

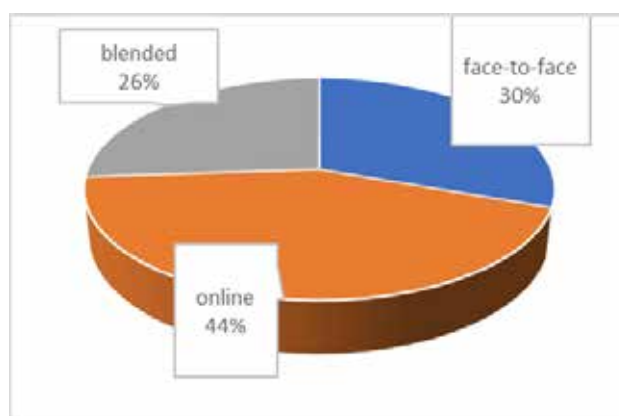


Fig. 5. The respondents' teaching mode

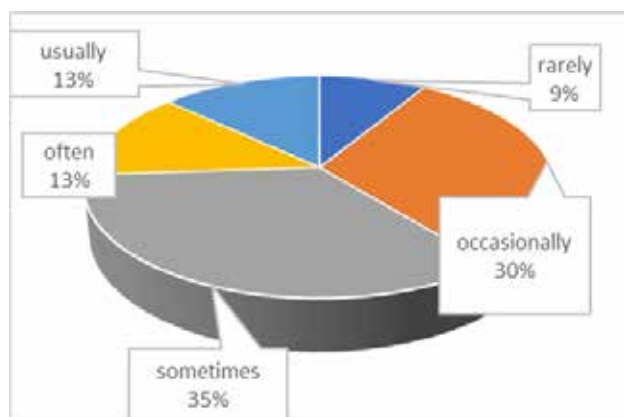


Fig. 6. The frequency of respondents' EFL lessons being interrupted or cancelled

The frequency of EFL lessons being interrupted or canceled among respondents varies: 13% experience interruptions usually, another 13% often, 35% sometimes, 30% occasionally, and 9% rarely.

The respondents experience interruptions or cancellations in their EFL lessons with varying frequency; a larger proportion encounter them sometimes or occasionally.

Workload factor. The results reveal that the perception of the workload's impact on the well-being of EFL teachers is predominantly negative. The average score of 2 indicates that most teachers believe their workload has a negative impact on their well-being. Specifically, a large portion (7.7) reported that workload impacts them mostly negatively, highlighting the significant stress and pressure associated with their duties. Conversely, some teachers (6.8) perceived the impact as neutral, indicating no clear positive or negative effect. A smaller group (6)

viewed their workload as mostly positive in relation to their well-being, while a minimal number (0.5) reported a positive impact. Overall, these findings suggest that workload is generally perceived as either a negative or neutral factor influencing teachers' well-being (Table 1).

The data indicate that teachers primarily perceive their workload as having a slightly negative impact on their well-being, with some variability. The median score of 3 and the IQR of 2 indicate that most responses are neutral to negative, although some teachers report seeing little to positive effects. Overall, workload is viewed as a somewhat negative factor affecting teachers' well-being (Table 1).

The results regarding the impact of EFL teachers' organizational factors on their well-being indicate either a negative or neutral perception (Table 2).

The mean score of 0.7 suggests that, on average, teachers view organizational factors as having a slight negative effect. A significant portion of responses (3.7) reflect that teachers mostly perceive these factors as negatively impacting their well-being. Additionally, many teachers (10.5) reported that organizational factors have neither a negative nor a positive effect, indicating a neutral stance. A smaller group (6.5) perceived a mostly positive impact, and a few (1.7) viewed them as positively affecting their well-being. The median score of 3, along with an interquartile range (IQR) of 1, suggests that responses are fairly clustered around the neutral to slightly negative perception, with limited variability. Overall, organizational factors are generally perceived as having a more negative or neutral impact on teachers' well-being,

Table 1

Scoring for the Workload well-being factor

How do these aspects affect your well-being?	Negatively	Mostly Negatively	Neither Negatively Nor Positively	Mostly Positively	Positively	Median	IQR
1. Marking/grading work	1	6	13	3	0	3	1
4. Fitting everything into the allotted time	3	7	5	7	1	3	2
7. Administrative work related to teaching	2	10	4	6	1	2	2
10. Work outside of school/university hours for teaching	2	5	7	8	1	3	2
12. Working to finish my teaching tasks	1	8	6	8	0	3	2
15. Staying late after work for meetings and activities	3	10	6	4	0	2	1
The mean	2	7.7	6.8	6	0.5	3	2

Table 2

Scoring for the Organizational Well-being Factor

How do these aspects affect your well-being?	Negatively	Mostly Negatively	Neither Negatively Nor Positively	Mostly Positively	Positively	Median	IQR
2. Relations with administrators at my school/university	1	3	11	6	2	3	1
5. Support offered by school/university leadership	1	4	12	4	2	3	0.5
8. Recognition for my teaching	2	3	7	9	2	3	1
11. School/university rules and procedures that are in place	0	7	12	3	1	3	1
13. Communication between members of the school/university	0	2	9	10	2	4	1
16. Participation in school/university-level decision making	0	3	12	7	1	3	1
The mean	0.7	3.7	10.5	6.5	1.7	3	1

with only a small proportion seeing positive effects (Table 2).

The results show that EFL teachers' perceptions of the impact of student interaction on their well-being vary; the mean score indicates a mostly positive view overall (Table 3).

Responses are centered around the most positive (median 4). The IQR of 1 suggests that responses are closely clustered around the median, indicating a generally positive perception of the effect of student interaction on well-being (Table 3).

Sharing additional comments, EFL teachers confess that they face overwhelming workloads, poor pay, and increased stress during wartime. Obligatory trainings, exams, and curriculum changes, combined with external challenges such as air-raid alerts, power outages, and staff shortages, contribute to emotional fatigue and burnout. Some responders also deal with feelings of isolation, insecurity, and lack of support from authorities. Despite their passion

for teaching, the challenging conditions and bureaucratic pressures seriously threaten their well-being, with some finding small relief through community involvement and a sense of gratitude.

Our findings align with previous research, showing that students' interaction well-being had the highest average levels, followed by organizational well-being and workload well-being (Collie et al., 2015, p. 749). Over 55% of the surveyed teachers identified workload and time constraints as the primary sources of stress. Additionally, over 50% experienced physical health issues, many of which they linked to the inadequate working conditions at their schools (Henderson, 2024, p. 17). Therefore, schools should incorporate well-being strategies, such as resilience, mindfulness, and emotional regulation, into their professional development programs (Li, 2021, p. 3).

Limitations. The scope of this study was limited in terms of the number of respondents (twenty-three EFL teachers who work in

Table 3

Scoring for the Student interaction well-being factor

How do these aspects affect your well-being?	Negatively	Mostly Negatively	Neither Negatively Nor Positively	Mostly Positively	Positively	Median	IQR
3. Student behavior	0	1	8	11	3	4	1
6. Relations with students in my class	0	0	2	16	5	4	0
9. Student motivation	0	4	8	5	6	3	1.5
14. Classroom management	0	1	9	12	1	4	1
The mean	0	1	4.5	7.3	2.5	4	1

Ukraine), as well as their diverse socio-demographic aspects and working conditions, which makes it difficult to generalize the findings. Further investigations may include a wider audience to receive more reliable results.

Conclusions. Socio-demographic aspects of EFL teachers during wartime in Ukraine. The EFL teachers surveyed range in age from under 24 to over 55, with the majority residing in Ukrainian cities (91%). Females make up 91% of the respondents, while males comprise 9%.

- the working conditions of EFL teachers during wartime in Ukraine. Most respondents have over 21 years of teaching experience, utilizing a variety of teaching modes, including face-to-face, online, and blended. Many often face interruptions or cancellations in their EFL lessons.

- the impact of EFL teachers' workload factor on their well-being. The findings indicate that workload is typically viewed as either a neutral or a negative factor affecting teachers' well-being.

- the impact of EFL teachers' organizational factors on their well-being. Overall,

organizational factors are mostly viewed as having a neutral or negative impact on teachers' well-being, with only a small minority perceiving positive effects.

the impact of EFL teachers' student interaction factor on their well-being. Responses generally reflect a positive perception of the impact of student interaction on well-being, with most ratings close to the median of 4 and little variation. All in all, students' interaction well-being had the highest average levels, followed by organizational well-being and workload well-being.

EFL teachers are overwhelmed by workload, stress, and external crises like war, experiencing burnout, insecurity, and isolation, but some find relief through community involvement and gratitude despite challenging conditions.

Future research. Given the significance of well-being for EFL teachers, future research should explore these challenges, propose solutions, and raise awareness of workload and organizational influences.

REFERENCES

1. Bai, B., Shen, B., & Wang, J. (2021). Impacts of social and emotional learning (SEL) on English learning achievements in Hong Kong secondary schools. *Language Teaching Research*, 13621688211021.
2. Bolotnikova, I., Kucherhan, Y., Vyshnyk, O., Shyrobokov, Y., & Dzykovich, O. (2023). Psychological well-being of a pedagogue in the conditions of war. *Revista Eduweb*, 17(2), 149–160. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.02.13>
3. Cahill, K. M. (2010). *Even in chaos: Education in times of emergency*. Fordham University Press. https://research.library.fordham.edu/human_affairs/7/
4. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs preschool and elementary school edition*. Chicago, IL: CASEL. <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide.pdf>
5. Collie, R., Shapka, J., Perry, N., & Martin, A. (2015). Teacher well-being: Exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*. <https://doi.org/10.1177/0734282915587990>
6. Henderson, C. (2024). Teacher well-being and the shaping of teacher shortages in crisis-affected contexts. *2024 Global Report on Teachers*. UNESCO.
7. Lavrysh, Y., Lytovchenko, I., Lukianenko, V., & Golub, T. (2022). Teaching during the wartime: Experience from Ukraine. *Educational Philosophy and Theory*, 1–8. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2098714>
8. Li, Z. (2021). Teacher well-being in EFL/ESL classrooms. *Frontiers in Psychology*, 12, 732412. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.732412>
9. Pentón Herrera, L. J., & Martínez-Alba, G. (2021). *Social-emotional learning in the English language classroom: Fostering growth, self-care, and independence*. TESOL Press.
10. Pentón Herrera, L. J., Martínez-Alba, G., & Trinh, E. T. (Eds.). (2023). *Teacher well-being in English language teaching: An ecological approach*. Routledge.
11. Schonert-Reichl, K. (2017). Social and emotional learning and teachers. *Future of Children*, 27, 137–155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
12. Viac, C., & Fraser, P. (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis for PISA and TALIS. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>
13. Westerlund, R., Chugai, O., Petrenko, S., & Zuyenok, I. (2023). Teaching and learning English at higher educational institutions in Ukraine through pandemics and wartime. *Advanced Education*, 22, 12–26. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.283353>

О. Ю. ЧУГАЙ

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2,

Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, Україна

E-mail: OChugai@meta.ua

https://orcid.org/0000-0002-2118-8255

С. В. ІГНАТЬЄВА

вчитель англійської мови, Дунаєвецький ліцей № 1, м. Дунаївці, Хмельницька область, Україна

E-mail: svitlanaignateva@gmail.com

https://orcid.org/0009-0009-2748-2234

О. Л. ПИСАРЧИК

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2,

Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, Україна

E-mail: eyashchuk@gmail.com

https://orcid.org/0000-0001-6354-9381

ЕМОЦІЙНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ УКРАЇНСЬКИХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ПІД ЧАС ВІЙНИ: ФАКТОРИ НАВАНТАЖЕННЯ, ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ ТА ВЗАЄМОДІЇ ЗІ СТУДЕНТАМИ

Ця стаття досліджує складні чинники, що впливають на емоційне благополуччя українських викладачів англійської як іноземної під час війни. У дослідженні виділено три основні аспекти: навантаження, організаційна підтримка та взаємодія зі студентами, аналіз взаємодії цих елементів та впливу на психічне здоров'я та професійну стійкість викладачів. Використовуючи змішаний метод дослідження, дослідники зібрали як кількісні, так і якісні дані за допомогою опитувань. Учасники дослідження виконали Тест Емоційного Благополуччя Викладача (TWBS), що складається з 16 питань і вимірює три основні аспекти: навантаження, організаційні чинники та взаємодію зі студентами. Також вони надали інформацію щодо соціально-демографічних характеристик та умов праці, що дає цілісне уявлення про їхній досвід.

Демографічні дані показали, що переважна більшість респондентів – це жінки, здебільшого мешканці міських районів, з досвідом роботи понад 21 рік. Багато викладачів використовують різні форми навчання: очну, онлайн та змішану, але часто стикаються з перервами та скасуваннями уроків через оголошення ракетної небезпеки. Результати свідчать, що навантаження та організаційні чинники зазвичай мають нейтральний або негативний вплив на емоційне благополуччя викладачів, сприяючи стресу, вигоранню та почуттю невпевненості. Навпаки, взаємодія зі студентами має позитивний вплив на психічне здоров'я викладачів, оскільки більшість респондентів відзначають високий рівень емоційного благополуччя від спілкування зі студентами. Незважаючи на складні обставини, деякі викладачі знаходять підтримку у громадській діяльності. Загалом, дослідження підкреслює важливу роль взаємодії зі студентами у зміцненні стійкості викладачів і наголошує на необхідності організаційної та кадрової підтримки для збереження їхнього емоційного благополуччя під час війни.

Ключові слова: соціально-емоційне навчання, емоційне благополуччя, англійська як іноземна мова, воєнний час, фактор навантаження, організаційний фактор, фактор взаємодії зі студентами.

Дата першого надходження статті до видання: 17.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



UDC 378.147:811.111:621.31

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.2.11>**M. V. SHEVCHENKO**

*Lecturer at the Department of English for Engineering No. 1,
National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”,
Kyiv, Ukraine*

E-mail: marianashevchenko@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-5881-0263>

LINGUISTIC FEATURES AND STRUCTURE OF PROFESSIONALLY ORIENTED OPINION-SHARING DIALOGUE IN TEACHING ENGLISH TO FUTURE POWER ENGINEERS

The article presents a comprehensive analysis of the structure and linguistic features of professionally oriented opinion-sharing dialogue as a core component of English for Specific Purposes training for future power engineers. The relevance of the study is driven by the demands of the globalised engineering and energy sector, where power engineers must effectively interact in international teams. The article argues that students in power engineering specialities often experience heightened communicative anxiety in foreign-language interactions due to the significant implications of technical errors. Therefore, professionally oriented opinion-sharing dialogue is identified as the most psychologically comfortable and professionally relevant mode of interaction for third-year students aiming to achieve the B2 proficiency level according to the CEFR requirements. The study details the characteristics of the dialogue in question, explaining its implementation in both dialogue and trilogue formats, and outlines the essential and additional knowledge, skills, and abilities required for successful interaction in the form of professionally oriented opinion-sharing dialogue. Based on the cascade of communication model in a professional environment and the principles of dialogic teaching, psychological tasks, structural components, and typical situations for engaging in a professionally oriented opinion-sharing dialogue in the power engineering field are systematised. The communicative intentions of power engineers are categorised into three main dialogue types: cooperative, coordinating, and contradictory. Furthermore, the article highlights the specific linguistic features necessary to fulfil these intentions, including the use of ellipsis, conversational markers, 19 categories of professional clichés, and various mitigation strategies. The article concludes that mastering these structural and linguistic elements is crucial for effective professional communication and serves as a foundation for further training using authentic video materials in English.

Key words: teaching, English for Specific Purposes, future power engineers, professionally oriented dialogic speech, professionally oriented opinion-sharing dialogue, linguistic features, mitigation strategies.

Introduction. The worldwide integration of energy markets, the transition to green energy, and the introduction of modern energy-efficient technologies make it essential for power engineering specialists to possess not only deep technical expertise but also the ability to collaborate effectively on an international scale. Today, English is the indisputable means of international professional communication (*lingua franca*) in the engineering environment. Given this global scientific and technological trend, training highly professional power engineers is becoming a matter of paramount importance.

At the same time, an analysis of practical training in higher education institutions shows that power engineering students often face significant barriers when producing spontaneous foreign language speech. The specific nature of their future profession, where every inaccuracy can have serious consequences, creates an elevated level of communicative anxiety and a fear

of making mistakes during foreign-language communication, as well.

According to the requirements of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), the target level of training for third-year students is the production of professionally oriented dialogic speech at the B2 English proficiency level [Bolaito & Vest : 122–124; Council of Europe], which implies the ability to initiate freely, maintain, and conclude a conversation. However, practical analysis indicates that the English proficiency of these students – specifically their ability to engage in reasoned, professionally oriented dialogic speech – frequently falls short of the B2 level required in the third year of study at non-linguistic faculties. Furthermore, rigid interaction formats, such as formal debates or structured arguments, often serve only to reinforce existing psychological barriers. Therefore,

there is an urgent need to update the methodology of teaching English for Specific Purposes (ESP), based on the most natural, psychologically comfortable, and professionally appropriate interaction format – professionally oriented opinion-sharing dialogue, creating an environment as close as possible to the real professional circumstances of power engineering specialists. Thus, compliance with all characteristics and principles of the communicative approach and of ESP teaching in general is ensured [Chow et al.; Shevchenko 2015].

As modern research proves, in senior years of university, interest in foreign language activities is maintained not only by the presence of a cognitive component but also by the systematic nature of its presentation and the interactive format – primarily through the active involvement of the students in a professionally oriented interaction with the exchange of impressions/opinions or ideas. Satisfying these communicative and cognitive needs is a fundamental condition for the effective organisation of professionally oriented dialogic speech teaching.

Analysis of recent research and publications. The conceptual foundations of the hierarchy of professional communication are reflected in the ‘cascade of communication’ model by Clutterbuck and Hirst [Clutterbuck & Hirst], which proves the highest value of dialogic exchange of experience. The general principles of dialogic teaching and its impact on student development were fundamentally explored by R. Alexander [Alexander]. The linguistic aspects and communication strategies have been studied by Faerch and Kasper [Faerch & Kasper]. Current trends in the use of dialogic interaction for problem-solving in the learning environment are analysed in detail in a recent study by Hu, Chen and Wu [Hu, Chen & Wu].

Unresolved parts of the general problem. Despite a significant number of scientific works dedicated to teaching dialogic speech [Hu & Chen; Hu, Chen & Wu; Shi et al.], the linguistic potential of the professionally oriented opinion-sharing dialogue remains insufficiently investigated in the methodology of teaching ESP to future power engineers. Most researchers focus on analysing student interaction in written academic discourse or discussions of controversial general social topics [Shi et al.]. There is still a lack

of comprehensive research that logically combines the structural organisation, communicative intentions, types, and specific linguistic inventory of professionally oriented opinion-sharing dialogue, which is critically necessary for teaching power engineering students at the B2 level.

The aim of the article. The paper focuses on determining the linguistic features, structural organisation, essential knowledge, skills, and abilities, as well as the types of professionally oriented opinion-sharing dialogue in teaching English to future power engineers.

Results and Discussion. Successful activity in the power engineering industry is impossible without close cooperation. Professionally oriented opinion-sharing dialogue is a process of social and speech interaction among communication participants to exchange thoughts, judgments, and impressions regarding a specific object, professional issue, or problem of mutual interest, to reach a consensus or make an appropriate decision [Kalmykova et al. : 25; Oxford Dictionary of English : 480].

Among the four functional types of dialogue – questioning, agreement, opinion-sharing, and discussion [Bihych, Borysko, et al. : 316–317] – choosing professionally oriented opinion-sharing dialogue for teaching English professionally oriented dialogic speech to future power engineers in the third year of their Bachelor’s degree is considered appropriate. Its specific professional context determines the characteristics of such a dialogue. During interaction in the form of professionally oriented opinion-sharing dialogue, the initiative of exchange is always two-sided. In the professional situations of power engineers, this process can take the form of a classic dialogue (communication according to the “Speaker A – Speaker B” scheme), as well as a more complex form – a trilogy, reflecting the interaction of three people with a mutual exchange of remarks (“Speaker A – Speaker B – Speaker C”) (see Pic. 1).

To communicate fluently at the B2 level during professionally oriented opinion-sharing dialogue, power engineering students need to develop the following knowledge, skills, and abilities [Bihych, Bondar, et al. : 287–288]:

1. Initiating a dialogue, taking into account the cultural and professional features of the energy sector;



Pic. 1. Dialogue and trilogue

2. Listening to interlocutors, reacting to their points of view, and presenting one’s own opposing opinion;

3. Pursuing one’s own strategic line to influence the participants of the interaction;

4. Seeking clarification or further explanation from interlocutors;

5. Prompting another interlocutor to continue the interaction;

6. Expressing key speech functions (agreeing, refuting, suggesting, etc.).

To transition to the level of an actual speech skill, it must acquire such characteristics as purposefulness, productivity, independence, dynamism, and integration. In addition, supplementary knowledge, skills, and abilities play a critical role. Power engineering students must learn to consider non-standard elements of the dialogue (a sudden change in mood or deviation from the topic), master expressive and productive speaking, and learn how to correctly conclude professionally oriented opinion-sharing dialogue by choosing words for a clear summary.

Effective teaching of professionally oriented opinion-sharing dialogue can be achieved by considering the principles of dialogic foreign language teaching [Alexander 2018]:

- *Collectivity*: students solve educational tasks together;

- *Reciprocity*: students listen to each other, share opinions, and consider alternative viewpoints;

- *Support*: students articulate their thoughts and ideas freely without fear of giving an “incorrect answer” and help one another in reaching a shared understanding and resolving the issue;

- *Cumulation*: students build upon other perspectives during the oral opinion-sharing, linking them into coherent lines of thinking, understanding, and problem-solving;

- *Purposefulness*: while remaining open and dialogic, the opinion-sharing exchange in

the ESP classroom is structured according to specific educational goals.

By participating in dialogic interaction in class, students feel that they are part of a learning community rather than remaining passive listeners [Kuznetsova et al.].

The importance of mastering professionally oriented opinion-sharing dialogue is confirmed by the ‘cascade of communication’ in a professional environment (see Pic. 2) [Clutterbuck & Hirst].

According to this model, the transmission of dry “Data” and “Information” (informing) has the lowest impact index – level 1. “Knowledge” and “Skills” involve discussion – level 2. And only when interlocutors add personal experience (opinions) – that is, share “Wisdom” – does a true dialogue emerge, which has the highest index of positive changes in a professional environment (8–10) – level 3.

While engaging in professionally oriented opinion-sharing dialogue, each communication participant must solve many psychological tasks: remember previous discussions, keep in mind their own and others’ remarks, be able to express an opinion at the right time without inappropriate interruption, maintain a relevant emotional tone, and monitor the correctness of the language form.

Professionally oriented opinion-sharing dialogue must meet such criteria as integrity and cohesion. Such dialogic speech has external and inter-



Pic. 2. The cascade of communication

nal features. External features include the presence of interlocutors and simultaneity, while internal features include the use of professional jargon, clichés, and elliptical constructions. Furthermore, the structural components of a professionally oriented opinion-sharing dialogue are:

- 1) circumstances;
- 2) relationships between the subjects of communication;
- 3) speech motivation;
- 4) the process of interaction itself.

Professional communication among power engineers most often revolves around the modernisation of power grids, the implementation of renewable energy sources, troubleshooting emergency system failures, energy audits, or project development. In such situations, the main communicative intentions of power engineers during professionally oriented opinion-sharing dialogue will be: discussion, clarification, analysis, exchange of experience, evaluation, justification of a point of view, persuasion, agreement, and a call to action.

A properly organised opinion-sharing (with student engagement and aimed at resolving a specific issue) will lead to the maximum mobilisation of knowledge and experience of future power engineers in English lessons, the formation of thoughts in professionally oriented English, and, as a result, will contribute to the development of knowledge, skills, and abilities of engagement in unprepared professionally oriented opinion-sharing dialogue in English with other students, since knowledge does not exist exclusively in the individual consciousness, but is constructed by engaging participants in critical interaction [Hu & Chen]. At the same time, students should be involved not only in discussing a problematic topic as a whole but also in searching for contradictory positions on a specific issue, since the ability to analyse a problem in the context of its multifaceted nature develops scientific communication skills [Yatsenko : 85–86].

By analysing the process of dialogic interaction through a communicative approach [Shevchenko 2015], the following types of professionally oriented opinion-sharing dialogue can be distinguished:

- **Cooperative** – power engineers have a common goal, complement each other, and search

for the truth together (the level of conflict is minimal).

- **Coordinating** – involves directing the interaction by one of the specialists, who gathers the impressions of subordinates and moderates the process.

- **Contradictory** – arises in the presence of disagreements. Unlike an argument, mitigation strategies are applied here; thus, disagreement is expressed as diplomatically as possible.

In the power engineering sector, all three types are used with equal frequency. However, they are applied in distinct professional communicative situations depending on the participants engaged in a professionally oriented opinion-sharing dialogue. The combination of these types of dialogue constitutes a cohesive system of substantiated professional dialogic communication, which enables the differentiation of the objectives, content, and instructional methodologies for teaching these dialogue types.

However, successfully operating within this system and realising the corresponding communicative intentions is impossible without power engineering students mastering specific linguistic features. This requirement is underpinned by the fundamental rule: while very little can be conveyed without grammar, nothing can be conveyed without vocabulary [Wilkins]. This is also confirmed by applied linguodidactic research [Faerch & Kasper : 145], the results of which indicate that communication breakdowns and low efficiency are most often caused by the speaker's lexical limitations rather than incorrect pronunciation or grammatical errors. Given the key role of vocabulary in the professional communication of future power engineers, there is a need for a detailed study of the linguistic features of professionally oriented opinion-sharing dialogue.

The first linguistic feature is **ellipticity** (omission of certain sentence members), which adds dynamism to the speech (“*Yes, of course*”; “*Not very often*”). At the same time, elliptical constructions have a specific intonation design that distinguishes them from full constructions. Frequent changes of intonation in professionally oriented dialogue increase the emotionality and impact of speech without using additional descriptive words.

The second key feature is the use of **professional clichés**. The following typical categories

of clichés are identified for future power engineering specialists:

1. Initiating a dialogue / Attracting attention (*I'd like to point out that...; Let me begin by telling...*);

2. Expressing one's opinion: absolute certainty (*I'm absolutely convinced that...*), neutrality (*In my opinion...; As I see it...*), uncertainty (*To be honest, I'm not sure; I have no idea*);

3. Asking the interlocutor's or interlocutors' opinion (*Do you agree?; What do you think (about...)?*);

4. Agreeing: full agreement (*Absolutely; Exactly; I totally agree*), neutral (*I agree; That's true*), partial (*I suppose so; Sure, that's one way of looking at it*);

5. Expressing polite disagreement and counter-argumentation (*Even so...; I'm afraid, I disagree; I see your point, but...; With all due respect...*);

6. Clichés for continuing the dialogue (*As I was saying...; That's a good question; What I mean is...*);

7. Emphasising (*I want to point out that...; I would like to stress...*);

8. Clichés for persuasion in being right (*Let me reassure you on that point*);

9. Clarifying and checking: requesting repetition (*Pardon?; Sorry?; Um?/Uh?*), clarifying what was heard (*Are you telling me that...; Did you say...?*), obtaining an explanation (*Can/Could you tell me (exactly)...?; What do you mean?*), checking one's own or the interlocutor's understanding (*Do you see what I'm getting at?; Right?*);

10. Confirmation (*That's right; Of course*);

11. Denial (*No chance; No, that's not quite right*);

12. Suggestion / Assumption (*Perhaps we can...; What if I/we...?; Wouldn't it be good idea to...?*);

13. Expressing surprise (*No way!; Oh!; Whoa!; You've got to be kidding!*);

14. Linking words (*Besides; Consequently; Moreover; Hence*);

15. Avoiding a direct answer (*I'd like to answer that question later, if I may; That would depend on various factors*);

16. Interrupting (*Sorry to interrupt, but...; May I say something here?*);

17. Thanking (*Thank you*);

18. Responding to thanks (*It's a pleasure*);

19. Fillers / Expressing hesitation (*Um; Well; You know; Like; So; Hm*).

It is worth noting that clichés can be 'closed' (unchangeable in form and word order) and 'open' (with the possibility of changing elements in a phrase or sentence). Examples of the former are "*It's not rocket science*", "*Last but not least*", and the latter – "*Taking into account...*" = "*Judging from...*".

Another essential feature is that power engineers' professionally oriented dialogic speech in English is saturated with **professional idioms**, ensuring conciseness and efficiency. The defining feature of these phraseological units is the restricted combinability of their components. Alongside clichés and ellipses, such idioms (e.g., *to come up with new ideas* instead of "to think of", or *to run into a few problems* instead of "to have") significantly enhance the expressiveness and stylistic colouring of the message while enriching oral speech with synonymous lexical series.

The fourth important component is the pragmatic aspect – **mitigation strategies (hedging)**. When teaching professionally oriented opinion-sharing dialogue in English, it is also important to improve the pragmatic competence of power engineering students, i.e. awareness and appropriate implementation of communicative actions [Kuznetsova et al.]. Among the most common techniques in professionally oriented opinion-sharing dialogue in English are the following:

1. Using modal verbs *would, could, might* ("*That would be unacceptable*" instead of "*That is unacceptable*"; "*That could be an issue*" instead of "*That can be an issue*");

2. Presenting a point of view as a question (*Wouldn't it be a good idea to...?*);

3. Using the negative form of verbs to show openness to discussion (*Isn't that too complicated?*);

4. Using introductory words for emotional preparation (*Actually...; To be honest...; Well,...; Frankly,...*);

5. Adding "*I'm afraid...*" before negative news (*I'm afraid, our project may not receive funding at this stage*);

6. Applying restrictive markers (*a slight problem; a little more time; a bit difficult; a short delay; a slight misunderstanding*);

7. Using the negative particle *not* with a positively coloured word (“*not very convenient*” instead of “*I don’t agree*”);

8. Using the comparative degree of an adjective (*better; more appropriate*);

9. Using the continuous form of a verb (*I was wondering...*);

10. Semantic emphasis through intonation and emphatic constructions (*It **is** important...; I was **quite interested** in your suggestion; I **do** need to hear your thought”; I **have** sent you the details already; I **am** waiting for your decision*).

In addition, the spontaneity of thinking and choosing language material is recognised as a main attribute of real-life oral communication, and the development of listening comprehension skills is the key to achieving competence in producing foreign-language oral speech. **Communication strategies** deal with the connection between the formation and production of a thought and the means used for this. **Strategies for expanding resources** – generalisation of concepts and paraphrasing – are also necessary to overcome barriers.

The practical implementation of these strategies, along with the use of professional clichés and other linguistic features, is best observed through authentic video recordings. Such materials reflect a country’s national specifics, its inhabitants, their behaviour, and the most common communicative situations, including professionally oriented ones, in terms of visual clarity [Shevchenko 2018]. The word ‘authentic’ implies the non-educational nature of any resource. The cinematic discourse featured in authentic videos of the cinematic type in the form of fragments of professionally oriented communication is very close to real language; therefore, it gives students the opportunity to hear ‘real’ oral speech of a general and professionally oriented nature and the elements accompanying it [Chow et al.; Shevchenko 2018]. The authenticity of video recordings in English is reflected in: 1) the script/narration text, 2) the speech features of the actors or narrator(s), and 3) the non-verbal and paralinguistic components.

Whether vintage or contemporary, movie excerpts provide valuable speech models due to their inherent linguistic authenticity. Under such circumstances, participants in the educational process master ESP actively rather than passively, specifically focusing on the production of professionally oriented dialogic speech along with its distinctive linguistic features, such as professional idioms, clichés, and mitigation strategies. This approach ensures interaction is as close as possible to real communication conditions, serving as a basis for further discussion and the memorisation of necessary vocabulary and grammar through strong and diverse associative links [Shevchenko 2018].

Conclusion. Professionally oriented opinion-sharing dialogue is the most important instrument of foreign language professional activity for a modern power engineer. Considering the psychological profile of power engineering students, it is precisely this format, based on the principles of cooperation and cumulation, that removes communicative tension. The defined structural organisation of professionally oriented opinion-sharing dialogue and systematised communicative intentions require robust linguistic support. Teaching power engineering students elliptical constructions, 19 categories of professional clichés, and pragmatic mitigation strategies is the key to their successful engagement in global professional cooperation. Therefore, future research could be directed toward a functional and structural comparative analysis of professionally oriented opinion-sharing dialogue and professionally oriented discussion. Furthermore, it may focus on the development of a new methodology for teaching professionally oriented opinion-sharing dialogue using authentic video recordings in English delivered via screencasting technology to enhance the presentation of all linguistic, non-verbal, and paralinguistic elements of professionally oriented dialogic communication among native English speakers.

BIBLIOGRAPHY

1. Бігич О. Б., Бондар Л. В., Волошинова М. М., Максименко Л. О., Огуй О. М., Окопна Я. В., Сімкова І. О. Теорія і практика формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей : Колективна монографія. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2013. 383.

2. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590.
3. Болайто Р., Вест, Р. Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови: Проект «Англійська для університетів». Київ : Видавництво «Сталь», 2017. 154.
4. Калмикова Л. О., Калмиков Г. В., Лапшина І. М., Харченко Н. В. Психологія мовлення і психолінгвістика: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут, в-во «Фенікс», 2008. 245.
5. Яценко С. Навчальний діалог у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи. *Освітні обрії*. 2019. Vol. 2, No. 49. С. 83–87. DOI: <https://doi.org/10.15330/obrii.49.2.83-87>
6. Alexander R. Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*. 2018. Vol. 33, No. 5. P. 561–598. DOI: <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>
7. Chow B. W.-Y., Hui A. N.-N., Li Z., Dong, Y. Dialogic teaching in English-as-a-second-language classroom: Its effects on first graders with different levels of vocabulary knowledge. *Language Teaching Research*. 2023. Vol. 27, No. 6. P. 1408–1430. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362168820981399>
8. Clutterbuck D., Hirst S. Talking business: Making communication work. Butterworth-Heinemann, 2002. 210.
9. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume / Council of Europe. Council of Europe Publishing, 2020. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата звернення: 27.04.2026).
10. Hu L., Chen G. Dialogic collaborative problem solving: a theoretical framework for analyzing students' dialogic interaction in collaborative problem solving. *Research Papers in Education*. 2025. P. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.1080/02671522.2025.2610216>
11. Hu L., Chen G., Wu J. Improving participation equity in dialogic collaborative problem solving: A participatory visual learning analytical approach. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2024. Vol. 40, No. 4. P. 1632–1657. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcal.12975>
12. Kuznetsova H., Panasenko A., Luchkina L., Zenchenko T., Danylchenko I. Dialogic learning as means of forming the communication skills of higher education students. *Revista Eduweb*. 2023. Vol. 17, No. 2. P. 101–115. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.02.9>
13. Oxford Dictionary of English. 2nd ed. Oxford, UK : Oxford University Press, 2003. 2088.
14. Shevchenko M. Analysis of the influence of authentic English videos on technical students' memorization and subsequent recall of the English lexis. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. Vol. VI(155), No. 65. P. 49–53. DOI: <https://doi.org/10.31174/send-pp2018-155vi65-11>
15. Shevchenko M. V. Communicative approach to teaching English at technical universities. *Advanced Education*. 2015. No. 3. P. 101–107. DOI: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.44302>
16. Shi Y., Zhang Z., Cao S., Liu Q. Dialogic teaching of controversial issues: discursive moves to enact two-sided discussions. *Language and Education*. 2024. Vol. 38, No. 2. P. 303–319. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500782.2023.2240292>
17. Strategies in interlanguage communication / ed.: C. Faerch, G. Kasper. Longman Group Limited, 1983. 253.
18. Wilkins D. A. Linguistics in language teaching. London : Edward Arnold, 1972. 252.

REFERENCES

1. Bihych, O. B., Bondar, L. V., Voloshynova, M. M., Maksymenko, L. O., Ohui, O. M., Okopna, Ya. V., & Simkova, I. O. (2013). *Teoriia i praktyka formuvannia inshomovnoi profesiino oriientovanoi kompetentnosti v hovorinni u studentiv nelinhvistychnykh spetsialnostei: Kolektyvna monohrafiia* [Theory and practice of forming foreign language professionally oriented speaking competence in students of non-linguistic specialities: A collective monograph]. Vyd. tsentr KNLU.
2. Bihych O. B., Borysko N. F., Boretska H. E., et. al. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka: pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv* [Methodology of foreign language and culture teaching: theory and practice: textbook for students of classical, pedagogical and linguistic universities] (S. Yu. Nikolaieva, Ed.). Lenvit.
3. Bolaito, R., & Vest, R. (2017). *Internatsionalizatsiia ukrainskykh universytetiv u rozrizi anhliiskoi movy: Proekt "Anhliiska dlia universytetiv"* [Internationalisation of Ukrainian universities in the context of the English language: The "English for Universities" project]. Vydavnytstvo Stal.
4. Kalmykova, L. O., Kalmykov, H. V., Lapshyna, I. M., & Kharchenko, N. V. (2008). *Psykhohohiia movlennia i psykhohinhvistyka: Navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv* [Psychology of speech and psycholinguistics: A study guide for university students]. V-vo "Feniks".
5. Yatsenko, S. (2019). Navchalnyi dialoh u profesiinii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly [Educational dialogue in the professional training of a future primary school teacher]. *Osvitni obrii*, 2(49), 83–87. <https://doi.org/10.15330/obrii.49.2.83-87>

6. Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561–598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>
7. Chow, B. W.-Y., Hui, A. N.-N., Li, Z., & Dong, Y. (2023). Dialogic teaching in English-as-a-second-language classroom: Its effects on first graders with different levels of vocabulary knowledge. *Language Teaching Research*, 27(6), 1408–1430. <https://doi.org/10.1177/1362168820981399>
8. Clutterbuck, D., & Hirst, S. (2002). *Talking business: Making communication work*. Butterworth-Heinemann.
9. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. Retrieved from <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
10. Hu, L., & Chen, G. (2025). Dialogic collaborative problem solving: a theoretical framework for analyzing students' dialogic interaction in collaborative problem solving. *Research Papers in Education*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/02671522.2025.2610216>
11. Hu, L., Chen, G., & Wu, J. (2024). Improving participation equity in dialogic collaborative problem solving: A participatory visual learning analytical approach. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(4), 1632–1657. <https://doi.org/10.1111/jcal.12975>
12. Kuznetsova, H., Panasenko, A., Luchkina, L., Zenchenko, T., & Danylchenko, I. (2023). Dialogic learning as means of forming the communication skills of higher education students. *Revista Eduweb*, 17(2), 101–115. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.02.9>
13. Oxford Dictionary of English (2nd ed.). (2003). Oxford University Press.
14. Shevchenko, M. (2018). Analysis of the influence of authentic English videos on technical students' memorization and subsequent recall of the English lexis. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VI(155) (65), 49–53. <https://doi.org/10.31174/send-pp2018-155vi65-11>
15. Shevchenko, M. V. (2015). Communicative approach to teaching English at technical universities. *Advanced Education*, (3), 101–107. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.44302>
16. Shi, Y., Zhang, Z., Cao, S., & Liu, Q. (2024). Dialogic teaching of controversial issues: discursive moves to enact two-sided discussions. *Language and Education*, 38(2), 303–319. <https://doi.org/10.1080/09500782.2023.2240292>
17. Faerch, C., & Kasper, G. (Eds.). (1983). *Strategies in interlanguage communication*. Longman Group Limited.
18. Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. Edward Arnold.

М. В. ШЕВЧЕНКО

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 1,
Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут
імені Ігоря Сікорського», м. Київ, Україна
Електронна пошта: marianashevchenko@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-5881-0263>

ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ДІАЛОГУ-ОБМІНУ ВРАЖЕННЯМИ/ДУМКАМИ В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ЕНЕРГЕТИКІВ

У статті подано комплексний аналіз структури та лінгвістичних особливостей професійно орієнтованого діалогу-обміну враженнями/думками (ПОДОВД) як ключового компонента навчання англійської мови професійного спрямування майбутніх інженерів-енергетиків. Актуальність дослідження зумовлена вимогами глобалізованого інженерно-енергетичного сектору, де фахівці мають ефективно взаємодіяти у рамках міжнародної співпраці. Обґрунтовано, що студенти інженерно-енергетичних спеціальностей часто відчують підвищений рівень комунікативної тривожності під час іншомовного спілкування через усвідомлення високої ціни технічної помилки. У зв'язку з цим ПОДОВД визначається як найбільш психологічно комфортний і фахово релевантний формат англійськомовної взаємодії для студентів 3-го курсу, цільовим рівнем підготовки яких, згідно з вимогами CEFR, є B2. В роботі деталізовано характеристики ПОДОВД у форматах діалогу та трилогу, а також визначено основні й додаткові знання, навички й вміння, необхідні для його успішної реалізації. Спираючись на модель «каскаду комунікації» у професійному середовищі та принципи діалогічного навчання, систематизовано психологічні завдання, структурні компоненти й типові ситуації реалізації ПОДОВД у інженерно-енергетичній галузі. Комунікативні наміри інженерів-енергетиків згруповано у три основні види діалогу: кооперативний, координуючий і контрадикторний. Окрім цього, висвітлено специфічні лінгвістичні риси, необхідні для реалізації цих намірів на рівні B2, зокрема використання еліптичних конструкцій, маркерів розмовного дискурсу, 19 категорій фахових кліше та стратегій пом'якшення висловлювань. Зроблено висновок,

що оволодіння цими структурними й лінгвістичними елементами є критично важливим для ефективної професійної комунікації та слугує базою для подальшого навчання з використанням автентичних англомовних відео телекінематографічного типу.

Ключові слова: навчання, англійська мова професійного спрямування, майбутні інженери-енергетики, професійно орієнтоване діалогічне мовлення, професійно орієнтований діалог-обмін враженнями/думками, лінгвістичні особливості, стратегії пом'якшення.

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УДК 37.018.43:004.9]:37.014.5(477)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.2.12>**І. О. ШЕСТОПАЛОВА***кандидат педагогічних наук,**доцент кафедри іноземних мов та перекладу,**Київський авіаційний інститут, м. Київ, Україна**Електронна пошта: unzkafedra@ukr.net**<https://orcid.org/0000-0002-0438-6743>***ТРАНСФОРМАЦІЯ ЕКСТЕРИТОРІАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ОСВІТИ В УМОВАХ СИСТЕМНИХ КРИЗ: УКРАЇНСЬКИЙ КЕЙС ТА ЄВРОПЕЙСЬКІ СТАНДАРТИ**

Стаття присвячена комплексному дослідженню трансформації освітньої системи в умовах глобальних криз на прикладі сучасного досвіду України. У роботі проаналізовано політику ЄС щодо освіти у надзвичайних ситуаціях (Education in Emergencies – EiE), яка базується на принципах безперервності навчання, академічної солідарності та захисту прав людини. Особливу увагу приділено реалізації європейських стандартів в Україні під час дії правового режиму воєнного стану, що дозволило зберегти стійкість системи завдяки гнучкій адаптації нормативної бази. Ключовим об'єктом дослідження виступає концепція екстериторіальності в освіті, що змістила парадигму від «школи як будівлі» до «школи як сервісу». Доведено високу ефективність та доцільність цієї моделі для збереження людського капіталу в умовах масового переміщення населення. У статті систематизовано основні виклики екстериторіальності – від технічного «цифрового розриву» до загрози деградації соціальних навичок – та запропоновано стратегії їх подолання через впровадження «українознавчого компонента» та асинхронних методик навчання. Обґрунтовано унікальність досвіду України, який сьогодні стає глобальним еталоном EdTech-стійкості (resilience). Завдяки статусу передової країни у галузі диджиталізації та екосистемі «Дія», Україна перейшла від адаптації іноземних платформ до створення автентичних рішень, що не мають світових аналогів за рівнем апробації в екстремальних умовах. У висновках наголошується, що модель «відбудови краще, ніж було» (Build Back Better) дозволяє розглядати кризу як точку стратегічного зростання. Незважаючи на існуючі виклики, світова практика доводить: майбутнє належить тим націям, які розвивають свої освітні системи в глобальному цифровому просторі, роблячи їх мобільними, захищеними та інклюзивними.

Ключові слова: захист освіти; європейські стандарти захисту; безперервність навчання; екстериторіальність освіти; українська модель екстериторіальності освіти; цифрова трансформація, педагогіка стійкості, цифрова держава, людський капітал.

Поставлення проблеми. У сучасному світі тема розвитку освіти все більш перетворюється з локального гуманітарного питання на глобальну проблему, і стикається з викликами, які виходять далеко за межі окремих країн. На жаль, ці виклики пов'язані не лише з процесом передачі знань та формуванням цілісної особистості, але й питаннями глобальної безпеки, її збереження та сталого розвитку. Оскільки сучасний світ перебуває у перманентному стані «полікризи», де збройні конфлікти, кліматичні катастрофи та стрімка цифрова трансформація створюють нові загрози для безперервності навчання, вона стала критично важливою складовою національної безпеки та гуманітарної стійкості.

В умовах, коли кризові стани (війни, техногенні катастрофи, епідемії) набувають затяжного характеру, захист освіти стає стратегічним завданням.

Потреба захисту освіти сьогодні – це не лише збереження фізичної інфраструктури шкіл та університетів, а й захист інтелектуального капіталу націй від ерозії, спричиненої надзвичайними ситуаціями. Втрата доступу до навчання для одного покоління призводить до непоправних демографічних та економічних збитків, відомих як «втрачене покоління».

Генезис концепції EiE охоплює період від закріплення права на освіту (1948–1951) до формування глобальних стандартів безпеки (INEE, 2000). Міжнародне визнання проблеми закріплено Резолюцією ООН (2010) та Декларацією про безпеку шкіл (2015). Сьогодні зусилля ЄС зосереджені на фінансовій підтримці («Діти миру») та моніторингу готовності освітніх систем до криз (Eurymice, 2020-ti) [Decades.; INEE Minimum Standards...; International Instruments...; What you need].

Теоретичний базис захисту освіти у 2026 році заснований на концепції освітньої стійкості (Educational Resilience), що передбачає адаптацію системи до тривалих криз. Європейські інституції та Декларація про безпечні школи забезпечують захист цивільного навчання, трансформуючи академічну мобільність (Erasmus+, Horizon Europe) на інструменти гуманітарного порятунку за принципом «Education Cannot Wait». Стратегія «Build Back Better» передбачає відновлення через цифрову інклюзію та обов'язкову психосоціальну підтримку, що відповідає освітнім стандартам 2026 року [What you need].

Отже, Європа вже тривалий час розглядала ЕіЕ як важливу частину своєї гуманітарної допомоги іншим регіонам. Проте саме війна в Україні стала безпрецедентним викликом для європейської системи безпеки та освіти.

Мета статті. У даній статті ми робимо спробу зробити аналіз принципів ЄС щодо збереження освіти у надзвичайних ситуаціях, та шляхів їх реалізації в умовах надзвичайного стану в Україні.

Результати та дискусії. Починаючи з 2014 року, через напад на Україну, питання безпеки шкіл стало критичним безпосередньо на європейському континенті. Захист права на навчання в таких умовах вимагає не лише фізичної безпеки, а й гнучкості правових та технологічних систем. Російська агресія продемонструвала, що традиційні міжнародні протоколи безпеки потребують негайної ревізії та адаптації до умов гібридних загроз саме в контексті досвіду України, яка стала епіцентром відпрацювання нових моделей освітньої стійкості. Європейські інституції, реагуючи на ці виклики, виробили стратегії солідарності, що базуються на принципах інклюзії та цифрової мобільності.

Реалізація європейських стандартів захисту освіти в Україні базується на тріаді «безпека – інклюзія – стійкість». За підтримки ЄС, ЮНЕСКО та ЮНІСЕФ було впроваджено такі механізми як:

Соціально-правова інтеграція: Директива ЄС про тимчасовий захист забезпечила доступ українських дітей до європейських шкіл із можливістю паралельного вивчення національного компонента.

Інфраструктурна реанімація: Програми швидкого відновлення (*Fast Recovery Plan*) зосереджені на реконструкції шкіл та цифровізації навчання через надання девайсів і грантів.

Академічна безперервність: Спеціальні заходи програми *Erasmus+* (стипендії, мобільність) дозволили зберегти науково-освітній потенціал та запобігти стагнації інтелектуального капіталу.

Реалізацію принципів ЄС щодо збереження освіти у надзвичайних ситуаціях демонструє також активна *психосоціальна підтримка*: впровадження європейських методик «Першої психологічної допомоги» та програм ментального здоров'я (на кшталт ініціативи «Ти як?») стало частиною навчального плану, що відповідає стандартам ЄС щодо благополуччя учнів.

Ще одним кроком до реалізації оголошених принципів стала *валідація результатів навчання*: Європейські принципи визнання кваліфікацій дозволили українським студентам продовжувати навчання за кордоном без втрати академічного прогресу, що є ключовим фактором розвитку людського капіталу в кризові часи.

Захист освіти передбачає забезпечення її *безперервності* під час війни. Це не лише питання навчання, а стратегічна умова виживання нації та її майбутнього відновлення. Коли освітній процес переривається, виникають ризики, які важко виправити навіть після настання миру. Є декілька факторів, які доводять, що безперервність навчання є критичною:

- *Запобігання ефекту «втраченого покоління»* – запобігання тривалим перервам у навчанні, які призводять до незворотних освітніх втрат та руйнування когнітивних навичок, що створює довготривалу інтелектуальну прірву і послаблює економіку та науковий потенціал країни в майбутньому.

- *Психологічна стабілізація та «рутина безпеки».* Навчальний процес створює стабілізуючий ефект «соціальної нормальності», що мінімізує ризики ізоляції, знижує рівень тривожності та сприяє збереженню ментального здоров'я через підтримання сталих соціальних зв'язків.

- *Збереження людського капіталу для відбудови.* Збереження «освітнього ланцюжка» сьогодні визначає спроможність нації до ефектively фахової розбудови держави у поствоєнний період. Отже, безперервна освіта може розглядатись як *фундамент майбутньої перемоги* у мирний час.

- *Соціальний захист та контроль.* Залученість дитини до освітнього процесу забезпечує постійний педагогічний супровід, що дозволяє оперативно ідентифікувати складні життєві обставини.

- *Освіта як інструмент збереження національної ідентичності.* Для мільйонів українців за кордоном екстериторіальна освіта стала єдиним способом не втратити зв'язок із батьківщиною. Освіта в дистанційному форматі трансформується у «цифровий якір», що забезпечує зв'язок мігрантів із національним культурним простором, а освітній контент стає культурним якорем [Освіта України].

Досвід України демонструє ефективні засоби забезпечення безперервності освіти в умовах воєнного стану, найголовнішим з яких виявляється *екстериторіальність освіти як нова парадигма виживання та розвитку*, перегляд ролі фізичного простору в навчанні. Теза про те, що «освіта має бути екстериторіальною», означає перехід від «школи як будівлі» до «освіти як цифрової екосистеми», яка не обмежена кордонами, лінією фронту чи фізичною присутністю. Перш за все це подолання *географічного детермінізму*. Війна довела: якщо дитина чи студент втрачають дім, вони не мають втрачати право на освіту у своїй системі координат. Екстериторіальність означає, що учень несе свою школу в кишені (смартфоні). Навчальний процес стає «хмарним», дозволяючи зберігати зв'язок з рідним лицем чи університетом із будь-якої точки світу – від бомбосховища в Харкові до гуртожитку в Берліні.

По-друге, екстериторіальність освіти пов'язана з юридичною та академічною прозорістю кордонів. Екстериторіальність передбачає, що освітня траєкторія студента є безперервною. Впровадження цифрових освітніх паспортів та механізмів валідації результатів навчання нівелює ризики втрати паперових архівів і спрощує перезарахування кредитів.

Освіта трансформується з територіально обмеженого ресурсу в екстериторіальне надбання особистості, інтегроване в глобальний цифровий простір.

Екстериторіальність освіти також пов'язана з таким поняттям, як *автономія та технологічна незалежність*. Екстериторіальна модель стимулює трансформацію закладів освіти у автономні цифрові хаби. Використання потужних LMS-платформ (Moodle, Google Classroom) та пріоритет асинхронного навчання забезпечують цілодобовий доступ до контенту. Це нівелює залежність освітнього процесу від енергетичних дефіцитів та часових розбіжностей, гарантуючи технологічну незалежність суб'єктів навчання.

Екстериторіальна модель трансформує *функцію вчителя*, зміщуючи акцент із прямого контролю на модерацию та фасилітацію знань у цифровому середовищі. Це зумовлює необхідність високого рівня цифрової компетентності та володіння специфічними методиками утримання віртуальної уваги в умовах відсутності безпосереднього фізичного контакту.

Таким чином, досвід подолання кризових викликів в Україні довів, що стійкість освітньої системи визначається не фізичною інфраструктурою, а її мережевою мобільністю. Екстериторіальність трансформується з вимушеного заходу у стратегічну парадигму майбутнього, де доступ до знань як базове право людини нівелює геополітичні та безпекові обмеження. Дана модель забезпечує академічну *свободу суб'єкта навчання* та інституційну *гнучкість системи* в умовах глобальної нестабільності.

Результати моніторингу підтверджують високу ефективність екстериторіальних підходів: заклади, що інтегрували повноцінну цифрову модель, зберегли 85–90% контингенту попри глобальну дислокацію суб'єктів [Моніторинг якості]. Це стало наслідком реконцептуалізації закладу освіти: від географічної локації до персоніфікованого цифрового середовища. Використання хмарних сервісів та уніфікованих систем ідентифікації гарантувало безперервність навчання незалежно від стану фізичної інфраструктури. Крім того, екстериторіальна модель забезпечила доступ до освіти суб'єктам у зонах висо-

кого ризику та військовослужбовцям ЗСУ через механізми асинхронного навчання. Збереження контингенту в таких обсягах свідчить не лише про технологічну готовність, а й про формування нової *академічної мобільності*, де лояльність студента до закладу базується на цифровій доступності та якості сервісів, а не на територіальній близькості [Освіта України; Моніторинг якості].

По-друге, практика доводить і економічну доцільність екстериторіальної системи освіти. За оцінками Світового банку, витрати на цифрову інфраструктуру (LMS-платформи, хмарні сервери AWS/Azure, кібербезпека) становлять лише 10–25% від вартості утримання фізичних активів. Оптимізація видатків на експлуатацію корпусів дозволяє перерозподілити ресурси на користь розвитку цифрового контенту та підвищення кваліфікації педагогів. Крім того, хмарна архітектура даних забезпечує вищий рівень інфраструктурної безпеки, гарантуючи доступність інформаційних ресурсів навіть за умов фізичного руйнування будівель чи енергетичних криз.

Стратегічною перевагою екстериторіальності є цілодобовий доступ до ресурсів 24/7. Дані Coursera for Government та вітчизняних LMS-платформ підтверджують, що перехід до асинхронних моделей навчання сприяв зростанню рівня залученості здобувачів на 30%. Це зумовлено можливістю персоналізації графіку, що є критично важливим для осіб, які інтегрують освітній процес у трудову, волонтерську або іншу суспільно значущу діяльність.

Критично важливим аспектом є роль екстериторіальної освіти як стратегічного інструменту *протидії соціокультурній асиміляції*. У контексті глобальної міграції збереження зв'язку з національною освітньою системою виступає ключовим механізмом репродукції ідентичності. За даними Центру економічної стратегії (2024–2025 рр.), здобувачі освіти, інтегровані в український екстериторіальний простір, мають на 60% вищий потенціал до репатріації. Спільне мовне середовище та вивчення українознавчого компонента формують *«культурний якір»*, що трансформує освіту на цифровий кордон держави. Реалізуючи функцію «м'якої сили», держава забезпечує єдність національного інтелекту-

ально-ціннісного поля незалежно від фізичної дислокації громадян, що є стратегічною умовою збереження людського капіталу нації [Освіта України; Моніторинг якості].

Запровадження екстериторіальної моделі освіти в Україні у 2022–2026 роках стало одним із найуспішніших кейсів цифрової стійкості у світі. Поки традиційні освітні системи в зонах конфліктів часто припиняють функціонування, Україна продемонструвала здатність не лише підтримувати процеси, а й підвищувати рівень цифрової грамотності населення. Існують численні офіційні звіти та міжнародні рейтинги станом на 2024–2026 роки, які підтверджують статус України як світового лідера у сфері цифрової трансформації та адаптивності. Згідно з оновленим звітом GovTech Maturity Index (GTMI) 2025 від Світового банку, Україна увійшла до Групи А – категорії країн із найвищим рівнем цифрової зрілості урядів серед 198 країн світу. Україна посіла 5-те місце у світі за індексом онлайн-послуг (Online Services Index) у межах E-Government Development Index ООН, піднявшись на 97 позицій за 6 років. Україна посіла 1-ше місце у світі за показником E-Participation (залучення громадян до управління через цифрові інструменти). За даними національного дослідження цифрових навичок 2025 року, проведеного Міністерством цифрової трансформації, Україна досягла значного показника: 96% населення володіють цифровими навичками, з яких 58% мають базовий або вищий рівень [Міністерство цифрової трансформації]. Попри повномасштабну війну, державні цифрові системи працюють безперебійно на захищених хмарних технологіях.

Експерти ЮНЕСКО та Світового банку констатують, що цифровізація національного мультипредметного тесту (НМТ) та розвиток платформи «Всеукраїнська школа онлайн» (понад 5000 уроків, 900 тис. користувачів) забезпечили інклюзивність та безперервність навчання для здобувачів у зонах ризику та за кордоном (Eurydice, 2025; UNESCO, 2025). Згідно з аналітичними даними Гарвардської школи Кеннеді (Mamedieva, 2025) та Світового банку (World Bank, 2025), Україна здобула статус глобального лідера у сфері GovTech. Це стало можливим завдяки глибокій

інтеграції екосистеми «Дія» у процеси державного управління та надання критичних освітніх послуг в умовах системних криз (Ministry of Digital Transformation, 2026).

Таки чином, на відміну від багатьох країн, де дистанційне навчання було тимчасовим заходом під час пандемії, Україна перетворила його на *стратегічний інструмент виживання*.

Порівняльний аналіз (Табл. 1) свідчить, що українська модель екстериторіальності базується на принципі «екстремальної адаптивності». На відміну від планової цифровізації в країнах ЄС, в Україні технологічна трансформація виступила безальтернативним інструментом реалізації права на освіту. Специфіка вітчизняного кейсу полягає у випереджальних темпах впровадження асинхронних форматів та високій інтенсивності залучення суб'єктів навчання попри ресурсний дефіцит. Це дає підстави розглядати українську модель як глобальний еталон EdTech-стійкості (resilience) у кризових умовах.

Водночас, об'єктивний науковий аналіз вимагає розгляду не лише успіхів, але й викликів, і доводить, що екстериторіальна модель освіти в Україні стикається з низкою проблем, які можуть нівелювати її переваги, якщо їх не враховувати. Як показує практика, ефективність моделі прямо залежить від якості інтернет-зв'язку та наявності техніки: Нерівний доступ до технологій у сільській місцевості та зонах конфлікту створює бар'єри для інклюзивності, поглиблюючи розрив у якості здобутих знань.

