



DOI: <https://doi.org/10.36059/978-966-397-624-2-10>

UDC 001.92:659.3

*Ramunė BARANAUSKAITĖ-SLEPOVĖ*

*Master's student in Creative Society Communication Faculty of Creative  
Industries  
Vilnius Gediminas Technical University Trakų str. 1, LT-01141 Vilnius,  
Lithuania*

## **VISUAL COMMUNICATION AS A TOOL TO POPULARISE SCIENCE: CASE OF LITHUANIAN POPULAR SCIENCE MAGAZINES**

**Abstract.** This paper analyzes the transition from the deficit to the participatory science communication model through a comparative visual content analysis of Lithuanian popular science magazines (1972–2026). Findings highlight a systemic shift from object-centric to dominant visuals with human-centric narratives. Aligning with the UNESCO (2025) report on Ukraine's scientific community, the paper argues that adopting the participatory science communication model with narrative-driven visuals is essential for humanizing research, reinstating professional prestige and fostering the public's engagement required for cultivating science popularisation culture long-term.

**Keywords:** Visual communication, science popularisation, deficit model, participatory model, narrative paradigm.

### **1. Introduction**

The UNESCO (2025) report ("Resilient minds: the unseen struggles of scientists in wartime Ukraine") highlights the challenges faced by Ukrainian scientific community, including underinvestment, "brain drain" (young researchers not pursuing career in science) and infrastructure destruction which prevent scientists from performing research. While interest in scientific news is growing, there are reports of lacking systemic science communication resulting in public skepticism (Lytvyenko & Ryzhko, 2023), which stems from lack of local scientific visibility and low prestige of scientist profession. To bridge this gap, science popularisation communication should move beyond one-way knowledge dissemination toward participatory communication model, where a dialogue between the public, scientists and relevant stakeholders take place (Lewenstein, 2003). In the increasingly visual 21st century culture, the visuals in science communication are not an afterthought but



a strategic element in how science is communicated for the public (Estrada & Davis, 2015). Visuals may determine whether science communication is consumed or ignored (Traboco et. al., 2022). Science communication can be defined as a social conversation, covering not only formal, but also everyday, spontaneous and culturally embedded representations of science (e.g., through art, pop culture or visual graphics) (Estrada & Davis, 2015). This paper explores the evolution of visual communication in Lithuanian popular science magazines to demonstrate how a transition from the deficit model to participatory model could benefit the science popularisation communication in Ukraine.

## 2. Theoretical framework

Historically, science communication followed the **Deficit model**, known as a one-way knowledge transfer from experts to the non-expert passive public (Lewenstein, 2003). It relies on measuring public's understanding of factual information (e.g. by performing surveys). Critics argue that it oversimplifies communication by placing responsibility on the public while ignoring institutional and cultural contexts (Wynne, 2006). Despite criticism, this model persists in practice (Bucchi & Trench, 2021). Science communication evolution led to the **Contextual model**, emphasizing public's understanding and interpretation through individual's social and cultural contexts (Lewenstein, 2003). The 1985 Bodmer Report marked a turning point by encouraging broader scientific engagement through media and education (Pupelienė, 2015). Eventually, science communication came to the **Participatory model** which views science communication as a multi-directional dialogue aimed at building trust and actively engage the public, policy makers, scientists and higher education institutions in discussion and decision-making (Lewenstein, 2003; Pupelienė, 2015). Modern science communication practice requires a "social conversation" supported by visuals which function as facilitating tools for dialogue rather than decoration alone (Bucchi & Trench, 2021).

Public understanding of science requires clear language and visuals that connect scientific knowledge with everyday life (Pupelienė, 2015; Kessler et. al., 2022). As audiences have moved from being passive knowledge recipients to active participants, effective science communication now demands relatable, but not overly technical content and human dimension (stories relevant to people's lives) that foster dialogue (Phogat et. al., 2025; Kessler et. al., 2022). Because meaning is actively interpreted by audiences within social and cultural contexts (Craig, 1999), the content should align with audience's cognitive processes (Estrada & Davis, 2015). Visual literacy is essential in this process, because limited interpretive skills increase the risk of misinterpretation (Rigutto, 2017). According to Pena (2025), visual literacy has evolved from passive learning to active creation of meaning, utilizing both "hard" technical visuals (e.g. diagrams, infographics) to clarify concepts and "soft" attention-driven visuals (e.g. everyday images) to engage audiences emotionally (Homrich & Isekenmeier, 2016). Based on the information design principles and dual-coding theory, visuals are better remembered than text as they reduce cognitive load for non-



expert public and maintain their attention (Paivio, 1986; Pettersson, 2010; Fleming & Levie, 1978). By structuring knowledge to non-expert public, visual communication becomes fundamental for modern science popularisation.

Beyond the cognitive processing of scientific information, in his **Narrative paradigm**, Walter Fisher (1987) argues that humans are inherently storytelling beings (*homo narrans*), suggesting that people make sense of the surrounding world through the narratives and not based on logical facts only (Garrison & Wallace, 2025). We can be presented with logical set of facts, however, when making a decision we may be persuaded by a story (Stache, 2017). Narrative paradigm suggests that engaging communication is a form of storytelling, a tradition which can be found throughout the human history - from cave paintings to bed time stories (Stache, 2017). Visuals often accompany text and therefore serve as narrative support to engage audience. Furthermore, photographs specifically evoke greater emotional response due to being perceived as closer to reality (Rodriguez & Dimitrova, 2011). Visuals can also frame how a story is understood, often giving the first impression of a story and guiding audience's interpretation of information (Rodgers & Thorson, 2000). While **"hard" visuals** limit public's engagement, **"soft" visuals** supporting the narrative facilitate **"story-weaving"** - a collaborative making of meaning through stories between the storyteller and audience (Garrison & Wallace, 2025). Adoption of this model is essential for cultivating a prestigious science popularisation culture, one that not only enhances the visibility of local scientific achievements but actively invites the public to participate in social conversation about science.

## 5. Methodology

This paper utilizes quantitative visual content analysis to compare visual communication elements of the Lithuanian popular science magazines *Mokslas ir gyvenimas* (1972-1990) and the modern *Iliustruotas mokslas* (2016-2026). A comparative sample of ten articles was selected across scientific topics, such as astronomy, medicine, technology. To accommodate a shift in modern magazine focus, the topic of history in the historical sample was compared with people and social sciences in the modern sample. In this paper, visuals are defined as drawings, infographics, illustrations and photographs. Visuals were coded across five theoretical variables: 1) Visual literacy - Hard vs. Soft (Pena, 2025; Hommrich & Isekenmeier, 2016), 2) Visual type - non-photographs vs. photographs (Rodriguez & Dimitrova, 2011), 3) Narrative role - purely factual data visuals vs. narrative-supporting, story-weaving visuals, depicting a process or journey (Fisher, 1987; Garrison & Wallace, 2025), 4) Human dimension - object-centric visuals, e.g. machines, nature, abstract vs. human-centric visuals, e.g. depicting scientists or people stories (UNESCO, 2025; Kessler et al., 2022), 5) Visual hierarchy - supporting decorative visuals buried in text vs. dominant visuals, being the largest elements on the page (Rodgers & Thorson, 2000). By analyzing the intent and usage of these elements, the research shows the transition from the deficit science communication model to a participatory.

## 6. Results



The comparative analysis revealed a significant shift in visual usage in science communication. In *Mokslas ir gyvenimas* magazine (1972-1990), in **80%** of analyzed articles, visuals played a decorative role, often being disconnected from the article's text. Conversely, **100%** of *Iliustruotas mokslas* magazine (2016-2026) analyzed articles utilized dominant visuals, often taking double A4 page spreads, confirming Rodgers & Thorson's (2000) concept of visual framing. While the *Mokslas ir gyvenimas* magazine's samples from Soviet era were **object-centric**, the modern *Iliustruotas mokslas* visuals are overwhelmingly **human-centric**, often featuring scientists as protagonists through photos of them in action, near their scientific results or giving interviews (e.g. what challenges occurred while doing research, how can research findings be applied long-term, etc.). Furthermore, modern science popularization utilizes both **"hard" and "soft"** visuals to explain phenomena that are invisible to the human eye (e.g. cellular structures, DNA or extinct animals), which reduces the cognitive load for the non-expert public.

### 7. Discussion and conclusion

The difference between the two magazines shows a systemic shift from the deficit model to participatory social conversation. The total absence of the human dimension in *Mokslas ir gyvenimas* shows an abstract, state-owned science that makes scientists invisible - a condition UNESCO (2025) associates with low profession prestige and "brain drain". Conversely, dominant visuals in *Iliustruotas mokslas* act as primary entry point for "story-weaving". By showing scientists as protagonists, modern communication humanizes research, reducing cognitive load for the non-expert public. In conclusion, the evolution from decorative, supporting visuals to dominant, being the largest on the page, represent a shift toward the participatory model. Adopting a participatory model with dominating visuals can make scientific community seen through human-centric narratives. By humanizing the scientific process, visual communication becomes a strategic tool to combat the invisibility of science. The adoption of such narrative-driven strategies forms a foundation helping reinstate profession prestige and foster public engagement.

### REFERENCES

1. Bucchi, M., & Trench, B. (2021). Rethinking science communication as the social conversation around science. *JCOM* 20(03), Y01. <https://doi.org/10.22323/2.20030401>
2. Craig, R. T. (1999). Communication Theory as a Field. *Communication Theory*, 9(2), 119–161. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.1999.tb00355.x>
3. Fisher, W. R. (1987). *Human communication as narration: Toward a philosophy of reason, value, and action*. University of South Carolina Press.
4. Fleming, M. L., Levie, I., & Howard, W. (1978). *Instructional message design: Principles from the Behavioral Sciences*. Indiana University: Educational Technology Publications. ISBN 0-87778-104-4.



5. Garrison, S., & Wallace, C. (2025). Story-weaving: homo narrans, popular culture and the role of stories in tourism. *International Journal of Cultural Studies*, 28(3), 637-652. <https://doi.org/10.1177/13678779241300178>
6. Hommrich, D., & Isekenmeier, G. (2016). Visual communication, popular science journals and the rhetoric of evidence. *JCOM* 15(02), C04. <https://doi.org/10.22323/2.15020304>
7. Kessler, S. H., Schäfer, M. S., Johann, D., & Rauhut, H. (2022). Mapping mental models of science communication: How academics in Germany, Austria and Switzerland understand and practice science communication. *Public Understanding of Science*, 31(6), 711–731. <https://doi.org/10.1177/09636625211065743>
8. Lewenstein, B. V. (2003). *Models of public communication of science and technology*. Cornell University. <https://ecommons.cornell.edu/server/api/core/bitstreams/3f3ec4d4-53ea-4eeb-b3c8-8c4e31da0ea9/content>
9. Lytvynko, A., & Ryzhko, L. (2023). Development of innovative approaches to the popularization of science and technology for the development of interaction between science and society. *Professional Education: Methodology, Theory and Technologies*, 9(1), 129–145.
10. Paivio, A. (1986). *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-506666-9.
11. Pena, E. (2025). The three waves of visual literacy. *Journal of Visual Literacy*, 44(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2025.2462379>
12. Pettersson, R. (2010). *Information Design—Principles and Guidelines*. *Journal of Visual Literacy*, 29(2), 167–182. <https://doi.org/10.1080/23796529.2010.11674679>
13. Phogat, P., Rab, S., & Wan, M. (2025). Science communication in the digital age: Trends, gaps, and interdisciplinary opportunities. <https://doi.org/10.1177/18758789251342896>
14. Pupelienė, J. (2015). *Mokslo komunikacija*. Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
15. Rigutto, C. (2017). The landscape of online visual communication of science. *JCOM* 16(02), C06. <https://doi.org/10.22323/2.16020306>
16. Rodgers, S., & Thorson, E. (2000). “Fixing” stereotypes in news photos: A synergistic approach with the Los Angeles Times. *Visual Communication Quarterly*, 7(3), 8–11. <https://doi.org/10.1080/15551390009363436>
17. Rodriguez Estrada, F. C., & Davis, L. S. (2015). Improving Visual Communication of Science Through the Incorporation of Graphic Design Theories and Practices Into Science Communication. *Science Communication*, 37(1), 140-148. <https://doi.org/10.1177/1075547014562914>



18. Rodrigues, L., & Dimitrova, D. V. (2011). The levels of visual framing. *Journal of Visual Literacy* 30(1),48-65<https://doi.org/10.1080/23796529.2011.11674684>
19. Stache, L. (2017). Fisher narrative paradigm. In *The SAGE encyclopedia of communication research methods* (Vol. 4, pp. 576-578). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483381411.n205>
20. Traboco, L., Pandian, H., Nikiphorou, E., & Gupta, L. (2022). Designing infographics: Visual representations for enhancing education, communication, and scientific research. *Journal of Korean Medical Science*. <https://doi.org/10.3346/jkms.2022.37.e214>
21. UNESCO. (2025). Resilient minds: the unseen struggles of scientists in wartime Ukraine. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394849>
22. Wynne, B. (2006). Public Engagement as a Means of Restoring Public Trust in Science – Hitting the Notes, but Missing the Music? *Community Genetics*, 9(3), 211–220. <https://doi.org/10.1159/000092659>

---

*Dr. Marc BOUMEESTER,*  
*ArtEZ University of the Arts,*  
*The Netherlands*

### **THE ENDOSYMBIOTIC PEDAGOGY OF URGENCY**

Moving beyond the transmission of static skills or credential accumulation, this paper proposes a pedagogy of endosymbiosis – a reciprocal ecology where students, educators, and institutions co-inhabit shared urgencies. Drawing on ArtEZ University of the Arts' experimental "*Try Out*" bachelor program, we frame learning not as mastery of transmissible knowledge but as the cultivation of a dynamic "body of knowing." Here, students' urgencies are not obstacles to manage but generative forces binding subjects, materials, and environments in mutual transformation. Prioritizing embodied attunement, collective care, and perceptual modulation over individualized skill acquisition, the program counters the extractive logics of (platform) capitalism and imperialism. Education is reframed as an ecology of capacities and competences – not prescribed learning outcomes – amplified by porous pedagogical structures. Students engage with urgencies rather than about them, inhabiting problems as lived conditions, not abstract cases. As Stengers (2005) suggests, this approach "slows down reasoning," fostering resonance with complexity over rushed closure. Urgencies thus become occasions for collective attunement, care, hesitation, and experimental openness. This pedagogy resists neoliberal reductions of education to individualized skill acquisition, emphasizing instead interdependency, shared responsibility, and mutual transformation. Students and staff participate in a distributed ecology, where learning is measured not by accumulation but by shifts in perception and possibility.



## REFERENCES

1. Stengers, I. (2005). The cosmopolitical proposal. In B. Latour & P. Weibel (Eds.), *Making things public: Atmospheres of democracy* (pp. 994–1003). Cambridge, MA: MIT Press.

UDC 811.111

*Radu BURDUJAN,*

*PhD, Associate Professor, Faculty of Foreign Languages and Literatures  
Ion Creangă State Pedagogical University, Chişinău, Republic of Moldova*

## THE EFFECTIVENESS OF AI CHATBOTS IN DEVELOPING EFL SKILLS

**Abstract.** This paper investigates the effectiveness of artificial intelligence (AI) chatbots in developing English as Foreign Language (EFL) skills. AI chatbots offer interactive, adaptive, and learner-centred opportunities, addressing persistent challenges in traditional EFL instruction, including limited authentic communication and insufficient individualized feedback. Through a review of empirical studies, theoretical frameworks, and pedagogical models, the paper examines key affordances—such as real-time feedback, personalization, and low-anxiety interaction—while also considering limitations including occasional inaccuracies and potential over-reliance. The analysis demonstrates that AI chatbots can significantly improve speaking fluency, lexical range, and writing accuracy, particularly when integrated into structured pedagogical frameworks with teacher guidance.

**Introduction.** The emergence of artificial intelligence has significantly impacted educational practice, particularly in the teaching and learning of foreign languages. Traditional EFL instruction often encounters challenges such as limited classroom interaction time, insufficient individualized feedback, and restricted opportunities for authentic communication. These constraints can impede learners' progress in speaking, writing, and vocabulary acquisition, which are crucial components of language competence.

AI chatbots provide interactive and adaptive learning environments that supplement traditional instruction. Unlike static textbooks or pre-recorded exercises, chatbots offer real-time, conversational practice tailored to each learner's level and needs. They can simulate authentic communicative interactions, provide immediate corrective feedback, and create a non-judgmental, low-anxiety environment conducive to practice and experimentation. These characteristics align with contemporary student-centred pedagogical approaches that emphasize autonomy, engagement, and personalized learning (Elliott, 2024; Kim et al., 2021; Udovychenko et al., 2025).



AI chatbots provide interactive and adaptive learning environments that supplement traditional instruction. Unlike static textbooks, they offer real-time conversational practice tailored to each learner's level and needs. They simulate authentic interactions, deliver immediate corrective feedback, and create a non-judgmental, low-anxiety environment. These features align with student-centred approaches emphasizing autonomy, engagement, and personalized learning (Elliott, 2024; Kim et al., 2021; Udovychenko et al., 2025).

This paper examines these affordances and limitations through a synthesis of recent empirical studies, demonstrating how AI chatbots can be integrated effectively into EFL instruction.

### **Literature Review**

**AI Chatbots in Language Learning.** AI chatbots are natural language processing systems that simulate human-like conversation through text or speech interfaces. In EFL contexts, they support the development of core skills—speaking, writing, vocabulary acquisition, and grammatical accuracy—by addressing traditional classroom limitations such as restricted oral practice time, insufficient individualized feedback, and limited exposure to authentic communicative contexts (Lysak, 2025; Davar et al., 2025). By offering interactive and adaptive environments, chatbots enable learners to engage in repeated, meaningful practice that reinforces classroom instruction and increases both the quantity and quality of language input and output.

**Pedagogical Affordances.** Recent studies identify four key advantages. First, chatbots deliver immediate corrective feedback on grammatical, lexical, and syntactic errors, accelerating acquisition and helping learners self-correct in real time. This feature is particularly beneficial in writing and speaking tasks, where delayed feedback in traditional classrooms may reduce learning efficiency (Elliott, 2024; Davar et al., 2025; Terletska et al., 2026). Second, they enable personalization by adapting to individual proficiency levels, objectives, interaction patterns, and preferences—something difficult to achieve in large classes. Such adaptability supports differentiated instruction and ensures learners receive input that is neither too simple nor too complex, thereby optimizing cognitive engagement (Lysak, 2025; Zablotska et al., 2026).

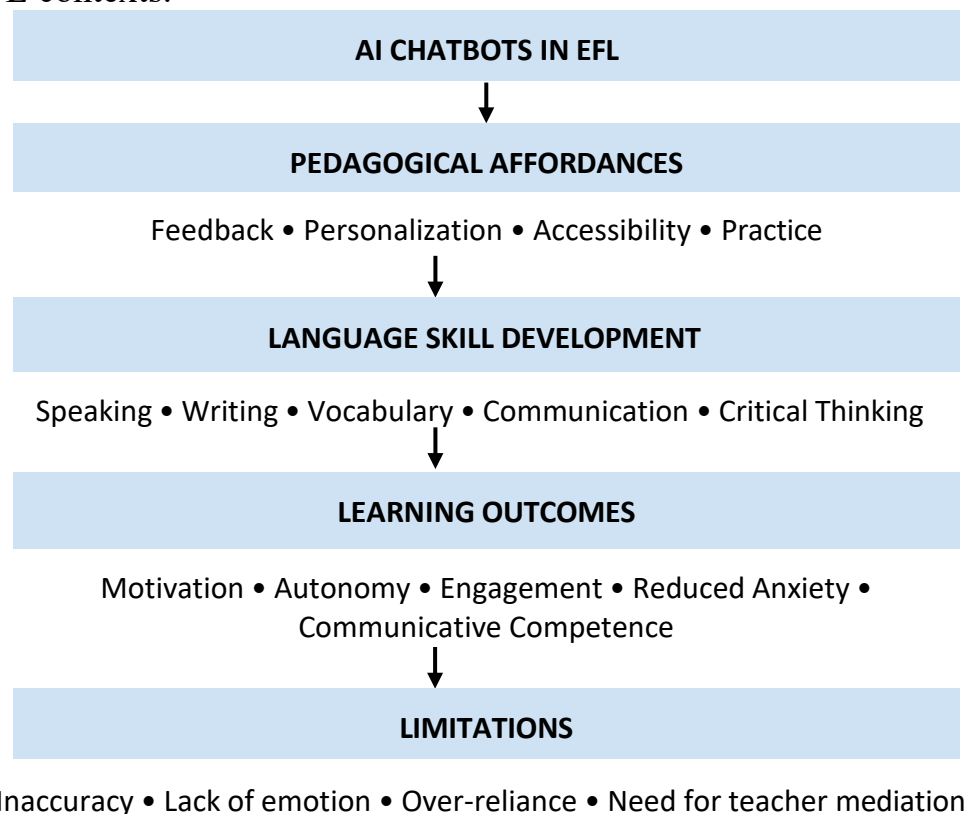
Third, they create a low-anxiety practice environment that reduces fear of making mistakes or speaking in front of peers. By offering a private, non-judgmental space for experimentation, chatbots encourage linguistic risk-taking, boost learner confidence, and increase willingness to communicate—factors essential for fluency development (Elliott, 2024; Zablotska et al., 2026). Finally, their 24/7 availability promotes learner autonomy and continuous self-directed practice beyond the classroom, which is especially valuable in contexts with limited English exposure (Davar et al., 2025; Lysak, 2025).

Collectively, these features have been shown to improve speaking fluency, lexical range, writing accuracy, and overall communication skills (Kim et al., 2021; Terletska et al., 2026).



**Challenges and Limitations.** Despite these benefits, important limitations remain. AI-generated responses can occasionally be inaccurate, contextually inappropriate, or overly generic, necessitating careful teacher mediation to ensure linguistic reliability (Elliott, 2024; Lysak, 2025). Chatbots also lack genuine emotional intelligence and cannot fully replicate the pragmatic, intercultural, or social nuances of human interaction (Elliott, 2024). Another concern is the risk of learner over-reliance, which may reduce peer collaboration, diminish opportunities for authentic human communication, and affect critical thinking development. While AI can support critical thinking through guided tasks, its effectiveness depends heavily on pedagogical design and teacher facilitation (Davar et al., 2025; Zablotska et al., 2026).

Effective integration therefore requires structured pedagogical frameworks with clear learning objectives and active teacher guidance, positioning AI chatbots as complementary tools rather than replacements for human instruction. Figure 1 provides a visual summary of the key pedagogical affordances and challenges of AI chatbots in EFL contexts.



**Figure 1. AI Chatbots in EFL: Affordances vs Limitations**

**Conclusion.** AI chatbots offer a powerful innovation in EFL education by providing adaptive, interactive, and learner-centred opportunities that address limitations of traditional instruction, such as limited communicative practice and insufficient individualized feedback. Research shows that their integration enhances



key language skills, including speaking fluency, writing accuracy, and lexical development, while increasing learner motivation, engagement, and autonomy (Elliott, 2024; Lysak, 2025; Terletska et al., 2026).

At the same time, the pedagogical effectiveness of AI chatbots depends on their careful integration into structured teaching environments. While they offer meaningful opportunities for practice and can reduce language anxiety through low-pressure interaction, they also present limitations related to linguistic accuracy, contextual appropriateness, and the absence of genuine emotional intelligence (Davar et al., 2025; Zablotska et al., 2026). Therefore, AI chatbots should be viewed as complementary tools rather than replacements for human instruction. When combined with teacher guidance and clear learning objectives, they can significantly contribute to both immediate EFL skill improvement and the development of long-term communicative competence.

## REFERENCES

- Davar, N. F., Dewan, M. A. A., & Zhang, X. (2025). AI chatbots in education: Challenges and opportunities. *Information*, 16(3), 235.  
<https://www.mdpi.com/2078-2489/16/3/235>
- Elliott, L. (2024). Advantages and disadvantages of AI in the EFL classroom. In *The Asian Conference on Education 2023: Official Conference Proceedings* (pp. 491–499).  
[https://papers.iafor.org/wp-content/uploads/papers/ace2023/ACE2023\\_73896.pdf](https://papers.iafor.org/wp-content/uploads/papers/ace2023/ACE2023_73896.pdf)
- Kim, H. S., Cha, Y., & Kim, N. Y. (2021). Effects of AI chatbots on EFL students' communication skills. *영어학*, 21, 712–734.  
<http://journal.kasell.or.kr/xml/30253/30253.pdf>
- Lysak, H. (2025). The integration of artificial intelligence in EFL instruction across Europe: A critical review of tools, methods and impacts. *Comparative Professional Pedagogy*, 15(1), 48–55.  
<https://cpp.khmnu.edu.ua/index.php/cpp/article/view/140/135>
- Terletska, L., Sobolieva, S., Hryshchuk, M., Haidenko, Y., & Dankevych, Y. (2026). Chatbots and virtual assistants in higher education: supporting academic writing and research. *Revista Eduweb*, 20(1), 382-395.  
<https://www.revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/780/1478>
- Udovychenko, L., Strohanova, H., Stepanenko, O., Popovych, A., & Krymets, O. (2025). Using artificial intelligence-based chatbots for interactive Ukrainian language learning. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 103(12), 5119–5131.  
[https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/52958/1/L\\_Udovychenko\\_JTAIT\\_12\\_FS\\_M.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/52958/1/L_Udovychenko_JTAIT_12_FS_M.pdf)



Zablotska, L., Chernii, L., Meleshchenko, V., Olendr, T., & Tsar, I. (2026). Developing students' critical thinking through AI-enhanced foreign language instruction. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue*.  
<https://download.ssrn.com/2026/2/4/6178939.pdf>

**UDC 37.016:811**

---

**Olha KOZII,**  
*PhD in Philology, Associate Professor,  
Department of Public Administration, Law and Humanities,  
Kherson State Agrarian and Economic University  
Kropyvnytskyi (Ukraine)*

## **TRANSFORMATIONAL PROCESSES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

The field of foreign language teaching has undergone profound transformation in recent decades, shaped by technological innovation, shifting pedagogical paradigms, globalization, and evolving learner needs. What was once a domain dominated by rigid grammar-translation methods has become a dynamic, interdisciplinary space emphasizing communication, intercultural competence, and learner autonomy (Richards & Rodgers, 2014). These transformational processes are not merely methodological adjustments but represent a broader rethinking of what it means to learn and teach a language in the twenty-first century.

One of the most significant shifts in foreign language teaching has been the transition from teacher-centered to learner-centered approaches. Traditional models positioned the teacher as the primary source of knowledge, with students playing a largely passive role. In contrast, contemporary methodologies such as Communicative Language Teaching (CLT) and Task-Based Language Teaching (TBLT) prioritize active student engagement. Learners are now seen as participants in meaning-making processes, engaging in authentic communication rather than rote memorization (Nunan, 2004). This transformation reflects broader educational trends that value critical thinking, collaboration, and problem-solving skills.

Closely related to this shift is the increasing emphasis on communicative competence. Early language teaching approaches often focused heavily on grammatical accuracy and translation skills. However, scholars such as Hymes introduced the concept of communicative competence, highlighting the importance of using language appropriately in social contexts (Savignon, 2002). Modern language instruction therefore integrates linguistic, sociolinguistic, and pragmatic elements. Students are encouraged to develop not only accuracy but also fluency and the ability to navigate real-life communicative situations. This approach aligns with the demands of a globalized world, where language is a tool for interaction across



cultures and professions.

Another transformative factor is the integration of digital technologies into language teaching. The rise of the internet, mobile devices, and artificial intelligence has revolutionized access to linguistic resources and learning environments. Online platforms, language learning applications, and virtual classrooms have expanded opportunities for both formal and informal learning (Chapelle, 2003). Technologies such as Learning Management Systems (LMS), video conferencing tools, and interactive software enable personalized and flexible learning experiences. Moreover, digital tools facilitate exposure to authentic language use through multimedia content, including podcasts, videos, and social media interactions.

The concept of blended learning has emerged as a particularly influential model in this context. By combining face-to-face instruction with online components, blended learning environments offer greater adaptability and learner autonomy. Students can engage with materials at their own pace, revisit complex topics, and participate in interactive activities beyond the classroom (Graham, 2006). This model became especially prominent during global disruptions such as the COVID-19 pandemic, which accelerated the adoption of remote teaching practices. As a result, educators have developed new competencies in digital pedagogy, reshaping the professional profile of language teachers.

Intercultural competence has also become a central objective in foreign language education. Language is inseparable from culture, and effective communication requires an understanding of cultural norms, values, and perspectives. Transformational processes in teaching therefore involve integrating cultural content into curricula and fostering intercultural awareness (Byram, 1997). Students are encouraged to reflect on their own cultural identities while developing sensitivity toward others.

This shift supports the development of global citizenship and prepares learners for participation in diverse social and professional contexts.

Assessment practices have likewise evolved in response to these changes. Traditional testing methods, which often focused on discrete grammatical knowledge, are increasingly supplemented or replaced by performance-based assessments. These include oral presentations, project work, portfolios, and collaborative tasks that better reflect real-world language use (Brown, 2004). Formative assessment has gained prominence, emphasizing continuous feedback and learner development rather than solely summative evaluation. This approach aligns with learner-centered pedagogy and supports the development of self-regulated learning strategies.

Another important dimension of transformation is the recognition of learner diversity. Contemporary classrooms are characterized by varying levels of proficiency, learning styles, motivations, and cultural backgrounds. Inclusive teaching practices aim to accommodate these differences through differentiated instruction and adaptive learning strategies (Tomlinson, 2014). Teachers are encouraged to design activities that cater to multiple intelligences and provide



scaffolding to support learners at different stages. This inclusive perspective extends to recognizing the needs of learners with disabilities, ensuring equitable access to language education.

The role of the teacher has also been redefined in light of these transformations. Rather than serving solely as knowledge transmitters, teachers now act as facilitators, guides, and co-learners. They create supportive learning environments, encourage interaction, and foster learner autonomy. Professional development has become a continuous process, requiring educators to stay informed about new methodologies, technologies, and research findings. This evolving role underscores the importance of reflective practice and adaptability in modern language teaching.

In conclusion, transformational processes in foreign language teaching reflect broader changes in education and society. The shift toward learner-centered approaches, the integration of technology, the emphasis on communication and intercultural competence, and the evolution of assessment practices all contribute to a more holistic and effective model of language education. These developments highlight the need for flexible, inclusive, and innovative teaching strategies that respond to the demands of a rapidly changing world. As language continues to serve as a bridge between cultures, the ongoing transformation of its teaching remains a critical area of educational development.

## **REFERENCES**

1. Brown, H. D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. Pearson Education.
2. Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
3. Chapelle, C. A. (2003). *English Language Learning and Technology*. John Benjamins.
4. Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In *Handbook of Blended Learning*. Pfeiffer.
5. Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.
6. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
7. Savignon, S. J. (2002). *Interpreting Communicative Language Teaching*. Yale University Press.
8. Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom*. ASCD.