Критичним викликом впровадження екстериторіальної моделі є загроза системної ерозії соціальних зв'язків та деградації навичок живої міжособистісної взаємодії. Зву-

ження освітнього процесу до функціональної трансляції контенту спричиняє ерозію навичок міжособистісної взаємодії та руйнацію академічної ідентичності. Відсутність невербальної комунікації та колективного досвіду трансформує навчання у механічне засвоєння алгоритмів, нівелюючи розвиток емпатії та командної синергії. За даними моніторингів 2025 року, тривала ізоляція в екстериторіальному просторі корелює зі зростанням рівня депресивних і тривожних розладів серед молоді на 25–30% [Education in Ukraine]. Провідні інституції, зокрема ОЕСР, наголошують, що довготривала ізоляція в екстериторіальному просторі веде до ерозії навичок емпатії та командної синергії (OECD, 2024)], що загрожує втратою гуманітарної місії освіти як інструменту формування цілісної особистості.

Екстериторіальна модель актуалізує проблему контролю якості освітніх результатів у безконтактному середовищі. Широке застосування генеративного штучного інтелекту нівелює ефективність традиційних методів перевірки знань, що веде до девальвації академічних досягнень. Забезпечення валідності оцінювання потребує впровадження інтелектуальних систем прокторингу (AI-driven proctoring) та переходу від репродуктивних форм контролю до оцінювання критичного мислення. Без цих інструментів існує ризик зниження конкурентоспроможності випускників на глобальному ринку праці через дефіцит довіри до результатів їхнього навчання.

Однак під тиском перебуває не лише студент, а й викладач, чия роль у цій моделі зазнала радикальної та хворобливої трансформації. Когнітивне перевантаження, спричинене необхідністю перманентного опанування EdTech-

Таблиця 1

Порівняльний аналіз моделей цифрової трансформації освіти в умовах глобальних викликів (складено автором на основі звітів ETF, UNESCO та Світового банку, 2024–2025)

Критерій	Україна Екстериторіальна модель	Фінляндія, Естонія Планова цифровізація	Чехія / Польща Традиційна модель
Адаптивність	Висока (через екстремальні умови війни)	Висока (планова цифровізація)	Середня (традиційні стабільні моделі)
Автономія закладу	Максимальна (гнучкість графіків та форматів)	Висока (державна стратегія)	Стабільна інфраструктура ЕПД
Асинхронність	Пріоритет (24/7 доступ через безпекові ризики)	Допоміжний інструмент	Переважно синхронні моделі
Швидкість змін	Висока (зростання досвіду онлайн-навчання на 42%)	Помірна	Консервативна

інструментів та подвійною інтенсивністю праці (поєднання асинхронної розробки контенту з оперативною месенджер-комунікацією), призвело до масового професійного вигорання. Відсутність системної психологічної підтримки та застарілі нормативи навантаження створюють ризик «цифрового відтоку» найбільш кваліфікованих кадрів, що загрожує інтелектуальному потенціалу освітньої системи.

Дуже деструктивно системні недоліки екстериторіальності виявляються у життєвих траєкторіях дітей, інтегрованих у дві освітні системи одночасно. Паралельне виконання вимог національної та іноземної шкільних програм спричиняє екстремальне ментальне перевантаження та хронічний стрес, перешкоджає якісному засвоєнню знань.

Для подолання викликів екстериторіальної моделі у 2026 році експерти пропонують наступні стратегічні рішення:

Впровадження концепції «освітнього ядра», яка передбачає скорочення навчальних планів до критично необхідного переліку результатів навчання (learning outcomes). Створення матриць відповідності (mapping) програм України та ЄС дозволить автоматизувати перезарахування природничо-математичних дисциплін, мінімізуючи академічний дуалізм. Додатковим інструментом є валідація неформальної освіти (курси, волонтерство) як складової індивідуальної освітньої траєкторії.

Трансформація дидактичних моделей: перехід до методології «перевернутого класу» (flipped classroom) дозволяє змістити акцент на асинхронне засвоєння теорії, вивільняючи синхронний час для інтерактивного розв'язання проблемних завдань. Інтеграція адаптивних ШІ-платформ забезпечує гейміфікацію та персоналізацію темпу навчання, що є ключовим для подолання освітніх втрат.

Розвиток цифрової компетентності вчителів: Стратегічне підвищення цифрової компетентності педагогів має фокусуватися на віртуальній фасилітації, а не лише на технічних навичках.

Створення мережових учнівських спільнот та віртуальних хабів є необхідною умовою компенсації дефіциту соціалізації та відновлення колективного освітнього досвіду через спільні онлайн-проекти та заходи.

Запровадження механізмів визнання результатів, отриманих дитиною в гуртках, на курсах або через волонтерську діяльність за кордоном, як частини шкільної програми.

Окреслені напрями визначають пріоритети для подальших наукових розробок у сфері екстериторіальної педагогіки.

Висновки. У сучасному світі освіта є стратегічним фундаментом національного розвитку, що потребує безумовної безперервності в умовах глобальної турбулентності. Концепція екстериторіальності детермінує зміну парадигми від «школи як інфраструктурного об'єкта» до «освіти як мобільного сервісу». Перехід від моделі «школи-фортеці» до «освіти-мережі» робить інтелектуальний капітал нації невразливим до фізичних загроз, оскільки верифікація ідентичності та доступ до знань інтегруються в хмарне середовище.

Екстериторіальна модель перетворює освіту на мобільний актив громадянина, що є критично важливим для збереження людського капіталу в умовах глобальної турбулентності. Вона забезпечує :

- свободу присутності: право вчитися там, де безпечно, не втрачаючи зв'язку.
- свободу часу: можливість опанувати матеріал тоді, коли це дозволяють обставини.
- свободу ідентичності: здатність залишатися частиною своєї культури та держави, перебуваючи в будь-якій точці планети.

Поряд із перевагами, встановлено низку критичних викликів екстериторіальної моделі, що потребують розробки компенсаторних механізмів. До них віднесено: поглиблення цифрового розриву, що за умов нерівномірного доступу до технологій трансформується в «освітню сегрегацію» та нерівність навчальних траєкторій; ерозію соціального капіталу, яка внаслідок дефіциту невербальної комунікації та фізичної інтеракції призводить до деградації *soft skills* та академічної відчуженості суб'єктів; кризу інституційної довіри, зумовлену складністю верифікації результатів навчання та ризиками девальвації оцінок у безконтактному цифровому середовищі; когнітивне та професійне вигорання, детерміноване академічним дуалізмом для учнів та розмиванням меж робочого часу для педагогів. Констатовано, що без системного вирішення зазначе-

них проблем екстериторіальна модель ризикує змістити акцент із формування цілісної особистості на механічну трансляцію цифрового контенту.

Для мінімізації окреслених ризиків та підвищення ефективності екстериторіальної моделі обґрунтовано необхідність реалізації таких стратегічних кроків: нормативна оптимізація – впровадження концепції «освітнього ядра» та матриць відповідності (*mapping*) програм, що дозволить нівелювати академічне переважання через автоматичне визнання результатів навчання за кордоном; технологічна модернізація: перехід до адаптивних асинхронних моделей та інтелектуальних систем прокторингу, що забезпечують валідність оцінювання та незалежність процесу від енергетичних і безпекових дефіцитів; соціально-педагогічна фасилітація: реконцептуалізація ролі педагога як цифрового ментора та створення мережеских учнівських спільнот для компенсації дефіциту соціалізації та розвитку *soft skills*; інституційна підтримка: розробка нових нормативів робочого часу вчителів та впровадження систем психологічного супроводу для запобігання професійній деструкції кадрів. Отже, подолання викликів екстериторіальності лежить у площині гармонізації цифрових інновацій із людиноцентристським підходом, що дозволить перетворити освіту на гнучку, інклюзивну та захищену систему національного розвитку

Незважаючи на існуючі виклики, світова практика доводить, що у сучасному світі майбутнє належить тим націям, які зможуть розвивати свої освітні системи в глобальному цифровому просторі, зробивши їх мобільними, захищеними та інклюзивними [Digital Education; Reimagining].

Аналіз вітчизняного досвіду свідчить, що, на відміну від багатьох зон глобальних конфліктів, де освіта зазнає тривалої стагнації, Україна за підтримки ЄС впроваджує модель «відбудови краще, ніж було» (Build Back Better). Це забезпечує стратегічний перехід від оперативного реагування до сталого розвитку, де модернізовані об'єкти перевершують зруйновані за показниками безпеки та функціональності. Створення *гібридної* освітньої екосистеми дозволило нівелювати

ризиків повної зупинки навчання, характерні для країн із низьким рівнем цифровізації. Завдяки технологічній адаптивності українсько-європейська модель гарантує безперервність освітнього процесу навіть в умовах системних безпекових та енергетичних викликів.

Проведений аналіз свідчить про трансформацію України з реципієнта іноземних технологій у активного розробника унікальних освітніх методик. Прагматичний синтез високих технологій та кризового менеджменту дозволив концептуалізувати освіту як динамічний процес, адаптований до екстремальних умов глобальної нестабільності. Розроблені вітчизняними фахівцями алгоритми навчання в умовах енергетичного дефіциту, безпекових загроз та масових міграцій заклали фундамент нової теоретичної бази – «педагогіки стійкості» (Resilience Pedagogy), яка на сьогодні не має світових аналогів за рівнем апробації та ефективності [Биков; UNESCO].

Сучасний етап розвитку вітчизняної освіти характеризується переходом від адаптації іноземних платформ до створення автентичних екосистем («Мрія», «Всеукраїнська школа онлайн»). Наукові дослідження фокусуються на валідації моделі цифрової присутності («школа у смартфоні») як повноцінного еквівалента традиційного навчання. Сформований досвід екстериторіальності набуває статусу глобального стандарту антикризового менеджменту, що зумовлює інтерес з боку країн Балтії та Тайваню. Здатність вітчизняних напрацювань виступати еталонними зразками для міжнародної спільноти є ключовим показником зрілості та суб'єктності української наукової школи.

Таким чином, захист освітнього простору в умовах надзвичайних ситуацій є результатом солідарної відповідальності національних держав та міжнародних інституцій. Досвід України репрезентує ефективність конвергенції європейських принципів солідарності та вітчизняних технологічних інновацій у протидії деструктивним наслідкам воєнної агресії. Український кейс наразі формує глобальний стандарт інституційної стійкості, доводячи здатність освіти функціонувати як простір стабільності та збереження інтелектуального капіталу в епіцентрі системних криз.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю., Спірін О. М., Пінчук О. П. Цифрова трансформація та цифрова стійкість освітніх систем в умовах воєнного стану. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. Т. 94, № 2. С. 1–21.
2. Освіта України в умовах воєнного стану : інформаційно-аналітичний збірник /за заг. ред. О. Вітренка ; ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Київ, 2025. 160 с.
3. Міністерство цифрової трансформації України. 2024. URL: <https://digitalstate.gov.ua/news/govtech/96-of-ukrainians-now-have-digital-skills> (дата звернення: 22.04.2026).
4. Моніторинг якості освіти в умовах воєнного стану : аналітична доповідь Державної служби якості освіти України. Київ, 2025. 56 с
5. Decades of neglect: Donor financing for education in emergencies. *Donor Tracker*. 2023. URL: <https://donortracker.org/publications/decades-neglect-donor-financing-education-emergencies> (дата звернення: 22.04.2026).
6. Digital Education Action Plan (2021–2027): Resetting education and training for the digital age : Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. *European Commission : official website*. URL: europe.eu (дата звернення: 22.05.2024).
7. Education in Ukraine: Current Status and Future Perspectives / OECD Report. 2024. URL: oecd.org
8. INEE Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery. *Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE)*. 2024. URL: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resourceattachments/INEE_Minimum%20Standards_2024_en.pdf (дата звернення: 22.04.2026).
9. International Instruments: Education in Emergencies. *Right to Education Initiative*. (2014). https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/RTE_International_Instruments_Education_in_Emergencies_2014_0.pdf (дата звернення: 22.04.2026).
10. Reimagining our futures together: a new social contract for education. *UNESCO : Digital Library*. 2021. 186 p. URL: unesco.org (дата звернення: 22.05.2024).
11. UNESCO. (2023). Ukraine’s resilience education: Lessons for the world. *Global Education Monitoring Report; European Commission*. <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/publications/resilience-education-systems-lessons-ukraine>
12. What you need to know about education in emergencies. *UNESCO*. URL: <https://www.unesco.org/en/emergencies/education/need-know> (дата звернення: 22.04.2026).

REFERENCES

1. Bykov V. YU., Spirin O. M., Pinchuk O. P. (2023). Tsyfrova transformatsiya ta tsyfrova stiykist' osvitnikh system v umovakh voyennoho stanu. [Digital transformation and digital stability of educational systems in martial law]. *Informatsiyi tekhnolohiyi i zasoby navchannya* [Information technologies and teaching aids], V. 94, № 2, P. 1–21 (in Ukrainian).
2. Osvita Ukrayiny v umovakh voyennoho stanu : informatsiyi-analitychnyy zbirnyk, (2025) [Education in Ukraine under martial law: information and analytical collection], za zah. red. O. Vitrenka [edited by O. Vitrenko]. Kyiv: DNU «Instytut osvitynoyi analityky», 160 p. (in Ukrainian).
3. Ministerstvo tsyfrovoyi transformatsiyi Ukrayiny. (2024). [Ministry of Digital Transformation of Ukraine] URL: <https://digitalstate.gov.ua/news/govtech/96-of-ukrainians-now-have-digital-skills> (access date: 22.04.2026) (in Ukrainian).
4. Monitorynh yakosti osvity v umovakh voyennoho stanu : analitychna dopovid' Derzhavnoyi sluzhby yakosti osvity Ukrayiny, (2025). [Monitoring the quality of education under martial law: analytical report of the State Service for the Quality of Education of Ukraine]. Kyiv, 56 p. (in Ukrainian).
5. Decades of neglect: Donor financing for education in emergencies. *Donor Tracker*. 2023. URL: <https://donortracker.org/publications/decades-neglect-donor-financing-education-emergencies> (access date: 22.04.2026).
6. Digital Education Action Plan (2021–2027): Resetting education and training for the digital age : Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. *European Commission: official website*. URL: europe.eu (access date: 22.05.2024).
7. Education in Ukraine: Current Status and Future Perspectives / OECD Report. 2024. URL: oecd.org
8. INEE Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery. *Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE)*. 2024. URL: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resourceattachments/INEE_Minimum%20Standards_2024_en.pdf (access date: 22.04.2026).
9. International Instruments: Education in Emergencies. *Right to Education Initiative*. 2014. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/RTE_International_Instruments_Education_in_Emergencies_2014_0.pdf (access date: 22.04.2026).
10. Reimagining our futures together: a new social contract for education. *UNESCO : Digital Library*. 2021. 186 p. URL: unesco.org (access date: 22.05.2024).

11. UNESCO. (2023). Ukraine's resilience education: Lessons for the world. *Global Education Monitoring Report; European Commission*. <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/publications/resilience-education-systems-lessons-ukraine>

12. What you need to know about education in emergencies. *UNESCO*. URL: <https://www.unesco.org/en/emergencies/education/need-know> (access date: 22.04.2026).

I. O. SHESTOPALOVA

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Translation,

Kyiv Aviation Institute, Kyiv, Ukraine

E-mail: unzkafedra@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-0438-6743>

TRANSFORMATION OF THE EXTRATERRITORIAL MODEL OF EDUCATION IN CONDITIONS OF SYSTEMIC CRISES: UKRAINIAN CASE AND EUROPEAN STANDARDS

The article is devoted to a comprehensive study of the transformation of the education system in the context of global crises using the example of the modern experience of Ukraine. The work analyzes the EU policy on education in emergencies (Education in Emergencies – EiE), which is based on the principles of continuity of education, academic solidarity and protection of human rights. Special attention is paid to the implementation of European standards in Ukraine during the legal regime of martial law, which allowed to maintain the stability of the system due to the flexible adaptation of the regulatory framework. The key object of the study is the concept of extraterritoriality in education, which shifted the paradigm from “school as a building” to “school as a service”. The high efficiency and feasibility of this model for preserving human capital in conditions of mass population displacement are proven. The article systematizes the main challenges of extraterritoriality – from the technical “digital divide” to the threat of degradation of social skills – and proposes strategies for overcoming them through the implementation of the “Ukrainian studies component” and asynchronous teaching methods. The uniqueness of Ukraine’s experience, which today is becoming a global benchmark for EdTech resilience, is substantiated. Thanks to its status as a leading country in the field of digitalization and the “Diya” ecosystem, Ukraine has moved from adapting foreign platforms to creating authentic solutions that have no global analogues in terms of testing in extreme conditions. The conclusions emphasize that the “Build Back Better” model allows us to consider the crisis as a point of strategic growth. Despite the existing challenges, world practice proves that the future belongs to those nations that develop their educational systems in the global digital space, making them mobile, secure, and inclusive.

Key words: protection of education; European protection standards; continuity of education; extraterritoriality of education, Ukrainian model of extraterritoriality of education; digital transformation, pedagogy of sustainability, digital state, human capital.

Дата першого надходження статті до видання: 20.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УДК 378:81'243:316.77

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.2.13>**А. М. ЯЛОВА***аспірантка,**Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна**Електронна пошта: kulishevska2001@gmail.com**<https://orcid.org/0009-0001-8749-065X>*

ІНШОМОВНА МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ: СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА

У статті здійснено теоретичний аналіз іншомовної міжкультурної компетентності як педагогічної категорії в умовах сучасного освітнього простору. Актуальність дослідження зумовлена глобалізаційними процесами, активною євроінтеграцією України та зростанням ролі міжкультурної комунікації, що визначає необхідність підготовки особистості, здатної до ефективної взаємодії з представниками інших культур в умовах полікультурного середовища. Окреслено суперечності між потребами сучасної мовної освіти та відсутністю єдиного підходу до трактування сутності іншомовної міжкультурної компетентності у педагогічній науці.

На основі аналізу та узагальнення наукових підходів вітчизняних і зарубіжних учених уточнено сутність іншомовної міжкультурної компетентності як інтегративної характеристики особистості, що поєднує систему знань, умінь, навичок і ціннісних установок, необхідних для здійснення ефективної міжкультурної комунікації засобами іноземної мови. Обґрунтовано нерозривний зв'язок мовної та культурної підготовки особистості, що визначає специфіку досліджуваної компетентності як педагогічного явища.

Визначено структуру іншомовної міжкультурної компетентності як багаторівневої системи взаємопов'язаних компонентів: когнітивного (знання про мову, культуру та соціальні норми), комунікативного (мовленнєві вміння та навички міжкультурної взаємодії), соціокультурного (урахування культурних норм і моделей поведінки), ціннісно-мотиваційного (толерантність, відкритість до культурного різноманіття) та діяльницького (практична реалізація компетентності у реальних комунікативних ситуаціях). Доведено, що ефективність міжкультурної комунікації забезпечується лише за умови цілісної сформованості всіх компонентів у їх взаємодії.

Обґрунтовано значення іншомовної міжкультурної компетентності як педагогічної категорії, що виступає метою, критерієм результативності та світоглядним орієнтиром сучасної мовної освіти. Окреслено перспективи подальших досліджень, пов'язані з розробленням методичних засад формування досліджуваної компетентності та впровадженням ефективних технологій її розвитку в освітньому процесі.

Ключові слова: іншомовна міжкультурна компетентність, міжкультурна комунікація, іншомовна освіта, структура компетентності, педагогічна категорія, соціокультурний компонент, компетентнісний підхід.

Вступ. Актуальність дослідження іншомовної міжкультурної компетентності зумовлена сучасними глобалізаційними процесами, активною євроінтеграцією України та зростанням ролі міжкультурної комунікації в освітньому просторі. У цих умовах знання іноземних мов виступає не лише як інструмент передачі інформації, а як засіб ефективної взаємодії представників різних культур, що потребує формування у здобувачів освіти відповідної компетентності [Гарлицька 2025 : 99]. Посилення міжнародних контактів, академічної мобільності та міжкультурного діалогу актуалізує необхідність підготовки особистості, здатної до адекватного сприйняття культурного різноманіття та ефективної комунікації в полікультурному середовищі. Як зазначають дослідники, сучасна мовна освіта орієнтується на формування фахівця

нового типу – суб'єкта міжкультурної взаємодії, здатного виходити за межі власної культури та інтерпретувати явища іншої [Гарлицька 2025 : 100].

Поставлення проблеми полягає в тому, що попри значну кількість досліджень, у сучасній педагогічній науці відсутній єдиний підхід до трактування поняття іншомовної міжкультурної компетентності, а також спостерігаються суттєві розбіжності у визначенні її структурних компонентів. Як підкреслюють науковці, не існує єдності щодо компонентного складу іншомовної комунікативної та міжкультурної компетентностей, що ускладнює їх практичну реалізацію в освітньому процесі [Пасічник : 160]. Водночас недостатньо узагальнено сутність іншомовної міжкультурної компетентності саме як педагогічної категорії, що потре-

бує системного осмислення та уточнення її структури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що проблема міжкультурної компетентності перебуває в центрі уваги як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Зокрема, питання взаємодії мови і культури, сутності та структури міжкультурної компетентності досліджували О. Бігич, С. Ніколаєва, О. Пасічник, Н. Калашнік, О. Гладка та ін. У працях зарубіжних дослідників (зокрема, у концепціях компетентнісного підходу) міжкультурна компетентність розглядається як здатність до ефективної комунікації в умовах культурного різноманіття.

Метою статті є уточнення сутності іншомовної міжкультурної компетентності як педагогічної категорії та визначення її структури.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати наукові підходи до визначення іншомовної міжкультурної компетентності.
2. Розкрити сутність іншомовної міжкультурної компетентності як педагогічного явища.
3. Визначити структурні компоненти іншомовної міжкультурної компетентності.
4. Окреслити її роль у сучасному освітньому процесі.

Методи дослідження. У процесі дослідження використано комплекс теоретичних методів, що забезпечили цілісність і наукову обґрунтованість отриманих результатів. Зокрема, застосовано аналіз і синтез наукової літератури з метою узагальнення існуючих підходів до розуміння міжкультурної компетентності; порівняння – для виявлення спільних і відмінних ознак у трактуванні досліджуваного феномена різними авторами; систематизацію – для структурування теоретичного матеріалу; узагальнення – для формулювання авторського визначення поняття. Методологічну основу дослідження становлять компетентнісний підхід, що орієнтує освітній процес на формування здатності до ефективної діяльності; комунікативний підхід, який передбачає розвиток умінь реального мовного спілкування; а також концепція діалогу культур, відповідно до якої процес навчання іноземної мови розглядається як вза-

ємодія різних культурних систем.

Результати та дискусії. У сучасній педагогічній науці поняття іншомовної міжкультурної компетентності розглядається як складне інтегративне утворення, що формується на перетині мовної, комунікативної та культурної підготовки особистості. Його виникнення зумовлене усвідомленням нерозривного зв'язку мови й культури, що визначає нові підходи до навчання іноземних мов у контексті міжкультурної взаємодії.

Проблема взаємозв'язку мови і культури має глибоке наукове підґрунтя. Ще В. Гумбольдт наголошував на тому, що мова є відображенням духовного світу народу і водночас формує його культурну картину світу [Зоріна, Гладка : 196]. У сучасних дослідженнях підкреслюється, що мова не лише передає інформацію, а й виступає засобом репрезентації культурних цінностей, норм і моделей поведінки, що обумовлює необхідність урахування культурного контексту в процесі її вивчення.

Відповідно до положень «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти», компетентність трактується як сукупність знань, умінь і особистісних характеристик, які забезпечують здатність особистості ефективно діяти у певних ситуаціях [Зоріна, Гладка : 196]. У цьому контексті іншомовна міжкультурна компетентність постає як здатність здійснювати ефективну комунікацію в іншомовному середовищі з урахуванням культурних особливостей співрозмовників.

У науковій літературі міжкультурна компетентність визначається як комплекс знань про рідну та інші культури, а також умінь адекватно застосовувати ці знання у процесі взаємодії з представниками інших культур [Зоріна, Гладка : 197]. Водночас акцентується, що вона передбачає не лише когнітивний компонент, а й сформованість відповідних ціннісних орієнтацій – толерантності, відкритості до культурного різноманіття та готовності до міжкультурного діалогу.

У контексті іншомовної освіти міжкультурна компетентність тісно пов'язана з іншомовною комунікативною компетентністю. Як зазначає О. Пасічник, міжкультурний компонент є невід'ємною складовою іншо-

мовної підготовки та доповнює її, забезпечуючи здатність особистості до діалогу культур [Пасічник : 162]. При цьому наголошується, що процес навчання іноземної мови не може обмежуватися лише засвоєнням мовних знань, а має передбачати формування умінь інтерпретувати культурні явища та співвідносити їх із власною культурою.

Сучасні підходи до розуміння іншомовної компетентності підкреслюють її інтегративний характер. Зокрема, вона розглядається як складна система, що поєднує лінгвістичні, комунікативні та соціокультурні компоненти, рівень сформованості яких забезпечує ефективну міжкультурну взаємодію [Дівінська : 171]. Це дозволяє визначити іншомовну міжкультурну компетентність як здатність особистості використовувати іноземну мову як інструмент міжкультурного спілкування, враховуючи культурні норми, традиції та особливості поведінки представників інших культур.

Важливою характеристикою іншомовної міжкультурної компетентності є її діяльнісний характер. Вона проявляється у здатності особистості не лише володіти відповідними знаннями, а й застосовувати їх у реальних комунікативних ситуаціях, адекватно реагувати на культурні відмінності та долати можливі комунікативні бар'єри. Формування цієї компетентності передбачає розвиток умінь інтерпретувати культурні явища, аналізувати поведінку представників інших культур і будувати власну комунікативну стратегію відповідно до ситуації спілкування [Калашнік : 1].

Таким чином, іншомовна міжкультурна компетентність як педагогічна категорія є інтегративною характеристикою особистості, що включає систему знань, умінь, навичок і ціннісних установок, які забезпечують ефективну міжкультурну взаємодію в умовах іншомовного спілкування. Її сутність полягає у здатності особистості до діалогу культур, адекватного сприйняття культурного різноманіття та успішної комунікації в полікультурному середовищі.

Проблема визначення структури іншомовної міжкультурної компетентності є однією з найбільш дискусійних у сучасній педагогічній науці, що зумовлено складністю та інтегративним характером цього явища. Аналіз науко-

вих підходів свідчить про відсутність єдиної моделі її структури, однак більшість дослідників сходяться на думці, що вона формується як система взаємопов'язаних компонентів, які забезпечують ефективну міжкультурну взаємодію.

У межах європейської освітньої традиції іншомовна комунікативна компетентність розглядається як сукупність лінгвістичної, соціолінгвістичної та прагматичної складових, що забезпечують мовленнєву діяльність у різних ситуаціях спілкування [Пасічник : 160]. Водночас сучасні дослідження доводять, що така структура є недостатньою для пояснення специфіки міжкультурної взаємодії, оскільки не повною мірою враховує культурний контекст спілкування. Саме тому до її складу доцільно включати соціокультурний компонент, який відображає зв'язок мови з культурою та забезпечує адекватність комунікативної поведінки [Пасічник : 161].

Значний внесок у розроблення структури міжкультурної компетентності зроблено Н. Калашнік, яка виокремлює лінгвістичний, тематичний, соціокультурний, дискурсивний, компенсаторний і навчальний компоненти, що у своїй сукупності забезпечують готовність особистості до іншомовного спілкування [Калашнік : 1]. Такий підхід підкреслює багатомірність досліджуваного явища та його орієнтацію на практичну діяльність. Водночас у працях інших дослідників наголошується на важливості врахування не лише мовних і культурних знань, а й особистісних характеристик – мотивації, ціннісних установок та здатності до рефлексії [Зоріна, Гладка : 197].

У сучасних дослідженнях міжкультурної компетентності простежується тенденція до її розгляду як багатокомпонентного утворення, що включає когнітивний, афективний та поведінковий аспекти. Зокрема, В. Хаманюк та співавтори зазначають, що попри різноманітність підходів до визначення структури міжкультурної компетентності, вона зберігає спільне концептуальне ядро – знання, установки та поведінкові стратегії, що забезпечують ефективну міжкультурну взаємодію [Хаманюк 2024 : 1]. Автори також підкреслюють, що сучасне розуміння міжкультурної компетентності суттєво розширилося під впливом глобалізаційних

процесів і міграції, унаслідок чого до її структури додаються нові компоненти, однак базові складові залишаються незмінними, що свідчить про динамічний характер досліджуваного явища [Хаманюк 2024 : 1–2].

Узагальнюючи наукові підходи, доцільно розглядати структуру іншомовної міжкультурної компетентності як інтегративну систему, що включає взаємопов'язані когнітивний, комунікативний, соціокультурний, ціннісно-мотиваційний та діяльнісний компоненти.

Когнітивний компонент охоплює систему знань про мову та культуру, включаючи уявлення про національно-культурні особливості, соціальні норми та цінності суспільства. Він включає не лише інформацію про країну, мову якої вивчається, а й розуміння культурних відмінностей і соціальних норм, що визначають поведінку носіїв цієї культури. Саме цей компонент створює підґрунтя для формування адекватного сприйняття іншої культури та забезпечує можливість інтерпретації культурних явищ у процесі спілкування [Зоріна, Гладка : 197].

Комунікативний компонент передбачає сформованість мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для здійснення ефективної взаємодії, а також здатність добирати мовні засоби відповідно до конкретної ситуації спілкування. Він тісно пов'язаний із соціокультурним, оскільки ефективність міжкультурної взаємодії значною мірою залежить від умінь враховувати культурні особливості співрозмовника. У структурі цього компонента значне місце посідають дискурсивні та стратегічні елементи, які забезпечують здатність до побудови зв'язного висловлювання та подолання комунікативних труднощів [Калашнік : 1].

Соціокультурний компонент відображає здатність особистості враховувати культурні норми, традиції та моделі поведінки представників іншої культури, що є необхідною умовою досягнення взаєморозуміння. Його значення полягає в забезпеченні адекватності комунікативної поведінки та запобіганні міжкультурним непорозумінням [Пасічник : 161]. Цей компонент безпосередньо пов'язує мовленнєву діяльність із культурним контекстом та забезпечує здатність особистості орієнтуватися в різних соціокультурних ситуаціях.

Ціннісно-мотиваційний компонент характеризує ставлення особистості до інших культур, рівень її толерантності, відкритості та готовності до міжкультурного діалогу, що визначає спрямованість комунікативної діяльності. Дослідники підкреслюють, що позитивна мотивація до взаємодії з представниками інших культур і відкритість до культурного різноманіття є необхідними умовами ефективної комунікації [Зоріна, Гладка : 197]. Саме цей компонент визначає спрямованість особистості на взаєморозуміння та співпрацю в умовах полікультурного середовища.

Діяльнісний компонент забезпечує практичну реалізацію іншомовної міжкультурної компетентності та проявляється у здатності застосовувати набуті знання й уміння в реальних ситуаціях спілкування, адаптувати власну поведінку до умов міжкультурної взаємодії та обирати ефективні комунікативні стратегії. Він проявляється у вмінні адаптувати власну поведінку до культурних особливостей іншомовного середовища та ефективно вирішувати комунікативні завдання, а також у здатності до рефлексії та корекції власних дій відповідно до умов взаємодії [Калашнік : 1].

Важливо підкреслити, що зазначені компоненти функціонують не ізольовано, а у тісному взаємозв'язку, утворюючи цілісну систему. Недостатній рівень сформованості хоча б одного з них може суттєво знизити ефективність міжкультурної комунікації, оскільки успішна взаємодія передбачає одночасну актуалізацію знань, умінь, цінностей і поведінкових стратегій. Саме інтеграція цих складових забезпечує здатність особистості до адекватного сприйняття культурного різноманіття та ефективної взаємодії в полікультурному середовищі.

У сучасній педагогічній науці іншомовна міжкультурна компетентність розглядається не лише як результат навчання іноземної мови, а як важлива педагогічна категорія, що визначає зміст, цілі та результати освітнього процесу. Її становлення пов'язане з переходом від знаннєвої парадигми освіти до компетентнісної, у межах якої пріоритетним стає формування здатності особистості діяти в реальних життєвих ситуаціях, зокрема в умовах міжкультурної взаємодії.

Сучасна концепція мовної освіти ґрунтується на принципі єдності мови і культури, відповідно до якого процес оволодіння іноземною мовою передбачає одночасне засвоєння культурних норм, цінностей і моделей поведінки носіїв цієї мови. У цьому контексті іншомовна міжкультурна компетентність виступає як інтегративний результат навчання, що поєднує мовну підготовку з культурною обізнаністю та соціальним досвідом особистості [Пасічник : 160].

У педагогічному вимірі іншомовна міжкультурна компетентність виконує кілька важливих функцій. По-перше, вона визначає мету навчання іноземних мов, яка полягає не лише у формуванні мовленнєвих умінь, а й у розвитку здатності до міжкультурного діалогу. По-друге, вона виступає критерієм результативності освітнього процесу, оскільки рівень її сформованості відображає готовність здобувача освіти до ефективної взаємодії в полікультурному середовищі. По-третє, вона виконує світоглядну функцію, сприяючи формуванню толерантності, відкритості та поваги до культурного різноманіття.

З позиції компетентнісного підходу іншомовна міжкультурна компетентність є складовою загальної іншомовної комунікативної компетентності, однак водночас виходить за її межі, оскільки охоплює не лише мовні, а й соціокультурні та ціннісні аспекти особистості. У цьому зв'язку науковці наголошують на необхідності розглядати її як самостійну педагогічну категорію, що інтегрує різні компоненти професійної та особистісної підготовки [Пасічник : 162].

Важливим аспектом є орієнтація іншомовної міжкультурної компетентності на діяльність. Вона формується у процесі активної взаємодії суб'єктів освітнього процесу та проявляється у здатності застосовувати набуті знання й уміння в реальних ситуаціях спілкування. Саме тому сучасна методика навчання іноземних мов передбачає використання таких форм і методів роботи, які моделюють міжкультурну комунікацію та сприяють формуванню практичного досвіду взаємодії.

У цьому контексті важливу роль відіграють компетентнісно орієнтовані підходи до навчання, зокрема комунікативно-діяльніс-

ний, культурологічний та особистісно орієнтований, які забезпечують інтеграцію мовного та культурного компонентів навчання. Поєднання цих підходів сприяє формуванню особистості як суб'єкта міжкультурної взаємодії, здатного орієнтуватися в полікультурному світі та ефективно здійснювати комунікацію [Гарлицька 2025 : 100].

Іншомовна міжкультурна компетентність як педагогічна категорія виступає системоутворювальним елементом сучасної мовної освіти. Вона визначає стратегічні орієнтири навчання іноземних мов, інтегрує мовні та культурні аспекти підготовки та забезпечує формування особистості, здатної до ефективної діяльності в умовах глобалізованого світу. Її значення полягає у забезпеченні переходу від засвоєння знань до розвитку компетентної, соціально активної та культурно чутливої особистості.

Висновки. У результаті проведеного дослідження уточнено сутність іншомовної міжкультурної компетентності як педагогічної категорії та визначено її структуру в контексті сучасної мовної освіти.

Аналіз наукових підходів засвідчив, що іншомовна міжкультурна компетентність є складним інтегративним утворенням, яке поєднує мовні, культурні, соціальні та особистісні характеристики. Вона формується на перетині іншомовної комунікативної та міжкультурної підготовки особистості та передбачає здатність до ефективної взаємодії з представниками інших культур у процесі іншомовного спілкування.

З'ясовано, що сутність іншомовної міжкультурної компетентності полягає у здатності особистості здійснювати міжкультурну комунікацію з урахуванням культурних особливостей, норм і цінностей іншого соціуму, а також інтерпретувати явища іншої культури крізь призму власного культурного досвіду.

Узагальнення наукових досліджень дало підстави визначити структуру іншомовної міжкультурної компетентності як багаторівневу систему взаємопов'язаних компонентів: когнітивного, комунікативного, соціокультурного, ціннісно-мотиваційного та діяльнісного. Їхня взаємодія забезпечує цілісність компетентності та визначає ефективність міжкультурної комунікації.

Встановлено, що іншомовна міжкультурна компетентність виступає важливою педагогічною категорією, яка визначає стратегічні орієнтири сучасної мовної освіти. Вона є не лише метою навчання іноземних мов, а й результатом освітнього процесу, що відображає готовність особистості до функціонування в умовах полікультурного середовища.

Формування іншомовної міжкультурної компетентності є необхідною умовою підготовки сучасного фахівця, здатного до ефективної професійної та соціальної взаємодії в глобалізованому світі. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні методичних засад формування цієї компетентності та впровадженні ефективних технологій її розвитку в освітньому процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гарлицька Т. Г. Ключові підходи до формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови. Педагогіка і психологія : наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. 2025. № 1 (5). С. 99–104. URL: <https://journal.ldubgd.edu.ua/index.php/pp/article/view/3002>
2. Дівінська Н. Методичні аспекти розвитку іншомовної компетентності науково-педагогічних працівників. Проблеми освіти. 2019. Вип. 93. С. 169–174. URL: <https://imzo-journal.org.ua/index.php/journal/article/download/13/13/>
3. Зоріна А. Е., Гладка О. В. Формування міжкультурної компетентності учнів старшої школи у процесі навчання іноземної мови. Актуальні питання філології і методики викладання мов : зб. матер. Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., 26–27 квітня 2018 р., м. Кривий Ріг. Кривий Ріг, 2018. С. 194–201. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/5418>
4. Калашник Н. В. Структура міжкультурної комунікативної компетентності іноземних студентів – майбутніх медиків. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. 2014. № 3. С. 97–103. URL: <https://journals.tnpu.ternopil.ua/index.php/pedagogy/article/download/1469/1306/2616>
5. Пасічник О. С. Міжкультурна компетентність як складова іншомовної комунікативної компетентності. Збірник наукових праць Інституту педагогіки НАПН України. С. 159–165. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725323/1/Pasichnyk_Intercultural_Competence.pdf
6. Хаманюк В. П., Карпюк В., Шуміліна І., Устінова В. The concept of «intercultural competence» in educational and scientific discourses. Advanced Education (Educational Dimension). 2024. Vol. 11. P. 1–27. DOI: <https://doi.org/10.55056/ed.715>. URL: <https://acnsi.org/journal/index.php/ed/article/view/715>

REFERENCES

1. Harlytska, T. H. (2025). Kliuchovi pidkhody do formuvannya mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv anhliiskoi movy [Key approaches to developing intercultural competence of future English language teachers]. Pedagogika i psykholohiia : naukovi zapysky Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediialnosti, 1(5), 99–104. <https://journal.ldubgd.edu.ua/index.php/pp/article/view/3002>
2. Divinska, N. (2019). Metodichni aspekty rozvytku inshomovnoi kompetentnosti naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv [Methodological aspects of developing foreign language competence of academic staff]. Problemy osvity, 93, 169–174. <https://imzo-journal.org.ua/index.php/journal/article/download/13/13/>
3. Zorina, A. E., & Hladka, O. V. (2018). Formuvannya mizhkulturnoi kompetentnosti uchniv starshoi shkoly u protsesi navchannia inozemnoi movy [Developing intercultural competence of upper secondary school students in the process of foreign language learning]. In Aktualni pytannia filolohii i metodyky vykladannia mov (pp. 194–201). Kryvyi Rih. <https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/5418>
4. Kalashnyk, N. V. (2014). Strukturamizhkulturnoikomunikatyvnoikompetentnosti inozemnykhstudentiv–maibutnix medykiv [The structure of intercultural communicative competence of foreign students – future medical professionals]. Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: pedagogika, 3, 97–103. <https://journals.tnpu.ternopil.ua/index.php/pedagogy/article/download/1469/1306/2616>
5. Pasichnyk, O. S. (n.d.). Mizhkulturna kompetentnist yak skladova inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti [Intercultural competence as a component of foreign language communicative competence]. Zbirnyk naukovykh prats Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy, 159–165. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725323/1/Pasichnyk_Intercultural_Competence.pdf
6. Hamaniuk, V., Karpiuk, V., Shumilina, I., & Ustinova, V. (2024). The concept of «intercultural competence» in educational and scientific discourses. Advanced Education (Educational Dimension), 11, 1–27. <https://doi.org/10.55056/ed.715>

A. M. YALOVA

Postgraduate Student,

Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine

E-mail: kulishevskaya2001@gmail.com

https://orcid.org/0009-0001-8749-065X

FOREIGN LANGUAGE INTERCULTURAL COMPETENCE AS A PEDAGOGICAL CATEGORY: ESSENCE AND STRUCTURE

The article presents a theoretical analysis of foreign language intercultural competence as a pedagogical category within the context of contemporary educational space. The relevance of the study is determined by globalisation processes, Ukraine's European integration, and the growing role of intercultural communication, which necessitates the preparation of individuals capable of effective interaction with representatives of other cultures. The study identifies contradictions between the demands of modern language education and the absence of a unified approach to defining this competence in pedagogical science.

The essence of foreign language intercultural competence is clarified as an integrative characteristic of the individual that combines knowledge, skills, abilities, and value orientations required for effective intercultural communication in a foreign language. The inseparable connection between language and cultural preparation is substantiated as the defining feature of this competence as a pedagogical phenomenon.

The structure of the competence is defined as a multilevel system of five interrelated components: cognitive (knowledge of language, culture, and social norms), communicative (speech skills for intercultural interaction), sociocultural (awareness of cultural norms and behavioural patterns), value-motivational (tolerance and openness to cultural diversity), and activity-based (practical application in real communicative situations).

The significance of foreign language intercultural competence as a system-forming pedagogical category is substantiated – one that serves as the goal, the criterion of effectiveness, and the worldview orientation of modern language education. Prospects for further research concern the development of methodological foundations for forming this competence in the educational process.

Key words: foreign language intercultural competence, intercultural communication, foreign language education, competence structure, pedagogical category, sociocultural component, competency-based approach.

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



ТЕОРІЯ ОСВІТИ Й НАВЧАННЯ

УДК [37.015.3:51:616.895]

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.2.14>

Т. А. МАРТИНЮК

доктор педагогічних наук, доцент,

професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

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

Електронна пошта: Martyniuk.Tetyana@vnu.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0002-9288-8179>

Н. Б. ПАВЛИШИНА

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

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

Електронна пошта: Pavlyshyna.Nataliia@vnu.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0002-1385-0800>

СЕНСОРНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті розглядається проблема сенсорної інтеграції як ключового чинника формування математичної компетентності дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Проаналізовано сучасні теоретичні підходи до сенсорної інтеграції з позицій нейропсихології, педагогіки та практично-орієнтованої корекції, визначено її роль у когнітивній організації сенсорної інформації та формуванні структурованих уявлень про кількісні та просторові відношення. Висвітлено механізми впливу сенсорної інтеграції на розвиток логічного, просторового та арифметичного мислення, уваги, пам'яті та здатності встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Проаналізовано педагогічні умови інтеграції сенсорних методик у навчальний процес з математики, зокрема тактильні, вестибулярні, пропріоцептивні вправи, зорово-просторові методики та інтегровані сенсорно-математичні ігри. З'ясовано, що системне впровадження сенсорних вправ створює передумови для ефективного засвоєння числових та геометричних понять, логічних операцій та обчислювальних дій, підвищує адаптивність та пізнавальну активність дітей з ООП у межах інклюзивного освітнього середовища.

Формування математичної компетентності у дітей з ООП значною мірою залежить від рівня узгодженості сенсорних систем, оскільки недостатня інтеграція зорової, слухової, тактильної, вестибулярної та пропріоцептивної інформації проявляється у труднощах опанування числового ряду, орієнтації на площині аркуша, розумінні структури навчальної задачі та виконанні арифметичних і геометричних операцій.

Впровадження сенсорно-орієнтованих методик у процес навчання в умовах інклюзивного освітнього середовища забезпечує комплексний розвиток когнітивних, рухових і комунікативних компетентностей, підвищує рівень саморегуляції та здатність до адаптивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: сенсорна інтеграція, математична компетентність, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивне навчання, сенсорно-орієнтовані методики, когнітивний розвиток, просторово-логічне мислення, педагогічні умови, сенсорні системи.

Поставлення проблеми. Сучасний етап розвитку української освіти характеризується активним впровадженням інклюзивної моделі навчання, що передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Однією з ключових компетентностей, визначених концепцією Нової української школи, є математична компетентність, яка охоплює

здатність застосовувати математичні знання для розв'язання життєвих ситуацій, логічного мислення, аналізу, моделювання та прийняття обґрунтованих рішень.

Формування математичної компетентності в дітей з ООП має свою специфіку, зумовлену особливостями їхнього психофізичного розвитку. Досвід практичної діяльності педагогів свідчить, що труднощі засвоєння мате-

матичних понять часто пов'язані не лише з інтелектуальними порушеннями, а й із недосконалістю сенсорної обробки інформації. Порушення координації між зоровою, слуховою, тактильною, вестибулярною та пропріоцептивною системами ускладнює формування просторових уявлень, розуміння кількісних відношень, орієнтацію в числовому ряді та виконання обчислювальних дій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості впровадження сенсорної інтеграції у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами досліджували у своїх наукових доробках такі українські вчені: І. Єрмакова, А. Колупаєва, Л. Кравченко, С. Миронова, Т. Скрипник, О. Трофименко та інші.

Поняття «соціальна інтеграція» та її вплив на розвиток дітей, у тому числі і на формування їх математичної компетентності, були предметом наукового пошуку таких сучасних вчених: А. Заплатинської, З. Мацюк, О. Кіпаренко, Н. Пахомової, Н. Прокопчук, М. Фенко та інших.

Попри наявність численних наукових досліджень, проблема інтеграції сенсорних підходів безпосередньо в процес формування математичної компетентності дітей з ООП залишається недостатньо розробленою. У практиці інклюзивного навчання сенсорна підтримка часто розглядається як окремий корекційний напрям, а не як складова освітнього процесу, інтегрована у викладання навчальних предметів, зокрема математики.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні сенсорної інтеграції як педагогічного чинника формування математичної компетентності дітей з особливими освітніми потребами та визначенні ефективних шляхів інтеграції сенсорних методів у процес навчання математики в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття сенсорної інтеграції (від англ. *sensory integration*) було запроваджене американською дослідницею Енн Джин Айрес. Вона вперше визначила його як складний нейропсихологічний процес, що забезпечує узгоджену взаємодію різних сенсорних систем – тактильної, вестибулярної, пропріоцептивної, зорової та слухової. Така скоордино-

вана робота аналізаторів створює підґрунтя для цілісного сприйняття навколишнього світу, формування адекватних поведінкових реакцій і успішної соціальної взаємодії [Айрес].

У сучасних наукових джерелах поняття сенсорної інтеграції трактується багатовимірно та розглядається з позицій нейропсихології, педагогіки й реабілітології.

Зокрема, Т. Скрипник визначає сенсорну інтеграцію як особливий вид пізнавальної діяльності, що охоплює комплекс аналітико-синтетичних процесів і забезпечує подальше поєднання зорових, слухових, соматосенсорних, нюхових і смакових відчуттів. У такому контексті йдеться про інтеграцію різних сенсорних каналів у цілісну систему сприйняття [Скрипник].

А. Заплатинська розглядає сенсорно-інтегративну терапію як цілеспрямований педагогічний вплив, спрямований на розвиток здатності дитини впорядковувати сенсорні сигнали, а також як технологію – складову структурної моделі реабілітаційного процесу [Заплатинська].

За визначенням Т. Нижник, сенсорна інтеграція є складним процесом, під час якого нервова система отримує інформацію від рецепторів різних сенсорних систем (зорової, слухової, нюхової, смакової, пропріоцептивної, вестибулярної), організовує її та забезпечує адекватну відповідь організму [Нижник].

Н. Прокопчук акцентує на взаємодії всіх органів чуття, завдяки якій відбувається впорядкування подразників таким чином, щоб людина могла адекватно реагувати на впливи довкілля та діяти відповідно до ситуації [Прокопчук].

Н. Литвин та О. Сойко підкреслюють нейрофізіологічний аспект явища, характеризуючи сенсорну інтеграцію як несвідомий процес у головному мозку, що забезпечує організацію та фільтрацію сенсорної інформації й створює умови для свідомої, адаптивної поведінки [Литвин].

Таким чином, у сучасному науковому дискурсі сенсорна інтеграція розглядається як комплексний, багаторівневий процес обробки та узгодження сенсорної інформації, що є основою пізнавальної активності та адаптивної поведінки особистості.

Варто зазначити, що теоретичне підґрунтя сенсорної інтеграції формується в межах нейропсихологічного, психолого-педагогічного та практично-орієнтованого підходів, кожен із яких по-своєму розкриває сутність цього феномена.

У межах нейропсихологічного підходу сенсорна інтеграція розглядається як функціональна здатність центральної нервової системи поєднувати імпульси, що надходять від різних органів чуття, з метою формування узгодженої реакції організму на зовнішні та внутрішні стимули. Саме завдяки інтеграції сенсорних сигналів забезпечується цілісність сприйняття навколишньої дійсності, точність рухової координації, стабільність емоційних реакцій і регуляція поведінки дитини.

Психолого-педагогічний підхід акцентує увагу на ролі освітнього середовища у розвитку сенсорного досвіду. У цьому контексті сенсорна інтеграція постає не лише як нейрофізіологічний механізм, а й як цілеспрямований педагогічний процес, що сприяє гармонійному поєднанню сприйняття, мислення, моторного розвитку та емоційно-вольової сфери. Освітній простір, збагачений відповідними стимулами, створює умови для активізації пізнавальної діяльності та формування адаптивних способів взаємодії з довкіллям.

Практично-орієнтований підхід трактує сенсорну інтеграцію як складову комплексної корекційно-розвиткової роботи. У межах цього підходу кожен вид діяльності має чітке спрямування на стимуляцію конкретних сенсорних систем (вестибулярної, тактильної, зорової, пропріоцептивної тощо) з метою розвитку саморегуляції, концентрації уваги, комунікативних навичок і адаптивної поведінки. Реалізація такого підходу передбачає міждисциплінарну співпрацю фахівців – педагога, практичного психолога, вчителя-дефектолога, ерготерапевта, соціального педагога, що забезпечує системність і цілісність впливу на дитину, зокрема з особливими освітніми потребами.

Таким чином, аналіз сучасних досліджень засвідчує, що сенсорна інтеграція є фундаментальним когнітивно-психофізіологічним механізмом, який забезпечує узгоджене функціонування сенсорних систем і формування

цілісного сприйняття навколишнього середовища. Ефективна координація зорової, слухової, тактильної, вестибулярної та пропріоцептивної інформації створює нейропсихологічну основу для точного сприйняття просторових, кількісних та структурних характеристик об'єктів, що, своєю чергою, визначає рівень розвитку когнітивних функцій, необхідних для навчальної діяльності.

З позицій когнітивної психології та педагогіки математична компетентність дитини формується на базі сенсомоторного досвіду, у межах якого відбувається освоєння ключових математичних понять – величини, числа, співвідношення, порядку та просторових взаємовідношень. Поняття «більше–менше», «вище–нижче», «частина–ціле», «праворуч–ліворуч» виникають через практичну взаємодію дитини з предметним середовищем, маніпуляції об'єктами, рухові дії та тілесне сприйняття простору.

Л. Зданевич, Н. Фроленкова та Т. Цегельник зазначають, що проблема розвитку дитини в сенсорно-пізнавальному просторі є на сьогодні актуальною і необхідною також з огляду на активну динаміку освітнього середовища та зміщення акцентів первинної ланки освіти. Впровадження оптимізаційних заходів, спрямованих на сенсорний розвиток дитини з особливими освітніми потребами передбачає збагачення відповідного предметно-розвивального середовища групової кімнати; інтеграцію системної педагогічної діяльності в контексті формування логіко-математичної компетентності засобами STREAM освіти; забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії у форматі «педагог-дитина». Все це сприяє формуванню цілісних сенсорних уявлень, розвитку просторового та логічного мислення, концентрації уваги, умінню встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та опануванню математичних понять і операцій. Завдяки системному підходу до сенсорного розвитку діти отримують можливість більш ефективно взаємодіяти з предметним і соціальним середовищем, що створює передумови для успішного засвоєння математичної компетентності в умовах інклюзивного навчання [Зданевич].

Сенсорна інтеграція виступає необхідною передумовою розвитку математичного мис-

лення, оскільки забезпечує когнітивну організацію сенсорної інформації та формування структурованих уявлень про кількісні та просторові відношення. Недостатній рівень узгодженості сенсорних систем у дітей з особливими освітніми потребами може проявлятися у труднощах опанування числового ряду, орієнтації на площині аркуша, розумінні структури навчальної задачі та виконанні обчислювальних операцій.

Отже, сенсорна інтеграція постає не лише як корекційно-розвивальний процес, а як ключовий педагогічний чинник формування математичної компетентності в умовах інклюзивного навчання, що підкреслює її стратегічне значення у сучасній освітній практиці.

У педагогічній практиці формування математичної компетентності у дітей з ООП найбільш ефективними вважаються такі комплексні методики, що спрямовані саме на стимуляцію різних сенсорних систем. До них відносять методики тактильної стимуляції, вестибулярні та пропріоцептивні вправи, зорово-просторові методики, інтегровані сенсорно-математичні ігри.

Тактильна стимуляція сприяє розвитку відчуття форми, величини та співвідношень між об'єктами, що формує основу для розуміння числових понять і арифметичних операцій. Практичне застосування включає використання моделі цифр і геометричних фігур з різних матеріалів (пластик, тканина, пісок, глина). Дієвими є маніпуляції з об'єктами різного об'єму та ваги для формування уявлень про більшість, меншість, рівність. Високу результативність мають «сенсорні коробки», де дитина сортує предмети за формою, текстурою та кольором, одночасно опановуючи поняття класифікації та порівняння.

Вестибулярні та пропріоцептивні вправи забезпечують розвиток просторової орієнтації, координації рухів і стабілізації уваги, що є критично важливим для опанування геометричних понять та письмових математичних дій. Високу ефективність дають пересування по маршрутах з числовими або формовими завданнями («числові кроки», «побудуй фігуру по маршруту»); балансування на колодах, лавках або спеціальних доріжках, де дитина виконує математичні інструкції під час руху;

вправи з м'ячем, кидки у ціль, що передбачають підрахунок, сортування чи складання числових рядів.

Зорово-просторові методики забезпечують засвоєння понять «вище–нижче», «ліворуч–праворуч», «частина–ціле», а також формують базу для роботи з геометричними фігурами та координатними сітками. Практичні вправи на складання фігур із блоків, конструктора LEGO, пазлів та використання відповідних карток і моделей позитивно впливають на розвиток просторового та логічного мислення, формування математичних уявлень про величину, форму, кількість та співвідношення об'єктів, удосконалення координації рухів рук і очей, концентрацію уваги, здатність до класифікації та аналізу, а також на опанування арифметичних і геометричних операцій.

Інтегровані сенсорно-математичні ігри поєднують стимуляцію сенсорних систем із формуванням математичних навичок. Найбільш популярними є ігри на сортування предметів за формою, величиною, кольором із одночасним підрахунком; завдання на побудову «числових доріжок» або «геометричних маршрутів», де дитина поєднує рухові дії з опануванням числових та геометричних понять; активні групові ігри, що стимулюють кооперацію, увагу та планування дій, одночасно розвиваючи математичну компетентність.

Таким чином, інтеграція сенсорних вправ у процес навчання математики дітей з особливими освітніми потребами створює системні умови для розвитку когнітивних функцій, необхідних для опанування числових та просторових понять, логічних операцій і обчислювальних дій. Кожна вправа має чітко визначену педагогічну мету, спрямовану на стимуляцію конкретної сенсорної системи та формування структурованих математичних уявлень. Реалізація цих методик у контексті міждисциплінарної роботи педагогів, асистентів вчителя, вчителів-дефектологів, психологів забезпечує комплексний вплив на розвиток дітей з ООП, підвищуючи їхню здатність до самостійного та адаптивного навчання у межах інклюзивного освітнього середовища.

Висновки. Отже, сенсорна інтеграція є ключовим когнітивно-психофізіологічним механізмом, який забезпечує узгоджене функціонування сенсорних систем і формування цілісного сприйняття навколишнього середовища. У контексті інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами ефективна сенсорна інтеграція створює нейропсихологічну основу для розвитку просторових, кількісних та логічних уявлень, необхідних для опанування математичних понять і операцій.

Формування математичної компетентності у дітей з ООП значною мірою залежить від рівня узгодженості сенсорних систем, оскільки недостатня інтеграція зорової, слухової, тактильної, вестибулярної та пропріоцептивної інформації проявляється у труднощах опанування числового ряду, орієнтації на площині аркуша, розумінні структури навчальної задачі

та виконанні арифметичних і геометричних операцій.

Впровадження сенсорно-орієнтованих методик у процес навчання в умовах інклюзивного освітнього середовища забезпечує комплексний розвиток когнітивних, рухових і комунікативних компетентностей, підвищує рівень саморегуляції та здатність до адаптивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані з дослідженням можливостей цифрових та STREAM-технологій у контексті сенсорної інтеграції, а також проведення довготривалих емпіричних досліджень, спрямованих на визначення впливу сенсорно-інтегративних методик на динаміку розвитку логіко-математичного мислення дітей з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Е. Джин Айрес. Дитина і сенсорна інтеграція. Розуміння прихованих проблем розвитку. Київ: Видавництво Ростислава Бурлаки. 2024. 266 с.
2. Заплатинська А.Б. Становлення поняття «сенсорна інтеграція» у корекційній педагогіці. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія : Соціально-педагогічна. 2013. Вип. 23(1). С. 48-57. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2013_23%281%29__8
3. Зданевич Л.В., Фроленкова Н.О., Цегельник Т.М. Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі: моніторинг логіко-математичної компетентності старшого дошкільника. *Молодь і ринок*. № 4 (236). 2025. С. 56-61. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.323596>
4. Литвин Н.І. Соїко О.В. Комплексна психолого-педагогічна реабілітація дітей з особливими потребами засобами сенсорної інтеграції. *Психологія: реальність і перспективи*. 2018. Вип. 10. С. 94-100.
5. Нижник Т.О. Підходи щодо розвитку та корекції сенсорної інтеграції у дітей дошкільного віку. *Інноваційна педагогіка*, 1 (56). 2023. С. 111-115. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/56.1.23>
6. Прокопчук Н.В. Сенсорна інтеграція як ефективний метод у роботі з дітьми із сенсорними дисфункціями. *Імідж сучасного педагога*, (1(220)). 2025. С. 87-90. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-1\(220\)-87-90](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-1(220)-87-90)
7. İlik, Ş. Ş., & Sarı, H. (2017). The training program for individualized education programs (IEPs): Its effect on how inclusive education teachers perceive their competencies in devising IEPs. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 1547–1572. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.5.0424>
8. Skrypnyk, T., et al. (2020). Supporting of Children with Special Needs in Inclusive Environment by the Teachers Collaboration. *Pedagogika / Pedagogy*, 2020, t. 138, Nr. 2, p. 193–208 / Vol. 138, No. 2, pp. 193–208. <https://doi.org/10.15823/p.2020.138.11>

REFERENCES

1. Anna Jean Ayres (2024). The Child and Sensory Integration: Understanding Hidden Developmental Problems [Dytyna i sensorna intehratsiia. Rozuminnia prykhovanykh problem rozvytku] [in Ukrainian].
2. Zaplatynska A.B. (2013). The formation of the concept of «sensory integration» in correctional pedagogy [Stanovlennia poniattia «sensorna intehratsiia» u korektsiinii pedahohitsi]. *Collection of scientific papers of Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University*. 23(1). pp. 48-57. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2013_23%281%29__8 [in Ukrainian].
3. Zdanevych L.V., Frolenkova N.O., Tsehelnik T.M. (2025). A child in a sensory-cognitive space: monitoring the logical-mathematical competence of an older preschooler [Dytyna v sensorno-piznavalnomu prostori: monitorynh lohiko-matematychnoi kompetentnosti starshoho doshkilnyka]. *Youth and the Market*. № 4(236). pp. 56-61. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.323596> [in Ukrainian].

4. Lytvyn N.I. Soiko O.V. (2018). Comprehensive psychological and pedagogical rehabilitation of children with special needs using sensory integration tools [Kompleksna psyholoho-pedahohichna rehabilitatsiia ditei z osoblyvymy potrebamy zasobamy sensornoi intehtratsii]. *Psychology: Reality and Prospects*. Issue 10. pp. 94-100 [in Ukrainian].

5. Nyzhnyk T.O. (2023). Approaches to the development and correction of sensory integration in preschool children [Pidkhody shchodo rozvytku ta korektsii sensornoi intehtratsii u ditei doshkilnoho viku]. *Innovative Pedagogy*, 1 (56). pp. 111-115. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/56.1.23> [in Ukrainian].

6. Prokopchuk N.V. (2025). Sensory integration as an effective method in working with children with sensory dysfunctions [Sensorna intehtratsiia yak efektyvnyi metod u roboti z ditmy iz sensornymy dysfunksiiamy]. *The Image of a Modern Educator*, (1(220)). pp. 87-90. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-1\(220\)-87-90](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-1(220)-87-90) [in Ukrainian].

7. İlik, Ş. Ş., & Sari, H. (2017). The training program for individualized education programs (IEPs): Its effect on how inclusive education teachers perceive their competencies in devising IEPs. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 1547–1572. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.5.0424> [in English].

8. Skrypnyk, T., et al. (2020). Supporting of Children with Special Needs in Inclusive Environment by the Teachers Collaboration. *Pedagogika / Pedagogy*, 2020, t. 138, Nr. 2, p. 193–208 / Vol. 138, No. 2, pp. 193–208. <https://doi.org/10.15823/p.2020.138.11> [in English].

T. A. MARTYNIUK

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of Special and Inclusive Education,
Lesia Ukrainka Volyn National University, Lutsk, Ukraine
E-mail: Martynyuk.Tetyana@vnu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0002-9288-8179>*

N. B. PAVLYSHYNA

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Special and Inclusive Education,
Lesia Ukrainka Volyn National University, Lutsk, Ukraine
E-mail: Pavlyshyna.Nataliia@vnu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0002-1385-0800>*

SENSORY INTEGRATION AS A FACTOR IN FORMING MATHEMATICAL COMPETENCE OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article considers the problem of sensory integration as a key factor in the formation of mathematical competence of children with special educational needs in the context of inclusive education. Modern theoretical approaches to sensory integration are analyzed from the standpoints of neuropsychology, pedagogy and practically-oriented correction, its role in the cognitive organization of sensory information and the formation of structured ideas about quantitative and spatial relations is determined. The mechanisms of the influence of sensory integration on the development of logical, spatial and arithmetic thinking, attention, memory and the ability to establish cause-and-effect relationships are highlighted. The pedagogical conditions for integrating sensory techniques into the teaching process of mathematics, in particular tactile, vestibular, proprioceptive exercises, visual-spatial techniques and integrated sensory-mathematical games, were analyzed. It was found that the systematic implementation of sensory exercises creates the prerequisites for the effective mastery of numerical and geometric concepts, logical operations and computational actions, increases the adaptability and cognitive activity of children with SEN within the framework of an inclusive educational environment. Development of mathematical competence in children with SEN largely depends on the level of coherence of sensory systems, since insufficient integration of visual, auditory, tactile, vestibular and proprioceptive information is manifested in difficulties in mastering the number series, orientation on the plane of the sheet, understanding the structure of the educational task and performing arithmetic and geometric operations.

The introduction of sensory-oriented methods into the learning process in an inclusive educational environment ensures the comprehensive development of cognitive, motor and communicative competences, increases the level of self-regulation and the ability to adaptive learning of children with special educational needs.

Key words: sensory integration, mathematical competence, children with special educational needs, inclusive education, sensory-oriented techniques, cognitive development, spatial-logical thinking, pedagogical conditions, sensory systems.

Дата першого надходження статті до видання: 10.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УДК 811.111:[070+654.19]:316.77-047.22

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.2.15>**О. А. СВІТЛІКОВСЬКА***кандидат філологічних наук, доцент,**доцент кафедри іноземних мов гуманітарних спеціальностей,**Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна**Електронна пошта: helena.svitlikovska@gmail.com**<http://orcid.org/0000-0003-0648-8310>***АВТЕНТИЧНІ АНГЛОМОВНІ МЕДІАТЕКСТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
МОВНОЇ ТА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ
ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

У статті досліджується ефективність використання автентичних медіатекстів у навчанні іноземної мови студентів гуманітарних спеціальностей як засобу формування мовної та міжкультурної компетентності. У ході роботи проаналізовано теоретичні підходи до розвитку соціокультурної компетентності та визначено роль матеріалів, створених носіями мови, у наближенні навчального процесу до реальних умов спілкування. Наведено приклади письмових текстів і відеоматеріалів, що відображають вербальні та невербальні стандарти комунікативної поведінки, сучасну лексику, ідіоми, фразові дієслова, кліше та ключові культурні цінності англійськомовного середовища. Показано, що робота з автентичними ресурсами сприяє розвитку критичного мислення, міжкультурного діалогу, емпатії та здатності адаптуватися до різних соціокультурних контекстів, а також формує навички аналізу соціальних ситуацій і моделювання поведінки в міжкультурному спілкуванні.

Виявлено дидактичний потенціал медіатекстів для ознайомлення студентів із формальними та неформальними стилями мовлення, культурними традиціями, нормами поведінки та соціальними ролями в іншому культурному середовищі. Обґрунтовано необхідність ретельного добору матеріалів та їх методичної адаптації відповідно до рівня підготовки студентів, інтеграції у навчальні завдання на розуміння змісту, аналіз лексики, інтерпретацію культурного контексту та практичне відпрацювання навичок усного й письмового мовлення із застосуванням інтерактивних методів, що підвищують мотивацію студентів.

Результати дослідження підтверджують, що використання автентичних медіатекстів одночасно забезпечує формування мовної компетентності та міжкультурної чутливості, допомагає долати стереотипи й упередження, сприяє розвитку здатності до міжособистісної взаємодії та критичного аналізу соціальних явищ, роблячи їх незамінним інструментом сучасного навчання іноземної мови.

Ключові слова: міжкультурна компетенція, англійська мова, гуманітарні спеціальності, автентичні матеріали, академічна компетенція, критичне мислення.

Поставлення проблеми. У сучасному освітньому просторі, що характеризується активними процесами глобалізації та цифровізації, володіння іноземною мовою розглядається не лише як суто лінгвістична навичка, а як важливий інструмент міжкультурної комунікації. Особливо це стосується студентів гуманітарних спеціальностей, для яких мова є не лише засобом спілкування, а й способом пізнання культури, цінностей і світогляду представників інших соціумів. У цьому контексті традиційні підходи до навчання, що ґрунтуються переважно на використанні адаптованих навчальних матеріалів, не завжди здатні забезпечити належний рівень сформованості як мовної, так і міжкультурної компетентності.

Формування соціокультурної компетентності ґрунтується на принципі навчання іно-

земної мови в контексті діалогу культур, що забезпечує умови для пізнання культури країни мови, яка вивчається, а також для переосмислення національної культури в ширшому світовому вимірі. У сучасних умовах розвитку вищої освіти особливої значущості набуває вдосконалення підходів до викладання іноземних мов і пошук ефективних засобів формування мовної та міжкультурної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей. Це зумовлено активним упровадженням медіатехнологій в освітній процес ЗВО, які сприяють підвищенню мотивації, забезпечують інтерактивність навчання, оптимізують засвоєння навчального матеріалу, стимулюють творчу діяльність і розвивають критичне мислення. Таким чином, **актуальність дослідження** визначається необхідністю наукового

обґрунтування та ефективного використання медіатехнологій у процесі формування соціокультурної та міжкультурної компетентності студентів.

Метою навчання студентів гуманітарних спеціальностей іноземній мові є підготовка до взаємодії з іншою культурою та забезпечення адекватної поведінки в іншомовному середовищі шляхом опрацювання текстів різних типів із застосуванням інтерактивних методів. У центрі такого підходу перебуває процес міжкультурного діалогу та моделювання поведінки в умовах міжкультурних контактів і конфліктних ситуацій [Демиденко : 334–335].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічний аналіз феномену міжкультурної компетентності неодноразово ставав предметом наукових досліджень багатьох науковців, серед яких П. Ю. Мельник, В. С. Пащук, Л. В. Петрик, Д. А. Руснак, В. В. Сафонова, О. І. Шеваршинова, Т. О. Яхнюк, Th. Lancien, M.-F. Narcy-Combes, L. Porcher, G. Zarate та ін.). Дослідники підкреслюють, що використання матеріалів, створених носіями мови, сприяє наближенню навчального процесу до реальних умов спілкування.

А дослідження міжкультурної компетентності у таких аспектах, як: професійна підготовка педагогів; формування іншомовної комунікативної компетентності; розвиток толерантності та полікультурної освіти; гуманістична педагогіка та педагогічна майстерність представлених у працях зарубіжних дослідників (К. R. Abiado, I. Aguinaldo, L. J. Alzate, L. Arasaratnam, H. Atteneder, J. Bao, C. Camero, L. Dela Cruz, B. Gumpal, T. Herdin, W. Huang, E. Kinast, J. Lin, Z. Liu, J. Long, C. Ma, S. Sahid, S. Schroll-Machl, Z. Song, A. Thomas, T. Xu, M. Zhang), а також українських науковців (Л. Архипова, І. Бех, Н. Борисенко, Н. Гришина, О. Гук, Ю. Кияк, А. Козак, М. Кононенко, О. Костенко, О. Криворучко, Л. Лук'янова, М. Матвієнко, Л. Мітіна, Т. Ніколаєва, О. Семенов, С. Сисоєва, Т. Труфанова, С. Шевченко, О. Цільмак та ін.) підкреслюють доцільність використання автентичних матеріалів як ефективного засобу розвитку мовленнєвих навичок і соціокультурної обізнаності студентів.

З огляду на вищезазначене, дедалі більшої актуальності набуває використання автентичних медіаресурсів у процесі навчання іноземної мови. Йдеться про матеріали, створені носіями мови для носіїв мови, зокрема новинні статті, відео, подкасти, публікації в соціальних мережах, фрагменти телерадіо та інші види контенту, що відображають реальне мовне середовище. Такі ресурси дають можливість студентам взаємодіяти з «живою» мовою, яка функціонує у природному контексті, що, у свою чергу, сприяє розвитку навичок аудіювання, читання, говоріння та письма.

Крім того, автентичні медіатексти виступають ефективним засобом формування міжкультурної компетентності, оскільки вони відображають особливості культури, традицій, норм поведінки та комунікативних стратегій представників інших країн. Робота з такими матеріалами дозволяє студентам не лише засвоювати мовні одиниці, але й краще розуміти культурний контекст їхнього вживання, уникати стереотипів і формувати толерантне ставлення до культурного різноманіття.

Водночас використання автентичних медіаресурсів у навчальному процесі потребує ретельного відбору матеріалів, урахування рівня мовної підготовки студентів та чіткого методичного супроводу. Безсистемне застосування таких ресурсів може ускладнювати процес навчання та знижувати його ефективність. Саме тому важливим є дослідження можливостей інтеграції автентичних медіаресурсів у навчальний процес та визначення їхнього впливу на формування ключових компетентностей студентів.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та практичне визначення ефективності використання автентичних медіатекстів як засобу формування мовної та міжкультурної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей, а також окреслення методичних підходів до їх інтеграції в освітній процес закладів вищої освіти. Матеріалом дослідження слугували публікації з популярних англомовних онлайн-видань, зокрема *BBC News*, *The Guardian*, *The New York Times*, а також відеоконтент платформи *YouTube*, що висвітлюють питання мультикультура-

лізму, соціальної взаємодії, освіти та повсякденного життя.

Результати та дискусії. Формування так званої «вторинної» культури особистості відбувається в освітньому процесі на основі вже сформованої базової культури шляхом міжкультурної взаємодії. Такий підхід спрямований на розвиток у студентів нової культурної свідомості, що передбачає здатність у процесі контактів з іншою культурою усвідомлювати відмінні способи життя та систему цінностей, переосмислювати власні культурні орієнтири, а також долати культурні стереотипи й упередження.

На початку 1970-х років дослідники почали розглядати стереотип як практичний, автоматизований процес категоризації, що є невід'ємною характеристикою людського мислення. Частина науковців дотримується підходу до визначення стереотипу, запропонованого Д. Л. Гамільтоном та Т. К. Троллем: когнітивна структура, що містить наявні у сприймаючого індивіда знання, упередження та очікування стосовно певної соціальної групи [Hamilton, Trolier : 137]. Популярним є також визначення запропоноване Р. Д. Ашмор та Ф. К. Дель Бокка, які визначають стереотип як комплекс уявлень стосовно особистісних атрибутів групи людей [Ashmore, Del Bocca : 65]. Спільним у поданих вище визначеннях є те, що значення поняття обмежується віднесенням до групи людей. Для позначення явища відтворення під час комунікації стереотипів, набутих у процесі життєвих ситуацій у певному культурному середовищі існує термін **стандарт комунікативної поведінки**, запропонований О. Б. Тарнопольським та Н. К. Скляренко [Тарнопольський, Скляренко : 103]. Термін може стосуватися як вербальних так і невербальних стандартів комунікації. За доцільне вважаємо висвітлення вербальних стандартів комунікативної поведінки через автентичні медіатексти популярних британських видань, а невербальних стандартів комунікації – через відеоконтент носіїв мови.

Аналіз відібраних медіатекстів показав, що вони характеризуються високим рівнем автентичності, зокрема використанням сучасної лексики, ідіоматичних виразів, фразових дієслів

та елементів розмовного мовлення. Наприклад, у новинних статтях часто вживаються сталі вирази та кліше, притаманні журналістському стилю, тоді як у відеоматеріалах простежується більш неформальний характер мовлення, що включає скорочення, емоційно забарвлену лексику та елементи сленгу.

Для ілюстрації вищезазначеного розглянемо наступний фрагмент: “*Government officials have called for stronger measures to address the growing challenges of urban diversity. Experts say that fostering inclusion remains a key priority, while local communities continue to struggle with issues related to integration and social cohesion*” [Australia’s multiculturalism]. У наведеному уривку використано сталі вирази та кліше, такі як *have called for stronger measures, experts say, remains a key priority*, які є типовими для новинного дискурсу та забезпечують об’єктивність і формальність викладу. Крім того, лексичні одиниці *urban diversity, inclusion, integration, social cohesion* належать до сучасного соціально-політичного словника і відображають актуальні суспільні процеси.

Також варто звернути увагу на використання складних іменникових конструкцій (*growing challenges of urban diversity, issues related to integration*), які є типовими для письмового офіційного мовлення, але можуть становити труднощі для студентів.

Для порівняння розглянемо фрагмент розмовного відеоконтенту: “*It’s kind of hard to adjust at first, you know, when you move to a new place. But people usually figure things out, and over time it starts to feel like home*” [Migration]. У цьому випадку спостерігається використання розмовних маркерів (*kind of, you know*), скорочених форм (*it’s*), а також фразового дієслова (*figure out*), що надає мовленню неформального характеру. Такий тип мовлення значно відрізняється від новинного стилю і є ближчим до реальної комунікації.

Робота з автентичними відеоматеріалами не обмежується лише переглядом. Їх можна використовувати для послідовного, пофразового або анотаційного перекладу, для розвитку усного та письмового мовлення: писати твір чи будувати діалог за його тематикою, удосконалюючи комунікативні компетенції.

Оскільки аналіз наведених прикладів підтверджує, що автентичні медіатексти різних типів демонструють різні мовні особливості, що мають важливе дидактичне значення, їх використання дозволяє ознайомити студентів як з формальними, так і з неформальними варіантами мовлення, що сприяє формуванню комплексної мовної компетентності та підготовці до реальних комунікативних ситуацій.

Крім мовних особливостей, медіатексти містять значний культурний компонент. У процесі аналізу було виявлено численні приклади відображення культурних норм, соціальних цінностей та поведінкових моделей, характерних для англомовного середовища. Зокрема, у нижченаведеному прикладі увага акцентується на питаннях толерантності, рівності та різноманіття, що є важливими складниками сучасного західного суспільства.

Наприклад, у *The Guardian* міститься такий уривок: *“Local authorities are implementing programs that encourage citizens to participate in community events, celebrate cultural festivals, and engage in dialogue across different social groups. Promoting understanding and respect among diverse populations is seen as essential to building a cohesive society [Australia’s multiculturalism].”* У цьому тексті прослідковуються ключові культурні цінності західного суспільства: толерантність (*understanding and respect*), соціальна інтеграція (*engage in dialogue across different social groups*), участь у громадському житті (*participate in community events*). Лексика і зміст тексту демонструють прагнення до гармонізації культурних відмінностей та підкреслюють роль соціальних норм у підтримці спільного порядку.

Для порівняння, у відеоматеріалі було зафіксовано такий фрагмент: *“When I hang out with my classmates from different countries, I try to understand their customs. Like, some of them bow when greeting, others shake hands – small things, but they show respect and friendliness”* [Protecting]. Відеоконтент демонструє особливості повсякденного спілкування, невербальної поведінки та соціальних ролей: студенти демонструють інтерес до культурних особливостей інших, спостерігається адаптація поведінки до норм іншої культури (*bow when greeting, shake hands*) – невербальні стандарти

комунікативної поведінки, що допомагають сприймати співрозмовника як інсайдера, а не аутсайдера. Такий матеріал дозволяє студентам не лише засвоювати лексику, а й розуміти культурні практики, що формують міжкультурну компетентність.

Аналіз автентичних медіатекстів є ефективним засобом ознайомлення студентів із культурними нормами та соціальними цінностями англомовного середовища. Робота з такими матеріалами сприяє розвитку здатності до емпатії, розуміння різних моделей поведінки та формуванню міжкультурної компетентності, що є невід’ємною складовою сучасного навчання іноземної мови. З метою визначення дидактичного потенціалу автентичних медіатекстів було змодельовано фрагменти навчальних занять із їх використанням. Зокрема, студентам було запропоновано виконати завдання на розуміння змісту тексту, аналіз лексичних одиниць, інтерпретацію культурного контексту, а також обговорення проблематики, порушеної у матеріалах. Результати спостереження засвідчили підвищення зацікавленості студентів, активізацію їхньої мовленнєвої діяльності та покращення здатності до аргументованого висловлювання власної думки.

Водночас було встановлено, що використання автентичних медіатекстів може супроводжуватися певними труднощами. Зокрема, складність лексичного наповнення та швидкий темп мовлення у відеоматеріалах можуть ускладнювати сприйняття інформації студентами з нижчим рівнем володіння мовою. Це зумовлює необхідність адаптації завдань та ретельного добору матеріалів відповідно до рівня підготовки аудиторії.

Аналіз відібраних автентичних медіатекстів показав, що вони містять не лише сучасну лексику, ідіоматичні вирази та фразові дієслова, а й багатий культурний компонент, який відображає соціальні цінності та поведінкові моделі англомовного середовища. У матеріалах новинного характеру часто простежується акцент на питаннях толерантності, рівності та різноманіття, що є важливими складниками сучасного західного суспільства. Наприклад, у статті *The Guardian* повідомляється, що місцеві органи влади *“implement programs that encourage citizens to participate in community*

events, celebrate cultural festivals, and engage in dialogue across different social groups” [Australia’s multiculturalism], а просування принципів взаєморозуміння та поваги серед різних груп населення вважається *“essential to building a cohesive society”*. Такий текст дозволяє студентам одночасно працювати з лексикою соціально-політичного дискурсу і аналізувати культурні практики, а також порівнювати їх із власними уявленнями про соціальні норми та традиції. Під час роботи з таким уривком студентам корисно пропонувати обговорити роль громадських подій і культурних свят у формуванні соціальної згуртованості, пояснювати ключові поняття та висловлювати власну думку щодо подібних процесів у своїй країні.

Наступний фрагмент тексту, взятий з відеоматеріалу описує адаптацію студентів до культурних особливостей одне одного: *“When I first joined the study group, I noticed people from different countries have their own ways of greeting. Some shake hands, others wave or bow. At first, I was confused, but then I realized that understanding these small gestures really helps in making friends and showing respect”* [Cultural Diversity Week]. Наведений приклад поєднує мовні та культурні елементи. Розмовний стиль з маркерами невпевненості робить висловлювання природним, а увага до жестів та традицій демонструє величезне значення почуттів та емоцій у стосунках людей. Під час роботи з таким матеріалом студентам можна запропонувати скласти невеликий діалог із використанням відповідних жестів і обговорити, як невербальні стандарти комунікативної поведінки впливають на міжособистісну взаємодію в реальному житті. Така інтеграція мовного та культурного аналізу сприяє розвитку емпатії та міжкультурної чутливості.

Інший приклад показує, як традиції відображають соціальні цінності та взаємоповагу: *“During the holiday party, my classmates from Japan brought small gifts for everyone. In my culture, this is not so common, so I was really touched. It made me realize how traditions can express respect and strengthen social bonds”* [Protecting]. Уривок демонструє формування соціальних зв’язків та взаємоповаги через важливі події та свята, притаманні певній куль-

турі. Для засвоєння матеріалу можна запропонувати студентам пояснити значення традиції, порівняти її з власними культурними практиками та підготувати короткий усний або письмовий звіт, використовуючи лексику і фрази з тексту.

Ще один фрагмент з відео-інтерв’ю демонструє, як повсякденні ситуації допомагають студентам усвідомлювати культурні відмінності: *“I think learning about my classmates’ traditions helps me to be more open-minded. Even simple things like sharing a meal or listening to someone’s story give insight into their way of life and what they value”* [Cultural Diversity Week]. Аналізуючи відео, студенти можуть обговорювати ключові соціальні цінності, висловлювати власні спостереження, а також скласти невеликі усні презентації або есе, порівнюючи культурні практики різних країн. Такий підхід сприяє розвитку міжкультурної компетентності, умінням сприймати і аналізувати культурні нюанси, а також формує мовні навички на практичному матеріалі.

Загалом аналіз автентичних медіатекстів різного типу – письмових і відео – демонструє їхній високий потенціал для формування мовної та культурної компетентності студентів. Використання цих матеріалів дозволяє поєднувати розвиток словникового запасу, аудіювання та говоріння з формуванням здатності до міжкультурної взаємодії та адаптації у реальних комунікативних ситуаціях.

Водночас використання автентичних медіатекстів пов’язане з певними труднощами. По-перше, матеріал може бути складним для сприйняття, особливо для студентів із початковим або середнім рівнем володіння мовою, через складні лексичні конструкції та присутність елементів сленгу. По-друге, відбір відповідних текстів потребує часу та спеціальних навичок, оскільки необхідно знайти матеріали, які відповідають рівню студентів і навчальним цілям. По-третє, у групах з різним рівнем підготовки одним студентам матеріал може видаватися занадто легким, а іншим – занадто складним, що потребує диференційованого підходу під час занять. Такі автентичні тексти можуть підлягати частковій методичній обробці задля адаптації під рівень цільової аудиторії. Така обробка полягає у скороченні тривалості

демонстрації автентичного відеоматеріалу (до 2-3 хвилин), що не має впливати на його лексичну, фразеологічну насиченість, граматику, природність ситуації [Білозерська : 166].

Висновки. Проведене дослідження свідчить про високу ефективність використання автентичних медіаресурсів у навчанні студентів гуманітарних спеціальностей. Робота з такими матеріалами дозволяє одночасно розвивати мовну компетенцію та міжкуль-

турну чутливість, а також формувати навички критичного мислення і адаптації до різних соціокультурних контекстів. Незважаючи на певні труднощі, такі як складність матеріалу та необхідність ретельного відбору, переваги залучення автентичних медіатекстів до навчального процесу є очевидними і сприяють ознайомленню студентів із культурними нормами та соціальними цінностями англомовного середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білозерська Т. В. Використання автентичних відеоматеріалів у навчанні студентів-перекладачів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна.* № 49. 2014. [Електронний ресурс]. С. 262–264. URL: <https://lingvj.oa.edu.ua/articles/2014/n49/82.pdf> (дата звернення: 27.03.2026).
2. Демиденко О. П. Стереотипи та стандарти комунікативної поведінки як основа формування англомовної соціокультурної компетентності. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Сер. Філологія.* Луцьк : Вежа, 2010. № 8. С. 334–338.
3. Тарнопольський О. Б., Скляренко Н. К. Стандарти комунікативної поведінки у США : навч. посіб. Київ : Вид. центр КДЛУ, 2003. 208 с.
4. Ashmore R. D., Del Boca F. C. Cognitive Processes in Stereotyping and Intergroup Behavior / за ред. D. L. Hamilton. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1981. P. 1–35.
5. Hamilton D. L., Trolie T. K. Stereotypes and stereotyping: an overview of the cognitive approach / в кн. *Prejudice, discrimination and racism* / ред. J. F. Dovidio, S. L. Gaertner. Orlando, FL : Academic Press, 1986. P. 127–163.

ДЖЕРЕЛА

1. Australia's multiculturalism lives mostly on the surface. Inclusion without voice is tokenism : [Electronic resource]. URL: <https://www.theguardian.com/australia-news/commentisfree/2025/jul/14/australias-multiculturalism-lives-mostly-on-the-surface-inclusion-without-voice-is-tokenism> (дата звернення: 27.03.2026).
2. Migration and Australia's Multiculturalism : [Video]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=zI4jGgr5Mmk> (дата звернення: 27.03.2026).
3. Protecting what matters: towards a more confident, cohesive and resilient United Kingdom : [Electronic resource].
4. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/protecting-what-matters-towards-a-more-confident-cohesive-and-resilient-united-kingdom/protecting-what-matters-towards-a-more-confident-cohesive-and-resilient-united-kingdom> (дата звернення: 27.03.2026).
5. Cultural Diversity Week: What does diversity mean to you? [Electronic resource]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=7RcSASzVJuM> (дата звернення: 27.03.2026)

REFERENCES

1. Bilozerska, T. V. (2014). Vykorystannia avtentychnykh videomaterialiv u navchanni studentiv-perekladachiv [The use of authentic video materials in teaching translation students]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiiia».* Serii: Filolohichna, (49), 262–264. Retrieved from <https://lingvj.oa.edu.ua/articles/2014/n49/82.pdf>
2. Demydenko, O. P. (2010). Stereotypy ta standarty komunikatyvnoi povedinky yak osnova formuvannia anhlomovnoi sotsiokulturnoi kompetentnosti [Stereotypes and standards of communicative behavior as a basis for the formation of English-language sociocultural competence]. *Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky.* Serii: Filolohiia, (8), 334–338.
3. Tarnopolskyi, O. B., & Skliarenko, N. K. (2003). Standarty komunikatyvnoi povedinky u SShA [Standards of communicative behavior in the USA]. Kyiv: Vyd. tsentr KDLU.
4. Ashmore, R. D., & Del Boca, F. C. (1981). Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior. In D. L. Hamilton (Ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior* (pp. 1–35). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
5. Hamilton, D. L., & Trolie, T. K. (1986). Stereotypes and stereotyping: An overview of the cognitive approach. In J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Eds.), *Prejudice, discrimination and racism* (pp. 127–163). Orlando, FL: Academic Press.

SOURCES

1. Australia's multiculturalism lives mostly on the surface: Inclusion without voice is tokenism. (n.d.). Retrieved March 27, 2026, from <https://www.theguardian.com/australia-news/commentisfree/2025/jul/14/australias-multiculturalism-lives-mostly-on-the-surface-inclusion-without-voice-is-tokenism>
2. Cultural Diversity Week: What does diversity mean to you? (n.d.). Retrieved March 27, 2026, from <https://www.youtube.com/watch?v=7RcSASzVJuM>
3. Migration and Australia's multiculturalism. (n.d.). Retrieved March 27, 2026, from <https://www.youtube.com/watch?v=zI4jGgr5Mmk>
4. Protecting what matters: Towards a more confident, cohesive and resilient United Kingdom. (n.d.). Retrieved March 27, 2026, from <https://www.gov.uk/government/publications/protecting-what-matters-towards-a-more-confident-cohesive-and-resilient-united-kingdom/protecting-what-matters-towards-a-more-confident-cohesive-and-resilient-united-kingdom>

O. A. SVITLIKOVSKA

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages for the Humanities,
Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, Ukraine
E-mail: helena.svitlikovska@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-0648-8310>*

AUTHENTIC ENGLISH-LANGUAGE MEDIA TEXTS AS A MEANS OF DEVELOPING LINGUISTIC AND INTERCULTURAL COMPETENCE IN HUMANITIES STUDENTS

The article examines the effectiveness of using authentic media texts in teaching foreign languages to humanities students as a means of developing linguistic and intercultural competence. Theoretical approaches to the development of sociocultural competence are analyzed, and the role of materials created by native speakers in bringing the learning process closer to real communication conditions is highlighted. Examples of written and video materials reflecting verbal and non-verbal communication standards, contemporary vocabulary, idioms, phrasal verbs, clichés, and key cultural values of the English-speaking environment are provided. It is shown that working with authentic resources promotes critical thinking, intercultural dialogue, empathy, and the ability to adapt to various sociocultural contexts, as well as develops skills in analyzing social situations and modeling behavior in intercultural communication.

The didactic potential of media texts for familiarizing students with formal and informal speech styles, cultural traditions, behavioral norms, and social roles in another cultural environment is demonstrated. The necessity of careful material selection and methodological adaptation according to students' proficiency levels, as well as integration into tasks for content comprehension, vocabulary analysis, cultural context interpretation, and practical oral and written exercises using interactive methods that enhance student motivation, is substantiated.

The study results confirm that the use of authentic media texts simultaneously ensures the development of linguistic competence and intercultural sensitivity, helps overcome stereotypes and prejudices, and promotes the ability for interpersonal interaction and critical analysis of social phenomena, making them an indispensable tool in modern foreign language education.

Key words: intercultural competence, English language, humanities, authentic materials, academic competence, critical thinking.

Дата першого надходження статті до видання: 18.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УДК 378.147:340

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.2.16>**О. О. ТАРСУКОВ***аспірант,**Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,**м. Харків, Україна**Електронна пошта: tarsukov.oleksandr@hnpu.edu.ua**<https://orcid.org/0009-0008-6953-9510>*

СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

У статті досліджено сутність професійно-аналітичної компетентності майбутніх юристів. Попри нормативну закріпленість аналітичних здібностей у Стандарті вищої освіти за спеціальністю 081 «Право», у вітчизняній педагогічній науці відсутнє цілісне теоретичне обґрунтування професійно-аналітичної компетентності майбутніх юристів як самостійного конструкту. Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності професійно-аналітичної компетентності майбутніх юристів на підставі аналізу наукових підходів до змісту та структури професійної компетентності юриста, аналітичних компетентностей у суміжних галузях, а також специфіки професійної аналітичної діяльності юристів. Встановлено, що аналітичний складник у наявних моделях професійної компетентності юриста представлений фрагментарно і не отримує самостійного теоретичного оформлення. З'ясовано, що юридична діяльність має виразно аналітичний характер і охоплює кваліфікацію юридично значущих фактів, побудову аргументованої правової позиції та рефлексивний контроль власних міркувань. Сформульовано авторське визначення професійно-аналітичної компетентності майбутніх юристів як інтегрованої здатності особистості, що поєднує систему професійних знань, умінь, навичок, досвіду діяльності та ціннісного ставлення, що поєднує аналітичне, критичне та логічне мислення і виявляється у спроможності ефективно здійснювати аналіз правових проблем у процесі професійної юридичної діяльності, виявляти юридично значущі факти, здійснювати їх правову кваліфікацію, співвідносити фактичні обставини з нормами права, формулювати та аргументувати правові позиції, здійснювати рефлексивний контроль власних міркувань і приймати юридично обґрунтовані рішення з урахуванням можливих правових наслідків. Результати дослідження можуть слугувати основою для проєктування освітніх програм підготовки майбутніх юристів та розроблення діагностичного інструментарію.

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійна компетентність, професійно-аналітична компетентність, юридична освіта, юридичне мислення, майбутні юристи.

Поставлення проблеми. Розбудова правової держави в Україні та євроінтеграційні процеси висувають якісно нові вимоги до рівня підготовки фахівців у галузі права. Сучасний юридичний ринок праці потребує не просто носіїв правових знань, а фахівців, здатних аналізувати складні правові ситуації, кваліфікувати юридично значущі факти, будувати аргументовані правові позиції та прогнозувати наслідки прийнятих рішень. Ці вимоги нормативно закріплені у Стандарті вищої освіти за спеціальністю 081 «Право», який визначає відповідні компетентності та результати навчання [Стандарт].

Водночас аналіз педагогічних досліджень засвідчує суттєву прогалину: аналітичний складник професійної компетентності юриста, попри його очевидне практичне значення, не отримав самостійного теоретичного оформлення у вітчизняній педагогічній науці. У біль-

шості досліджень аналітичні характеристики розпорошені по різних структурних компонентах моделі компетентності, однак не концептуалізовані як окремий цілісний конструкт. Це ускладнює як проєктування навчального процесу, так і діагностику його результатів.

Отже, наявна суперечність між практичною затребуваністю аналітичної діяльності юриста і недостатньою теоретичною розробленістю відповідного компетентнісного конструкту в педагогічній науці зумовлює актуальність цього дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній педагогічній та юридичній науці компетентнісний підхід посідає провідне місце в дослідженнях підготовки фахівців, що зумовлює необхідність уточнення змісту та структури професійної компетентності майбутніх юристів. З огляду на це доцільним є аналіз наукових підходів щодо тлумачення поняття

компетентності як загальнотеоретичної основи дослідження.

Так, Н. М. Погранична, Н. В. Савчук та Г. М. Акоюн визначають компетентності як «набір знань та вмінь, які дозволяють майбутньому фахівцю реалізуватися як особистість, соціалізуватися та адаптуватися, бути конкурентоспроможним на ринку праці» [Погранична : 9]. І. В. Зошій акцентує увагу на динамічному характері компетентності як готовності здійснювати професійну діяльність на основі фахових знань, навичок і світогляду [Зошій 2018 : 487–488].

Отже, в сучасних дослідженнях компетентність розглядається як інтегрована здатність особи, що охоплює знання, уміння, навички, цінності та виявляється в здатності ефективно діяти в професійній діяльності. Цей підхід можна вважати класичним у межах компетентнісного підходу.

Професійна компетентність майбутніх юристів активно досліджується у вітчизняній педагогічній науці. Г. Лещенко та А. Беляєва розглядають професійну компетентність майбутніх юристів як «здатність ефективно здійснювати діяльність у сфері юридично-правового регулювання суспільних відносин, на основі здобутих знань, умінь, навичок, досвіду, особистісних якостей» та виділяють чотири компоненти: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, комунікативний та аналітично-рефлексивний [Лещенко : 48]. А. Б. Мудрик та О. В. Кихтюк розглядають її як складну інтегративну характеристику фахівця, що поєднує глибокі теоретичні знання, професійно значущі особистісні якості та готовність до відповідальної діяльності [Мудрик : 95].

Наведені вище визначення дають підстави стверджувати про інтегративне розуміння професійної компетентності юриста як особистісно-професійного утворення, що поєднує знання, діяльність й особистісні якості. Водночас їх аналіз дозволяє виявити наявність аналітичних характеристик у межах різних компонентів, хоча вони не завжди виокремлюються дослідниками як самостійний структурний елемент.

У ході дослідження з'ясовано, що І. В. Івашкевич тлумачить професійну компе-

тентність юриста як «складне системне явище, що включає знання, вміння, навички та професійно значущі якості особистості» й пропонує п'ятикомпонентну структуру: мотиваційно-цільовий, когнітивний, соціальний, аксіологічний та аутопсихологічний. Автор наголошує на важливості інтелектуальних якостей, зокрема здатності будувати ментальні моделі та впізнавати факти за малою кількістю ознак [Івашкевич]. О. І. Федоренко розглядає професійну компетентність юриста як «інтегративну якість особистості, що поєднує наявність юридичних знань та вмінь з різних галузей права, професійно важливих якостей для ефективного виконання професійної діяльності з дотримання прав і свобод людини» та структурує її за такими компонентами: особистісний, мотиваційний, комунікативний та змістовий [Федоренко : 91].

Узагальнюючи вищенаведене, можна констатувати, що в межах розглянутих досліджень професійна компетентність майбутніх юристів описується через мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти. Аналітичний складник у ній представлений у різних конфігураціях, зокрема як аналітично-рефлексивний компонент [Лещенко], як здатність будувати ментальні моделі в межах когнітивного компонента, тобто здатність мислити в категоріях ймовірного за принципом «це було б так, якби» [Івашкевич], як змістовий компонент, що розуміється як система знань та вмінь їх застосовувати [Федоренко]. Проте в жодному з проаналізованих підходів професійна аналітична діяльність юриста не отримує розгорнутого теоретичного обґрунтування та не виокремлюється як самостійний складник професійної компетентності.

Подальший аналіз наукових праць свідчить, що поняття аналітичної компетентності більш ґрунтовно розробляється в дослідженнях інших галузей знань. Так, Л. П. Половенко, досліджуючи аналітичну компетентність майбутніх фахівців з економічної кібернетики, розглядає її як інтегративну професійну якість, що відбиває здатність до аналізу та синтезу інформації [Половенко : 88]. Зазначимо, що це загальне визначення аналітичної компетентності, яке не відображає специфіки конкретної галузі.

У ході наукового пошуку варто акцентувати увагу, що в межах суміжних досліджень розглядаються також інформаційно-аналітична та професійно-аналітична компетентності. Так, М. Ф. Криштанович та Ю. П. Луцан визначають інформаційно-аналітичну компетентність як «сукупність навичок та вмінь, що дозволяють ефективно використовувати інформаційні ресурси для вирішення правових завдань, здійснювати критичний аналіз правових документів та норм, а також приймати обґрунтовані юридичні рішення на основі ретельного аналізу фактів, документів і ситуацій». Дослідники структурують формування через п'ять послідовних етапів: збір і пошук інформації, оцінка якості і достовірності, аналіз і систематизація, використання інструментів, презентація результатів [Криштанович 2024].

Зазначимо, що Н. М. Зеленіна, І. О. Василенко та І. В. Маруш використовують термін «професійно-аналітична компетентність» майбутніх лікарів через чотири структурні компоненти: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-технологічний та оцінно-рефлексивний. Автори також перераховують аналітичні операції: порівняння, класифікація, абстрагування, прогнозування, систематизація, конкретизація [Зеленіна : 143].

Отже, аналіз наукових джерел засвідчує, що попри значну кількість досліджень з питань професійної компетентності майбутніх юристів та аналітичних компетентностей у різних галузях, у вітчизняній педагогічній науці відсутнє теоретичне обґрунтування сутності професійно-аналітичної компетентності майбутніх юристів як окремого конструкту. Аналітичний складник фіксується в структурах різних компетентностей, але не отримує самостійного теоретичного оформлення з урахуванням специфіки професійно-аналітичної діяльності юриста.

Результати та дискусії. Для обґрунтування професійно-аналітичної компетентності як професійно зумовленої інтегрованої характеристики, доцільно звернутися до аналізу самої структури професійної діяльності юриста, когнітивних механізмів її здійснення та освітніх вимог, які фіксують відповідні інтелектуальні дії як результати професійної підготовки.

Насамперед необхідно визначити, які саме інтелектуальні дії становлять зміст професійної діяльності юриста, оскільки саме вони задають основу формування професійно-аналітичної компетентності. У наукових дослідженнях юридична діяльність описується передусім як послідовність операцій фахівців, здатних аналізувати складні правові ситуації, кваліфікувати юридично значущі факти, будувати аргументовані правові позиції та прогнозувати наслідки прийнятих рішень.

Так, А. Kostruba виділяє п'ять базових операцій юридичної діяльності: пошук і виокремлення суттєвих фактів у справі, їх правову оцінку, зіставлення фактичної ситуації з нормою права, здійснення процесуальних дій для реалізації рішення та оформлення результату у вигляді юридичного документа [Kostruba : 34]. Запропоновані операції демонструють, що професійна діяльність юриста має поетапний характер, кожен з яких передбачає здійснення аналітичних операцій, пов'язаних із відбором, інтерпретацією та співвіднесенням фактичних обставин і норм права. Таким чином, аналітичні дії є підґрунтям виконання всіх основних операцій юридичної діяльності.

Реалізація зазначених аналітичних дій у професійній діяльності юристів безпосередньо пов'язана з процесом юридичної аргументації. Ю. В. Кривицький розглядає її як процес, що включає три процедурні аспекти: дослідження юридично значущих ознак ситуації, обґрунтування висновків на основі логічних підстав та переконання як інтелектуально-процесуальну дію [Кривицький : 40]. Такий підхід свідчить про те, що аналітична діяльність юриста набуває завершеної форми у побудові та обґрунтуванні правової позиції, спрямованої на прийняття рішення і його подальшу професійну комунікацію.

При цьому саме логічна структура аргументації визначає її юридичну переконливість, основу чого становить правовий силізм. С. Jiang та Х. Yang формалізують його структуру як послідовність «факт – норма – висновок», що дозволяє відтворити й перевірити логіку юридичного міркування [Jiang : 418]. Водночас А. Constant звертає увагу на імовірнісний характер правозастосування в умовах нормативної та фактичної невизначеності,

розглядаючи силіогізм як інструмент оцінювання ймовірності висновку з урахуванням каузальних зв'язків між нормами та доказами [Constant : 441]. А. Rotolo та G. Sartor підкреслюють, що юридична аргументація не зводиться до дедуктивної схеми, а передбачає використання різних типів аргументів, зокрема аналогії та системного тлумачення для формування переконливої правової позиції [Rotolo : 4]. Отже, юридична аргументація виходить за межі формальної логіки та спирається на складніші форми правового міркування, для розуміння чого необхідно звернутися до досліджень юридичного мислення як когнітивної основи професійної діяльності юристів.

Л. М. Руснак розкриває структуру юридичного мислення через понятійно-логічний, аналітичний та креативний складники, що відповідно забезпечують роботу з правовими поняттями, декомпозицію проблеми та пошук рішень [Руснак : 8]. Таким чином, аналітичні операції постають не окремою професійною навичкою, а внутрішнім когнітивним механізмом усіх етапів юридичної діяльності.

У педагогічних дослідженнях підготовки правників аналогічні інтелектуальні дії фіксуються вже на рівні компетентнісних вимог. Так, О. Ковальчук та Р. Іваницький підкреслюють значення розвитку здатності студентів-правників до аналізу правових ситуацій і критичного оцінювання аргументів як необхідної умови професійної підготовки [Ковальчук : 65–66]. Це свідчить про поступове перенесення вимог до аналітичної діяльності з площини професійної практики в площину освітніх результатів.

Подібна тенденція простежується і в нормативних документах юридичної освіти. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 081 «Право» формалізує відповідні інтелектуальні дії через спеціальні компетентності, зокрема здатність визначати юридично значущі факти (СК11), аналізувати правові проблеми та обґрунтовувати правові позиції (СК12), здійснювати критичний і системний аналіз правових явищ та документів (СК13, СК16), а також самостійно готувати акти правозастосування (СК15) [Стандарт]. Фактично стандарт описує цілісний цикл юридично-аналітичної діяльності: від визначення юри-

дично значущих фактів та їх співвіднесення з нормами, принципами і доктринами права до побудови аргументованої правової позиції, здійснення критичного й системного аналізу правових явищ і документів та підготовки актів правозастосування. У ситуаціях правової невизначеності така діяльність потребує не лише відтворення стандартних алгоритмів, а й здатності до самостійного аналітичного судження.

У міжнародній практиці юридичної освіти аналітичні здатності юриста описуються через поняття «thinking skills». N. James, аналізуючи австралійський Threshold Learning Outcome 3, виокремлює здатність до формулювання правових проблем, застосування юридичного міркування, критичного аналізу альтернатив та креативного підходу до розв'язання правових ситуацій [James 2012 : 68]. N. James та K. Burton доповнюють, що розвиток таких здібностей потребує системної інтеграції аналітичних завдань у весь освітній процес [James 2017]. Емпіричне підтвердження цього знаходимо у А. Haarala-Muhonen зі співавторами, які встановили, що студенти-правники сприймають юридичне мислення передусім як специфічний спосіб аналізу правових проблем, що якісно відрізняє його від побутового [Haarala-Muhonen 2022 : 479].

Отже, аналіз вітчизняних та міжнародних освітніх стандартів свідчить про те, що більшість компетентностей професійної підготовки юриста має виразно аналітичний характер. Однак їх опис на рівні компетентнісних вимог не розкриває психолого-педагогічної природи цих здібностей, що зумовлює необхідність звернення до досліджень аналітичного мислення як когнітивної основи професійно-аналітичної компетентності.

Дослідження А. Tricot та J. Sweller показують, що інтелектуальна майстерність визначається передусім знаннями, специфічними для певної предметної галузі (domain-specific knowledge), а не універсальними когнітивними навичками [Tricot]. Правові знання належать до культурно зумовлених знань, які не засвоюються спонтанно та потребують спеціально організованого навчання. Це пояснює професійно-специфічний характер аналітичного мислення юриста, тобто здатність до аналізу фор-

мується лише за умови опанування системою правових понять, конструкцій, способів юридичної кваліфікації та моделей аргументації. L. M. Christensen конкретизує цей механізм, зазначивши, що фаховість ґрунтується на розгалуженій системі когнітивних схем, що забезпечують інтеграцію фактів справи у цілісну правову картину на етапі первинного ознайомлення з матеріалами [Christensen : 53–54].

Дослідження діяльності експертів з різних професійних галузей показують, що відмінність між новачками та професіоналами полягає у способах структуризації проблемних ситуацій. Досвідчені фахівці розпізнають типові конфігурації та прогнозують наслідки рішень на основі попереднього досвіду, тоді як новачки орієнтуються на поверхневі ознаки ситуації [Tricot]. У юридичному контексті це означає, що професійний аналіз ґрунтується на здатності бачити правову ситуацію як структуровану модель із можливими альтернативами правового вирішення, що формується через систематичну роботу з кейсами та практичними завданнями. С. Menkel-Meadow акцентує на практичному вимірі цієї здатності юриста прогнозувати наслідки рішень: будь-яке правове рішення має проходити «тестування реальністю», тобто перевірку можливості його практичної реалізації в конкретних умовах, що передбачає аналіз бар'єрів упровадження та наслідків для всіх сторін правовідносин [Menkel-Meadow : 19].

Отже, дослідження діяльності експертів з різних професійних галузей можна екстраполювати на професійно-специфічний характер юридичного аналізу. Його ефективність визначається не універсальними інтелектуальними здібностями, а структурованими правовими знаннями та досвідом розв'язання типових ситуацій. Проте зазначені дослідження пояснюють лише змістовий компонент професійно-аналітичної компетентності, тобто її предметну специфіку, залишаючи відкритим питання про когнітивні механізми самого процесу аналізу. Це зумовлює необхідність звернення до психолого-педагогічних досліджень аналітичного мислення для розкриття його природи у професійній діяльності юриста.

У ході дослідження варто зазначити, що аналітичне мислення в психолого-педаго-

гічних дослідженнях розглядається як узагальнювальне поняття, що охоплює сукупність взаємопов'язаних когнітивних навичок. Взаємозв'язок між цими навичками визначається контекстом діяльності. Так, у процесі критичного мислення аналіз виступає необхідним складником, а у творчій діяльності є її невід'ємним елементом. Водночас аналітичне мислення може бути самостійно спрямоване на розуміння явища, винесення судження або створення нового рішення. Таким чином, ієрархія когнітивних навичок змінюється залежно від контексту діяльності [Brandt : 6].

В узагальненому підході аналітичне мислення визначається як когнітивний процес, що включає ідентифікацію та декомпозицію проблеми, дослідження її окремих елементів і встановлення взаємозв'язків між частинами та цілим. Дослідження також засвідчують тісний зв'язок між знаннями та аналітичним мисленням: хоча здатність до аналізу є базовою когнітивною властивістю людини, її ефективність безпосередньо залежить від обсягу релевантних знань, оскільки їх накопичення знижує навантаження на робочу пам'ять і підвищує ефективність виконання аналітичних операцій [Brandt : 6–9].

Важливим чинником розвитку аналітичного мислення виступає метакогніція, що розуміється як здатність особи усвідомлювати, контролювати та регулювати власну пізнавальну діяльність. Метакогніція передбачає моніторинг якості власних міркувань і сприяє більш глибокому та обґрунтованому аналізу [Brandt : 7]. І. В. Зошій визначає метакогнітивні здібності як здатність ставити цілі, планувати діяльність, здійснювати контроль і оцінювати її результати, підкреслюючи поєднання експліцитних і імпліцитних знань, що регулюють поведінку в конкретних ситуаціях [Зошій 2017 : 73–74]. S. F. Rivas зі співавторами підтверджують, що успішність критичного мислення прямо залежить від функціонування метакогнітивних механізмів, оскільки усвідомлення власного процесу міркування підвищує здатність виявляти логічні помилки та своєчасно коригувати висновки [Rivas : 1]. А. Naarala-Muhonen та L. Муугу засвідчують, що метакогнітивна обізнаність є визначальним предиктором успішності виконання склад-

них аналітичних завдань студентами-правниками [Naarala-Muhonen 2025 : 2]. У контексті юридичної діяльності це зумовлює вимогу до майбутнього юриста усвідомлювати підстави власного вибору, оцінювати альтернативні інтерпретації та критично перевіряти обґрунтованість сформульованих висновків.

Розглянуті когнітивні характеристики аналітичного мислення, що охоплюють здатність до ідентифікації та декомпозиції проблеми, встановлення взаємозв'язків між її елементами і цілим, метакогнітивного контролю міркувань та критичної оцінки сформульованих висновків, потребують інтерпретації у площині компетентнісного підходу як інструменту інтеграції знань, мисленнєвих операцій і досвіду діяльності. Так, Л. П. Половенко трактує аналітичну компетентність як інтегративну професійну якість, що відображає здатність до аналізу та синтезу інформації [Половенко : 88]. У контексті юридичної підготовки професійно-аналітична компетентність формується через опанування системи правових знань і охоплює понятійно-логічний складник, що забезпечує роботу з правовими поняттями та конструкціями, аналітичний складник, що передбачає декомпозицію правової проблеми та встановлення співвідношення фактів з нормами права, а також креативний складник, спрямований на пошук рішень у ситуаціях правової невизначеності.

Висновки. У результаті дослідження встановлено таке. По-перше, у вітчизняній педа-

гогічній науці компетентність розуміється як інтегрована здатність особи, що охоплює знання, уміння, навички, цінності та виявляється в здатності ефективно діяти в професійній діяльності. По-друге, аналітичний складник фіксується в структурах різних компетентностей, але не отримує самостійного теоретичного оформлення з урахуванням специфіки професійно-аналітичної діяльності юриста. По-третє, охарактеризовано специфіку професійної аналітичної діяльності юриста, що охоплює пошук і кваліфікацію юридично значущих фактів, зіставлення фактичних обставин з нормами права, побудову аргументованої правової позиції на основі правового силогізму та рефлексивний контроль власних міркувань. По-четверте, сформульовано авторське визначення професійно-аналітичної компетентності майбутніх юристів як інтегрованої здатності, що поєднує систему професійних знань, умінь, навичок, досвіду діяльності та ціннісного ставлення, що поєднує аналітичне, критичне та логічне мислення і виявляється у спроможності ефективно здійснювати аналіз правових проблем у процесі професійної юридичної діяльності, виявляти юридично значущі факти, здійснювати їх правову кваліфікацію, співвідносити фактичні обставини з нормами права, формулювати та аргументувати правові позиції, здійснювати рефлексивний контроль власних міркувань і приймати юридично обґрунтовані рішення з урахуванням можливих правових наслідків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зеленіна Н. М., Василенко І. О., Маруш І. В. Формування професійно-аналітичної компетентності у майбутніх лікарів під час вивчення фундаментальних дисциплін. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 1 (19). С. 138–148. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-1\(19\)-138-148](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-1(19)-138-148)
2. Зошій І. В. Роль метакогнітивних здібностей у формуванні професійної компетентності юристів. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2017. Т. 5, № 126. С. 72–75. URL: <https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/03/Role-of-metakohnityv-skills-in-forming-professional-competence-of-lawyers-I.-V.-Zoshiy.pdf>
3. Зошій І. В. Формування професійної компетентності майбутніх юристів. *Молодий вчений*. 2018. № 3 (55). С. 487–492. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/3/108.pdf>
4. Івашкевич І. В. Структура професійної компетентності юриста. *Технології розвитку інтелекту*. 2016. Т. 2, № 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2016_2_2_12
5. Ковальчук О. Я., Іваницький Р. І. Розвиток логічного мислення студентів-правників через інтерактивні технології навчання. *Сучасні цифрові технології та інноваційні методики навчання : матеріали XV Міжнар. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 10 квіт. 2025 р.)*. Тернопіль, 2025. № 15. С. 64–68. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/36087>
6. Кривицький Ю. В. Юридична аргументація: доктринальне розуміння та методологічний потенціал. *Філософські та методологічні проблеми права*. 2019. № 2 (18). С. 36–45. DOI: <https://doi.org/10.33270/02191802.36>

7. Криштанович М. Ф., Луцан Ю. П. Формування інформаційно-аналітичної компетентності бакалаврів у галузі права: сучасні підходи та методи. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14249319>
8. Лещенко Г., Беляєва А. Формування професійної компетентності майбутніх юристів. *Молодий вчений*. 2023. № 6 (118). С. 47–50. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-6-118-10>
9. Мудрик А. Б., Кихтюк О. В. До питання професійної компетентності юриста. *Психологічні перспективи*. 2020. Вип. 35. С. 83–100. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2020-35-83-100>
10. Погранична Н. М., Савчук Н. В., Акоюн Г. М. Компетентнісний підхід у вищій освіті: інтеграція теорії та практики в підготовці фахівців. *Академічні візії*. 2025. № 41. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15054718>
11. Половенко Л. П. Аналітична компетентність – ключовий складник професійної компетентності майбутніх фахівців з економічної кібернетики. Теорія і практика управління соціальними системами. 2012. № 1. С. 81–90. URL: <https://repository.kpi.kharkov.ua/items/8df60c10-3aaf-4f24-844f-a00b1c4df713>
12. Руснак Л. М. Методи розвитку юридичного мислення в процесі професійної підготовки юристів. *Український політико-правовий дискурс*. 2025. № 7. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14586993>
13. Стандарт вищої освіти України. Спеціальність 081 «Право» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (затв. наказом МОН України від 20.07.2022 № 644). URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdeni%20standarty/2022/07/21/081-pravo-bakalavr-zi.zminamy-644-20.03.2023.pdf>
14. Федоренко О. І. Зміст професійної компетентності юриста. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. 2018. Вип. 1 (20). С. 87–93. URL: <http://dspace.univd.edu.ua/xmlui/handle/123456789/4329>
15. Brandt W. C., Lorie W. Measuring student success skills: A review of the literature on analytical thinking. National Center for the Improvement of Educational Assessment. 2024. URL: <https://www.ibo.org/research/curriculum-research/cross-programme/competencies-of-the-future/measuring-student-success-skills-a-review-of-the-literature-on-analytical-thinking-2024/>
16. Christensen L. M. The Paradox of Legal Expertise: A Study of Experts and Novices Reading the Law. *Brigham Young University Education and Law Journal*. 2008. No. 1. P. 53–90. URL: <https://digitalcommons.law.byu.edu/elj/vol2008/iss1/3>
17. Constant A. A Bayesian model of legal syllogistic reasoning. *Artificial Intelligence and Law*. 2024. Vol. 32. P. 441–462. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10506-023-09357-8>
18. Haarala-Muhonen A., Hyytinen H., Tuononen T., Melander S. Law students' descriptions of legal reasoning. *The Law Teacher*. 2022. Vol. 56, No. 4. P. 471–484. DOI: <https://doi.org/10.1080/03069400.2022.2057754>
19. Haarala-Muhonen A., Myyry L. Metacognitive awareness and justice experience as predictors of master's students' study burnout in supervision. *Journal of Moral Education*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057240.2025.2454318>
20. James N. Logical, Critical and Creative: Teaching 'Thinking Skills' to Law Students. *QUT Law Review*. 2012. Vol. 12, No. 1. P. 66–88. DOI: <https://doi.org/10.5204/qutlr.v12i1.230>
21. James N., Burton K. Measuring the Critical Thinking Skills of Law Students Using a Whole-of-Curriculum Approach. *Legal Education Review*. 2017. Vol. 27, Issue 1. URL: <https://www.austlii.edu.au/au/journals/LegEdRev/2017/2.pdf>
22. Jiang C., Yang X. Legal Syllogism Prompting: Teaching Large Language Models for Legal Judgment Prediction. *Proceedings of the 19th International Conference on Artificial Intelligence and Law (ICAAIL '23)*. 2023. P. 417–421. DOI: <https://doi.org/10.1145/3594536.3595170>
23. Kostruba A. Pedagogical model of the formation of professional competences of lawyers: Ukrainian reality. *Часопис Київського університету права*. 2020. № 2. С. 31–34. DOI: <https://doi.org/10.36695/2219-5521.2.2020.04>
24. Menkel-Meadow C. Taking Problem Solving Pedagogy Seriously: A Response to the Attorney General. *Journal of Legal Education*. 1999. Vol. 49, No. 1. P. 14–23. URL: <https://scholarship.law.georgetown.edu/facpub/1757>
25. Rivas S. F., Saiz C., Ossa C. Metacognitive Strategies and Development of Critical Thinking in Higher Education. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. № 913219. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913219>
26. Rotolo A., Sartor G. Argumentation and explanation in the law. *Frontiers in Artificial Intelligence*. 2023. Vol. 6. DOI: <https://doi.org/10.3389/frai.2023.1130559>
27. Tricot A., Sweller J. Domain-Specific Knowledge and Why Teaching Generic Skills Does Not Work. *Educational Psychology Review*. 2014. Vol. 26, No. 2. P. 265–283. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9243-1>

REFERENCES

1. Zelenina, N. M., Vasylenko, I. O., & Marush, I. V. (2023). Formuvannya profesiino-analitychnoi kompetentnosti u maibutnikh likariv pid chas vyvchennia fundamentalnykh dystsyplin [Formation of professional-analytical competence in future doctors during the study of fundamental disciplines]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky [Perspectives and Innovations of Science]*, 19(1), 138–148. doi:10.52058/2786-4952-2023-1(19)-138-148
2. Zoshii, I. V. (2017). Rol metakohnytvnykh zdibnostei u formuvanni profesiinoi kompetentnosti yurystiv [The role of metacognitive abilities in the formation of professional competence of lawyers]. *Science and Education a New Dimension*.