**UDC 811.111.378**

*Olesandr LEMBERSKYI,*

*Senior lecturer in School of leadership, the Department of language training,  
Naval Institute of National university  
"Odesa maritime academy",  
Odesa*

## **THE ROLE AND IMPORTANCE OF THE ENGLISH LANGUAGE IN THE TRANSFORMATION OF EDUCATION IN THE PERIOD OF CHANGE**

In today's changing world, universities are faced with the challenge of the globalization of education and science. Globalization creates conditions for the internationalization of education, as a result of which universities become key participants in this process throughout the planet. One of the factors of globalization is the dominance of English - it has become the common language of modern science and education. Most of the leading universities around the world, with rare exceptions, offer education in English. Even those countries where English is not the language of communication are trying to attract more students, or at least avoid a decrease in their number by expanding the range of educational services provided in English. In the light of globalization, Ukraine recognizes English as a key competence necessary for successful integration and development of the economy, as well as for international communication and entry into the European educational, scientific and professional space. The need to master English to expand a person's educational and professional opportunities is reflected in a number of national strategies and initiatives in Ukraine [1].

English has now become not only the language of science in the natural sciences, but also in the social sciences and humanities. It is recognized as the language of PhD dissertations. Most academic conferences and journals are also in English. In Europe, the spread of English-language educational programs has been facilitated by massive academic mobility programs such as Erasmus. In many countries, education leaders are calling for the development of English-language education in order to attract foreign students and create an international learning environment for local students. Previously, English was used mainly in master's programs, but now it is increasingly being introduced at the undergraduate level. In many countries, teaching English is also becoming a priority in the development of preschool and school education. In addition to the obvious advantages of increasing the use of English in higher education, it is important to take into account certain disadvantages of teaching in English. Although many support the existence of English as a tool for international communication, some scholars and educators believe that the Anglicization of education introduces dissonance into the educational environment. Many researchers point to the danger of the hegemony of the English



language, which can lead to the homogenization of scientific topics and interests around the world [2]. here is a fear of losing cultural capital and a threat to national languages, especially in the case of small countries. The problem in English-speaking countries, as well as in those where the use of other languages is widespread, is the risk of losing the quality of education when using English as the language of instruction. This is due to the insufficient level of English proficiency of both students and teachers. There is a perception that teaching in a foreign language contributes to the development of intercultural competence or “cultural hybridization” among students. However, teaching in English does not always lead to this. Some researchers argue that the use of English in international education and science remains only a tool of communication and a means of acquiring knowledge, and not a means of transmitting cultural values. Many researchers also point out that teaching in English to local students increases the distance between higher education institutions and society and does not contribute to the readiness of graduates for employment in their home country and the use of their native language. Instead, during their studies, students are immediately oriented towards finding further work abroad, in English-speaking countries [3].

From the above, it is obvious that in the university environment, which is aimed at internationalization, a foreign language aspect appears. It seems that the importance of foreign languages in general, in particular English, in the competence profile of students, teachers and administrative staff of the university is growing. However, one should not forget that the language of the country where the training is conducted is also important. Researchers emphasize that with an increase in the level of proficiency in the language of the country of study, students' satisfaction with the education received increases. It seems that the cultural orientation of the university should be aimed at forming a culture of multilingual, multicultural communication. Ukraine has considerable experience in attracting foreign students to study at Ukrainian universities, and some educational institutions have also conducted training in some profiles in English. However, it was knowledge of the language of the country of study, in this case Ukrainian, that contributed to the cultural and social adaptation and integration of foreign students. Being in a Ukrainian-speaking social environment required proficiency in the Ukrainian language, at least at a basic level. It would be difficult to exist in a linguistic vacuum and lead a full life. In addition, for Ukrainian students, studying in English in Ukraine can lead to alienation from their own culture and language [4].

Taking into account the above, it can be concluded that one of the key goals of the reform of the higher education system is the active introduction of English-language teaching of various disciplines in Ukrainian higher education institutions, as a means of ensuring the integration of the higher education system in Ukraine into the European Higher Education Area and the European Research Area. However, at the same time, the use of English in the Ukrainian educational environment should be limited to reasonable limits. In other words, Ukrainian higher education institutions



should use English in teaching to enrich the content, not for commercial reasons, and pay more attention to the study of other languages, including the native language. The theoretical observations presented in this publication can become the basis for the practical implementation of the latest trends in Ukrainian educational institutions. However, for this they require testing and practical experiments on the implementation of English-language teaching in higher education institutions. The evidence presented in the article can stimulate and motivate Ukrainian scientists and experienced teachers of higher education institutions to make changes in the content and methods of learning and teaching.

### REFERENCES

1. Androschuk A. Teaching English at Ukrainian Universities in the Context of European Integration: A Systemic Approach / EUROPEAN HUMANITIES STUDIES: State and Society Issue 3(II), 2019. Pp. 74–86. DOI: 10.38014/ehs-ss.2019.3-II.06 URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/970096.pdf> (date of access: 22.03.2026).
2. Bolaito R., West R. Internationalization of Ukrainian Universities in the Context of English: The Project "English for Universities" / Rod Bolaito, Richard West. – K.: "Stal Publishing House", 2017. – 154 p. URL: [https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/2017-10-04\\_ukraine\\_-\\_report\\_h5\\_ua.pdf](https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/2017-10-04_ukraine_-_report_h5_ua.pdf) (date of access : 23/03/2026).
3. Law of Ukraine "On Education" dated 07/25/2023 № 898 URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/64c/20b/aae/64c20baaec4b3448883937.pdf> (date of access: 03/24/2024).
4. Ishchenko O., Matviyas O. Learning English in the context of Ukraine's entry into the European educational space. Bulletin of Lviv University. 2025. No. 25. Pp. 353–357

**UDC 811.111.378**

---

*Yelizaveta LYSENKO,  
Senior lecturer in School of leadership, the Department  
of language training,  
Naval Institute of National university  
“Odesa maritime academy”,  
Odesa*



## TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF THE ENGLISH LANGUAGE AND ITS INFLUENCE ON THE UKRAINIAN LANGUAGE IN THE 21ST CENTURY

Recently, Ukraine has strengthened ties with America, so more and more Ukrainians are starting to learn English because they are starting to work in the IT sector, because in this case, knowledge of English will be very useful to you. Since Ukrainians are a very talented nation, we take prizes in many international competitions and contests, where without knowledge of English it will be difficult for you, because English is an international language. English is a universal language, it is easy to learn and communicate [1].

Due to the fact that the English-language media in the 20th and 21st centuries. has expanded significantly and began to spread to other countries, as a result of this, many English terms, which are also called Anglicisms, have begun to appear in other countries. According to the definition of the large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language: "Anglicism is a word or phrase borrowed from the English language" (Busel, 2003). They are very common in the Ukrainian language, they have become so entrenched in the Ukrainian language that even when using Anglicisms in everyday life, a person cannot always guess that this word came to us from another country. Some believe that Anglicisms are harmful and have a bad influence that must be eliminated, while others, on the contrary, consider them useful and appropriate and actively use them. For words borrowed from English, the following sound combinations are typical: (gentleman, jazz), ay (inside), (hockey) [2]. In 2023, we have an extremely large number of Anglicisms, in my opinion, we have never had so many borrowings in the Ukrainian language. Millions of Ukrainians use them every day, especially the younger generation. This is largely due to global technological progress, politics, and American foreign trade. Words like computer, smartpone, and television have long been entrenched in our language. Usually, people use Anglicisms in order to be "trendy" in front of others. After all, America has a huge influence on countries in social networks, where modern youth usually spend most of their time, and not only. But in my opinion, the danger of Anglicisms is that they displace Ukrainian words, and this actually hurts a lot. Anglicisms can be dangerous for the Ukrainian language because it can lose its identity and individuality, and this should not be the case! After all, the language is one of the main identifiers of the country, so Anglicisms should be treated very carefully, although they really make our lives easier [3].

I am not saying that we do not have the right to use Anglicisms, but we must be careful with them. After all, excessive use of Anglicisms will 'dampen' our language. Anglicisms exist in various spheres of life, namely in such areas as politics, economics, technology, medicine, fashion, social networks, and military topics. Politics. Anglicisms in the Ukrainian language are found in any sphere, from everyday things to serious spheres of life, for example, such as politics. The political



sphere has an extremely large number of Anglicisms, because Ukrainians are actively conducting business negotiations with American partners. For example, a word such as European integration became widely used by Ukrainians in 2022–2023 due to the fact that Ukraine became a candidate for EU membership on June 23, 2022. Therefore, now this word is more popular than ever among Ukrainians, because European integration is a kind of act of rapprochement between Ukraine and the EU, and since Ukraine is getting closer to the EU every day, the use of this word is inseparable from the active vocabulary of every Ukrainian. Also, the word convention, which in translation means "international agreement", is essentially also an Anglicism, but in order not to say that, for example, Ukraine has concluded an international agreement, we simply change it to the word 'convention'. Although this word was used earlier, today in 2023, it is even more well-known to everyone, because Ukraine has begun to conclude many agreements on the world stage. We also have such a concept as impeachment, which in translation means "recall" that is, it is the early termination of the powers of a certain official. Although this word is not often used, it plays an important role [4].

Taking into account the above, it can be concluded that one of the key goals of the reform of the higher education system is the active introduction of English-language teaching of various disciplines in Ukrainian higher education institutions, as a means of ensuring the integration of the higher education system in Ukraine into the European Higher Education Area and the European Research Area. However, at the same time, the use of English in the Ukrainian educational environment should be limited to reasonable limits. In other words, Ukrainian higher education institutions should use English in teaching to enrich the content, not for commercial reasons, and pay more attention to the study of other languages, including the native language. The theoretical observations presented in this publication can become the basis for the practical implementation of the latest trends in Ukrainian educational institutions. However, for this they require testing and practical experiments on the implementation of English-language teaching in higher education institutions. The evidence presented in the article can stimulate and motivate Ukrainian scientists and experienced teachers of higher education institutions to make changes in the content and methods of learning and teaching.

Economics. The field of economics is actually also full of Anglicisms. For example, the word marketing also came to us from English, and we pronounce it as marketing. Marketing is the promotion of information and services to the client. This word is often used, because Ukrainians are interested in selling and buying goods, and they run a fairly successful business. Also, the word management, forming this word through transliteration, we get management, which in translation means management. This word is often used in entrepreneurial activity and came to us a long time ago, but it is still widely used. Because the field of entrepreneurial activity in Ukraine is gaining new momentum and many entrepreneurs are taking various management courses to be successful. Also in the field of economics, we encounter



such a word as corruption, i.e. corruption - bribery, venality of government officials and public figures in capitalist countries (Corruption, n.d.). Unfortunately, this term is often found in the Ukrainian language, but we will cherish hope for the best. I have also noticed recently that instead of the word price, people use the word price, which we say through transliteration as price.

Military theme. Since the beginning of Russia's large-scale invasion of Ukraine, new Anglicisms have appeared in the Ukrainian language. Words such as black out, meaning that there is no electricity in all cities of Ukraine, were especially frequently used in the autumn and winter of 2022–2023, as Ukraine had major problems with electricity. The word military (translated as military) also appeared in the active dictionary of every Ukrainian, because it is the name of a military style of clothing. Also, the word donate - to donate, through transliteration Ukrainians say donaty, we usually say this when we need to donate certain funds to the Armed Forces of Ukraine or the treatment of a seriously ill person, of course, we used this word before, but it has reached its peak of use since 2022 and today. Also, such a word as shelter (from English: shelter, bomb shelter, shelter), due to transliteration, Ukrainians say it as шелтер. Starting from February 24, 2022, this word is in the active dictionary of every Ukrainian, because everyone knows that during an air raid, you should immediately go to the nearest shelter. Also, one of the popular words from February 24, 2022 is the word volunteering, due to transliteration, Ukrainians say this word as volunteering, that is, helping someone or something for free. This is exactly what Ukrainians did in the first days and months of the full-scale invasion of the Russian Federation into the territory of Ukraine, and continue to do so in the future. Technologies. The word deadline, that is, the deadline, also gained great momentum during distance learning during the coronavirus period, 10 years ago, only a few used it, and today this word is used by thousands. Also, the word device is used in everyday life. Although this word may not be a novelty, I began to hear this word more and more often in people's conversations. Also, the word upgrade, so people who work in the IT sector and not only, often use it. In my opinion, it began to gain popularity among Ukrainians in 2017. Also, the English word share, which means to share, is used by Ukrainians due to the transliteration as sharyty. Usually this word is used when a user wants to share certain information with others. Also, the word fix, so I often heard the word "fix" when communicating with friends. The reason for using such anglicisms is remote work in the USA, so sometimes I am interested in communicating with them, because I can hear a lot of anglicisms from them.

Summarizing the above on the topic "The influence of English on the Ukrainian language in the 21st century," we can note the following intermediate results. We have identified the reasons for the influence of English on the Ukrainian language, its development and the importance of knowledge. But since we have 2 versions of English, we considered some of the features of British and American English. After all, initially there was only the British version, but later the American version was also formed. Although they are similar, they are still very different, and it



sometimes happens that an American does not understand a British person, and a British person, on the contrary, does not understand an American, due to pronunciation. We note that Anglicisms have been, are and will be through the political, economic, and commercial spheres of life, through social networks, in any case they penetrate the Ukrainian language. At the present stage, the active vocabulary of every Ukrainian consists of words, the lion's share of which is Anglicisms. Of course, we shouldn't get rid of them, but excessive use of them can lead to bad consequences, so it is important to control ourselves, because ignoring the language can lead to the loss of a nation. We can encounter Anglicisms in any area of our lives, even if people have been using Anglicisms for years, they may not know that they are using them. Every area of our lives is full of Anglicisms, so it is extremely difficult to avoid them. Some of them we won't even be able to get rid of, because the word for what this or that thing is called does not exist in the Ukrainian language. Thus, summing up the study, we can state the following: the English language has a great influence on the Ukrainian language in the 21st century, and accordingly, our language has many Anglicisms, but the main thing is to keep a balance in their use and respect our Ukrainian language.

## REFERENCES

1. A brief history of the English language. Oxford International English Schools UK. URL: <https://www.oxfordinternationalenglish.com/a-brief-history-of-the-english-language/> (date of access: 22.03.2026).  
[indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/970096.pdf](https://indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/970096.pdf) (date of access: 22.03.2026).
2. Lyons D. How Many People Speak English, And Where Is It Spoken?. Babel. 2021. URL: <https://www.babel.com/en/magazine/how-many-people-speak-english-and-where-is-it-spoken> (date of access: 22.03.2026).
3. Busel, V. (2003). Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. K.; Irpin : VTF «Perun». [in Ukrainian].
4. Kalashnyk, V. S., & Cherpak, M. T. (2000). Evoliutsiia vplyvu rosiiskoi ta anhliiskoi mov na rozvytok ukrainskoi movy [The evolution of the influence of the Russian and English languages on the development of the Ukrainian language]. Visnyk: Problemy ukrainskoi terminolohii – Bulletin: Problems of Ukrainian terminology, (402), Pp. 131–132. [in Ukrainian].

UDC 37.016:811.111:004.9

---

**Inna YAKUSHENKO**

*Senior Lecturer of the Department of Specialised Translation  
and Foreign Languages  
Kherson National Technical University,  
Khmelnyskyi*



## **INNOVATIONS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING**

Language learning has transformed significantly over the past decade, thanks to advancements in technology and educational methods. With the rise of AI, immersive learning tools, and personalized education platforms, language learning is set to become more engaging and accessible than ever before [1]. English has become an important tool for international communication. There are a lot of transferable skills that are crucial to students' employability in a world where new jobs and tasks are constantly being created, and demand is constantly changing. Teaching methods and techniques are continuously being developed, and the teaching styles change accordingly [3].

The issue of improving teaching methods for English language instruction to students is quite relevant today.

Having analysed some scientific works and research, we have focused our attention on approaches that form the basis of English language teaching today, the use of which contributes to successful English language proficiency.

### **1. Inquiry-based learning and critical thinking**

Skills like critical thinking, problem-solving, and decision-making are some of the key transferable cognitive skills required in today's largely project and task-based world of work. Critical thinking skills enable students to sift through the deluge of information available to us whilst actively evaluating, analysing, summarizing, and applying the relevant information to their needs. This goes hand in hand with the research skills needed to explore and achieve a deeper understanding of the topic.

### **2. Self-awareness and emotional intelligence**

It is said that at the foundation of all soft skills is the ability to self-reflect and be self-aware. By understanding ourselves and our emotions we can develop empathy for others and manage ourselves in our interactions. These are key skills that are inseparable from training students to become better at communicating and mediating communication with those who are different from themselves.

### **3. Interpersonal skills**

In developing students' communicative competence, we need to go beyond linguistic competence (focusing on grammar, vocabulary and pronunciation). We need to give them the skills to interact with other human beings. This includes strategic competence – the ability to spot and overcome communication breakdowns.

### **4. Learner autonomy**

Not all learning can or should take place in the classroom. It is no secret that learners who are able to continually learn even when outside the classroom have the potential to improve and grow at a much faster rate. With the widespread availability of language learning resources and apps and authentic English language material online, learners can have access to learning anytime anywhere.

### **5. Artificial Intelligence**



The use of AI in apps that provide speaking practice means the technology learns how to interact with students realistically. As teachers, AI can be used to generate lesson materials, such as listening and reading articles and tasks based on the student level and interests; it can personalise the lesson content to the individuals in the class; it can provide the teacher and the educational institution with updated data about each student's needs, lacks and wants; it can support reflective practices of the teacher, helping in continuing professional development.

### **6. Embracing Diversity and Collaboration skills**

When using English, students are likely to converse with people who are different from themselves. It is important for learners to be able to understand and appreciate different perspectives and world views. These differences go beyond those of national cultures – students might have to interact and collaborate with people from different age groups, different industries and expertise, different socioeconomic backgrounds, and those who belong to different interest groups. Students might have to work and build relationships with people who have unfamiliar beliefs and values, abilities and life experiences. While there might be different expectations and different communication styles to manage, working in diverse teams can offer a high potential for learning and innovation as members of the team are constantly faced with new insights and approaches [2].

### **7. Focus on Multilingualism and Cross-Language Learning**

The global shift towards multilingualism is on the rise, with more learners embracing multiple languages at once. New tools are now designed to support the simultaneous study of two or more languages, allowing users to switch between different linguistic systems with ease. This trend is particularly important in today's globalized workforce, where multilingual professionals are in high demand [1].

So, practical experience confirms the effectiveness of innovative language-learning technologies, which help students develop critical thinking skills and increase their motivation to learn English. Such innovations develop the intellectual and communication skills of students, foster their creative abilities and help to create a more comfortable learning environment.

## **REFERENCES**

1. Language Learning Trends for 2025: What's New and What's Next? Retrieved from <https://ilcentres.com/post/language-learning-trends-for-2025-whats-new-and-whats-next> [in English]
2. Chong, Chia Suan. (2024, 11 November). Ten trends and innovations in English language teaching 2024. Retrieved from <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/ten-trends-and-innovations-english-language-teaching-2024>[in English]



3. Colquhoun, Kirsten. (2023, 26 June). 5 Innovations that have changed English language teaching. Retrieved from <https://www.theteflacademy.com/blog/5-innovations-that-have-changed-english-language-teaching/>[in English]

4. Ilanckumaran, M. (2024, 23 December). Innovations and insights in English language teaching. Retrieved from <https://www.linkedin.com/pulse/innovations-insights-english-language-teaching-dr-m-ilanckumaran-yipmc>[in English]

**УДК 373.5.091.2:355.23**

**Назар БАЛІЦЬКИЙ,**

*начальник науково-організаційного відділу Національної академії  
сухопутних військ ім. гетьмана Петра Сагайдачного, Львів*  
<https://orcid.org/0000-0003-3421-9839>,

**Оксана БАЛІЦЬКА,**

*завідувач навчального кабінету кафедри фундаментальних наук  
інституту інженерних військ, Львів*

## **РОЗВИТОК ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

### **Освіта як фундамент національної безпеки**

Сучасний глобальний та регіональний контекст, а особливо безпекова ситуація в Україні, докорінно змінили розуміння ролі освіти у системі підготовки суспільства до захисту держави. Освітній процес сьогодні не може обмежуватися лише передачею академічних знань; він має адаптуватися до реалій, де безпека стає базовою потребою та пріоритетом. Повномасштабна війна чітко продемонструвала, що питання оборони, виживання та національної стійкості більше не є прерогативою виключно професійних військових. Ці виклики тепер стосуються кожного громадянина, незалежно від його діяльності. Відтак, трансформація навчального процесу стає стратегічним завданням. За цих умов заклади загальної середньої освіти повинні виконувати не лише класичну освітню функцію, а й важливу формувальну та підготовчу роль. Школа має стати середовищем, де розвиваються базові компетенції з безпеки, самозахисту та формується усвідомлена громадянська відповідальність.

### **Формування психологічної готовності та культури стійкості**

Військова підготовка в стінах шкіл є ключовим фактором розвитку культури національної стійкості. Вона виходить за межі простого навчання технічним навичкам, оскільки спрямована на виховання психологічної



готовності до дій у кризових ситуаціях. У процесі такої підготовки учні здобувають низку критично важливих якостей:

**Стресостійкість:** здатність зберігати продуктивність та ясність мислення в екстремальних умовах.

**Відповідальність:** усвідомлення важливості власних дій для безпеки колективу.

**Оперативність:** вміння миттєво оцінювати ситуацію та приймати рішення в умовах дефіциту часу.

Це набуває особливої актуальності через постійні загрози ракетних атак, авіаційних тривог та мінної небезпеки, що вимагають чіткої координації під час евакуації. Знання правильних алгоритмів поведінки під час надзвичайних ситуацій не лише рятує життя, а й значно зменшує рівень паніки та хаосу, що, у свою чергу, підвищує загальний рівень безпеки всього навчального закладу.

**Практична аспект,** від домедичної допомоги до технологій майбутнього.

Сучасна військова підготовка в школах — це симбіоз традиційних методів та інновацій. Особливий акцент робиться на практичних навичках, які є життєво важливими в умовах збройного конфлікту. До базового пакету знань сьогодні входять:

**домедична перша допомога:** навички, що дозволяють надати допомогу до приїзду фахівців.

**Безпека та орієнтування:** розуміння мінної безпеки, навички виживання та орієнтування на місцевості.

**Тактичні знання:** безпечне поводження зі зброєю та дії під час обстрілів.

**Технологічний аспект:** вивчення основ та базове розуміння принципів роботи дронів FPV, що відображає сучасні тенденції ведення бойових дій.

Такі знання сьогодні не є факультативними — вони перетворилися на інструментарій виживання, який дозволяє врятувати як власне життя, так і життя оточуючих.

### Соціальний та особистісний вимір підготовки

Військова підготовка також є потужним засобом патріотичного виховання молоді. Вона виховує повагу до Збройних Сил, формує мотивацію до захисту Батьківщини та розвиває усвідомлення громадянського обов'язку.

Крім того, військові елементи в навчанні позитивно впливають на загальний розвиток особистості:

сприяють зміцненню дисципліни та витривалості.

Розвивають лідерські якості та навички ефективної командної роботи.

Підвищують рівень фізичної підготовки через військово-прикладні вправи.



Важливо, що саме така підготовка дозволяє інтегрувати знання з фізики, біології та географії у реальну практику, що робить навчання більш прикладним та цікавим для учнів.

#### Висновки

Підсумовуючи вищевикладене, слід наголосити, що розвиток військової підготовки у закладах загальної середньої освіти в нинішніх умовах — це не просто додатковий навчальний елемент, а об'єктивна історична та безпекова необхідність. Впровадження оновлених програм підготовки дозволяє вирішити комплекс стратегічних завдань: від безпосереднього порятунку життів у критичних ситуаціях до формування довгострокової національної стійкості.

Школа має стати місцем виховання відповідальних громадян, які не лише володіють теоретичними знаннями, а й готові до викликів сучасного світу, мають розвинені лідерські якості та чітку національну ідентичність. Тільки через системний підхід до військової та безпекової підготовки ми зможемо забезпечити готовність молодого покоління до життя в умовах воєнних ризиків та гарантувати сталий розвиток держави в майбутньому.

#### ЛІТЕРАТУРА

Орел М. Г., Ключко О. А. (2022). Актуальні питання нормативно-правового забезпечення сектору безпеки і оборони відповідно до стандартів НАТО. Публічне управління, 3(28), 67–72. [https://doi.org/10.32689/2617-2224-2021-3\(28\)-10](https://doi.org/10.32689/2617-2224-2021-3(28)-10)

Котляренко О. П. (2019). Адаптація національного військового законодавства до стандартів держав-членів НАТО. У виданні Правоохоронна функція держави: теоретико-методологічні та історико-правові проблеми (с. 101-103). Харків. [https://univd.edu.ua/general/publishing/konf/17\\_05\\_2019/pdf/47.pdf](https://univd.edu.ua/general/publishing/konf/17_05_2019/pdf/47.pdf)

УДК 378.147:004

**Вадим БАРАБАШ,**

*здобувач вищої освіти*

*Херсонський державний аграрно-економічний університет,*

*м. Херсон, Україна*

**Інна ВАРНАВСЬКА,**

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

*Херсонський державний аграрно-економічний університет,*

*м. Херсон, Україна*



## СИНЕРГІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ І МІЖУНІВЕРСИТЕТСЬКОГО ПАРТНЕРСТВА: СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Сучасні соціально-економічні виклики кардинально змінюють систему освіти. Глобалізація та швидкий розвиток інформаційних технологій змусили вищу школу перейти до нових форматів навчання, серед яких дистанційна освіта стала одним із головних інструментів. Водночас міжуніверситетська співпраця на національному та міжнародному рівнях дозволяє обмінюватися ресурсами, досвідом і передовими практиками. Саме поєднання цих двох чинників формує інноваційне освітнє середовище, яке здатне відповідати потребам і готувати конкурентоспроможних фахівців.

Мета дослідження — проаналізувати, як дистанційне навчання та університетська кооперація спільно впливають на створення сучасного інноваційного освітнього простору. Особливу увагу приділено питанням доступності освіти, якості навчального процесу, впровадженню цифрових технологій та розвитку компетентностей студентів і викладачів. Також визначено ключові переваги, ризики та можливі шляхи вдосконалення цього процесу. Дослідження базується на системному аналізі наукової літератури, порівнянні різних моделей дистанційної освіти та форм міжуніверситетської взаємодії. Використано звіти міжнародних організацій (UNESCO, OECD), статистичні дані відкритих джерел та публікації провідних фахівців з цифровізації освіти.

Дистанційне навчання суттєво розширило доступ до знань, усунувши географічні та соціально-економічні бар'єри. Воно особливо важливе для регіонів із нерівним розвитком, адже дозволяє навчатися незалежно від місця проживання чи фінансових можливостей [5]. Цифрові платформи (Zoom, Microsoft Teams та інші) надають гнучкість: студенти часто самі обирають темп і обсяг матеріалу. Однак цей формат має й суттєві недоліки — насамперед послаблення міжособистісних зв'язків, що ускладнює формування комунікативних навичок та командної роботи.

Міжуніверситетська співпраця, своєю чергою, збагачує освітнє середовище новими ідеями та практиками. Програми Erasmus+ і Horizon Europe демонструють, як академічна мобільність, спільні дослідницькі проекти та міжнародні мережі знань підвищують якість викладання і стимулюють інновації [1]. Програма Erasmus+ підтримує академічну співпрацю, забезпечуючи обмін знаннями між університетами Європи [3]. А Horizon Europe стимулює інноваційні проекти через взаємодію закладів вищої освіти з іншими громадськими інститутами для вирішення глобальних проблем [4].

Коли дистанційне навчання поєднується з університетською кооперацією, виникає потужний ефект. З'являються віртуальні платформи для спільної роботи студентів і викладачів з різних країн, що поєднує технічну базу онлайн-



освіти із соціальними та інтелектуальними ресурсами. Успіх такого підходу залежить насамперед від рівня цифрових компетенцій учасників і доступності сучасної інфраструктури [2].

Порівняльний аналіз показує: країни з розвинутою цифровою інфраструктурою (США, Великобританія) вже створили ефективні інноваційні освітні екосистеми саме завдяки інтеграції онлайн-навчання та міжнародної кооперації. У державах, що розвиваються, процес стримується браком ресурсів і слабкою координацією. Тому ключовими факторами успіху залишаються державна підтримка, інвестиції в технології та системне розбудова міжуніверситетських зв'язків.

Україна, навіть в умовах воєнних викликів, активно розвиває цей напрямок. Вітчизняні університети швидко освоюють цифрові інструменти, розширюють міжнародне партнерство та адаптують освітній процес до нових реалій. Це створює міцне підґрунтя для входження в європейський і світовий освітній простір.

Таким чином, взаємодія дистанційного навчання та міжуніверситетської співпраці є одним із найперспективніших стратегічних напрямків модернізації вищої освіти. Вона сприяє розвитку креативності, адаптивності та глобальної конкурентоспроможності здобувачів освіти. Подальші дослідження доцільно зосередити на створенні практичних моделей інтеграції з урахуванням національних і регіональних особливостей.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
2. Bates, A. W. (2019). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning* (2nd ed.). Tony Bates Associates Ltd. <https://open.umn.edu/opentextbooks/textbooks/221>
3. European Commission. (2025). *Erasmus+: EU programme for education, training, youth and sport*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/>
4. European Commission. (2025). *Horizon Europe: The EU research and innovation programme*. <https://surl.li/bqecfk>
5. Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass. <https://psycnet.apa.org/record/2007-16842-000>



УДК 1(37).001

*Галина БЕРЕГОВА,  
доктор філософських наук, професор,  
професор кафедри економіки, підприємництва та економічної безпеки,  
Херсонський національний технічний університет, м. Херсон*

### **ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТРЕНДИ ТА ПРАГМАТИСТСЬКО-ІНСТРУМЕНТАЛІСТСЬКА КОНЦЕПЦІЯ: МЕТОДОЛОГІЧНА Й ЦІННІСНО-ПРАКТИЧНА СИНЕРГІЯ**

Вища освіта майбутніх поколінь є одним із найбільш важливих і динамічних елементів соціальної інфраструктури [2]. Функція філософії освіти в сучасному світі визначається її потенційними можливостями вирішувати найбільш важливі завдання в стратегії виживання людства – «забезпечення новому поколінню успішної соціалізації в умовах інформаційної майбутності ... й обґрунтування необхідності реформ освітньої системи шляхом формування особистості фахівця майбутнього [3].

Прагматистсько-інструменталістське спрямування філософії освіти дає підстави розглядати навчальні дисципліни та структуру знання як інструментарій навчання з орієнтацією на певний педагогічний результат, котрий у нашому випадку має спрямованість на формування нових, сучасних світоглядних установок особистості майбутніх фахівців [2, 3].

Можливість методологічного та ціннісно-практичного поєднання сучасних трансформаційних трендів у світовій освіті з прагматистсько-інструменталістською концепцією філософії освіти нині є актуальною з кількох причин. Аналіз цих процесів допоможе виявити спільні принципи, що дозволять узгодити глобальні виклики у сучасному освітньому середовищі (цифровізація, компетентнісний підхід, міждисциплінарність, освіта майбутнього) із прагненням до практичної дієздатності, експериментальності та інструментальної ефективності освітніх практик [7].