Pedagogy and Psychology, 5(126), 72–75. Retrieved from <https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/03/Role-of-metakohnityv-skills-in-forming-professional-competence-of-lawyers-I.-V.-Zoshiy.pdf>

3. Zoshii, I. V. (2018). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh yurystiv [Formation of professional competence of future lawyers]. *Molodyi vchenyi [Young Scientist]*, 55(3), 487–492. Retrieved from <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/3/108.pdf>

4. Ivashkevych, I. V. (2016). Struktura profesiinoi kompetentnosti yurysta [Structure of professional competence of a lawyer]. *Tekhnolohii rozvytku intelektu [Technologies of Intellect Development]*, 2(2). Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2016_2_2_12

5. Kovalchuk, O. Ya., & Ivanytskyi, R. I. (2025). Rozvytok lohichnoho myslennia studentiv-pravnykiv cherez interaktyvni tekhnolohii navchannia [Development of logical thinking of law students through interactive learning technologies]. In *Suchasni tsyfrovi tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia: Materialy XV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Modern digital technologies and innovative teaching methods: Proceedings of the XV International Scientific-Practical Conference]* (No. 15, pp. 64–68). Ternopil, Ukraine. Retrieved from <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/36087>

6. Kryvytskyi, Yu. V. (2019). Yurydychna arhumentatsiia: doktrynalne rozuminnia ta metodolohichniy potencial [Legal argumentation: doctrinal understanding and methodological potential]. *Filosofski ta metodolohichni problemy prava [Philosophical and Methodological Problems of Law]*, 18(2), 36–45. doi:10.33270/02191802.36

7. Kryshtanovych, M. F., & Lutsan, Yu. P. (2024). Formuvannia informatsiino-analitychnoi kompetentnosti bakalavriv u haluzi prava: suchasni pidkhody ta metody [Formation of information-analytical competence of law bachelors: modern approaches and methods]. *Pedahohichna akademiia: naukovy zapysky [Pedagogical Academy: Scientific Notes]*. doi:10.5281/zenodo.14249319

8. Leshchenko, H., & Bieliaieva, A. (2023). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh yurystiv [Formation of professional competence of future lawyers]. *Molodyi vchenyi [Young Scientist]*, 118(6), 47–50. doi:10.32839/2304-5809/2023-6-118-10

9. Mudryk, A. B., & Kykhtiuk, O. V. (2020). Do pytannia profesiinoi kompetentnosti yurysta [On the issue of professional competence of a lawyer]. *Psykhologichni perspektyvy [Psychological Perspectives]*, 35, 83–100. doi:10.29038/2227-1376-2020-35-83-100

10. Pohranychna, N. M., Savchuk, N. V., & Akobian, H. M. (2025). Kompetentnisnyi pidkhid u vyshchii osviti: intehtatsiia teorii ta praktyky v pidhotovtsi fakhivtsiv [Competence-based approach in higher education: integration of theory and practice in specialist training]. *Akademichni vizii [Academic Visions]*, 41. doi:10.5281/zenodo.15054718

11. Polovenko, L. P. (2012). Analitychna kompetentnist – kliuchovyi skladnyk profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z ekonomichnoi kibernetiky [Analytical competence as a key component of professional competence of future specialists in economic cybernetics]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy [Theory and Practice of Social Systems Management]*, 1, 81–90. Retrieved from <https://repository.kpi.kharkov.ua/items/8df60c10-3aaf-4f24-844f-a00b1c4df713>

12. Rusnak, L. M. (2025). Metody rozvytku yurydychnoho myslennia v protsesi profesiinoi pidhotovky yurystiv [Methods of developing legal thinking in the process of professional training of lawyers]. *Ukrainskyi polityko-pravovy diskurs [Ukrainian Political and Legal Discourse]*, 7. doi:10.5281/zenodo.14586993

13. Standart vyshchoi osvity Ukrainy za spetsialnistiu 081 «Pravo» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity [Higher education standard of Ukraine for specialty 081 «Law» for the first (bachelor's) level of higher education]. (2022). *Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 644*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2022/07/21/081-pravo-bakalavr-zi.zminamy-644-20.03.2023.pdf>

14. Fedorenko, O. I. (2018). Zmist profesiinoi kompetentnosti yurysta [Content of professional competence of a lawyer]. *Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy [Pedagogical Innovations: Ideas, Realities, Perspectives]*, 20(1), 87–93. Retrieved from <http://dspace.univd.edu.ua/xmlui/handle/123456789/4329>

15. Brandt, W. C., & Lorié, W. (2024). Measuring student success skills: A review of the literature on analytical thinking. National Center for the Improvement of Educational Assessment. Retrieved from <https://www.ibo.org/research/curriculum-research/cross-programme/competencies-of-the-future/measuring-student-success-skills-a-review-of-the-literature-on-analytical-thinking-2024/>

16. Christensen, L. M. (2008). The paradox of legal expertise: A study of experts and novices reading the law. *Brigham Young University Education and Law Journal*, 2008(1), 53–90. Retrieved from <https://digitalcommons.law.byu.edu/elj/vol2008/iss1/3>

17. Constant, A. (2024). A Bayesian model of legal syllogistic reasoning. *Artificial Intelligence and Law*, 32, 441–462. doi:10.1007/s10506-023-09357-8

18. Haarala-Muhonen, A., Hyytinen, H., Tuononen, T., & Melander, S. (2022). Law students' descriptions of legal reasoning. *The Law Teacher*, 56(4), 471–484. doi:10.1080/03069400.2022.2057754

19. Haarala-Muhonen, A., & Myyry, L. (2025). Metacognitive awareness and justice experience as predictors of master's students' study burnout in supervision. *Journal of Moral Education*, 1–15. doi:10.1080/03057240.2025.2454318

20. James, N. (2012). Logical, critical and creative: Teaching 'thinking skills' to law students. *QUT Law Review*, 12(1), 66–88. doi:10.5204/qutlr.v12i1.230
21. James, N., & Burton, K. (2017). Measuring the critical thinking skills of law students using a whole-of-curriculum approach. *Legal Education Review*, 27(1). Retrieved from <https://www.austlii.edu.au/au/journals/LegEdRev/2017/2.pdf>
22. Jiang, C., & Yang, X. (2023). Legal syllogism prompting: Teaching large language models for legal judgment prediction. In *Proceedings of the 19th International Conference on Artificial Intelligence and Law (ICAIL '23)* (pp. 417–421). New York, NY: ACM. doi:10.1145/3594536.3595170
23. Kostruba, A. (2020). Pedagogical model of the formation of professional competences of lawyers: Ukrainian reality. *Chasopys Kyivskoho universytetu prava [Journal of Kyiv University of Law]*, 2, 31–34. doi:10.36695/2219-5521.2.2020.04
24. Menkel-Meadow, C. (1999). Taking problem solving pedagogy seriously: A response to the attorney general. *Journal of Legal Education*, 49(1), 14–23. Retrieved from <https://scholarship.law.georgetown.edu/facpub/1757>
25. Rivas, S. F., Saiz, C., & Ossa, C. (2022). Metacognitive strategies and development of critical thinking in higher education. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 913219. doi:10.3389/fpsyg.2022.913219
26. Rotolo, A., & Sartor, G. (2023). Argumentation and explanation in the law. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 6. doi:10.3389/frai.2023.1130559
27. Tricot, A., & Sweller, J. (2014). Domain-specific knowledge and why teaching generic skills does not work. *Educational Psychology Review*, 26(2), 265–283. doi:10.1007/s10648-013-9243-1

O. O. TARSUKOV

Postgraduate Student,

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine

E-mail: tarsukov.oleksandr@hnpu.edu.ua

<https://orcid.org/0009-0008-6953-9510>

ESSENCE OF PROFESSIONAL ANALYTICAL COMPETENCE OF FUTURE LAWYERS

The article examines the essence of the professional-analytical competence of future lawyers. Despite the normative consolidation of analytical abilities in the Higher Education Standard for specialty 081 «Law», domestic pedagogical science lacks a holistic theoretical substantiation of the professional-analytical competence of future lawyers as an independent construct. The purpose of the article is the theoretical substantiation of the essence of the professional-analytical competence of future lawyers on the basis of the analysis of scientific approaches to the structure of the professional competence of a lawyer, analytical competencies in related fields, as well as the specifics of the professional analytical activity of lawyers. It has been established that the analytical component in the existing models of the professional competence of a lawyer is represented fragmentarily and does not receive independent theoretical formulation. It has been clarified that legal activity has a distinctly analytical character and encompasses the qualification of legally significant facts, the construction of a substantiated legal position, and the reflexive control of one's own reasoning. The author's definition of the professional-analytical competence of future lawyers is formulated as an integrated ability of the individual that combines a system of professional knowledge, skills, abilities, experience of activity and value attitude, that integrates analytical, critical and logical thinking and manifests itself in the ability to effectively analyse legal problems in the process of professional legal activity, identify legally significant facts, carry out their legal qualification, correlate factual circumstances with the norms of law, formulate and substantiate legal positions, carry out reflexive control of one's own reasoning and make legally justified decisions taking into account possible legal consequences. The results of the study may serve as a basis for designing educational programmes for the training of future lawyers and developing diagnostic tools.

Key words: competence-based approach, professional competence, professional-analytical competence, legal education, legal thinking, future lawyers.

Дата першого надходження статті до видання: 21.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УДК 355.232

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.2.17>

А. І. ЧУКАНОВ

*старший викладач кафедри загальновійськових дисциплін,
Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького,
м. Хмельницький, Україна
Електронна пошта: Chukanov1990@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-7925-1026>*

М. О. ФІЛІПОВ

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальновійськових дисциплін,
Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького,
м. Хмельницький, Україна
Електронна пошта: filipov_@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-0973-5367>*

В. А. ЩЕРБЛЮК

*старший викладач кафедри загальновійськових дисциплін,
Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького,
м. Хмельницький, Україна
Електронна пошта: shcherbliuk@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0005-8826-9315>*

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
<https://orcid.org/0000-0002-9506-3228>*

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПОЄДНАННЯ ТОПОГРАФІЧНИХ ТА ІНЖЕНЕРНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ В АЛГОРИТМАХ TLP ТА MDMP ЗА СТАНДАРТАМИ НАТО

Стаття присвячена трансформації військової топографії та інженерної підготовки в межах системи професійної військової освіти (L-курсів). Аналізується перехід від радянських моделей до стандартів НАТО, підкреслюючи важливість цифровізації поля бою та інтеграції технічних навичок у процеси прийняття рішень. Розкрито особливості підготовки рівнів L-1 та L-2, на тактичному рівні акцент замінено на алгоритми TLP та використання ПЗ «Кропива», тоді як на оперативно-тактичному – на MDMP, аналіз за стандартом ОАКОС та систему ситуаційної обізнаності «Delta». Обґрунтовано впровадження системи координат WGS-84 та символіки APP-6D. Доведено, що застосування ГІС-технологій скорочує цикл OODA на 30-40%, забезпечуючи когнітивну перевагу сучасного лідера.

На тактичному рівні (L-1) поєднання цифрової топографії, інженерної розвідки та прикладних інженерних навичок безпосередньо впливає на виживання підрозділу, точність вогневого ураження та збереження темпу бойових дій. На оперативно-тактичному рівні (L-2) ці ж компетенції набувають аналітичного виміру та стають інструментом формування поля бою, прогнозування дій противника і обґрунтування рішень командування. Використання стандартів ОАКОС, комбінованих схем перешкод та цифрових ГІС дозволяє штабам діяти на випередження, знижуючи рівень невизначеності.

Впровадження єдиної геодезичної системи координат WGS-84 та стандартів тактичної графіки НАТО APP-6D забезпечує сумісність із партнерами та створює спільний інформаційний простір управління військами. Інтеграція систем «Кропива» і «Delta» формує у офіцерів навички роботи в цифровій екосистемі, де швидкість

обробки геопросторових даних і якість їх інтерпретації безпосередньо впливають на скорочення циклу OODA та досягнення когнітивної переваги над противником.

Результати дослідження підтверджують, що подальший розвиток системи L-курсів має бути спрямований на поглиблення міждисциплінарної інтеграції, розширення використання БПЛА як джерела інженерної та топографічної інформації, а також на поетапне впровадження елементів штучного інтелекту для підтримки процесів TLP і MDMP. Це дозволить сформувати нового типу українського військового лідера – здатного ефективно діяти в умовах цифровізованого, мінно-насиченого та динамічного поля бою XXI століття.

Ключові слова: L-курси, військова топографія, інженерна підготовка, TLP, MDMP, цифровізація поля бою, системи ситуаційної обізнаності.

Поставлення проблеми. Сучасна війна, що триває в Україні, характеризується безпрецедентною динамікою змін бойової обстановки та технологічним насиченням поля бою. Перехід Збройних Сил України на стандарти НАТО та впровадження нової системи кар'єрного зростання офіцерів, відомої як система L-курсів L-1 – L-5, вимагає переосмислення змісту базових військових дисциплін.

Традиційна радянська модель підготовки розглядала військову топографію та інженерну підготовку як окремі, вузькоспеціалізовані напрями. Проте досвід бойових дій 2022-2025 років засвідчив, що в умовах цифровізації поля бою лідер тактичного рівня не може бути ефективним без глибокої інтеграції цих знань у процес прийняття рішень. Проблема полягає у необхідності подолання розриву між «академічним» викладанням топографії та інженерної підготовки, а також реальними потребами командира, який оперує цифровими картами в планшеті та організовує оборону в умовах тотального мінування місцевості. Критично важливим є формування у лідерів компетентностей, що дозволяють використовувати геопросторові дані та інженерні рішення як «множники сили» force multipliers [Ніколайчук О., 2025].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання реформування військової освіти та впровадження L-курсів активно висвітлюються в наукових працях останніх років. Зокрема, у збірниках наукових праць Національного університету оборони України НУОУ та Національної академії Державної прикордонної служби України НАДПСУ розглядаються загальні аспекти стандартизації освіти за нормами НАТО [Шемчук В., 2024], [Братко А., 2019]. Інженерна підтримка та використання програмного забезпечення для планування загороджень висвітлені в роботах Ю. Фтемова [Фтемов Ю., 2021].

Проблематику топографічної підготовки та переходу на геопросторові стандарти НАТО WGS-84, APP-6 досліджували А. Кривошеєв, В. Петренко, С. Шмаль. Вони акцентують на необхідності переходу від паперових карт до ГІС-технологій [Кропива» та «DELTA»]. Особливої уваги заслуговують дослідження О. Ситника та М. Кречка, які аналізують сучасні тенденції застосування безпілотних літальних апаратів БПЛА для інженерної підтримки, що є критично важливим для трансформації способів ведення інженерної розвідки в умовах високотехнологічного конфлікту. Питання впровадження автоматизованих систем управління «Кропива», «Delta», «ГІС Арта» у тактичну ланку розглядаються у публікаціях профільних видань [Юрій Юрчак & Людмила Романишина 2023]. Педагогічні аспекти підготовки лідерів та формування компетентностей офіцерів запасу аналізуються в роботах Д. Гончарука та інших дослідників [Юрій Юрчак 2024].

Однак, більшість праць розглядають ці питання окремо. Комплексний аналіз того, як саме топографія та інженерна підготовка інтегруються в алгоритми TLP Troop Leading Procedures та MDMP Military Decision Making Process на різних рівнях L-курсів, потребує подальшого вивчення.

Метою роботи є наукове обґрунтування важливості та розкриття методики поєднання технічних навичок топографія, інженерна підготовка з управлінськими компетентностями військового лідера на курсах рівнів L-1 та L-2. Стаття покликана визначити оптимальні шляхи цифровізації навчального процесу для забезпечення когнітивної переваги над противником.

Результати та дискусії. Курс L-1 Basic Course of Tactical Level орієнтований на підготовку командирів взводів і рот, а також офіцерів штабів батальйонів, які безпосередньо

залучені до планування та ведення бойових дій на тактичному рівні. На цьому етапі військовий лідер змушений ухвалювати рішення в умовах жорсткого дефіциту часу, високої динаміки обстановки та постійного безпосереднього вогневого контакту з противником. Ключовою особливістю діяльності командира є необхідність поєднання інтуїтивного лідерства з чітким дотриманням алгоритмів управління підрозділом. Основним процесом планування на рівні L-1 є TLP Troop Leading Procedures, що включає вісім послідовних етапів управління підрозділом і забезпечує системність дій командира навіть у стресових умовах бойової обстановки.

Державна прикордонна служба має свою специфіку, яка повинна бути відображена в курсі підготовки. На відміну від лінійних механізованих підрозділів, прикордонники часто діють у смузі забезпечення та на державному кордоні. Офіцери та сержанти ДПСУ повинні досконало знати систему позначення державного кордону, мають отримати базове розуміння: як виглядають прикордонні стовпи, знаки, просіки; як читати демаркаційну карту вона відрізняється від звичайної топографічної масштабом та навантаження); юридичне значення лінії кордону порушення режиму, відкриття вогню на суміжну територію; у навчанні слід використовувати фотоматеріали реальних ділянок кордону зони відчуження, Полісся для відпрацювання навичок візуального розпізнавання лінії кордону на місцевості, де інженерні споруди можуть бути зруйновані війною.

Значна частина кордону України проходить через лісисті та болотисті типи місцевості. Підготовка має включати специфічні навички: рух за азимутом у густому лісі обхід перешкод, використання просік, квартальних стовпів лісова навігація, орієнтування в умовах відсутності характерних орієнтирів(болото, степ.

Сучасний прикордонник – це часто оператор БПЛА. Підготовка повинна включати модуль «Вид зверху». Мають навчитися співставляти зображення з камери дрона з топографічною картою. Це вимагає розвитку просторової уяви. Вправа: «Знайди на карті те, що бачить дрон». Інструктор показує відео з польоту, слухачі мають знайти це місце на

карті та визначити координати об'єкта. На основі узагальнення досвіду [Юрчак Ю. 2024], пропонується наступна організаційна модель інтенсивного курсу:

Етап 1. Вхідний контроль та групування 1-й день. Проведення короткого тестування можна у формі вікторини в смартфоні для визначення рівня географічної грамотності. Поділ на підгрупи, де в кожній є «лідер» з високим рівнем знань турист, географ, технічно грамотний. Це запускає механізм взаємонавчання.

Етап 2. Базовий інтенсив «Survival Topography» 2-3 дні. Тільки необхідне: сторони світу, карта, координати, «Кропива». Метод: «Пояснення-Показ-Тренування-Контроль». Акцент на роботу з планшетами та смартфонами офлайн-карти.

Етап 3. Польовий вихід «Комплексна задача» 1-2 дні. Вихід на незнайому місцевість. Завдання: пройти маршрутом по контрольних точках. Ввідні: «GPS вийшов з ладу» перехід на магнітний компас, «Нічний марш», «Коригування вогню» визначення координат цілі. Використання елементів гейміфікації змагання між відділеннями на час та точність.

Етап 4. Аналіз та рефлексія Debriefing. Критично важливий етап андрагогіки. Після виконання завдання група сідає і розбирає помилки. Інструктор лише модерує дискусію, підштовхуючи бійців до самостійних висновків «Чому ми заблукали? Бо не відкалібрували компас у планшеті».

На рівні L-1 топографія перестає сприйматися виключно як теоретична дисципліна або наука про карти й умовні позначення та трансформується в прикладний інструмент тактичної навігації, управління маневром підрозділів і коригування вогню. Якщо в традиційній підготовці основний акцент робився на класичних навичках орієнтування за азимутом, визначенні відстаней і роботі з паперовими картами, то в навчальних програмах 2024-2025 років пріоритет зміщується на використання сучасних цифрових рішень, насамперед програмного комплексу «Кропива». Курсанти навчаються працювати з офлайн-картами, оперативно визначати власне місцезнаходження, координати підрозділів і цілей, а також швидко передавати цю інформацію для організації вогневого ураження.

Особливе значення цифрові інструменти набувають на етапі «Рекогносцирування» Крок 5 TLP, коли командир підрозділу за допомогою планшета або іншого мобільного пристрою може здійснювати оцінку місцевості, аналізувати рельєф, зони видимості та так звані «сліпі зони». Такий підхід дає змогу заздалегідь обрати оптимальні маршрути висування, вигідні вогневі позиції та рубежі спостереження без необхідності фізичного виходу на потенційно небезпечні ділянки місцевості. Ключову роль у цьому процесі відіграє інтеграція даних з БПЛА, які стають основним інструментом дистанційної інженерної розвідки. Використання безпілотних систем дозволяє в реальному часі виявляти мінно-вибухові загородження, оцінювати стан шляхів руху та природних перешкод, що не лише підвищує якість рекогносцирування, а й критично знижує ризики для життя командира та розвідувальних груп [Військова топографія 2022]. У підсумку це не лише підвищує точність тактичних рішень, а й суттєво знижує ризики для особового складу, підвищуючи загальну ефективність управління підрозділом у бойових умовах [Методика навчання основам топографії, 2025].

Лідер курсу L-1 зобов'язаний упевнено володіти навичками точного визначення та передачі координат для виклику вогню підтримки, зокрема артилерії, мінометів і засобів вогневого ураження підрозділів суміжних родів військ. На цьому тактичному рівні навіть незначна похибка в топографічних даних або помилка у форматі передачі координат може мати критичні наслідки та призвести до явища так званого «вогню по своїх». Саме тому в навчальну програму курсу інтегровано окремий модуль, присвячений роботі з лазерними далекомірами, визначенню відстаней і напрямків, а також їх коректному сполученню з планшетами та цифровими картографічними системами. Курсанти відпрацьовують повний цикл дій – від фіксації цілі та перевірки координат до їх оперативної передачі в систему управління вогнем з урахуванням часових обмежень і бойової обстановки.

Інженерна підготовка на рівні L-1 має виражений прикладний характер і насамперед орієнтована на забезпечення виживання підроз-

ділу в умовах сучасного бою. Командир взводу або роти повинен уміти швидко та ефективно організувати обладнання опорного пункту, спираючись на реальні умови місцевості, наявні сили й засоби та прогноз дій противника. Навчання включає не лише відпрацювання нормативів копання окопів, ходів сполучення та укриттів, а й формування вміння грамотно використовувати рельєф місцевості, зокрема природні складки, насипи та лісо-смуги. Особлива увага приділяється аналізу захисних властивостей місцевості з метою мінімізації наслідків артилерійського вогню, ураження касетними боєприпасами та атак FPV-дронів. У підсумку інженерна підготовка на курсі L-1 формує у командира системне бачення оборонних дій і здатність забезпечити максимальну живучість підрозділу в реальних бойових умовах [Lowy Institute 2025].

З урахуванням високої щільності мінування сучасного поля бою кожен офіцер у межах підготовки зобов'язаний опанувати тактику дій на замінованій місцевості. При цьому ключовою компетенцією на рівні тактичної ланки є не безпосереднє розмінування території, яке належить до завдань спеціалізованих інженерних підрозділів, а своєчасне виявлення ознак мінної небезпеки. Офіцери навчаються розпізнавати характерні індикатори мінування, зокрема порушення ґрунту, неприродне розташування предметів, елементи маскування та типові схеми встановлення мін і вибухових пристроїв. Окрему увагу приділено питанням маркування небезпечних ділянок, позначення мінних полів і організації безпечних проходів для власного підрозділу з урахуванням часу, умов видимості та можливого вогневого впливу противника. Такий підхід дозволяє мінімізувати втрати, зберегти темп маневру та забезпечити виконання бойового завдання в умовах постійної мінної загрози [Modern War Institute at West Point 2025].

Курс L-2 Command and Staff Course спрямований на підготовку офіцерів до професійної діяльності в штабах батальйонів і бригад, де вирішальне значення мають не окремі індивідуальні навички, а злагоджена колективна робота офіцерського складу. На цьому рівні відбувається перехід від індивідуального прийняття рішень до командно-штабної діяльності

в межах формалізованого процесу MDMR. Слухачі курсу навчаються працювати в штабних групах, розподіляти функції, аналізувати обстановку, формувати варіанти дій та оцінювати їх наслідки з урахуванням ресурсних обмежень і задуму старшого начальника. Таким чином, курс L-2 формує у офіцерів системне мислення, здатність до координації зусиль різних підрозділів і ефективної організації управління військами на оперативно-тактичному рівні [Biletskyi, K. L., et al., 2024].

На цьому рівні підготовки топографія трансформується з прикладного інструмента орієнтування на місцевості в повноцінну аналітичну дисципліну, що безпосередньо впливає на процес планування та прийняття управлінських рішень. Офіцери штабу, насамперед функціональних напрямів S-2 розвідка та S-3 (операції), використовують геопросторові дані для комплексної оцінки впливу природного й антропогенного середовища на хід операції. Аналіз місцевості розглядається не як допоміжний елемент, а як один з ключових факторів бойової ефективності, що визначає можливості маневру, темп дій і характер застосування сил і засобів.

Оцінка місцевості на рівні L-2 здійснюється відповідно до стандарту ОАКОС Observation and fields of fire – спостереження і поля вогню; Avenues of approach – шляхи підходу; Key terrain – ключова місцевість; Obstacles – перешкоди; Cover and concealment – укриття і маскування. Слухачі курсу навчаються системно аналізувати кожен з цих елементів, визначаючи їх вплив як на дії противника, так і на власні війська. Особливий акцент робиться на прогнозуванні можливих напрямків наступу, оцінці прохідності місцевості для різних типів підрозділів і виявленні ділянок, де противник може отримати тактичну перевагу.

У межах курсу L-2 офіцери опановують роботу в системі ситуаційної обізнаності «Delta», яка забезпечує інтеграцію розвідувальних, оперативних і логістичних даних у єдиному цифровому просторі. На відміну від традиційних статичних карт, слухачі працюють з динамічними шарами даних, що постійно оновлюються та відображають актуальне розташування сил противника, власних підрозділів, елементів забезпечення та логіс-

тичних маршрутів. Це дозволяє штабу оперативно реагувати на зміни обстановки й коригувати плани відповідно до реальної ситуації на полі бою.

Ключовим аналітичним продуктом, створення якого відпрацьовують офіцери на цьому етапі підготовки, є комбінована схема перешкод. Вона формується шляхом накладання інформації про природні та штучні перешкоди на цифрову карту в системі управління і дозволяє наочно візуалізувати так звані «коридори мобільності»- ділянки місцевості, де наступ або маневр противника є найбільш імовірним. Така схема стає важливим інструментом для обґрунтування рішень командування, планування оборони, розгортання вогневих засобів і визначення пріоритетних напрямків інженерного обладнання місцевості [«Кропива» та «DELTA»].

На рівні батальйону та бригади інженерна підготовка виходить за межі локальних завдань виживання підрозділів і перетворюється на системний інструмент формування поля бою відповідно до задуму командира. Офіцери штабів і командири підрозділів вивчають методику комплексного планування системи інженерних загороджень (СІЗ), головною метою якої є унеможливлення, обмеження або суттєва затримка маневру противника на визначених напрямках. Планування інженерних загороджень здійснюється у тісному зв'язку з оцінкою місцевості, прогнозом дій противника та загальним оперативним задумом, що дозволяє використовувати інженерні засоби як активний елемент бойових дій, а не лише як допоміжний ресурс. У процесі навчання активно застосовуються спеціалізовані програмні засоби, що містять алгоритми розрахунку необхідних сил і засобів інженерного забезпечення, зокрема визначення оптимальної кількості мін різних типів, довжини протитанкових ровів, обсягів земляних робіт та часу, необхідного для їх виконання. Інтеграція таких розрахунків у цифрове середовище дозволяє офіцерам оперативно моделювати різні варіанти побудови СІЗ, оцінювати їх ефективність і коригувати рішення з урахуванням реальних ресурсних обмежень і темпу операції [Фтемов Ю. 2021].

Великим доповненням до цифрового планування є використання БПЛА для моніторингу

стану встановлених загороджень та контролю якості інженерного обладнання рубежів оборони. Це забезпечує штаб батальйону бригади об'єктивними даними для верифікації комбінованої схеми перешкод та дозволяє підтримувати високу актуальність цифрової моделі інженерної обстановки в системі «Delta».

Важливим елементом підготовки є координація дій інженерних підрозділів з маневреними силами, що забезпечує синхронність інженерних робіт і бойових дій загальновійськових підрозділів. Офіцери навчаються планувати інженерне забезпечення таким чином, щоб воно не лише стримувало противника, а й створювало сприятливі умови для власного маневру, контратак і вогневого ураження. Особливу увагу приділено питанням логістики інженерного забезпечення, зокрема організації підвозу будівельних матеріалів, інженерного обладнання та мінно-вибухових засобів. Розуміння логістичних ланцюгів і їх уразливостей стає критично важливою компетенцією для офіцера штабу, оскільки саме від безперебійного постачання залежить своєчасність і повнота реалізації інженерного задуму [Yurichak, 2024].

Ключовим вектором трансформації військової освіти у 2024-2025 роках стала повна та системна інтеграція цифрових інструментів у процес підготовки офіцерів на L-курсах. Одним із принципових рішень стало впровадження єдиної геодезичної системи координат WGS-84 відповідно до стандарту НАТО STANAG 2211, що прийшла на зміну застарілій системі СК-42. Це нововведення має критичне значення для забезпечення сумісності під час взаємодії з підрозділами партнерів, використання західних систем озброєння та обміну геопросторовими даними в багатонаціональному середовищі.

Не менш важливим компонентом цифровізації стало обов'язкове використання тактичних умовних знаків НАТО (APP-6D), які фактично виконують роль універсальної графічної «мови» управління військами. Сучасні системи ситуаційної обізнаності «Delta» та управління вогнем і підрозділами «Кропива» автоматично застосовують цю символіку, що вимагає від офіцерів вільного та усвідомленого володіння стандартами військової

графіки. Таким чином, робота з цифровими картами стає не лише технічною навичкою, а й елементом професійної культури штабного офіцера.

Результати сучасних досліджень свідчать, що використання цифрових геоінформаційних систем ГІС у поєднанні з автоматизованими системами управління військами дозволяє суттєво скоротити цикл OODA Observe-Orient-Decide-Act – у середньому на 30-40 % порівняно з традиційними паперовими методами планування та управління. Це безпосередньо підвищує швидкість прийняття рішень, адаптивність командування та загальну ефективність дій військ у високодинамічному бойовому середовищі [Yurchak, Y., 2024].

Впровадження безпілотних комплексів у систему інженерного забезпечення стає вирішальним фактором прискорення фаз «спостереження» та «орієнтації» Observe, Orient. Автоматизований збір інженерних даних за допомогою БПЛА дозволяє отримувати вичерпну геопросторову інформацію швидше, ніж противник зможе змінити характер своїх дій, що забезпечує когнітивну та часову перевагу [Learn or Lose: Lessons from Ukrainian].

Висновки. У ході дослідження встановлено, що трансформація військової топографії та інженерної підготовки в системі L-курсів професійної військової освіти має не фрагментарний, а системний характер і безпосередньо зумовлена вимогами сучасного високотехнологічного бою. Топографічні та інженерні компетенції остаточно вийшли за межі допоміжних навчальних дисциплін і перетворилися на ключові елементи управлінського мислення військового лідера, інтегровані в алгоритми TLP на рівні L-1 та MDMP на рівні L-2.

Доведено, що на тактичному рівні (L-1) поєднання цифрової топографії, інженерної розвідки та прикладних інженерних навичок безпосередньо впливає на виживання підрозділу, точність вогневого ураження та збереження темпу бойових дій. На оперативно-тактичному рівні (L-2) ці ж компетенції набувають аналітичного виміру та стають інструментом формування поля бою, прогнозування дій противника і обґрунтування рішень командування. Використання стандартів ОАКОС, комбінованих схем перешкод та циф-

рових ГІС дозволяє штабам діяти на випередження, знижуючи рівень невизначеності.

Впровадження єдиної геодезичної системи координат WGS-84 та стандартів тактичної графіки НАТО APP-6D забезпечує сумісність із партнерами та створює спільний інформаційний простір управління військами. Інтеграція систем «Кропива» і «Delta» формує у офіцерів навички роботи в цифровій екосистемі, де швидкість обробки геопросторових даних і якість їх інтерпретації безпосередньо впливають на скорочення циклу OODA та досягнення когнітивної переваги над противником.

Отримані результати підтверджують, що подальший розвиток системи L-курсів має бути спрямований на поглиблення міждисциплінарної інтеграції, розширення використання БПЛА як джерела інженерної та топографічної інформації, а також на поетапне

впровадження елементів штучного інтелекту для підтримки процесів TLP і MDMP. Це дозволить сформувати нового типу українського військового лідера – здатного ефективно діяти в умовах цифровізованого, мінно-насиченого та динамічного поля бою XXI століття.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці стандартизованих навчально-методичних комплексів (включно з мобільними додатками-тренажерами) для самостійної підготовки військовослужбовців, а також у дослідженні ефективності застосування AR-технологій (доповненої реальності) для вивчення рельєфу місцевості в класах. Важливим напрямком є також моніторинг змін у тактиці ворога (зокрема, засобів РЕБ проти GPS) та оперативне внесення змін у програми топографічної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Братко, А. (2019). Основи топографічної підготовки офіцерів загальновійськових та прикордонних підрозділів. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: військові та технічні науки*, (3), 7–17.
2. Військова топографія : навч. посіб. (2022). КНТ.
3. Кропива та DELTA: технології, що змінюють підхід до війни. (2025, 3 лютого). *Національна академія Національної гвардії України*. <https://nangu.edu.ua/news/kropiva-ta-delta-tehnologii-tsho-zminyuyut-pidhid-do-vijni>
4. Методика навчання основам топографії студентів. (2025). *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. <https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/download/151/161/222>
5. Ніколайчук, О. О. (2025). Часткова методика оцінювання суб'єктів базової загальновійськової підготовки. *Збірник наукових праць Центру воєнно-стратегічних досліджень Національного університету оборони України*, (2), 100–110.
6. Фтемов, Ю. О. (2021). Рекомендації зі створення спеціалізованого програмного забезпечення для розрахунку системи інженерних загороджень. *Системи озброєння і військова техніка*, (1), 131–136.
7. Шемчук, В. А. (2024). Нормативно-правова база з підготовки офіцерів запасу: концептуальна, організаційна, змістова та науково-методична основа формування людських мобілізаційних ресурсів. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Педагогіка»*, (12).
8. Юрчак, Ю. (2024). Підготовка майбутніх офіцерів до протидії негативному інформаційно-психологічному впливу в умовах інформаційної війни. *Науковий фаховий журнал СДПУ. Серія педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, (1-2), 64–81. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.01-02/064-081>
9. Юрчак, Ю. М. (2024). 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*, (2), 37. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v37i2>
10. Юрчак, Ю., & Романишина, Л. (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), 261–270. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.05-06/261-270>
11. Biletskyi, K. L., et al. (2024). *Express course “Topography for the military”: necessity, tasks, problems*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/386477771_Express_course_Topography_for_the_military_necessity_tasks_problems

12. Lowy Institute. (2025). *Military training lessons from Ukraine*. The Interpreter. <https://www.lowyinstitute.org/the-interpreter/military-training-lessons-ukraine>
13. Modern War Institute at West Point. (2025). *Learn or Lose: Lessons from Ukrainian Training in Germany*. <https://mwi.westpoint.edu/learn-or-lose-lessons-from-ukrainian-training-in-germany/>
14. Yurchak, Y. (2024). Specificity of informational and psychological countermeasure of propaganda for personal membership during the First World War. *Pedagogy and Education Management Review*, (3), 28–34. <https://doi.org/10.36690/2733-2039-2024-3>

REFERENCES

1. Bratko, A. (2019). Basics of topographic training of officers of combined arms and border units. *Collection of Scientific Works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Military and Technical Sciences*, (3)(81), 7–17 [in Ukrainian].
2. Military topography: a study guide. (2022). KNT [in Ukrainian].
3. National Academy of the National Guard of Ukraine. (2025, February 3). «Kropyvva» and «DELTA»: technologies that change the approach to war. Official website. <https://nangu.edu.ua/news/kropiva-ta-delta-tehnologii-tshozminyuyut-pidhid-do-vijni> [in Ukrainian].
4. Methodology of teaching the basics of topography to students. (2025). *Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University*. <https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/download/151/161/222> [in Ukrainian].
5. Nikolaichuk, O. O. (2025). Partial methodology for evaluating subjects of basic combined arms training. *Collection of Scientific Works of the Center for Military and Strategic Studies of the National Defence University of Ukraine*, (2)(85), 100–110 [in Ukrainian].
6. Ftemov, Yu. O. (2021). Recommendations for creating specialized software for calculating the system of engineering barriers. *Armament Systems and Military Equipment*, (1)(65), 131–136 [in Ukrainian].
7. Shemchuk, V. A. (2024). Regulatory and legal framework for the training of reserve officers: conceptual, organizational, content and scientific-methodological basis for the formation of human mobilization resources. *Scientific Innovations and Advanced Technologies. Series «Pedagogy»*, (12)(40) [in Ukrainian].
8. Yurchak, Yu. (2024). Training of future officers to counteract negative information and psychological influence in the conditions of information warfare. *Scientific Journal of SDPU. 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> [in Ukrainian].
9. Yurchak, Yu. M. (2024). Ways of forming the readiness of future border guard officers to counteract negative information and psychological influence in enemy captivity. *Collection of Scientific Works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*, (2)(37), 37. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v37i2> [in Ukrainian].
10. Yurchak, Yu., & Romanyshyna, L. (2023). Actualization of the problem of forming the readiness of future border guard officers to counteract negative information and psychological influence in the context of information warfare. *Scientific Journal of SDPU. 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> [in Ukrainian].
11. Biletskyi, K. L., et al. (2024). Express course “Topography for the military”: necessity, tasks, problems. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/386477771_Express_course_Topography_for_the_military_necessity_tasks_problems
12. Lowy Institute. (2025). *Military training lessons from Ukraine*. The Interpreter. <https://www.lowyinstitute.org/the-interpreter/military-training-lessons-ukraine>
13. Modern War Institute at West Point. (2025). *Learn or Lose: Lessons from Ukrainian Training in Germany*. <https://mwi.westpoint.edu/learn-or-lose-lessons-from-ukrainian-training-in-germany/>
14. Yurchak, Y. (2024). 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>

A. I. CHUKANOV

*Senior Lecturer at the Department of General Military Disciplines,
Bohdan Khmelnytsky National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine,
Khmelnyskyi, Ukraine*

E-mail: Chukanov1990@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-7925-1026>

M. O. FILIPPOV

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of General Military Disciplines,
Bohdan Khmelnytsky National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine,
Khmelnyskyi, Ukraine*

E-mail: filipov_@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-0973-5367>

V. A. SHCHERBLYUK

*Senior Lecturer at the Department of General Military Disciplines,
Bohdan Khmelnytsky National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnyskyi,
Ukraine*

E-mail: shcherbliuk@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-8826-9315>

YU. M. YURCHAK

*Senior Lecturer at the Combined Arms Disciplines Department,
National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, Ukraine*

E-mail: yurchak_@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-9506-3228>

**METHODOLOGICAL PRINCIPLES FOR COMBINING TOPOGRAPHIC
AND ENGINEERING COMPETENCIES IN TLP AND MDMP ALGORITHMS
ACCORDING TO NATO STANDARDS**

The article is devoted to the transformation of military topography and engineering training within the L-course system of professional military education. It analyzes the transition from Soviet models to NATO standards, emphasizing the importance of digitizing the battlefield and integrating technical skills into decision-making processes. The features of L-1 and L-2 training are revealed, with the emphasis at the tactical level shifted to TLP algorithms and the use of the Kropiva software, while at the operational-tactical level – to MDMP, OAKOC standard analysis, and the Delta situational awareness system. The introduction of the WGS-84 coordinate system and APP-6D symbols is justified. It has been proven that the use of GIS technologies reduces the OODA cycle by 30-40%, providing the cognitive advantage of a modern leader.

At the tactical level (L-1), the combination of digital topography, engineering reconnaissance, and applied engineering skills directly affects the survival of the unit, the accuracy of fire damage, and the maintenance of the pace of combat operations. At the operational-tactical level (L-2), these same competencies take on an analytical dimension and become a tool for shaping the battlefield, predicting enemy actions, and justifying command decisions. The use of OAKOC standards, combined obstacle schemes, and digital GIS allows headquarters to act proactively, reducing the level of uncertainty.

The implementation of the unified WGS-84 geodetic coordinate system and NATO APP-6D tactical graphics standards ensures compatibility with partners and creates a common information space for troop management. The integration of the Kropiva and Delta systems trains officers to work in a digital ecosystem, where the speed of geospatial data processing and the quality of its interpretation directly affect the reduction of the OODA cycle and the achievement of cognitive superiority over the enemy.

The results of the study confirm that further development of the L-course system should be aimed at deepening interdisciplinary integration, expanding the use of UAVs as a source of engineering and topographic information, and gradually introducing elements of artificial intelligence to support TLP and MDMP processes. This will enable the formation of a new type of Ukrainian military leader – one capable of operating effectively in the digitalized, mine-saturated, and dynamic battlefield of the 21st century.

Key words: L-courses, military topography, engineering training, TLP, MDMP, battlefield digitization, situational awareness systems.

Дата першого надходження статті до видання: 25.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

UDC 159.943.7:159.9.019.4-027.45]-053.5

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.2.18>

L. V. SLYVKA

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor,

Professor at the Department of Primary Education and Educational Innovations,

Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

E-mail: loroczka@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0003-1865-6326>

V.-N. T. KOROL

Applicant for the Second (Master's) Level of Higher Education in the Specialty A3 Primary Education at the Department of Primary Education and Educational Innovations,

Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

E-mail: natalakorol76@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-0555-1959>

THE PROBLEM OF FORMING STUDENTS' SKILLS OF SAFE BEHAVIOR IN DEALING WITH STRANGERS: DOMESTIC SCIENTIFIC DISCUSSION

The relevance of the declared problem is due to the need for the presence in the educational space of substantive and didactic support for pedagogical activities aimed at forming safe behavior skills in children and youth in dealing with strangers. The content of a number of works by domestic scientists devoted to some issues related to the formation of safe behavior skills in people of different age categories is presented. The purpose of the article is to highlight the state of educational and methodological development of the problem of forming safe behavior skills in students when dealing with strangers.

Examples of some characteristics of the concepts 'safety', 'safe', 'behavior' and 'safe behavior' are given. The theoretical and practical achievements of Ukrainian researchers (manuals, information messages on educational websites, etc.) on the problem of forming safe behavior skills in students in dealing with strangers are annotated and represented, namely: «Sexual violence against children: causes, consequences, prevention»; «Formation of safe behavior skills in children. I know how to protect myself»; «Teach your child to protect themselves»; «Games and tips for developing safe behavior skills in preschoolers»; «Safety rules: teaching children without scaring them»; «Do not communicate with strangers and do not pick up suspicious objects: #stop_sexting about the rules of safe behavior for children» and others. A number of rules are described for those who seek to effectively develop appropriate skills in a child.

It was concluded that information materials on the formation of safe behavior skills in dealing with strangers in children and youth, which are developed by various foundations and public organizations, are useful and correspond to modern educational trends. A thematic profile of promising areas of further research is proposed.

Key words: safe behavior, educational sites, dealing with strangers, students, skill building.

Problem statement. In conditions of continuous globalization, urbanization, political antagonism, economic crises, environmental hazards, and other factors, the issue of forming a personality with a safe type of behavior is vital. The relevance of the topic of the article is due to the need for systematic and effective implementation of pedagogical work to form safe behavior skills in dealing with strangers in children and youth, the need to fill the educational information space with appropriate content of appropriate content

and high-quality educational and methodological materials for teachers and parents.

The relevance of the problem of student safety is evidenced by the adoption at the state level of the «Concept of Safety of Educational Institutions» and the holding of all-Ukrainian conferences of the corresponding content (one of them took place in 2023 and was entitled «Safe Educational Environment: Requirements and Principles of Organization», the second took place in 2024 and was entitled «Safe Educational Envi-

ronment: New Challenges and Modern Solutions in War and Post-War Conditions»). Scientific research has shown that in April 2024, employees of the Kyiv Regional Institute of Postgraduate Education of Pedagogical Personnel held an educational and methodological seminar called «Formation of Safe Behavior Skills: Methodological Tools and Challenges for Teachers». Also, various issues of a safe educational environment are systematically covered on educational websites: for example, on the website «For a lesson» we found informational content entitled «Safety of educational institutions: new strategic directions and innovations»; the publication «Safety at School: Will New Rules Guarantee the Protection of Students and Teachers» was posted on the «New Ukrainian School» website in January 2026. A very important component of organizing a safe educational environment is the implementation of educational activities of teachers to form safe behavior skills in students.

Analysis of previous research relevant to this work. A number of works have been devoted to the problem of forming safe behavior skills in people of different age categories. Thus, the issue of forming behavioral skills in emergency situations in preschool children became the subject of analysis in the research of L. Yakovenko. S. Gvozdiy investigated the preparation of future science teachers to teach students the basics of safe behavior. The educational and methodological manual by L. Karnaukh represents the problem of educating safe behavior of preschool children in a social environment. T. Petukhova's dissertation highlights a number of issues related to the readiness of future teachers to form a culture of life safety among primary school students. R. Vasilyeva's methodological recommendations concern the issues of training future teachers to shape the safe behavior of adolescents in extracurricular activities. M. Kostyuk's research is devoted to the problem of forming a personality with a safe type of behavior. L. Malynivska characterized the basic concepts (culture, safe behavior, security) in the focus of traditional environmental disciplines at the university. T. Zabolotsky analyzed the essence of the concept of safe behavior in society. S. Dudko dedicated her research to the formation of competencies in safe behavior of students of secondary education institu-

tions. T. Remekh's research represents the issue of forming models of safe behavior of schoolchildren in the educational process. S. Reva analyzed the organizational and pedagogical aspect of using methods for forming safe behavior skills of students on the Internet.

However, in the available sources we did not find any scientific research dedicated to developing safe behavior skills in students, specifically in dealing with strangers.

The purpose of the article is to highlight the state of educational and methodological development of the problem of forming safe behavior skills in students when dealing with strangers.

Results and Discussion. In the process of scientific research, we found out that currently there are different approaches to defining the concept of 'security': it all depends on the field that considers this problem (law, political science, philosophy, biology, etc.) [Kostiuk 2012 : 4, s. 269]. We are impressed by the interpretation of security as a state of «absence of obvious threat», a state of «protection from harm or other possible danger» [Slyvka 2025 : 11, s. 11]. In turn, the concept of 'behavior' in scientific sources also has a number of definitions. For example, in the dictionary of the modern Ukrainian language edited by V. Busel, behavior is defined as a set of actions and deeds of someone, a way of life, and also the ability to behave in accordance with established rules [Velykyi tлумachnyi slovnyk 2001 : 1]. The adjective 'safe' reflects the characteristic of someone or something that does not conceal danger, that protects someone or something from danger, that does not cause, should not cause harm [Hvozdi 2005 : 2, s. 7]. Safe behavior is interpreted as a kind of activity that is not dangerous, that protects a person from danger, and also does not harm the individual and the environment [Hvozdi 2005 : 2, s. 8]. A person who behaves safely is able to anticipate various risks in their own life, follows safety rules, and knows how to protect themselves. Safe human behavior is the basis for the security of one's life.

We briefly (annotated) present the theoretical and practical achievements of Ukrainian researchers on the problem of developing safe behavior skills in students when dealing with strangers.

We will present an overview of relevant works and information messages on educational websites chronologically, that is, according to the date of publication.

The publication «Sexual Violence Against Children: Causes, Consequences, Prevention» [Seksualne nasyistvo nad ditmy 2011 : 10] is an initiative of the Ukrainian Children's Welfare Foundation. It was prepared jointly with specialists from the Child Development Research Laboratory of the Institute of Psychology and Social Pedagogy of Borys Grinchenko Kyiv University. The most important information contained in this intelligence concerns what situations and signals should draw the attention of parents and caregivers, who to turn to for advice or help, and where to report cases of child abuse.

The two-part manual «Forming Safe Behavior Skills in Children. I Know How to Protect Myself» [Formuvannia navychok 2017 : 12; Formuvannia navychok 2017 : 13] presents the content of systematic educational work on forming safe behavior skills in individuals. The publication consists of interactive game scenarios for children aged 10–13 years old under the title «Teaching a child to defend themselves» and interactive lesson scenarios for children aged 14–18 years old under the title «I know how to defend myself».

Worthy of attention is the research «Teach a Child to Protect Himself» [Navchit dytynu zakhyshechatsia 2022 : 5], which was also implemented by the Ukrainian Children's Welfare Foundation. For educational work with children aged 4–6, the authors offer scenarios for interactive conversations designed to teach the child five rules of safe behavior aimed at protecting the child from sexual abuse. The publication notes that sexual violence against children is a rather hidden problem, as it is extremely difficult to establish the exact number of victims. According to estimates from the Council of Europe, one in five children suffers from various forms of sexual violence. The media, when covering stories about children who have been abused, kidnapped, or even murdered, very often portray the perpetrators as strangers. But these are atypical examples: the fact is that in 70–85% of cases of sexual abuse of children, the perpetrator is someone known to the child. In fact,

in 90% of cases, such abuse is not reported to the police – when the aggressor is a close relative, the child may not talk about the violence until they become adults. Or they may never talk. It is important to know that sexual abuse of a child is a serious violation of their rights and can have long-lasting and devastating consequences for the child throughout their life.

In the context of the topic of our article, the information presented by various authors on blogs and child development websites is somewhat valuable: we find the posts «Games and tips for developing safe behavior skills in preschoolers» interesting [Korolchuk 2022 : 3], «Safety rules: teaching children without scaring them» [Pravyla bezpeky: 7], «Do not communicate with strangers and do not pick up suspicious objects: #stop_sexting about the rules of safe behavior for children» [Ne spilkuvatysia z neznaiomtsiamy 2022 : 6], etc.

Let's detail the content of some posts.

A set of rules was published on the website «Osvita.ua» under the title «Walking on the Street and Talking to Strangers: Rules of Conduct» [Prohulianky na vulytsi : 9]. It is noted that the rule «Do not communicate with strangers» has always been relevant, but during the war it took on a new meaning and has much more nuances. The thing is that neither adults nor children ever know for sure who the person next to them is. Therefore, it is very important to behave wisely with strangers. In particular, it is worth emphasizing the following points to children:

- under no circumstances should you communicate with people who seem suspicious;
- you cannot approach a car that has stopped nearby, and you cannot get into a car with strangers;
- you can't stay alone with a stranger, even if that person seems very kind;
- you can't take anything from strangers;
- you can't go somewhere with a stranger, even if they promise to show you an interesting thing (case, event) or give you something as a gift;
- you cannot argue with strangers, you cannot provoke strangers to aggression or quarrels;
- under no circumstances should you disclose any private information about yourself or your parents;
- if armed people appear, you should immediately head to a safe place.

The article entitled «Rules of Safe Behavior with Strangers for Children» posted on the website of the Information and Resource Center «Childhood Without Violence» [Pravyla bezpechnoi pov-edinky: 8], provides rules for parents or guardians of a child. Let us briefly describe these rules.

The first of these implies that parents should be able to convey to the child the idea that he or she has no obligation to help strangers, even if this help is required by a certain situation or social morality. Why? Because helping a stranger is potentially dangerous. A child can help a stranger by telling their parents or someone they know well about their problem. It is also necessary to teach the child that he can recommend that a stranger or a stranger seek help from other adults.

The second rule concerns the content of teaching children the rules of safe behavior with strangers. This is about what parents should focus their child's attention on: first of all, the child should know what to talk about with a stranger in order to avoid trouble and dangerous situations.

The third rule orients parents to the practical dimension of the problem – they should work out with their child the algorithm for the latter's behavior if they meet a stranger alone. At the same time, training should cover the content of different situations. This algorithm should exclude any communication with strangers. The child should be taught not to enter into any dialogues (a conversation with a dubious interlocutor can be ended with the words «Excuse me, I need to ask my parents' permission», «Excuse me, I can't help you, ask an adult», etc.) and to try to leave the meeting place as quickly as possible (can be approach familiar parents of other children who are in the yard, or go home, keeping the stranger in sight). Once the child is in a safe place, it is necessary for them to tell their parents or well-known adults about the events that occurred. The fact is that otherwise the child's personal safety may be at risk.

The fourth rule also concerns practical actions – parents should tell their child about the safe distance they should keep from strangers. To practice practical actions, you can measure a distance of two meters on the floor in a room and ask your child to remember this distance. Then emphasize that if a suspicious subject approaches, you must

immediately quickly walk or run away from him in a direction where it will be safe.

The article «Why Children Go with Strangers and How to Keep Schoolchildren Safe: A Lesson for Elementary School» on the Osvitoria Media website [Chomu dity ydut z neznaiomtsiamy: 14] features an interview with an expert from Child Rescue, coordinator of the preventive work department Olena Kapralska, and communications manager Ulyana Nadyozhkina. The publication states that most parents and teachers are confident that their children (students) will never go out with strangers, since the rules for dealing with strangers are discussed in lessons, examples of situations are shown in movies, relevant conversations are held by dad and mom, etc. But it turns out that, according to research, more than half of the children surveyed have very wrong ideas about the correct behavior in dangerous situations. Information that seems basic to adults is not always as clear to children. In addition, it is not always enough to simply hear information to correctly understand a particular rule. The post states that the international organization Kidscape organized a test for 500 primary school students under the age of 8. It turned out that 90% of children were aware that it was not okay to talk or go somewhere with a stranger. But when a specially trained actor spoke to these children, the children left with him within a few minutes. 60% of respondents did not realize that a dangerous 'stranger' could be a female person. Half of the children thought that if a stranger called their name and assured them that they knew their parents, then that person was 'theirs'. 60% of the children involved in the study went with a stranger if he asked for help finding a lost puppy: they believed that they were going where they wanted to go (to save the puppy), and therefore were safe.

Teaching children safety rules is one of the areas of work of the Child Rescue organization. Experts from this organization develop various preventive materials for parents, teachers, and all professionals who want and are able to prevent violence against children. Among the materials are cartoons and videos for preschoolers and teenagers, resources for teachers (they are freely available on the organization's website), and handouts (they can be downloaded).

It is important to know that when conducting classes with appropriate content, one should not talk about violence directly, but instead focus on the 'pleasant' side, that is, on safety, and also inform the child about how he or she can protect themselves (this increases their self-confidence). For children, the organization has developed a separate lesson that involves adults they already know. For example, its content includes information that trusted people (an older teenager, a close relative, a family friend) will never touch a child's body in an unauthorized way.

Conclusions. Summarizing the above, we note that the formation of personal safety skills in students in dealing with strangers is a pressing prob-

lem, but the pedagogical dimension of its scientific development has not yet become the subject of systematic analysis and study by domestic scientists. At the same time, we have found a quantitative increase in practical initiatives of relevant content, implemented by various foundations and public organizations: we define these initiatives as useful, interesting, and in line with modern educational trends.

Promising areas for further research may include the following thematic profile: studying foreign experience in implementing educational programs dedicated to the problem of developing personal safety skills in dealing with strangers in children and youth.

BIBLIOGRAPHY

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і головний ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перезн», 2001. 1440 с.
2. Гвоздїй С. Безпечна поведінка як складова життєдіяльності сучасної людини. Наука і освіта. 2005. № 7–8. URL: <https://surl.lu/xcnbbh>
3. Корольчук М. Ігри та поради для розвитку навички безпечної поведінки дошкільників. (2022). *Learning UA* : блог. URL: <https://surl.li/bxdgnz>
4. Костюк М. Формування особистості безпечного типу поведінки. *Zrównoważony rozwój. Debiut naukowy 2011* / redakcja naukowa Teresa Jemczura, Henryk Kretek. Racibórz, 2012. С. 269–276. URL: <https://surl.li/ksquzn>
5. Навчіть дитину захищатися : метод. посібник / автори-упоряд.: Нагула О., Цюман Т.; за заг. ред. Цюман Т. Київ : ФОП Буря О. Д., 2018, видання третє, доповнене, перероблене – виконавець ФОП Савісько І. С., 2022. 64 с.
6. Не спілкуватися з незнайомцями і не брати підозрілих предметів до рук: #stop_сехтинг про правила безпечної поведінки для дітей. (2022). *Нова українська школа* : сайт. URL: <https://surl.lt/pdszfh>
7. Правила безпеки: учимо дітей, не лякаючи їх. *Розвиток дитини* : вебсайт. URL: <https://childdevelop.com.ua/articles/upbring/811/>
8. Правила безпечної поведінки з незнайомими людьми для дітей. (2015). *Інформаційно-ресурсний центр «Дитина без насильства»* : вебсайт. URL: <https://surl.li/zmlqbo>
9. Прогулянки на вулиці та розмови з незнайомцями: правила поведінки. (2022). *Освіта UA* : сайт. URL: <https://surl.li/rspnjs>
10. Сексуальне насильство над дітьми: причини, наслідки, профілактика : інформ.-метод. посібник / автори-упоряд. Цюман Т., Малієнко Ю.; за заг. ред. Цюман Т. Київ : ФОП Пономаренко Я. М. 2011. 76 с.
11. Сливка Л. Безпечне освітнє середовище : навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ, 2025. 152 с.
12. Формування навичок безпечної поведінки дітей. Частина 1. Вчимо дитину захищатися : метод. посібник / автори-упоряд.: Цюман Т., Нагула О.; за заг. ред. Цюман Т. Київ : Видавництво: ФОП Буря О. Д., 2017. 52 с.
13. Формування навичок безпечної поведінки дітей. Частина 2. Я вмю себе захистити : метод. посібник / автори-упоряд.: Цюман Т., Нагула О.; за заг. ред. Цюман Т. Київ : Видавництво: ФОП Буря О.Д., 2017. 44 с.
14. Чому діти йдуть з незнайомцями та як убезпечити школярів: урок для початкової школи. (2025). *Освіторія media* : вебсайт. URL: <https://surl.lt/nrmqoy>

REFERENCES

1. Velykyi tлумачnyi slovnyk suchasnoi ukraïnskoi movy (2001) [Large Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language] / uklad. i holovnyi red. V.T. Busel. Kyiv; Irpin : VTF «Perezn». 1440 s. [in Ukrainian].
2. Hvozdi, S. (2005). Bezpechna povedinka yak skladova zhyttiedialnosti suchasnoi liudyny [Safe behavior as a component of the life of a modern person]. *Nauka i osvita*. № 7–8. URL: <https://surl.lu/xcnbbh> [in Ukrainian].
3. Korolchuk, M. (2022). Ihry ta porady dlia rozvytku navychky bezpechnoi povedinky doshkilnykiv [Games and tips for developing safe behavior skills in preschoolers]. *Learning UA* : blog. URL: <https://surl.li/bxdgnz> [in Ukrainian].
4. Kostiuk, M. (2012). Formuvannia osobystosti bezpechnoho typu povedinky [Formation of a personality with a safe type of behavior]. *Zrównoważony rozwój. Debiut naukowy 2011* / redakcja naukowa Teresa Jemczura, Henryk Kretek. Racibórz. С. 269–276. URL: <https://surl.li/ksquzn> [in Ukrainian].