Формулювання теоретично обґрунтованих і практично застосовних підходів сприяє адаптивності освітніх систем до локальних і регіональних потреб у контексті глобальних змін.

Поєднання трансформаційних процесів у світовій освіті з прагматистсько-інструменталістською концепцією можливе через орієнтацію освітніх систем на практичну дієздатність, експериментальне впровадження інструментів навчання та постійне коригування цілей освіти відповідно до глобальних викликів, що особливо релевантно для українського контексту відновлення та модернізації освіти в Херсонській області.

У науковому дискурсі поєднання світових трансформаційних трендів і прагматистсько-інструменталістської філософії освіти слід розглядати як



методологічну і ціннісно-практичну синергію: трансформації освіти (цифровізація, глобалізація змісту, компетентнісний підхід, міждисциплінарність, освіта майбутнього) створюють зовнішні вимоги до системи, тоді як прагматистсько-інструменталістська позиція пропонує критерії оцінки й механізми адаптації цих змін через призму корисності, експерименту та інструментальної ефективності.

З практичної точки зору це поєднання реалізується в трьох взаємопов'язаних вимірах: концептуальному, методологічному та організаційному. На концептуальному рівні прагматизм підкреслює, що освітні цілі мають формуватися через очікувані результати діяльності особистості в реальному світі, а отже, навчальні (освітньо-професійні, робочі) програми мають бути трансформовані з урахуванням компетентностей, що відповідають глобальним викликам (цифрова грамотність, критичне мислення, екологічна відповідальність особистості).

Методологічно інструменталізм пропонує експериментальні цикли: формулювання гіпотези навчального втручання, впровадження інструментів (цифрові платформи, проектні методи, міжсекторальні практики), оцінка результатів і корекція, що узгоджується з трансформаційною динамікою сучасної освіти.

Організаційно це означає гнучкість управління, інвестиції в професійний розвиток викладачів (як практиків-експериментаторів) і створення локальних «лабораторій змін» у вишах (і школах також), де інструменти й методи тестуються в умовах, близьких до реальних соціально-економічних викликів регіону. Для України (зокрема Херсонщини) це також передбачає інтеграцію відновлення інфраструктури з навчальними програмами, що готують фахівців для регіонального відновлення та подальшого розвитку.

Таким чином, синтез трансформаційних освітніх процесів і прагматистсько-інструменталістської філософії дає практично орієнтовану модель модернізації освіти, котра поєднує стратегічну відкритість до глобальних трендів з локальною експериментальною практикою, де цінність знань вимірюється їхньою дієвістю в конкретних соціальних контекстах. Такий підхід забезпечує адаптивність, відповідальність і результативність освітніх реформ у сучасних умовах.

Застосування прагматистсько-інструменталістської концепції у вищій технічній освіті полягає в орієнтації навчальних програм на практичну дієздатність, впровадженні циклів «експерименту-оцінки-корекції» та створенні інструментальних «лабораторій» для тестування технологічних і педагогічних рішень у реальних інженерних контекстах. Звичайно, це вимагає системних змін у змісті, методах і управлінні закладом вищої освіти [6].

Ключовими принципами застосування зазначеної концепції у вищій технічній освіті визначаємо: (1) орієнтацію на дієвість знань (навчальні результати формулюються як конкретні інженерні компетентності та здатність



вирішувати прикладні завдання в умовах невизначеності); (2) інструментальний підхід до методів навчання (використання технологічних платформ, симуляцій, лабораторних стендів і проєктних інструментів як засобів пізнання і перевірки гіпотез у навчанні); (3) експериментальна культура (викладачі запускають короткі цикли «гіпотеза → інструмент → впровадження → оцінка → корекція».

Практичні кроки впровадження прагматистсько-інструменталістської концепції у вищій технічній освіті полягають у таких діях:

- перегляд програм: переформулювання цілей навчальних курсів (проєкти, прототипи, кейси тощо);
- інструментальна модернізація: інвестування в лабораторії, ПЛК-стенди, САД/САЕ-ліцензії, хмарні середовища для симуляцій;
- професійний розвиток викладачів: тренінги з проєктного навчання, фасилітації експериментів та методів оцінювання компетентностей;
- локальні «лабораторії змін»: пілотні курси/модулі, де тестуються нові інструменти й методики з регулярним зворотним зв'язком від студентів і промислових партнерів.

Застосування прагматистсько-інструменталістської концепції може зробити вищу технічну освіту більш адаптивною, практично орієнтованою та готовою до швидких технологічних змін, однак цей процес вимагає цілеспрямованих інвестицій у інструменти навчання, підготовку кадрового складу й організацію партнерства [6].

Отже, поєднання трансформаційних освітніх процесів і прагматистсько-інструменталістської концепції утворює синергетичну модель, у якій цінність знання визначається його дієвістю в реальних соціальних контекстах, а інновації проходять через цикли експериментального навчання, оцінки результатів і подальшої корекції освітнього процесу.

Така синергетична освітня модель передбачає переорієнтацію навчальних програм на формування практичних компетентностей, розвиток професійної культури викладача як дослідника-практика та створення локальних лабораторій змін для тестування інструментів і методів.

Упровадження цього підходу сприятиме підвищенню адаптивності, відповідальності та результативності освітніх реформ, зокрема в умовах регіонального відновлення та модернізації, і відкриває перспективи для подальших емпіричних досліджень ефективності інструментальних інтервенцій у різних соціокультурних контекстах.

Насамкінець слід наголосити й на гнучкості й універсальності прагматистсько-інструменталістської концепції філософії освіти, сутність якої полягає у використанні знань з усіх навчальних дисциплін як інструментарію формування особистості фахівця майбутнього, здатного забезпечити відновлення та розвиток країни.



## ЛІТЕРАТУРА

1. Аргун Щ., Трунова І., Гнатов А., Гнатова Г. Інноваційні підходи до навчання студентів технічних спеціальностей в умовах війни в Україні. *Автомобіль і електроніка. Сучасні технології*. 2023. Вип. 24. С. 83–90. <https://dspace.khadi.kharkov.ua/handle/123456789/19312>.
2. Берегова Г.Д. Філософія освіти: основні методологічні вектори формування світогляду людини майбутнього у вищій школі. *Future human image*. 2017. Том 8. С. 14-29.
3. Берегова, Галина. Філософія освіти: прагматистсько-інструменталістська концепція формування людини майбутнього у вищій школі. *Future human image*. 2016. №3 (6). С. 31-45.
4. Війна в Україні: переформатування сектору вищої освіти. Аналітичний звіт. Є. Ніколаєв, Г. Рій, І. Шемелинець. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023. 74 с.
5. Забіяка, І. М. Цифровізація вищої освіти в Європі: тренди та перспективи. Академічні студії. Серія «Педагогіка». 2024. Вип. 4. С. 23–28. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.4.4>.
6. Теорія і методика викладання у технічних закладах вищої освіти: монографія / за заг. ред. Г. Берегової. Херсон: ФОП Вишемирський В. С., 2025. 469 с.
7. Тренди в освіті 2026. Міністерство цифрової трансформації України. 5 січня 2026. <https://thedigital.gov.ua/news/education/trendy-v-osviti-2026-mriia-zamist-paperykh-zurnaliv-ta-shi-pomichnyk>.

---

УДК 378:51:004.8

**Наталія БОРОЗЕНЕЦЬ**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри вищої математики та фізики,  
Сумський національний аграрний університет

### **МАТЕМАТИЧНИЙ АПАРАТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ЕПОХУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ**

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими стрімким поширенням цифрових технологій та активним впровадженням систем штучного інтелекту (ШІ) у різні сфери суспільного життя. У цих умовах відбувається переосмислення цілей, змісту та методів навчання. Традиційна модель освіти, орієнтована на репродукцію знань і відтворення алгоритмів, поступово поступається місцем



компетентнісному підходу, що передбачає розвиток здатності до самостійного мислення, аналізу та прийняття обґрунтованих рішень.

Особливого значення набуває формування критичного мислення як інтегральної характеристики сучасного фахівця. Критичне мислення розглядається як здатність до глибокого аналізу інформації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, оцінювання достовірності джерел, виявлення логічних помилок та формулювання аргументованих висновків. В умовах інформаційного перенасичення та поширення автоматизованих рішень саме ця компетентність забезпечує ефективну професійну діяльність і відповідальне використання технологій.

У цьому контексті математичний апарат виступає фундаментальним інструментом формування критичного мислення. Математика забезпечує розвиток логічного, алгоритмічного та абстрактного мислення, формує здатність до формалізації знань і побудови моделей реальних процесів. Вона сприяє переходу від інтуїтивних уявлень до строгих доведень і обґрунтованих висновків, що є необхідною умовою ефективної взаємодії з сучасними інформаційними системами.

Процес вивчення математичних дисциплін передбачає опанування методів аналізу, синтезу, узагальнення та дедукції. Здобувачі освіти навчаються не лише знаходити правильні відповіді, а й аргументувати кожен етап розв'язання задачі, що формує культуру мислення та навички логічного доведення. Важливою складовою є також розвиток уміння працювати з абстрактними об'єктами, що дозволяє ефективно оперувати складними поняттями та структурами.

Ключову роль у формуванні критичного мислення відіграє математичне моделювання. Воно дозволяє описувати реальні явища у формалізованому вигляді за допомогою рівнянь, функцій, систем залежностей та ймовірнісних моделей. Завдяки моделюванню здобувачі освіти набувають здатності до системного аналізу, виявлення закономірностей та прогнозування розвитку процесів. Особливо важливим є усвідомлення того, що будь-яка модель має певні обмеження, а отже потребує перевірки та критичної інтерпретації результатів.

У професійно орієнтованих галузях, зокрема в аграрному секторі, математичні методи дозволяють здійснювати аналіз ефективності виробничих процесів, оптимізувати використання ресурсів, прогнозувати результати діяльності та приймати управлінські рішення на основі даних. Такий підхід формує у здобувачів освіти навички data-driven мислення, що є невід'ємною складовою сучасної професійної компетентності.

Інтеграція технологій штучного інтелекту в освітній процес відкриває нові можливості для індивідуалізації навчання, автоматизації обчислень та аналізу великих масивів даних. Інтелектуальні системи здатні адаптувати навчальний контент до рівня підготовки здобувача, пропонувати оптимальні



освітні траєкторії та забезпечувати швидкий зворотний зв'язок. Водночас використання таких технологій супроводжується певними ризиками, серед яких – зниження рівня самостійного мислення та надмірна залежність від автоматизованих рішень.

У цих умовах математичний апарат виступає засобом забезпечення інтелектуальної автономії здобувачів освіти. Він дозволяє не лише користуватися результатами роботи систем ШІ, але й оцінювати їх коректність, виявляти можливі похибки, аналізувати припущення, на яких базуються моделі. Таким чином формується здатність до критичного осмислення цифрових технологій та відповідального їх використання.

Синергія математичних методів і технологій штучного інтелекту сприяє формуванню нового типу мислення — аналітико-цифрового. Воно поєднує в собі здатність до формалізації інформації, аналізу даних, побудови моделей та інтерпретації результатів у цифровому середовищі. Такий тип мислення стає основою професійної діяльності фахівців у більшості сучасних галузей.

Разом із тим ефективна реалізація потенціалу математичного апарату у формуванні критичного мислення стикається з низкою проблем. Серед них – недостатній рівень базової математичної підготовки здобувачів освіти, домінування формалізованого підходу до викладання, а також недостатня інтеграція математичних дисциплін із професійно орієнтованими курсами. Крім того, швидкий розвиток технологій ШІ часто випереджає оновлення освітніх програм, що призводить до розриву між теоретичною підготовкою та практичними потребами ринку праці.

Подолання цих викликів потребує комплексного підходу, який передбачає оновлення змісту математичної освіти, впровадження міждисциплінарних курсів, активне використання цифрових інструментів аналізу даних та орієнтацію на розв'язання прикладних задач. Важливим є також формування у здобувачів освіти мотивації до глибокого розуміння математичних методів як інструменту професійної діяльності.

Отже, математичний апарат відіграє визначальну роль у формуванні критичного мислення здобувачів вищої освіти в умовах розвитку штучного інтелекту. Він забезпечує розвиток аналітичних, логічних та моделювальних навичок, необхідних для ефективної роботи з інформацією та сучасними технологіями. Інтеграція математичних методів із системами ШІ створює нові можливості для підвищення якості освіти, водночас висуваючи підвищені вимоги до рівня підготовки майбутніх фахівців. У цьому контексті розвиток математичного апарату набуває стратегічного значення, визначаючи конкурентоспроможність випускників у цифрову епоху.

.....



УДК 378.147:004.738.5

*Наталія ДАНИК*

*к.е.н., доцент, завідувач кафедри фінансів і бухгалтерського обліку  
Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова  
м. Миколаїв*

## **ТРАНСФОРМАЦІЯ РОЛІ ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ ТА СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ**

У сучасних умовах система освіти перебуває у стані глибокої трансформації, що обумовлена не лише стрімким розвитком цифрових технологій, а й комплексними соціально-економічними змінами, які відбуваються у світі. Освіта більше не розглядається як стабільна та консервативна сфера, а навпаки — стає динамічним середовищем, що змушене швидко реагувати на глобальні виклики, технологічні інновації та зміну потреб ринку праці. Цей процес супроводжується не тільки модернізацією освітніх інструментів, але й суттєвим переосмисленням ролі викладача у навчальному процесі.

Стрімкий розвиток штучного інтелекту, онлайн-платформ, відкритих освітніх ресурсів, адаптивних систем навчання та цифрових освітніх середовищ формує нову реальність, у якій традиційні підходи до викладання поступово втрачають свою домінуючу позицію. Сучасний здобувач освіти отримує доступ до великого обсягу інформації незалежно від викладача, що змінює саму логіку взаємодії у системі «викладач – студент». Якщо раніше викладач виступав основним джерелом знань, то сьогодні його роль трансформується у бік фасилітатора, ментора, навігатора у інформаційному просторі.

Такі зміни, з одного боку, відкривають нові можливості для персоналізації навчання, підвищення його гнучкості та доступності, а з іншого — породжують певну професійну невизначеність. У науково-педагогічному середовищі дедалі частіше постають питання щодо трансформації функцій викладача, його конкурентоспроможності та затребуваності у майбутньому. Особливо це відчутно в умовах активного впровадження інструментів штучного інтелекту, які здатні автоматизувати частину освітніх процесів, включаючи підготовку навчальних матеріалів, оцінювання знань та навіть консультування студентів.

Водночас важливо підкреслити, що повна заміна викладача цифровими технологіями є малоімовірною, оскільки освітній процес включає не лише передачу знань, але й формування критичного мислення, ціннісних орієнтацій, комунікативних навичок та соціального досвіду. Саме ці аспекти значною мірою залежать від особистості викладача, його професійної компетентності та здатності до взаємодії зі здобувачами освіти.



Окремої уваги потребує питання запозичення зарубіжного досвіду у сфері освітніх трансформацій. У сучасному науковому дискурсі значна увага приділяється впровадженню моделей, які довели свою ефективність у розвинених країнах. Проте механічне копіювання таких моделей без урахування національних особливостей може виявитися не лише неефективним, а й створити додаткові ризики для функціонування освітньої системи [1].

Освітні системи різних країн формуються під впливом специфічних соціально-економічних, культурних та інституційних чинників. Вони враховують рівень розвитку економіки, структуру ринку праці, традиції освіти, рівень цифрової інфраструктури, а також державну політику у сфері освіти. У цьому контексті Україна має власні особливості, які не можуть бути проігноровані при впровадженні інноваційних освітніх практик.

Крім того, сучасний етап розвитку освіти в Україні відбувається в умовах воєнного часу, що суттєво ускладнює процеси трансформації. Обмежені ресурси, нестабільність соціально-економічної ситуації, вимушене переміщення учасників освітнього процесу, а також психологічні фактори створюють додаткові виклики для ефективного функціонування освітньої системи. У таких умовах впровадження інновацій потребує особливо виваженого підходу, який поєднує прагнення до модернізації з реалістичною оцінкою можливостей.

Ігнорування зазначених факторів може призвести до формального впровадження освітніх інновацій, які не забезпечують реального підвищення якості освіти, а іноді навіть ускладнюють освітній процес. Саме тому важливим є не просто запозичення зарубіжного досвіду, а його адаптація з урахуванням національного контексту.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває формування адаптивних моделей розвитку освіти, які здатні поєднувати глобальні тренди цифровізації з національними особливостями функціонування освітньої системи. Такі моделі повинні враховувати як технологічні можливості, так і людський фактор, забезпечуючи баланс між використанням цифрових інструментів та збереженням ролі викладача як ключового суб'єкта освітньої діяльності. Адаптивність освітніх моделей передбачає гнучкість у підходах до організації навчального процесу, можливість швидкого реагування на зміни зовнішнього середовища, а також орієнтацію на потреби здобувачів освіти та ринку праці. Важливою складовою таких моделей є інтеграція цифрових технологій не як самоцілі, а як інструменту підвищення ефективності навчання [2].

Особливу роль у цьому процесі відіграє розвиток цифрових компетентностей як викладачів, так і студентів. Без належного рівня цифрової грамотності навіть найсучасніші технології не зможуть забезпечити очікуваний ефект. Тому трансформація освіти має супроводжуватися системною підтримкою професійного розвитку науково-педагогічних працівників.



Таким чином, сучасна трансформація освіти є складним і багатовимірним процесом, що вимагає комплексного підходу. Вона не може зводитися лише до впровадження нових технологій або копіювання зарубіжних моделей, а повинна базуватися на глибокому розумінні національних особливостей, сучасних викликів та перспектив розвитку освітньої системи. У підсумку слід зазначити, що ефективний розвиток освіти в умовах цифровізації та глобальних змін можливий лише за умови формування збалансованих, адаптивних моделей, які забезпечують поєднання інноваційності та стабільності, технологічного прогресу та людського потенціалу, глобальних трендів та національної ідентичності освітньої системи.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Хаустова, В. Є., Кизим, М. О. та Решетняк, О. І. (2021). Інтеграція освіти та науки в Україні на базі моделі університету майбутнього. Харків: ФОП Лібуркіна Л. М., 424 с.

2. Yngve, R., Slawomir, W. and Hessen, B. A. (2022). The Digital Transformation of Higher Education Teaching: Four Pedagogical Prescriptions to Move Active Learning Pedagogy Forward. *Frontiers in Education*, [online] vol. 6. Available at: DOI=10.3389/feduc.2021.784701 [Accessed 08 Apr. 2026].

---

УДК 378.091.3:005.745:330.341.42 (477)

*Андрій ДОРОХІН,  
аспірант,  
Український державний університет (УДУ)  
імені Михайла Драгоманова, м. Київ*

### **МЕХАНІЗМИ ПАРТНЕРСТВА СТЕЙКХОЛДЕРІВ В ІННОВАЦІЙНОМУ КЛАСТЕРІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДЛЯ ВІДБУДОВИ УКРАЇНИ**

Післявоєнна відбудова України актуалізує потребу в системній трансформації вищої педагогічної освіти як ключового чинника кадрового забезпечення сектору загальної середньої освіти. Наявна модель підготовки педагогів, орієнтована переважно на академічну складову, демонструє низьку резильєнтність до викликів, зумовлених військовою агресією: руйнування інфраструктури закладів освіти, вимушене переміщення педагогічних працівників, зростання потреби в психосоціальній підтримці учасників освітнього процесу [1; 3]. Військова агресія рф на території України створила нестабільні умови для організації освітнього процесу (повітряні тривоги,



відключення електроенергії, перебої з інтернет-зв'язком тощо), що зумовило необхідність пошуку нових організаційних форм підготовки кадрів [3].

Теоретико-методологічні засади функціонування освітніх кластерів висвітлено в працях вітчизняних і зарубіжних науковців. Однак механізми партнерства стейкхолдерів в інноваційних кластерах підготовки педагогів, адаптованих до умов воєнного та післявоєнного періоду, залишаються недостатньо концептуалізованими. Зокрема, потребують наукового обґрунтування:

- а) правові форми інтеграції ресурсів влади, бізнесу та університету;
- б) цифрові інструменти узгодження освітніх пропозицій із запитами регіональних ринків праці;
- в) методологічні підходи до оцінювання ефективності кластерної взаємодії.

Метою тез є обґрунтування механізмів партнерства стейкхолдерів в інноваційному кластері підготовки педагогів для відбудови України. Завдання:

- 1) схарактеризувати правові та організаційні засади взаємодії суб'єктів кластера;
- 2) розробити концепцію цифрової платформи партнерства як інструменту моніторингу запитів роботодавців;
- 3) визначити методологічні підходи до оцінювання ефективності кластерної моделі. Об'єкт – система підготовки педагогічних кадрів в умовах післявоєнної відбудови України. Предмет – механізми партнерства стейкхолдерів (органів державної влади, бізнесу, науково-освітньої спільноти) в інноваційному кластері підготовки педагогів.

Юридичною основою створення мережевих структур у вітчизняній освіті є ст. 9 Закону України «Про освіту», яка визначає мережеву форму як спосіб організації навчання, що передбачає використання ресурсів кількох закладів освіти та/або інших юридичних осіб [1; 3]. Відповідно до ч. 3 ст. 4 Закону України «Про повну загальну середню освіту», профільна середня освіта професійного спрямування може здобуватися за дуальною формою, що відкриває можливості для інтеграції бізнесу в освітній процес [1]. Крім того, ч. 2 ст. 55 Закону України «Про освіту» гарантує батькам право обирати заклад освіти, освітню програму, вид і форму здобуття дітьми відповідної освіти, що створює попит на диверсифіковані освітні пропозиції з боку кластера [1].

У пропонованій моделі виокремлено три групи стейкхолдерів. Перша група – органи державної влади та місцевого самоврядування (ОВА, управління освіти), які забезпечують формування регіонального замовлення на педагогів, створення безпекових умов, ліцензування освітніх програм, бюджетне фінансування та нормативно-правове регулювання. Друга група – бізнес (ТПП, IT-кластери, EdTech-компанії), який надає технологічні рішення, бере участь у розробці освітньо-професійних програм, створює дуальні робочі місця, забезпечує позабюджетне фінансування, гранти та матеріально-технічну базу. Третя група – науково-освітня спільнота (УДУ імені Михайла Драгоманова,



ІМЗО, ЗВО), яка здійснює науково-методичне супроводження, розробку діагностичного інструментарію, підготовку викладачів кластера, акумулює академічні компетенції та наукові розробки [1; 3; 4].

Ефективна координація стейкхолдерів забезпечується через створення трьох інституційних механізмів.

По-перше, Координаційна рада кластера (представники влади, бізнесу, університету) відповідає за стратегічне планування розвитку кластера, затвердження освітніх програм, розподіл ресурсів.

По-друге, Експертна група з моніторингу якості оцінює відповідність компетентностей випускників запитам ринку праці та розробляє рекомендації щодо оновлення змісту освіти.

По-третє, Фонд розвитку кластера акумулює бюджетні та позабюджетні кошти (гранти, спонсорська допомога, кошти технічної допомоги міжнародних організацій). Як зазначають Сліпчишин та Дорохін [4], багаторівнева система підготовки педагогічних кадрів неможлива без інституційної спроможності стейкхолдерів до довгострокових зобов'язань, що передбачає укладення багатосторонніх договорів про співпрацю. Така модель уможливіє досягнення кадрового суверенітету територіальних громад (зменшення залежності від централізованого розподілу педагогічних кадрів) та економічного добробуту педагогічних працівників (додаткові опції зайнятості, доступ до технологій, соціальні пакети).

Ефективність партнерських механізмів суттєво залежить від швидкості обміну інформацією між стейкхолдерами та здатності освітньої системи адаптуватися до змінних запитів ринку праці. Це зумовлює необхідність створення цифрової платформи кластера, яка має забезпечувати:

- а) агрегацію запитів роботодавців у реальному часі;
- б) прозорий розподіл підвищення кваліфікації та стажувань педагогічних працівників;
- в) автоматизований моніторинг працевлаштування випускників [2; 3].

Ключовим структурним елементом платформи є «Цифровий кабінет здобувача» – персоніфікований інструмент, що дозволяє здобувачеві освіти / слухачу курсів підвищення кваліфікації формувати індивідуальну освітню траєкторію на основі актуальних вакансій, запитів на підвищення кваліфікації та грантових пропозицій від бізнесу. Технічна реалізація кабінету ґрунтується на хмарних сервісах комунікаційної логістики [2], які забезпечують безпечний обмін даними між сторонами, верифікацію документів та зворотний зв'язок. Функціонал «Цифрового кабінету» включає: модуль діагностики професійних дефіцитів (тестування, самооцінювання); конструктор індивідуальної освітньої траєкторії (вибір освітніх компонентів, темпу навчання, форми атестації); банк вакансій та пропозицій стажувань від роботодавців – членів кластера; інтеграцію з державними реєстрами (ЄДЕБО, портал «Дія») для уникнення подвійного звітування.



Для налагодження змістовної дискусії між бізнесом та освітянами пропонується використовувати методологічний інструментарій ІМЗО, зокрема підходи, апробовані в межах листів Інституту модернізації змісту освіти (№21/08-117 та ін.), які передбачають проведення форсайт-сесій, розробку дорожніх карт та узгодження компетентностей за принципом рівневої диференціації [2; 4]. У контексті кластерної моделі ця методологія адаптується до швидких ітерацій: кожні 3–6 місяців робоча група на основі даних, отриманих із цифрової платформи, переглядає перелік професійних компетентностей педагога. Як аргументовано в дослідженні [1], когнітивні аспекти мовної ідентичності здобувачів освіти в контексті національної безпеки мають стати окремим модулем підготовки педагога Нової української школи, що також координується через цифрову платформу кластера. Архітектоніка системи забезпечення якості [3] реалізується через автоматизований аудит платформи – перевірку відповідності змісту освітніх компонентів запитам стейкхолдерів.

У результаті проведеного теоретичного аналізу сформульовано такі висновки.

По-перше, правові механізми партнерства в інноваційному кластері підготовки педагогів ґрунтуються на ст. 9 Закону України «Про освіту» (мережева форма), ст. 55 цього ж Закону (право на вільний вибір форми здобуття освіти) та відповідних положеннях МОН України, що створює стабільне нормативно-правове підґрунтя для довгострокових відносин між владою, бізнесом та університетом [1; 3].

По-друге, організаційна модель тристоронньої взаємодії (Координаційна рада, Експертна група з моніторингу якості, Фонд розвитку кластера) забезпечує інституційну спроможність кластера до адаптації в умовах невизначеності, зумовленої військовою агресією [4].

По-третє, цифрова платформа з «Цифровим кабінетом здобувача» дозволяє автоматизувати моніторинг запитів роботодавців, зменшити часовий лаг між зміною потреб ринку праці та оновленням освітніх програм, а також забезпечити прозорість розподілу ресурсів підвищення кваліфікації [2; 3].

По-четверте, методологія ІМЗО виступає інструментом технологічної дискусії між стейкхолдерами, що мінімізує ризик формального партнерства та забезпечує наукову обґрунтованість змісту освіти [2; 4].

У підсумку констатовано, що запропонована кластерна модель уможливорює формування педагога відбудови (*teacher as an agent of recovery*), який володіє не лише предметними компетентностями, а й цифровими, управлінськими, ментально-безпековими та проєктними навичками, необхідними для відновлення територіальних громад [1; 3].



## ЛІТЕРАТУРА

1. Дорохін А. О. (2026). Когнітивні аспекти мовної ідентичності студентів в умовах гібридної війни: безпековий аспект.
2. Дорохін А. О. (2026). Хмарні сервіси як інструмент комунікаційної логістики в управлінні освітніми кластерами: технологічні рішення.
3. Dorokhin A. (2026). Architectonics of the quality assurance system for teachers' professional development within the contour of an innovation cluster. In: T. Nestorenko, R. Bernátová (red.), Edukacja i społeczeństwo X (s. 213). Katowice: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Technicznej.
4. Сліпчишин Л. В., Дорохін А. О. (2024). Багаторівнева система підготовки педагогічних кадрів в інноваційних кластерах: основа кластера.

---

**УДК: 796.071.2:37.046.4]:004.9**

**Андрій ЄФРЕМЕНКО**

*кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент  
доцент кафедри легкої атлетики*

**Ілля ШУТЄЄВ**

*здобувач третього рівня освіти кафедри легкої атлетики*

**Роман БОНДАРЕНКО**

*здобувач третього рівня освіти кафедри легкої атлетики  
Харківська державна академія фізичної культури, Харків*

## **ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТИ СПОРТИВНИХ ТРЕНЕРІВ: ПЕРЕТВОРЕННЯ В УКРАЇНСЬКОМУ КОНТЕКСТІ**

**Вступ.** Запит на кваліфікованих фахівців з фундаментальною академічною підготовкою в сфері фізичного виховання та спорту залишається актуальним. Незважаючи на можливості сертифікації за окремими програмами, підготовка спортивних тренерів розглядається поза рамками вузької прикладності. Як й інші освітні напрямки, тренерство зазнає впливу та перетворень на тлі тотальної діджиталізації суспільного розвитку.

Існує розрив між традиційним навчанням майбутніх тренерів та тренувальними практиками, зумовленими діджиталізацією процесу підготовки сучасних спортсменів.

**Мета** – зафіксувати поточні зміни в підготовці спортивних тренерів під впливом сталої цифровізації освіти.

**Результати.** Сучасні дослідження критикують традиційну модель освіти, коли «експерт» просто передає знання тренерам. Bennett та Szedlak (2023) стверджують, що цифрова епоха вимагає переходу до «Нової культури навчання» (NCOL), конективізму та х'ютагогії (самокерованого навчання).



Автори сміливо вказують, що в сучасному світі здатність орієнтуватися в інформаційних мережах важливіша за просте накопичення знань [2]. Це підтверджується дослідженням масових відкритих онлайн-курсів (МООС) від Griffiths та ін. (2021), які виявили, що залученість тренерів зростає, коли курси забезпечують індивідуалізацію, зв'язок теорії з практикою та створення професійних спільнот [3].

Незважаючи на те, що теорія підтримує перевагу автономії того, хто навчається, на практиці тренери часто віддають перевагу неформальному навчанню та соціальній взаємодії, і не всі здатні до повністю автономного навчання без супроводу тренера [1, 2]. В цьому контексті цифрова освіта працює, але має свої межі. Гібридні та онлайн-програми навчання тренерів (CEPIs) мають помірний або значний позитивний вплив на їхню ефективність, змінюючи їхні знання, ставлення та поведінку. Pérez-Camargo та ін. (2022) продемонстрували, що хоча тренери цінують інтернет за доступність та економію часу, найбільшою проблемою залишається оцінка достовірності знайдених ресурсів [5].

Головним недоліком онлайн-навчання на сьогодні є складність забезпечення якісного поведінкового зворотного зв'язку. Тренерам вкрай важливо розуміти, як їхні дії впливають на спортсменів, і розробникам онлайн-курсів потрібно створювати механізми індивідуального зворотного зв'язку [4, 5]. Штучний інтелект (AI) відкриває нові горизонти як для тренувального процесу, так і для освіти самих тренерів, але несе ризики. Так, запропоновано «Теорію синергії», коли AI розглядається як інструмент, що доповнює, а не замінює тренера. Але, надмірна залежність від технологій може нівелювати людський вимір тренерської роботи, які AI не здатен відтворити.