5. Navchit dytynu zakhyshchatysia (2018) [Teach your child to defend themselves] : metod. posibnyk / avtory-uporiad.: Nahula O., Tsiuman T.; za zah. red. Tsiuman T. Kyiv : FOP Buria O. D., vydannia tretie, dopovnene, pereroblene – vykonavets FOP Savisko I. S. 64 s. [in Ukrainian].
6. Ne spilkuvatysia z neznaiomtsiamy i ne braty pidozrylykh predmetiv do ruk: #stop_sextynh pro pravyla bezpechnoi povedinky dlia ditei (2022) [Do not communicate with strangers and do not pick up suspicious objects: #stop_sexting about the rules of safe behavior for children]. *Nova ukrainska shkola* : sait. URL: <https://surl.lt/pdszhf> [in Ukrainian].
7. Pravyla bezpeky: uchymo ditei, ne liakaiuchy yikh [Safety rules: teaching children without scaring them]. *Rozvytok dytyny* : vebсайт. URL: <https://childdevelop.com.ua/articles/upbring/811/> [in Ukrainian].
8. Pravyla bezpechnoi povedinky z neznaiomymy ludmy dlia ditei (2015) [Rules for safe behavior with strangers for children]. *Informatsiino-resursnyi tsentr «Dytyna bez nasylstva»* : vebсайт. URL: <https://surl.li/zmlqbo> [in Ukrainian].
9. Prohulianky na vulytsi ta rozmovy z neznaiomtsiamy: pravyla povedinky (2022) [Walking on the street and talking to strangers: rules of conduct]. *Osvita UA* : sait. URL: https://osvita.ua/school/87824/#google_vignette [in Ukrainian].
10. Seksualne nasylstvo nad ditmy: prychny, naslidky, profilaktyka (2011) [Sexual violence against children: causes, consequences, prevention] : inform.-metod. posibnyk / avtory-uporiad. Tsiuman T., Maliienko Yu.; za zah. red. Tsiuman T. Kyiv : FOP Ponomarenko Ya. M. 76 s. [in Ukrainian].
11. Slyvka, L. (2025). Bezpechne osvitnie seredovyshche [Safe educational environment] : navchalno-metodychnyi posibnyk. Ivano-Frankivsk. 152 s. [in Ukrainian].
12. Formuvannia navychok bezpechnoi povedinky ditei. Chastyna 1. Vchymo dytynu zakhyshchatysia (2017) [Developing children's safe behavior skills. Part 1. Teaching children to protect themselves] : metod. posibnyk / avtory-uporiad.: Tsiuman T., Nahula O.; za zah. red. Tsiuman T. Kyiv : FOP Buria O. D. 52 s. [in Ukrainian].
13. Formuvannia navychok bezpechnoi povedinky ditei. Chastyna 2. Ya vmiiu sebe zakhystyty (2017) [Developing children's safe behavior skills. Part 2. I know how to protect myself] : metod. posibnyk / avtory-uporiad.: Tsiuman T., Nahula O. ; za zah. red. Tsiuman T. Kyiv : Vydavnytstvo: FOP Buria O. D. 44 s. [in Ukrainian].
14. Chomu dity ydut z neznaiomtsiamy ta yak ubezpechyty shkoliariv (2025) [Why children go with strangers and how to keep schoolchildren safe] : urok dlia pochatkovoї shkoly. *Osvitoriia media* : vebсайт. URL: <https://surl.lt/nrmqoy> [in Ukrainian].

Л. В. СЛИВКА

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри початкової освіти та освітніх інновацій,

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна

Електронна пошта: loroczka@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0003-1865-6326>

В.-Н. Т. КОРОЛЬ

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності АЗ Початкова освіта кафедри початкової освіти та освітніх інновацій,

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна

Електронна пошта: natalakorol76@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-0555-1959>

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ НАВИЧОК БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПОВОДЖЕННІ З НЕЗНАЙОМЦЯМИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ НАУКОВИЙ ДИСКУРС

Актуальність задекларованої проблеми зумовлена потребою наявності в освітньому просторі змістового і дидактичного супроводу педагогічної діяльності щодо формування у дітей та юнацтва навичок безпечної поведінки у поводженні з незнайомцями. Представлено зміст низки праць вітчизняних науковців, присвячених деяким питанням, дотичним до формування навичок безпечної поведінки в осіб різної вікової категорії. Мета статті полягає у висвітленні стану навчально-методичної розробленості проблеми формування в учнів навичок безпечної поведінки у поводженні з незнайомцями.

Наведено приклади деяких характеристик понять 'безпека', 'безпечний', 'поведінка' і 'безпечна поведінка'. Анотовано репрезентовано теоретичний і практичний доробок (посібники, інформаційні повідомлення на освітніх сайтах тощо) українських дослідників з проблеми формування в учнів навичок безпечної поведінки у поводженні з незнайомцями, а саме: «Сексуальне насильство над дітьми: причини, наслідки, профілактика»; «Формування навичок безпечної поведінки дітей. Я вмію себе захистити»; «Навчіть дитину захищатися»; «Ігри та поради для розвитку навички безпечної поведінки дошкільників»; «Правила безпеки: учимо дітей, не лякаючи».

їх»; «Не спілкуватися з незнайомцями і не брати підозрілих предметів до рук: #stop_sexтинг про правила безпечної поведінки для дітей» та ін. Схарактеризовано низку правил для осіб, які прагнуть ефективно формувати у дитини відповідні навички.

Зроблено висновок про те, що інформаційні матеріали щодо формування у дітей та юнацтва навичок безпечної поведінки у поводженні з незнайомцями, які розробляються різноманітними фондами і громадськими організаціями, є корисними і такими, що відповідають сучасним освітнім трендам. Запропоновано тематичний профіль перспективних напрямів подальших досліджень.

Ключові слова: безпечна поведінка, освітні сайти, поводження з незнайомцями, учні, формування навичок.

Дата першого надходження статті до видання: 12.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УДК 159.9.07:[373.2.015.3:159.94]

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.2.19>**К. М. СОЛОМНІКОВА***аспірант кафедри дошкільної освіти,**Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна**Електронна пошта: k.solomnikova.asp@kubg.edu.ua**<https://orcid.org/0009-0002-1750-5702>*

ДІАГНОСТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИНЕНOSTІ ВІДЧУТТЯ РИТМУ ДІТЕЙ ТРЕТЬОГО РОКУ ЖИТТЯ

У представленій статті акумульовано результати комплексного експериментального дослідження, фокус якого спрямовано на пошук дієвих механізмів зміцнення навичок саморегуляції у дітей раннього та дошкільного віку. Актуальність роботи зумовлена викликами сьогодення: виховання підростаючого покоління в Україні в умовах воєнного стану вимагає від педагогів та психологів не лише емпатії, а й глибокого розуміння нейрофізіологічних процесів, що відбуваються в дитячому організмі під впливом тривалого стресу. В основі дослідження лежить нейробіологічний підхід, згідно з яким роль ритмічної синхронізації та координованої рухової активності розглядається як фундаментальний інструмент формування нейронних зв'язків. Саме ці зв'язки є підґрунтям для розвитку виконавчих функцій – робочої пам'яті, когнітивної гнучкості та емоційного контролю. Автор доводить, що залучення дитини до впорядкованого ритмічного середовища дозволяє «перепрошити» реакції на стрес, зміщуючи акцент із деструктивного збудження на усвідомлений самоконтроль. Важливим аспектом роботи є вивчення можливості реплікації отриманих результатів через доступне групове втручання в освітній простір ЗДО. Особливу увагу приділено авторській методиці, яка базується на циклах музично-ритмічних ігор. Ці ігри побудовані на принципах ієрархічного ускладнення завдань та обов'язкової психофізіологічної деескалації наприкінці кожного заняття. Науковий пошук дозволив виявити пряму кореляцію між соматичною преактивацією (підготовкою тіла), експресивною локомоцією (рухом у просторі) та якісним покращенням гальмівного контролю дитини. Додатково в статті обґрунтовано доцільність впровадження нарративної синестезії – поєднання музичного образу, слова та руху – як методу стабілізації психоемоційного стану в умовах хронічної невизначеності. Доказова база, сформована на репрезентативній вибірці зі 149 вихованців, переконливо підтверджує позитивну динаміку: діти, залучені до регулярних ритмічних практик, демонструють значно вищий рівень поведінкового самоконтролю та здатності до відновлення після емоційних сплесків. Стаття резюмує, що в умовах війни ритм виступає не лише як музична категорія, а як надійна психологічна опора, що повертає дитині відчуття передбачуваності світу. Музично-рухові інтервенції обґрунтовуються як інклюзивний, економічно доступний та високоефективний метод підтримки ментального здоров'я і формування академічної готовності майбутніх першокласників, що є стратегічно важливим для освітньої системи сучасної України.

Ключові слова: саморегуляція, ритм, втручання, діти раннього віку.

Вступ. Раннє дитинство – це критичний період для навчання та розвитку, протягом якого швидко формуються нейронні зв'язки мозку. Важливим завданням у цей період є набуття дітьми ефективних навичок саморегуляції. Це здатність керувати емоціями, когнітивними функціями та поведінкою, мають важливі наслідки для майбутнього навчання та благополуччя [Diamond, 2016: 11-43], а сильні навички саморегуляції діють як буфер проти гірших результатів розвитку для дітей. Зусилля з втручання, спрямовані на покращення ранньої саморегуляції, пропонують перспективні напрямки для вирішення на опанування внутрішнього стану. У цій статті розглядається експериментальне дослідження,

розроблене для покращення саморегуляції для дітей, які живуть в Україні в період військових дій. Втручання включає музичні та ритмічні рухові активності, які, як відомо, сприяють нейрокогнітивному розвитку [Hyde et al., 2009: 3019-3025 Putkinen, Tervaniemi, Saarikivi, & Nuottilainen, 2015: 153-162].

Поставлення проблеми. Саморегуляція – це загальний термін для позначення сукупності процесів, які дозволяють контролювати та регулювати емоції та увагу, допомагаючи людям підтримувати оптимальне когнітивне збудження та керувати поведінкою [Diamond, 2016: 11-43]. У дітей раннього віку регуляція уваги стосується поведінкової наполегливості дітей у виконанні завдань та збереженні уваги, коли вони

стикаються з відволікаючими факторами. Емоційна регуляція включає взаємодію між природною реакцією дитини на події, що викликають емоції, та поведінковими здібностями керувати цими реакціями [Ponitz, McClelland, Matthews, & Morrison, 2009: 605-619]. Ці процеси саморегуляції сприяють розвитку (і, своєю чергою, посилюються) вищих психічних процесів виконавчої функції, які спрямовують гнучку, цілеспрямовану поведінку, пов'язану з префронтальною корою [Best & Miller, 2010: 1641-1660]. Виконавчі функції включають гальмування (контроль імпульсивних реакцій), перемикання (гнучке перемикання уваги для виконання завдання) та робочу пам'ять (утримання інформації, необхідної для виконання завдання). Саморегуляція розвивається найшвидше в перші п'ять років життя шляхом інтеграції різних нейронних механізмів [Calkins & Williford, 2009: 172-198]. Рання підтримка середовища, що лежить в основі раннього розвитку саморегуляції, включає спільну регуляцію з чуйними опікунами для задоволення нагальних потреб (наприклад, коли немовля плаче, опікун заспокоює його). Однак головним завданням для дітей раннього віку є навчитися самостійно керувати навичками через емоційний та когнітивний контроль над поведінкою [McClelland et al., 2010: 509-553]. Ступінь, до якої діти успішно навчаються керувати цими навичками та використовувати їх у ранньому дитинстві, пов'язаний з низкою важливих життєвих результатів, включаючи: меншу кількість проблем з поведінкою в пізньому дитинстві [Wang, Deater-Deckard, Petrill, & Thompson, 2012: 755-769]; нижчий рівень ризику в підлітковому віці [Honomichl & Donnellan, 2012: 14-22]; вищі академічні досягнення [Fitzpatrick et al., 2014: 25-31]; та підвищена ймовірність завершення коледжу в дорослому віці [McClelland, Acock, Piccinin, Rhea, & Stallings, 2013: 314-324].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Ранній поведінковий механізм, за допомогою якого немовлята навчаються саморегуляції, полягає в орієнтації їхньої уваги на важливі особливості їхнього досвіду та конкретні об'єкти в їхньому оточенні [Rothbart, Sheese, Rueda, & Posner, 2011: 207-213]. Така орієнтація охоплює нижні та верхні тім'яні ділянки

мозку, а також лобові поля очей [Rothbart et al., 2011: 207-213]. Протягом першого року життя завдяки контролю уваги та розвитку здібностей до активного самозаспокоєння, немовлята стають більш залученими до саморегуляції, наприклад, шляхом смоктання пальця та іншої рухової поведінки. Починаючи з другого року життя, встановлюються зв'язки з лімбічною системою, пов'язаною з емоціями, передній поясній корі, а також у префронтальній корі, яка пов'язана з виконавчими функціями [Best & Miller, 2010: 1641-1660]. Ця інтеграція нейронних ланцюгів для емоційної та когнітивної регуляції у фронтальних ділянках мозку розвиває здатність до саморегуляції (Rothbart et al., 2011: 207-213). У дітей раннього віку та дошкільного віку постійне дозрівання виконавчих функцій продовжує підтримувати саморегуляцію через префронтальну кору [McClelland et al., 2010: 509-553].

Протягом останнього десятиліття було розроблено низку заходів для дітей раннього віку щодо вирішення проблеми саморегуляції до школи, деякі з яких були зосереджені на підвищенні життєвих шансів для дітей з неблагополучних сімей [Pandey et al., 2018: 187-206]. Однак жодне з них не використовувало специфічного ритмічного та рухового підходу, що ґрунтується на неврологічних знаннях. Припускається, що ритмічні координовані рухові дії мають потенціал для побудови неврологічних шляхів та зв'язків мозку, пов'язаних із саморегуляцією, з потенціалом для усунення неврологічних наслідків раннього соціально-економічного неблагополуччя. Коротко кажучи, чотири області досліджень підтверджують це твердження.

По-перше, є докази того, що здатність тримати темп, рухаючись або постукуючи в заданий ритм (синхронізація ритмів), є важливим нейророзвиваючим маркером [Thompson, Whit Schwoch, Tierney, & Kraus, 2015: 44-53]. Як і саморегуляція, синхронізація ритму покращується з віком і позитивно пов'язана з маркерами готовності до школи, включаючи мовні та слухові навички сприйняття [Woodruff Carr, White-Schwoch, Tierney, Strait, & Kraus, 2014: 274-304].

По-друге, формальне музичне навчання пов'язане з покращеною нейронною плас-

тичністю та виконавчими функціями у дітей та дорослих музикантів, що називається «перевагою музиканта» [George & Coch, 2011: 1083-1094; Luo et al., 2012: 689-704; Putkinen et al., 2015: 153-162]. Вважається, що ця перевага є результатом посилення спільних нейронних мереж, що беруть участь у сприйнятті ритму та паралельних немозичних когнітивних функціях [George & Coch, 2011: 1083-1094], включаючи розрізнення звуків та слухову увагу [Putkinen et al., 2015: 153-162]. Ці ефекти поширюються на дітей раннього віку. Виявлено, що діти, які отримали формальне навчання музиці з 5 років або раніше, мають кращі навички гальмування (виконавча функція), ніж діти контрольної групи без музичної освіти [Joret, Gerneys, & Gidron, 2017: 303-315].

По-третє, музична терапія надає докази ролі ритмічної взаємодії у стимулюванні немозичних, загальних переваг, включаючи навички саморегуляції [Thaut et al., 2009: 406-416]. Галузі клінічних досліджень показують, що рухи, що керуються слуховими сигналами та ритмічно підтримуються, мають потенціал для стимулювання покращення координованих рухів у дітей раннього віку, що, у свою чергу, може призвести до покращення саморегуляції.

Нарешті, активна участь у музиці є доцільною з точки зору розвитку для дітей дошкільного віку, враховуючи переважну роль музики в їхньому житті [Lamont, 2008: 247-261]. Вищий рівень неформальної музичної діяльності батьків і дітей вдома у віці 2–3 років пов'язаний як з нижчим рівнем тестованої слухової відволікаючості у віці 2–3 років [Putkinen et al., 2015: 153-162], так і з покращеними навичками регуляції уваги, про які повідомляли батьки, у віці 4–5 років [Williams, Barrett, Welch, Abad, & Broughton, 2015: 113-124]. Дослідження Австралійського університету Квінсленда доводять: коли ми рухаємося в ритмі музики, ми повертаємо собі контроль над власним тілом [Williams, K. E., et al, 2015: 113-124]. Для дітей, які живуть у постійній невизначеності, ритм стає єдиною стабільною опорою. Саме ця здатність ритму структурувати внутрішній хаос є критично важливою сьогодні, адже українське дитинство проходить під звуки сирен, а не лише сміху. Постій-

ний стрес, викликаний війною, – це не просто втома. На рівні фізіології він намагається «перебудувати» архітектуру дитячого мозку, роблячи дитину тривожною, розсіяною або емоційно нестабільною. У таких умовах саморегуляція стає базовою навичкою виживання.

Що таке саморегуляція в період війни? Це здатність дитини (і дорослого) опанувати свій внутрішній стан, коли зовнішній світ небезпечний. Це той момент, коли дитина може: вгамувати тремтіння в тілі після відбою тривоги; зосередитися на малюванні, навіть якщо в коридорі чути розмови про фронт; не «вибухнути» від гніву через дрібницю, бо внутрішній ресурс вичерпано.

Мета статті: Теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність авторської програми музично-ритмічного втручання як засобу розвитку та корекції навичок саморегуляції (емоційної, когнітивної та поведінкової) у дітей раннього віку, зокрема тих, хто перебуває під впливом хронічного стресу в умовах воєнного стану в Україні.

Завданнями формувального етапу експерименту були:

Розкрити зміст поняття «саморегуляція» у контексті раннього дитинства, виокремивши її складники: регуляцію уваги, емоційний контроль та виконавчі функції (гальмування, перемикання, робоча пам'ять). **Проаналізувати нейробиологічні механізми**, що пов'язують сприйняття ритму та координований рух із розвитком префронтальної кори та передньої поясної кори головного мозку. **Описати алгоритм та принципи впровадження** програми (циклічність, поступовість, експоненціальне збільшення навантаження). **Деталізувати структуру сеансу** психомоторної корекції, визначивши функціональне призначення кожного блоку (від соматичної преактивації до деескалації). **Оцінити вплив** запропонованих музично-ритмічних ігор на рівень емоційної стійкості та когнітивного контролю у дітей (на основі спостережень вихователів та прямого тестування). **Виявити гендерні або локальні особливості** сприйняття втручання (наприклад, зафіксоване покращення функції перемикання у хлопчиків). **Дослідити можливість адаптації** нейрокогнітивних методик до специфічних

умов воєнного стану, де ритм виступає як фактор стабілізації та «зовнішня опора» для психіки дитини.

Результати та дискусії. У дослідженні взяли участь 149 дітей, 18 вихователів з 12 закладів дошкільної освіти України. Групи дітей раннього віку отримали 2 сеанси, в кожному з яких входило 10 музично-ритмічних ігор, планування поступового впровадження ритму та руху протягом 8 місяців. Виконавчі функції оцінювалися безпосередньо, і вихователі повідомляли про саморегуляцію дітей до та після втручання. Патологічний аналіз виявив позитивний вплив втручання на емоційну регуляцію, про який повідомляли вихователі. Когнітивна та поведінкова регуляція, про яку повідомляли, також покращилася в одному з закладів дошкільної освіти. Ці ранні результати свідчать про те, що втручання в ритм та рух має потенціал для підтримки розвитку навичок саморегуляції у дошкільному віці, проте потрібні подальші дослідження.

Методика впровадження двох сеансів для дітей раннього віку базується на принципах поступовості, систематичності та адаптивності. Програма впливу на розвиток саморегуляції передбачає використання циклу з 10 музично-ритмічних ігор в кожному сеансі, що впроваджуються за наступним алгоритмом: Процес інтеграції ігрового матеріалу реалізується шляхом кумулятивного нарощування складності та тривалості сеансів: принцип циклічності: кожна нова музично-ритмічна одиниця вводиться з інтервалом у два тижні. Такий часовий проміжок є оптимальним для формування стійких нейродинамічних зв'язків та закріплення моторних навичок у дитини; експоненціальне збільшення тривалості: Часовий регламент занять корелюється з кількістю засвоєних ігор. Початковий етап передбачає мінімальне ритмічне навантаження тривалістю 2 хвилини, що поступово трансформується у повноцінний сеанс тривалістю 25 хвилин. В цілому один сеанс триває приблизно 4 місяці; структурна детермінація: Поступове додавання ігор дозволяє дитині адаптуватися до ритмічної структури без перевтоми центральної нервової системи, забезпечуючи плавний перехід від простих реакцій до складних координованих дій.

Структура сеансу за програмою є цілісною системою психомоторної корекції, побудованою на принципах послідовної активації сенсорних та когнітивних систем. Кожен план сесії включає сім функціональних блоків, спрямованих на розвиток виконавчих функцій та емоційної регуляції:

- **Соматична преактивація (Body Percussion):** вступна частина базується на техніках тілесної перкусії. Метою є стимуляція пропріоцептивної чутливості та первинна налаштування слухо-моторної координації.

- **Когнітивна адаптація знайомого стимулу:** використання модифікованих дитячих фольклорних або популярних мелодій забезпечує ефект «когнітивної легкості», що сприяє швидкому залученню до активної музичної діяльності.

- **Експресивна локомоція (Gross Motor Rhythm):** блок фокусується на великій моториці. Ритмічний рух у просторі активує вестибулярний апарат та великі м'язові групи, закладаючи фундамент для складніших координаційних актів.

- **Інструментально-ритмічна маніпуляція:** використання елементарних музичних інструментів (ритмічні палички, шейкери) переносить акцент на дрібну моторику та зорово-моторну інтеграцію.

- **Комплексна праксія та візуальне моделювання:** танцювальні вправи поєднують складні моторні патерни з просторовим мисленням (наприклад, ізоморфне відтворення геометричних форм тілом). Це вимагає високого рівня планування рухів.

- **Наративна синестезія та робоча пам'ять:** перехід до сюжетної лінії, де кожному персонажу (антропоморфному чи зооморфному) відповідає певний акустичний тембр. На етапі автоматизації використовується метод інверсії: пред'явлення звукових стимулів у довільному порядку вимагає від дитини активного залучення **робочої пам'яті** для ідентифікації образу та відповідної зміни моторної програми.

- **Психофізіологічна деескалація (Cooldown):** заключний етап базується на статичних вправах (елементи йоги) та релаксаційній музиці. Метою є зниження рівня фізіологічного збудження, нормалізація серцевого ритму

та формування навичок емоційної саморегуляції для переходу до інших видів діяльності.

В основі програми лежить феномен **сенсомоторної синхронізації**. Слухова система людини має прямі проекційні зв'язки з моторними центрами кори головного мозку. Ритмічна стимуляція активує премоторну кору та мозочок, готуючи опорно-руховий апарат до виконання дії ще до її фактичного початку. У дітей дошкільного віку (3–5 років) рівень моторного розвитку зумовлює варіативність рухів; неспроможність утримувати стабільний темп є віковою нормою. Пряме фізичне втручання педагога у процес синхронізації дитини з ритмом вважається контрпродуктивним, оскільки порушує природний механізм формування **інтернального (внутрішнього) темпу**. Програма використовує ритм як когнітивний маркер для розвитку виконавчих функцій та саморегуляції. Завдяки патернізованій структурі звуку, мозок дитини переходить у стан активного очікування (прогнозування наступної частки).

- **Гальмівний контроль:** вправи типу «рух–пауза» тренують здатність до вольового гальмування домінуючої реакції.

- **Слухова увага:** використання 8-часткового вступного відліку (пре-сигналу) мінімізує потребу у вербальних інструкціях, делегуючи функцію керування увагою музичному стимулу.

- Ефективність впровадження програми детермінована наступними чинниками:

- **Просторова організація:** необхідна наявність вільного рекреаційного простору для реалізації макромоторних актів (стрибки, вільне переміщення) та формування соціо-просторового кола.

- **Часовий регламент:** оптимальним періодом для занять є перша половина дня (пік психофізіологічної активності). Початкова експозиція становить **20 хвилин** із поступовою пролонгацією до **30 хвилин** у міру адаптації дітей до рутинних процесів.

- **Частота та системність:** рекомендована періодичність – не менше двох сеансів на тиждень. Кумулятивний ефект у розвитку саморегуляції досягається шляхом багаторазового повторення ідентичних планів занять (цикл із 4 повторів), що сприяє переходу навички на рівень майстерності та автоматизму.

Успішність сеансу оцінюється не за критерієм технічної точності виконання, а за рівнем **когнітивної залученості** та емоційної стійкості (резильєнтності).

- **Моделювання поведінки:** помилки педагога під час заняття інтерпретуються як інструмент демонстрації стратегій саморегуляції.

- **Варіативність складності:** додаткові ускладнені вправи вводяться лише після повної автоматизації базових компонентів, що дозволяє реалізувати індивідуальний підхід у межах групової роботи.

Це дослідження задокументувало доцільність та ефективність нового втручання для підтримки саморегуляції та навичок виконавчих функцій у дошкільному віці, яке може використовувати нейрокогнітивні переваги ритму та руху для покращення саморегуляції в освітньому контексті. Втручання видається доцільним, враховуючи високий рівень залучення дітей до заходів втручання та задоволення від них, що свідчить про те, що формат втручання є прийнятним для дітей дошкільного віку, які проживають у період військових дій. Також були ознаки ефективності деяких результатів. Це слід інтерпретувати з обережністю, враховуючи невеликий розмір вибірки та обмеження дослідження, обговорені нижче. Ефекти втручання були виявлені для емоційної регуляції, про яку повідомляли вихователі з одного закладу дошкільної освіти, а також для поведінкової та когнітивної саморегуляції ще в декількох закладах дошкільної освіти. Покращення безпосередньо оціненої виконавчої функції перемикання рухів у хлопчиків у трьох ЗДО також було визнано значним результатом втручання. Таким чином, значні наслідки для покращення емоційної регуляції, що спостерігається, виявлені в цьому дослідженні, вважаються важливими. Не було виявлено жодних ефектів втручання для робочої пам'яті чи гальмування. Однак глобальні оцінки виконавчих функцій дітей у дії, які включають гальмування та вимагають організації. Усі три виконавчі функції та здатність до саморегуляції продемонстрували ефекти втручання протягом восьмимісячного періоду втручання. Втручання в цьому дослідженні включало низку видів діяльності, які вимагали навичок перемикання та гальмування у дітей.

Ефекти втручання для когнітивної та поведінкової регуляції, про яку повідомляли вихователі, в одному з закладів дошкільної освіти, можуть відображати покращення основного гальмування способами, важливими для функціонування в групі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Активний ритмічний рух та залучення до музики – це унікальна діяльність з великим потенціалом для зміцнення архітектури мозку, відповідальної за саморегуляцію, тієї самої архітектури, яка часто порушується у маленьких дітей під час стресу та хвилювання. Структурована групова музична гра з однолітками, як було показано, мотивує вищий рівень емоційної регуляції у дітей, які мають труднощі з емоційним контролем поза музичними заняттями [Соломнікова К. М., 2025: 127-135]. Важливо, що успіхи в емоційній регуляції, ймовірно, призведуть до довгострокового розвитку когнітивного контролю та ширших можливостей саморегуляції. Досліджено, що групові музичні заняття в ранньому дитинстві дають унікальну можливість підтримати дітей у цій інтеграції шляхом стимулювання слухових та рухових процесів, які, як відомо, мають сильний вплив на саморегуляційну архітектуру мозку. Вихователі дошкільних закладів підтриму-

вали дітей їх у регулярному та цілеспрямованому впровадженні цих заходів, а також впливали таким чином, щоб покращити стосунки між вихователем та вихованцями та узгодити їх з існуючими навчальними програмами для дітей раннього віку. Дослідження підтверджує, що впровадження музично-ритмічних ігор у закладах дошкільної освіти є дієвим нейропедагогічним інструментом для розвитку саморегуляції дітей, що особливо актуально в умовах воєнного стресу в Україні. Завдяки феномену сенсомоторної синхронізації та активації префронтальної кори, регулярні заняття з акцентом на ритмічні рухи дозволяють дитині стабілізувати емоційний стан, покращити когнітивний контроль та розвинути виконавчі функції, як-от здатність до перемикання уваги. Експериментально доведено, що поступове ускладнення рухових завдань та використання тілесної перкусії створюють стабільну психологічну опору, допомагаючи малюкам опановувати внутрішні реакції на зовнішні виклики. Таким чином, інтеграція подібних недорогих, але науково обґрунтованих втручань у щоденну програму садочків здатна нівелювати негативний вплив травматичного досвіду та забезпечити міцний фундамент для подальшого успішного навчання й психологічної стійкості особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Соломнікова К. Результати констатувального етапу дослідження рівнів розвитку відчуття ритму дітей раннього віку в процесі музично-ритмічних ігор. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2025. № 44 (2). С. 127–135. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2025.4417>.
2. Best J. R., Miller P. H. A developmental perspective on executive function. *Child Development*. 2010. Vol. 81, No. 6. P. 1641–1660. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x>.
3. Calkins S. D., Williford A. P. Taming the terrible twos: Self-regulation and school readiness. *Handbook of child development and early education: Research to practice* / ed. by O. A. Barbarin, B. H. Wasik. New York : Guilford Press, 2009. P. 172–198.
4. Diamond A. Why improving and assessing executive functions early in life is critical. *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* / ed. by J. A. Griffin, P. McCardle, L. S. Freund. London : American Psychological Association, 2016. P. 11–43.
5. Fitzpatrick C., McKinnon R. D., Blair C. B., Willoughby M. T. Do preschool executive function skills explain the school readiness gap between advantaged and disadvantaged children? *Learning and Instruction*. 2014. Vol. 30. P. 25–31. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.11.003>.
6. George E. M., Coch D. Music training and working memory: An ERP study. *Neuropsychologia*. 2011. Vol. 49. P. 1083–1094. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2011.02.001>.
7. Honomichl R. D., Donnellan M. B. Dimensions of temperament in preschoolers predict risk taking and externalizing behaviors in adolescents. *Social Psychological and Personality Science*. 2012. Vol. 3, No. 1. P. 14–22. DOI: <https://doi.org/10.1177/1948550611407344>.
8. Hyde K. L. et al. Musical training shapes structural brain development. *Journal of Neuroscience*. 2009. Vol. 29, No. 10. P. 3019–3025. DOI: <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.5118-08.2009>.
9. Joret M. E., Germeys F., Gidron Y. Cognitive inhibitory control in children following early childhood music education. *Musicae Scientiae*. 2017. Vol. 21. P. 303–315. DOI: <https://doi.org/10.1177/10298649166655477>.

10. Lamont A. Young children's musical worlds: Musical engagement in 3.5-year-olds. *Journal of Early Childhood Research*. 2008. Vol. 6. P. 247–261. DOI: <https://doi.org/10.1177/1476718X08094449>.
11. Luo C. et al. Musical training induces functional plasticity in perceptual and motor networks: Insights from resting-state fMRI. *PLoS ONE*. 2012. Vol. 7, No. 5. Art. e36568. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0036568>.
12. McClelland M. M. et al. Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*. 2013. Vol. 28, No. 2. P. 314–324. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.07.008>.
13. McClelland M. M. et al. Self-regulation: Integration of cognition and emotion. *The handbook of life-span development. Vol 1: Cognition, biology, and methods* / ed. by W. F. Overton, R. M. Lerner. Hoboken, NJ : John Wiley & Sons Inc., 2010. P. 509–553.
14. Pandey A. et al. Effectiveness of universal self-regulation-based interventions in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*. 2018. Vol. 172, No. 6. P. 566–575. DOI: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.0232>.
15. Ponitz C. C. et al. A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*. 2009. Vol. 45, No. 3. P. 605–619. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0015365>.
16. Putkinen V., Tervaniemi M., Saarikivi K., Huotilainen M. Promises of formal and informal musical activities in advancing neurocognitive development through childhood. *Annals of New York Academy of Sciences*. 2015. Vol. 1337, No. 1. P. 153–162. DOI: <https://doi.org/10.1111/nyas.12656>.
17. Rothbart M. K. et al. Developing mechanisms of self-regulation in early life. *Emotion Review*. 2011. Vol. 3, No. 2. P. 207–213. DOI: <https://doi.org/10.1177/1754073910387943>.
18. Thaut M. et al. Neurologic music therapy improves executive function and emotional adjustment in traumatic brain injury rehabilitation. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2009. Vol. 1169. P. 406–416. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04585.x>.
19. Thompson E. et al. Beat synchronization across the lifespan: Intersection of development and musical experience. *PLoS ONE*. 2015. Vol. 10, No. 6. Art. e0128839. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0128839>.
20. Wang Z. et al. Externalizing problems, attention regulation, and household chaos: A longitudinal behavioral genetic study. *Development and Psychopathology*. 2012. Vol. 24, No. 3. P. 755–769. DOI: <https://doi.org/10.1017/s0954579412000351>.
21. Williams K. E. et al. Associations between early shared music activities in the home and later child outcomes: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *Early Childhood Research Quarterly*. 2015. Vol. 31. P. 113–124. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.004>.
22. Woodruff Carr K. et al. Beat synchronization predicts neural speech encoding and reading readiness in preschoolers. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*. 2014. Vol. 111, No. 40. P. 14559–14564. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1406219111>.

REFERENCES

1. Solomnikova, K. (2025). Rezultaty konstatuyuchogo etapu doslidzhennya rivniv rozvytku vidchuttya rytmu ditey rannogo viku v protsesi muzychno-rytmichenykh igor [Results of the ascertaining stage of the research on the levels of rhythm sense development in early age children during musical-rhythmic games]. *Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy*, 44(2), 127–135. doi:10.28925/2311-2409.2025.4417
2. Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81(6), 1641–1660. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x
3. Calkins, S. D., & Williford, A. P. (2009). Taming the terrible twos: Self-regulation and school readiness. In O. A. Barbarin & B. H. Wasik (Eds.), *Handbook of child development and early education: Research to practice* (pp. 172–198). New York, NY: Guilford Press.
4. Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. In J. A. Griffin, P. McCardle, & L. S. Freund (Eds.), *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* (pp. 11–43). London: American Psychological Association.
5. Fitzpatrick, C., McKinnon, R. D., Blair, C. B., & Willoughby, M. T. (2014). Do preschool executive function skills explain the school readiness gap between advantaged and disadvantaged children? *Learning and Instruction*, 30, 25–31. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.11.003
6. George, E. M., & Coch, D. (2011). Music training and working memory: An ERP study. *Neuropsychologia*, 49, 1083–1094. doi:10.1016/j.neuropsychologia.2011.02.001
7. Honomichl, R. D., & Donnellan, M. B. (2012). Dimensions of temperament in preschoolers predict risk taking and externalizing behaviors in adolescents. *Social Psychological and Personality Science*, 3(1), 14–22. doi:10.1177/1948550611407344

8. Hyde, K. L., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. C., & Schlaug, G. (2009). Musical training shapes structural brain development. *Journal of Neuroscience*, *29*(10), 3019–3025. doi:10.1523/JNEUROSCI.5118-08.2009
9. Joret, M. E., Germeys, F., & Gidron, Y. (2017). Cognitive inhibitory control in children following early childhood music education. *Musicae Scientiae*, *21*, 303–315. doi:10.1177/10298649166655477
10. Lamont, A. (2008). Young children's musical worlds: Musical engagement in 3.5-year-olds. *Journal of Early Childhood Research*, *6*, 247–261. doi:10.1177/1476718X08094449
11. Luo, C., Guo, Z. W., Lai, Y. X., Liao, W., Liu, Q., Kendrick, K. M., ... Li, H. (2012). Musical training induces functional plasticity in perceptual and motor networks: Insights from resting-state fMRI. *PLoS ONE*, *7*(5), e36568. doi:10.1371/journal.pone.0036568
12. McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., & Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, *28*(2), 314–324. doi:10.1016/j.ecresq.2012.07.008
13. McClelland, M. M., Ponitz, C. C., Messersmith, E. E., & Tominey, S. (2010). Self-regulation: Integration of cognition and emotion. In W. F. Overton & R. M. Lerner (Eds.), *The handbook of life-span development: Vol. 1. Cognition, biology, and methods* (pp. 509-553). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
14. Pandey, A., Hale, D., Das, S., Goddings, A.-L., Blakemore, S.-J., & Viner, R. (2018). Effectiveness of universal self-regulation-based interventions in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, *172*(6), 566–575. doi:10.1001/jamapediatrics.2018.0232
15. Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, *45*(3), 605–619. doi:10.1037/a0015365
16. Putkinen, V., Tervaniemi, M., Saarikivi, K., & Huotilainen, M. (2015). Promises of formal and informal musical activities in advancing neurocognitive development through childhood. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1337*(1), 153–162. doi:10.1111/nyas.12656
17. Rothbart, M. K., Sheese, B. E., Rueda, M. R., & Posner, M. I. (2011). Developing mechanisms of self-regulation in early life. *Emotion Review*, *3*(2), 207-213. doi:10.1177/1754073910387943
18. Thaut, M. H., Gardiner, J. C., Holmberg, D., Horwitz, J., Kent, L., Andrews, G., ... McIntosh, G. R. (2009). Neurologic music therapy improves executive function and emotional adjustment in traumatic brain injury rehabilitation. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1169*, 406–416. doi:10.1111/j.1749-6632.2009.04585.x
19. Thompson, E., White-Schwoch, T., Tierney, A., & Kraus, N. (2015). Beat synchronization across the lifespan: Intersection of development and musical experience. *PLoS ONE*, *10*(6), e0128839. doi:10.1371/journal.pone.0128839
20. Wang, Z., Deater-Deckard, K., Petrill, S. A., & Thompson, L. A. (2012). Externalizing problems, attention regulation, and household chaos: A longitudinal behavioral genetic study. *Development and Psychopathology*, *24*(3), 755–769. doi:10.1017/s0954579412000351
21. Williams, K. E., Barrett, M. S., Welch, G. F., Abad, V., & Broughton, M. (2015). Associations between early shared music activities in the home and later child outcomes: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *Early Childhood Research Quarterly*, *31*, 113–124. doi:10.1016/j.ecresq.2015.01.004
22. Woodruff Carr, K., White-Schwoch, T., Tierney, A. T., Strait, D. L., & Kraus, N. (2014). Beat synchronization predicts neural speech encoding and reading readiness in pre-schoolers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *111*(40), 14559–14564. doi:10.1073/pnas.1406219111

K. M. SOLOMNIKOVA

Postgraduate Student at the Department of Preschool Education,
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine
E-mail: k.solomnikova.asp@kubg.edu.ua
<https://orcid.org/0009-0002-1750-5702>

DIAGNOSTIC ASPECTS OF RHYTHM SENSE DEVELOPMENT IN CHILDREN OF THE THIRD YEAR OF LIFE

The presented article accumulates the results of a comprehensive experimental study focused on identifying effective mechanisms for strengthening self-regulation skills in infants and preschool children. The relevance of this work is driven by contemporary challenges: raising the younger generation in Ukraine under martial law requires educators and psychologists to possess not only empathy but also a profound understanding of the neurophysiological processes occurring in a child's body under chronic stress. At the core of the study lies a neurobiological approach, which views

rhythmic synchronization and coordinated motor activity as fundamental tools for forming neural connections responsible for executive functions – working memory, cognitive flexibility, and emotional control. The author demonstrates that engaging a child in a structured rhythmic environment allows for the “reprogramming” of stress responses, shifting the focus from destructive arousal to conscious self-control. A key aspect of the research is the exploration of the replicability of the results through accessible group interventions within the educational space of preschool education institutions (PEIs). Particular attention is paid to the author’s methodology, based on cycles of musical-rhythmic games. These games are built on the principles of hierarchical task complexity and mandatory psychophysiological de-escalation at the end of each session. The scientific inquiry revealed a direct correlation between somatic pre-activation (body preparation), expressive locomotion (movement in space), and instrumental manipulations with a qualitative improvement in a child’s inhibitory control. Additionally, the article substantiates the feasibility of implementing narrative synesthesia – a combination of musical imagery, word, and movement – as a method for stabilizing the psycho-emotional state in conditions of chronic uncertainty. The evidence base, formed from a representative sample of 149 students, convincingly confirms a positive trend: children engaged in regular rhythmic practices demonstrate a significantly higher level of behavioral self-control and the ability to recover after emotional outbursts. The article concludes that under wartime conditions, rhythm serves not only as a musical category but as a reliable psychological support that restores a child’s sense of world predictability. Musical-motor interventions are justified as an inclusive, economically accessible, and highly effective method for supporting mental health and fostering the academic readiness of future first-graders, which is strategically vital for the educational system of modern-day Ukraine.

Key words: self-regulation, rhythm, intervention, early childhood.

Дата першого надходження статті до видання: 19.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 377.5-055

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.2.20>**Л. В. АБАЗІНА***аспірантка кафедри освітології та інноваційної педагогіки,**Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна**Електронна пошта: lu0602@ukr.net**<https://orcid.org/0009-0007-2034-3624>***РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА У РОЗБУДОВІ ОСВІТНЬОГО
СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДОРΟΣЛИХ У КРАЇНАХ СКАНДИНАВІЇ**

У статті розглянуто роль соціального партнерства у формуванні освітньої політики скандинавських держав. Проаналізовано Програму співробітництва Північних країн у сфері освіти, досліджень та мов і виявлено, що навчання протягом усього життя є головною метою впровадження освітніх програм та форм навчання у країнах Скандинавії. Окремо проаналізовано розвиток освіти дорослих у Данії, Норвегії та Швеції і доведено, що доступність освіти у дорослому віці сприяє підвищенню можливостей професійної реалізації дорослих, оперативному реагуванню на зміни на ринку праці і оновлення технологій. Для скандинавських країн характерною є децентралізована система управління освітою дорослих. Виділено три основні рівні управління: національний, регіональний і місцевий. На національному рівні соціальне партнерство представлено дорадчими органами, які надають консультації при розробці законодавчих актів та окресленні основних напрямків політики ринку праці. На регіональному рівні надаються рекомендації муніципалітетам та здійснюється взаємодія з роботодавцями. Соціальні партнери аналізують потреби ринку праці та надають рекомендації по створенню навчальних модулів для окремих галузей. Муніципальний (місцевий) рівень – це рівень, на якому задіяно найбільше соціальних партнерів. Представники навчальних закладів співпрацюють з представниками підприємств, профспілок, бізнесу, провайдерів освітніх послуг, замовляють освітні програми, організують навчання на робочому місці. Більша частка фінансування освітніх програм для дорослих припадає на муніципальний рівень. Скандинавський досвід є корисною теоретичною і практичною базою у створенні цілісної і працюючої системи освіти дорослих в Україні. Запропоновано розширювати неформальну освіту, забезпечити децентралізацію управління освітою дорослих із передачею більшої кількості повноважень та фінансування органам місцевого самоврядування, створити умови для підвищення внутрішньої мотивації дорослого населення до навчання через популяризацію концепції навчання впродовж життя.

Ключові слова: освіта дорослих, країни Скандинавії, соціальне партнерство, безперервне навчання, децентралізація, моделі управління освітою, тристороннє управління.

Поставлення проблеми. Освіта дорослих є одним з ключових напрямів освітньої політики скандинавських держав. На регіональному рівні у Програмі співробітництва Північних країн у сфері освіти, досліджень та мов (MR-U) 2025–2030 [Nordic] наголошується на необхідності впровадження «гнучких та адаптивних освітніх програм та форм навчання, які б використовували існуючі навички населення, а також задовольняли потреби ринку праці та суспільства в цілому. <...> До 2030 року здатність людей розвивати власні навички протягом усього життя повинна і надалі формувати основу для навчання протягом усього життя в Північному регіоні – незалежно від потреб та здібностей/ інвалідності» [Nordic :

13]. Підцілі Програми демонструють турботу про людину, основними з яких є: допомога людині стати затребуваним фахівцем, який своєю працею підтримує добробут усієї громади; людина має можливість зростати професійно у будь-якому віці, відчуваючи свою цінність на ринку праці; мова і походження не стають перешкодою завдяки спеціальним курсам та підтримці [Nordic : 14].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження у сфері освіти дорослих країн Скандинавії демонструють особливу роль соціального партнерства між освітніми установами, владою, підприємствами, профспілками на різних рівнях з метою забезпечення доступу дорослого населення до навчання та підви-

щення кваліфікації. Скандинавська система є одночасно гнучкою та стійкою до сучасних викликів завдяки історичному зв'язку між скандинавською освітою та ідеалами демократії [Tröhler, Hörmann, Tveit & Bostad : 3]. О. Огієнко визначає феномен «скандинавської освіти дорослих» як «складне, поліфункціональне, соціокультурне та історично зумовлене явище», ефективність та результативність якого зумовлені «специфічністю і соціальною спрямованістю, мобільністю і гнучкістю, відкритістю та масовістю, гармонійністю та доступністю, інноваційністю та випереджальним розвитком» [Огієнко : 14].

У низці окремих досліджень, присвячених розвитку освіти дорослих у Данії, Швеції та Норвегії, доведено пріоритетність співпраці для доступу дорослого населення до навчання та підвищення кваліфікації. «Головною метою держави в нордичній моделі є забезпечення задовільного рівня життя для всього населення, незалежно від рівня зайнятості та доходів отримувачів соціальної допомоги. <...>нордична модель акцентує увагу на максимізації рівня зайнятості; посиленні гендерної рівності<...>» [Torben; цит. за Кропивницький : 66].

Дослідники [Busemeyer & Trampusch] наголошують, що датська модель освіти дорослих сформувалась історично, під впливом установлені традиції соціального діалогу між державою, роботодавцями та профспілками. За висновками П. Рассмуссен, А. Ларсон, П. Корт [Rasmussen, Larson, & Cort], мережева організація соціального партнерства дозволяє датській системі освіти дорослих оперативно реагувати на зміни на ринку праці і технологічні оновлення. Важливу роль у дослідженні системи освіти дорослих у Норвегії відіграють праці норвезьких науковців, які аналізують взаємозв'язок між освітою, ринком праці та соціальним партнерством. Т. Ньюен та ін. [Bratsberg, Nyen & Raaum] доводять, що можливість отримання професійної кваліфікації у дорослому віці сприяє підвищенню доступності освіти та зменшує залежність освітніх результатів від соціального походження. Х. Ликандер та ін. [Lysckander, Skålholt, Hovdhaugen], аналізуючи питання доступності професійної освіти для дорослого населення,

вказують, що впродовж останніх десятиліть у Норвегії відбулися суттєві зміни у політиці освіти дорослих, спрямовані на розширення можливостей для осіб, які не завершили середню освіту або потребують підвищення кваліфікації. Ці зміни обумовлені впровадженням концепції навчання впродовж життя та залученням роботодавців до організації професійної підготовки працівників. А. Хейкінен та Л. М'ельде [Heikkinen, Mjelde], досліджуючи роль професійної та академічної освіти у розвитку суспільства, підкреслює важливість характерної риси норвезької моделі освіти – поєднання теоретичного навчання з практичною підготовкою у виробничому середовищі. Шведську політику освіти дорослих з кінця 1950-х років досліджено у працях Е. Ньюландера і К. Рубенсона [Nylander, Rubenson]. Автори показують, що «система освіти дорослих виникла та залишилась значною мірою незмінною <...>, а політика, що розвивається проклала шлях до приватних постачальників у сфері освітніх послуг» [Nylander, Rubenson : 141].

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю розвитку української системи освіти дорослих.

Мета статті. Аналіз досвіду країн Скандинавії дозволить переосмислити українські освітні реалії і зрозуміти, як впровадити одну з кращих світових практик на рівні регіонів та місцевих громад, забезпечити якісне та безперервне навчання протягом життя.

Виклад основного матеріалу дослідження. У звітах OECD (2024) і CEDEFOP (2024) Данія характеризується як країна з децентралізованою системою управління освітою дорослих. Дослідження підкреслюють роль галузевих комітетів і консультативних рад, які забезпечують постійну взаємодію між державою, роботодавцями та профспілками на різних рівнях. Реалізація соціального партнерства відбувається за трьома основними моделями. Ліберально-корпоративна модель, коли держава окреслює загальні рамки, а соціальні партнери наповнюють їх конкретним змістом (розробляють стандарти, формують програми та визначають практичні підходи до навчання) втілена у програмах AMU (arbejdsmarkedssuddannelser), тобто у системі

професійного навчання дорослих, орієнтованій на потреби ринку праці. Тут соціальні партнери розробляють зміст, тестують і оновлюють курси, співпрацюючи з роботодавцями для визначення необхідних компетентностей. Прикладом такої співпраці є AMU Danmark – національне об'єднання постачальників освітніх послуг для дорослих, яке працює над тим, щоб «скоротити розрив між компаніями та навчальними закладами, що пропонують можливості подальшої освіти» [AMU Danmark 2025]. У програмах EUV (erhvervsuddannelse for voksne) – професійної освіти для дорослих із щонайменше дворічним досвідом роботи – соціальні партнери беруть участь як у формуванні змісту навчання, так і у визначенні критеріїв визнання вже набутого досвіду. Завдяки цьому дорослі можуть швидше отримати кваліфікацію і підвищити наявну [CEDEFOP 2024]. Водночас соціальне партнерство в освіті дорослих Данії не обмежується лише підготовкою кадрів. Воно є частиною державної стратегії, де у межах публічно-державної моделі урядом визначаються стратегічні цілі, нормативна база та фінансування, а представники соціальних партнерів входять до консультативних органів і долучаються до реалізації освітньої політики.

Найбільш важливою є децентралізація системи освіти дорослих. Керівництво системою освіти дорослих на національному рівні включає розробку законодавства та окреслення основних напрямків політики ринку праці. Соціальне партнерство на цьому рівні відбувається через консультативні ради, до яких входять представники соціальних партнерів ((Національна рада з питань освіти дорослих та безперервної підготовки (National Council for Adult Education and Continuing Training), Рада з питань професійної підготовки (Council for Vocational Training) та Національні торговельні комітети (National Trade Committees), Національне агентство з питань ринку праці та зайнятості (National Agency for Labour Market and Recruitment) і AMU Danmark. На регіональному рівні відбувається координація надання освітніх послуг. Регіональні ради ринку праці (Regionale Arbejdsmarkeds Råd) надають муніципалітетам рекомендації щодо задоволення потреб регіонального ринку

праці; три регіональні управління ринку праці (Regional Labour Market Offices) надають підтримку роботодавцям у пошуках кваліфікованої робочої сили. Взаємодія здійснюється через комітети (efteruddannelsesudvalg) – секторні групи, де соціальні партнери аналізують потреби ринку та адаптують навчальні модулі AMU під поточну ситуацію в галузях. На місцевому рівні професійна освіта гнучко підлаштовується під потреби ринку праці. Як зазначено у звіті OECD (2024), на місцевому рівні комітети післядипломної освіти (efteruddannelsesudvalgene) складаються з державних експертів, представників профспілок, підприємств та навчальних закладів. Соціальне партнерство підкріплюється фінансуванням, і муніципалітети мають право замовляти освітні програми, співпрацювати з провайдерами освіти, роботодавцями, громадськими організаціями.

Особливістю норвезької моделі є поєднання тристороннього управління, децентралізації освітньої політики та активного залучення соціальних партнерів до навчання на робочому місці.

У звітах OECD підкреслюється, що система освіти дорослих у Норвегії функціонує у межах комплексної політики розвитку навичок, охоплює формальну, неформальну та інформальну освіту дорослих і тісно пов'язана з політикою зайнятості та економічного розвитку [OECD 2019 : 3]. Важливою особливістю цієї системи, як і у Данії, є її децентралізована структура. На національному рівні (Staten) визначаються стратегічні законодавчі рамки та здійснюється розподіл фінансування. Королівське Міністерство освіти та досліджень (Det kongelige kunnskapsdepartement) встановлює стандарти для освітніх програм та здійснює моніторинг розвитку, потреб у навичках та пропозиції. Воно співпрацює з Королівським Міністерством праці та соціальної інтеграції (Arbeids – og inkluderingsdepartementet), щоб забезпечити відповідність програм освіти дорослих потребам ринку праці та сприяти стажуванню і навчанню на робочому місці. Директорат вищої освіти та компетенцій (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse) розробляє рамки та ключові принципи навчальних про-

грам, надає підтримку та консультації освітнім закладам, відповідає розподіл фінансування професійним коледжам. Директорат з освіти та навчання (Utdanningsdirektoratet) також керує розробкою навчальних програм і стандартів та контролює впровадження освіти дорослих. Рада з політики навичок, до складу якої входять соціальні партнери, освітні експерти, урядові посадовці та представники регіональних органів влади, є дорадчим органом. На регіональному рівні влада округів через регіональні форуми компетенцій контролює регіональні потреби у навичках і розробляє ініціативи для узгодження регіональної пропозиції навичок із попитом. На місцевому рівні існує автономія у розподілі коштів, яка узгоджується з місцевими потребами. Освітні послуги надаються шляхом формальної та неформальної освіти, яка включає Центри освіти дорослих, освіту для іммігрантів, освіту в сільських районах, народні школи, навчальні асоціації, дистанційну освіту, мережу децентралізованих регіональних та місцевих філій служби зайнятості. Важливу роль у розвитку неформальної освіти у Норвегії відіграють громадські організації, зокрема Norwegian Association for Adult Learning (NAAL/ VOFO). Ця організація об'єднує численні асоціації освіти дорослих і виступає важливим партнером уряду у розробленні національної стратегії розвитку навичок.

Швеція – країна з давніми традиціями соціального партнерства, у якій ринок праці регулюється колективними договорами без втручання уряду [Eurofound 2017 : 3]. Тобто, освіта дорослих стає необхідною умовою розвитку ринку праці, здатного відповідати темпам розвитку технологій [Swedish government 2018]. За даними Кельнського інституту економічних досліджень [Institut der deutschen Wirtschaft Köln e.V.] навчання дорослих відбувається шляхом отримання формальної та неформальної освіти. Безперервне професійне навчання відбувається на курсах (CVET), які відокремлені від активного робочого процесу і спеціально організовані у різних формах: планове навчання на робочому місці, ротація робочих місць, обміни, тимчасові направлення або робочі поїздки; участь у конференціях, семінарах виставках та лекціях, навчальних колах;

самоорганізоване та дистанційне навчання. Цей вид навчання є відповідальністю роботодавців і соціальних партнерів. Більшість соціальних партнерів співпрацюють з приватними провайдером навчальних послуг.

Швеція має комбіновану систему освіти дорослих. На національному рівні встановлюються рамки освітньої політики. Міністерство освіти та науки (Utbildningsdep artementet) контролює національні агенства і відповідає за забезпечення якості освіти. Національна агенція з питань освіти здійснює нагляд за фінансуванням освіти дорослих, готує нормативні акти, розробляє навчальні програми, тести, збирає статистику і допомагає муніципалітетам розробляти муніципальні програми освіти дорослих. Національна рада з освіти дорослих (Folkbildningsrådet) – це недержавна організація, відповідальна за розподіл урядових грантів школам народної освіти (folk high schools), навчальним асоціаціям (studieförbund) та приватним постачальникам, яка керує неформальною освітою дорослих. На регіональному рівні регіональний уряд співпрацює з регіональними радами з питань навичок. Регіональний уряд сприяє узгодженості між пропозицією та попитом на навички в регіоні. Регіональні ради (Regionala Kompetensråd), які складаються з представників соціальних партнерів, освітніх установ, національних, регіональних і місцевих органів влади, сприяють співпраці у плануванні освіти дорослих. Місцевий рівень представлений взаємодією муніципалітетів і постачальників неформальної освіти дорослих. Муніципалітети мають значну автономію у наданні муніципальної освіти дорослим, іммігрантам і безробітним через центри освіти для дорослих, приватних постачальників освітніх послуг і народні коледжі. Надання неформальної освіти дорослих (folkbildning) фінансується Шведською національною радою з освіти дорослих (Folkbildningsrådet) через державні гранти і відбувається у вищих народних школах (folkhögskolor) [OECD 2025a, OECD 2025b].

Висновки. Аналіз ролі соціального партнерства у розбудові освітнього середовища країн Скандинавії дозволяє виявити наступні спільні риси:

1. Трирівнева структура управління (національний, регіональний і місцевий рівні), чітке розмежування повноважень за рівнями.

2. Два ключові міністерства та їхня співпраця.

3. Наявність виконавчих органів, які розробляють програми та стандарти, контролюють якість освіти, збирають статистичні дані, здійснюють моніторинг, розподіляють фінансування.

4. Обов'язкова участь соціальних партнерів, які представлені у вигляді консультативних/експертних рад на національному рівні.

5. Обов'язкова участь соціальних партнерів у роботі регіональних органів влади, які оцінюють регіональні потреби, узгоджують попит і пропозицію навичок, дають рекомендації муніципалітетам.

6. Муніципальна автономія в наданні освіти дорослим.

7. Фокус на безперервному навчанні, яке реалізується через низку освітніх програм, адаптацію програм курсів під потреби бізнесу, забезпечення якості освіти зовнішніми інституціями.

Головний спільний принцип – узгодження освіти з потребами ринку праці через соці-

альне партнерство на всіх трьох рівнях. Це дозволяє швидко реагувати на зміни ринку праці, забезпечувати якість і доступність освіти дорослих.

Для української системи освіти дорослих вважаємо доцільним використання моделі тісної співпраці між урядом, роботодавцями і профспілками, яка дозволить узгоджувати зміст навчальних програм з реальними потребами ринку праці. Важливим елементом є механізми співфінансування навчання державою та роботодавцями, а також надання грантів на навчання. Окрему увагу слід приділити визнанню результатів неформального навчання, яке дозволить підвищити конкурентоспроможність дорослих з неформальною освітою. Ще одним важливим напрямком є розвиток локальних центрів освіти дорослих, які відіграють ключову роль у залученні населення до навчання, особливо у малих громадах. Нарешті, важливо формувати культуру навчання як соціальної норми – у скандинавських країнах навчання дорослих сприймається не як виняток, а як природна потреба. Тому необхідні інформаційні кампанії, доступність програм і довіра до освітніх інституцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кропивницький М. Теорії моделювання соціального забезпечення населення: огляд наукових дискусій і концептуальні характеристики. *Knowledge, Education, Law, Management*. 2024. № 3 (63). С. 64–71.
2. Огієнко О. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина ХХ століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2009. 501 с. URL: <https://uacademic.info/ua/document/0509U000427#!>
3. AMU Danmark. AMU – en dansk model for voksen- og efteruddannelse. 2025. URL: <https://da.dk/globalassets/uddannelse-og-kompetencer/en-dansk-model-for-voksen-og-efteruddannelse.pdf>
4. Bratsberg B., Nyen T., Raam O. Adult vocational qualifications reduce the social gradient in education. *Social Inclusion*. 2019. Vol. 7, № 3. P. 95–109. DOI: 10.17645/si.v7i3.2026.
5. Bussemeyer M., Trampusch C. (Eds.). The comparative political economy of collective skill formation. *The comparative political economy of collective skill formation*. Oxford: Oxford University Press, 2011. P. 3–38. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780199599431.003.0001.
6. CEDEFOP. Vocational education and training in Europe: Denmark (VET-in-Europe database). Thessaloniki: European Centre for the Development of Vocational Training, 2024. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/denmark-u3>
7. Heikkinen A., Mjelde L. Thirty years of sharing and caring in Vocational Education and Culture Research Network // Nordic Journal of Vocational Education and Training. 2024. Vol. 15, № 1. P. 1–25. DOI: 10.3384/njvet.2242-458X.251511.
8. Institut der deutschen Wirtschaft Köln e.V. Promoting social partnership in employee training: Sweden country report. Brussels: European Trade Union Confederation, 2018. URL: https://www.etuc.org/sites/default/files/publication/file/2018-06/SE_Country%20Report%20Sweden_final_0.pdf
9. Lyckander R., Skålholt A., Hovdhaugen E. Improving adult students' access to vocational education and training in Norway // Smeplass E., Zirkle C. (Eds.). Opportunity structures in vocational education and training. Cham: Palgrave Macmillan, 2026. DOI: 10.1007/978-3-032-04410-5_3.
10. Nordic Council of Ministers. Nordic programme for co-operation on education, research and languages (MR-U) 2025–2030. Copenhagen: Nordic Council of Ministers Secretariat, 2024. DOI: 10.6027/politknord2024-765.

11. Nylander E., Rubenson K. Swedish adult education policy and the world of work: Two generations of human capital influence. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*. 2025. Vol. 16, № 2. P. 141–164. DOI: 10.3384/rela.2000-7426.5869.
12. OECD. *Strengthening the governance of the Swedish skills system: Final report*. Paris: OECD Publishing, 2024. DOI: 10.1787/e1ecc914-en.
13. OECD. *Education at a Glance 2025: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing, 2025. DOI: 10.1787/1c0d9c79-en.
14. OECD. *OECD Skills Outlook 2025: Building the skills of the 21st century for all*. Paris: OECD Publishing, 2025. DOI: 10.1787/26163cd3-en.
15. OECD. *The role of subnational governments in adult skills systems: Sweden (Country note)*. Paris: OECD Publishing, 2025. URL: https://www.oecd.org/en/publications/the-role-of-subnational-governments-in-adult-skills-systems_5f532fa6-en/sweden_f8b39931-en.html
16. *Promoting social partnership in employee training: Sweden country report*. Brussels: European Trade Union Confederation, 2018. 21 p. URL: https://www.etuc.org/sites/default/files/publication/file/2018-06/SE_Country%20Report%20Sweden_final_0.pdf
17. Rasmussen P., Larson A., Cort P. The vocational turn of adult education in Denmark: An analysis of adult education policy from the late 1990s. *International Journal of Lifelong Education*. 2019. Vol. 38, № 3. P. 254–267. DOI: 10.1080/02601370.2019.1586778.
18. Swedish Government. *The Swedish Government's overall EU priorities for 2018*. 2 March 2018. URL: <https://www.europeansources.info/record/the-swedish-governments-overall-eu-priorities-2018/>
19. Tröhler D., Hörmann B., Tveit S., Bostad I. (Eds.). *The Nordic education model in context: Historical developments and current renegotiations*. New York: Routledge, 2022. DOI: 10.4324/9781003218180.

REFERENCES

1. Kropyvnytskyi, M. (2024). *Teorii modeliuвання sotsialnoho zabezpechennia naseleennia: Ohliad naukovykh dyskusii i kontseptualni kharakterystyky*. *Knowledge, Education, Law, Management*, 3(63), 64–71.
2. Ohiienko, O. (2009). *Tendentsii rozvytku osvity doroslykh u skandinavskykh krainakh (druha polovyna XX stolittia)* (Doctoral dissertation). Kyiv, Ukraine. <https://uacademic.info/ua/document/0509U000427>
3. AMU Danmark. (2025). *AMU—en dansk model for voksen- og efteruddannelse*. <https://da.dk/globalassets/uddannelse-og-kompetencer/en-dansk-model-for-voksen-og-efteruddannelse.pdf>
4. Bratsberg, B., Nyen, T., & Raaum, O. (2019). Adult vocational qualifications reduce the social gradient in education. *Social Inclusion*, 7(3), 95–109. <https://doi.org/10.17645/si.v7i3.2026>
5. Busemeyer, M., & Trampusch, C. (Eds.). (2011). *The comparative political economy of collective skill formation*. In *The comparative political economy of collective skill formation* (pp. 3–38). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199599431.003.0001>
6. CEDEFOP. (2024). *Vocational education and training in Europe: Denmark (VET-in-Europe database)*. European Centre for the Development of Vocational Training. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/denmark-u3>
7. Heikkinen, A., & Mjelde, L. (2024). Thirty years of sharing and caring in Vocational Education and Culture Research Network. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 15(1), 1–25. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.251511>
8. Institut der deutschen Wirtschaft Köln e.V. (2018). *Promoting social partnership in employee training: Sweden country report*. European Trade Union Confederation. https://www.etuc.org/sites/default/files/publication/file/2018-06/SE_Country%20Report%20Sweden_final_0.pdf
9. Lyckander, R., Skålholt, A., & Hovdhaugen, E. (2026). Improving adult students' access to vocational education and training in Norway. In E. Smeplass & C. Zirkle (Eds.), *Opportunity structures in vocational education and training*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-032-04410-5_3
10. Nordic Council of Ministers. (2024). *Nordic programme for co-operation on education, research and languages (MR-U) 2025–2030*. Nordic Council of Ministers Secretariat. <https://doi.org/10.6027/politiknord2024-765>
11. Nylander, E., & Rubenson, K. (2025). Swedish adult education policy and the world of work: Two generations of human capital influence. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 16(2), 141–164. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.5869>
12. OECD. (2024). *Strengthening the governance of the Swedish skills system: Final report*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e1ecc914-en>
13. OECD. (2025a). *Education at a glance 2025: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>
14. OECD. (2025b). *OECD skills outlook 2025: Building the skills of the 21st century for all*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/26163cd3-en>

15. OECD. (2025c). *The role of subnational governments in adult skills systems: Sweden (Country note)*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/the-role-of-subnational-governments-in-adult-skills-systems_5f532fa6-en/sweden_f8b39931-en.html
16. European Trade Union Confederation. (2018). Promoting social partnership in employee training: Sweden country report. Brussels: European Trade Union Confederation. Retrieved from https://www.etuc.org/sites/default/files/publication/file/2018-06/SE_Country%20Report%20Sweden_final_0.pdf
17. Rasmussen, P., Larson, A., & Cort, P. (2019). The vocational turn of adult education in Denmark: An analysis of adult education policy from the late 1990s. *International Journal of Lifelong Education*, 38(3), 254–267. <https://doi.org/10.1080/02601370.2019.1586778>
18. Swedish Government. (2018, March 2). *The Swedish Government's overall EU priorities for 2018*. <https://www.europeansources.info/record/the-swedish-governments-overall-eu-priorities-2018/>
19. Tröhler, D., Hörmann, B., Tveit, S., & Bostad, I. (Eds.). (2022). *The Nordic education model in context: Historical developments and current renegotiations*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003218180>

L. V. ABAZINA

Postgraduate Student at the Department of Educology and Innovative Pedagogy,
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine
E-mail: lu0602@ukr.net
<https://orcid.org/0009-0007-2034-3624>

THE ROLE OF SOCIAL PARTNERSHIP IN DEVELOPING AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR ADULTS IN THE SCANDINAVIAN COUNTRIES

This article examines the role of social partnership in shaping educational policy in the Nordic countries. It analyses the Nordic Cooperation Programme in the fields of education, research and languages, and finds that lifelong learning is the primary objective behind the implementation of educational programmes and learning formats in the Nordic countries. The development of adult education in Denmark, Norway and Sweden is analysed separately, and it is demonstrated that access to education in adulthood contributes to enhancing adults' opportunities for professional fulfilment, as well as enabling a rapid response to changes in the labour market and technological advancements. A decentralised system of adult education governance is characteristic of the Nordic countries. Three main levels of governance are identified: national, regional and local. At the national level, social partnership is represented by advisory bodies that provide advice on the drafting of legislation and the formulation of key labour market policy directions. At the regional level, recommendations are provided to municipalities and cooperation with employers takes place. Social partners analyse labour market needs and provide recommendations on the creation of training modules for specific sectors. The municipal (local) level is the level at which the greatest number of social partners are involved. Representatives of educational institutions collaborate with representatives of enterprises, trade unions, businesses and education providers; they commission educational programmes and organise on-the-job training. The majority of funding for adult education programmes comes from the municipal level. The Scandinavian experience provides a useful theoretical and practical foundation for establishing a comprehensive and effective adult education system in Ukraine. It is proposed to expand non-formal education, ensure the decentralisation of adult education management by transferring more powers and funding to local authorities, and create conditions to increase the adult population's intrinsic motivation to learn by promoting the concept of lifelong learning.

Key words: adult education, Scandinavian countries, social partnership, lifelong learning, decentralisation, models of education management, tripartite governance.

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.2.21>**М. М. ЖУМБЕЙ***кандидат педагогічних наук, доцент,**доцент кафедри іноземних мов і країнознавства,**Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,**м. Івано-Франківськ, Україна**Електронна пошта: marianna.zhumbei@cnu.edu.ua**<https://orcid.org/0000-0002-8883-4135>***ПРОБЛЕМИ ТА РИЗИКИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИЗМУ**

Стаття присвячена аналізу проблем і ризиків, що виникають у процесі формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців сфери туризму. Мета статті – дослідження проблем та ризиків формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців туризму. У ході наукового дослідження використовувалися загальнонаукові методи пізнання, зокрема аналіз, синтез, узагальнення, систематизація та порівняння. Результати дослідження показують, що здійснено комплексний аналіз структури іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців туризму, у межах якого визначено та охарактеризовано основні види компетенцій, зокрема загальні, міжкультурні, лінгвістичні, комунікативні та дискурсивні. Досліджено, що ефективність їх формування зумовлюється поєднанням компетентнісного, комунікативно-діяльнісного та інтегрованого підходів, а також використанням інтерактивних методів навчання, які моделюють реальні професійні ситуації. Показано, що важливу роль відіграє поетапна модель підготовки, яка забезпечує поступовий розвиток мовних і професійних умінь. Досліджено та систематизовано основні проблеми формування іншомовної професійної компетентності, які класифіковано за групами: лексико-методичні, лексико-термінологічні, міжкультурні, компетентнісно-орієнтовані, організаційно-педагогічні, індивідуалізаційні, інтеграційні, ресурсно-технологічні та зовнішні. Показано, що зазначені проблеми проявляються у вигляді недостатнього рівня практичного застосування знань, труднощів засвоєння професійної лексики, обмеженого використання автентичних матеріалів, низької мотивації студентів та недосконалості організації освітнього процесу. Обґрунтовано, що їх наявність знижує ефективність професійної підготовки та ускладнює адаптацію майбутніх фахівців до вимог ринку праці. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання запропонованої класифікації проблем як основи для вдосконалення методики формування іншомовної професійної компетентності у сфері туризму.

Ключові слова: іншомовна компетентність, туризм, професійна підготовка, проблеми навчання, міжкультурна комунікація.

Поставлення проблеми. Актуальність дослідження проблем формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців туризму зумовлена сучасними глобалізаційними процесами та посиленням міжкультурної взаємодії у туристичній сфері. Як зазначає Н.Д. Бондар, англійська мова продовжує зміцнювати свої позиції як провідна міжнародна мова, зокрема у країнах Європейського Союзу, де значна частина населення використовує її як іноземну [Бондар: 24–27]. Водночас українська мова має обмежене поширення у міжнародному просторі, що ускладнює процес професійної комунікації та створює додаткові бар'єри для інтеграції України у європейське туристичне середовище [Бондар: 24–27]. У таких умовах зростає значення іншомовної підготовки як ключового

чинника професійної мобільності та конкурентоспроможності майбутніх фахівців.

Актуалізація даної проблематики також пов'язана з прагненням України до інтеграції у глобальне туристичне суспільство. На основі дослідження Є. Новак встановлено, що ефективна професійна підготовка майбутніх фахівців туризму потребує врахування міжнародного досвіду та систематизації наукових підходів до формування іншомовної компетентності [Новак: 116–120]. Це зумовлює необхідність глибшого аналізу сучасних освітніх практик, а також пошуку ефективних моделей навчання, які відповідають вимогам світового ринку туристичних послуг.

Суттєвим чинником є також нормативно-освітній аспект підготовки фахівців. Як показує дослідження, освітні програми в Україні

формується відповідно до стандартів вищої освіти, які передбачають обов'язковість високого рівня іншомовної компетентності поряд із фаховими знаннями [Новак: 116–120]. Це пов'язано з тим, що професійна діяльність у сфері туризму передбачає постійну взаємодію з іноземними клієнтами, ведення ділового спілкування та опрацювання іншомовних інформаційних ресурсів. Водночас існує потреба у вдосконаленні методичних підходів до навчання, розвитку міжкультурної компетентності та активнішого впровадження інтерактивних технологій. Це потребує комплексного наукового осмислення з урахуванням як міжнародного досвіду, так і національних освітніх особливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання проблем та ризиків формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців туризму є достатньо висвітленим у вітчизняній науковій літературі. Однак більшою мірою науковцями аналізуються окремі аспекти цієї проблематики, тоді як комплексний підхід залишається недостатньо розробленим. Питання сутності та структури професійної компетентності майбутніх фахівців туризму досліджували І. Батеньова, Л.В. Безкоровайна. Дані автори зосереджували увагу на визначенні компонентного складу професійної компетентності, а також на взаємозв'язку загальних, мовних і професійно орієнтованих умінь у підготовці фахівців туристичної галузі [Батеньова: 16–22; Безкоровайна: 45–49].

Що стосується особливостей формування іншомовної професійної компетентності, то це питання розглядалося у працях кількох дослідників. Зокрема, Н. Івасів обґрунтувала модель формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності та визначила її структурні елементи [Івасів: 118–124]; С. Мединська досліджувала етапність іншомовної підготовки та роль автентичних матеріалів у навчальному процесі [Мединська: 233–237]; Є. Новак проаналізувала сучасний стан іншомовної підготовки та окреслила проблеми інтеграції мовної і професійної складових [Новак: 116–120].

У дослідженнях В. Денізової, А. Експосіто, Ф. Санчес-Кубо, М. Жумбей та Л. Копчак проаналізовано роль іншомовної підготовки у про-

фесійній діяльності фахівців туризму, зокрема висвітлено вплив мовної компетентності на якість освіти й практики, мотивацію студентів до навчання англійською мовою, а також окреслено ключові виклики й ризики її формування в умовах сучасних соціально-економічних і воєнних трансформацій [Denizova: 2025; Expósito, Sánchez-Cubo: 2025; Zhumbey, Korchak: 140–143].

Проблеми організації освітнього процесу та впровадження сучасних педагогічних підходів у підготовці майбутніх фахівців туризму висвітлено у дослідженнях Н. Бондар, Н. Маковецької, Ю. Земліної. У цих працях увага приділяється удосконаленню змісту іншомовної підготовки, організації навчальної діяльності та формуванню професійної готовності студентів на основі поєднання теоретичних знань і практичних умінь [Бондар: 24–27; Маковецька: 45–50; Земліна: 245–249].

Окремі аспекти комунікативної підготовки та стратегій навчання розглянуто у працях М. Прадівлянного, І. Стифанишина, які досліджували значення інтерактивних методів, мовленнєвої практики та міжкультурної комунікації у процесі формування професійної компетентності [Прадівлянный: 168–174; Стифанишин: 200–203]. Водночас SWOT-аналіз сучасного стану підготовки фахівців туристичної галузі представлено у дослідженні М. Жумбей, що дозволяє оцінити не лише внутрішні характеристики освітньої системи, але й зовнішні ризики її розвитку [Жумбей: 2026].

Наукова новизна даного дослідження полягає у систематизації існуючих проблем та визначенні ризиків у контексті сучасних трансформацій туристичної галузі. Для досягнення поставленої мети використано методи аналізу, узагальнення, систематизації наукових джерел, а також порівняльний підхід до оцінки сучасних освітніх практик.

Мета статті – дослідження проблем та ризиків формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців туризму. Для досягнення мети в процесі дослідження будуть виконані *наступні завдання*: проаналізувати сутність та структуру професійної компетентності майбутніх фахівців туристичної галузі; охарактеризувати особливості формування іншомовної професійної

компетентності та відповідні підходи і моделі навчання; визначити основні проблеми формування іншомовної компетентності у сучасних умовах підготовки; обґрунтувати ризики та негативні перспективи розвитку системи іншомовної підготовки у сфері туризму.

Результати та дискусії. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців туристичної галузі розглядається як багатовимірний процес, що охоплює поєднання загальних, мовних і спеціалізованих компонентів. Як зазначає І. Батеньова, структура професійної компетентності майбутніх фахівців туризму включає низку взаємопов'язаних компетенцій, які забезпечують готовність до ефективної діяльності в умовах динамічного міжнародного середовища [Батеньова: 16–22].

З метою узагальнення ключових видів компетенцій доцільно систематизувати їх у табличній формі (див. табл. 1).

Систематизація наведених компетенцій свідчить про їх комплексний характер, що зумовлює необхідність інтегрованого підходу до професійної підготовки, зокрема у контексті іншомовного навчання.

Особливості формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців туризму визначаються специфікою галузі, яка передбачає постійну міжкультурну взаємодію та використання іноземної мови як інструменту професійної діяльності. Як зазначає Н. Івасів, відповідна модель підготовки має системний характер і орієнтована на формування готовності до ефективної комунікації

в іншомовному середовищі [Івасів: 118–124]. Вона поєднує предметний аспект, що включає оволодіння лексичним, граматичним і соціолінгвістичним матеріалом, а також процесуальний аспект, спрямований на розвиток практичних умінь застосування знань у професійних ситуаціях [Івасів: 118–124]. Водночас важливою є організація навчального процесу із застосуванням інтерактивних методів, зокрема рольових ігор, проектної діяльності та моделювання професійних ситуацій, що підвищує функціональність сформованих умінь [Івасів: 118–124].

У науковій літературі виокремлюються ключові підходи, стратегії та моделі формування іншомовної професійної компетентності:

– компетентнісний підхід передбачає орієнтацію освітнього процесу на формування здатності застосовувати знання у практичній діяльності, наприклад під час обслуговування туристів або ведення переговорів із партнерами [Івасів: 118–124];

– комунікативно-діяльнісний підхід акцентує увагу на розвитку реальних мовленнєвих умінь через моделювання професійних ситуацій, зокрема бронювання послуг чи вирішення конфліктів із клієнтами [Івасів: 118–124];

– інтегрований підхід забезпечує поєднання мовної та професійної підготовки, що реалізується через вивчення фахових дисциплін іноземною мовою та використання автентичних матеріалів [Новак: 116–120];

– інтерактивні стратегії навчання охоплюють рольові ігри, дискусії, проекти та вебквести, які сприяють розвитку комунікативних

Таблиця 1

Види компетенцій майбутніх фахівців туризму

Вид компетенції	Сутність	Значення для туризму
Загальні	Універсальні особистісні якості та навички, що не прив'язані до конкретної галузі	Забезпечують гнучкість мислення, ефективність прийняття рішень і адаптацію до нестандартних ситуацій
Міжкультурні	Здатність до ефективної взаємодії з представниками різних культур	Сприяють уникненню конфліктів і підвищують якість обслуговування клієнтів різного культурного походження
Лінгвістичні	Знання мовної системи та правил побудови мовлення	Забезпечують точність і зрозумілість професійної комунікації
Комунікативні	Здатність здійснювати мовленнєву взаємодію в різних ситуаціях	Формують основу ефективного професійного спілкування з клієнтами та партнерами
Дискурсивні	Уміння будувати логічні, зв'язні висловлювання відповідно до контексту	Необхідні для ведення переговорів, презентацій і ділового листування

Примітка: складено автором на основі джерел [Батеньова: 16–22].

і міжкультурних умінь у наближених до реальності умовах [Прадівляний: 168–174];

– поетапна модель мовної підготовки передбачає поступовий перехід від загальної англійської мови до професійно орієнтованої та ділової, що дозволяє сформувати стійкі мовні навички та професійну термінологічну базу [Мединська: 233–237].

Проблематика формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців туризму має комплексний характер і зумовлена як методичними, так і змістовими чинниками. Як зазначає Н. Батеньова, традиційна орієнтація на граматичний компонент призводила до відірваності лексики від її практичного застосування, що знижувало ефективність мовної підготовки [Батеньова: 16–22]. У подальшому, навіть перехід до комунікативного підходу не забезпечив належного рівня сформованості словникового запасу, оскільки надмірна контекстуалізація не дозволяла досягти необхідного лексичного мінімуму [Батеньова: 16–22]. Водночас викладання лексики у вигляді ізольованих списків слів, які необхідно було запам'ятовувати, не сприяло формуванню навичок її використання у реальних професійних ситуаціях [Батеньова: 16–22].

Окрему складність становить засвоєння культурно специфічної лексики, зокрема реалій, які не мають прямих відповідників в інших мовах. Це ускладнює процес перекладу та міжкультурної комунікації, що є критично важливим для туристичної сфери [Батеньова: 16–22]. Крім того, використання автентичних матеріалів, які вважаються необхідною умовою сучасного навчання, пов'язане з труднощами адаптації до рівня студентів і потребує достатнього рівня володіння мовою, не нижче середнього [Батеньова: 16–22]. Як показує дослідження, важливим є також врахування індивідуальних освітніх потреб здобувачів та забезпечення гнучкості навчальних програм, що на практиці реалізується недостатньо [Батеньова: 16–22].

Суттєві проблеми пов'язані і з міжкультурною складовою підготовки. Недостатня сформованість соціокультурної компетентності обмежує здатність студентів до ефективної взаємодії з представниками інших культур [Бондар: 24–27]. Це проявляється у трудно-

щах інтерпретації культурних явищ, встановлення зв'язків між рідною та іншомовною культурами, а також у невмінні запобігати конфліктним ситуаціям. Додатково ускладнює ситуацію динамічність туристичної галузі, що зумовлює постійне оновлення термінології та потребує системного оновлення змісту навчання [Бондар: 24–27]. На цьому тлі недостатня орієнтація освітнього процесу на формування компетентності як здатності до практичного застосування знань знижує ефективність професійної підготовки.

Не менш важливими є організаційно-педагогічні проблеми. До них належать недостатній рівень індивідуалізації навчання, обмежене врахування особистісних характеристик студентів, а також труднощі адаптації до умов вищої освіти [Бондар: 24–27]. Спостерігається також домінування репродуктивних методів навчання та обмежена мовна практика, що не забезпечує достатнього рівня іншомовної комунікації [Жумбей: 2026]. У результаті формується розрив між теоретичною підготовкою та реальними вимогами професійної діяльності.

З метою систематизації виявлених проблем доцільно класифікувати їх за основними групами, що відображають специфіку формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців туризму. Такий підхід дозволяє не лише узагальнити наявні труднощі, але й визначити їх взаємозв'язок у межах освітнього процесу (див. табл. 2).

Узагальнення представлених проблем дозволяє перейти до аналізу ризиків, які визначають негативні перспективи розвитку системи підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі.

Як зазначає М. Жумбей, одним із ключових ризиків є обмеження можливостей практичної підготовки внаслідок зниження туристичних потоків, що особливо актуалізується в умовах воєнних дій та нестабільності соціально-економічного середовища [Жумбей: 2026]. Це призводить до зменшення контактів із реальним професійним середовищем і, відповідно, до зниження рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності. Водночас обмеження міжнародної академічної мобільності та стажувань зменшує можливості для

безпосередньої мовної практики, яка, як показують дослідження, є найбільш ефективним способом розвитку мовленнєвих умінь.

Іншим важливим ризиком є розрив між темпами розвитку туристичної індустрії та здатністю освітньої системи оперативного оновлювати зміст навчальних програм. Це ускладнює формування актуальної професійної лексики та адаптацію студентів до сучасних вимог ринку [Жумбей: 2026]. Додатково впливає зміна структури туристичного попиту, що ускладнює прогнозування необхідних компетенцій і потребує постійного перегляду освітніх стратегій.

Окремої уваги потребують ризики, пов'язані з цифровізацією освіти. Надмірна автоматизація навчального процесу може призводити до формалізації навчання та зниження ролі живої комунікації, яка є ключовою для формування іншомовної компетентності [Жумбей: 2026]. Нерівний доступ до сучасних технологій, зокрема інструментів штучного інтелекту, також створює додаткові бар'єри для якісної підготовки. У сукупності це формує ризик зниження конкурентоспроможності випускників на міжнародному ринку туристичних послуг.

Висновки. Формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців туризму характеризується інтегративністю та практичною спрямованістю. Воно передбачає поєднання мовної підготовки з професійним змістом, орієнтацію на реальні комунікативні ситуації та розвиток здатності до міжкультурної взаємодії. Як показує дослідження Н.Івасів, ефективність цього процесу забезпечується системною організацією навчання, використанням інтерактивних методів та поступовим переходом від загальної мовної підготовки до професійно орієнтованої [Івасів: 118–124]. Важливим є також урахування освітніх потреб студентів, застосування автентичних матеріалів і забезпечення гнучкості освітніх програм, що сприяє формуванню здатності застосовувати мовні знання у професійній діяльності.

Водночас у процесі підготовки виявляється низка проблем і ризиків, які знижують її ефективність. Серед них варто виокремити недостатню практичну спрямованість навчання, труднощі у засвоєнні професійної лексики, а також обмежений розвиток міжкультурної компетентності [Батеньова:

Таблиця 2

Основні проблеми формування іншомовної професійної компетентності

Група проблем	Сутність проблеми	Прояви у навчальному процесі
Лексико-методичні [Батеньова: 16–22]	Дисбаланс між граматикую та лексикою, формальне заучування матеріалу	Вивчення ізольованих слів без контексту, недостатній словниковий запас для професійного спілкування
Лексико-термінологічні [Батеньова: 16–22; Бондар: 24–27]	Складність засвоєння професійної лексики та реалій	Труднощі перекладу культурно специфічних термінів, складність відбору актуальної термінології
Проблеми використання матеріалів [Батеньова: 16–22]	Недостатня якість або складність автентичних матеріалів	Обмежене застосування реальних мовних ситуацій, невідповідність рівню студентів
Міжкультурні [Бондар: 24–27]	Недостатній розвиток соціокультурної компетентності	Невміння інтерпретувати культурні явища, труднощі у міжкультурній комунікації
Компетентнісно-орієнтовані [Бондар: 24–27]	Недостатня орієнтація на практичне застосування знань	Формування теоретичних знань без здатності їх використання у професійній діяльності
Організаційно-педагогічні [Бондар: 24–27; Жумбей: 2026]	Недоліки організації освітнього процесу	Домінування репродуктивних методів, слабка мовна практика, відсутність послідовної методики
Індивідуалізаційні [Батеньова: 16–22; Бондар: 24–27]	Недостатнє врахування особливостей студентів	Низька мотивація, труднощі адаптації, відсутність диференційованого навчання
Інтеграційні [Бондар: 24–27]	Складність поєднання мовної та професійної підготовки	Фрагментарність знань, слабкий зв'язок між теорією і практикою
Ресурсно-технологічні [Жумбей: 2026]	Обмежене використання сучасних підходів і технологій	Нерівномірне впровадження інновацій, недостатня мовна експозиція
Зовнішні (галузеві) [Жумбей: 2026]	Вплив змін у туристичній індустрії та соціально-економічному середовищі	Обмеження практичної підготовки, нестабільність вимог ринку

Примітка: складено автором на основі джерел [Батеньова: 16–22; Бондар: 24–27; Жумбей: 2026].

16–22; Бондар: 24–27]. Додатковими ускладненнями є організаційні недоліки освітнього процесу, слабка індивідуалізація навчання та недостатній рівень мовної практики [Жумбей: 2026]. У перспективі це доповнюється зовнішніми ризиками, зокрема

обмеженням можливостей професійного спілкування, швидкими змінами у туристичній галузі та впливом цифровізації, що може призводити до формалізації навчання і зниження рівня конкурентоспроможності випускників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Батеньова І., Білоброва Ю., Жарко О. Формування загальних та іншомовних компетенцій здобувачів освіти туристичної спеціалізації на заняттях з іноземної мови. *Проблеми гуманітарних наук. Серія: Філологія*. 2025. №53. С. 16–22. URL: <http://ir.dspu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/7767/1/Батеньова%20Білоброва%20Жарко.pdf>
2. Безкоровайна Л.В. Професійна компетентність майбутніх фахівців з туризмознавства: теоретичні аспекти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. №52. С. 45–49. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2017_52_9
3. Бондар Н.Д. Актуальність удосконалення іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму. *Інновації та традиції в сучасній науковій думці*. 2013. №8. С. 24–27. URL: <https://int-konf.org/ru/2013/innovatsiji-ta-traditsiji-v-suchasnij-naukovij-dumtsi-15-17-08-2013-r/486-bondar-n-d-aktualnist-udoskonallya-inshomovnoji-profesijnoji-pidgotovki-majbutnikh-fakhivtsiv-sferi-turizmu>
4. Жумбей М.М. SWOT-аналіз стратегії розвитку системи формування іншомовної комунікативної компетентності спеціальностей «туризм» та «готельно-ресторанна справа». *Cross-Disciplinary Studies in Science, Innovation and Social Development*. 2026. №6. С. 67–159. URL: <https://doi.org/10.65237/6-2026-3>
5. Земліна Ю.В. Організація експериментальної роботи з формування професійної готовності майбутніх фахівців з туризму. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання*. 2013. №35. С. 245–249. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2013_35_54
6. Івасів Н. Ефективність моделі професійної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців з туризмознавства. *Молодь і ринок*. 2018. №1(56). С. 118–124. URL: <https://mir.dspu.edu.ua/article/view/126467>
7. Маковецька Н.В. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з туризму у процесі вивчення дисципліни «спеціалізований туризм». *Економіка та суспільство*. 2022. №38. С. 45–50. URL: <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/download/2029/1958/>
8. Мединська С.І. Формування іншомовної компетентності як компонента професійної підготовки фахівців у галузі туризму. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2016. №2(12). С. 233–237. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2016/2/39.pdf>
9. Новак Є.В. Іншомовна підготовка майбутніх фахівців туристичної сфери: сучасний стан та проблеми. *Інноваційна педагогіка*. 2025. №84(2). С. 116–120. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/84/part_2/25.pdf
10. Прадівляний М.Г., Бондар Н.Д. Стратегії формування професійної компетентності фахівців сфери туризму в процесі вивчення іноземних мов. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2017. №6. С. 168–174. URL: <https://visnyk.vntu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/2166>
11. Стифанишин І.М., Юрко Н.А., Проценко У.М., Романчук О.В. Комунікативні аспекти іншомовної професійної підготовки фахівців сфери туризму. *Наукові записки національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. 2019. №6(74). С. 200–203. URL: <https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/download/2490/2264/4518>
12. Denizova V. The role of foreign languages in tourism: between education and practice. *Foreign Language Teaching and Intercultural Communication in the Context of Internationalization in the Contemporary Era*. UNWE. Sofia. 2025. URL: <https://www.researchgate.net/publication/399071796>
13. Expósito A., Sánchez-Cubo F. Exploring the role of language competence of tourism students in enrolling in english-taught courses. *Journal of Hospitality & Tourism Education*. 2025. PP. 1–10. URL: <https://doi.org/10.1080/10963758.2025.2553908>
14. Zhumbey M., Kopchak L. Challenges of developing foreign language competence among tourism and hospitality students under martial law. *Інноваційна педагогіка*. 2024. №73. С. 140–143. URL: <https://www.researchgate.net/publication/383768522>

REFERENCES

1. Batenova, I., Bilobrova, Yu., & Zharko, O. (2025). Formuvannia zahalnykh ta inshomovnykh kompetentsii zdobuvachiv osvity turystychnoi spetsializatsii na zaniattiakh z inozemnoi movy [Formation of general and foreign language competencies of tourism students in foreign language classes]. *Problemy humanitarnykh nauk. Seriya: filolohiia*, 53, 16–22. URL: <http://ir.dspu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/7767/1/Батеньова%20Білоброва%20Жарко.pdf> [in Ukrainian].

2. Bezkorovaina, L.V. (2017). Profesiina kompetentnist maibutnikh fakhivtsiv z turyzmoznavstva: teoretychni aspekty [Professional competence of future tourism specialists: theoretical aspects]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 52, 45–49. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2017_52_9 [in Ukrainian].
 3. Bondar, N.D. (2013). Aktualnist udoskonalennia inshomovnoi profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sfery turyzmu [Relevance of improving foreign language professional training of future tourism specialists]. *Innovatsii ta tradytsii v suchasni naukovi dumtsi*, 8, 24–27. URL: <https://int-konf.org/ru/2013/innovatsiji-ta-tradytsiji-v-suchasni-naukovij-dumtsi-15-17-08-2013-r/486-bondar-n-d-aktualnist-udoskonalennya-inshomovnoji-profesijnoji-pidgotovki-majbutnikh-fakhivtsiv-sferi-turizmu> [in Ukrainian].
 4. Zhumbei, M.M. (2026). SWOT-analiz stratehii rozvytku systemy formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti spetsialnostei «turyzm» ta «hotelno-restoranna sprava» [SWOT analysis of the strategy for developing foreign language communicative competence in tourism and hotel-restaurant specialties]. *Cross-disciplinary studies in science, innovation and social development*, 6, 159. URL: <https://doi.org/10.65237/6-2026-3> [in Ukrainian].
 5. Zemlina, Yu.V. (2013). Orhanizatsiia eksperymentalnoi roboty z formuvannia profesiinoi hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv z turyzmu [Organization of experimental work on forming professional readiness of future tourism specialists]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia*, 35, 245–249. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2013_35_54 [in Ukrainian].
 6. Ivasiv, N. (2018). Efektyvnist modeli profesiinoi inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z turyzmoznavstva [Effectiveness of the model of professional foreign language communicative competence of future tourism specialists]. *Molod i rynek*, 1(56), 118–124. URL: <https://mir.dspu.edu.ua/article/view/126467> [in Ukrainian].
 7. Makovetska, N.V. (2022). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z turyzmu u protsesi vyvchennia dystsypliny «spetsializovanyi turyzm» [Formation of professional competence of future tourism specialists in the process of studying the discipline “specialized tourism”]. *Ekonomika ta suspilstvo*, 38, 45–50. URL: <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/download/2029/1958/> [in Ukrainian].
 8. Medynska, S.I. (2016). Formuvannia inshomovnoi kompetentnosti yak komponenta profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv u haluzi turyzmu [Formation of foreign language competence as a component of professional training of tourism specialists]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelja. Seriia: pedahohika i psykholohiia*, 2(12), 233–237. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2016/2/39.pdf> [in Ukrainian].
 9. Novak, Ye.V. (2025). Inshomovna pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv turystychnoi sfery: suchasnyi stan ta problemy [Foreign language training of future tourism specialists: current state and problems]. *Innovatsiina pedahohika*, 84(2), 116–120. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/84/part_2/25.pdf [in Ukrainian].
 10. Pradivliannyi, M.H., & Bondar, N.D. (2017). Stratehii formuvannia profesiinoi kompetentnosti fakhivtsiv sfery turyzmu v protsesi vyvchennia inozemnykh mov [Strategies for forming professional competence of tourism specialists in the process of learning foreign languages]. *Visnyk VPI*, 6, 168–174. URL: <https://visnyk.vntu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/2166> [in Ukrainian].
 11. Styfanyshyn, I.M., Yurko, N.A., Protsenko, U.M., & Romanchuk, O.V. (2019). Komunikatyvni aspekty inshomovnoi profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv sfery turyzmu [Communicative aspects of foreign language professional training of tourism specialists]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»: seriia «Filolohiia»*, 6(74), 200–203. URL: <https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/download/2490/2264/4518> [in Ukrainian].
 12. Denizova, V. (2025). The role of foreign languages in tourism: between education and practice. In *Foreign Language Teaching and Intercultural Communication in the Context of Internationalization in the Contemporary Era*. UNWE, Sofia. URL: <https://www.researchgate.net/publication/399071796> [in English].
- Expósito, A., & Sánchez-Cubo, F. (2025). Exploring the role of language competence of tourism students in enrolling in English-taught courses. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 1–10. URL: <https://doi.org/10.1080/10963758.2025.2553908> [in English].
- Zhumbei, M., & Kopchak, L. (2024). Vyklyky rozvytku inshomovnoi kompetentnosti studentiv turyzmu ta hotelno-restoranoi spravy v umovakh voiennoho stanu [Challenges of developing foreign language competence among tourism and hospitality students under martial law]. *Innovatsiina pedahohika*, 73, 140. [in Ukrainian].

M. M. ZHUMBEI

PhD in Pedagogy, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Country Studies,

Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

E-mail: marianna.zhumbei@cnu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-8883-4135>

PROBLEMS AND RISKS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TOURISM SPECIALISTS

The article is devoted to the analysis of problems and risks that arise in the process of forming foreign language professional competence of future tourism specialists. The purpose of the article is to study the problems and risks of forming foreign language professional competence of future tourism specialists. In the course of the scientific research, general scientific methods of cognition were used, in particular analysis, synthesis, generalization, systematization and comparison. The results of the study show that a comprehensive analysis of the structure of foreign language professional competence of future tourism specialists was carried out, within which the main types of competences were identified and characterized, in particular general, intercultural, linguistic, communicative and discursive. It has been studied that the effectiveness of their formation is determined by a combination of competency-based, communicative-activity and integrated approaches, as well as the use of interactive teaching methods that simulate real professional situations. It has been shown that an important role is played by a phased training model that ensures the gradual development of language and professional skills. The main problems of the formation of foreign language professional competence have been studied and systematized, which are classified into groups: lexical-methodical, lexical-terminological, intercultural, competence-oriented, organizational-pedagogical, individualization, integration, resource-technological and external. It has been shown that these problems manifest themselves in the form of an insufficient level of practical application of knowledge, difficulties in mastering professional vocabulary, limited use of authentic materials, low motivation of students and imperfect organization of the educational process. It has been substantiated that their presence reduces the effectiveness of professional training and complicates the adaptation of future specialists to the requirements of the labor market. The practical significance of the study lies in the possibility of using the proposed classification of problems as a basis for improving the methodology for forming foreign language professional competence in the field of tourism.

Key words: foreign language competence, tourism, professional training, learning problems, intercultural communication.

Дата першого надходження статті до видання: 20.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УДК 378.016:81'243(410)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.2.22>

О. О. МАКСИМЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов факультету фінансів,

Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана,

м. Київ, Україна

Електронна пошта: osmaksku@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-3951-7923>

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА БАКАЛАВРІВ З ЕКОНОМІКИ У СУЧАСНІЙ ПРАКТИЦІ УНІВЕРСИТЕТІВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У статті схарактеризовано сучасні практики організації опанування іноземних мов студентами бакалаврату економічної галузі в університетах Великої Британії. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підвищення гнучкості освітніх систем у відповідь на виклики глобалізованого ринку праці та стратегічними устремліннями України щодо інтеграції в європейський освітній простір. Автор аналізує трансформаційні процеси в британській вищій школі, які відбуваються на тлі нової лінгвістичної стратегії країни, спрямованої на подолання наслідків «мовного дефіциту» та Брекзиту.

Встановлено, що іншомовна підготовка в британських університетах є диверсифікованим явищем, яке реалізується через поєднання традиційних академічних стандартів та інноваційних моделей навчання. Детально розглянуто структурні особливості програм ступенів, де іноземна мова може виступати як профільна (мажор) або непрофільна (мінор) дисципліна. Особливу увагу приділено функціонуванню загальноінституційних мовних програм (IWLP), які забезпечують міждисциплінарність та дозволяють студентам-економістам індивідуалізувати власну освітню траєкторію.

На прикладі провідних закладів вищої освіти – Університету Лідса, Саутгемптонського та Сассекського університетів – проведено компаративний аналіз критеріїв підготовки, що включають: моделі поєднання дисциплін за обраними ступенями, рівневу систему опанування мов згідно з CEFR, використання цифрових лінгфонних лабораторій та середовища комп'ютерних мереж, інтеграцію року за кордоном у навчальний план, системне використання позакласних форм роботи («мовне кафе», «мовна зона», що сприяє створенню практичного реального іншомовного середовища), ресурсних центрів, врахування у дипломі та сертифікації. Виявлено, що британської практики засновані на переліку сучасних принципів та підходів. Результати дослідження підкреслюють важливість впровадження мобільності та інтенсивних мовних модулів та інших інноваційних інструментів для формування конкурентоспроможного людського капіталу в умовах сучасної глобальної економічної взаємодії.

Ключові слова: університет, Велика Британія, студент бакалаврату, бакалавр, сучасні іноземні мови, економічна галузь, міждисциплінарність, індивідуальна освітня траєкторія.

Поставлення проблеми. На зараз відбувається актуалізація гнучкості освітніх систем щодо їх здатності реагувати та реалізувати запити у відповідь на кардинальні зміни сучасного глобалізованого в усіх вимірах світу праці. Особливо це пов'язано з ланками освіти, які безпосередньо надають відповідну кваліфікацію для виходу на ринок праці. А у сучасних умовах зростання вимог до рівня освіти працівників висуває виклики до відповідної підготовки студентів ланки вищої освіти з особливою увагою у галузі Економіки як ключової рушійної сили глобальної економічної взаємодії країн. Саме у цих умовах загострюється вагомість опанування іноземних мов як основи співпраці та порозуміння для

випускників університетів циклу бакалаврських програм.

Спираючись на поширеність англійської мови, а згодом відійшовши від тісної європейської взаємодії, Велика Британія попри це була долучена до європейських трансформацій іншомовної освіти та продовжує системно вдосконалювати її в усіх ланках як вагому складову підготовки людського капіталу до життя і праці у багатомовному та багатокультурному просторі. Наслідуючи традиції якісної освіти та зосереджуючись на конкурентності закладів, університетська підготовка бакалаврів набуває новітніх особливостей через іншомовну освіту за умови зміни вектору співпраці країни та необхідності розв'язання виникаючих внутрішніх нагальних питань.

Напрацьований досвід Великої Британії у розвитку іншомовної складової в університетській освіті для підготовки бакалаврів вибудовується з урахуванням внутрішніх освітніх трансформацій та сучасних європейських тенденцій здобуття освіти, а саме якості, рівності, доступності.

Беручи до уваги актуальність іншомовної освіти в університетській підготовці бакалаврів економічної галузі в Україні з огляду на її європейські устремління, необхідним є послідовне вивчення та впровадження новітніх регіональних європейських практик у цьому питанні та у Великій Британії зокрема, як країни, яка здійснює оновлення іншомовної галузі освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідження питання з проблем іншомовної підготовки у ланці вищої освіти у Великій Британії з економічним напрямом включно відбувається у вітчизняній науці з огляду на сутнісні вагомі аспекти для вітчизняної ланки університетської освіти. Компаративний напрям досліджень охоплює:

- особливості реалізації іншомовної галузі у системі освіти у Великій Британії та Україні [Кузнецова];

- систему професійно спрямованого навчання іноземної мови в університетах Великої Британії [Коваленко],

- організацію курсів навчання професійного іншомовного спілкування у Великій Британії [Мудра].

Вчені та дослідники закордоння зосереджують увагу на переліку питань, які заактуалізовані для країни на зараз. Ключовими виокремимо такі:

- вивчення мов у ланці шкільної освіти та вищій як послідовного переходу за ланками з аналізом проблемних питань зі значними зниженнями опанування включно [Vidal Rodeiro];

- особливості організації опанування мов в університетах, порівняння організації навчання мов та розуміння мов як частини вищої освіти у англійськомовних країнах Австралії та Великої Британії [Liddicoat 2020];

- специфіка урядової політики у питанні навчання іноземним мовам у вищій школі, особливості втілення політики власне університетами та організація ними опанування сучасних

іноземних мов при отриманні ступеня бакалавра [Liddicoat 2021].

На особливу увагу заслуговують дослідження щодо стану та функціонування, забезпечення іншомовної освіти в університетах Великої Британії на сучасному етапі як фіксації ознак перебігу процесу трансформації у ланці вищої освіти. Визнається, що явище опанування сучасних іноземних мов є значно диверсифікованим в університетах Великої Британії, що обумовлено поєднанням сталої системи освіти та освітніх новацій, розгалужуючись і за рахунок опанування сучасних іноземних мов при здобутті ступня, за рамою загальноінститутської мовної програми (Institution-Wide Language Programme / IWLP) чи у їх поєднанні та інших формах [Critchley et al. : 7–9; 11].

Метою дослідження є схарактеризувати особливості практик організації опанування іноземних мов студентами, які здобувають ступінь бакалавра у економічній галузі в університетах Великої Британії на сучасному етапі.

Результати та дискусії. Існуюча ситуація у галузі іншомовної освіти Великої Британії частково спричинена довготривалим покладанням на домінування англійської мови у глобальному світі, недостатністю урядової уваги до іноземних мов в освіті та наслідками Брекзита. Вона характеризується поступовим тривалим зменшенням зацікавленості опанування іноземних мов за ланками освіти від шкільної до вищої, що має свої наслідки особливо в останній на теперішній час [Vidal Rodeiro; Liddicoat 2020; Liddicoat 2021; Critchley et.al : 40, 44]. Так, лише 20% населення можуть спілкуватися однією іноземною мовою окрім загальнодержавної мови [Languages in the UK : 4]. Зосередивши увагу на проблемному мовному питанні, було прийнято нову лінгвістичну стратегію країни, яка має змінити ставлення до іноземних мов у суспільстві та їх роль у освіті задля подальшого розвитку і зростання конкурентності людського капіталу Великої Британії у глобальному світі [Languages in the UK : 7].

Зважаючи на незадовільну ситуацію у галузі навчання іноземних мов у системі освіти за зменшення їх опанування в усіх ланках, де вони не є обов'язковим складником

і обираються для вивчення, було прийнято державну освітню мовну стратегію (2020 р.) щодо заохочення їх вивчення та створення сприятливих умов. Для ланки вищої освіти було рекомендовано впровадження моделі фінансування бакалаврату для покриття повної вартості навчання з мов та інших можливостей для їх вивчення. Головними інструментами вбачалися:

- інтенсивне вивчення мов;
- залучення носіїв мов до викладання;
- посилення загально інституційних мовних програм, які дозволяють студентам вивчати іноземну мову одночасно з отриманням ступеня з іншої галузі спеціалізації;
- мобільність та міжкультурні обміни включно зі студентам, які не спеціалізуються з іноземних мов, для покращення лінгвістичної компетенції та міжкультурної обізнаності.

Спираючись на розширений план дій у шкільній освіті та на вищеозначене для вищої ланки, планувалося зупинити до 2025 р. скорочення кількості студентів бакалаврату, які вивчають іноземні мови підчас отримання ступеня, по усій Великій Британії та, після періоду вирівнювання, підтримувати зростання цієї кількості з 2030 р. [Towards a national languages strategy : 2–3, 11–12, 19].

Іншомовна підготовка в університетах Великої Британії відбувається у багатьох формах і є різноманітним явищем, оскільки охоплює спеціалізовані поглиблені програми бакалаврату з однією відзнакою, багаторівневі програми навчання, що пропонують широкий спектр мовної підготовки, спільні програми з відзнакою, додаткові програми з іншими предметами, індивідуальні вибіркові модулі та позакласну мовну підготовку. Існує також спеціалізована післядипломна підготовка. Багато закладів пропонують як програми навчання, так і IWLP, а мовна підготовка може бути організована у різних кафедральних структурах [Critchley et. el : 12].

Зберігаючи традиційність та приймаючи новітні тенденції, в університетській освіті іноземні мови опановуються за різними траєкторіями, що уможливує індивідуалізувати освіту студента. Зосереджуючи увагу на підготовці бакалаврів галузі економічних наук, узагальнимо, що іноземні мови можуть обира-

тися при здобутті ступенів (Bachelor of Arts / BA (Hons), Bachelor of Science / BSc (Hons) та інших), а саме:

- як одна з двох дисциплін, що вивчаються менш поглиблено, на здобуття Joint Honours degrees;
- як одна-дві з трьох чи більше дисциплін, що вивчаються менш поглиблено, на здобуття Combined Honours degrees.

Структурно у програмах ступенів іноземні мови можуть вивчатися за рівним розподілом навантаження з іншим предметом (joint), а також у різному співвідношенні з іншими дисциплінами, що передбачає поділ дисциплін на профілюючі (major) та непрофілюючі (minor), частки яких становлять, відповідно, 2/3 та 1/3 академічного навантаження. Така структура широко використовується, що дозволяє поєднувати вивчення мов з різними дисциплінами, реалізуючи міждисциплінарність. Саме комбіновані мовні програми показали відносну стабільність у поєднанні з гуманітарними науками (Arts & Humanities) або суспільними науками (Social Sciences), хоча також мають тенденцію до зниження після піку у 2015 р. [Languages Learning in Higher Education : 11].

Значимо, що доступність мов через IWLP незначно відрізняється від програм для отримання ступеня, хоча IWLP пропонує дещо ширше програмне забезпечення. Після кількох років зростання, IWLP продовжує залишатися стабільним на зараз з фіксацією тенденцій до змін. Вбачається, що IWLP у контексті мовного забезпечення у вищій освіті буде необхідним для оптимізації надання послуг на користь тих, хто вивчає мови [Critchley et al. : 11].

Опанування іноземних мов можливо короткостроково або як частину ступеня, де вона не вказана в назві. Варто зазначити, що студент може обрати мовний компонент протягом навчання, і це буде враховано пізніше у його дипломі. Водночас існують альтернативні можливості опанування іноземних мов, яке відбувається у вищій освіті, але не передбачає отримання кредитів [Languages Learning in Higher Education : 11].

Діапазон мов різноманітний: заклади пропонують три або чотири мови, окремі – до двадцяти, становлячи у середньому сім [Critchley

et al. : 12]. Тенденції щодо мовної пропозиції університетів залишаються сталими, а саме:

1) французька, іспанська та німецька мови є трьома домінуючими мовами на програмах навчання;

2) зростання популярності китайської, яка вперше посідає четверте місце, випереджаючи італійську;

3) російська та португальська мови також зазнали значного зростання.

Відмічено значне поширення пропозиції опанування мов з початкового рівня на програмах навчання (частіше це французька та німецька) [Critchley et al. : 11].

Сучасна практика університетів Великої Британії з навчання іноземних мов розглядається українськими вченими крізь перелік ознак, стратегій, принципів (Таблиця 1).

Спільностями виокремлюються: свобода в опануванні іноземних мов, вибірковість складових, практична спрямованість, професійна та міжкультурна спрямованість, автономність опанування, вмотивованість, інновації у навчанні.

З метою дослідження сучасних практик університетів Великої Британії з поєднання іноземних мов та економічних напрямів на здобуття ступеня бакалавра обрано Університет міста Лідс, Саутгемптонський університет, Сассекський університет, які є провідними центрами вищої освіти, а також представлені у таблиці 2 за рейтингами.

У переліку курсів на здобуття ступеня бакалавра поєднання економічної та мовної складових в університетах передбачено згідно чинної системи кваліфікацій у країні, яку реалізують університети, спираючись на автономію власної діяльності. Напрями економічної галузі та мови можуть бути представлені у різному поєднанні на здобуття ступеня, що визначає особливість курсів пропонованих університетами Великої Британії.

Основними критеріями характеристик сучасних практик університетів були обрані ступені та галузі спеціалізації (через моделі поєднання: модель «мови+економіка», «економіка» з можливістю опанування мов, «економіка+мови»),

Таблиця 1

Особливості навчання іноземних мов в університетах Великої Британії

Особливості організації за О. Ю. Кузнєцовою	Стратегії професійно спрямованого навчання іноземної мови за О. М. Коваленко	Принципи організації курсів навчання професійного іношомовного спілкування за О. В. Мудра
1) спрямованість на практичні професійні аспекти вивчення дисципліни; 2) свобода вибору іноземної мови для вивчення з метою посилення мотивації; 3) подвійна спеціалізації, за якими однією з профілюючих дисциплін виступає іноземна мова; 4) спрямованість на самостійну навчальну діяльність студентів; 5) активізація навчальної діяльності студентів.	1) стратегії практичного застосування іноземної мови; 2) стратегії перенесення знань, умінь і навичок, сформованих у навчальних, професійних чи життєвих ситуаціях, до інших навчальних, професійних чи життєвих ситуацій; 3) стратегії автономії навчання студентів іноземної мови; 4) стратегії інструментальної та інтегративної мотивації до навчання іноземної мови; 5) стратегії, пов'язані з формуванням умінь міжкультурної та інтернет комунікації.	1) принцип інноваційності; 2) вибіркові, обов'язкові і факультативні курси; 3) врахування об'єктивних та суб'єктивних чинників; 4) автономія у визначенні курсів, програм і методів навчання; 5) професійність іношомовного спілкування.

Джерело: узагальнено автором на основі джерел [Кузнєцова : 116; Коваленко : 10; Мудра : 233–235].

Таблиця 2

Порівняльна таблиця університетів (2024–2025 рр.)

Рейтингова система	University of Leeds	University of Southampton	University of Sussex
Внутрішній рейтинг (The Guardian)	24	15	46
Глобальний рейтинг (QS World)	82	80	246
Державний контроль якості (QAA)	Відповідає стандартам		

Джерело: узагальнено автором на основі джерел [Best UK universities 2025 – ranking; Quality Assurance Agency for Higher Education; QS World University Rankings 2025; University of Leeds; University of Southampton; University of Sussex : Facts and figures].

пропоновані мови, структура та гнучкість організації курсів, матеріально-технічне забезпечення, позакласна діяльність, міжнародна співпраця, «рік за кордоном» / «сандвіч-курс»,

фіксація результатів у документі про освіту, особливості (Таблиця 3).

Узагальнюючи дані таблиці, основними практиками опанування іноземних мов

Таблиця 3

Приклади практик університетів Великої Британії

Критерій порівняння	Університет міста Лідс	Саутгемптонський університет	Сассекський університет
1	2	3	4
Ступені та спеціалізації	Бакалавр мистецтв (спільний ступінь з відзнакою) «Сучасні мови та бізнес».	Бакалавр наук з «Обліку та фінансів» (з варіантами року на виробництві або роком навчання / роботи за кордоном).	Бакалавр (з відзнакою) з «Дослідження бізнесу та менеджменту» з китайською мовою (CEFR* B1+). Бакалавр (з відзнакою) з «Міжнародних відносин» з іспанською мовою (CEFR* C1); Більшість курсів з відзнакою у галузі мистецтв, науки та соціальних наук пропонують отримання диплому у поєднанні з іноземною мовою.
Доступні мови	Арабська (для початківців), китайська, французька, німецька, італійська, японська, португальська, російська, іспанська, тайська (для початківців).	Арабська, китайська, французька, німецька, італійська, японська, португальська, російська, іспанська.	Арабська, британська мова жестів, китайська (мандаринська), французька, німецька, італійська, японська, іспанська.
Структура та гнучкість	Обов'язкові та вибіркові модулі. Міждисциплінарність: вибір курсів. Індивідуалізація вибору.	Обов'язкові та вибіркові модулі. Мовні модулі можуть бути додатковими чи обрані як непрофілюючі. Міждисциплінарність: заміна вибіркового модуля на мовний. Індивідуалізація: можливість заміни одного профільного вибіркового модуля на мовний реалізується через систему академічного обліку кредитів.	Мовні факультативи займають 25% часу. Поєднання факультативів з однієї предметної галузі, яка відрізняється від основного предмету спеціалізації. Можливість стажування та підготовка до поїздки за кордон у межах факультативів. Міждисциплінарність: можливість обрати мову як додаток до основного фаху. Індивідуалізація: спеціалізована траєкторія навчання всередині основного ступеня через мови включно.
Матеріально-технічна база	4 бібліотеки; Мовний центр університету: цифрові лінгфонні лабораторії, аудіо / відео кабінети для практики та комп'ютерне навчання мови CALL (Computer Assisted Language Learning); лабораторії перекладу Мартіна Томаса, забезпечення для навчання відповідно до обраної траєкторії навчання.	Ресурси Центру мов (Centre for Language Studies): - цифрові ресурси: доступ до спеціалізованого програмного забезпечення для самостійного вивчення мов; - бібліотечний фонд: спеціалізована література з бізнес-термінології обраною мовою (арабська, китайська, французька, німецька та інші, загалом 10 напрямів). Мовна шкала етапів з детальним описом вимог та видів мовленнєвої діяльності.	Навчально-методичне забезпечення: традиційні та електронні матеріали, інструменти на Canvas, віртуальне навчальне середовище, ресурси та засоби Центру ресурсів.
Позакласна діяльність	«Language Zone» (матеріали 50+ мовами), програма мовного обміну і волонтерства; «Мовні групи» з можливістю практики з іншими студентами та носіями мови.	Програмно-консультаційна підтримка: - система консультування щодо вибору модулів для непрофільних студентів (попередні консультації при виборі рівня та траєкторії планування навчання).	«Language Café» для неформального спілкування студентів у іншомовному середовищі, короткі вечірні/обідні курси без кредитів.

1	2	3	4
Міжнародна співпраця	Співпраця університету з установами, які підтримують вивчення мов у кампусі: Instituto Cervantes (іспанська), Instituto Camoes (португальська) та Instituto Ramon Llull (каталонська).	Програми навчання або стажування за кордоном на 3-му курсі.	Зв'язки з міжнародними неурядовими організаціями.
Рік за кордоном	Обов'язковий. Залежить від мови: інтенсивний курс (для складних мов) або стажування (робота / навчання в університеті-партнері).	Опційно. Рік навчання або роботи за кордоном (зазвичай на 3-му курсі).	Навчання / стажування інтегровано в структуру курсів з відзнакою.
Фіксація результатів	Спільний ступінь (Joint Honours).	Залік кредитів за мовні модулі у межах основного ступеня.	Відображення у назві диплома: «зі знанням мови» (2 роки вивчення) або «з мовою» (3 роки). Короткі мовні курси опановуються як позакласні курси без кредитів за формою навчання обідніх та вечірніх заняття, які підлаштовані під загальний процес навчання.
Особливості	Інтенсивні мовні модулі для підготовки до року за кордоном, протягом якого студенти вдосконалюють лінгвістичні навички та поглиблюють розуміння ринків і бізнес-культури країни перебування, поєднують теорію з розумінням місцевого бізнес-середовища та розвивають обізнаність щодо глобальних проблем світу.	Мови викладаються на семи рівнях (від початкового до рівня носіїв), розроблених згідно національної рамки кваліфікацій та CEFR*. Мовна шкала етапів Саутгемтонського університету містить опис для кожного етапу за видами мовленнєвої діяльності, деталізує вступні вимоги до знань студента та пояснення можливого зарахування на опанування мовного модуля.	Організаційно вивчення іноземних мов передбачає опанування з початкового рівня (без попередніх знань) чи середнього рівня (результати складання екзамену по закінченню старшої школи) протягом трьох років. Мовні факультативи та курси надають широкі можливості опанування мов (почати вивчати нову мову; розвивати мову, яку вивчали раніше; вдосконалювати навички спілкування).

*CEFR (Common European Framework of Reference for Languages / Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти).

Джерело: узагальнено автором на основі джерел [Modern Languages and Business BA; The Language Zone : official website; BSc Accounting and Finance with a Year Abroad; Language stages and levels; Language electives; International Relations with a Language BA (Hons)].

та галузі економіки є різноманітність моделей, механізмів та способів поєднання наповнення і навантаження у межах програми, що забезпечується переліком застосованих підходів, серед яких:

- відкритості освітнього середовища, який реалізує гнучкість навчання з усуненням перепон та доступністю до знань на засадах автономності роботи університетів;
- цілісності підготовки бакалавра через поєднання переліку компетентностей;
- студентоцентризму, який ґрунтується на потребах, бажаннях, мотивації студента;

– міждисциплінарності, який втілюється через поєднання галузевих напрямів та в укладанні змісту навчання;

– індивідуалізації, що передбачає вибір моделі співвідношення наповнення складових галузей, наповнення змісту програми через вибір модулів (обов'язкових, вибіркових, факультативних), таким чином створюючи шлях опанування іноземних мов окремим студентом;

– міжкультурності, який максимізує згідно моделі та обраної траєкторії опанування особливостей іноземних мов через загальний і професійний / контекст / зміст навчання;

– комунікативний, як основа реалізації комунікації у сучасній сфері професійної діяльності;

– модульний, який втілює поділ програми ступеня на структурні одиниці опанування.

Серед ключових принципів слід наголосити на системності та послідовності (базування на системі рівнів опанування іноземних мов); неперервності процесу (в та поза межами аудиторії шляхом створення мовного простору за рахунок неформальних / альтернативних шляхів навчання та залучення студентів до активної участі); практичної спрямованості навчання іноземним мовам (загальний та професійний контекст); інноваційності (застосування інноваційних практик, ІКТ та засобів).