Незважаючи на активне впровадження технологій в процес підготовки спортсменів, освітні програми в ЗВО України продовжують зосереджуватися, передусім, на педагогічній складовій підготовки спортивних тренерів. Означене зумовлює збереження формату навчання, традиційне аудиторне навчання залишається провідним. Виникає протиріччя між активним розвитком нетрадиційних форматів навчання («навчання в смартфоні») на тлі інертності методології традиційного формату.

Існує необхідність оволодіння фахівцями технологіями, які використовують в підготовці спортсменів. Фахівець протягом періоду здобуття освіти має змогу самостійно, в рамках тренувального процесу та, з урахуванням можливостей закладу освіти, оволодіти цифровими інструментами. Необхідно створювати умови для формування цифрової компетентності здобувачів, як ключового чинника оволодіння та імплементації технологій в рамках розвитку фахової компетентності.

Існує очікування, що практика спортивної діяльності є дуже архаїчною в контексті модифікації методології. Проте, технології формують почуття зручності, яке неможливо ігнорувати. AI-підказки, аналітика великих даних,



біо-медичний та біомеханічний моніторинг опосередкований IoT будуть тільки сильніше інтегруватися в процес підготовки спортсменів. Складно уявити більш зручний формат теоретичної підготовки, ніж її інтерактивні організація в умовах мобільного навчання. Повернення до традиційних практик неможливе, адже буде втрачено технологічну перевагу в підготовці спортсменів, можливість здійснювати програмування відносно очікуваних результатів.

Загалом, цифровізація освіти тренерів – це не просто перенесення лекцій у віртуальний формат, а фундаментальна зміна педагогічних підходів, впровадження на програмному рівні нових технологій та подолання нових соціальних бар'єрів. Успіх цифровізації залежить від технологічної грамотності тренерів та їхнього вміння поєднувати інтуїцію з різноманітними даними, отриманими за допомогою технологій. Відповідно зміна сутності освіти спортивних тренерів України має бути спрямована на подолання цифрового розриву освітніх програм та реального тренувального процесу.

**Висновки.** Констатуємо «тектонічний зсув» під впливом цифровізації для освіти, але не в контексті підготовки спортивних тренерів. Незважаючи на загальний тренд цифровізації сфери фізичного виховання та спорту, український вимір залишається дещо інертним до перетворень. Наступним кроком буде аналіз чинників, які сповільнюють процес вдосконалення освіти спортивних тренерів в Україні.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Ahmadi S., De Vos S., Qesja B., Soleimani S., Harris J., Lipnickas G., ... Cormack J. The Phygital Education Paradigm: Blended Learning and its Impact on Student Experiences in Sport and Dance Education. *Journal of Macromarketing*. 2026. P. 02761467261424251. <https://doi.org/10.1177/02761467261424251>
2. Bennett B., Szedlak C. Aligning online and remote coaching with the digital age: Novel perspectives for an emerging field of research and practice. *International Journal of Sports Science & Coaching*. 2024. № 19(2). P. 882-893. <https://doi.org/10.1177/17479541231217077>
3. Griffiths M. A., Goodyear V. A., Armour K. M. Massive open online courses (MOOCs) for professional development: Meeting the needs and expectations of physical education teachers and youth sport coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 2022. № 27(3). P. 276-290. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1874901>
4. Jud M., Thalmann S. AI in digital sports coaching – a systematic review. *Managing Sport and Leisure*. 2025. № 30(6). P. 1577-1593. <https://doi.org/10.1080/23750472.2024.2449016>
5. Pérez-Camarero J., Martínez-Gallego R., Guzmán J. F., Crespo M. Online training of sports coaches: Bibliographic review. Apunts. *Educació Física i Esports*. 2022. № 147. P. 26-35. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2022/1\).147.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2022/1).147.03)



УДК 37.013.42:172:7.071.2:78.011.3

**Василь ЖУКОВ**

*доктор філософії, доцент,*

*докторант кафедри освітології та інноваційної педагогіки,  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків, Україна*

### **ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ СТВОРЕННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПРЕДМЕТІВ МИСТЕЦЬКОГО ЦИКЛУ**

*Тези доповіді присвячено проблемним питанням створення моделі формування морально-етичної культури майбутніх учителів предметів мистецького циклу. Зазначено теоретичну базу дослідження – усталені теорії морального розвитку (Л. Колберг, Н. Ноддінгс). Запропоновано схему зазначеної моделі, її основні компоненти, циклічну та рефлексивну структуру. Акцентовано увагу на морально-етичному потенціалі мистецької освіти та перевагах реального практичного досвіду в цій галузі. Окреслено напрямки подальших наукових розвідок.*

**Ключові слова:** *учитель, морально-етична культура, предмети мистецького циклу.*

*This paper addresses the challenges involved in developing a model for fostering the moral and ethical culture of future teachers of art cycle disciplines. The theoretical basis of the study is indicated – established theories of moral development (L. Kohlberg, N. Noddings). A diagram of the model is proposed, along with its main components and cyclical and reflective structure. Attention is focused on the potential of arts education and the advantages of real practical experience in this field. Directions for further scientific research are outlined.*

**Keywords:** *teacher, moral and ethical culture, art cycle disciplines.*

Результати нашого дослідження показують, що явне включення моральних та етичних міркувань у підготовку вчителів предметів мистецького циклу може сприяти помірному, але значному покращенню етичних установок і морального мислення майбутнього вчителя. Якісні дані підкреслили цінність рефлексивних семінарів, спільних мистецьких проєктів і чітких настанов викладачів у просуванні етичної обізнаності та критичного ставлення до складних дилем, що виникають у здобувачів. Проте учасники також звернули увагу на постійні виклики, а надто, на відсутність достатнього часу та необхідність делікатного поводження з суперечливими темами.

Щоб вирішити ці проблемні питання та використати виявлені переваги, у дослідженні нами запропоновано модель формування морально-етичної



культури майбутніх учителів предметів мистецького циклу, яка ґрунтується на унікальних можливостях мистецької освіти та спирається на усталені теорії морального розвитку [4; 5]. Наступна схема ілюструє основні компоненти цієї моделі, а також її циклічну, рефлексивну структуру (рис. 1.):



Рис.1. Схема моделі формування морально-етичної культури майбутніх учителів предметів мистецького циклу

Наведена вище схема ілюструє циклічність запропонованої моделі формування морально-етичної культури майбутніх учителів предметів мистецького циклу. Для подальшого пояснення її функціонування далі, ми пояснюємо кожен з ключових компонентів моделі: етична обізнаність, моральні міркування, ціннісно-орієнтоване художнє самовираження та рефлексивна практика та їх взаємопов'язані функції у просуванні, зокрема, ціннісно-орієнтованого педагогічного підходу.

*Етична обізнаність* передбачає виховання широкої чутливості до моральних питань, таких як справедливість, інклюзивність та культурна репрезентація. Ця обізнаність заохочується за допомогою рекомендованої літератури, обговорень реальних ситуацій та вправ на рефлексію у письмовій формі [1].

*Моральні міркування* спираються на етичну обізнаність, спонукаючи здобувачів аналізувати та застосовувати етичні рамки, як-от стадії морального розвитку Л. Колберга [4], на практичних заняттях з мистецьких дисциплін. Організація дискусій та взаємна критика допомагають закріпити ці теоретичні принципи в реальних або змодельованих навчальних ситуаціях.

*Ціннісно-орієнтоване художнє самовираження* використовує творчі процеси для поглиблення моральної залученості. Розробляючи плани занять на теми соціальної справедливості, культурної ідентичності та громадської активності, майбутні вчителі активно включають морально-етичні питання у свою мистецьку діяльність [3].

*Рефлексивна практика* є невід'ємною частиною кожного етапу, що



дозволяє майбутнім вчителям постійно вдосконалювати свої погляди та стратегії викладання на основі постійного зворотного зв'язку та особистих спостережень [5]. Цей рефлексивний підхід позиціонує етику не як окремий модуль, а як невід'ємний аспект формування професійної ідентичності в мистецькій освіті.

Завдяки закріпленню морального та етичного навчання в рамках творчого процесу, запропонована модель підкреслює потенціал мистецької освіти у висвітленні різноманітних культурних цінностей та стимулюванні глибоких етичних роздумів. Проте успішна реалізація залежить від інституційної підтримки, наставництва викладачів та узгодження навчальних планів [2]. Важливо, що майбутні вчителі отримують переваги від реального практичного досвіду в цій галузі та спільної рефлексії, що посилює принцип, згідно з яким моральний розвиток є процесом, що базується на взаємодії та реагуванні на конкретні умови.

Подальше наше дослідження дозволить вивчити довгострокове впровадження цієї моделі в різних програмах підготовки вчителів з урахуванням культурологічних контекстів, вимірюючи вплив моделі на практику викладання після того, як здобувачі почнуть вчителювати. Крім того, додаткові дослідження дозволять об'єднати сучасні цифрові та мультимедійні інструменти для вивчення етичних викликів і можливостей, що виникають у зв'язку з інноваційними технологіями в мистецькій освітній галузі.

Отже, інтеграція етичних дилем і моральних міркувань у підготовку вчителів предметів мистецького циклу сприяє не тільки підвищенню професійної готовності майбутніх педагогів, але й зміцненню прихильності широкої освітньої спільноти до ціннісно-орієнтованої педагогіки і, як наслідок, формування їхньої морально-етичної культури. Застосовуючи та адаптуючи цю модель, заклади освіти можуть ефективніше готувати вчителів предметів мистецького циклу до роботи у складному поєднанні творчості, етики та соціальної відповідальності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Campbell E. The Ethical Teacher. Philadelphia : Open University Press, 2003. 178 p.
2. Darling-Hammond L. Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs. San Francisco : Jossey-Bass, 2006. 419 p.
3. Freedman K. Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics, and the Social Life of Art. New York : Teachers College Press, 2003. 189 p.
4. Kohlberg L. The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages. San Francisco : Harper & Row, 1984. 729 p.
5. Noddings N. Starting at Home: Caring and Social Policy. Los Angeles : University of California Press, 2002. 366 p.



УДК 378.14:004.9:376

*Лілія ЗОЩАК*

*старша викладачка кафедри інформаційних  
технологій та програмування  
Івано-Франківська філія Університету «Україна»  
м. Івано-Франківськ, Україна*

## **ПОДОЛАННЯ ЦИФРОВОГО БАР'ЄРУ - ТЕХНОЛОГІЧНІ РІШЕННЯ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РІВНОГО ДОСТУПУ ДО МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ**

Сучасний освітній процес в Україні зазнає суттєвих трансформацій під впливом цифровізації, воєнного стану та вимушеного переходу до дистанційного навчання. Водночас значна частина студентів з особливими освітніми потребами стикається з так званим цифровим бар'єром — системною нерівністю у доступі до технологій, платформ і цифрового контенту. Особливо гостро ця проблема постає у контексті математичної освіти, де абстрактний характер дисципліни вимагає не лише наявності пристрою, а й якісного програмного забезпечення, адаптованого до індивідуальних потреб здобувача.

Цифровий бар'єр у математичній освіті має багатовимірну природу. По-перше, це технічний бар'єр: нерівний доступ до пристроїв та стабільного інтернет-з'єднання, що посилюється в умовах регіональної нерівності та наслідків воєнних дій. По-друге, інтерфейсний бар'єр: більшість стандартних платформ не забезпечують адекватної підтримки для студентів з порушеннями зору, слуху або когнітивними особливостями. По-третє, методичний бар'єр: відсутність адаптованих математичних матеріалів у цифровому форматі, зокрема альтернативних текстів для формул, аудіоопису графіків, тактильних схем у цифровому представленні.

Аналіз сучасних технологічних рішень свідчить про наявність кількох перспективних напрямів подолання зазначених бар'єрів. Перший напрям — адаптивні навчальні платформи з підтримкою стандартів доступності WCAG 2.1, зокрема Khan Academy, Desmos та GeoGebra, які забезпечують сумісність із зчитувачами екрана та гнучке масштабування інтерфейсу. Другий напрям — інструменти на основі штучного інтелекту (ШІ), що генерують альтернативні пояснення математичних концепцій, адаптують темп і складність завдань під індивідуальний профіль учня, а також автоматично перетворюють LaTeX-формули на голосове представлення через технології text-to-speech. Третій напрям — офлайн-рішення з можливістю синхронізації: прогресивні веб-додатки (PWA), що дозволяють продовжувати навчання без підключення до мережі, — критично важливо в умовах нестабільного електропостачання в Україні.



Практика впровадження цих рішень у закладах вищої освіти України демонструє позитивну динаміку: студенти з особливими освітніми потребами демонструють вищий рівень залученості та академічних результатів за умови системного використання адаптивних цифрових інструментів. Однак залишаються нерозв'язаними питання методичної підготовки викладачів до роботи з інклюзивними цифровими середовищами, а також фінансового забезпечення ліцензованого програмного забезпечення для університетів.

Таким чином, подолання цифрового бар'єру в математичній освіті потребує комплексного підходу, що поєднує технологічні рішення (доступні платформи, ШІ-інструменти, офлайн-додатки), організаційні заходи (підготовка педагогів, інституційна підтримка) та нормативне підґрунтя (стандарти цифрової доступності в освіті). Реалізація цього підходу є необхідною умовою побудови рівноправного освітнього простору в умовах сучасних викликів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Концепція розвитку інклюзивної освіти: наказ МОН України від 01.10.2010 № 912.
3. Биков В. Ю., Лапінський В. В. Методологічні та методичні основи створення і використання електронних засобів навчального призначення. Комп'ютер у школі та сім'ї. 2012. № 2. С. 3–6.
4. Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1. W3C Recommendation. URL: <https://www.w3.org/TR/WCAG21/>.
5. Засоби дистанційного навчання для осіб з особливими потребами: методичні рекомендації / за ред. В. В. Засименка. Київ: НАПН України, 2020. 48 с.

УДК 373:004.8:004.738.5

---

*Артем КИЯНОВСЬКИЙ,  
кандидат педагогічних наук,  
заслужений працівник освіти України,  
директор Ліцею «Школа гуманітарної праці»  
Херсонської обласної ради,  
м. Херсон*



## КОГНІТИВНА СИМУЛЯЦІЯ ТА ЕФЕКТ «ІНШОГО РОЗУМУ»: ФЕНОМЕНИ, ВИЯВЛЕНІ В ПРАКТИЦІ ЛІЦЕЮ «ШКОЛА ГУМАНІТАРНОЇ ПРАЦІ»

**Анотація.** У тезах обґрунтовується, що сучасний штучний інтелект змінює освіту не лише як новий технічний інструмент, а як нова форма когнітивної присутності. На матеріалах практики Ліцею «Школа гуманітарної праці» показано, що взаємодія з великими мовними моделями породжує стійкий феномен, який може бути визначений як ефект «іншого розуму». Запропоновано поняття феноменологічно переконливої когнітивної симуляції для опису систем, які не мають доведеного внутрішнього досвіду, але відтворюють форми мислення настільки переконливо, що викликають у людини ефект взаємодії з носієм смислу.

**Ключові слова:** штучний інтелект, освіта, когнітивна симуляція, феноменологія, мислення, ШГП.

Сучасна освіта вперше опинилася в ситуації, коли учень і вчитель взаємодіють не просто з текстом, базою даних або пошуковою системою, а із системою, яка відтворює форму мислення в самій структурі відповіді. Тобто проблема штучного інтелекту в освіті не може бути зведена ані до питання цифрової зручності, ані до питання швидкості доступу до інформації. Новизна ситуації полягає в іншому: відповідь ШІ переживається не як «виданий матеріал», а як смислово організована репліка, що має внутрішню логіку, розвиток, інколи – переконливість і навіть видимість позиції. Такий ефект уже не описується старими педагогічними категоріями роботи з інформацією.

У цьому сенсі практика Ліцею «Школа гуманітарної праці» Херсонської обласної ради (далі – ШГП) виявилася простором, у якому сам феномен став видимим. Саме в освітніх ситуаціях: у роботі з текстами, підготовці виступів, побудові аргументації, створенні медіапродуктів, а також у діяльності шкільного радіо «1000 друзів» – було зафіксовано, що взаємодія зі ШІ змінює сам спосіб переживання пізнавальної діяльності. Учень звертається до системи вже не тільки за відповіддю, довідкою, варіантом тексту, а за розгортанням думки, поясненням, смисловим продовженням власного наміру. Виникає ефект, який можна назвати «іншим розумом».

Таку назву не слід сприймати дослівно – як доказ того, що система вже має свідомість у людському сенсі. Навпаки, сучасна наука про свідомість якраз і показує, що сама проблема свідомості є теоретично незавершеною: різні впливові підходи – від теорії глобального робочого простору до теорій вищих порядків, інтегрованої інформації та предиктивної обробки – не дають єдиного критерію, який дозволив би однозначно встановити наявність суб'єктивного досвіду навіть у межах дослідження людської психіки. Тому пряме перенесення категорії «свідомість» на штучні системи є передчасним. Коректніше



розрізняти щонайменше три рівні: поведінковий – що система фактично демонструє; феноменологічний – як вона переживається у взаємодії; онтологічний – чи має вона власний внутрішній досвід. Зазначений підхід прямо підтримується сучасними роботами з науки про свідомість і штучний інтелект.

На рівні практики ШГП особливо виразно проявилися кілька взаємопов'язаних феноменів.

Перший – це ефект смислового згущення. У діалозі зі ШІ виникає відчуття, що відповідь «зростає», «дорослішає», «входить у тему». Натомість педагогічне спостереження показує: йдеться не про внутрішній розвиток системи, а про інше – про уточнення контексту, унаслідок якого відповідь дедалі точніше відповідає смисловій структурі запиту. Іншими словами, те, що суб'єктивно переживається як «розвиток чужої думки», насправді є кооперативним нарощуванням смислу в діалозі. Важливим є вміння системи відтворити форму руху думки настільки переконливо, що цього достатньо для виникнення феномену мислення.

Другий феномен – квазітворчість. У практиці ШГП особливу продуктивність ШІ відзначили насамперед там, де потрібно швидко отримати низку варіантів: формулювання тем, підзаголовків, образів, запитань, варіантів структури виступу, медійних ходів, фрагментів сценарного матеріалу. Водночас саме практика дає змогу побачити певну межу: система може дуже переконливо відтворювати ефект новизни, але ця новизна не тотожна людській творчості як внутрішньо пережитому смислового відкриттю. Умовно кажучи, ШІ може дати матеріал для творчості, але не замінити тієї внутрішньої роботи, у якій народжується авторська позиція. Роботи про ранні експерименти з GPT-4 теж показують саме цей розрив між вражальною продуктивністю моделей і нерозв'язаним питанням про природу того, що ми називаємо «розумінням» чи «творчістю» в їхньому випадку.

Третій феномен – ефект позиції. У тривалому діалозі система здатна не просто видавати розрізнені фрази, а тримати лінію аргументації, реагувати на заперечення, уточнювати межі твердження, тобто поводитися так, наче вона має власну інтелектуальну установку. Саме тому в учителя й учня виникає спокуса трактувати це як наявність «погляду» чи «переконання». Натомість у реальності йдеться, радше, про стійкість дискурсивної форми, ніж про внутрішню переконаність. Педагогічно це надзвичайно важливо: учень повинен навчитися бачити різницю між силою аргументаційної побудови та реальним авторством думки. Інакше освіта ризикує непомітно перейти від розвитку мислення до споживання стилістично переконливих відповідей.

Четвертий феномен – ефект довіри. Саме він, можливо, є найнебезпечнішим і водночас найважливішим для педагогіки. У ШГП стало помітно, що логічно структурована, спокійна, цілісна відповідь ШІ дуже швидко набуває в очах учня статусу «розумної» і тому «надійної». Інакше



кажучи, джерелом довіри починає бути не перевірка істини, а форма мислення, яка впізнається як переконлива. Сучасні дослідження справді показують, що приписування ментальних станів і «розумності» великим мовним моделям пов'язане зі зростанням довіри до їхніх відповідей. Це означає, що освіта має справу з новим механізмом інтелектуального авторитету.

П'ятий феномен – ефект безперервності мислення. У тривалому діалозі ШІ створює враження єдиного смислового потоку: він «пам'ятає» тему, «веде» лінію, «повертається» до попереднього твердження. З феноменологічного погляду, цього вже достатньо, щоб у людини виникло відчуття присутності. Але саме тут особливо потрібна наукова стриманість: безперервність дискурсу ще не дорівнює безперервності досвіду. Те, що в діалозі виглядає як потік мислення, може бути лише симуляцією часової тяглості, а не свідченням внутрішньої темпоральності.

Усі ці спостереження дозволяють запропонувати поняття, яке, на нашу думку, точніше описує освітню реальність, ніж груба альтернатива «машина / суб'єкт». Ідеться про *феноменологічно переконливу когнітивну симуляцію* – тип систем, які не мають доведеного суб'єктивного досвіду, але відтворюють форми когнітивної та мовленнєвої організації настільки переконливо, що цього достатньо для виникнення в людини ефекту взаємодії з носієм смислу. Саме ця проміжна зона між інструментом і суб'єктом стала новим предметом вивчення в педагогіці.

Педагоги ШГП зафіксували дві взаємопов'язані тенденції. По-перше, зростання продуктивності: ШІ дійсно розширює когнітивне поле учня, допомагає швидше входити в тему, продукувати варіанти, бачити альтернативи. По-друге, ризик зниження глибини: якщо взаємодія не організована педагогічно, учень починає заміщати власну інтелектуальну роботу комфортним отриманням готового, але зовні переконливого результату. Отже, головне питання сьогодні полягає вже не в тому, чи «дозволяти» ШІ у навчанні, а в тому, як вибудувати культуру роботи з ним так, щоб він розширював мислення, а не підміняв його.

**Висновки.** Феномен, виявлений у практиці Ліцею «Школа гуманітарної праці», полягає в появі нової форми когнітивної взаємодії. Велика мовна модель не є суб'єктом у доведеному філософському сенсі, але вона вже може функціонувати як феноменологічно переконлива когнітивна присутність. Саме тому педагогіка повинна розглядати штучний інтелект як новий тип виклику – довірі, авторству, самостійності мислення й культурі постановки запитання. Ефект мислення без внутрішньої свідомості стає сьогодні новим предметом освітнього осмислення.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Butlin, P., Long, R., Elmoznino, E., Bengio, Y., Birch, J., Constant, A., Deane, G., Fleming, S. M., Frith, C., Ji, X., Kanai, R., Klein, C., Lindsay, G., Michel,



- M., Mudrik, L., Peters, M. A. K., Schwitzgebel, E., Simon, J., VanRullen, R., et al. (2023). Consciousness in artificial intelligence: Insights from the science of consciousness. *ArXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2308.08708>
2. Colombatto, C., Birch, J., & Fleming, S. M. (2025). The influence of mental state attributions on trust in large language models. *Communications Psychology*, 3, Article 84. <https://doi.org/10.1038/s44271-025-00262-1>
3. Dehaene, S., Lau, H., & Kouider, S. (2017). What is consciousness, and could machines have it? *Science*, 358(6362), 486–492. <https://doi.org/10.1126/science.aan8871>
4. Friston, K. (2010). The free-energy principle: A unified brain theory? *Nature Reviews Neuroscience*, 11(2), 127–138. <https://doi.org/10.1038/nrn2787>
5. Lau, H., & Rosenthal, D. (2011). Empirical support for higher-order theories of conscious awareness. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(8), 365–373. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.05.009>
6. Strachan, J. W. A., Albergo, D., Borghini, G., Pansardi, O., Scaliti, E., Gupta, S., Puosi, V., Dharmaretnam, D., Murtas, M., Pan, Y., Earp, B. D., et al. (2024). Testing theory of mind in large language models and humans. *Nature Human Behaviour*, 8, 1285–1295. <https://doi.org/10.1038/s41562-024-01882-z>
7. Tononi, G., Boly, M., Massimini, M., & Koch, C. (2016). Integrated information theory: From consciousness to its physical substrate. *Nature Reviews Neuroscience*, 17(7), 450–461. <https://doi.org/10.1038/nrn.2016.44>

УДК 321.13:37.091

**Олександр КОРНІЄНКО**

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,  
кафедра програмних засобів і технологій,  
Херсонський національний технічний університет  
ORCID: 0009-0002-3145-4382

**Наталія ДОН**

кандидат фізико-математичних наук, доцент,  
доцент кафедри енергетики, електротехніки і фізики,  
Херсонський національний технічний університет, Херсон, Україна  
ORCID: 0000-0001-9503-5326

**Ірина ПОГРЕБНЯК**

кандидат технічних наук, доцент,  
доцент кафедри енергетики, електротехніки і фізики,  
Херсонський національний технічний університет, Херсон, Україна  
ORCID: 0000-0003-0935-1168



## **ВИКОРИСТАННЯ ІМЕРСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З ЕЛЕКТРОЕНЕРГЕТИКИ**

Одним із основних пріоритетних завдань «Стратегії розвитку Херсонської області на період 2021-2027 років» [1] є розвиток сфери використання і виробництва енергоефективних технологій та обладнання, енергоносіїв з відновлюваних джерел енергії, а також альтернативних видів палива. Відповідно, як для забезпечення кадрами сучасного стану ринку відновлюваної енергетики, так і для досягнення цілей стратегій як Херсонської області вкрай необхідні висококваліфіковані фахівці з нетрадиційної та відновлюваної енергетики.

В Херсонському національному технічному університеті на кафедрі енергетики, електротехніки і фізики здійснюється підготовка здобувачів другого (магістерського) рівня освіти за спеціальністю G3. Електрична інженерія (141. Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка) за освітньо-професійною програмою «Нетрадиційні та відновлювані джерела енергії» [2].

Дана освітньо-професійна програма передбачає підготовку конкурентоздатних фахівців з високим рівнем професійної компетентності та соціальної відповідальності в галузі систем енергопостачання об'єктів з використанням нетрадиційних та відновлюваних джерел енергії та організації заходів з енергозбереження.

Відповідно до [2], підготовка фахівців з електроенергетики вимагає надання здобувачам освіти комплексу загальних та фахових компетентностей, що ґрунтуються на розвиненому критичному мисленні, здатності до самонавчання та командної роботи для ефективної професійної діяльності із використанням інтерактивної взаємодії та комунікацій.

Одним із перспективних інтерактивних інструментів підготовки фахівців у вищій школі є імерсивні технології, які надають можливість реалізувати ефективне імерсивне освітнє середовище, що сприяє формуванню навчальної мотивації, інтелектуальному, емоційному, практичному розвитку, творчій самореалізації [3].

Імерсивні технології (*англ. Immersive Technology*) – це засоби, що забезпечують інтеграцію віртуального контенту з фізичним середовищем таким чином, щоб сприяти залученню користувача до взаємодії з утвореною змішаною реальністю [4]. Фактично це різновид сучасних інтерактивних технологій, що забезпечують користувачеві повне занурення («імерсію») у віртуальне середовище, створюючи відчуття присутності та інтерактивної взаємодії з ним. Імерсивні технології характеризуються різноманітністю та поділяються на технології віртуальної реальності (*virtual reality, VR*), доповненої реальності (*augmented reality, AR*), змішаної реальності (*mixed reality, MR*) тощо [3, 4].



Досвід використання імерсивних технологій при вивченні освітніх компонент, що формують фахові компетентності за освітньо-професійною програмою «Нетрадиційні та відновлювані джерела енергії», показав принципово нові можливості моделювання реальних ситуацій та ефективного засвоєння комунікативних технік, необхідних для професійній діяльності фахівців з електроенергетики. Наприклад, використання віртуального середовища дозволяє створювати безпечний простір, який дозволяє проводити відпрацювання послідовності дій (оперативних перемикачів діями чергового електротехнічного персоналу) в ситуаціях, що максимально наближені до реальних (нормальних чи аварійних режимів роботи об'єктів електроенергетики), але без ризику для електрообладнання чи життя персоналу.

Отже, використання імерсивних технологій в освітньому процесі дозволить майбутнім конкурентоздатним висококваліфікованим фахівцям з нетрадиційної та відновлюваної енергетики практично відпрацювати важливі навички, що стануть їх ключовими інструментами у професійній діяльності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Стратегія розвитку Херсонської області на період 2021-2027 років. URL: <https://khoda.gov.ua/storage/app/sites/49/diialnist/ekonomichnyi-rozvytok/strategiia-rozvytku-oblasti/strategiia-rozvytku-khersonskoi-oblasti-na-period-2021-2027-rokiv.pdf>.
2. G3 Електрична інженерія (Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка) / Херсонський національний технічний університет. URL: <https://kntu.net.ua/Perelik-special-nostej/G3-141-Elektrichna-inzheneriya-Elektroenergetika-elektrotehnika-ta-elektromehanika>.
3. Шаров С. В. Інформатизація освіти як вектор розвитку сучасного суспільства. Українські студії в європейському контексті. 2021. №4. С. 181–187.
4. ISO/IEC TR 23844:2023(en). Information technology for learning, education, and training – Immersive content and technology. 2023. URL: <https://www.iso.org/obp/ui/en/#iso:std:iso-iec:tr:23844:ed-1:v1:en>.

**УДК 378:070:37.013.83**

**Оксана КУШНІР**

*кандидат наук із соціальних комунікацій,  
доцент, доцент кафедри журналістики,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка, Тернопіль*



**Тетяна РЕШЕТУХА**

*кандидат наук із соціальних комунікацій,  
доцент, доцент кафедри журналістики,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка, Тернопіль*

## **ПРАКТИКООРІЄНТОВАНА ПІДГОТОВКА ЖУРНАЛІСТІВ У КОНТЕКСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД КАФЕДРИ ЖУРНАЛІСТИКИ ТНПУ ІМ. В. ГНАТЮКА**

Упродовж двох десятиліть кафедра журналістики Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка сформувала цілісну освітню траєкторію професійного становлення майбутніх журналістів, яка забезпечує не лише формування фахових компетентностей, а й розвиток громадянської позиції, відповідального ставлення до суспільної функції журналістики та високого рівня медіакультури. Структура і зміст навчального процесу за освітньо-професійною програмою «Журналістика» бакалаврського рівня вищої освіти підпорядковані якісній підготовці журналістів-практиків, які могли б конкурувати на ринку праці відповідно до європейських стандартів медійної галузей [2]. Поєднання навчально-методичної діяльності, аналітичних, творчих та дослідницьких ініціатив сприяє постійному професійному зростанню здобувачів освіти через їх залучення до різних форматів практичної діяльності, проектної роботи, комунікаційних експериментів та академічних досліджень. Такий підхід відповідає компетентнісній моделі підготовки фахівців, визначеній Стандартом вищої освіти України за спеціальністю 061 «Журналістика» (2019) [3], та забезпечує здатність здобувачів освіти здійснювати пошук, відбір, перевірку та аналіз інформації, створювати журналістські матеріали різних жанрів і форматів, застосовувати сучасні цифрові технології медіавиробництва, дотримуватися професійних стандартів та етичних норм журналістської діяльності.