Висновки. Таким чином, іншомовна підготовка бакалаврів з економічних галузей відбувається у сучасній практиці університетів Великої Британії на основі поєднання традиційних та інноваційних складових, які застосовуються навчальними закладами за умов автономної діяльності. Традиційними

діючими є системи кваліфікацій, як рамки створення моделей ступенів з поєднання економічної галузі з іншомовною у різних співвідношеннях. Інноваційними є підходи та принципи, які створюють основу організації навчання у сучасних умовах трансформації навчання іноземних мов у вищій освіті Великої Британії. Реалізація означених підходів відбувається через організацію, інструментальне забезпечення (програми ступенів, модулі, інші можливості), зміст, методи викладання, альтернативні можливості та сертифікацію.

Досвід Великої Британії демонструє ефективність моделі, де іноземна мова не є ізольованим предметом, а гнучко інтегрована у професійну підготовку через систему вибіркового модулів, міжнародну мобільність та акцент на міжкультурності і комунікації.

Робота не вичерпує усіх питань і потребує продовження дослідження щодо термінологічного супроводу, уточнення організаційно-педагогічних засад на сучасному етапі, аналізу результативності застосованих новацій тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коваленко О. М. Розвиток системи професійно спрямованого навчання іноземної мови в університетах Великої Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Коваленко Олена Миколаївна ; Хмельниц. гуманітар.-пед. акад. Хмельницький, 2016. 20 с.
2. Кузнецова О. Ю. Акценти реалізації іншомовної освіти у Великій Британії і в Україні. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2016. Вип. 39. С. 109–118. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ttmniv_2016_39_15 (дата звернення: 23.04.2026).
3. Мудра О. Сучасні принципи організації й функціонування курсів навчання професійного іншомовного спілкування у Великій Британії. *Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Германська філологія*. 2021. Вип. 831–832. С. 231–240. DOI: <https://doi.org/10.31861/gph2021.831-832.231-240> (дата звернення: 23.04.2026).
4. Liddicoat A. J. The Position of Languages in the University Curriculum: Australia and the UK. *Intersections in Language Planning and Policy*. Springer, Cham, 2020. Vol. 23. P. 151–170. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-50925-5_8
5. Liddicoat A. J. University Language Policy and Planning in the United Kingdom: Modern Foreign Languages Teaching and Learning. *Language Learning in Anglophone Countries*. Palgrave Macmillan, Cham, 2021. P. 165–186. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-56654-8_9
6. Vidal Rodeiro C. L. The study of foreign languages in England: uptake in secondary school and progression to higher education. *Language, Culture and Curriculum*. 2017. Vol. 30, iss. 3. P. 231–249. DOI: <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1306069> (дата звернення: 23.04.2026).
7. Critchley M., Illingworth J., Wright V. Survey of Language Provision in UK Universities in 2021 : Report no. 3. July 2021. 50 p. URL: <https://orca.cardiff.ac.uk/id/eprint/146588/1/UCML-AULC%20Survey%202021%20Report.pdf> (дата звернення: 23.04.2026).
8. Languages in the UK: A call for action : Joint Statement / The British Academy, Academy of Medical Sciences, Royal Academy of Engineering, Royal Society. London, 2019. 10 p. URL: <https://www.thebritishacademy.ac.uk/documents/61/Languages-UK-2019-academies-statement.pdf> (дата звернення: 24.04.2026).
9. Towards a national languages strategy : Education and Skills / The British Academy. London, 2020. 20 p. URL: https://www.thebritishacademy.ac.uk/documents/2597/Towards-a-national-languages-strategy-July-2020_R0FHmzB.pdf (дата звернення: 23.04.2026).

10. Languages Learning in Higher Education: Granular Trends / The British Academy and University Council of Modern Languages. London, 2022. 24 p. URL: https://www.thebritishacademy.ac.uk/documents/4437/Languages-learning-in-higher-education-November_2022_vf.pdf (дата звернення: 24.04.2026).
11. Best UK universities 2025 – rankings : The Guardian University Guide. 2024. URL: <https://www.theguardian.com/education/ng-interactive/2025/sep/13/the-guardian-university-guide-2026-the-rankings> (дата звернення: 23.04.2026).
12. Quality Assurance Agency for Higher Education : Review reports. URL: <https://www.qaa.ac.uk/reviewing-higher-education/quality-assurance-reports> (дата звернення: 23.04.2026).
13. QS World University Rankings 2025 : QS Quacquarelli Symonds. 2024. URL: <https://www.topuniversities.com/world-university-rankings> (дата звернення: 23.04.2026).
14. University of Leeds : Heritage and rankings. 2024. URL: <https://business.leeds.ac.uk/about-us/doc/rankings> (дата звернення: 23.04.2026).
15. University of Southampton : Our rankings. 2024. URL: <https://www.southampton.ac.uk/about/rankings-reputation> (дата звернення: 23.04.2026).
16. University of Sussex : Facts and figures. 2024. URL: <https://www.sussex.ac.uk/about/facts> (дата звернення: 23.04.2026).
17. Modern Languages and Business BA : course information / University of Leeds. URL: <https://catalogue.leeds.ac.uk/ProgrammeSearch/results/UG/202526/SMLC/ALL> (дата звернення: 25.04.2026).
18. The Language Zone : official website / University of Leeds. URL: <https://ahc.leeds.ac.uk/centre-for-translation-interpreting-studies/doc/facilities-centre-translation-studies> (дата звернення: 25.04.2026).
19. BSc Accounting and Finance with a Year Abroad : official website / University of Southampton. URL: <https://www.southampton.ac.uk/courses/accounting-and-finance-degree-bsc> (дата звернення: 25.04.2026).
20. Language stages and levels : official website / University of Southampton. URL: https://www.southampton.ac.uk/humanities/undergraduate/language_stages.page (дата звернення: 25.04.2026).
21. Language electives : official website / University of Sussex. URL: <https://www.sussex.ac.uk/languages/study/electives> (дата звернення: 25.04.2026).
22. International Relations with a Language BA (Hons) : official website / University of Sussex. URL: <https://www.sussex.ac.uk/study/undergraduate/courses/international-relations-with-a-language-ba> (дата звернення: 25.04.2026).

REFERENCES

1. Kovalenko, O. M. (2016). *Rozvytok systemy profesiino spriamovanoho navchannia inozemnoi movy v universytetakh Velykoi Brytanii* [Development of the system of professionally oriented foreign language teaching in universities of Great Britain] (Unpublished doctoral dissertation abstract). Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy.
2. Kuznetsova, O. Yu. (2016). Aktsenty realizatsii inozemnoi osvity u Velykii Brytanii i v Ukraini [Accents of the implementation of foreign language education in Great Britain and Ukraine]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia* [Theory and Methods of Teaching and Education], (39), 109–118. http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ttmniv_2016_39_15
3. Mudra, O. (2021). Suchasni pryntsyipy orhanizatsii i funktsionuvannia kursiv navchannia profesiinoho inshomovnoho spilkuvannia u Velykii Brytanii [Modern principles of organization and functioning of professional foreign language communication courses in Great Britain]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho natsionalnoho universytetu imeni Yurii Fedkovycha. Hermanska filolohiia*, (831–832), 231–240. <https://doi.org/10.31861/gph2021.831-832.231-240>
4. Liddicoat, A. J. (2020). The position of languages in the university curriculum: Australia and the UK. In J. Fornasiero et al. (Eds.), *Intersections in Language Planning and Policy* (Vol. 23, pp. 151–170). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-50925-5_8
5. Liddicoat, A. J. (2021). University language policy and planning in the United Kingdom: Modern foreign languages teaching and learning. In U. Lanvers, A. S. Thompson, & M. East (Eds.), *Language Learning in Anglophone Countries* (pp. 165–186). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56654-8_9
6. Vidal Rodeiro, C. L. (2017). The study of foreign languages in England: uptake in secondary school and progression to higher education. *Language, Culture and Curriculum*, 30(3), 231–249. <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1306069>
7. Critchley, M., Illingworth, J., & Wright, V. (2021). *Survey of language provision in UK universities in 2021* (Report No. 3). UCML; AULC. <https://orca.cardiff.ac.uk/id/eprint/146588/1/UCML-AULC%20Survey%202021%20Report.pdf>
8. The British Academy, Academy of Medical Sciences, Royal Academy of Engineering, & Royal Society. (2019). *Languages in the UK: A call for action: Joint statement*. <https://www.thebritishacademy.ac.uk/documents/61/Languages-UK-2019-academies-statement.pdf>
9. The British Academy. (2020). *Towards a national languages strategy: Education and skills*. https://www.thebritishacademy.ac.uk/documents/2597/Towards-a-national-languages-strategy-July-2020_R0FHmzB.pdf

10. The British Academy and University Council of Modern Languages. (2022). *Languages learning in higher education: Granular trends*. https://www.thebritishacademy.ac.uk/documents/4437/Languages-learning-in-higher-education-November_2022_vf.pdf
11. The Guardian. (2024). *Best UK universities 2025 – rankings*. The Guardian University Guide. <https://www.theguardian.com/education/ng-interactive/2025/sep/13/the-guardian-university-guide-2026-the-rankings>
12. Quality Assurance Agency for Higher Education. (n.d.). *Review reports*. <https://www.qaa.ac.uk/reviewing-higher-education/quality-assurance-reports>
13. QS Quacquarelli Symonds. (2024). *QS World University Rankings 2025*. <https://www.topuniversities.com/world-university-rankings>
14. University of Leeds. (2024). *Heritage and rankings*. <https://business.leeds.ac.uk/about-us/doc/rankings>
15. University of Southampton. (2024). *Our rankings*. <https://www.southampton.ac.uk/about/rankings-reputation>
16. University of Sussex. (2024). *Facts and figures*. <https://www.sussex.ac.uk/about/facts>
17. University of Leeds. (n.d.). *Modern Languages and Business BA*. <https://catalogue.leeds.ac.uk/ProgrammeSearch/results/UG/202526/SMLC/ALL>
18. University of Leeds. (n.d.). *School of Languages, Cultures and Societies (The Language Zone)*. <https://ahc.leeds.ac.uk/centre-for-translation-interpreting-studies/doc/facilities-centre-translation-studies>
19. University of Southampton. (n.d.). *BSc Accounting and Finance with a Year Abroad*. <https://www.southampton.ac.uk/courses/accounting-and-finance-degree-bsc>
20. University of Southampton. (n.d.). *Language stages and levels*. School of Humanities. https://www.southampton.ac.uk/humanities/undergraduate/language_stages.page
21. University of Sussex. (n.d.). *Language electives*. Sussex Centre for Language Studies. <https://www.sussex.ac.uk/languages/study/electives>
22. University of Sussex. (n.d.). *International Relations with a Language BA (Hons)*. Undergraduate Study. <https://www.sussex.ac.uk/study/undergraduate/courses/international-relations-with-a-language-ba>

O. O. MAKSYMENKO

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Faculty of Finance,
Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman, Kyiv, Ukraine
E-mail: osmaksku@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0003-3951-7923>*

FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF UNDERGRADUATE STUDENTS OF ECONOMICS IN THE MODERN PRACTICE OF UNIVERSITIES OF GREAT BRITAIN

The article describes modern practices of organizing the mastery of foreign languages by undergraduate students of the economic field at universities of Great Britain. The relevance of the study is due to the need to increase the flexibility of educational systems in response to the challenges of the globalized labor market and the strategic aspirations of Ukraine to integrate into the European educational space. The transformation processes in British higher education, which take place against the background of the country's new linguistic strategy aimed at overcoming the consequences of the «language deficit» and Brexit are analyzed.

It is established that foreign language training in British universities is a diversified phenomenon, which is implemented through a combination of traditional academic standards and innovative learning models. The structural features of degree programs, where a foreign language can act as a major or minor discipline, are examined in detail. Particular attention is paid to the functioning of institutional language programs (IWLP), which ensure interdisciplinarity and allow economics students to individualize their own educational trajectory.

Using the example of leading higher education institutions – the University of Leeds, Southampton and Sussex Universities – a comparative analysis of training criteria was conducted, including: models of combining disciplines according to selected degrees, a level system of language acquisition according to the CEFR, the use of digital language laboratories and a computer network environment, the integration of a year abroad into the curriculum, the systematic use of extracurricular forms of work (“language cafe”, “language zone”, which contributes to the creation of a practical real foreign language environment), resource centers, consideration in the diploma and certification. It was found that British practice is based on a list of modern principles and approaches. The results of the study emphasize the importance

of implementing mobility and intensive language modules and other innovative tools for the formation of competitive human capital in the conditions of modern global economic interaction.

Key words: university, Great Britain, undergraduate student, bachelor, modern foreign languages, economic sector, interdisciplinarity, individual educational trajectory.

Дата першого надходження статті до видання: 25.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ

УДК 37.01/.09

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.2.23>

М. В. ГРИНЬОВА

доктор філософії в галузі освіти та педагогіки,

завідувач відділу міжнародної співпраці та трансферу інновацій,

старший викладач кафедри філософії освіти,

*Комунальний заклад вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»,
м. Одеса, Україна*

Електронна пошта: marishagrinja@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1308-2634>

СТРУКТУРНО-КОМПОНЕНТНИЙ ПІДХІД ДО КЛАСИФІКАЦІЇ ОСВІТНІХ ПРОЄКТІВ

У статті здійснено теоретичне обґрунтування та розроблення концептуально узгодженої класифікації освітніх проєктів. Актуальність дослідження зумовлена активним поширенням проєктного підходу в сучасній освітній практиці та відсутністю системно вибудованої класифікації, здатної відобразити багатовимірний характер освітніх проєктів і забезпечити їх аналітичну визначеність у контексті модернізації освіти.

На основі аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення наукових джерел, а також контент-аналізу виявлено обмеження наявних практик класифікації освітніх проєктів в українському науковому дискурсі з управління освітніми проєктами, зокрема їх фрагментарність, редукцію до окремих аспектів реалізації, змішування критеріїв різної аналітичної природи та недостатнє врахування сучасних характеристик проєктної діяльності, що ускладнює їх системне співвіднесення.

У дослідженні запропоновано класифікацію освітніх проєктів, розроблену на основі структурно-компонентного підходу, яка охоплює чотири взаємопов'язані компоненти: контекстуально-детермінуючий, управлінсько-організаційний, змістово-процесуальний та результативно-оцінювальний. Ключовою особливістю класифікації є розмежування критеріїв на типологічні та параметричні, що дозволяє поєднати їх типологізацію з аналізом особливостей реалізації. Типологічні критерії забезпечують виокремлення відносно однорідних типів освітніх проєктів, тоді як параметричні відображають варіативні ознаки їх реалізації.

Запропонована класифікація враховує багатосуб'єктний характер освітніх проєктів та відображає актуальні тенденції розвитку освіти, зокрема пов'язані з цифровізацією, партисипацією, інклюзією, орієнтацією на цілі сталого розвитку та використанням рішень на основі штучного інтелекту. Її практична значущість полягає у можливості використання як інструменту системного аналізу, конструювання та оцінювання освітніх проєктів.

Ключові слова: інклюзія, модернізація освіти, партисипація, проєктний підхід, сталий розвиток, управління освітніми проєктами, цифровізація.

Поставлення проблеми. Сучасна освіта характеризується активним поширенням проєктного підходу як інструменту її модернізації у відповідь на динамічні суспільні та технологічні трансформації.

З урахуванням актуальних тенденцій розвитку теорії та практики управління освітніми проєктами, освітній проєкт доцільно визначати як обмежену в часі цілеспрямовану взаємодію різних суб'єктів освітньої діяльності та пов'язаних із нею соціальних практик, спрямовану на трансформацію освітнього процесу або середовища задля досягнення комплексного результату, що поєднує освітні,

інституційні та соціальні ефекти. Такий підхід дозволяє розглядати освітній проєкт як узагальнювальне поняття, що об'єднує різні проєкти, диференційовані відповідно до їх сутності та контексту реалізації.

Водночас різноманітність ознак освітніх проєктів зумовлює потребу в узгодженій класифікації, що цілісно відображає їхню багатовимірність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Попри актуальність проблеми класифікації освітніх проєктів, її системне теоретичне опрацювання в українському науковому дискурсі з управління освітніми проєктами є обмеже-

ним. Найвні дослідження характеризуються різними підходами до класифікації і варіативністю критеріїв систематизації.

О. Придатко, здійснюючи спробу комплексної класифікації, систематизує освітні проекти за низкою критеріїв, зокрема: за масштабом (малі, середні, великі, особливо великі – з урахуванням обсягу залученого капіталу, кількості учасників і впливу на середовище); за тривалістю (короткострокові, середньострокові, довгострокові); за характером і рівнем учасників (міжнародні та вітчизняні); за метою і характером діяльності (комерційні та некомерційні); за класом і структурою (монопроекти, мультипроекти, мегапроекти); за рівнем альтернативності (взаємовиключні, альтернативні за капіталом, незалежні, взаємовпливаючі, взаємодоповнюючі); за видом і характером предметної області (освітні, наукові, проекти розвитку, інноваційні, інвестиційні, ІТ-проекти, комбіновані); за сферою реалізації (соціальні, економічні, організаційні, технічні, змішані); за ступенем складності (прості, складні, надзвичайно складні) [Придатко : 44–45]. Окремо дослідник визначає замовників проектів (державні, комерційні організації, користувачі) та їх виконавців (науково-педагогічний, управлінський, організаційно-методичний і допоміжний персонал закладів освіти) [Придатко : 44–45].

Зауважимо, що запропонована класифікація вирізняється достатньо широким охопленням різних аспектів освітніх проектів і комплексним підходом до їх систематизації, зокрема з урахуванням ресурсних, структурно-організаційних і управлінських параметрів. Водночас вона не повною мірою відображає сучасні тенденції у сфері управління та реалізації освітніх проектів.

Розглядаючи освітні проекти як багатосуб'єктну діяльність, Н. Горідько пропонує їх класифікацію за кількома групами ознак: за видами (проекти змін у структурі освітньої системи, освітніх програм, їх змісту, управління освітою, а також наукові, навчальні, педагогічні та просвітницькі), за структурами-реалізаторами (заклади освіти, органи управління, підприємства, наукові установи, громадські об'єднання), за джерелами фінансування (державний і місцевий бюджет,

інвестори (зокрема міжнародні), національні та міжнародні фонди, благодійні внески) та за складом учасників (працівники освіти, науковці, державні службовці, викладачі, студенти, вчителі, учні, волонтери, представники громадянського суспільства) [Горідько : 39].

Наведена класифікація виходить за межі суто педагогічного розуміння освітніх проектів, враховує інституційний і ресурсний виміри їх реалізації та відображає багатосуб'єктний характер проектної діяльності. Разом із тим, вважаємо, що обмеженість представлених критеріїв, зокрема щодо врахування сучасних тенденцій розвитку освіти, знижує її аналітичні можливості в контексті модернізації освіти.

Зосереджуючись на організації освітнього процесу, О. Алейнікова пропонує багатокритеріальний підхід до класифікації освітніх проектів. Зокрема, освітні проекти диференціюються за домінуючим методом або видом діяльності (дослідницькі, творчі, рольово-ігрові, практично-орієнтовані, інформаційні), за змістовим спрямуванням (літературні, естетично-наукові, екологічні, лінгвістичні, культурологічні, спортивні, географічні, історичні, музичні тощо), а також за характером координації (відкрита – жорстка чи гнучка, явна або прихована) [Алейнікова : 679]. Окремими підставами класифікації визначено характер контактів (локальні, регіональні, міжнародні), кількість учасників (персональні, парні, групові) та тривалість реалізації (короткочасні, довгострокові, епізодичні) [Алейнікова : 679].

Представлена класифікація забезпечує достатньо детальну диференціацію освітніх проектів за організаційними, змістовими та процесуальними характеристиками. Водночас, на наш погляд, зосередженість цієї класифікації переважно на педагогічній діяльності дещо звужує розуміння освітніх проектів, що обмежує можливості її використання для системного аналізу.

На рівні реалізації освітніх проектів у закладах освіти В. Козленко виокремлює їх залежно від спрямування: навчальні, проекти розвитку педагогічного потенціалу, інфраструктурні, соціальні, а також проекти, пов'язані з формуванням культури безпеки та охорони здоров'я [Козленко : 105–106].

Дослідник також підкреслює варіативність суб'єктів ініціювання таких проєктів – від закладів освіти і державних органів до неурядових організацій, батьків і здобувачів освіти [Козленко : 105–106].

Розглянута класифікація відображає варіативність функціональних напрямів освітніх проєктів і підкреслює відкритість їх ініціювання різними суб'єктами, разом із тим, обмежується інституційним рівнем реалізації, що звужує можливості її використання для системного аналізу освітніх проєктів.

Аналізуючи міжнародний досвід управління освітніми проєктами, О. Черненко пропонує класифікувати їх за такими критеріями, як масштаб (від локальних шкільних ініціатив до національних реформ), тривалість (коротко- та довгострокові), цільова аудиторія (учні, вчителі, адміністрація) та педагогічна спрямованість (навчальні, виховні, розвивальні) [Черненко : 309–310]. Окремо дослідник виокремлює інноваційні проєкти, пов'язані з упровадженням новітніх технологій і методик, інфраструктурні проєкти, проєкти розвитку компетентностей, а також міжнародні проєкти, орієнтовані на культурний обмін і глобальну інтеграцію [Черненко : 309–310].

Запропонований підхід до класифікації поєднує педагогічні та організаційно-управлінські критерії й відображає різні рівні реалізації освітніх проєктів, а також їх зв'язок із сучасними тенденціями розвитку освіти. Водночас дослідник радше окреслює можливі напрями групування освітніх проєктів, ніж пропонує цілісно структуровану класифікацію.

З огляду на зазначене вище, акцентуємо на тому, що розширення уявлень про сутність і функції освітніх проєктів виразно простежується в сучасних зарубіжних наукових публікаціях. Зокрема, освітні проєкти розглядаються як інструмент підвищення стійкості та безпеки освітнього середовища через інтеграцію наукового знання у практику [Solarino & Eva], а також як засіб соціальної інтеграції та інклюзії, що сприяє залученню дітей і молоді з особливими освітніми потребами до повноцінної участі в освітньому та соціальному середовищі [Affengruber et al.]. Вагомим акцентом є розуміння освітніх проєктів як механізму поєднання навчання з реальним життєвим досвідом

і локальним контекстом через взаємодію з громадою та практикоорієнтовану діяльність [Merino et al.]. Крім того, освітні проєкти інтерпретуються як інноваційні міжсекторальні практики, що забезпечують трансфер знань, розвиток технологічних і професійних компетентностей і підтримують модернізацію освітніх систем і програм [Adam et al.; Beloiu et al.; Härkki et al.].

Більше того, розуміння освітніх проєктів як комплексних багатокомпонентних ініціатив підтверджує аналіз практики реалізації міжнародних освітніх програм, зокрема Erasmus+ [Національний Еразмус+ офіс в Україні], який засвідчує виявлення різних характеристик, зокрема за масштабом (міжнародні), типом взаємодії (міжінституційні, міжсекторальні), спрямованістю (дослідницькі, практико-орієнтовані, інноваційні) та характером результатів (матеріальні та нематеріальні).

Таким чином, проведений аналіз наявних практик класифікації освітніх проєктів в українському науковому дискурсі засвідчує їх фрагментарність і відсутність системного узгодження критеріїв, зокрема нерозмежованість критеріїв різної аналітичної природи, а також різноспрямованість акцентів у їх інтерпретації, що зумовлює необхідність розроблення концептуально узгодженої класифікації, здатної відобразити багатовимірність освітніх проєктів.

Метою дослідження є розроблення на основі структурно-компонентного підходу концептуально узгодженої класифікації освітніх проєктів.

Методи дослідження. Методологічну основу дослідження становлять методи аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення наукових джерел, а також контент-аналіз, що дали змогу виокремити ключові підходи до класифікації освітніх проєктів і окреслити їхні концептуальні обмеження. На цій основі застосовано структурно-компонентний підхід для побудови класифікації з розмежуванням типологічних і параметричних критеріїв. Для уточнення формулювань і підвищення логічної узгодженості тексту використано інструменти штучного інтелекту (ChatGPT; Claude).

Результати та дискусії. Узагальнення результатів наукових досліджень і практич-

ного досвіду реалізації освітніх проєктів дає підстави уточнити їх сутнісні характеристики та узгодити критерії класифікації.

Передусім, з огляду на активну цифровізацію освіти, актуалізується потреба у введенні відповідної класифікаційної характеристики та розмежуванні понять «цифровий» («діджитал»), «електронний» та «онлайн» проєкт. У цьому зв'язку за результатами проведених досліджень поняття «цифровий проєкт» доцільно розглядати як узагальнювальне (родове), що охоплює різні проєкти (зокрема електронні та онлайн), реалізація яких пов'язана із застосуванням цифрових технологій [Гриньова, 2025].

Крім того, з огляду на трансформаційну роль штучного інтелекту в сучасному суспільстві загалом та освіті зокрема [Stanford Institute for Human-Centered Artificial Intelligence ; Ahamed], виправданим, на нашу думку, є виокремлення в класифікації освітніх проєктів характеристики, пов'язаної із застосуванням рішень на основі штучного інтелекту (ШІ) як інструменту управління проєктами.

Поряд із цим, зростання ролі партисипативності у розробленні та реалізації освітніх проєктів дає підстави розглядати її як аналітичний критерій, теоретично обґрунтований моделями участі Ш. Арнстейн [Arnstein] і Р. Харта [Hart]. Партисипативність у цьому контексті характеризує організацію взаємодії в освітньому проєкті на засадах розподільного лідерства (відкритість інформації, участь в ухваленні рішень, розподіл відповідальності) [Гриньова, 2024] і передбачає трансформацію бенефіціарів із об'єктів впливу в суб'єктів взаємодії.

Водночас орієнтація сучасного глобального суспільства на інклюзію актуалізує переосмислення підходів до спрямованості та розроблення освітніх проєктів. З огляду на це інклюзія розглядається як мета (створення / розвиток інклюзивного освітнього / соціокультурного середовища) і як принцип розроблення та реалізації освітніх проєктів, що передбачає врахування особливих освітніх потреб бенефіціарів (цільових груп). Таке розуміння відповідає міжнародним підходам до інклюзивної освіти [UNESCO], які акцентують на усуненні бар'єрів і залученні всіх, та узгоджуються

з концепцією Universal Design for Learning [CAST], що орієнтує на доступність, гнучкість і варіативність освітнього середовища.

Також важливим аспектом аналізу освітніх проєктів є характер координації, який відображає ступінь формалізації та регламентованості процесів взаємодії в межах проєктної команди. Відповідно до положень PMBOK Guide (7th edition) [Project Management Institute], управління проєктами може здійснюватися як на основі структурованих процедур, так і через гнучкі адаптивні практики. Це дає підстави виокремлювати формалізовані та гнучкі (адаптивні) моделі координації освітніх проєктів, вибір і поєднання яких зумовлюються організаційним контекстом їх реалізації.

Крім того, аналіз сучасних освітніх проєктів засвідчує зростання ролі орієнтації на цілі сталого розвитку (ЦСР) як однієї з характеристик, що визначають їх спрямованість. Таку орієнтацію доцільно розглядати крізь призму Цілі 4 «Якісна освіта» глобальної рамки «Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development» [United Nations General Assembly], реалізація якої тісно пов'язана з досягненням інших цілей сталого розвитку та виступає їх основою. У цьому контексті інтеграція цілей сталого розвитку в освітні проєкти може мати імпліцитний або експліцитний характер.

Таким чином, урахування окреслених теоретичних і практичних положень стало підґрунтям для розроблення класифікації освітніх проєктів, у межах якої враховано ключові концептуальні обмеження, виявлені в сучасному українському науковому дискурсі з управління освітніми проєктами, зокрема:

– *редукцію освітніх проєктів до окремих аспектів їх реалізації*, передусім педагогічних, що зумовило необхідність їх розгляду як цілісного багатовимірного явища, яке поєднує педагогічний, управлінський, соціальний, психологічний і дослідницький виміри;

– *відсутність системної структурної основи класифікації*, що обумовило використання структурно-компонентного підходу до її побудови з виокремленням контекстуально-детермінуючого, управлінсько-організаційного, змістово-процесуального та результативно-оцінювального компонентів;

– змішування критеріїв різної аналітичної природи, зокрема нерозмежованість типологічних і параметричних ознак, що ускладнює системне співвіднесення освітніх проєктів і знижує аналітичну визначеність класифікацій;

– часткове врахування сучасних характеристик освітніх проєктів, що зумовило включення до аналізу ознак, пов'язаних із цифрофізацією, партиспацією, інклюзією та цілями сталого розвитку, які в наявних класифікаціях переважно представлені імпліцитно;

– відсутність характеристик, пов'язаних із використанням технологій штучного інтелекту, що актуалізує необхідність урахування їх ролі в трансформації проєктної діяльності.

Спираючись на виявлені обмеження та результати узагальнення власного досвіду проєктної діяльності, у дослідженні запропоновано класифікацію освітніх проєктів, розроблену на основі структурно-компонентного підходу (таблиця 1).

Подана в таблиці 1 класифікація відображає багатовимірність освітніх проєктів

і структурована за чотирма взаємопов'язаними компонентами, що забезпечують їх цілісне представлення: *контекстуально-детермінуючим* (контекст і належність проєкту), *управлінсько-організаційним* (особливості організації управління та взаємодії), *змістово-процесуальним* (спрямованість та характер проєктної діяльності) та *результативно-оцінювальним* (результати та ефекти реалізації).

Критерії, покладені в основу кожного компонента, розмежовані за їх аналітичною функцією на типологічні та параметричні. *Типологічні критерії* визначають сутнісні характеристики проєкту («Що це за проєкт?»), зміна яких призводить до зміни його типу, тоді як *параметричні критерії* описують змінні умови та особливості реалізації («Як він реалізується?»), що можуть варіюватися в межах одного типу проєкту. Водночас межа між типологічними та параметричними критеріями має контекстуальний характер і не є абсолютно фіксованою. Так, окремі критерії (наприклад, інклюзивність, партисипативність, характер

Таблиця 1

Структурно-компонентна класифікація освітніх проєктів

Тип критеріїв	Критерій	Прояви критерію
1	2	3
Контекстуально-детермінуючий компонент		
Типологічні	Види освіти	проєкти, що реалізуються у формальній; неформальній; інформальній освіті; комбіновані моделі
	Складники освіти	проєкти, що реалізуються в дошкільній; повній загальній середній; позашкільній; спеціалізованій; професійній; фаховій передвищій; вищій освіті; освіті дорослих (у тому числі післядипломній освіті); комбіновані моделі
	Середовище реалізації	проєкти, що реалізуються в очному; цифровому (цифрові проєкти); змішаному середовищі
	Характер діяльності	комерційні; некомерційні проєкти
Параметричні	Характер ініціювання	проєкти із централізованим; децентралізованим; змішаним характером ініціювання
	Масштаб реалізації	проєкти інституційного (у межах одного закладу освіти); локального (у межах мікрорайону, населеного пункту, громади); регіонального; національного; міжнародного рівнів реалізації
	Джерела фінансування	проєкти, що фінансуються за рахунок бюджетних (державного, регіонального, місцевих бюджетів); грантових (зокрема міжнародної технічної допомоги); інвестиційних; благодійних коштів; коштів суб'єктів реалізації проєкту (самофінансування); комбінованих джерел (співфінансування)
Управлінсько-організаційний компонент		
Типологічні	Секторальна спрямованість	проєкти освітньої; соціальної; культурної; медичної; економічної; екологічної; громадянської; комбінованої спрямованості
	Секторальна структура	моносекторальні; міжсекторальні проєкти
	Організаційна модель	проєкти із ієрархічною (вертикально структурованою); мережевою (горизонтальною, партнерською); матричною; комбінованою моделлю управління
	Суб'єктна конфігурація	індивідуальні; командні; консорціумні; мережеві проєкти

1	2	3
Параметричні	Замовники	проекти, замовниками яких є органи державної влади та/або місцевого самоврядування; роботодавці та представники бізнесу; інституції громадянського суспільства; міжнародні організації та донори; фізичні особи; ініціативні групи
	Виконавці	проекти, виконавцями яких є педагогічні та науково-педагогічні працівники; здобувачі освіти; батьки; управлінці; науковці; експерти; технічні та сервісні фахівці; представники громадянського суспільства
	Тривалість	короткострокові; середньострокові; довгострокові проекти
	Характер середовища реалізації	Проекти, які реалізуються у передбачуваному; помірно змінному; динамічному середовищі
	Ресурсоємність	проекти з низькою (у межах наявних ресурсів); середньою (часткове додаткове залучення ресурсів); високою (значні додаткові ресурси) ресурсоємністю
	Характер координації	проекти із неформалізованою; адаптивно-формалізованою; формалізованою координацією
	Партисипативність	партисипативні; непартисипативні проекти
	Інклюзивність	проекти із обмеженим (фрагментарне врахування різноманітності бенефіціарів); вибіркоким (врахування потреб окремих груп бенефіціарів); комплексним (забезпечення участі та доступності для всіх бенефіціарів) рівнем інклюзивності
Змістово-процесуальний компонент		
Типологічні	Функціональна спрямованість	педагогічні (дидактичні, розвивальні, виховні); методичні; просвітницькі; професійного розвитку; дослідницькі (наукові); управлінські; соціально орієнтовані; інфраструктурні; технологічні проекти
	Домінуючий метод діяльності	проекти із аналітико-пошуковим; проектно-конструкторським; практико-орієнтованим; організаційно-управлінським домінуючим методом діяльності
	Інтегрованість	монодисциплінарні; міждисциплінарні; трансдисциплінарні проекти
	Бенефіціари	проекти, бенефіціарами яких є учасники освітнього процесу; управлінці; науковці; професійні спільноти; представники громадянського суспільства; окремі соціальні групи
Параметричні	Спрямованість змін	проекти, спрямовані на зміну: змісту освіти; освітнього процесу; освітнього середовища; освітнього менеджменту; освітньої системи; освітньої політики; соціокультурного середовища
	Характер змін	проекти, спрямовані на удосконалення; розвиток; інновації; трансформації
	Роль ІІІ	проекти без застосування ІІІ; проекти з інтеграцією ІІІ у проєктні процеси та продукти
	Інтеграція ЦСР	проекти із імпліцитною; експліцитною інтеграцією цілей сталого розвитку
Результативно-оцінювальний компонент		
Типологічні	Характер результатів	«м'які» проекти (з нематеріальними результатами, пов'язаними із процесами, взаємодією, культурою); «тверді» проекти (з матеріальними результатами, пов'язаними з інфраструктурою та ресурсами); проекти з комплексними результатами
Параметричні	Рівень результатів	проекти із індивідуальними (результати навчання, сформовані/розвинені компетентності, особистісний і/або професійний розвиток); інституційними (зміни в освітньому процесі та середовищі); системними (зміни на рівні освітньої системи або політики); соціальними (вплив на окремі соціальні групи, громаду, суспільство); комплексними результатами
	Спрямованість ефектів	проекти із освітніми (навчальними; розвивальними; виховними); управлінськими (розвиток інституційного потенціалу; розбудова партнерств; залучення ресурсів); соціальними (інклюзія; гендерна рівність; цифрова трансформація; сталий розвиток; громадянська активність; міжнародна інтеграція); комплексними ефектами

координації) мають пограничний характер і за певних аналітичних цілей можуть набувати іншого статусу.

Прояви критеріїв, визначені в межах кожного компонента, відображають багатомірність і варіативність освітніх проєктів та слу-

гують підґрунтям для їх системного аналізу і порівняння.

Зауважимо, що запропонована класифікація є адаптивною, відтак перелік критеріїв і їх проявів не є вичерпним та може уточнюватися з урахуванням динаміки й різноманіття прак-

тик проектної діяльності в умовах модернізації освіти.

Висновки. Отже, у результаті дослідження на основі структурно-компонентного підходу розроблено концептуально узгоджену класифікацію освітніх проектів, що забезпечує їх цілісне осмислення в контексті модернізації освіти та відображає сучасні тенденції її розвитку, зокрема пов'язані з цифровізацією, партисипацією, інклюзією, орієнтацією на цілі сталого розвитку та використанням рішень, заснованих на ШІ.

Запропонована класифікація поєднує установлені та сучасні класифікаційні ознаки освітніх проектів і структурована за чотирма взаємопов'язаними компонентами: контекстуально-детермінуючим, управлінсько-організаційним, змістово-процесуальним і результа-

тивно-оцінювальним. Її важливою особливістю є розмежування критеріїв за їх аналітичною функцією на типологічні та параметричні, що дає змогу поєднати систематизацію освітніх проектів із їх комплексним аналізом. Типологічні критерії забезпечують виокремлення відносно однорідних типів освітніх проектів, тоді як параметричні відображають особливості їх реалізації. Класифікація створює підґрунтя для системного зіставлення й аналізу освітніх проектів і може бути використана як інструмент їх конструювання та оцінювання.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з апробацією запропонованої класифікації в практиці управління освітніми проектами та її подальшим удосконаленням на основі результатів наукового й експертного обговорення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алейнікова О. Освітній проект. *Енциклопедія освіти*. Київ, 2021. С. 679.
2. Горідько Н. Моделі і методи управління екологічними знаннями в освітніх проектах : дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата технічних наук. Київ, 2018. 191 с. URL: http://diser.ntu.edu.ua/Goridko_dis.pdf.
3. Гриньова М. Виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проектування. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю: 011 – Освітні, педагогічні науки; Комунальний заклад вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради». Одеса, 2024.
4. Гриньова М. Понятійно-термінологічні аспекти дефініцій «діджитал» («цифровий»), «електронний», «онлайн» у контексті освітнього проекту як процесу і продукту. *Актуальні проблеми педагогічної науки в XXI столітті* : матеріали V Регіональної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти та молодих науковців. 24 жовтня 2025 року. Одеса, 2025. С. 48–52. URL: <https://dspace.oano.od.ua/items/6487ef9d-6956-44cd-ad30-0c55892eeffd>.
5. Козленко В. Управління освітніми проектами та проектна компетентність майбутніх педагогів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 89. С. 104–109. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.20>.
6. Настанова до зводу знань з управління проектами (PMBOK® Guide). 7-ме вид. / Project Management Institute ; пер. укр. мовою. Київ, 2022. 370 с. URL: <https://pmiukraine.org/pmbok7> (дата звернення: 12.04.2026).
7. Придатко О. Освітні проекти та програми як об'єкт проектного менеджменту. *Управління розвитком складних систем*. 2015. № 24. С. 42–48.
8. Черненко О. Адаптація досвіду зарубіжних країн щодо управління освітніми проектами. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Т. 2, № 78. С. 308–315. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/78-2-47>.
9. Adam A., Prostean G., Badea A., Prostean O. Knowledge transfer in educational projects. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 191. P. 1460–1466. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.346>
10. Ahamed F. I. The transformative role of artificial intelligence in modern education. *World Journal of Advanced Research and Reviews*. 2025. Vol. 26, № 1. P. 3239–3247. DOI: <https://doi.org/10.30574/wjarr.2025.26.1.1453>
11. Arnstein S. Ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*. 1969. Vol. 35, № 4. P. 216–224.
12. Affengruber L., Grillich L., Schultes M.-T., Sommer I. Evaluation of «Sport for the Strong» – A project for the integration of children and adolescents with special educational needs into club sports. *Evaluation and Program Planning*. 2026. (Advance online publication). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2025.102700>
13. Beloiu R., Bostan I., Iorgulescu M. Internationalization of educational programs through European projects. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 191. P. 1467–1472. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.193>

14. Härkki T., Vartiainen H., Seitamaa-Hakkarainen P., Hakkarainen K. Co-teaching in non-linear projects: A contextualised model of co-teaching to support educational change. *Teaching and Teacher Education*. 2021. Vol. 97. Art. 103188. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103188>
15. Hart R. *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence : UNICEF Innocenti Research Centre, 1992. 41 p.
16. Merino I., Membrive A., Largo M., Engel A. School projects with the community: Educational practices that promote connection between learning contexts and experiences. *Acta Psychologica*. 2025. Vol. 255. Art. 104893. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104893>
17. Solarino S., Eva E. The Sismo on tour project: A seismology educational initiative to promote resilience within schools in northern Italy. *Natural Hazards Research*. 2026. (Advance online publication). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nhres.2026.02.003>
18. United Nations General Assembly. *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development : resolution adopted by the General Assembly, 25 September 2015, A/RES/70/1*. New York : United Nations, 2015. 35 p. URL: <https://undocs.org/A/RES/70/1>
19. UNESCO. *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris : UNESCO, 2017. 46 p. DOI: <https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>

ДЖЕРЕЛА

1. Національний Еразмус+ офіс в Україні. *Офіційний вебсайт*. URL: <http://erasmusplus.org.ua> (дата звернення: 15.04.2026).
2. CAST. *Universal design for learning guidelines version 2.2*. Wakefield (MA) : CAST, 2018. URL: <http://udlguidelines.cast.org> (дата звернення: 15.04.2026).
3. Stanford Institute for Human-Centered Artificial Intelligence. *AI Index Report 2026*. 2026. URL: <https://hai.stanford.edu/ai-index/2026-ai-index-report> (дата звернення: 15.04.2026).

REFERENCES

1. Aleinikova, O. (2021). Osvitnii proiekt [Educational project]. In *Entsyklopediia osvity* (p. 679). Kyiv: Yurinkom Inter.
2. Horidko, N. (2018). Modeli i metody upravlinnia ekolohichnymy znanniamy v osvitykh proiektakh [Models and methods of environmental knowledge management in educational projects] (Candidate's thesis). Kyiv. Retrieved from http://diser.ntu.edu.ua/Goridko_dis.pdf
3. Hrynova, M. (2024). Vykhovannia liderskykh yakosti uchniv osnovnoi shkoly u protsesi e-partysypatyvnoho proiektuvannia [Development of leadership qualities of lower secondary school students in the process of e-participatory design] (Doctoral dissertation, Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odessa)
4. Hrynova, M. (2025). Poniatino-terminolohichni aspekty definitsii «didzhytal» («tsyfrovyi»), «elektronnyi», «onlain» u konteksti osvithnoho proiektu yak protsesu i produktu [Conceptual and terminological aspects of the definitions «digital», «electronic», «online» in the context of an educational project as a process and a product]. In *Aktualni problemy pedahohichnoi nauky v XXI stolitti: Materialy V rehionalnoi naukovy-praktychnoi konferentsii zdobuvachiv vyshchoi osvity ta molodykh naukovtsiv* (pp. 48–52). Odesa. Retrieved from <https://dspace.oano.od.ua/items/6487ef9d-6956-44cd-ad30-0c55892eeffid>
5. Kozlenko, V. (2023). Upravlinnia osvitnimy proiektamy ta proiektna kompetentnist maibutnykh pedahohiv [Management of educational projects and project competence of future teachers]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 89, 104–109. <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.20>
6. Project Management Institute. (2022). *A guide to the project management body of knowledge (PMBOK® Guide)* (7th ed., Ukrainian trans.). Kyiv, Ukraine. Retrieved from <https://pmiukraine.org/pmbok7>
7. Prydatko, O. (2015). Osvitni proiektu ta prohramy yak ob'iekt proiektnoho menedzhmentu [Educational projects and programs as an object of project management]. *Upravlinnia rozvytkom skladnykh system*, 24, 42–48.
8. Chernenko, O. (2024). Adaptatsiia dosvidu zarubizhnykh krain shchodo upravlinnia osvitnimy proiektamy [Adaptation of foreign countries' experience in managing educational projects]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 78(2), 308–315. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/78-2-47>
9. Adam, A., Prosteian, G., Badea, A., & Prosteian, O. (2015). Knowledge transfer in educational projects. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 1460–1466. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.346>
10. Ahamed, F. I. (2025). The transformative role of artificial intelligence in modern education. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 26(1), 3239–3247. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2025.26.1.1453>
11. Arnstein, S. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224.
12. Affengruber, L., Grillich, L., Schultes, M.-T., & Sommer, I. (2026). Evaluation of «Sport for the Strong» – A project for the integration of children and adolescents with special educational needs into club sports. *Evaluation and*

Program Planning. Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2025.102700>

13. Beloiu, R., Bostan, I., & Iorgulescu, M. (2015). Internationalization of educational programs through European projects. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 1467–1472. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.193>

14. Härkki, T., Vartiainen, H., Seitamaa-Hakkarainen, P., & Hakkarainen, K. (2021). Co-teaching in non-linear projects: A contextualised model of co-teaching to support educational change. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103188. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103188>

15. Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence, Italy: UNICEF Innocenti Research Centre.

16. Merino, I., Membrive, A., Largo, M., & Engel, A. (2025). School projects with the community: Educational practices that promote connection between learning contexts and experiences. *Acta Psychologica*, 255, 104893. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104893>

17. Solarino, S., & Eva, E. (2026). The Sismo on tour project: A seismology educational initiative to promote resilience within schools in northern Italy. *Natural Hazards Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.nhres.2026.02.003>

18. United Nations General Assembly. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development* (A/RES/70/1). New York, NY: United Nations. Retrieved from <https://undocs.org/A/RES/70/1>

19. UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO. <https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>

SOURCES

1. National Erasmus+ Office in Ukraine. (n.d.). *Erasmus+ in Ukraine*. Retrieved April 15, 2026, from <http://erasmusplus.org.ua>

2. CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: Author. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>

3. Stanford Institute for Human-Centered Artificial Intelligence. (2026). *AI Index Report 2026*. Retrieved from <https://hai.stanford.edu/ai-index/2026-ai-index-report>

M. V. HRYNOVA

Ph.D. in Education and Pedagogy,

Head of the Department of International Cooperation and Innovation Transfer, Senior Lecturer at the Department of Philosophy of Education,

Odesa Regional Academy of In-Service Education, Odesa, Ukraine

E-mail: marishagrinja@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1308-2634>

A STRUCTURAL-COMPONENT APPROACH TO THE CLASSIFICATION OF EDUCATIONAL PROJECTS

This article provides a theoretical rationale and develops a conceptually coherent classification of educational projects. The relevance of the study stems from the widespread adoption of the project-based approach in contemporary educational practice and the lack of a systematically structured classification that reflects the multidimensional nature of educational projects and ensures their analytical clarity in the context of educational modernization.

Based on the analysis, synthesis, comparison, and generalization of scientific sources, as well as content analysis, limitations in existing practices for classifying educational projects within the Ukrainian scientific discourse on educational project management have been identified, specifically their fragmentary nature, reduction to individual aspects of implementation, the mixing of criteria of different analytical nature, and insufficient consideration of the contemporary characteristics of project activity, which complicates their systematic correlation.

The study proposes a classification of educational projects based on a structural-component approach encompassing four interrelated components: contextual-determining, managerial-organizational, content-procedural, and outcome-assessment. A key feature of the classification is the distinction between typological and parametric criteria, which allows combining typological analysis with analysis of implementation characteristics. Typological criteria enable the identification of relatively homogeneous types of educational projects. In contrast, parametric criteria reflect the variable characteristics of their implementation.

The proposed classification accounts for the multi-stakeholder nature of educational projects and reflects current trends in educational development, particularly those related to digitalization, participation, inclusion, alignment with the Sustainable Development Goals, and the use of artificial intelligence-based solutions. Its practical significance lies in its potential use as a tool for the systematic analysis, design, and evaluation of educational projects.

Key words: inclusion; educational modernization; participation; project-based approach; sustainable development; educational project management; digitalization.

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



УДК 378.1:005.7:316.4

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.2.24>

А. С. ЛОБАНОВА

*доктор соціологічних наук, професор,
професор кафедри соціології та соціальної роботи,
Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область,
Україна*

Електронна пошта: lobanova-as@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0003-3852-2675>

І. О. ЛИСОКОНЬ

*доктор філософії з освітніх, педагогічних наук, доцент,
в. о. завідувача кафедри соціології та соціальної роботи,
Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область,
Україна*

Електронна пошта: lysokon2697@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-1722-1825>

ВИЩА ОСВІТА ЯК СОЦІАЛЬНА ІНСТИТУЦІЯ: СИНЕРГІЯ АГЕНТІВ І СТРУКТУР У КОНТЕКСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ПЕРЕТВОРЕНЬ

У статті здійснено комплексний соціологічний аналіз вищої освіти як соціальної інституції крізь призму взаємодії соціальних агентів і структур у контексті сучасних організаційних перетворень. Обґрунтовано, що в умовах повномасштабної війни, цифровізації, демографічних зрушень та євроінтеграційних процесів система вищої освіти України зазнає глибоких трансформацій, які актуалізують проблему узгодженості між управлінськими структурами, академічною спільнотою та очікуваннями стейкхолдерів. Теоретико-методологічну основу дослідження становлять положення теорії структурації Е. Гідденса та концепції соціального поля П. Бурдьє, що дозволяють розкрити дуалістичний характер взаємодії агентів і структур у функціонуванні закладів вищої освіти. Визначено, що ефективність функціонування вищої освіти значною мірою залежить від рівня узгодженості між нормативно-управлінськими механізмами, ресурсним забезпеченням і повсякденними практиками учасників освітнього процесу. Виявлено ключові суперечності між управлінськими, академічними та соціальними компонентами системи, які проявляються у напруженні між стандартизацією та академічною автономією, між стратегічною місією університету й прагматичними запитами ринку праці, а також між централізованими управлінськими рішеннями та локальними потребами освітніх спільнот. Доведено, що інституційна дисгармонія знижує інноваційний потенціал ЗВО, ускладнює цифрову трансформацію та послаблює довіру між суб'єктами освітнього процесу. Обґрунтовано, що досягнення інституційної синергії передбачає розвиток партнерського врядування, горизонтальної комунікації, ресурсної збалансованості, організаційної гнучкості та спільної ціннісно-нормативної основи. Підкреслено, що синергія між агентами і структурами сприяє підвищенню ефективності управління університетом, посиленню інноваційного потенціалу, відтворенню людського капіталу, зниженню соціальної нерівності та зміцненню суспільної стійкості. Таким чином, вища освіта постає як ключовий чинник соціальної стабілізації та розвитку в умовах сучасних трансформацій.

Ключові слова: агенти і структури; вища освіта; інституційна синергія; організаційні перетворення; соціальна інституція; університетське врядування; управління вищою освітою; управління освітою.

Поставлення проблеми. Вища освіта в Україні переживає період глибоких організаційних, інституційних та соціокультурних трансформацій, зумовлених процесами глобалізації, цифровізації освітнього простору, демографічними змінами, реформуванням освітньої політики та впливом масштабних зовнішніх викликів. Особливої гостроти ці трансформації набули в умовах повномасш-

табної війни, спричиненої агресією Російської Федерації проти України, що суттєво вплинула на функціонування закладів вищої освіти, їх кадровий потенціал, матеріально-технічну базу, академічну мобільність та психоемоційний стан усіх учасників освітнього процесу.

Водночас практично всі заклади вищої освіти (далі – ЗВО), навіть у воєнних умовах, продовжують виконувати не лише освітню,

а й важливу соціальну місію. Вони виступають як соціальні інституції, що формують ціннісні орієнтації молоді, забезпечують відтворення та розвиток людського капіталу, підтримують соціальну мобільність, сприяють професійній самореалізації та інтеграції особистості в суспільство. У цьому сенсі вища освіта функціонує як складний соціальний організм, у якому поєднуються структурні елементи та активні суб'єкти (агенти), що взаємодіють між собою в межах певних норм, правил і управлінських практик.

Однак сучасний стан вищої освіти характеризується низкою суперечностей. Однією з ключових проблем є неузгодженість між структурними компонентами системи (адміністративними, академічними, фінансово-економічними, нормативними) та агентами освітнього процесу (здобувачами вищої освіти, науково-педагогічними працівниками, управлінським персоналом). Розбіжність інтересів, різний рівень доступу до ресурсів, недостатня комунікація, формалізація управлінських процедур і бюрократизація процесів часто призводять до виникнення інституційної дисгармонії. Така дисгармонія гальмує впровадження інновацій, ускладнює процеси цифрової трансформації, знижує ефективність управління, породжує опір змінам та зменшує довіру між учасниками освітнього середовища. У результаті потенціал вищої освіти як ключового ресурсу суспільного розвитку реалізується неповною мірою.

За цих умов особливої актуальності набуває потреба у соціологічному осмисленні механізмів взаємодії структур і агентів у системі вищої освіти, виявленні чинників, що стимулюють або, навпаки, блокують інноваційні процеси, а також визначенні умов досягнення інституційної синергії. Аналіз таких механізмів має здійснюватися як на мікрорівні (повсякденні освітні практики, внутрішньоорганізаційна комунікація, академічна культура), так і на макрорівні (державна освітня політика, нормативно-правове забезпечення, соціально-економічний контекст розвитку країни).

Отже постає наукова потреба з'ясування того, яким чином конфігурація взаємодії між структурними елементами та агентами впливає на інноваційний потенціал вищої освіти

та її здатність виконувати функцію соціальної стабілізації й розвитку в умовах суспільних трансформацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідження організаційних змін у системі вищої освіти України останнім часом набули особливої значущості, оскільки це пов'язано з такими викликами, як пандемія COVID-19, повномасштабна російсько-українська війна, яка триває з 2022 р. і орієнтацію українського суспільства на європейську інтеграцію. Звісно, що ці виклики зумовили динамічну структурну та якісну зміну в системі освіти як важливої соціальної інституції.

Аналіз особливостей трансформації системи вищої освіти в умовах воєнного стану зробили співробітники Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти» В. Погребняк, О. Дашковська і О. Мельник, акцентувавши увагу на діяльності державних органів управління, ЗВО та освітянської громадськості, спрямованої на протидію втратам, негативним викликам та впливам, оцінці дієвості прийнятих рішень і реалізованих заходів з позицій забезпечення стабільного функціонування системи вищої освіти в умовах воєнного стану та під час повоєнного відновлення. Вони зазначають, що передвоєнні роки, інтегруючись в європейський простір вищої освіти, Україна реформувала власну галузь вищої освіти, досягаючи її зближення з європейською: впровадила цілісну систему забезпечення якості, застосовуючи при цьому загальноєвропейські принципи та механізми [Погребняк, Дашковська, Мельник 2024 : 225]. Однак окремі складові процесу євроінтеграції незавершені, знаходяться в процесі розвитку – структура вищої освіти України (залишилися такі рівні вищої освіти, як молодший бакалавр, доктор наук), не завершено формування докторських студій, створення дослідницьких університетів, як бази наукового забезпечення цих студій, затвердження стандартів вищої освіти зазначеного рівня, освітні програми цього рівня акредитуються без затверджених стандартів. Потребує розширення участь вітчизняних ЗВО у міжнародних освітніх та наукових програмах й врахування цього фактору під час акредитацій. Стримувальними факторами є складний та довготривалий процес вхо-

дження України в ЄС та воєнні дії [Мельник, Погребняк, Дашковська 2023 : 116].

Наслідки впливу російської агресії на систему вищої освіти та напрями її відновлення і трансформації представили Є. Ніколаєв, Г. Рій, І. Шемелинець у аналітичному звіті «Вища освіта в Україні: зміни через війну». Ґрунтуючись на результатах експертних опитувань, вони зробили висновок про те, що Україна найближчим часом буде змушена зосередитись у сфері освіти на «подоланні викликів воєнних руйнувань; переосмисленні та виробленні нового бачення системи загалом для забезпечення її всебічного розвитку; створенні позитивних умов для трансформації мережі закладів освіти, яка відповідатиме соціальним та економічним потребам України; підвищенні якості освіти; підтримці забезпечення інноваційного навчального та дослідницького середовища; посиленні співпраці зі стейкхолдерами» [Ніколаєв, Рій, Шемелинець 2023 : 89].

М. Житар, проаналізувавши ризики, виклики та стратегічні орієнтири трансформації вищої освіти в період війни та післявоєнного відновлення, дійшов висновку, що існує необхідність формування нової моделі університетської автономії, що поєднує академічну свободу, соціальну відповідальність та адаптивність до екстремальних умов, акцентувавши увагу на важливості розвитку цифрової культури, інклюзивності, підтримки ментального здоров'я, громадянської освіти та сталого розвитку в академічному середовищі [Житар 2025 : 450]. Розідряємо думку науковця, оскільки нові глобальні виклики формують нові вимоги до вищої освіти, зокрема управління її трансформацією і розвитком. Між тим теоретичні напрями удосконалення управління вищою освітою потребують конкретного обґрунтування, зважаючи на організаційно-структурні зміни, глобальні виклики і враховуючи європейський досвід. Тому, **метою цієї наукової розвідки** є виявлення механізмів взаємодії агентів і структур у системі вищої освіти України як соціальній інституції в умовах організаційних перетворень та визначення напрямів посилення їх синергії з урахуванням українського й європейського досвіду. Для досягнення мети необхідно, *по-перше*, розкрити соціологічний зміст взаємодії агентів

і структур у функціонуванні вищої освіти як соціальної інституції; *по-друге*, виявити ключові суперечності між управлінськими, академічними та соціальними компонентами системи вищої освіти; *по-третє*, обґрунтувати умови досягнення інституційної синергії як чинника підвищення ефективності функціонування ЗВО.

Результати та дискусії. Соціологічний зміст взаємодії агентів і структур у функціонуванні вищої освіти як соціальної інституції доцільно розглядати у взаємозумовленості організаційних структур управління, інституційних правил та повсякденних практик соціальних акторів, які спільно забезпечують відтворення, адаптацію та розвиток освітньої системи. Звісно, рамки функціонування закладів вищої освіти задають перш за все організаційні структури управління, які активно досліджуються науковцями. Так, О. Кузьмін і О. Мельник визначають їх як «упорядковану сукупність підрозділів, які формують рівні управління, їх взаємозв'язки та забезпечують управління організацією» [Кузьмін, Мельник 2007 : 331]; Л. Скібцька і О. Скібцький – як «форму системи управління, яка визначає склад, взаємодію та підпорядкованість її елементів» [Скібцька, Скібцький 2007 : 96], а Н. Дикань і І. Борисенко – як «склад, взаємозв'язки та супідрядність організаційних одиниць апарату управління, які виконують різні функції управління організацією» [Дикань, Борисенко 2008 : 151].

Водночас, В. Дороніна і М. Дорошенко, проаналізувавши різні точки зору підсумовують, що організаційна структура управління визначається як «цілісна ієрархічна система, що складається із сукупності впорядкованих підрозділів та рівнів управління, яка організовує процес комунікації між ними та має на меті забезпечення ефективного процесу функціонування організації через взаємодію складових як із внутрішнім, так і з зовнішнім середовищем організації» [Дорошенко, Дороніна 2019 : 54-55].

У цьому контексті до організаційних структур управління у галузі вищої освіти доцільно віднести як зовнішні інституційно-регулятивні органи, так і внутрішні структури

самих ЗВО, через які відбувається координація освітніх, наукових та адміністративних практик, а їх аналіз з точки зору соціології освіти потребує виходу за межі суто формально-управлінського розуміння. У межах теорії структурації Е. Гідденса організаційні структури управління вищою освітою можуть бути осмислені як правила і ресурси, що одночасно обмежують та уможливають дії соціальних акторів.