Система підготовки за ОПП «Журналістика» ґрунтується на поступовому ускладненні теоретичної і практичної складових освітніх компонентів відповідно до вимог медійної практики, що дає можливість випускникам виконувати складні професійні завдання в умовах динамічних комунікаційних змін і суспільних викликів. Упродовж чотирьох років студенти послідовно опановують професійні компетентності, вивчаючи дисципліни «Журналістський фах: новинна журналістика і репортерська діяльність», «Журналістський фах: аналітична журналістика і кореспондентська діяльність» та «Журналістський фах: художньо-публіцистична журналістика», оволодівають навичками роботи у різноформатних медіа у розрізі курсів: «Журналістський фах: технології виробництва друкованих видань», «Журналістський фах: фотожурналістика»,



«Журналістський фах: радіовиробництво і радіорежисура», «Журналістський фах: телевиробництво і телережисура», «Журналістський фах: інтернет-журналістика», закріплюючи їх у наскрізному ОК «Журналістський фах: медійний практикум» [2]. Набуті теоретичні знання реалізуються на практичних і лабораторних заняттях протягом усього періоду навчання в медіаосвітньому центрі, кросмедійній редакції та медіастудії кафедри.

Важливим чинном практикоорієнтованого навчання за ОПП «Журналістика» є щорічні практики здобувачів освіти. Упродовж бакалаврату студенти проходять практику у чотири етапи: навчальну у локальних друкованих та онлайн-виданнях (2 семестр), друкованих та онлайн-виданнях усіх рівнів та пресслужбах різноманітних установ та організацій (4 семестр), друкованих та онлайн-виданнях, пресслужбах, радіо- та телередакціях (6 семестр) і виробничу (8 семестр) у медіаорганізаціях різних форматів, на телеканалах, радіостанціях, у пресцентрах державних адміністрацій та громадських організацій. Це сприяє набуттю здобувачами освіти навичок створення журналістських матеріалів. Партнерські угоди з понад 50 базами практик забезпечують студентам інтеграцію в реальне медіасередовище та отримання практичного досвіду.

Ефективним засобом формування фахових компетентностей є курсові роботи студентів з репортерської (2 курс) та кореспондентської (3 курс) діяльності [2], які передбачають виготовлення різноформатних та різножанрових інформаційних продуктів, що мають на меті розв'язання спеціалізованого завдання або практичної проблеми у сфері журналістики. Інформаційні продукти є однією із найяскравіших форм інтелектуального самовираження здобувачів освіти, важливим документом, що визначає процес їх становлення як фахівців.

Упродовж майже чотирьох років навчання на бакалавраті студенти вивчають усі точки дотику до медіасфери, вчать бути універсальними журналістами. Цьому сприяє систематична ефективна співпраця кафедри журналістики з регіональними та всеукраїнськими медіа («Тернопіль 1», «ІНТБ», «TV-4», «Терен», «Ух-радіо», «Вільне життя плюс», медіакомпанія «Файне місто»; «Суспільне», «Українська правда», «Радіо Свобода», «ТСН», «FM Галичина»), медійними організаціями (Комісією з журналістської етики, Національною спілкою журналістів України, Академією української преси, Інститутом масової інформації, Інститутом розвитку регіональної преси).

Завершальним етапом журналістської освіти у ТНПУ ім. В. Гнатюка є підготовка і публічний захист портфоліо та кваліфікаційної роботи, які є важливим показником професійної зрілості здобувача вищої освіти, відображають його інтелектуальний потенціал, творчі здібності й професійну компетентність, засвідчують готовність до самостійної професійної діяльності та підтверджують відповідність результатів навчання вимогам обраного кваліфікаційного рівня. Портфоліо (набір інформаційних продуктів у текстовому, графічному, фото-, відео- та аудіоформатах) та кваліфікаційна



робота (інформаційний продукт, доповнений **пояснювальною запискою**, що спрямований на розв'язання конкретного фахового завдання або практичної проблеми у сфері соціальних комунікацій) – це своєрідний звіт за період навчання, що демонструє не лише освітні результати, а й індивідуальну еволюцію майбутнього фахівця, його здатність застосовувати набуті знання і вміння на практиці. Така форма атестації допомагає випускникові зробити правильний вибір у професійній спеціалізації.

Важливим центром формування практичних навичок здобувачів освіти є навчальна лабораторія «Кросмедійна редакція» (функціонує з 2014 року), обладнана сучасною аудіовізуальною технікою та програмним забезпеченням, що дозволяє здійснювати повний цикл створення газет і журналів, аудіо- та відеоматеріалів у розрізі підготовки індивідуальних навчально-дослідних завдань, курсових та кваліфікаційних робіт. Вона слугує практичною лабораторією для створення студентських медіапроектів: газети «ПроТеЖе», тематичних сторінок кафедри журналістики у соцмережах, власних блогів, каналу на платформі Ютуб тощо.

Однією з важливих складових практичної підготовки фахівців у сфері журналістики є залучення студентів до позааудиторної діяльності, що сприяє формуванню практичних навичок, розвитку креативного мислення та становленню професійної ідентичності. Досвід кафедри журналістики ТНПУ демонструє ефективність системної організації таких заходів через проведення онлайн-медіашкола «В ЕТЕРІ» [1] та Всеукраїнського відкритого медіафестивалю «РАЗОМ ДО ПЕРЕМОГИ!» [4].

Унікальність медіашколи «В ЕТЕРІ» полягає в органічному поєднанні теоретичного навчання з інтенсивною практичною складовою, що її забезпечують здобувачі спеціальності «Журналістика», які вже інтегровані у професійне середовище регіональних медіа і можуть транслювати актуальні галузеві практики безпосередньо в освітній процес. Всеукраїнський відкритий медіафестиваль «РАЗОМ ДО ПЕРЕМОГИ!» має п'ятирічний досвід і спрямований на формування громадянських цінностей у майбутніх фахівців шляхом створення медіапродуктів про важливі суспільні процеси у п'яти форматах (друковані матеріали, фото, відео, аудіо та соціальна реклама). Результати конкурсу фіксують зростання якості студентських робіт і посилення зв'язку освітнього процесу з реальним медіасередовищем.

Досвід кафедри журналістики ТНПУ імені Володимира Гнатюка засвідчує ефективність практикоорієнтованої моделі підготовки журналістів, що реалізується через системне поєднання теоретичної підготовки з багаторівневою практичною діяльністю (практичні заняття з журналістського фаху, практики, курсові проекти, атестація, робота в кросмедійній редакції, співпраця з медіаіндустрією та позааудиторні ініціативи). Такий підхід відповідає сучасним трансформаціям освіти, забезпечує інтеграцію освітнього процесу в реальне медіасередовище, сприяє формуванню



професійних компетентностей, медіакультури й громадянської відповідальності здобувачів, а також підвищує їхню конкурентоспроможність на ринку праці та готовність до виконання складних професійних завдань у динамічних умовах розвитку медіасфери.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Медіашкола «В ЕТЕРІ» ТНПУ запрошує на безкоштовне навчання! *Сайт ТНПУ*. URL : <https://surl.li/wimpjn>
2. ОПП «Журналістика» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю С7 Журналістика галузі знань С Соціальні науки, журналістика, інформація та міжнародні відносини. Тернопіль: ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2025. 27 с. URL: <https://surl.li/iuvayj>
3. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 06 Журналістика, спеціальність 061 Журналістика. Затверджено та введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 20.06.2019 р. № 864. URL: <https://surl.li/tufylz>
4. ТНПУ запрошує на V Всеукраїнський відкритий медіафестиваль «РАЗОМ ДО ПЕРЕМОГИ!» *Сайт ТНПУ*. URL : <https://surl.li/ejsvwc>

**УДК 664:004.946**

**Вікторія ЛУЦЬКОВА**

*кандидат технічних наук, старший викладач*

*кафедри харчових технологій*

*Херсонський національний технічний університет*

## **ВІРТУАЛЬНА ДЕГУСТАЦІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ СПОСІБ ВИВЧЕННЯ СЕНСОРНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ХАРЧОВИХ ПРОДУКТІВ**

Контроль якості та безпечності харчових продуктів неможливий без визначення сенсорних властивостей товарів. Вивчення органолептичних показників є об'ємним етапом професійної підготовки майбутніх фахівців харчової промисловості, що потребує певних умов, зокрема дегустаційної лабораторії, підготовлених зразків, а також спеціального посуду або обладнання. Проте в умовах сьогодення, особливо в регіонах, де тривають бойові дії або зазнали впливу від них, постає актуальне питання щодо організації проведення сенсорного аналізу продуктів без вищезазначених вимог. У зв'язку з цим, використання віртуальних технологій може надати змогу забезпечити та оптимізувати навчальний процес у вивченні органолептичних властивостей продуктів.



Крім того, цифровізація освіти дозволяє втілювати різноманітні форми та способи навчання із використанням сучасних технологій. Одним із таких способів є віртуальна дегустація, яка уможливорює формуванню спеціальних компетентностей студентів у сфері сенсорного аналізу продуктів із мінімальними матеріально-технічними ресурсами.

Деякі виноробні бренди, зокрема Rambos Wine, використовують віртуальні дегустації як маркетингові інструменти просування власних напоїв, при цьому підвищують інтерес до технології, винних сортів винограду та виноробного регіону [1].

Формат, що включає дегустаційний набір вин та онлайн-зустріч, є найбільш поширеним варіантом таких заходів. Учасники або купують вина по заданій темі, або отримують зразки від організатора. Так, компанія «Ukraine Travel Lab», заснована у Львові, пропонує онлайн проекти з проведенням дегустацій вин, наливков, пива з попередньо придбаними дегустаційними сетами, що надсилаються учасникам [2].

Окрім цього, відповідно до аналізу наукових джерел, віртуальні дегустації підвищують доступність до вивчення конкретної теми, знижують витрати на подорожі і дозволяються персонілізувати контакт із споживачами. Разом з цим, віртуальні дегустації передбачають освітню частину, у тому числі, розгляд технології виробництва продукту [3].

Сенсорні властивості різних продуктів можливо також вивчати аналогічно до організації іноземних проектів залежно від місцязнаходження здобувача освіти. Чимало населення, перебуваючи закордоном, продовжують навчатися в українських навчальних закладах. У цьому випадку, для набуття навичок із сенсорного аналізу студентам можливо запропонувати придбати однакові або максимально подібні зразки продуктів, а в межах України – можливо організувати отримання вітчизняних товарів через поштові сервіси або через самостійний пошук зразків у будь-яких національних торговельних мережах. Під час онлайн-заняття викладач проводить сенсорне оцінювання у прямому ефірі (через Zoom, Google Meet тощо), пояснюючи кожен етап: візуальне сприйняття, аромат, смак, текстура, післясмак. Також віртуальна дегустація може супроводжуватися відеоінструкціями, 3D-моделями продукту, візуалізацією характеристик смаку й аромату, що підвищує точність сприйняття та розуміння продукту.

Результати дегустації одразу можливо фіксувати у цифровому форматі, що дозволяє швидко проводити статистичний аналіз і порівнювати результати між різними групами споживачів, а також оцінити рівень знань щодо органолептичних властивостей будь-якого продукту.

Слід зауважити, що такі методи, на жаль, потребують додаткових фінансових витрат, а також для деяких груп товарів, спеціального посуду, наприклад, бокалів для вин, що забезпечують правильне сприйняття аромату й смаку продукту. Однак, використання не лише теоретичного матеріалу, але й



отримання практичного професійного сенсорного досвіду, поглиблюють знання про харчові продукти, сприяють формуванню спеціальних навичок навіть у дистанційному форматі.

Впровадження віртуальних дегустацій як частини освітнього процесу при підготовці фахівців харчової галузі підсилить розвиток аналітичного мислення, міждисциплінарних компетентностей та цифрової грамотності. Вивчення оргнолептичних властивостей продуктів за допомогою віртуальних дегустацій надасть змоги створити нові можливості для формування професійних навичок і розширити межі традиційного навчального процесу. Крім того, віртуальна дегустація дозволяє залучати учасників із різних регіонів або країн без необхідності фізичної присутності. Це особливо важливо для міжнародних досліджень споживчих уподобань. Таким чином, використання сучасних технологій робить процес дегустації більш інтерактивним, що сприяє активнішій участі студентів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Pambos Wine – Wine Tasting Demystified – Online Wine Tasting Experience. URL: [https://pambos.wine/online-experiences/online-wine-tasting-experience/?utm\\_source=chatgpt.com](https://pambos.wine/online-experiences/online-wine-tasting-experience/?utm_source=chatgpt.com) (дата звернення: 01.03.2026).
2. Ukraine Travel Lab. URL: <https://ukrtravellab.com.ua/> (дата звернення: 02.03.2026).
3. Gastaldello G., Rossetto L., Giampietri E. Consumer behavior toward virtual wine experiences as a technology-based sustainable transformation. *Frontiers in Sustainable Food Systems*. 2024. 8, 1384011. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/sustainable-food-systems/articles/10.3389/fsufs.2024.1384011/full> (дата звернення: 02.03.2026).

---

УДК 37.014.5:614.8

**Ніна МИХАЙЛОВА**

*старший викладач кафедри мовної підготовки*

*факультету лідерства*

*Інститут Військово-Морських Сил*

*Національного університету «Одеська морська академія»*

*м. Одеса*



## ОСВІТА В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ: ВИКЛИКИ ТА АДАПТАЦІЯ

У сучасному світі надзвичайні ситуації — військові конфлікти, природні катастрофи, техногенні аварії, епідемії та соціальні кризи — стають усе більш частим явищем, що безпосередньо впливає на функціонування системи освіти. Навчальні заклади опиняються в умовах непередбачуваності, нестабільності та необхідності оперативної адаптації. Підтримання безперервності освітнього процесу стає ключовим завданням, яке потребує впровадження інноваційних підходів, гнучких моделей навчання та розвитку стійкості всіх учасників освітнього процесу.

Одним із найважливіших викликів є організація безпечного освітнього середовища. У зонах ризику першочерговою є безпека учнів і педагогів, що часто передбачає евакуацію, зміну місця навчання, перехід на дистанційні форми або використання укриттів як тимчасових аудиторій. Психологічний стан здобувачів освіти також потребує особливої уваги, адже пережитий стрес, тривога та невизначеність значно впливають на здатність до навчання.

Другим важливим аспектом є цифровізація та розвиток дистанційного навчання. Пандемія COVID-19 та повномасштабна війна в Україні продемонстрували, що цифрові інструменти можуть забезпечити безперервність освіти навіть у найскладніших умовах. Онлайн-платформи, електронні журнали, відеоконференції, віртуальні класи та цифрові бібліотеки стали основними засобами комунікації та організації навчання. Однак їх ефективність обмежується наявністю технічних ресурсів, доступом до інтернету та рівнем цифрової компетентності педагогів і студентів.

Третім викликом є забезпечення рівного доступу до освіти. Надзвичайні ситуації часто поглиблюють нерівність — як соціальну, так і територіальну. Частина дітей втрачає можливість навчатися через відсутність технічних засобів, переміщення, руйнування інфраструктури або сімейні обставини. У цьому контексті важливою стає підтримка держави, міжнародних організацій та громадських ініціатив, які забезпечують освітні набори, техніку, доступ до інтернету та психологічну допомогу.

Психолого-педагогічна підтримка є ще одним критично значущим аспектом. Діти та дорослі, які пережили травматичні події, потребують системної допомоги для відновлення емоційної рівноваги. В освітніх закладах зростає роль психологів, соціальних педагогів та спеціальних програм, спрямованих на розвиток стресостійкості, адаптаційних навичок та відновлення почуття безпеки.

Важливу роль відіграє професійний розвиток педагогів. Кризи потребують від учителів нових компетентностей — уміння працювати у дистанційному, змішаному та мобільному форматах, використовувати цифрові



інструменти, забезпечувати психологічну підтримку та швидко адаптувати навчальні матеріали. Професійні тренінги, вебінари та методичний супровід стають необхідною умовою ефективної роботи в умовах надзвичайних ситуацій.

Організаційні трансформації також є невід'ємним елементом адаптації освіти. Гнучкі графіки, модульні програми, асинхронне навчання, зміна форм оцінювання, автономія закладів освіти та використання змішаних моделей навчання дозволяють забезпечити стабільність процесу навіть за умов нестачі ресурсів або частих змін середовища.

Не менш актуальним є впровадження кризового менеджменту в закладах освіти. Наявність планів дій у надзвичайних ситуаціях, підготовка персоналу, проведення тренувань, ефективна комунікація з батьками та місцевою владою значно впливають на здатність закладу швидко реагувати на небезпеку та зберігати функціональність.

Сучасна освіта в умовах криз потребує тісної співпраці між державними органами, міжнародними організаціями, громадянським суспільством та освітніми установами. Таке партнерство дозволяє оперативно реагувати на виклики, забезпечувати ресурсну підтримку та впроваджувати дієві стратегії адаптації.

Підсумовуючи, можна зазначити, що освіта в умовах надзвичайних ситуацій стикається з численними викликами, але водночас демонструє високу здатність до адаптації та інновацій. Ефективність цього процесу залежить від готовності освітньої спільноти впроваджувати нові підходи, забезпечувати психологічну підтримку, використовувати цифрові технології та створювати безпечне й інклюзивне середовище. Адаптивність та стійкість стають ключовими характеристиками сучасної освіти, що дозволяють забезпечити її безперервність навіть у найскладніших умовах.

## ЛІТЕРАТУРА

1. UNESCO. Education in Emergencies: Guidelines and Strategies. – Paris, 2021.
2. OECD. Resilience in Education Systems: Global Crisis Response. – OECD Publishing, 2022.
3. UNICEF. Education in Emergency Situations: Support and Adaptation. – New York, 2020.
4. INEE. Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery. – 2021.
5. Європейська комісія. Освітня політика в умовах криз: рекомендації та аналіз. – Брюссель, 2023.



6. Коваленко О. Освіта в умовах надзвичайних ситуацій: виклики та перспективи. – Київ, 2022.

---

УДК 159.9:37.015.3

*Олена МОМОТОК*

*старший викладач кафедри економіки, підприємництва та економічної безпеки Херсонського національного технічного університету . м.Хмельницький*

### **ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ НАВЧАННЯ ОСІБ З ДОСВІДОМ ВИМУШЕНОГО ПЕРЕСЕЛЕННЯ**

Психологічні бар'єри навчання осіб з досвідом вимушеного переселення є міждисциплінарним явищем, що формується під впливом травми, соціокультурних змін та особистісних ресурсів. В умовах збройних конфліктів і масових міграцій доступ до якісної освіти для ВПО та біженців набуває особливої актуальності. Освіта для них є не лише шляхом професійної реалізації, а й засобом психологічної стабілізації, соціальної інтеграції та відновлення контролю над життям, зокрема через необхідність швидкої адаптації й набуття нових навичок [1].

Одним із ключових психологічних бар'єрів адаптації є наслідки психотравматичного досвіду, зумовленого вимушеним переселенням. Значна частина осіб зазнала втрати житла, розлуки з близькими, безпосередньої загрози життю або тривалого перебування в умовах невизначеності. Подібні травматичні події суттєво підвищують ризик розвитку посттравматичного стресового розладу, тривожних і депресивних станів, а також емоційного вигорання. Повторювані епізоди переживання небезпеки для власного життя та життя членів родини, досвід спостереження бойових дій, втрата майна, роботи, фінансової стабільності й звичного соціально-побутового середовища сприяють формуванню стійкої тривожності, емоційної пригніченості та різноманітних стресових розладів [2, с. 69].

У навчальному процесі наслідки стресу проявляються у зниженні концентрації, порушеннях пам'яті, швидкій втомлюваності та труднощах із саморегуляцією. Інтелектуально складні або оціночні завдання можуть сприйматися як додатковий стрес і викликати уникання навчання. Важливим бар'єром є також зниження відчуття психологічної безпеки: недовіра до викладачів і одногрупників, страх критики та відторгнення зменшують навчальну активність. Соціально-психологічні труднощі, пов'язані з адаптацією до нового соціокультурного середовища, можуть викликати відчуття «чужості» й невпевненість, особливо у дітей та молоді, що негативно впливає на академічну успішність.



Мотиваційні труднощі є важливим психологічним бар'єром в умовах вимушеного переселення. Через зосередження на базових потребах навчання часто відходить на другий план. Досвід втрати й нестабільності посилює відчуття безнадійності, сумніви у цінності освіти та власних можливостях її завершити. За даними українських науковців, тривале перебування в напруженому інформаційному просторі війни підвищує тривожність і знижує навчальну мотивацію. [3, с.9].

Самооцінка та академічна впевненість також зазнають значних трансформацій під впливом досвіду переселення. Перерваний освітній шлях, втрата документів, необхідність підтвердження кваліфікацій або починання навчання «з нуля» можуть сприяти формуванню відчуття некомпетентності. Порівняння себе з іншими студентами, які не мали подібного досвіду, часто відбувається не на користь переселенців і підсилює страх невдачі.

Бар'єри, пов'язані з порушенням навчальної ідентичності, виникають через втрату звичного статусу учня чи студента та розрив із попередньою освітньою спільнотою. Це може спричинити кризу ідентичності, за якої навчання втрачає цінність самореалізації й сприймається як вимушений обов'язок або нагадування про втрати. За В. Куліченком, травматичні події змінюють Я-концепцію особистості, активізують психологічні захисти (уникнення, заперечення, контроль), що підсилює емоційну напругу та загострює переживання травми. [4, с. 124].

Подолання психологічних бар'єрів навчання осіб з досвідом вимушеного переселення потребує системного та комплексного підходу. Важливу роль відіграє створення травма-інформованого освітнього середовища, яке враховує можливі психологічні труднощі здобувачів освіти і спрямоване на підтримку їхньої емоційної стабільності. Гнучкість навчальних програм, підтримувальна позиція викладачів, доступ до психологічної допомоги та розвиток програм соціальної інтеграції можуть суттєво знизити негативний вплив бар'єрів [3, с. 12].

Таким чином, психологічні бар'єри навчання осіб з досвідом вимушеного переселення є багатовимірним явищем, що охоплює емоційні, когнітивні, мотиваційні та соціально-ідентифікаційні аспекти. Їх усвідомлення та наукове осмислення є необхідною умовою для розробки ефективних освітніх і психологічних інтервенцій, спрямованих на забезпечення рівного доступу до освіти та підтримку особистісного потенціалу осіб, які пережили вимушене переселення.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Баніт О. В., Свідерський І. В. Програми навчання внутрішньо переміщених осіб в умовах неформальної освіти: аналітичний огляд. Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія. № 8. 2025. DOI:<https://doi.org/10.54929/2786-91992025-8-03-03>



2. Пундєв В. В., Вольська К. В. Психологічна допомога внутрішньо переміщеним особам в адаптації до нових умов життя. *Ментальне здоров'я* № 3, 2024. DOI:<https://doi.org/10.32782/3041-2005/2024-3-12>

3. Чепелюк ,О., Артеменко, М., & Фролова, М. (2025). Психологічні особливості викладання як відповідь на багатовимірний досвід здобувачів освіти у воєнний час. *Практики ХНТУ. Psychology Travelogs*, (4), 6-22. DOI:<https://doi.org/10.31891/PT-2025-4-1>

4. Куліченко В. В. Особливості надання психологічної допомоги вимушено переміщеним особам із наслідками травматизації. *Габітус*. Випуск 49, 2023. DOI:<https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.49.21>

---

**УДК 101 37.01**

*Олена МОРГУН,  
канд. філос. наук, доцент,  
Криворізький національний університет, м. Кривий Ріг, Україна.  
Олег ПАВЛІЧЕНКО,  
студент  
Криворізький національний університет, м. Кривий Ріг, Україна.*

## **СУЧАСНІ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНІ ВИКЛИКИ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СВІДОМОСТІ, КОМУНІКАЦІЇ ТА СОЦІАЛЬНИХ ВЗАЄМОДІЙ**

Трансформація освіти в епоху глобальних змін безпосередньо пов'язана з глибинними процесами переосмислення ролі знання, комунікації та соціальних взаємодій у суспільстві. Прогнози щодо формування «комунікативного суспільства», висловлені західними дослідниками ще наприкінці ХХ століття, сьогодні набувають реального втілення в умовах стрімкого розвитку інформаційних технологій та цифрових середовищ. У 80–90-х роках ХХ століття становлення інформаційного базису в технологічно розвинених країнах пов'язувалося з накопиченням «інформаційного капіталу» у вигляді телекомунікаційних ресурсів. У межах цих підходів передбачалося, що інформаційне суспільство трансформується спочатку в телекомунікаційний світ, а згодом — у телематичне суспільство. Подальший розвиток цих процесів призводить до формування соціокомунікативного простору, який, за певних умов, може набувати ознак системи тотального контролю та програмованої комунікації.

У такому суспільстві відбувається глибока технологізація соціальних відносин, де програмуються не лише економічні процеси, але й комунікація, культурні практики, освітні траєкторії та навіть світоглядні орієнтації людини. Інтернет-простір виступає моделлю цієї трансформації, у якій соціальні



взаємодії набувають характеру техногенно опосередкованої комунікації [1, с. 201]. Освіта в таких умовах стає не лише сферою передачі знань, а й механізмом формування «програмованої суб'єктності», що функціонує в інформаційно-комунікативному середовищі. Водночас подібні технократичні підходи виявляють свою обмеженість, оскільки не враховують соціодуховний вимір освітніх процесів.

Сучасні освітні трансформації потребують філософсько-методологічного осмислення, в межах якого освіта розглядається як простір формування особливого інформаційно-комунікативного світогляду. У цьому контексті освіта виступає не лише інструментом передачі знань, але й середовищем становлення комунікативної культури, інтерсуб'єктивності та громадянської взаємодії. Формування нового освітнього простору пов'язане з розвитком комунікативних спільнот, у яких знання набуває діалогічного та інтерпретаційного характеру. Виникає новий рівень освітньої взаємодії — від індивідуального засвоєння знань до їх колективного конструювання у межах комунікативних практик. Це сприяє переходу від мікрорівня освітньої комунікації до макрорівня інтерсуб'єктивного пізнання, де важливу роль відіграють механізми узгодження смислів, формування спільних інтерпретацій та комунікативних стратегій. Особливе значення у трансформації освіти має культура як фундаментальний чинник формування світогляду. Культурні процеси визначають не лише зміст освіти, але й способи мислення, сприйняття та комунікації. У сучасних умовах соціокультурні зміни набувають нелінійного характеру, оскільки інформаційні потоки, що циркулюють у суспільстві, мають багаторівневий, полісемантичний зміст. Це зумовлює необхідність формування нових освітніх стратегій, орієнтованих на розвиток критичного мислення, інтерпретаційних навичок та здатності до смислотворення.

Цифровізація освіти, з одного боку, відкриває нові можливості для доступу до знань і розвитку інноваційних форм навчання, а з іншого — породжує ризики стандартизації мислення та залежності від інформаційних систем. У цьому контексті особливої ваги набуває проблема збереження автономії суб'єкта освіти, його здатності до самостійного мислення та творчої діяльності. Важливим аспектом трансформації освіти є також розвиток альтернативних моделей інформаційної взаємодії, зокрема відкритих освітніх платформ і мережевих спільнот, що функціонують на принципах співпраці та колективного створення знань. Такі моделі сприяють формуванню нової освітньої культури, орієнтованої на відкритість, гнучкість і міждисциплінарність. Розгортання цього процесу розглядалося як послідовна трансформація. Спочатку відбувається накопичення первинного «інформаційного капіталу» та «інформаційного багатства» у вигляді телекомунікаційних засобів виробництва (концепція Т. Стоун'єра). У подальшому трансформація інформаційного капіталу призводить до формування «телекомунікаційного світу», а згодом — «телематичного



суспільства» (концепція Дж. Мартіна). Згодом це суспільство, інтегруючись із державно-бюрократичними структурами, набуває рис «соціокомунікативного світу», що функціонує як система тотального контролю (концепція Л. Мемфорда). Завершальним етапом стає формування «програмованого суспільства», в якому комунікація та соціальні процеси підлягають системному управлінню (концепція А. Турена) [2]. У подібному суспільстві програмується весь процес формування світогляду та суспільної життєдіяльності. Це яскраво проявляється у функціонуванні сучасних цифрових середовищ, передусім мережі Інтернет, де соціальне спілкування розгортається у вигляді глобальної техногенної комунікації, що значною мірою визначається способами подачі інформації. Людина постає як багатовимірна істота, що не зводиться до єдиної сутності, а розкривається у взаємодії різних рівнів буття (біологічного, соціального, духовного та культурного) [3, с. 351]. Формуються технокомунікативні соціальні відносини, у межах яких програмуванню підлягають практично всі сфери життя: виробництво, обмін і розподіл, технології, споживання, соціальні взаємодії, духовні цінності, інтелект і творчість.

Ці процеси безпосередньо впливають на сферу освіти, зумовлюючи її глибинну трансформацію. Освіта поступово виходить за межі традиційної інституційної моделі та інтегрується в інформаційно-комунікативний простір, де знання створюється, передається і засвоюється через мережеві взаємодії. У таких умовах формується новий тип освітнього середовища — цифрового, інтерактивного та програмованого. Навчальний процес дедалі більше реалізується за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, цифрових платформ і алгоритмічних систем, що змінює його структуру, динаміку та зміст. Водночас трансформується роль суб'єкта освіти. Студент і викладач постають не лише як носії знань, а як активні учасники комунікації, співторці інформаційного контенту та суб'єкти соціальних взаємодій. Освітній процес орієнтується на розвиток критичного мислення, комунікативної компетентності та здатності ефективно працювати з інформацією.

У контексті сучасних наукових пошуків актуалізується також ідея взаємозв'язку інформаційних, когнітивних і навіть квантово-інформаційних підходів до розуміння реальності. Хоча подібні концепції мають значною мірою гіпотетичний характер, вони стимулюють переосмислення природи знання, інформації та пізнання. У межах цих підходів освіта може розглядатися як процес формування складних інформаційно-семантичних структур, що інтегрують раціональні та інтуїтивні форми пізнання. Сучасні когнітивні дослідження також підтверджують, що освітній процес пов'язаний із функціонуванням складних нейронних мереж, які забезпечують як аналітичне, так і інтуїтивне мислення. Це вимагає розробки нових педагогічних підходів, спрямованих на гармонізацію різних типів когнітивної діяльності та розвиток цілісного інтелектуального потенціалу особистості.



Таким чином, трансформація освіти в епоху змін є багатовимірним процесом, що охоплює технологічні, соціокультурні, комунікативні та когнітивні аспекти. Вона потребує комплексного підходу, який поєднує інноваційні технології з гуманістичними цінностями та спрямований на формування особистості, здатної до ефективної взаємодії у складному, динамічному та інформаційно насиченому світі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Капіца В.Ф., Цигуль О.В. Філософсько-методологічні засади розвитку культурно-інформаційної суспільної системи. Кривий Ріг: Мінерал, 2006. 315 с.
2. Кастельс М. The Rise of the Network Society. Оксфорд : Blackwell, 1996. 556 с.
3. Табачковський В. Полісутнісне homo. Київ: Парапан, 2005. 432 с.
4. Ткаченко О. Цифрова трансформація освіти України. *Освітній дискурс*, 2023. № 5. С. 33–41.

УДК 378.147:640.4

**Микола ПИСАРЕВСЬКИЙ**

*канд. екон. наук, доцент*

**Віталій ЧЕРВОНИЙ**

*канд. техн. наук, доцент*

**Дмитро ГОРЕЛКОВ**

*канд. техн. наук, доцент*

*Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна*

## ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ

### **J2 «ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННА СПРАВА ТА КЕЙТЕРИНГ» У ХАРКІВСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ В.Н. КАРАЗІНА**

Сучасний розвиток сфери гостинності зумовлює підвищені вимоги до професійної підготовки фахівців готельно-ресторанного бізнесу. Практична складова навчання стає ключовим елементом формування професійних компетентностей, адже саме вона забезпечує здобуття реального досвіду роботи, адаптацію до умов ринку та розвиток прикладних навичок.

Кафедра готельно-ресторанного бізнесу та харчових технологій навчально-наукового інституту «Каразінський інститут міжнародних відносин та туристичного бізнесу Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, одного з провідних закладів вищої освіти України, впроваджує



сучасні підходи до підготовки фахівців за спеціальністю J2 «Готельно-ресторанна справа та кейтеринг» шляхом активної інтеграції теоретичного навчання з практичною діяльністю.

Важливим індикатором якості освітнього процесу є проходження акредитації освітніх програм. Бакалаврська та магістерська програми за спеціальністю J2 «Готельно-ресторанна справа та кейтеринг» у Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна успішно акредитовані Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) в 2025 році. Це свідчить про відповідність програм сучасним освітнім стандартам, вимогам роботодавців та міжнародним тенденціям розвитку галузі HoReCa. Акредитація підтверджує, що навчальні плани містять достатній обсяг практичної підготовки, орієнтованої на формування професійних компетентностей.

В умовах сучасних викликів освітній процес за спеціальністю на денній та заочній формах навчання реалізується переважно у дистанційному форматі. Проте це не знижує рівень практичної підготовки, а навпаки – стимулює впровадження інноваційних освітніх технологій.

Заняття проводяться з використанням платформи дистанційного навчання Moodle, через онлайн зустрічі в Zoom опрацювання інтерактивних кейсів, бізнес-симуляцій, віртуальних турів готелями та ресторанами, що дозволяє моделювати реальні виробничі ситуації. Значна увага приділяється аналізу практичних кейсів, розробці власних проєктів закладів готельно-ресторанного господарства, бізнес-планів, концепцій ресторанів і готелів тощо. Таким чином, дистанційне навчання не обмежує практичну складову, а трансформує її у сучасний формат, який відповідає цифровізації індустрії гостинності.

Однією з ключових особливостей практичної підготовки є регулярне проведення зустрічей із представниками готельно-ресторанного бізнесу. До освітнього процесу активно залучаються практики – менеджери, ресторатори, шеф-кухари, керівники готельних комплексів. Так, в 2026 році відбулися зустрічі з ресторатором Дмитром Борисовим, фахівцем HORECA Валентиною Сердюк, менеджером з корпоративної культури та комунікацій компанії ЯПКО (м. Харків) Єлизаветою Ярьоменко тощо. Такі зустрічі дозволяють студентам ознайомитися з актуальними тенденціями розвитку індустрії; отримати практичні рекомендації щодо побудови кар'єри; зрозуміти реальні вимоги роботодавців; налагодити професійні контакти.

Попри дистанційний формат навчання, університет забезпечує проведення офлайн-заходів, що мають важливе значення для формування практичних навичок. До них належать майстер-класи з кулінарного мистецтва; тренінги з сервісу та обслуговування; професійні конкурси; дні кар'єри; профорієнтаційні заходи. Такі активності дозволяють студентам безпосередньо взаємодіяти з обладнанням, відпрацьовувати технологічні процеси та комунікаційні навички. 14 жовтня 2025 року першокурсники, які навчаються за



освітньою програмою «Готельно-ресторанна справа», відвідали сучасний бізнес-готель «Аврора» в м. Харків у рамках вивчення дисципліни «Вступ до фаху». Метою візиту було поглиблення знань про функціонування сучасних готельних комплексів, їхню роль у розвитку індустрії гостинності України, а також знайомство з організацією роботи готельних департаментів, стандартами якості обслуговування гостей, моделями управління персоналом та сервісними процесами. Такі зустрічі не лише розширюють світогляд, а й формують практичні навички, необхідні для майбутньої кар'єри в динамічному світі HORECA.

В квітні-травні 2026 року в Університеті заплановано проведення майстер-класу від відомого італійського шеф-кухара, експерт та президент асоціації U.C.M. («Середземноморський союз шеф-кухарів»), Італія – Паоло Брешіа.

Важливою складовою практичної підготовки є налагодження партнерських відносин із підприємствами готельно-ресторанного бізнесу.

Університет має підписані договори про співпрацю з провідними мережами закладів гостинності. Зокрема, студенти мають можливість проходити практику в Україні у мережах готелів та закладів розміщення «ОПТИМА». Найближчим часом очікується залучення до складу баз практики кафедри готельно-ресторанного бізнесу та харчових технологій 5-зіркового готелю «Radisson Blu Resort» у туристичному регіоні Буковель. Це дозволить здобувачам освіти отримати досвід роботи у висококонкурентному середовищі, ознайомитися зі стандартами міжнародного сервісу та сучасними технологіями обслуговування.

Особливе місце у системі підготовки займає міжнародна практика. Студенти мають можливість проходити стажування за кордоном, зокрема, в Греції (заклади Demodes-Group), Італії (за співпраці з асоціацією U.C.M.-Italy) та інших країнах Європи. Одним із ключових інструментів міжнародної мобільності є продовження співпраці за програмами TSW (Travel Study Work), що дозволяє поєднувати навчання з практичною діяльністю у провідних готельно-ресторанних підприємствах Європи. Подібна міжнародна практика сприяє підвищенню рівня професійної підготовки; вдосконаленню знання іноземних мов; ознайомленню з міжнародними стандартами обслуговування; розвитку міжкультурної комунікації; підвищенню конкурентоспроможності випускників на ринку праці.

Практична підготовка інтегрована у всі етапи навчання та реалізується через виконання практичних і лабораторних робіт; розробку індивідуальних і групових проєктів; кейс-методи; стажування та практику; участь у науково-практичних заходах. Так, в 2026 році здобувачі бакалаврського та магістерського рівнів отримали дипломи II та III ступенів за участь у конкурсі стартапів, що проводився в Державному торговельно-економічному університеті (м. Київ).



Перелічені приклади свідчать, що особливістю навчального процесу є орієнтація на формування компетентностей, серед яких організація готельно-ресторанного обслуговування; управління підприємствами сфери гостинності; забезпечення якості послуг; впровадження інноваційних технологій; клієнтоорієнтованість та сервісна культура тощо.

Таким чином, досвід Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна може бути розглянутий як ефективна модель організації практичної підготовки у сфері готельно-ресторанного бізнесу, що відповідає викликам сьогодення та потребам ринку праці.

УДК 378.014.5: 34

**Олег ПРЕДМЕСТНИКОВ**

*доктор юридичних наук, професор, заслужений юрист України, завідувач кафедри права, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Запоріжжя*  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8196-647X>

**Анатолій ТИХОНОВ**

*студент спеціальності 081 «Право», експерт-здобувач НАЗЯВО, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Запоріжжя*  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2475-6187>

### ГАРМОНІЗАЦІЯ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ПРОФЕСІЙНИМИ СТАНДАРТАМИ: ПРАВОВИЙ АНАЛІЗ КОЛІЗІЙ ТА ШЛЯХІВ ЇХ ПОДОЛАННЯ

Системний розрив між динамікою ринку праці та інерційністю освітнього законодавства слід розглядати не лише як проблему педагогічної ефективності, а як чинник, що безпосередньо впливає на економічну безпеку держави. Неузгодженість освітніх програм із професійними стандартами формує структурний дефіцит компетентностей, що призводить до неефективного використання бюджетних коштів державного замовлення, додаткових витрат бізнесу на підготовку кадрів, а також стимулює структурне безробіття і трудову міграцію.

Метою цього дослідження є аналіз правових колізій між стандартами вищої освіти та професійними стандартами в Україні, а також визначення ефективних механізмів їх подолання в умовах євроінтеграції та повоєнного відновлення.

Нормативно-правову основу процесу гармонізації становить багаторівнева система актів. Конституція України [1] у статті 53 закріплює право кожного на освіту як одну з фундаментальних гарантій публічного



порядку. Закон України «Про освіту» [2] у статті 37 визначає Національну систему кваліфікацій як інституційно-правовий механізм, узгодження результатів навчання з потребами ринку праці, стаття 39-1 [2] закріплює правовий статус, склад та функції Галузевих рад із розроблення професійних стандартів — багатостороннього органу, що об'єднує представників роботодавців, профспілок, органів державної влади та/або органів місцевого самоврядування та закладів освіти. Закон України «Про вищу освіту» [3] у статті 10 регламентує зміст і структуру стандартів вищої освіти та визначає повноваження органів забезпечення якості освіти, зокрема щодо оцінювання відповідності освітніх програм потребам роботодавців, стаття 25 [3] визначає повноваження Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) щодо акредитаційної експертизи, яка оцінює не лише відповідність програми формальним вимогам, а й здатність забезпечити компетентності, затребувані роботодавцями. Концептуальним інструментом узгодження виступає Національна рамка кваліфікацій (НРК), затверджена Постановою КМУ № 1341 [4], яка через систему дескрипторів (знання, уміння, комунікація, автономність і відповідальність) забезпечує порівнянність кваліфікацій у контексті європейського освітнього простору.

Аналіз чинного регулювання дозволяє виокремити три ключові правові колізії. Перша — колізія регуляторного лагу, що проявляється у тривалості процедур розроблення та затвердження стандартів вищої освіти. У галузях із високою швидкістю технологічних змін це призводить до ситуації, коли затверджений стандарт втрачає актуальність ще на етапі його впровадження. Друга — колізія між академічною автономією закладів вищої освіти та імперативними вимогами професійних стандартів. Формальне збереження автономії супроводжується фактичним звуженням змістовної свободи освітніх програм під впливом ринку праці, що створює ризик редукції університетської освіти до вузькопрофесійної підготовки. Третя — колізія правового статусу професійних стандартів у нерегульованих сферах. Їх рекомендаційний характер позбавляє роботодавців ефективних інструментів впливу на зміст освіти, а заклади вищої освіти — чітких орієнтирів у процесі оновлення освітніх програм.

Сучасне законодавство вже містить низку механізмів часткового подолання зазначених колізій. Закон України № 3642-IX [5] від 23 квітня 2024 року у змінах до статті 62 Закону «Про вищу освіту» [3] закріпив право студентів на вільний вибір дисциплін в обсязі не менше 25% від загальної кількості кредитів ЄКТС, що створює правовий інструмент оперативного оновлення змісту освіти без перегляду державних стандартів. Для регульованих спеціальностей цей поріг становить 10%, що забезпечує баланс між гнучкістю та державними гарантіями якості підготовки. Той самий закон [5] у новій редакції поняття кваліфікації заклав правову основу для мікрокваліфікацій — підтверджених результатів навчання, здобутих через короткострокові модулі,



що відповідає Рекомендаціям Ради ЄС від 16 червня 2022 року [6] та дозволяє оперативно закривати специфічні прогалини у знаннях без зміни основної акредитованої програми бакалаврату. Принципово важливим є механізм «складованих» кваліфікацій, де кілька мікрокваліфікацій зараховуються як частина повного ступеня вищої освіти — що суттєво скорочує шлях від виявлення дефіциту компетентностей до його ліквідації. Наказом МОН № 426 [7] від 13 квітня 2023 року затверджено Положення про дуальну форму здобуття освіти, яке на рівні підзаконного акта встановлює правовий механізм трипартизму: університет, роботодавець та здобувач несуть спільну відповідальність за результати підготовки, причому роботодавець безпосередньо бере участь у відборі студентів, призначенні наставників та оцінюванні результатів. Ключовою правовою перевагою цього механізму є легалізація трудового стажу студента безпосередньо в процесі навчання через офіційне працевлаштування, що вирішує хронічну проблему відсутності практичного досвіду у випускників. Впровадження дуальної форми освіти формує модель прямої взаємодії між освітою та ринком праці, забезпечуючи інтеграцію теоретичної підготовки з практичним досвідом.

Для повноцінної реалізації описаних механізмів необхідним є також запровадження Реєстру мікрокваліфікацій та його інтеграція з Єдиною державною електронною базою з питань освіти (ЄДЕБО), що забезпечить автоматичне відстеження відповідності освітніх програм актуальним вимогам Класифікатора професій та галузевих стандартів.

Водночас ефективна гармонізація потребує подальшого вдосконалення правового регулювання. Доцільним є перехід від детально регламентованих стандартів до рамкових моделей із розширенням автономії закладів освіти, нормативне закріплення механізмів визнання мікрокваліфікацій, а також визначення обов'язкового статусу професійних стандартів у ширшому колі спеціальностей. Важливим напрямом є також розвиток інституційної взаємодії між державою, освітою та бізнесом.

Гармонізація стандартів вищої освіти з професійними стандартами є складовою системної трансформації освіти в умовах сучасних викликів. Її реалізація дозволить сформуванню адаптивної моделі підготовки фахівців, здатну забезпечити баланс між академічною якістю освіти та потребами ринку праці, що є ключовим фактором сталого розвитку та відновлення України.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Конституція України : прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28.06.1996 № 254к/96-ВР. *Відомості Верховної Ради України*. 1996. № 30. Ст. 141. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр> (дата звернення: 23.03.2026).



2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 23.03.2026).
3. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № 37–38. Ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 23.03.2026).
4. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341. *Офіційний вісник України*. 2011. № 101. Ст. 3700. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п> (дата звернення: 23.03.2026).
5. Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти : Закон України від 23.04.2024 № 3642-IX. *Відомості Верховної Ради України*. 2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3642-20> (дата звернення: 24.03.2026).
6. Council Recommendation of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability. *Official Journal of the European Union*. 2022. С 243. Р. 10–25. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32022H0627%2801%29> (дата звернення: 24.03.2026).
7. Про затвердження Положення про дуальну форму здобуття освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 13.04.2023 № 426. *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-polozhennya-pro-dualnu-formu-zdobuttya-osviti> (дата звернення: 24.03.2026).

УДК 378.147:811.111:004

**Олена ПРИХОДЬКО,**  
старший викладач  
кафедри галузевого перекладу та іноземних мов,  
Херсонський національний технічний університет  
м.Хмельницький

## **ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА**

У глобалізованому інформаційному суспільстві англійська мова набула статусу провідного засобу міжнародної комунікації, доступу до наукових знань, професійного саморозвитку та міжкультурної взаємодії. Разом із тим, стрімкий розвиток цифрових технологій суттєво трансформує освітній простір, змінюючи умови, форми та інструменти опанування іноземних мов. Цифрове комунікативне середовище, що охоплює соціальні мережі, освітні онлайн-



платформи, мультимедійні ресурси та інтерактивні сервіси, відкриває нові можливості для підвищення мотивації студентів до вивчення англійської мови. Водночас воно висуває нові вимоги до організації навчального процесу та ролі викладача.

Навчальна мотивація розглядається як один із визначальних психологічних чинників успішного опанування іноземної мови. У сучасних зарубіжних дослідженнях вона трактується як динамічний багатовимірний конструкт, що об'єднує пізнавальні потреби особистості, емоційне ставлення до процесу навчання, систему ціннісних орієнтацій і усвідомлення практичної значущості мовних знань [1].

У цифровому комунікативному середовищі мотивація здобувачів освіти набуває нових характеристик, зумовлених постійною взаємодією з цифровим контентом, швидким доступом до інформації та зміною форматів міжособистісної комунікації.

Використання цифрових ресурсів значно розширює можливості застосування англійської мови поза межами традиційного аудиторного навчання. Соціальні мережі, онлайн-курси, подкасти, відеоплатформи та інтерактивні освітні сервіси створюють умови для автентичної іншомовної взаємодії, що сприяє розвитку інструментальної мотивації, пов'язаної з практичним використанням мовних знань. Для багатьох студентів англійська мова дедалі більше усвідомлюється як важливий інструмент професійного становлення, академічної мобільності та інтеграції у світовий інформаційний простір. Дослідники наголошують, що позитивна навчальна мотивація сприяє особистісному розвитку та ефективній професійній підготовці майбутніх фахівців, для яких володіння англійською мовою є важливою передумовою успішної професійної комунікації та кар'єрного зростання [2, с. 151].

Цифрове освітнє середовище також впливає на внутрішню мотивацію до вивчення іноземної мови. Мультимедійність, інтерактивний характер навчальних ресурсів та можливості персоналізації освітнього контенту сприяють підвищенню зацікавленості студентів, їх активної участі у навчальному процесі та формуванню позитивного емоційного ставлення до навчання. Надання можливості обирати індивідуальний темп роботи, формат завдань і тематичне наповнення навчального матеріалу підсилює відчуття автономії, що, за результатами численних досліджень, є важливим чинником формування стійкої навчальної мотивації [3].

Разом із тим цифрове середовище може мати і суперечливий вплив на мотиваційну сферу студентів. Значний обсяг інформації, фрагментарність сприйняття контенту та зниження концентрації уваги іноді ускладнюють глибоке засвоєння навчального матеріалу. У таких умовах особливої ваги набуває роль викладача англійської мови, який виступає організатором, модератором і фасилітатором освітнього процесу, спрямовуючи цифрову активність студентів у конструктивне навчальне русло.



Важливим чинником мотивації у цифровому комунікативному просторі є соціальний аспект навчання. Онлайн-комунікація, спільна робота над проектами, участь у міжнародних освітніх програмах і віртуальних академічних спільнотах створюють сприятливі умови для формування відчуття причетності до глобальної англійськомовної спільноти. Це сприяє розвитку інтегративної мотивації, що пов'язана з прагненням бути активним учасником іншомовного соціокультурного середовища [4].

Не менш важливим чинником ефективного навчання є психологічний комфорт у цифровому освітньому середовищі. Онлайн-формат взаємодії часто сприяє зниженню мовленнєвої тривожності, надає можливість працювати у власному темпі та отримувати зворотний зв'язок у менш стресових умовах, що підвищує впевненість студентів у власних мовленнєвих можливостях. Важливе значення при цьому має мотивація, орієнтована на результат, яка допомагає усвідомити цінність навчальних зусиль і підтримує інтерес до подальшого опанування мови [5, с. 3].

Водночас ефективне використання цифрових технологій у процесі навчання англійської мови потребує цілеспрямованого педагогічного супроводу. За відсутності чіткої методичної стратегії цифрові інструменти можуть перетворитися лише на фактор формальної активності, що не забезпечує достатнього рівня мовленнєвого розвитку. Тому реалізація мотиваційного потенціалу цифрового комунікативного середовища можлива лише за умови інтеграції технологій у комунікативно орієнтовану модель навчання, спрямовану на формування реальних мовленнєвих умінь і навичок.

Отже, мотивація здобувачів освіти до вивчення англійської мови в умовах цифрового комунікативного середовища постає як складне багатокомпонентне явище, що формується під впливом психологічних, педагогічних та технологічних чинників. Цифровий освітній простір відкриває значні можливості для посилення як внутрішньої, так і зовнішньої мотивації. Водночас ефективність цього процесу значною мірою залежить від професійної майстерності викладача, здатного створити мотиваційно насичене, психологічно безпечне та комунікативно спрямоване навчальне середовище. Подальші дослідження зазначеної проблематики є перспективними у контексті розвитку іншомовної освіти та адаптації освітнього процесу до вимог цифрового суспільства.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Dörnyei, Z. *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press. 2009. 352 p.
2. Моренцова А. Мотиваційні аспекти вивчення англійської мови як іноземної в епоху глобалізації. Молодь і ринок. 2021. № 4 (190). <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.230212>



3. Ryan, R. M., & Deci, E. L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 2000. 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
4. Gardner, R. C. *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang Publishing. 2010. 472 p.
5. Ключник Р., Щолокова Г., Чухно Т., Чернявська О., Комліченко А. Мотиваційні аспекти вивчення англійської мови. *Академічні візії*. Випуск 39/2025. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14836867>

**УДК 37.014:355.01:004**

**Ольга РИЛОВА**

*доктор філософії з філософії, доцент  
доцент кафедри філософських, політичних і філософських студій,  
Черкаський державний технологічний університет*

### **ТРАНСФОРМАЦІЯ УКРАЇНСЬКОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННИХ І ЦИФРОВИХ ВИКЛИКІВ: ЗМІНА ЗМІСТУ, СЕРЕДОВИЩА, РОЛІ ПЕДАГОГА ТА ДОСТУПУ ДО ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ**

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується масштабними змінами, що безпосередньо впливають на функціонування освітньої системи. Війна, вимушене переміщення значної частини населення, руйнування інфраструктури, необхідність забезпечення безперервності навчання в умовах небезпеки, а також активна цифровізація суспільних процесів зумовлюють докорінне переосмислення організації освітнього процесу, його цілей, змісту та засобів реалізації.

Освіта в цих умовах постає не лише як сфера передавання знань, а як механізм соціальної стійкості, підтримки психологічної рівноваги, збереження соціальних зв'язків і формування здатності особистості діяти в ситуаціях невизначеності. Зміни, що відбуваються, вимагають від освітньої системи гнучкості, адаптивності та швидкої реакції на виклики часу.

Суттєвих змін зазнає зміст освіти. Поряд із традиційними знаннями дедалі більшої ваги набувають уміння працювати з інформацією, критично мислити, приймати рішення в умовах невизначеності, ефективно комунікувати та співпрацювати.

Українська освітня практика дедалі більше орієнтується на компетентнісний підхід, що передбачає формування цілісного комплексу знань, умінь, цінностей і ставлень, необхідних для активної участі в суспільному житті. Особливого значення набувають громадянська відповідальність, медіаграмотність, цифрова культура, психологічна стійкість. Таким чином,



зміст освіти поступово трансформується відповідно до потреб суспільства, що динамічно змінюється під впливом сучасних викликів.

Трансформації, що відбуваються, спричиняють зміну самого розуміння освітнього середовища. Якщо раніше воно ототожнювалося з фізичним простором закладу освіти, то нині набуває ознак розподіленої екосистеми, у якій поєднуються очний, дистанційний та змішаний формати навчання. В українських реаліях це означає, що навчання може відбуватися незалежно від місця перебування здобувачів освіти. Освітній процес організовується з використанням цифрових платформ, електронних ресурсів, засобів синхронної та асинхронної комунікації, що дозволяє забезпечити безперервність навчання навіть у надзвичайно складних умовах.

Водночас змінюється характер взаємодії між учасниками освітнього процесу: вона стає більш індивідуалізованою, гнучкою та орієнтованою на потреби конкретного здобувача освіти.

В умовах трансформацій змінюється і роль педагога. Він уже не виступає виключно носієм і транслятором знань, а стає організатором навчального процесу, наставником, координатором освітньої взаємодії.

Особливої ваги набуває здатність педагога працювати з цифровими інструментами, підтримувати мотивацію здобувачів освіти, створювати сприятливий психологічний клімат, забезпечувати індивідуальний підхід. Педагог повинен вміти поєднувати традиційні методики з новими формами організації навчання, що відповідають умовам сьогодення.

Необхідність працювати в нових умовах стимулює педагогів до постійного професійного розвитку, опанування нових компетентностей і готовності до змін. Опанування онлайн-курсів, звернення до професійних спільнот, обмін досвідом, самоосвіта стають невід'ємними складовими педагогічної діяльності. Навчання впродовж життя перетворюється з декларативного принципу на практичну необхідність.

Сьогодні одним із найгостріших викликів залишається нерівність доступу до освітніх ресурсів. Відсутність стабільного інтернет-зв'язку, технічних засобів та безпечних умов для навчання створює суттєві бар'єри для частини здобувачів освіти в Україні. Подолання цієї проблеми потребує комплексних рішень на державному та місцевому рівнях, залучення громадських організацій і міжнародної підтримки. Забезпечення рівного доступу до освіти стає питанням не лише педагогічним, а й соціальним.

Трансформації відкривають нові можливості для забезпечення інклюзивності освіти. Дистанційні технології дозволяють залучати до навчання осіб з інвалідністю, внутрішньо переміщених осіб, жителів віддалених територій. Інклюзивність стає показником якості та зрілості освітньої системи, її здатності реагувати на потреби різних соціальних груп.

У сучасних умовах освіта виконує важливу гуманітарну функцію. Вона сприяє формуванню ціннісних орієнтацій, підтримці психологічного стану



учасників освітнього процесу, розвитку емпатії, взаєморозуміння та соціальної згуртованості. Для українського суспільства, що переживає складні випробування, ця функція набуває особливого значення. Освіта стає простором відновлення довіри, підтримки та формування позитивного бачення майбутнього.

Таким чином, зміни, що відбуваються в українській освіті, свідчать про глибоку трансформацію її цілей, змісту, форм організації та ролей учасників освітнього процесу. Освіта постає як динамічна система, здатна забезпечити стійкість суспільства, підтримати особистість у складних умовах і сформувати підґрунтя для майбутнього розвитку.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Житар М. О. 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. DOI: <http://doi.org/10.32750/2025-0140>.

2. Поліщук С., Бесарабчук Г. Трансформація освітнього процесу у закладах освіти в умовах воєнного стану: досвід України та світові практики. *Академічні візії*. 2025. № 46. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17377430>.

3. Сідлецький С., Шандар А. Вища освіта в Україні в умовах воєнного стану: виклики та пріоритети. *Економіка та суспільство*. 2024. № 64. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-64-151>.

УДК 140.8; 165.1

---

**Вячеслав СКОСАР,**  
кандидат фіз.-мат. наук,  
стари. науков. співроб.,  
Інститут транспортних систем і технологій  
Національної академії наук України, Дніпро

### ТРИСУБСТАНЦІЙНА ДІЙСНІСТЬ

Споглядаючи і сприймаючи Всесвіт, узагальнюючи все відоме про навколишню Дійсність, приходиш до висновку про основи всього. Дійсність заснована на трьох субстанціях [1]: душі, ідеях, матерії. Можна сказати, що Всесвіт має три рівня: духовний, ідейний, матеріальний. Виділення трьох субстанцій, трьох рівнів може бути корисним, у тому числі, для освіти, і служити формотворчим фактором, який допомагає упорядкувати та систематизувати відоме, сприяє вихованню системного мислення. Системне мислення, як відомо, дозволяє бачити цілісні системи за мозаїкою окремих



явищ та процесів. Так само і кожне окреме явище, процес аналізуються як система, що складається з взаємозалежних елементів, і має структуру. Це дозволяє глибше проникати в сутність, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, які ведуть до нових відкриттів та продуктивних результатів [2; 3].

Можна вказати на попередників, які сформулювали думки близькі до нашої. Альбін – представник «середнього платонізму», відомий в епоху античності, здійснив синтез платонівських «ідей» та аристотелівських «ейдосів». Перші стають ідеями (думками) Бога, а другі – відображеннями ідей у матерії, тобто – іманентними сутностями 2-го порядку [4; 5]. Філософ Карл Поппер, відомий останнім часом, виклав концепцію трьох світів: світ 1 (фізичний); світ 2 (ментальний); світ 3 (світ об'єктивного змісту мислення та знання) [5; 6].

Однак наша модель відрізняється від відомих. Ми виділяємо субстанцію духу, куди відносимо душі людей, душі тварин (і ангелів – службових духів, наприклад, у християнстві). Це – верхній рівень, духовний. Середній рівень, ідейний (формальний) – відповідає субстанції ідей (логосів, форм, логіко-математичних структур). До нього ми відносимо: логіко-математичні поняття та конструкції в галузі математики; поняття та закони в галузі фізики та природознавства (закони природи); поняття та закони в галузі гуманітарних наук та філософії; творчі ідеї; поняття та закони духовно-морального життя Людини. Як ілюстрацію покажемо красиві рівняння теорії електромагнетизму, які описують ліву частку явищ знайомого нам фізичного світу, природи та техніки. Пояснення до них знайдуться у підручнику фізики. Але чи відчуває читач загадкову красу та силу, що виходить із цих рівнянь?

$$\left\{ \begin{array}{l} \operatorname{rot} \vec{H} = \vec{j} + \frac{\partial \vec{D}}{\partial t}, \quad \operatorname{div} \vec{D} = \rho \\ \operatorname{rot} \vec{E} = -\frac{\partial \vec{B}}{\partial t}, \quad \operatorname{div} \vec{B} = 0. \end{array} \right. ,$$

$$\vec{D} = \varepsilon \varepsilon_0 \vec{E}, \quad \vec{B} = \mu \mu_0 \vec{H}, \quad \vec{j} = \gamma \vec{E}.$$

Рівняння електромагнетизму хіба що живуть своїм автономним життям, попри наявність чи відсутність електромагнітних явищ. Проте, рівняння неспроможні замінити собою матерію електромагнітного поля.

Отже, існує третій, нижній рівень – матеріальний. До субстанції матерії зазвичай відносять речовину та фізичне поле. І ми дотримуємося цього правила. Речовина складається, в основному, з ферміонів, частинок із напівцілим спіном, та підпорядкованих принципу заборони Паулі. Це дозволяє нам відчувати присутність навколишніх предметів, торкатися їх, і не провалюватися крізь підлогу, наприклад. Фундаментальні фізичні поля складаються з квантів із



цілим спіном – бозонів. Найбільш відомий бозон, квант електромагнітного поля – фотон, частка світла. Його може побачити очима Людина.

Ми не включаємо до цієї трирівневої моделі Бога. Неможливо включити, вмістити кудись Того, Хто не вміщується, і Хто більше за будь-яку дійсність та будь-яку мислиму нескінченність...

У нашій попередній публікації [7] вже було позначено підхід до Всесвіту, як заснованого на трьох субстанціях. Було зроблено спробу обґрунтувати автономне, субстанційне існування математичних об'єктів та конструкцій. Дані тези розвивають цей підхід. Читач може ігнорувати трисубстанційну модель і користуватися, наприклад, двосубстанційною (дуалізм: дух, матерія) [8]. Використовуючи грубе наближення, можна звести три рівні, три субстанції до однієї – монізм. І сьогодні якраз найбільш популярним є такий вид монізму, як матеріалізм, де вся Дійсність зведена до матерії [9]. У наш вік матеріальних речей такий підхід – матеріалізм – мабуть, достатній для успішного процвітання. Але, «процвітаючі» суб'єкти навряд чи всерйоз вивчатимуть матеріали філософських конференцій...