В галузі вищої освіти такими акторами або агентами змін є як зовнішні, так і внутрішні стейкхолдери – студенти, науково-педагогічні працівники, керівництво ЗВО, адміністративний персонал, роботодавці, професійні спільноти та інші стейкхолдери, які через власні практики, цінності, інтереси й ресурси формують реальний зміст функціонування освітньої інституції. Саме через їхні повсякденні дії, рішення та взаємодії відбувається постійне відтворення інституційного порядку, а також його поступова трансформація. Як підкреслює Е. Гідденс, структура існує не поза дією, а в самій повторюваності соціальних практик, організованих у часі та просторі [Giddens 1984]. З цієї перспективи ректорат, вчена рада, факультети, кафедри, підрозділи забезпечення якості освіти та органи студентського самоврядування постають не просто елементами адміністративної ієрархії, а вузлами структурації, у межах яких, спираючись на нормативні правила, символічні коди й доступ до ресурсів, відтворюють або змінюють усталені моделі функціонування університету.

Водночас у логіці П. Бурдьє систему вищої освіти доцільно розглядати як специфічне соціальне поле, у якому різні групи агентів займають нерівні позиції залежно від обсягу наявного капіталу – культурного, соціального, символічного та організаційного [Bourdieu 1988]. У цьому полі стейкхолдери взаємодіють не лише як носії формальних ролей, а як актори, що реалізують власні стратегії, спрямовані на накопичення та конвертацію різних форм капіталу. Організаційні структури управління в такому разі виконують не лише координаційну, а й позиційно-репродуктивну функцію, закріплюючи владні відносини, статусні ієрархії та легітимні способи розподілу ресурсів між учасниками освітнього процесу.

Отже, організаційні структури управління у соціології вищої освіти постають як механізми поєднання структуративної відтворюваності практик (за Е. Гідденсом) і позиційної боротьби в межах соціального поля (за П. Бурдьє), що дозволяє глибше зрозуміти процеси стабільності, змін та інституційного розвитку університетської освіти.

Важливо підкреслити, що взаємодія між організаційними структурами управління і агентами з позицій теорії структурації Е. Гідденса має дуалістичний характер: структури одночасно обмежують і надають можливості агентам, тоді як агенти у своїй повсякденній діяльності відтворюють, модифікують або трансформують самі структури. У галузі вищої освіти це проявляється в тому, що формальні правила організації освітнього процесу визначають межі академічної діяльності, але саме через щоденні практики викладачів, студентів і менеджменту ці правила набувають конкретного змісту, адаптуються до кризових умов або змінюються.

Отже, важливим є те, що ефективність функціонування вищої освіти як соціальної інституції залежить не стільки від формальної досконалості її структури, скільки від рівня узгодженості між нормативними рамками та практиками соціальних агентів. Якщо між ними виникає дисбаланс – наприклад, через бюрократизацію, нерівний доступ до ресурсів, дефіцит комунікації чи недовіру, – це породжує інституційну дисгармонію, що знижує адаптивність та інноваційний потенціал системи. Таким чином, соціологічний зміст взаємодії агентів і структур у вищій освіті полягає у тому, що інституційна стійкість, здатність до інновацій та соціальна ефективність ЗВО є результатом синергії між структурними механізмами управління та активною позицією соціальних агентів, які надають цим механізмам реального функціонального змісту.

Разом з тим в кризових умовах, особливо у воєнний час в системі вищої освіти виникають суперечності між її управлінськими, академічними та соціальними компонентами. Управлінсько-академічні суперечності перш за все пов'язані з напруженням між адміністративно-управлінською логікою та академічною свободою. Управлінський компонент у ЗВО

орієнтований на стандартизацію організаційних та освітніх процедур; підзвітність структурних відділів; контроль результативності (функція навчально-методичних відділів); дотримання нормативних вимог (юридичний відділ); ресурсну оптимізацію. Натомість академічна спільнота, тобто агенти, як відомо, тяжіють до автономії, творчої свободи, гнучкості освітніх практик, дослідницької ініціативи, авторських методик, самоврядування. У результаті виникає конфлікт між класичною академічною природою університету та його управлінським компонентом.

Наступний вимір, а саме академічно-соціальні суперечності проявляються між академічними цілями та соціальними очікуваннями різних груп стейкхолдерів. ЗВО мають забезпечувати не тільки фундаментальну фахову підготовку, але й науковий розвиток, формування критичного мислення і виховання громадянських цінностей у своїх здобувачів вищої освіти. Водночас суспільство, ринок праці, громади та роботодавці дедалі більше очікують від випускників швидкої практичної віддачі, вузькопрофесійних компетентностей, гнучкості і адаптивності, практичного досвіду і готовності до дій у умовах криз, вільного володіння іноземними мовами і цифрових навичок. Через це формується суперечність між довгостроковою місією університету й короткостроковим прагматичним соціальним запитом на фахівців.

У контексті неоліберальних трансформацій університету особливої ваги набуває взаємодія структурних обмежень і агентності суб'єктів освітнього процесу. Як підкреслює Р. Шахьяхан, сучасний університет постає як простір, у якому ринкові механізми, режими оцінювання та управлінські практики формують нові інституційні структури, водночас не нівелюючи можливостей академічних агентів до опору, адаптації та переосмислення власних професійних ролей [Shahjahan 2012]. І саме тут виникає третя група суперечностей, яка стосується взаємодії управлінських рішень із соціальними практиками агентів і носить управлінсько-соціальний характер. Управлінські рішення у ЗВО, як і в інших установах, ухвалюються централізовано і мають формально-ієрархічний харак-

тер. Хоча сталою практикою є опитування студентів і стейкхолдерів щодо особливостей і якості освітнього процесу, однак в умовах дистанційного навчання зворотній зв'язок від студентів до викладачів ослаблений і недостатньо активний.

Унаслідок цього у студентів знижується рівень залученості до змін і довіра до управління, у викладачів зменшується готовність підтримувати організаційні перетворення, а відтак порушується інституційна солідарність. Особливо гостро це виявляється в умовах війни, коли університетське середовище потребує гнучких рішень, горизонтальної комунікації та швидкої адаптації до ризиків. Із соціологічної точки зору ці суперечності є проявом неповної узгодженості між структурними вимогами інституції та практиками соціальних агентів. Якщо управлінські структури надто жорсткі, академічна автономія обмежена, а соціальні очікування не інтегровані у стратегію ЗВО, то формується інституційна дисгармонія, яка блокує інновації, посилює опір змінам, знижує адаптивність системи, ускладнює інтеграцію до європейського простору вищої освіти.

Отже, ключові суперечності між управлінськими, академічними та соціальними компонентами системи вищої освіти мають не лише організаційний, а й глибокий соціологічний характер, оскільки відображають різноспрямовані інтереси агентів, ресурсні асиметрії та різні логіки функціонування інституції. Їх подолання можливе через розвиток партнерського врядування, посилення комунікативної взаємодії та інституційну синхронізацію структурних і агентських практик.

З огляду на вище зазначене, можемо констатувати, що досягнення інституційної синергії у галузі вищої освіти передбачає формування такого типу взаємодії між структурними компонентами закладу вищої освіти та соціальними агентами, за якого організаційні механізми, нормативні рамки, ресурси, управлінські рішення й повсякденні академічні практики не суперечать одне одному, а взаємно підсилюють ефективність функціонування інституції.

Тому, надалі окреслимо ключові умови побудови інституційної синергії на рівні ЗВО:

Узгодженість стратегічного управління з академічною культурою університету. Управлінські рішення мають не лише відповідати нормативним вимогам державної освітньої політики, а й спиратися на реальні потреби викладачів, студентів, дослідницьких колективів та адміністративного персоналу. Лише за таких умов управлінська структура перестає бути зовнішнім контролюючим механізмом і трансформується у внутрішній ресурс розвитку.

Розвиток партнерського врядування та горизонтальної комунікації. Інституційна синергія всередині університету, що проявляється через активну взаємодію стейкхолдерів, сприяє більш ефективному виробленню та реалізації рішень. Така внутрішня синергія не лише покращує організаційні процеси університету, а й створює умови для розширення освітніх можливостей і доступу до знань, що, у свою чергу, впливає на соціальну стратифікацію суспільства, зменшуючи соціальну нерівність.

Ресурсна збалансованість структур і агентів. Диспропорція у доступі до фінансових, цифрових, кадрових та інших ресурсів породжує нерівність між суб'єктами освітнього процесу та підсилює інституційні суперечності. В умовах воєнного стану особливої ваги набувають рівний доступ до цифрової інфраструктури, психологічної підтримки, міжнародних програм мобільності, грантових можливостей та безпечного освітнього середовища.

Гнучкість інституційних структур і адаптивність організаційних практик. ЗВО мають бути здатними швидко реагувати на зовнішні виклики. Саме адаптивність дозволяє підтримувати баланс між стабільністю структур та інноваційною активністю агентів

Розвиток спільної ціннісно-нормативної основи. Синергія досягається тоді, коли учасники освітнього процесу поділяють спільні цілі: якість освіти, академічну доброчесність, відкритість до змін, соціальну відповідальність, інклюзивність та орієнтацію на суспільний розвиток. Саме спільність цінностей забезпечує довготривалу стійкість інституції навіть в умовах криз.

Тут доречно згадати думку В. Яценко про те, що «виклики нового часу, гострі соціальні

проблеми, зниження довіри суспільства до закладів вищої освіти сформували нову тенденцію – впровадження в світогляд закладів вищої освіти принципів соціально-відповідальної діяльності», яку науковиця визначає як «систему формальних і неформальних норм і правил, що надає безпосередній вплив на основну освітню діяльність закладів вищої освіти, на вибір ними стратегічних і ситуаційних рішень, що обумовлює їх взаємини зі стейкхолдерами, що задає рамки прийняття управлінських рішень і надає ряд інституційних переваг» [Яценко 2021 : 45].

Таким чином, досягнення інституційної синергії у вищій освіті є результатом поєднання стратегічної узгодженості управління, партнерського врядування, ресурсної рівноваги, організаційної адаптивності та спільної академічної культури. Саме така синергія забезпечує здатність ЗВО не лише стабільно функціонувати в умовах суспільних трансформацій, а й виступати активним агентом соціальної стійкості, інновацій та відновлення України.

Висновки. Вища освіта в сучасних умовах постає не лише як система підготовки фахівців, а як складна соціальна інституція, функціонування якої визначається взаємодією структурних компонентів та соціальних агентів. Соціологічний аналіз засвідчив, що ефективність ЗВО безпосередньо залежить від ступеня узгодженості між нормативно-управлінськими механізмами, ресурсною архітектурою системи та повсякденними практиками студентів, викладачів, управлінського персоналу й інших стейкхолдерів.

Сучасні організаційні перетворення у сфері вищої освіти України супроводжуються низкою суперечностей між управлінськими, академічними та соціальними компонентами, що проявляються у напруженні між стандартизацією й академічною автономією, між місією університету та очікуваннями ринку праці, а також між централізованими управлінськими рішеннями й локальними потребами. Саме ці суперечності визначають рівень інституційної дисгармонії та впливають на інноваційний потенціал ЗВО.

Досягнення інституційної синергії між організаційними структурами і агентами галузі вищої освіти в Україні можливе за умов стра-

тегічної узгодженості управління, розвитку комунікації, ресурсної збалансованості, організаційної адаптивності та спільної академічної культури. Саме ця синергія забезпечує здатність вищої освіти виконувати функції соціальної стабілізації, відтворення людського капіталу, інноваційного розвитку та посилення суспільної стійкості України в умовах транс-

формацій, пов'язаних з глобальними ризиками.

Перспективи подальших досліджень доцільно пов'язати з емпіричним вивченням практик взаємодії агентів і структур у конкретних ЗВО, зокрема на териоріях, що зазнали впливу воєнних дій, а також із аналізом ролі університетів у відновленні територіальних громад.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дикань Н., Борисенко І. Менеджмент. Київ : Знання, 2008. 389 с.
2. Дорошенко М., Дороніна В. Організаційна структура управління: сутність та класифікація. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Економіка і управління*. 2019. Том 30 (69). № 5. С. 52–56. DOI: <https://doi.org/10.32838/2523-4803/69-5-10>
3. Житар М. Трансформація вищої освіти в період війни та післявоєнного відновлення: ризики, виклики та стратегічні орієнтири. *Європейський науковий журнал Економічних та Фінансових інновацій*. 2025. №1(15). С. 450–461. URL: <https://journal.eae.com.ua/index.php/journal/article/view/549>
4. Кузьмін О., Мельник О. Основи менеджменту. Київ : Академвидав, 2007. 416 с.
5. Мельник О., Погребняк В., Дашковська О. Інтегрування української вищої освіти в європейській освітній простір: модель процесу та досягнуті результати. *Електронний журнал «Нові технології навчання»*. 2023. № 97. С. 108–120. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3560.97.2023.97.13>
6. Ніколаєв Є., Рій Г., Шемелинець І. Вища освіта в Україні: зміни через війну»: аналітичний звіт. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023. 94 с. URL: <https://osvitanalityka.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2023/03/HigherEd-in-Times-of-War.pdf>
7. Погребняк В., Дашковська О., Мельник О. Трансформація системи вищої освіти України в умовах воєнного стану. *Теорія і методика управління освітою*. 2024. Вип. 68. Том 1. С. 223–228. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/68.1.44>
8. Скібіцька Л., Скібіцький О. Менеджмент. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 416 с.
9. Яценко В. Соціальна відповідальність закладів вищої освіти як чинник розвитку в умовах структурно-інноваційних перетворень. *Журнал стратегічних економічних досліджень*. 2021. № 2. С. 41–47. DOI: <https://doi.org/10.30857/2786-5398.2021.2.4>
10. Bourdieu. P. Homo Academicus. California. Stanford, 1988. 367 с. URL: https://monoskop.org/images/4/4f/Pierre_Bourdieu_Homo_Academicus_1988.pdf
11. Giddens A. The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration. Berkeley: University of California Press, 1984.
12. Shahjahan R. A. Structure and agency in the neoliberal university. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 2012. Vol. 25, No. 2. P. 208–211. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2011.649307>

REFERENCES

1. Dikan, N., & Borysenko, I. (2008). Menedzhment [Management] [in Ukrainian]. Kyiv, Ukraine: Znannia.
2. Doroshenko, M., & Doronina, V. (2019). Orhanizatsiina struktura upravlinnia: sutnist ta klasyfikatsiia [Organizational management structure: Essence and classification] [in Ukrainian]. Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Serii: Ekonomika i upravlinnia, 30(69), 52–56. DOI: <https://doi.org/10.32838/2523-4803/69-5-10>
3. Zhytar, M. (2025). Transformatsiia vyshchoi osvity v period viiny ta pislivoiennoho vidnovlennia: ryzyky, vyklyky ta stratehichni oriientyry [Transformation of higher education during the war and post-war recovery: Risks, challenges, and strategic guidelines] [in Ukrainian]. Yevropeyskyi naukovyi zhurnal ekonomichnykh ta finansovykh innovatsii, 1(15), 450–461. Retrieved from <https://journal.eae.com.ua/index.php/journal/article/view/549>
4. Kuzmin, O., & Melnyk, O. (2007). Osnovy menedzhmentu [Fundamentals of management] [in Ukrainian]. Kyiv, Ukraine: Akademydav.
5. Melnyk, O., Pohrebniak, V., & Dashkovska, O. (2023). Intehruvannia ukrainskoi vyshchoi osvity v yevropeyskyi osvithniy prostir: model protsesu ta dosiahnuti rezultaty [Integration of Ukrainian higher education into the European educational space: Process model and achieved results] [in Ukrainian]. Elektronnyi zhurnal "Novi tekhnolohii navchannia", 97, 108–120. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3560.97.2023.97.13>
6. Nikolaiev, Ye., Rii, H., & Shemelynets, I. (2023). Vyshcha osvita v Ukraini: zminy cherez viynu: analitychnyi zvit [Higher education in Ukraine: Changes caused by the war: Analytical report] [in Ukrainian]. Kyiv, Ukraine: Borys Grinchenko Kyiv University. Retrieved from <https://osvitanalityka.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2023/03/HigherEd-in-Times-of-War.pdf>

7. Pohrebniak, V., Dashkovska, O., & Melnyk, O. (2024). Transformatsiia systemy vyshchoi osvity Ukrainy v umovakh voiennoho stanu [Transformation of the higher education system of Ukraine under martial law] [in Ukrainian]. *Teoriia i metodyka upravlinnia osvitoiu*, 68(1), 223–228. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/68.1.44>

8. Skibitska, L., & Skibitskyi, O. (2007). *Menedzhment [Management]* [in Ukrainian]. Kyiv, Ukraine: Tsentr uchbovoi literatury.

9. Yatsenko, V. (2021). Sotsialna vidpovidalnist zakladiv vyshchoi osvity yak chynnyk rozvytku v umovakh strukturno-innovatsiinykh peretvoren [Social responsibility of higher education institutions as a development factor under structural and innovative transformations] [in Ukrainian]. *Zhurnal stratehichnykh ekonomichnykh doslidzhen*, 2, 41–47. DOI: <https://doi.org/10.30857/2786-5398.2021.2.4>

10. Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus* [in French]. Stanford, CA: Stanford University Press. Retrieved from https://monoskop.org/images/4/4f/Pierre_Bourdieu_Homo_Academicus_1988.pdf

11. Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Berkeley, CA: University of California Press.

12. Shahjahan, R. (2012). Structure and agency in the neoliberal university. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(2), 208–211. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518398.2011.649307>

A. S. LOBANOVA

Doctor of Sociological Sciences, Professor,

Professor at the Department of Sociology and Social Work,

Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine

E-mail: lobanova-as@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0003-3852-2675>

I. O. LYSOKON

Ph.D. in Educational and Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Acting Head of the Department of Sociology and Social Work,

Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine

E-mail: lysokon2697@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-1722-1825>

HIGHER EDUCATION AS A SOCIAL INSTITUTION: THE SYNERGY OF AGENTS AND STRUCTURES IN THE CONTEXT OF ORGANIZATIONAL TRANSFORMATIONS

This article presents a comprehensive sociological analysis of higher education as a social institution through the lens of the interaction between social agents and structures in the context of contemporary organizational transformations. It is argued that in the context of full-scale war, digitalization, demographic shifts, and European integration processes, Ukraine's higher education system is undergoing profound transformations that highlight the issue of alignment between administrative structures, the academic community, and stakeholder expectations. The theoretical and methodological foundation of the study is based on the provisions of E. Giddens's theory of structuration and P. Bourdieu's concept of the social field, which allows for an exploration of the dualistic nature of the interaction between agents and structures in the functioning of higher education institutions. It has been determined that the effectiveness of higher education largely depends on the level of alignment between regulatory and administrative mechanisms, resource provision, and the everyday practices of participants in the educational process. Key contradictions between the administrative, academic, and social components of the system have been identified, manifesting as tensions between standardization and academic autonomy, between the university's strategic mission and the pragmatic demands of the labor market, as well as between centralized administrative decisions and the local needs of educational communities. It has been demonstrated that institutional disharmony reduces the innovative potential of higher education institutions, hinders digital transformation, and undermines trust among stakeholders in the educational process. It is argued that achieving institutional synergy requires the development of collaborative governance, horizontal communication, resource balance, organizational flexibility, and a shared value-normative foundation. It is emphasized that synergy between agents and structures contributes to improving university management efficiency, strengthening innovative potential, regenerating

human capital, reducing social inequality, and enhancing social resilience. Thus, higher education emerges as a key factor in social stabilization and development amid contemporary transformations.

Key words: agents and structures, higher education, institutional synergy, organizational transformation, social institution, university governance, higher education management, education management.

Дата першого надходження статті до видання: 22.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



МЕТОДИКА ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

УДК 373.5.091.33:57:17.023.33

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.2.25>

Н. О. АХМАТОВА

доктор філософії, асистент кафедри біології та екології,

Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна

Електронна пошта: naytikys27@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-6923-3416>

Т. О. ДОРОНІНА

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри загальної та спеціальної педагогіки,

Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», м. Дніпро, Україна

Електронна пошта: t.o.doronina@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3990-7959>

І. О. КОМАРОВА

кандидат біологічних наук, доцент кафедри біології та екології,

Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна

Електронна пошта: i.komarova2608@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1936-6689>

ЕТИКА ТА ІННОВАЦІЇ У ВИВЧЕННІ БІОЛОГІЇ У ЗЗСО: НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК АЛЬТЕРНАТИВА ТРАДИЦІЙНИМ МЕТОДАМ

У статті розглянуто сучасні технології навчання біології в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) в контексті інноваційних змін, визначених законодавчими та концептуальними документами системи освіти України. Проаналізовано методи інтерактивного, диференційованого та особистісно орієнтованого навчання, що сприяють розвитку критичного мислення, дослідницьких навичок, екологічної свідомості та адаптації учнів до викликів глобалізованого світу. Важливу роль у цьому процесі відіграють біоетичні принципи, що забезпечують гуманний підхід до вивчення живих організмів та навколишнього середовища. У дослідженні використано загальнонаукові методи аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення.

Авторами висвітлено ключові освітні принципи, такі як: особистісно орієнтованої освіти, інтеграції, безбар'єрної та науково-орієнтованого навчання. А також актуалізовано питання сучасних освітніх технологій та цифрових платформ (Moodle, Google Classroom), інструментів дистанційного навчання (Zoom, Microsoft Teams) і проєктного навчання (Canva, Trello). Особлива увага приділена інклюзивному підходу, асистивним технологіям і створенню безбар'єрного освітнього середовища. Наголошено на важливості науково-орієнтованого навчання як засобу інтеграції науки в освітній процес, що враховує біоетичні аспекти, важливі для гуманного ставлення до природи та живих організмів.

Автори дійшли висновку про необхідність гнучкого використання інноваційних технологій, що дозволяють підвищити якість навчання біології, забезпечити індивідуальний підхід, формувати конкурентоспроможних фахівців нового покоління та одночасно дотримуватися етичних норм у процесі навчання.

Ключові слова: освітні технології навчання біології, біоетика, цифрові платформи, інноваційні методи, інклюзивна освіта, науково-орієнтоване навчання, проєктне навчання.

Поставлення проблеми. Сучасна освіта ваційні технології, які суттєво змінюють стрімко розвивається, впроваджуючи інно- традиційні підходи до навчання. Зокрема,

вивчення біології в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) потребує використання ефективних інструментів, що сприяють формуванню в учнів глибокого розуміння природних явищ, будови біологічних об'єктів та перебігу процесів життєдіяльності в живих організмів. У низці законодавчих актів і концептуальних документів (Конституція України [Конституція], «Про освіту» (від 05.09.2017 № 2145-VIII) [Про освіту], «Про загальну середню освіту» (від 16.01.2020 № 463-IX) [Про загальну], Національна доктрина розвитку освіти України (від 17.04.2002 № 347/2002) [Про Національну доктрину], Національна стратегія розвитку освіти на період 2012–2021 рр. (від 25.06.2013 № 344/2013) [Про Національну стратегію], Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти (Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 972 від 30.08.2022) [Про деякі питання], Державний стандарт початкової освіти (24.07.2019 № 688) [Державний стандарт], Про внесення змін до Державного стандарту базової середньої освіти (від 30.08.2022 р. № 972) [Про затвердження], Концепція «Нова українська школа» (14.12.2016 р. № 988-р) [Концепція], Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти (від 25.07.2024 р. № 851) [Про внесення], Про затвердження типової освітньої програми для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти (19.02.2021 № 235) [Про освіту], та ін.) окреслено освітні орієнтири для подальшої розбудови системи освіти України, а також ті зміни, які суттєво впливають на засоби, технології та інструментарій навчання біології. Проте, в окреслених документах, що є орієнтирами для роботи вчителів, на нашу думку, практично не враховано етичний аспект вивчення біології, що сьогодні є надзвичайно важливим. У цьому контексті варто звернути увагу на досвід іноземних колег, які наполягають на необхідності інтеграції етичних принципів у біологічну освіту (зокрема, «Bioethics: Education for the Future» [Henk]), а також Європейську хартію біоетики (The European Convention on bioethics [Бик]), яка підкреслює значення етичних стандартів у проведенні досліджень з живими організмами та в освітньому процесі.

Технології сучасної освіти пропонують широкий спектр можливостей для вчителя, який має використовувати нові інструменти навчання біології в ЗЗСО. Традиційно це включало препарування чи створення муляжів, використання тварин або рослин для демонстраційних цілей, а також проведення експериментів на живих організмах для вивчення анатомії, фізіології чи інших біологічних процесів. Зокрема, у навчальному процесі часто застосовувалися музеєфіковані рештки тварин, моделі організмів, виготовлені з різних матеріалів. У деяких випадках використовувалися методи, що передбачають знищення або мутацію об'єктів дослідження, наприклад, для демонстрації процесів, що відбуваються в організмі під впливом певних факторів. Традиційні підходи до навчання вже сьогодні мають замінюватися більш етичними та гуманними методами, такими як використання віртуальних лабораторій, цифрових моделей або інструментів доповненої реальності. Методи інтерактивного й диференційованого навчання стимулюють розвиток критичного мислення, дослідницькі навичок і формують екологічну свідомість здобувачів освіти. Використання цифрових платформ, віртуальних лабораторій, мобільних додатків і мультимедійних матеріалів дає змогу значно підвищити якість навчального процесу, зробити його цікавим і доступним для кожного учня, водночас дотримуючись етичних принципів. Такі технології дозволяють учням вивчати біологічні процеси без шкоди для живих організмів, забезпечуючи гуманний підхід до освіти. Вони також сприяють розвитку відповідальності та поваги до природи, оскільки надають можливість досліджувати природу в безпечному, контролюючому середовищі, що відповідає сучасним вимогам біоетики. Використання віртуальних інструментів дає змогу здійснювати наукові дослідження та навчання без необхідності фізичного втручання у біологічні об'єкти, тим самим мінімізуючи екологічний вплив та запобігаючи порушенню етичних стандартів у процесі навчання.

Матеріали та методи. Для дослідження сучасних освітніх технологій, інструментарію і тенденцій навчання біології у закладах загальної середньої освіти було використано

такі методи: *аналіз та порівняння* наукових позицій для з'ясування рівня дослідженості питання; *методи синтезу та узагальнення* уможливили відтворення цілісного уявлення про *цифрові та біотичні* тенденції у викладанні природничих наук у закладах загальної середньої освіти, застосування сучасних технологій та інструментів навчання, сприяли формулювання висновків та визначенню перспектив подальших досліджень у цьому напрямку.

Результати та дискусії. У ході дослідження нами було проаналізовано низку наукових праць. Теоретичні та практичні аспекти розвитку освітніх інструментів і технологій навчання в своїх працях розглядали такі науковці, як: О. Кучай [Кучай : 77–85], Н. Бахмат [Бахмат : 30], Л. Шелестова [Шелестова : 306], Т. Засекіна [Засекіна : 188], Н. Олефіренко [Олефіренко : 129–132], О. Савченко [Савченко : 504], К. Гуз [Гуз : 208], В. Ільченко [Ільченко : 5–6], П. Нечипуренко [Нечипуренко : 24], М. Слюсаренко [Слюсаренко : 213]. Здійснивши аналіз наукового доробку вчених, дійшли висновку, що реалізація низки заходів, передбачених державними програмами інформатизації освіти, запровадження дистанційного навчання, оновлення змісту та засобів навчання, призводить до широкого впровадження інформаційних технологій у освітній процес. У навчанні школярів поряд з традиційними засобами все частіше використовуються електронні – мультимедійні презентації, підручники та посібники, тренажери, енциклопедії, довідники, віртуальні лабораторії тощо. Утім більшість з виявлених нами тенденцій має суперечливий характер, оскільки залучення інноваційних методів, методик та застосунків, на жаль, не змінює традиційних концептуальних підходів, хоча зміна освітніх парадигм – є ключовим завданням реформування сучасної освіти.

Проаналізувавши принципи, якими керуються освітяни під час застосування освітніх технологій та інструментів в умовах трансформації освітнього процесу в Україні можна зазначити таке.

По-перше, все більшої популярності набуває особистісно орієнтована освіта, технологіями та інструментами якої є засоби

навчання, які допомагають здійснювати індивідуальний підхід, насичені сенсорними стимулами, урізноманітнені форми взаємодії педагога та учня, використання під час уроку комунікативних видів діяльності. Освітній процес стає все більш орієнтованим на потреби, інтереси та здібності кожного учня та учениці, що стверджує самоцінність кожної особистості, її унікальність, забезпечує їй комфортне середовище і розвиток. У досягненні цієї мети значно допомагають такі навчальні платформи, як Moodle, Google Classroom, Human, Microsoft Teams. Завдяки таким платформам полегшується співпраця суб'єктів освітнього процесу: учні опановують навчальний матеріал, відповідно до власних особливостей сприйняття, засвоєння та відтворення інформації, вчителі можуть ретельніше планувати підготовку до уроку, структуровано розміщувати навчальний матеріал, здійснювати контроль знань учнів через діагностичні системи (наприклад, тестування через Kahoot, Quizizz). Безумовною перевагою таких платформ є те, що всі напрацьовані матеріали зберігаються у віртуальному просторі з подальшою можливістю дублювання і редагування матеріалу.

По-друге, євроінтеграція і глобалізація суттєво впливають на підходи в системі освіти і навчання біології в закладах загальної середньої освіти. Сучасний педагог має на своїх уроках пропедевтично готувати учнів до активної ролі в глобалізованому світі, популяризувати принципи толерантності, багатомовності та міжкультурної комунікації. Важливими інструментами у цьому можуть стати онлайн-платформи для міжнародного співробітництва (eTwinning, Erasmus+), мережеві ресурси для вивчення мов (Duolingo, Babbel), сучасні технічні пристрої: інтерактивні дошки, 3D-принтери, VR/AR окуляри. Варто також наголосити, що сучасний вчитель біології має володіти такими технологіями дистанційного навчання (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet), технологіями інтерактивних карт, моделей, симуляцій глобальних процесів (Google Earth, ArcGIS). Враховуючи зміни в сучасній системі природничої освіти, значна частина закладів освіти впроваджує STEAM-освіту, тісно пов'язана з використанням

хмарні технології таких, як Google Workspace, Microsoft 365.

По-третє, важливим принципом є той, який допомагає здійснювати адаптацію учнів до світу, який швидко змінюється. Освітня система повинна формувати навички критичного мислення, творчості, вміння вирішувати проблеми та адаптуватися до змін. На уроках біології реалізація цього принципу може здійснюватись через систему освітніх технологій та інструментарію що дозволяє здійснювати і мотивувати до самоосвіти, саморозвитку, самовираження під час оволодіння знаннями. Завдання мають бути побудовані так, щоб учень мав можливість вибору рівня складності і значущості способів опрацювання і узагальнення опрацьованого матеріалу. У реалізації цього принципу можуть стати в нагоді інструменти які не потребують програмного забезпечення для розвитку креативності, а дозволяють працювати в мережі створюючи різноманітні проекти, банери, ментальні-мапи, проспекти, презентації (Canva, Figma) та латформи для управління проектами (Trello, Asana). Створення власного проекту, його презентація, дозволяє учню розвивати власне бачення проблеми та шляхів її вирішення. Гнучкий підхід до використання таких технологій дає можливість учням розробляти і керувати проектами, які можна втілити в життя, а також дає можливість працювати учням в команді однодумців.

По-четверте, це принцип безбар'єрної й інклюзивної освіта. Він полягає у забезпеченні рівного доступу до якісної освіти незалежно від фізичних, вікових чи соціальних особливостей кожного громадянина. В закладах загальної середньої освіти щороку збільшується кількість здобувачів освіти, які потребують асистента вчителя чи асистента учня, тому кожен вчитель біології має володіти інструментарієм і технологіями які допоможуть в роботі з учнями, які мають особливі освітні потреби. Тому асистивні технології (спеціальні клавіатури, програми для людей з вадами зору), платформи для інклюзивного навчання (GoNoodle, Special Olympics) і мультимедійні ресурси для різних типів учнів (аудіокниги, інтерактивні презентації) є важливими елементами для створення ефективного інклюзивного освітнього середовища. Вони сприя-

ють забезпеченню рівного доступу до навчальних матеріалів, стимулюють мотивацію учнів до навчання та допомагають вчителям адаптувати освітній процес відповідно до індивідуальних потреб кожного учня. Такий підхід не лише підтримує інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами, але й формує у шкільному колективі культуру толерантності, взаємодопомоги та взаємоповаги.

По-п'яте, це принципи науково-орієнтованого навчання, що передбачає використання у навчанні наукових методів та інтеграцію сучасних досягнень науки в освітній процес. Вчитель біології має здійснювати орієнтацію на розвиток науки, як соціально-гуманітарного і прикладного фундаменту, для вирішення суспільних викликів. Інструментарієм для реалізації такого підходу може бути використання лабораторій з доповненою реальністю (Labster, PhET Interactive Simulations), програм для обробки даних (SPSS, Tableau), платформ для організації досліджень (Mendeley, Zotero), цифрові бібліотеки (Google Scholar, JSTOR). Варто зазначити і про використання технологій які допомагають сформувати практичні навички у здобувачів, а саме: лабораторні роботи через симулятори (Labster), конструктори (Lego Mindstorms, Arduino), технології доповненої реальності (VR/AR). Також для реалізації принципу науково-орієнтованого навчання варто здійснювати інтеграцію з науково-дослідними центрами.

Узагальнюючи сказане вище можемо підсумувати: сучасна освітня парадигма базується на принципах особистісно орієнтованої освіти, глобалізації та євроінтеграції, адаптації до змінюваного світу, безбар'єрної та інклюзивної освіти, а також науково орієнтованого навчання, що сприяють формуванню ефективного, інклюзивного та науково обґрунтованого освітнього середовища.

Утім ми говорили, що ці принципи, на наш погляд, є дещо суперечливими оскільки не враховують компоненту біоетики. Зокрема, принцип особистісно орієнтованої освіти, хоча й сприяє адаптації навчального процесу до індивідуальних потреб учнів, недостатньо акцентує увагу на етичних аспектах взаємодії з живими організмами та необхідності дотримання етичних стандартів у біологічних

дослідженнях. Принцип глобалізації та євроінтеграції, орієнтуючись на підготовку учнів до глобального суспільства, не завжди враховує важливість етичних норм при використанні новітніх технологій, що мають безпосередній вплив на біологічні процеси та навколишнє середовище. Принцип адаптації до змінюваного світу, що підкреслює розвиток критичного мислення та творчості, часто не включає етичні питання щодо використання живих об'єктів у навчанні, зокрема коли йдеться про їх застосування у дослідженнях або експериментах. Принцип безбар'єрної та інклюзивної освіти, який сприяє рівному доступу до знань, не завжди враховує етичну сторону використання різноманітних технологій для учнів з особливими потребами, адже деякі технології можуть викликати етичні питання щодо їх застосування на живих об'єктах. Принцип науково орієнтованого навчання, що активно впроваджує сучасні наукові досягнення в освітній процес, іноді не передбачає ретельного аналізу етичних наслідків використання нових технологій у дослідженнях живих організмів, що може призвести до порушення етичних норм у науковій діяльності.

Окреслене вимагає особливої уважності та відповідальності, адже неправильний підхід до використання живих об'єктів у навчанні може порушувати етичні принципи, такі як повага до гідності живих істот, уникнення шкоди організмам, що беруть участь у навчальному процесі. Біоетичні норми мають забезпечити гуманний підхід до навчання, де учні не лише отримують знання, але й формують відповідальне ставлення до природи та живих організмів. Наприклад, традиційні методи, що передбачають препарування чи використання живих тварин (чи опудал, частин тіла, хребти тощо) для демонстраційних цілей, повинні поступово замінюватися на сучасні технології, які дозволяють вивчати біологічні процеси без шкоди для об'єктів дослідження. Використання віртуальних лабораторій, цифрових моделей, симуляцій, а також інструментів доповненої реальності не лише відповідає етичним вимогам, але й значно підвищує якість освіти, дозволяючи учням глибше зрозуміти складні біологічні явища без порушення природного балансу. Забезпечення етичного

підходу до вивчення біології сприяє розвитку у школярів критичного мислення і здатності розуміти наслідки своїх дій щодо навколишнього світу. Вивчення біоетики в рамках біології повинно акцентувати увагу на важливості дотримання етичних стандартів у наукових дослідженнях, використанні новітніх технологій і методів у науці, а також на необхідності мінімізувати шкоду навколишньому середовищу та біорізноманіттю.

Тому до сукупності з п'яти виокремлених принципів, якими має керуватися сучасний вчитель біології у застосуванні електронних ресурсів та інструментів, ми додаємо шостий: принцип дотримання біоетичних норм, що передбачає використання технологій, які дозволяють вивчати біологічні процеси та організми без шкоди для живих істот, забезпечуючи гуманний, відповідальний і етичний підхід до навчання.

Висновки. Сучасний учитель біології повинен використовувати інноваційні освітні технології та інструменти, що забезпечують якісний, інклюзивний та адаптивний освітній процес, при цьому дотримуючись біоетичних норм. Такий підхід не лише сприяє формуванню компетентностей для активного і відповідального громадянина в умовах сучасного світу, але й забезпечує гуманний та етичний підхід до вивчення живих організмів і біологічних процесів. Інтеграція інноваційних технологій в навчання біології повинна включати етичні аспекти, що допомагають учням зрозуміти важливість дотримання біоетичних норм у дослідженнях і практичних заняттях.

Важливими принципами в цьому контексті є принципи особистісно орієнтованої освіти, інтеграції технологій, безбар'єрної й інклюзивної освіти та науково орієнтованого навчання. Окреслені принципи повинні бути доповнені біоетичним підходом, який гарантує, що всі інновації в освіті не порушують етичні стандарти, а сприяють розвитку гармонійної та відповідальної освітньої системи, що враховує інтереси живих організмів та навколишнього середовища. За таких умов, застосування сучасних освітніх технологій та цифрового інструментарію робить навчання біології цікавим, доступним і ефективним, одночасно забезпечуючи етичність у вивченні біологіч-

них процесів. Платформи, такі як Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams, Kahoot, Quizizz, значно підвищують ефективність навчального процесу. Водночас, ці інструменти дозволяють не тільки здобувати знання, а й забезпечують дотримання біоетичних норм, допомагаючи вчителям організувати уроки, контролювати прогрес учнів і зберігати навчальні матеріали для подальшого використання та вдосконалення. Технології, що моти-

вують до самоосвіти, саморозвитку та креативності, повинні бути спрямовані на розвиток не лише професійних навичок, але й етичного ставлення до природи та живих організмів. Використання таких інструментів, як Canva, Figma, Trello, дає можливість учням не лише розвивати навички управління проектами та командної роботи, а й усвідомлювати важливість дотримання етичних норм у процесі створення та реалізації проектів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахмат, Н. В., & Романяк, М. М. Сучасні тенденції викладання природничих дисциплін у закладах фахової передвищої та вищої освіти. *Академічні візії*, 2024. (30). URL : <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1014>
2. Бик, С. (1993, березень). Європейська конвенція з біоетики. *Journal of Medical Ethics*. URL : <https://doi.org/10.1136/jme.19.1.13>
3. Гуз, К. Ж. Інтегрований курс з природознавства в 5–6 класах середньої загальноосвітньої школи (дис. канд. пед. наук : 13.00.01). Полтава, 1997. 208 с.
4. Конституція України. 1996. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр#Text>
5. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. 2016. URL : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/print/
6. Кучай, О. В., & Дем'янюк, А. А. Сучасні технології дистанційного навчання. *Гуманітарні студії: історія та педагогіка*, 2021. (2), 77–85.
7. Ільченко, В. Р. Розвиток мислення молодших школярів. *Інтеграція змісту освіти як основа розвитку інтегративного мислення молодших школярів* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Кременчук, 22–24 жовтня 1996 р.). Полтава : ПОІППО, 1996. С. 5–6.
8. Нечипуренко, П. П. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб формування дослідницьких компетентностей старшокласників у профільному навчанні хімії (автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.10). Старобільськ, 2017, 24 с.
9. Олефіренко, Н. В. Дидактичні електронні ресурси у системі сучасних засобів навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота*, (33), 129–132.
10. Продеякіпитаннядержавнихстандартівповноїзагальноїсередньоїосвіти.2020.URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-п#n16>
11. Про внесення змін до Державного стандарту базової середньої освіти. 2022. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/972-2022-п#Text>
12. Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти. 2024. URL : <https://www.kmu.gov.ua/pras/pro-zatverdzhennya-derzhavno-standartu-profilnoi-serednoi-osvity-851-250724>
13. Про затвердження типової освітньої програми для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти. 2021. URL : <https://imzo.gov.ua/2021/02/22/nakaz-mon-vid-19-02-2021-235-pro-zatverdzhennya-typovoi-osvitnoyi-programi-dlya-5-9-klasiv-zakladiv-zagalno-serednoi-osvity>
14. Про освіту. 2017. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
15. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. 2013. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
16. Про Національну доктрину розвитку освіти. 2002. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>
17. Державний стандарт початкової освіти. 2019. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-п#Text>
18. Про загальну середню освіту. 1999. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/651-14#Text>
19. Савченко, О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник для вищих навчальних закладів. Київ: «Грамота», 2013. 504 с.
20. Слюсаренко, М. А. Задачний підхід у навчанні природничих дисциплін у педагогічному університеті (дис. канд. пед. наук : 13.00.09). Черкаси, 2012. 213 с.
21. Шелестова, Л. В. Дидактичні проблеми дистанційного навчання. *Сучасні тенденції в науці та практиці. Матеріали XXVIII Міжнародної науково-практичної конференції*. Анкара, Туреччина. 1–4 червня 2021 р. С. 306–308.
22. Засекіна, Т. М. Система дидактичних засобів з фізики як складова навчального середовища. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2008. (77, ч. 2), С. 188–193.

23. Henk A.M.J. ten Have Bioethics Education in a Global Perspective: Challenges in Global Bioethics. Springer, 2015. S. 203–221 URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-017-9232-5?page=2#toc>

REFERENCES

1. Bakhmat N. V., Romaniak M. M. (2024). Suchasni tendentsii vykladannya pryrodnychkh dystsyplin u zakladakh fakhovoi peredvyshchoi ta vyshchoi osvity. [Modern trends in teaching natural sciences in institutions of professional pre-university and higher education] *Akademichni vizii*, (30). <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1014> [in Ukrainian]
2. Byk C. (1993). The European Convention on bioethics. *Journal of Medical Ethics*, March. URL: <https://doi.org/10.1136/jme.19.1.13>
3. Huz K. Zh. (1997). Intehrovanyi kurs z pryrodoznavstva v 5–6 klasakh serednoi zahalnoosvitnoi shkoly : dys. kand. ped. nauk [Integrated course in natural science in grades 5-6 of secondary school]: 13.00.01. Poltava, 208 s. [in Ukrainian]
4. Konstytutsiia Ukrainy. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр#Text> (data zvernennia: 13.10.2024) [in Ukrainian]
5. Kontseptiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannya zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku (14.12.2016 r. № 988-r) URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/print/ [in Ukrainian]
6. Kuchai O. V, Demianiuk A. A. (2021). Suchasni tekhnolohii dystsytsiinogo navchannia. *Pedahohika [Modern technologies of distance learning]. Humanitarni studii: istoriia ta pedahohika № 2*, S. 77-85. [in Ukrainian]
7. Ilchenko V. R. (1996). Rozvytok myslennia molodshykh shkolariv. Intehratsiia zmistu osvity yak osnova rozvytku intehratyvnoho myslennia molodshykh shkolariv : materialy [Development of thinking of junior schoolchildren. Integration of educational content as a basis for the development of integrative thinking of junior pupils] *Mizhnarodnoi nauk.-prak. konfer. Kremenchuk, 22–24 zhovtnia 1996 r. Poltava : POIPOP, S. 5–6*. [in Ukrainian]
8. Nechypurenko P. P. (2017). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii yak zasib formuvannia doslidnyts'kykh kompetentnosti starshoklasnykiv u profil'nomu navchanni khimii [Information and Communication Technologies as a Means of Forming Research Competencies of High School Students in the Field of Chemistry] (PhD Thesis), Starobil'sk, 24 s. [in Ukrainian]
9. Olefirenko N. V. Dydaktychni elektronni resursy u systemi suchasnykh zasobiv navchannia [Didactic electronic resources in the system of modern teaching aids.] *Naukovy visnyk Uzhhorods'koho natsional'noho universytetu Seriiia «Pedahohika, sotsial'na robota»*. Vypusk 33. S. 129-132 [in Ukrainian]
10. Pro deiaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahal'noi serednoi osvity (Iz zmiannamy, vnesenymy zhidno z Postanovoiu KM № 972 vid 30.08.2022) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-п#n16> [in Ukrainian]
11. Pro vnesennia zmin do Derzhavnoho standartu bazovoi serednoi osvity URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/972-2022-п#Text> [in Ukrainian]
12. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu profil'noi serednoi osvity URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-derzhavno-standartu-profilnoi-serednoi-osvity-851-250724> [in Ukrainian]
13. Pro zatverdzhennia typovoi osvithnoi prohramy dlia 5-9 klasyv zakladiv zahal'noi serednoi osvity (19.02.2021 № 235) URL: <https://imzo.gov.ua/2021/02/22/nakaz-mon-vid-19-02-2021-235-pro-zatverdzhennia-typovoi-osvithnoi-prohramy-dlia-5-9-klasiv-zakladiv-zagalno-serednoyi-osvity> [in Ukrainian]
14. Pro osvitu: URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian]
15. Pro natsional'nu stratehiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> [in Ukrainian]
16. Pro Natsional'nu doktrynu rozvytku osvity : Ukaz Prezydenta Ukrainy (№347/2002 vid 17.04.2002 r.) URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>. [in Ukrainian]
17. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity (24.07.2019 № 688) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-п#Text> [in Ukrainian]
18. Pro zahal'nu seredniu osvity URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/651-14#Text> [in Ukrainian]
19. Savchenko O. Ya. (2013). Dydaktyka pochatkovoї osvity: pidruchn. dlia vyshchykh navch. Zakladiv [Didactics of primary education: a textbook for higher education institutions]. Kyiv: Hramota, 504 s. [in Ukrainian]
20. Sliusarenko M. A. (2012). Zadachnyi pidkhid u navchanni pryrodnychkh dystsyplin u pedahohichnomu universyteti [Task-based approach to teaching natural sciences at a pedagogical university] (PhD Thesis), Cherkasy, 213 s. [in Ukrainian]
21. Shelestova L. V. (2021). Dydaktychni problemy dystsytsiinogo navchannia. Trends in science and practice of today [Didactic problems of distance learning. Trends in science and practice of today]. *Abstracts of XXVIII International Scientific and Practical Conference. Ankara, Turkey*. June 01–04, S. 306 – 308. [in Ukrainian]
22. Zasiiekina T. M. (2008). Systema dydaktychnykh zasobiv z fykyky yak skladova navchal'noho seredovyscha [The system of didactic tools in physics as a component of the learning environment. Scientific notes] *Naukovi zapysky. Seriiia: pedahohichni nauky*. Vyp. 77. Ch.2. S.188 – 193. [in Ukrainian]

23. Henk A.M.J. ten Have (2015). Bioethics Education in a Global Perspective: Challenges in Global Bioethics. Springer, S. 203 – 221 URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-017-9232-5?page=2#toc>

N. O. AKHMATOVA

*PhD, Assistant at the Department of Biology and Ecology,
Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine
E-mail: naytikys27@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-6923-3416>*

T. O. DORONINA

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of General and Special Education,
Municipal Institution of Higher Education “Dnipro Academy of Continuing Education” of the
Dnipropetrovsk Regional Council, Dnipro, Ukraine
E-mail: t.o.doronina@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3990-7959>*

I. O. KOMAROVA

*PhD in Biology, Associate Professor at the Department of Biology and Ecology, Kryvyi Rih State
Pedagogical University, Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine
E-mail: i.komarova2608@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1936-6689>*

**ETHICS AND INNOVATIONS IN THE STUDY OF BIOLOGY IN GENERAL
SECONDARY EDUCATION: NEW TECHNOLOGIES AS AN ALTERNATIVE
TO TRADITIONAL METHODS**

The article examines modern technologies for teaching biology in general secondary education institutions (GSEI) in the context of innovative changes defined by legislative and conceptual documents of the education system of Ukraine. Methods of interactive, differentiated and person-centered education are analyzed, which contribute to the development of critical thinking, research skills, environmental awareness and adaptation of students to the challenges of the globalized world. Bioethical principles play an important role in this process, ensuring a humane approach to the study of living organisms and the environment. The study used general scientific methods of analysis, synthesis, comparison and generalization.

The authors have highlighted the key educational principles, such as person-centered education, integration, barrier-free and science-based learning. The issues of modern educational technologies and digital platforms (Moodle, Google Classroom), distance learning tools (Zoom, Microsoft Teams) and project-based learning (Canva, Trello) have been updated as well. Special attention is paid to the inclusive approach, assistive technologies and the creation of a barrier-free educational environment. The importance of science-based learning is emphasized as a means of integrating science into the educational process, taking into account bioethical aspects important for a humane attitude towards nature and living organisms.

The authors have concluded that it is necessary to flexibly use innovative technologies that allow improving the quality of biology teaching, providing an individual approach, training competitive specialists of a new generation, and at the same time adhering to ethical norms in the learning process.

Key words: Educational Technologies for Teaching Biology, Bioethics, Digital Platforms, Innovative Methods, Inclusive Education, Inquiry-Based Learning, Project-Based Learning.

Дата першого надходження статті до видання: 18.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



ЗМІСТ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
ВИЩОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Л. С. Бергер, К. О. Моруга, О. І. Овчіннікова ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЕКОНОМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ СТУДЕНТАМ З НИЗЬКИМ ПОЧАТКОВИМ РІВНЕМ ВОЛОДІННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ.....	3
А. О. Бубін, С. І. Боярчук, Є. А. Дурманенко, А. М. Циплюк ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА У СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ.....	11
О. П. Гнидюк, А. В. Гой ФЕНОМЕН ГЕНДЕРНОЇ ГІПЕРМОТИВАЦІЇ В СПОРТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КУРСАНТІВ ВИСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	19
І. С. Заярна МЕТОДИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ВИКЛАДАННІ ЮРИДИЧНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	27
Х. М. Кохалик ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ ПОКРАЩЕННЯ АНГЛОМОВНОГО АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА.....	35
Т. А. Крисанова ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АСПІРАНТІВ: ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ.....	40
Г. В. Поплавська, Т. В. Лехіцький ІНТЕГРАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СИСТЕМУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	46
С. Г. Радул ВІТЧИЗНЯНІ СТРАТЕГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ АВІАЦІЙНИХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	54
О. В. Слободянюк, І. Г. Цап, О. Ю. Серебряков РУХЛИВІ ІГРИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ.....	63
О. Yu. Chugai, S. V. Ihnatieva, O. L. Pysarchyk WELL-BEING OF UKRAINIAN EFL TEACHERS IN WARTIME: WORKLOAD, ORGANIZATIONAL, AND STUDENT INTERACTION FACTORS.....	71
М. V. Shevchenko LINGUISTIC FEATURES AND STRUCTURE OF PROFESSIONALLY ORIENTED OPINION-SHARING DIALOGUE IN TEACHING ENGLISH TO FUTURE POWER ENGINEERS.....	78
І. О. Шестопалова ТРАНСФОРМАЦІЯ ЕКСТЕРИТОРІАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ОСВІТИ В УМОВАХ СИСТЕМНИХ КРИЗ: УКРАЇНСЬКИЙ КЕЙС ТА ЄВРОПЕЙСЬКІ СТАНДАРТИ.....	87
А. М. Ялова ІНШОМОВНА МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ: СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА.....	96

ТЕОРІЯ ОСВІТИ Й НАВЧАННЯ

Т. А. Мартинюк, Н. Б. Павлишина СЕНСОРНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	103
О. А. Світліковська АВТЕНТИЧНІ АНГЛОМОВНІ МЕДІАТЕКСТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ТА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	110
О. О. Тарсуков СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ.....	117
А. І. Чуканов, М. О. Філіппов, В. А. Щерблюк, Ю. М. Юрчак МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПОЄДНАННЯ ТОПОГРАФІЧНИХ ТА ІНЖЕНЕРНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ В АЛГОРИТМАХ TLP ТА MDMR ЗА СТАНДАРТАМИ НАТО.....	126
ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ	
L. V. Slyvka, V.-N. T. Korol THE PROBLEM OF FORMING STUDENTS' SKILLS OF SAFE BEHAVIOR IN DEALING WITH STRANGERS: DOMESTIC SCIENTIFIC DISCUSSION.....	136
К. М. Соломнікова ДІАГНОСТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИНЕНOSTІ ВІДЧУТТЯ РИТМУ ДІТЕЙ ТРЕТЬОГО РОКУ ЖИТТЯ.....	143
ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Л. В. Абазіна РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА У РОЗБУДОВІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДОРΟΣЛИХ У КРАЇНАХ СКАНДИНАВІЙ.....	152
М. М. Жумбей ПРОБЛЕМИ ТА РИЗИКИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИЗМУ.....	159
О. О. Максименко ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА БАКАЛАВРІВ З ЕКОНОМІКИ У СУЧАСНІЙ ПРАКТИЦІ УНІВЕРСИТЕТІВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ.....	167
УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ	
М. В. Гриньова СТРУКТУРНО-КОМПОНЕНТНИЙ ПІДХІД ДО КЛАСИФІКАЦІЇ ОСВІТНИХ ПРОЄКТІВ	177
А. С. Лобанова, І. О. Лисоконь ВИЩА ОСВІТА ЯК СОЦІАЛЬНА ІНСТИТУЦІЯ: СИНЕРГІЯ АГЕНТІВ І СТРУКТУР У КОНТЕКСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ПЕРЕТВОРЕНЬ.....	187
МЕТОДИКА ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ	
Н. О. Ахматова, Т. О. Дороніна, І. О. Комарова ЕТИКА ТА ІННОВАЦІЇ У ВИВЧЕННІ БІОЛОГІЇ У ЗЗСО: НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК АЛЬТЕРНАТИВА ТРАДИЦІЙНИМ МЕТОДАМ.....	196

CONTENTS

THEORETICAL-METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF HIGHER AND GENERAL SECONDARY EDUCATION

L. S. Berger, K. O. Moruga, O. I. Ovchinnikova TEACHING ENGLISH FOR ECONOMIC PURPOSES TO STUDENTS WITH A LOW INITIAL LEVEL OF ENGLISH PROFICIENCY.....	3
A. O. Bubin, S. I. Boyarchuk, Ye. A. Durmanenko, M. Tsypliuk PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE SYSTEM OF FORMING PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE EDUCATORS.....	11
O. P. Gnydiuk, A. V. Hoy THE PHENOMENON OF GENDER HYPERMOTIVATION IN SPORTS ACTIVITIES OF CADETS OF MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	19
I. S. Zaiarna THE METHODOLOGICAL POTENTIAL OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN LEGAL ENGLISH TEACHING.....	27
Kh. M. Kokhalyk USING AI-POWERED TOOLS TO ENHANCE ENGLISH ACADEMIC WRITING.....	35
T. A. Krysanova DEVELOPING DOCTORAL STUDENTS' ACADEMIC ENGLISH COMPETENCE: AN INTEGRATED APPROACH TO ORGANISING INDEPENDENT WORK.....	40
H. V. Poplavska, T. V. Lekhitskyi INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES INTO THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN MUSICAL ART.....	46
S. H. Radul DOMESTIC STRATEGIES FOR THE PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF FUTURE AVIATION SPECIALISTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.....	54
O. V. Slobodyanyuk, I. H. Tsap, O. Yu. Serebriakov ACTIVE GAMES IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS.....	63
O. Yu. Chugai, S. V. Ihnatieva, O. L. Pysarchyk WELL-BEING OF UKRAINIAN EFL TEACHERS IN WARTIME: WORKLOAD, ORGANIZATIONAL, AND STUDENT INTERACTION FACTORS.....	71
M. V. Shevchenko LINGUISTIC FEATURES AND STRUCTURE OF PROFESSIONALLY ORIENTED OPINION-SHARING DIALOGUE IN TEACHING ENGLISH TO FUTURE POWER ENGINEERS.....	78
I. O. Shestopalova TRANSFORMATION OF THE EXTRATERRITORIAL MODEL OF EDUCATION IN CONDITIONS OF SYSTEMIC CRISES: UKRAINIAN CASE AND EUROPEAN STANDARDS.....	87
A. M. Yalova FOREIGN LANGUAGE INTERCULTURAL COMPETENCE AS A PEDAGOGICAL CATEGORY: ESSENCE AND STRUCTURE.....	96

THEORY OF EDUCATION AND TRAINING

T. A. Martyniuk, N. B. Pavlyshyna

SENSORY INTEGRATION AS A FACTOR IN FORMING MATHEMATICAL COMPETENCE OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....103

O. A. Svitlikovska

AUTHENTIC ENGLISH-LANGUAGE MEDIA TEXTS AS A MEANS OF DEVELOPING LINGUISTIC AND INTERCULTURAL COMPETENCE IN HUMANITIES STUDENTS.....110

O. O. Tarsukov

ESSENCE OF PROFESSIONAL ANALYTICAL COMPETENCE OF FUTURE LAWYERS.....117

A. I. Chukanov, M. O. Filippov, V. A. Shcherblyuk, Yu. M. Yurchak

METHODOLOGICAL PRINCIPLES FOR COMBINING TOPOGRAPHIC AND ENGINEERING COMPETENCIES IN TLP AND MDMP ALGORITHMS ACCORDING TO NATO STANDARDS.....126

THEORY AND METHODS OF EDUCATION

L. V. Slyvka, V.-N. T. Korol

THE PROBLEM OF FORMING STUDENTS' SKILLS OF SAFE BEHAVIOR IN DEALING WITH STRANGERS: DOMESTIC SCIENTIFIC DISCUSSION.....136

K. M. Solomnikova

DIAGNOSTIC ASPECTS OF RHYTHM SENSE DEVELOPMENT IN CHILDREN OF THE THIRD YEAR OF LIFE.....143

COMPARATIVE PEDAGOGY

L. V. Abazina

THE ROLE OF SOCIAL PARTNERSHIP IN DEVELOPING AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR ADULTS IN THE SCANDINAVIAN COUNTRIES.....152

M. M. Zhumbei

PROBLEMS AND RISKS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TOURISM SPECIALISTS.....159

O. O. Maksymenko

FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF UNDERGRADUATE STUDENTS OF ECONOMICS IN THE MODERN PRACTICE OF UNIVERSITIES OF GREAT BRITAIN.....167

EDUCATIONAL DEVELOPMENT MANAGEMENT

M. V. Hrynova

A STRUCTURAL-COMPONENT APPROACH TO THE CLASSIFICATION OF EDUCATIONAL PROJECTS.....177

A. S. Lobanova, I. O. Lysokon

HIGHER EDUCATION AS A SOCIAL INSTITUTION: THE SYNERGY OF AGENTS AND STRUCTURES IN THE CONTEXT OF ORGANIZATIONAL TRANSFORMATIONS.....187

METHODS OF SCHOOL TEACHING

N. O. Akhmatova, T. O. Doronina, I. O. Komarova

ETHICS AND INNOVATIONS IN THE STUDY OF BIOLOGY IN GENERAL SECONDARY EDUCATION: NEW TECHNOLOGIES AS AN ALTERNATIVE TO TRADITIONAL METHODS.....196

АКАДЕМІЧНІ СТУДІЇ

СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА»

Випуск 2

Коректура • Ірина Миколаївна Чудеснова

Комп'ютерна верстка • Оксана Іванівна Молодецька

Дата розміщення онлайн – 30.05.2026 р.

Дата друку – 31.05.2026 р.

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк.

Ум.-друк. арк. 24,18. Замов. № 0526/579.

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.