Але, повернемося до нашого трисубстанційного Всесвіту. Матеріальні об'єкти ми можемо сприймати органами почуттів та технічними приладами, які є продовженням наших органів почуттів. Духовних істот (душу, ангелів) ми можемо споглядати особливим духовним зором, якщо він у нас розвинений. При цьому власну душу кожна людина сприймає безпосередньо як свій внутрішній світ. Ідеї, логоси, логіко-математичні структури ми можемо сприймати розумом. Усі три субстанції тісно переплетені та взаємодіють одна з одною. Наприклад, будь-який матеріальний об'єкт має внутрішню структуру та рухається, розвивається за певними законами. Так ось логіко-математичні форми є відповідальними за структуру речовини матеріального об'єкта, за конструкцію об'єкта, за траєкторію його руху та етапи його розвитку. Інший приклад – Людина і тварини. В них душа тісно пов'язана і взаємодіє з матеріальним тілом, і не існує окремо (крім випадків, описаних, наприклад, у християнстві). У найскладнішій істоті – Людині – найбільш виражене переплетіння та взаємодія духовного, ідейного та матеріального рівнів, усіх трьох субстанцій. Тіло структуроване та живе відповідно до логіко-математичних форм. Тобто за законами фізики, хімії, біології... І навіть душа Людини організована відповідно до формальних понять: «єдиність», «дискретність», «неподільність». Основні прояви душі, такі, як почуття, мотиви, думки є дискретні форми, характеризуються натуральними числами, тобто перераховуються. Це все логіко-математичні поняття. Також Людина генерує творчі ідеї, використовує духовно-моральні поняття і керується вищими духовно-моральними законами. Однак і вони виражаються завдяки формальним правилам мови, логіко-математичним структурам.



Тобто, логіко-математичні структури, конструкції, форми, ідеї можуть існувати в Дійсності до появи Людини, наприклад, закони природи. Але також вони можуть створюватися самою Людиною.

Досвід життя нам показує, що ідейний рівень може містити плідні ідеї, адекватні логіко-математичні структури, які є істинними, тому що відповідають реальності. Але, на жаль, довкола нас надто багато неадекватних, хибних, безплідних ідей і логіко-математичних структур. Насамперед, це ідеї, які розпалюють ненависть між окремими людьми та цілими народами та призводять до великих трагедій. Але ми ж розуміємо, що агресивна ідеологія та війна – це вже наслідки...

На закінчення згадаємо одну глибоку, справжню ідею (логос), якою виражено «золоте правило» моральності:

**«...усе, чого ви бажаєте, щоб чинили вам люди, так само чиніть і ви їм, бо в цьому полягає Закон і Пророки»**

(нагірна проповідь Спасителя. Матвія 7:12).

Скільки горя і страждань вдалося б уникнути, якби люди намагалися дотримуватись цього правила! Скільки дрібних і великих проблем у суспільстві та побутових неприємностей у кожного з нас ніколи б не сталося, якби ми намагалися наблизитися до реалізації цієї простої ідеї...

## ЛІТЕРАТУРА

1. Substance (May 6, 2024). Stanford Encyclopedia of Philosophy. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/substance/>.

2. Diana Wright (Editor) // *Meadows, Donella H.* Thinking in systems: a primer. – Chelsea Green Publishing, Vermont, 2008.

3. Навчання дітей системному мисленню (13.01.2024). URL: <https://woodentoys.com.ua/ua/news/razvitie-navykov/obuchenie-detej-sistemnomu-myshleniyu#:~:text=>

4. Храмова В.Л. Критичний начерк філософії Карла Поппера. III. Наука та наукознавство. 2011. №1. С.34-48.

5. Альбин (Алкиной). Учебник платоновской философии. URL: <http://psylib.org.ua/books/plato01/32albin.htm>.

6. Karl Popper (Sep 12, 2022). Stanford Encyclopedia of Philosophy. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/popper/>.

7. Скосар В.Ю. Гіпотеза про природу математики. Європейське майбутнє: філософсько-освітні студії: Збірник наукових праць (частина2) / за ред. Г.Д. Берегової та ін. – Херсон: вид-во ФОП Вишемирський В.С., 2024. 380 с., С. 316-328.

8. Dualism (Oct 17, 2025). Stanford Encyclopedia of Philosophy. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/dualism/>.



9. Матеріалізм. Філософський енциклопедичний словник. / ред. кол.: В.І. Шинкарук (гол. ред.) [та ін.]. — К.: Абрис, 2002. — 751 с., С. 365-366.

**УДК 070:004.8]:[347.78+159.954]**

**Валентина СТЕКОЛЬЩИКОВА,**

*кандидат наук із соціальних комунікацій, доцент, завідувачка кафедри  
журналістики та філології*

*ПЗВО «Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика»;*

**Андрій КУКІН,**

*здобувач вищої освіти 4 курсу спеціальності «Журналістика»*

*ПЗВО «Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика»*

### **ТРАНСФОРМАЦІЯ ЖУРНАЛІСТИКИ ПІД ВПЛИВОМ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ: ПИТАННЯ АВТОРСТВА ТА КРЕАТИВНОСТІ**

Штучний інтелект стає ще одним важливим компонентом медіа-індустрії. Він уже використовується для автоматизації створення новин, збору даних та аналізу аудиторії. Наприклад, багато новинних організацій у розвинених країнах активно використовують штучний інтелект для створення простих новин. В Україні цей процес тільки почався, але перший крок вже зроблено [6, с. 44].

Традиційно творчість сприймалася як результат людського досвіду, натхнення та унікальних здібностей. ШІ ставить під сумнів цю концепцію, автоматизуючи процеси, що раніше вважалися суто людськими. У роботах, створених ШІ, творча діяльність більше нагадує алгоритмічне комбінування та відтворення вже існуючих шаблонів. Проте, деякі науковці стверджують, що це не просто копіювання, а новий вид співтворчості, де ШІ виконує роль «асистента». Як зазначається у дослідженнях, «ШІ надає художникам нові інструменти для творчості, дозволяючи створювати твори, які неможливо було б виконати без технологій» [1, с. 81].

Висока технологічність перетворюється, вона тепер стосується нових середовищ та засобів творчості, застосування алгоритмів для отримання творчого продукту; поліваріантність авторства (відкриті форми авторства, поширення його на групи та колективи) розширюється до «гібридного авторства» (людина-алгоритм). Це ставить перед медіаосвітою та культурою нові виклики щодо продуктивного (створення медіапродуктів) та критичного аспектів (формування стійкого медіа-імунітету та здатності розрізняти синтетичний контент) медіаторчості [4, с. 14].

Тобто штучний інтелект вийшов за межі суто технічного інструменту, перетворившись на структурний елемент сучасної культури, що трансформує



творчі практики, моделі споживання та уявлення про авторство. Стрімкий розвиток генеративних моделей спричинив кризу базових категорій культурного мислення: поняття авторства, автентичності, інтенції та естетичної оцінки припиняють бути функціональними у світі, де алгоритми здатні генерувати складні, високоякісні об'єкти мистецтва, імітуючи людський витвір. Штучний інтелект оперує кількісною, статистичною логікою і є майстерним копіювальником, здатним реконструювати стилістику тисяч митців із бази даних. Однак, він позбавлений біографії, внутрішнього імпульсу, свідомого наміру та екзистенційного досвіду, які залишаються виключно людською прерогативою. Це зіткнення кількісної та якісної творчості формує еру пост-автентичності, де цінність твору визначається функціональністю, а не походженням.

З економічної точки зору, ШІ знижує витрати на виробництво. Використання ШІ-інструментів, таких як Adobe Premiere Pro з Auto Reframe та Speech to Text, Descript, Otter.ai та Happy Scribe, може прискорювати процеси деяких етапів постпродакшн на 25–30%, заощаджуючи значні кошти. Проте економічні ризики залишаються: надмірна залежність від ШІ-контенту може призвести до його шаблонності, зниження диференціації та юридичних суперечок щодо інтелектуальної власності, як у випадку позову The New York Times проти OpenAI [3, с. 39].

Надмірна залежність від ШІ загрожує творчими та етичними ризиками. Контент-аналіз показав, що ШІ-генеровані тексти та відеоматеріали мають на 32% нижчу емоційну глибину (середня оцінка 2,7 проти 4,2 для людського контенту,  $p < 0,01$ , тест Манна-Уїтні) і на 25% нижчу культурну релевантність. Наприклад, у 2024 році читачі «Української правди» критикували ШІ-генеровані переклади новин за брак локального контексту, що знизило довіру на 10% [9].

Відзначено, що автоматизація значно пришвидшує роботу редакцій, але водночас дещо обмежує творчі підходи журналістів, оскільки алгоритмічні системи часто працюють за шаблонними моделями, що зменшує варіативність контенту [2, с. 206].

Чинне законодавство більшості держав, у тому числі України, визначає автором фізичну особу, яка створила твір. Це породжує колізію: якщо твір створено алгоритмом, хто є його автором – розробник програми, користувач ШІ чи сам алгоритм? Відповідь на це питання має ключове значення для врегулювання прав інтелектуальної власності [5, с. 443].

Незважаючи на ці та багато інших практичних випадків, відсутність довіри до ШІ залишається невирішеною проблемою в журналістиці, де визнається, що ШІ може пришвидшити вирішення повторюваних завдань, але, де ми добре усвідомлюємо, що його використання може створити етичні проблеми, упередженість у створенні вмісту або конфлікти з авторським правом [7, с. 57].



Таким чином, попри всі переваги, впровадження ШІ у журналістику викликає дискусії щодо його впливу на професію журналіста. З одного боку, технології дозволяють автоматизувати рутинні процеси, звільняючи журналістів для більш творчих та аналітичних завдань. З іншого боку, існує ризик втрати унікального авторського стилю та зростання залежності від алгоритмів, що може призвести до зниження різноманіття у медіаконтенті. Крім того, питання відповідальності за помилки ШІ залишається відкритим, оскільки алгоритми не завжди можуть правильно інтерпретувати контекст або розрізнити правдиву інформацію від маніпуляцій.

Попри невизначеність подальших тенденцій, дослідники фіксують лідерство Китаю у цій тематиці та сталість симуляційно-моделювальних підходів як основних методів, тоді як питання змістовної та етичної інтеграції ШІ, ймовірно, зберігатимуть дискусійність [8, с. 489]

Український контекст є унікальним через поєднання економічних обмежень, культурних пріоритетів і впливу війни. Дослідження Українського інституту медіа та комунікацій показує, що 60% українських медіакомпаній використовують ШІ для аналітики аудиторії, створення контенту чи оптимізації процесів, але лише 15% мають стратегії для пом'якшення творчих і етичних ризиків. Ця прогалина підкреслює потребу в гібридних моделях, які поєднують ефективність ШІ з людською творчістю та етичними стандартами [3, с. 40]

## ЛІТЕРАТУРА

1. Антіпіна І. Штучний інтелект як інструмент трансформації культурологічних ідей. *Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*. 2024. №3. С.74-82
2. Бідзіля Ю. М., Гецько Г. І. Вплив новітніх технологій на трансформацію професійних стандартів у журналістиці. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. 2025. Том 36 (75) № 2. ч 2. С. 205-213.
3. Братух В.В. Штучний інтелект як каталізатор економічної, творчої та етичної трансформації медіавиробництва: можливості, виклики та стратегії для України. *Київський економічний науковий журнал*. 2025. №9. С. 39-47.
4. Бутурліна О. В., Лисоколенко Т. В., Кольцова С. М. Переосмислення медіаторчості в епоху штучного інтелекту. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2025. С. 14-20.
5. Литвиненко Є. В., Голоха А. Р. Використання штучного інтелекту для генерації унікальних творів: проблеми правового регулювання. *Науковий вісник Ужгородського Національного Університету. Серія ПРАВО*. 2025. Вип. 92: ч. 1. С. 439-444
6. Лосинський М. Вплив нових технологій на розвиток медіа-простору: порівняльний аналіз української та міжнародної практики.



*Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Філологія.*  
2025. Вип. 1(15). С. 42-47.

7. Пасічник В. Роль штучного інтелекту в розвитку сучасної журналістики: тенденції та виклики міжнародного досвіду. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Філологія.* 2025. Вип. 1(15). С.54-59.

8. Хоменко А. О. Інноваційні методи формування професійних компетентностей журналістів за допомогою інструментів штучного інтелекту у медіалабораторії. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2025. Вип. 78. С. 482-492.

9. Як Українська правда буде використовувати штучний інтелект. Українська Правда. <https://www.pravda.com.ua/ai-policy/> (дата звернення: 19.04.2026).

---

**УДК 378.091.3:061.2**

**Кирило ТУЛІН**

*доктор філософії з галузі Освіта/Педагогіка,  
асистент кафедри педагогіки*

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка  
м. Київ*

## **ВЗАЄМОДІЯ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Сучасний стан розвитку вищої освіти в Україні вирізняється пошуком нових парадигм, що здатні забезпечити підготовку конкурентоспроможних фахівців у критично важливих сферах. Актуальність теми зумовлена необхідністю формування стійкої науково-інноваційної та освітньої екосистеми через визначення ефективних механізмів партнерства стейкхолдерів. В умовах воєнного стану та у післявоєнний період трансформація процесів підготовки кадрів стає не лише освітнім, а й стратегічним завданням для держави [1; 2]. Громадський сектор, що демонструє високу адаптивність та мобільність, виступає природним партнером закладів вищої освіти у цьому процесі [3; 4].

Метою такої співпраці є об'єднання освітньо-наукової спільноти, громадськості та бізнесу для визначення, обговорення та подолання актуальних викликів. Формування практичних компетентностей здобувачів вищої освіти (особливо за напрямками соціальної роботи, педагогіки та психології) неможливе без занурення у професійне середовище, де вони можуть застосувати академічні знання для вирішення реальних соціальних проблем.



Взаємодія закладів вищої освіти та громадських організацій може реалізовуватися у різних формах: через спільні соціальні та освітні проекти, організацію практики, стажування, волонтерської діяльності, проведення тренінгів, семінарів, просвітницьких заходів, а також залучення представників громадського сектору до освітнього процесу [3; 4]. Такі види співпраці створюють умови для безпосереднього включення здобувачів вищої освіти у розв'язання актуальних суспільних проблем, сприяє розвитку відповідальності, ініціативності, комунікативності та здатності працювати в команді. Як приклад практичної реалізації такої взаємодії можна навести залучення представників громадського сектору та роботодавців до роботи в екзаменаційних комісіях випускних курсів під час присвоєння професійних кваліфікацій випускникам. Така практика сприяє об'єктивнішому оцінюванню рівня сформованості практичних компетентностей здобувачів та забезпечує наближення освітнього процесу до сучасних вимог професійної діяльності.

Особливого значення взаємодія закладів вищої освіти та громадських організацій набуває у контексті формування практичних компетентностей здобувачів вищої освіти, які передбачають не лише засвоєння системи теоретичних знань, а й здатність ефективно застосовувати їх у конкретних професійних ситуаціях. У сучасних умовах професійна підготовка не може обмежуватися передаванням нормативно визначеного обсягу навчальної інформації, оскільки суспільний запит дедалі більше орієнтований на фахівця, здатного діяти в умовах динамічних соціальних змін, невизначеності, підвищеної відповідальності та необхідності оперативного ухвалення рішень [2]. Саме тому важливим є створення таких освітніх умов, за яких здобувачі вищої освіти мають можливість включатися у реальні процеси соціальної взаємодії, випробовувати власні знання та вміння у практичній діяльності, а також формувати досвід професійної поведінки у середовищі, максимально наближеному до майбутньої сфери праці.

Участь здобувачів вищої освіти у діяльності громадських організацій сприяє розвитку широкого спектра практичних компетентностей, що мають міждисциплінарний і прикладний характер. Насамперед ідеться про здатність до соціального проєктування, планування й реалізації ініціатив, спрямованих на розв'язання актуальних проблем певних категорій населення чи локальних спільнот. Не менш важливого значення набуває формування комунікативної компетентності, яка виявляється в умінні вибудовувати конструктивну взаємодію з різними соціальними групами, вести професійний діалог, працювати в команді, дотримуватися етичних норм спілкування та враховувати соціокультурні особливості конкретного середовища. У процесі співпраці з громадськими організаціями здобувачі вищої освіти також набувають досвіду консультативної, просвітницької, організаційної та посередницької діяльності, що є особливо важливим для майбутніх фахівців соціальної, педагогічної та психологічної сфер [3; 5].



Водночас така взаємодія забезпечує розвиток аналітичних і рефлексивних умінь, оскільки участь у діяльності громадських організацій передбачає виявлення потреб цільових аудиторій, оцінювання соціальних ризиків, добір оптимальних способів реагування на проблемні ситуації та осмислення результатів власної діяльності. Практичне залучення до реалізації соціальних ініціатив формує у здобувачів вищої освіти здатність адаптувати теоретичні положення до конкретних обставин, діяти в умовах обмежених ресурсів, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та ефективно взаємодіяти з представниками різних інституцій. У цьому контексті особливо цінним є те, що громадські організації виступають для здобувачів освіти не лише базою практичного досвіду, а й простором набуття соціальної зрілості, професійної самостійності та громадянської активності [5].

Не менш важливою є й інституційна значущість такої співпраці для самих закладів вищої освіти. Взаємодія з громадськими організаціями дає змогу актуалізувати зміст професійної підготовки відповідно до реальних суспільних запитів, посилити практико-орієнтовану спрямованість освітніх програм, урізноманітнити форми організації навчальної та позанавчальної діяльності здобувачів вищої освіти. Крім того, залучення громадського сектору до освітнього процесу сприяє розширенню кола стейкхолдерів, підвищує відкритість закладу вищої освіти до потреб соціального середовища та забезпечує більш тісний зв'язок між академічною підготовкою і реальною професійною практикою. У підсумку це позитивно впливає на якість підготовки майбутніх фахівців, оскільки робить її більш гнучкою, актуальною та орієнтованою на практичний результат [3; 4].

Отже, взаємодія закладів вищої освіти та громадських організацій є важливим чинником формування практичних компетентностей здобувачів вищої освіти. Її значення полягає в тому, що вона забезпечує поєднання академічної підготовки з реальним практичним досвідом, сприяє професійному становленню майбутніх фахівців та створює умови для більш повного усвідомлення соціального змісту майбутньої професійної діяльності [3; 5]. Участь здобувачів вищої освіти у спільних ініціативах із громадськими організаціями не лише розширює можливості для набуття прикладних умінь і навичок, а й формує відповідальність, ініціативність, здатність до самостійного прийняття рішень, готовність до міжсекторальної взаємодії та професійної мобільності.

Перспективність такого партнерства зумовлена також його потенціалом у модернізації сучасної вищої освіти. За умов суспільних трансформацій, воєнних викликів та необхідності післявоєнного відновлення України заклади вищої освіти мають орієнтуватися не лише на відтворення знанневої моделі підготовки, а й на формування компетентнісного досвіду, безпосередньо пов'язаного з практикою суспільного життя. Саме тому розвиток партнерських відносин між закладами вищої освіти та громадськими організаціями доцільно



розглядати як один із важливих напрямів удосконалення освітнього процесу, підвищення його соціальної релевантності та підготовки компетентних, конкурентоспроможних і соціально відповідальних фахівців.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. Оржель О., Чанкотадзе Я. Взаємодія закладів вищої освіти та громадських організацій в умовах змін: досвід Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля // Університети і лідерство. 2024. № 17. С. 110–128. DOI: 10.31874/2520-6702-2024-17-110-128.
4. Хриков Є. М., Кравченко О. І., Васиньова Н. С. Теоретичні засади організації взаємодії закладів вищої освіти та територіальних громад // Держава та регіони. Серія: Державне управління. 2021. № 1 (71). С. 88–93. DOI: 10.32840/1813-3401.2021.1.14.
5. Brozmanová Gregorová A., Heinzová Z., Chovancová K. The Impact of Service-Learning on Students' Key Competences // International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement. 2016. Vol. 4, issue 1. P. 367–376. DOI: 10.37333/001c.29686.

**УДК 378:316.614:355.1**

*Марина УС*

*кандидат економічних наук, доцент,  
доцент кафедри маркетингу*

*Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця  
м. Харків, Україна*

## **МОНІТОРИНГ ПРОЦЕСІВ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ВЕТЕРАНІВ У МЕЖАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ЕКОСИСТЕМИ: КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ПІДХІД**

Зростання ролі закладів вищої освіти у процесах соціальної реінтеграції ветеранів, що повертаються до цивільного життя в умовах тривалих трансформаційних змін різного порядку в Україні зумовлюють особливу актуальність дослідження. Університети поступово трансформуються у відкриті соціально-інноваційні екосистеми, які забезпечують не лише освітні



послуги, а й комплексну підтримку адаптації, професійного розвитку та соціальної інтеграції ветеранів. У сучасних умовах освіта розглядається як ключовий інструмент формування нових професійних траєкторій та підвищення конкурентоспроможності цієї соціальної групи [1; 5].

Питання соціально-професійної інтеграції ветеранів та ролі освіти у цьому процесі перебувають у центрі уваги як українських, так і зарубіжних науковців. Зокрема, дослідженням освітніх механізмів реінтеграції ветеранів присвячені праці О. Пижова та В. Петруніна, які обґрунтовують значення освіти як інструменту формування нових професійних компетентностей [1]. Соціально-педагогічні аспекти інтеграції ветеранів розкрито у роботах Т. Захаріної, де акцентовано увагу на необхідності комплексного підходу до адаптації у мирному соціумі [2]. Окремі аспекти університетських ініціатив підтримки ветеранів висвітлено у дослідженнях В. Качмара, який розглядає заклади вищої освіти як середовище соціальної реінтеграції [3]. Водночас міжнародні організації, зокрема OECD, підкреслюють важливість розвитку систем безперервного навчання та data-driven (заснований на даних) підходів до оцінювання результатів освітніх і соціальних програм як ключових інструментів інтеграції вразливих груп населення [5]. Попри значний науковий доробок, у сучасних дослідженнях недостатньо уваги приділено питанням системного моніторингу процесів інтеграції ветеранів у межах університетських екосистем, що зумовлює необхідність подальших досліджень у цьому напрямі.

Метою дослідження є обґрунтування концептуального підходу до моніторингу процесів соціально-професійної інтеграції ветеранів у межах університетської екосистеми як інструменту підвищення ефективності управління освітніми та соціальними програмами.

Запропонований концептуальний підхід до моніторингу базується на поетапній логіці та передбачає реалізацію взаємопов'язаних етапів аналізу та управління. Перший етап – ідентифікаційно-аналітичний – передбачає визначення цільових груп ветеранів, їх сегментацію за соціально-демографічними, освітніми та професійними характеристиками, а також аналіз потреб і бар'єрів інтеграції. Важливим вбачається врахування досвіду університетів щодо створення ветеранських центрів підтримки та спеціалізованих освітніх програм [4].

Другий етап полягає у формуванні системи показників (індикаторів) моніторингу. Доцільним є виокремлення освітніх (участь у програмах, успішність, завершення курсів), професійних (працевлаштування, перекваліфікація), соціальних (рівень адаптації, залученість до університетського середовища) та психоемоційних показників (рівень задоволеності, стресостійкість тощо). Такий підхід відповідає сучасним науковим підходам до оцінювання соціальної інтеграції [2; 5].



Третій етап передбачає збір та обробку даних із використанням цифрових інструментів, зокрема LMS-платформ, CRM-систем, онлайн-опитувань та глибинних інтерв'ю. Цифровізація освітніх процесів забезпечує оперативність отримання даних та підвищує їх достовірність [5].

Четвертий етап – включає аналітичну обробку даних із застосуванням статистичних та аналітичних методів, що дозволяє виявляти закономірності інтеграційних процесів та формувати профілі адаптації ветеранів.

П'ятий етап моніторингу пропонується зробити управлінським, він передбачатиме використання результатів аналізу для коригування освітніх програм, розвитку сервісів підтримки ветеранів, формування партнерств із роботодавцями та впровадження індивідуальних траєкторій розвитку, що відповідає міжнародним практикам підтримки зайнятості ветеранів [6].

Шостий етап – етап зворотного зв'язку – забезпечує оцінювання ефективності реалізованих заходів, перегляд індикаторів та адаптацію підходу до змін зовнішнього середовища.

Наукова новизна дослідження полягає у формуванні концептуального підходу до моніторингу, який інтегрує освітні, соціальні та цифрові показники (індикатори) в єдину систему управління процесами соціально-професійної інтеграції ветеранів. Такий підхід дозволяє розглядати університет, а особливо прогромадського спрямування, як цілісну екосистему підтримки.

Практичне значення дослідження та його результатів полягає у можливості застосування запропонованого підходу закладами вищої освіти, органами державного управління та громадськими організаціями для підвищення ефективності програм реінтеграції ветеранів.

Таким чином, запропонований концептуальний підхід до моніторингу дозволяє забезпечити системність, адаптивність та результативність управління процесами соціально-професійної інтеграції ветеранів у межах університетської екосистеми.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Пижов О., Петрунін В. Освіта як інструмент реінтеграції ветеранів війни у сфері фізичної культури і спорту. *Sport Science Spectrum*. 2025. № 3. С. 78–85. DOI: <https://doi.org/10.32782/spectrum/2025-3-11>
2. Захаріна Т. Соціально-педагогічні умови реінтеграції ветеранів у невоєнний соціум. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2025. Вип. 56. С. 60–64. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.56.60-64>
3. Kachmar V. M. Соціальна реінтеграція ветеранів через університетські ініціативи: досвід Львівського національного університету імені Івана Франка (2022–2025). *Вісник Львівського університету. Серія соціологічна*. 2025. Вип. 59. С. 112–120. DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/his.2025.59.13740>



4. Освіта для ветеранів: платформа можливостей / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/news/mon-i-skills4recovery-prezentuvaly-platformu-osvita-dlia-veteraniv> (дата звернення: 15.04.2026).

5. OECD. *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2024. 450 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>.

6. Тілікіна Н. Працевлаштування ветеранів: міжнародний досвід та українські реалії. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2025. № 2 (15). С. 45–53. DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.2\(15\).2025.343457](https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(15).2025.343457)

УДК 37.015.3:159.955

*Маргарита ФРОЛОВА*

*старший викладач кафедри державного управління  
і місцевого самоврядування  
Херсонський національний технічний університет*

## **ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ**

Сучасне суспільство розвивається під впливом глобалізації, цифровізації та надлишку інформації, тому освіта вже не обмежується передачею знань, а формує здатність до самостійного мислення й прийняття рішень. Критичне мислення має психологічну природу й виникає через взаємодію когнітивних, емоційних і мотиваційних процесів. Воно включає вміння аналізувати інформацію, виявляти помилки та робити обґрунтовані висновки, потребуючи врахування індивідуальних особливостей особистості.

В. Надурак стверджує, критичне мислення передбачає вміння оцінювати процес мислення щодо його відповідності критеріям раціональності та перевіряти міркування для досягнення обґрунтованих висновків [1, с. 145].

У сучасних освітніх умовах постає необхідність переосмислення підходів до розвитку критичного мислення з урахуванням трансформацій, зумовлених поширенням дистанційного навчання, активним використанням технологій штучного інтелекту та зміною ролі викладача у навчальному процесі. Особливої актуальності набуває дослідження психологічних особливостей формування критичного мислення в контексті зазначених змін.

Критичне мислення як психологічний феномен включає низку компонентів, серед яких особливе значення мають когнітивний, метакогнітивний та мотиваційний.

Когнітивний компонент передбачає здатність до аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення інформації. У сучасному освітньому середовищі, де інформація є надлишковою, важливо навчити здобувачів освіти не лише отримувати знання, а й оцінювати їх достовірність і значущість.



Метакогнітивний компонент включає усвідомлення власних мисленнєвих процесів, здатність до самоконтролю та саморегуляції. Метакогнітивні навички дозволяють не лише адаптуватися до нових умов, а й активно впливати на власну траєкторію професійного розвитку, роблячи навчання більш продуктивним та осмисленим. Саме ці навички сприяють більш глибокому засвоєнню складного навчального матеріалу, розвитку алгоритмічного мислення та здатності до самостійного вирішення проблем [2, с. 81].

Мотиваційний компонент визначає готовність особистості до активної пізнавальної діяльності. В умовах трансформації освітнього простору особливої актуальності набуває формування внутрішньої мотивації до навчання, що ґрунтується на пізнавальному інтересі, прагненні до саморозвитку та усвідомленні значущості знань.

Доцільно погодитися з позицією В. Старости, який стверджує, що в сучасних умовах трансформації освіти мотивація навчальної діяльності студентів є однією з ключових передумов підготовки конкурентоспроможних і висококваліфікованих фахівців у закладах вищої освіти [3].

Цифровізація освіти створює як нові можливості, так і виклики. Вона розширює доступ до інформації та сприяє розвитку навчання, проте може призводити до поверхневого сприйняття, зниження концентрації та критичного мислення.

Українські науковці наголошують, що розвиток критичного мислення є ключовим завданням сучасної педагогіки, адже він забезпечує усвідомлений аналіз інформації, обґрунтоване прийняття рішень і самостійну навчальну діяльність. Тому важливо формувати у здобувачів освіти навички інформаційної гігієни та критичного аналізу контенту. Водночас важливим аспектом є поєднання традиційних методів із цифровими технологіями, що сприяє розвитку когнітивної автономії та підвищенню мотивації до навчання [4].

Психологічні механізми формування критичного мислення включають розвиток рефлексії, постановку проблемних запитань, участь у дискусіях та аналіз альтернативних точок зору. Ефективними є такі методи навчання, як проблемно-орієнтоване навчання, кейс-метод, дебати, проєктна діяльність.

Освітнє середовище відіграє ключову роль у формуванні критичного мислення. Психологічно безпечна атмосфера, підтримка викладача та можливість відкрито висловлювати думки сприяють розвитку аналітичних навичок. Роль викладача також трансформується: він виступає фасилітатором навчального процесу, створює умови для активної пізнавальної діяльності та підтримує безпечне освітнє середовище. Важливими є його комунікативні вміння, емпатія та готовність до впровадження інновацій [5, с.19].

Таким чином, критичне мислення є ключовим елементом сучасної освіти, що забезпечує адаптацію особистості до умов постійних змін. Його формування



має виражений психологічний характер і потребує комплексного підходу, який враховує когнітивні, емоційні та мотиваційні аспекти навчання.

Трансформація освіти відкриває нові можливості для розвитку критичного мислення, але водночас ставить нові виклики, пов'язані з цифровізацією та зміною ролі учасників освітнього процесу. У цьому контексті особливої ваги набуває психологічна підтримка здобувачів освіти та створення умов для їхнього особистісного розвитку.

## ЛІТЕРАТУРА

1.Надурак В. Критичне мислення: поняття та практика. Філософська методологія і освітні технології. *Philosophy of Education*. 2022. 28 (2) DOI: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-7>

2.Фролова, М., Дроздова, Є., & Козел, В. (2025). Розвиток метакогнітивних навичок як чинник ефективного навчання програмуванню у здобувачів освіти. «*Psychology Travelogs*», (2), 80-91. <https://doi.org/10.31891/PT-2025-2-8>

3.Староста, В. І. (2021). Мотивація навчання студентів різних курсів. Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету», (11), 158-173. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.1114>

4.Житницька, А. А., Хміль, Н. А., & Гриценко, А. П. (2025). Інноваційні підходи до формування критичного мислення у здобувачів освіти в умовах цифрового навчального середовища. Педагогічна академія: наукові записки, (23). <https://doi.org/10.5281/zenodo.17256721>

5.Чепелюк, О., Артеменко, М. & Фролова, М. (2025). Психологічні особливості викладання як відповідь на багатовимірний досвід здобувачів освіти у воєнний час. Практики ХНТУ. «*Psychology Travelogs*», (4), 6-22.

<https://doi.org/10.31891/PT-2025-4-1>

УДК 378:351.86:614.8(477)

*Михайло ХАРЛАМОВ,*

*доктор історичних наук, професор,*

*професор кафедри соціальних і гуманітарних дисциплін*

*Національного університету цивільного захисту України (м. Черкаси)*

## ОСОБЛИВОСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ З НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується глибокими трансформаційними процесами, що охоплюють політичну,



соціально-економічну та безпекову сфери. В умовах повномасштабної збройної агресії проти України особливого значення набуває ефективність функціонування сектору безпеки і оборони, важливою складовою якого є Державна служба України з надзвичайних ситуацій. У цьому контексті вища освіта в системі Державної служби України з надзвичайних ситуацій постає не лише як інституційний механізм підготовки кадрів, але і як динамічна підсистема, що зазнає суттєвих змін під впливом нових викликів, загроз і потреб суспільства.

Трансформація вищої освіти у системі Державної служби України з надзвичайних ситуацій зумовлена комплексом внутрішніх і зовнішніх чинників. До ключових із них належать: інтеграція України до європейського освітнього простору, імплементація положень Болонського процесу, цифровізація освітнього середовища, зростання ролі міждисциплінарних підходів, а також необхідність адаптації освітніх програм до умов воєнного стану та післявоєнного відновлення держави. У цьому аспекті освітня система ДСНС України набуває рис відкритості, гнучкості та адаптивності, що дозволяє забезпечити підготовку фахівців нового типу — компетентних, мобільних, здатних діяти в умовах невизначеності та підвищеного ризику.

Однією з визначальних особливостей трансформації є переорієнтація змісту освіти з переважно теоретичного на практикоорієнтований. Це проявляється у впровадженні дуальної освіти, розширенні обсягів практичної підготовки, моделюванні надзвичайних ситуацій, використанні тренінгових полігонів та симуляційних технологій. Освітній процес дедалі більше спрямовується на формування професійних компетентностей, що включають не лише спеціалізовані знання і навички, але й критичне мислення, стресостійкість, здатність до прийняття рішень у кризових ситуаціях, комунікативні та лідерські якості.

Суттєвим напрямом трансформації виступає цифровізація освітнього процесу. В умовах воєнного стану та загроз безпеці освітня діяльність значною мірою перейшла у дистанційний та змішаний формати. Це сприяло активному впровадженню інформаційно-комунікаційних технологій, платформ електронного навчання, віртуальних лабораторій та онлайн-симуляторів. Разом з тим цифровізація поставила нові виклики, пов'язані із забезпеченням якості освіти, академічної доброчесності, кібербезпеки та доступності освітніх ресурсів.

Не менш важливою характеристикою трансформаційних процесів є інтернаціоналізація освіти. Вищі навчальні заклади системи ДСНС України активно розвивають міжнародне співробітництво, беруть участь у спільних освітніх і наукових проєктах, академічній мобільності, обміні досвідом з провідними європейськими інституціями у сфері цивільного захисту. Це сприяє гармонізації освітніх стандартів, впровадженню кращих світових практик



підготовки рятувальників та підвищенню конкурентоспроможності випускників.

Важливою тенденцією є також посилення міждисциплінарності освітніх програм. Сучасний рятувальник повинен володіти знаннями не лише у сфері техногенної та пожежної безпеки, але й у галузях медицини катастроф, психології екстремальних ситуацій, екології, управління ризиками, інформаційних технологій. Такий підхід дозволяє забезпечити комплексне розуміння надзвичайних ситуацій та ефективну взаємодію з іншими суб'єктами сектору безпеки і оборони.

Окремої уваги заслуговує гуманізація освітнього процесу, що передбачає орієнтацію на особистість здобувача освіти, розвиток його ціннісних орієнтацій, етичних установок та громадянської відповідальності. В умовах війни особливої актуальності набувають питання морально-психологічної підготовки майбутніх рятувальників, формування патріотизму, готовності до служіння суспільству, стійкості до психологічних травм та професійного вигорання.

Трансформація вищої освіти у системі ДСНС України також передбачає вдосконалення управлінських механізмів. Відбувається перехід до більш автономної моделі функціонування закладів вищої освіти, посилення ролі внутрішніх систем забезпечення якості освіти, впровадження сучасних методів менеджменту та стратегічного планування. Водночас зберігається необхідність чіткої координації з боку держави, з огляду на специфіку діяльності ДСНС як складової сектору безпеки.

В умовах воєнного стану значно зростає роль безперервної освіти та професійного розвитку. Система підготовки кадрів ДСНС України поступово переходить до моделі навчання впродовж життя, що передбачає регулярне підвищення кваліфікації, перепідготовку, участь у спеціалізованих курсах та тренінгах. Це дозволяє оперативно реагувати на зміни у характері загроз та забезпечувати належний рівень готовності персоналу.

Таким чином, трансформація вищої освіти у системі Державної служби України з надзвичайних ситуацій є складним і багатовимірним процесом, що відображає загальні тенденції розвитку українського суспільства та водночас має специфічні риси, зумовлені особливостями діяльності у сфері цивільного захисту. Основними її характеристиками є практикоорієнтованість, цифровізація, інтернаціоналізація, міждисциплінарність, гуманізація та орієнтація на безперервний професійний розвиток. Реалізація цих напрямів сприяє підвищенню якості підготовки фахівців, здатних ефективно діяти в умовах сучасних викликів і загроз, що є необхідною умовою забезпечення безпеки громадян і сталого розвитку держави.



## ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів. Київ : Знання України, 2006. 576 с.
2. Кодекс цивільного захисту України від 02.10.2012 № 5403-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5403-17>. Положення про Державну службу України з надзвичайних ситуацій : постанова Кабінету Міністрів України від 16.12.2015 № 1052.
3. Кремень В. Г. Філософія освіти : навч. посіб. Київ: Грамота, 2008. 656с.
4. Сисоєва С. О. Освітні реформи: освітологічний контекст. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. 336 с.

УДК 378.016:004.62]:34-051

**Юлія ЧАБАНЕНКО**

*методистка*

*Криворізького навчально-наукового інституту*

*Національний університет «Одеська юридична академія»*

*м. Кривий Ріг*

**Олена БІЛОШЕНКО**

*викладачка вищої категорії*

*Криворізького юридичного фахового коледжу*

*Національний університет «Одеська юридична академія»*

## **DATA-DRIVEN ОСВІТА У ПІДГОТОВЦІ ПРАВНИКІВ: ІНТЕГРАЦІЯ АНАЛІТИКИ ДАНИХ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС**

Сучасна вища освіта активно трансформується під впливом цифровізації та розвитку штучного інтелекту, що зумовлює перехід до data-driven підходів у навчанні. Глобальні виклики, включно з автоматизацією професійної діяльності та потребою у компетентностях XXI століття, роблять інтеграцію освітньої аналітики у підготовку правників особливо актуальною.

Юридична професія зазнає трансформації через LegalTech, автоматизацію процесів і використання алгоритмів ШІ. Це вимагає від майбутніх правників не лише ґрунтовних правових знань, а й умінь працювати з даними та приймати обґрунтовані рішення на їх основі. Вітчизняна практика впровадження data-driven підходів перебуває на етапі становлення, що потребує наукового осмислення та розробки методичних рекомендацій.

Data-driven підхід у сучасному науковому дискурсі визначається як прийняття рішень на основі систематичного збору, обробки та аналізу даних, а не лише інтуїції чи попереднього досвіду. У сфері освіти це трансформується у data-driven освіту, яка передбачає використання освітніх даних для оптимізації навчального процесу, підвищення якості викладання та результатів навчання.



Як зазначають дослідники, data-driven освіта охоплює не лише learning analytics, а й формування культури використання даних у закладах освіти, де управлінські та педагогічні рішення ґрунтуються на емпіричних доказах [1, р. 441].

Освітні дані стають ключовим ресурсом для моделювання траєкторій навчання, прогнозування академічної успішності та підвищення ефективності інновацій. Аналітика навчальних даних дозволяє оцінювати не лише результати, а й процес навчання, включно з поведінковими, когнітивними та емоційними характеристиками студентів [2]. Це сприяє переходу від традиційного оцінювання до процесно-орієнтованої системи.

Важливу роль у розвитку data-driven освіти відіграє поєднання аналітики даних зі штучним інтелектом, що дозволяє аналізувати навчальну активність здобувачів освіти, визначати рівень їх залученості та формувати рекомендації щодо вдосконалення процесу навчання [2].

У сфері юридичної освіти впровадження data-driven підходів має свою специфіку. Традиційна підготовка правників орієнтувалася на текстоцентричні методи та репродуктивне засвоєння знань. Сучасні виклики, зокрема LegalTech та ШІ, потребують формування нових компетентностей: аналізу даних, цифрової грамотності та критичного мислення [3, р. 149].

Інтеграція аналітики даних реалізується через [2]:

- системи управління навчанням (LMS), які збирають, обробляють і візуалізують дані, дозволяючи відстежувати прогрес студентів у реальному часі;
- learning analytics та ШІ, що аналізують поведінкові та емоційні аспекти навчання, формуючи персоналізовані рекомендації;
- кейс-орієнтоване навчання з аналізом правових даних (судова практика, нормативно-правові акти) та використання LegalTech для розвитку навичок правової аналітики;
- генеративні мовні моделі, що автоматизують аналіз юридичних текстів, підготовку процесуальних документів і моделювання правових ситуацій.

Ці підходи сприяють персоналізації навчання, підвищують його практичну спрямованість та розвивають компетентності цифрової епохи, включаючи data literacy та критичне мислення.

Водночас інтеграція аналітики даних у юридичну освіту передбачає не лише технологічні зміни, а й трансформацію педагогічних підходів, зокрема перехід до доказового (evidence-based) навчання, у межах якого освітні рішення приймаються на основі аналізу даних. Це забезпечує підвищення якості освітнього процесу, сприяє індивідуалізації навчання та формуванню у майбутніх правників ключових компетентностей цифрової епохи, включаючи data literacy, критичне мислення та здатність працювати з комплексними інформаційними системами.



Дослідження свідчать, що аналітика навчальних даних дозволяє виявляти фактори, які впливають на успішність студентів, а також прогнозувати їхні результати та своєчасно ідентифікувати групи ризику. Зокрема, використання learning analytics дає змогу аналізувати поведінкові та академічні показники здобувачів освіти, що сприяє підвищенню ефективності навчання та підтримці студентів у процесі здобуття освіти [4, р. 10].

Важливим напрямом є також застосування аналітичних панелей (dashboard) та систем освітньої аналітики для моніторингу успішності, залученості та ризиків академічної неуспішності, що забезпечує своєчасне педагогічне втручання та прийняття обґрунтованих рішень [5].

Водночас результати досліджень підтверджують, що аналітика навчальних даних є основою для формування адаптивних освітніх стратегій і персоналізації навчання, а також забезпечує прийняття обґрунтованих управлінських рішень у закладах вищої освіти [6, р. 10, 24-25]. Це, у свою чергу, сприяє утвердженню доказового підходу в педагогічній діяльності та підвищенню якості освітнього процесу.

Разом із тим впровадження data-driven освіти супроводжується низкою викликів. Серед них: забезпечення конфіденційності та безпеки даних, ризики алгоритмічної упередженості, недостатній рівень цифрової компетентності викладачів, а також необхідність трансформації освітніх програм. Крім того, у юридичній освіті актуальними є етичні аспекти використання штучного інтелекту, зокрема питання достовірності та відповідальності за результати його застосування.

Отже, інтеграція аналітики даних у підготовку правників є важливим напрямом трансформації юридичної освіти в умовах цифровізації. Вона сприяє формуванню нової моделі навчання, орієнтованої на персоналізацію, доказовість та міждисциплінарність. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розроблення методичних підходів до впровадження data-driven освіти у правничих програмах, а також на забезпечення балансу між технологічними інноваціями та етичними стандартами.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Gonzalez-Pérez L. I., García-Peñalvo F. J. Data-Driven Learning Analytics and Artificial Intelligence in Higher Education: A Systematic Review. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*. 2025. Vol. 20. Pp. 440-451. DOI: <https://doi.org/10.1109/RITA.2025.3615512>.
2. Sajja R., Sermet Y., Cwiertny D., Demir I. Integrating AI and Learning Analytics for Data-Driven Pedagogical Decisions and Personalized Interventions in Education. *Technology, Knowledge and Learning*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10758-025-09897-9>.



3. Bliss J. Teaching Law in the Age of Generative AI. *Jurimetrics (Forthcoming)*. *U Denver Legal Studies Research Paper*. 2024. Pp. 111-161. URL: <https://ssrn.com/abstract=4682456>.

4. Sharif H., Atif A. The evolving classroom: how learning analytics is shaping the future of education. *Education Sciences*. 2024. № 4 (2). Pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci14020176>.

5. Cabral L., Pinto R. & Gonçalves G. AI-powered learning analytics dashboards: a systematic review of applications, techniques, and research gaps. *Discover Education*. 2025. № 4 (525). Pp. 1-27. DOI: <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00964-y>.

6. Rincon-Flores, E.G., Castano, L., Guerrero Solis, S.L. et al. Improving the learning-teaching process through adaptive learning strategy. *Smart Learning Environments*. 2024. Volume 11. № 27. Pp. 1-27. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00314-9>.

УДК 334.012.64

**Оксана ЧУБ**

*старший викладач кафедри бізнес-економіки та підприємництва,  
начальник відділу сприяння працевлаштуванню «Перспектива»  
Київський національний економічний  
університет ім. Вадима Гетьмана  
м. Київ*

## **ПАРТНЕРСТВО З РОБОТОДАВЦЯМИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО МАРКЕТИНГУ**

За останні роки система вищої освіти в Україні переживає серйозні трансформації, зумовлені як внутрішніми, так і зовнішніми викликами. Повномасштабна війна, вимушена міграція студентів і викладачів, прискорена цифровізація освітніх процесів, а також посилення конкуренції з боку закордонних закладів вищої освіти змушують університети переглядати традиційні підходи до організації навчання, управління та стратегічного розвитку.

У цих умовах змінюється і роль університету як інституції: він дедалі більше орієнтується не лише на передачу знань, а й на забезпечення практичної підготовки, адаптивності випускників та їхньої конкурентоспроможності на глобальному ринку праці. Це зумовлює необхідність посилення взаємодії з роботодавцями та пошуку нових моделей співпраці, які дозволяють швидко реагувати на динамічні потреби економіки.

У цьому контексті особливої актуальності набуває університетський маркетинг як інструмент налагодження системної, взаємовигідної взаємодії між закладами вищої освіти та бізнесом. Під університетським маркетингом



доцільно розуміти системну співпрацю компаній з обраними закладами вищої освіти, що визначаються як пріоритетні для формування кадрового резерву та розвитку бренду роботодавця. Такий підхід передбачає узгодження інтересів обох сторін і їхню інтеграцію у спільні освітні, кар'єрні та інноваційні ініціативи.

На відміну від традиційного розуміння маркетингу в освіті, цей підхід виходить за межі комунікаційної функції та набуває стратегічного характеру, орієнтованого на довгострокову взаємодію. В англійській науковій та практичній площині відповідні процеси окреслюються поняттями «*Campus Marketing*» та «*Campus Relations*» [1]. Водночас в українському академічному дискурсі ця проблематика залишається недостатньо розробленою, що зумовлює потребу її подальшого теоретичного осмислення та практичної адаптації.

Партнерство з роботодавцями виступає ключовим механізмом реалізації університетського маркетингу. Воно передбачає системну, довгострокову та інституціоналізовану взаємодію, яка охоплює різні сфери діяльності закладів вищої освіти. Насамперед йдеться про участь роботодавців у формуванні освітніх програм, що забезпечує актуальність змісту навчання та його відповідність потребам ринку праці. Компанії можуть виступати стейкхолдерами освітнього процесу, визначаючи необхідні компетентності та надаючи експертну оцінку навчальним планам.

Важливим напрямом співпраці є організація практичної підготовки студентів через стажування, виробничу практику та дуальні форми навчання. Це дозволяє поєднати теоретичну підготовку з реальним досвідом роботи, сприяє професійній соціалізації студентів і водночас дає роботодавцям можливість оцінити потенційних працівників ще на етапі навчання.

Не менш значущою є реалізація спільних освітніх і наукових проєктів. Проведення гостьових лекцій, кейс-чемпіонатів, тренінгів, хакатонів і дослідницьких ініціатив, що сприяє інтеграції науки, освіти та бізнесу, а також розвитку інноваційного мислення у студентів. Окрім того, кар'єрні заходи, зокрема ярмарки вакансій, дні кар'єри та зустрічі з представниками компаній, формують у студентів розуміння вимог сучасного ринку праці та можливостей професійного розвитку.

Показовим прикладом практичної реалізації університетського маркетингу є діяльність підрозділів сприяння працевлаштуванню та центрів розвитку кар'єри провідних закладів вищої освіти. Саме ці структурні одиниці доцільно розглядати як ключову точку входу бізнесу в університетське середовище, оскільки вони забезпечують інституційну спроможність до вибудови системної та довгострокової співпраці.

Накопичений досвід таких центрів — реалізовані кар'єрні проєкти, партнерські програми, профорієнтаційні та рекрутингові заходи — формує унікальні практики взаємодії з роботодавцями та виступає основою для розвитку сталих партнерств. Подібні ініціативи традиційно викликають



значний інтерес як серед студентської молоді, так і серед компаній, що зацікавлені у формуванні якісного кадрового резерву.

Важливо, що багаторічна діяльність координаторів центрів розвитку кар'єри сприяла напрацюванню ефективних моделей комунікації та взаємодії з бізнесом. В умовах повномасштабної війни ці зв'язки не лише збереглися, а й посилюються завдяки спільним цінностям, високій соціальній відповідальності та орієнтації на підтримку молоді. Логічним результатом такої консолідації стало створення спільних міжуніверситетських ініціатив, зокрема організація загальноукраїнського кар'єрного заходу «Час працювати», що ілюструє потенціал центрів кар'єри як ефективних провайдерів партнерства між університетами та бізнесом [2].

Окремим аспектом партнерства є підтримка матеріально-технічної бази університетів з боку роботодавців. Інвестування у створення лабораторій, навчальних центрів та освітніх просторів дозволяє підвищити якість освітнього процесу та забезпечити доступ до сучасних технологій.

Партнерство у межах університетського маркетингу створює значні переваги для всіх учасників освітнього процесу. Для університетів це означає підвищення якості освітніх програм, зростання рівня працевлаштування випускників, зміцнення репутації та залучення додаткових ресурсів. Для роботодавців – доступ до талановитої молоді, скорочення витрат на підбір персоналу, формування лояльності майбутніх працівників і посилення бренду роботодавця. Для студентів – можливість набуття практичного досвіду, підвищення конкурентоспроможності та розширення кар'єрних перспектив.

Водночас розвиток університетського маркетингу супроводжується певними викликами, серед яких недостатня інституціоналізація співпраці, розрив між очікуваннями роботодавців і змістом освітніх програм, обмежені ресурси університетів і недостатній рівень залучення бізнесу. Подолання цих проблем потребує комплексного підходу та координації зусиль усіх зацікавлених сторін.

Перспективи розвитку університетського маркетингу пов'язані з упровадженням дуальної освіти, цифровізацією навчального процесу, розвитком міжнародних партнерств, посиленням ролі кар'єрних центрів та формуванням екосистем співпраці між університетами, бізнесом, державою та громадою.

Отже, партнерство з роботодавцями є визначальним чинником розвитку університетського маркетингу, що забезпечує інтеграцію освіти і ринку праці. Системна взаємодія сприятиме підвищенню якості підготовки фахівців, формуванню кадрового резерву та зміцненню бренду як університетів, так і роботодавців. Ефективний розвиток цього напрямку потребує стратегічного підходу, використання сучасних інструментів та орієнтації на довгострокові результати.



## ЛІТЕРАТУРА

1. **Jain, V., Mogaji, E., Sharma, H., & Babbili, A. S. (2024).** *A multi-stakeholder perspective of relationship marketing in higher education institutions. Journal of Marketing for Higher Education, 34(2), 502–520.*
2. Сновидович, І. Г., Чуб, О. В. (2022, листопад 4). Місце підрозділів сприяння працевлаштуванню та кар'єрного розвитку студентів на сучасному ринку праці. *III Міжнародна науково-практична конференція «The driving force of science and trends in its development».*

---

УДК 378.147:316"20"(045)

**Галина ЮЗБАШЕВА**

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент  
кафедри теорії й методики викладання  
навчальних дисциплін Комунальний вищий  
навчальний заклад «Херсонська академія  
неперервної освіти» Херсонської обласної  
ради. Україна

## ФАСИЛІТАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ Є НЕВІД'ЄМНОЮ ЧАСТИНОЮ ВИМОГ ХХІ СТОЛІТТЯ

Сучасна вища освіта переживає етап фундаментальної трансформації, де навчальна дисципліна перестає бути набором статичних фактів і перетворюється на динамічний інструмент пізнання світу. Стрімкий розвиток технологій, цифровізації, запитів суспільства на критично мислячих фахівців вимагають докорінного перегляду традиційного викладання.

Актуальність теми зумовлена переходом до моделі «студент-дослідник», що лежить в основі трансформації вищої освіти та STEM-освіти. У такій системі навчання головною метою стає не обсяг запам'ятованої інформації, а здатність студента самостійно здобувати знання, проводити експерименти та аналізувати природні процеси.

Ключовою постаттю цих змін є викладач, чия роль еволюціонує від ретранслятора знань до фасилітатора. Фасилітація в освіті дозволяє створити безпечне дослідницьке середовище, де студент не боїться помилятися, а викладач виступає партнером і навігатором у складному інформаційному полі.

Водночас ефективна реалізація такої моделі неможлива без високого рівня самоорганізації педагога. Викладач сьогодні — це менеджер навчального процесу, який має постійно оновлювати власні компетенції, опановувати цифрові лабораторії та гнучка адаптуватися до викликів часу. Саме синергія



дослідницького підходу студентів, фасилітативної підтримки викладача та його професійної самоорганізації є запорукою якісного освітнього процесу, що відповідає вимогам XXI століття.

Ключовими компонентами самоорганізації викладача є постійне відстеження нових наукових відкриттів, оволодіння новими освітніми трендами, як-от STEM-підхід, цифрові інструменти, складання індивідуальних планів саморозвитку та формування власної методичної системи. Індивідуальна траєкторія професійного розвитку викладача перетворює хаотичний підхід до занять на цілеспрямований рух до майстерності.

Український науковець В.В. Сидоренко акцентувала увагу на плануванні та реалізації індивідуальних освітніх маршрутів (траєкторій) вчителя в системі неперервної освіти [1]. Індивідуальна траєкторія професійного розвитку викладача це персональний «навігатор», який поєднує три компоненти: наукові знання, цифрові навички та психологію фасилітатора.

Наукові знання впливають на авторитет викладача в освіті. Не секрет, що студент можуть знайти будь-який факт у Google за 5 секунд, але саме глибина та актуальність знань викладача визначають, чи будуть його слухати. Глибокі знання дозволяють викладачу бути гнучким. Він не боїться складних запитань, бо має «науковий тил» (розумінні предмета далеко за межами підручника). Справжній науковий підхід — це визнання того, що ми знаємо не все. Авторитет фасилітатора-викладача базується на фразі: «Це цікаве питання, зараз наука має кілька гіпотез щодо цього, давайте разом пошукаємо актуальні дослідження».

Важливо зрозуміти, що науковий підхід знімає маску «всезнайки» і будує стосунки на засадах партнерства та наукового пошуку. Авторитет викладача тримається на здатності показати, що навчальна дисципліна — це не формули на дошці, а логіка Всесвіту.

Наступним компонентом «трикутника професійної стійкості» викладача є цифрові навички, які дозволяють проводити небезпечні, тривалі досліди в безпечному форматі, швидко та красиво будувати формули й схеми для власних дидактичних матеріалів, перетворювати нудне засвоєння матеріалу у квест або дискусію, створювати власну цифрову бібліотеку ресурсів. Мета освітнього процесу полягає у трансформації: автоматизувати рутину та візуалізувати невидиме. Якщо викладач вільно володіє цифровим інструментарієм, його авторитет зростає. Студенти відчувають, що викладач розвивається разом із світом. Це викликає щире повагу до зусиль педагога бути актуальним. Цифрові навички роблять наукові знання видимими та привабливими для сучасних студентів.

Психологія фасилітатора є третім компонентом індивідуальної траєкторії професійного розвитку викладача, що надає можливість надихати, а не диктувати; керувати увагою через діалог. Важливо помітити момент, коли



студент «вимкнувся» через складність теми, і вчасно змінити темп або метод викладу. В цьому полягає мистецтво керування освітнім процесом.

З погляду самоосвіти, вона є виявом самоорганізації в освітньому процесі. Це узгоджується із сучасними уявленнями про роль викладача, який не передає знання, а сприяє оволодінню способами самоосвіти, створює сприятливі умови для творчості, забезпечує зворотні зв'язки. Аналіз внутрішніх ресурсів педагога вищої школи, його здатності до самовдосконалення та управління творчим процесом розкривала в своїх працях український науковець Т.І. Сущенко [2].

Сьогодні сучасна методика викладання навчальних дисциплін відходить від сухої теорії в бік практико-орієнтованого та цифрового навчання. Вона фокусується на активному залученні студентів, переході від пасивного запам'ятовування до дослідницької діяльності, а також поєднує цифрові технології, групову роботу, розв'язання практичних проблем та зв'язок теорії з реальним життям, формуючи критичне мислення та розуміння інформації у сталому розвитку [3].

Зрозуміло, що перераховані особливості далеко не всі згадані, які трансформують навчальну дисципліну в практично-орієнтоване навчання. Такий підхід перетворює навчання на захопливий процес пізнання, де студент виступає в ролі дослідника, а педагог — у ролі фасилітатора (провідника) [4].

Коли студент переходить із ролі пасивного слухача в роль дослідника, у його свідомості та поведінці відбуваються фундаментальні зміни:

- трансформація мотивації (від «треба» до «цікаво»): Знання перестають бути сухим текстом із підручника. Студент бачить прямий зв'язок між теоретичною інформацією та реальним життям, що народжує внутрішній азарт і допитливість;
- розвиток критичного мислення: Дослідник не приймає нічого на віру. Він вчиться перевіряти гіпотези, аналізувати помилки та шукати причини того, чому експеримент пішов не за планом. Це формує імунітет до фейків та маніпуляцій;
- формування суб'єктності: Студент відчуває себе «автором» свого знання. Він розуміє: «Я сам це відкрив, я це зрозумів», що значно підвищує самооцінку та впевненість у власних силах;
- зміна ставлення до помилок: Помилка більше не сприймається як поразка чи погана невдача. Це стає частиною процесу — важливим сигналом, який спонукає до коригування дій;
- розвиток soft skills: Працюючи над дослідженням (особливо в групі), здобувач освіти вчиться комунікувати, аргументувати свою думку, розподіляти ролі та нести відповідальність за спільний результат.

Перехід викладача до ролі фасилітатора — це не просто зміна назви, а докорінна трансформація його професійної діяльності та світосприйняття. Фасилітація стає єдиним ефективним способом управління навчанням.

Ключові зміни, які відбуваються з педагогом:



- від трансляції до супроводу - замість того, щоб бути «головою, що говорить» і надавати готові відповіді, викладач стає консультантом і помічником. Він фокусується не на передачі контенту, а на керуванні самим процесом пізнання;
- дизайнер навчального досвіду - основна робота зміщується з моменту «виступу» на етап підготовки. Викладач проектує таке середовище, де студент зможе сам «відкрити» закони всесвіту. Він підбирає інструменти (кейс-стаді, віртуальні лабораторії) під конкретну групу;
- психологічні установки - фасилітатор діє через емпатію, конгруентність (щирість) та безумовне прийняття учня. Він створює атмосферу безпеки, де помилка під час досліду є частиною навчання, а не приводом для покарання;
- управління групою динамікою - викладач стає майстром діалогу та комунікації. Він організовує роботу в малих групах, допомагає студентам домовлятися, розподіляти ролі та разом вирішувати проблемні завдання;
- нові цифрові компетенції - для підтримки самостійності студентів фасилітатор активно використовує інтерактивні інструменти та інтегрує інтернет-ресурси в освітній процес [5];
- перерозподіл відповідальності - викладач більше не несе на собі тягар «розважання» студентів, щоб їм не було нудно. Він делегує відповідальність за результат самому студенту, що вберігає педагога від емоційного вигорання та стимулює самостійність вихованців.

Висновки. Викладач-фасилітатор — це: навігатор у морі інформації, психолог, який створює безпечний простір для помилок, партнер, який радіє відкриттям разом із дослідником-студентом.

Якісна освіта сьогодні тримається на автономному педагогі, який сам є «вічним двигуном» пізнання. Його самоорганізація створює той рівень стабільності та інноваційності, у якому здобувач освіти відчуває безпеку для експериментів. Якщо в минулому столітті педагог був «мудрецем на сцені», то в ХХІ столітті він — «поводир поруч». Без фасилітації навчальна дисципліна залишається набором незрозумілих знаків, а з нею — стає живою мовою всесвіту.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Сидоренко В. В. Побудова індивідуальної освітньої траєкторії педагога: концептуальні засади та методичний інструментарій. // Вісник післядипломної освіти. 2018. Вип. 6 (35). С. 136–154.
2. Сущенко Т. І. Професійна майстерність педагога. // Педагогіка і психологія. 1997. № 3. С. 162–169..
3. Богданова В., Круглова В. Хімія. 7-11 клас. Методичний посібник для онлайн- та офлайн-навчання. Харків: Ранок, 2024. 128 с.



4. Інноваційні технології навчання хімії / Укладач Г. В. Кравченко. Суми: ОШПО, 2021. 68 с.

5. Бережна Т. І. Фасилітація як інструмент сучасної освіти. К.: Шкільний світ, 2019. 112 с.

---

**УДК 378.147:004.8:577.2**

**Леся ЯНИЦЬКА,**

*кандидатка біологічних наук, доцентка,  
завідувачка кафедри медичної біохімії та молекулярної біології,  
Національний медичний університет імені О.О.Богомольця, м. Київ*

**Наталія ПОСТЕРНАК,**

*кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
старша викладачка ЗВО кафедри медичної  
біохімії та молекулярної біології,  
Національний медичний університет імені О.О.Богомольця, м. Київ*

## **ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ МОЛЕКУЛЯРНОЇ БІОЛОГІЇ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ**

**Вступ.** В умовах сучасної медичної освіти навчання молекулярної біології для здобувачів другого року навчання є ключовим компонентом підготовки до клінічної практики та ліцензійного іспиту КРОК-1. Обсяг знань молекулярної біології значний, матеріал складний та вимагає інтеграції теоретичних концепцій із практичними навичками. Використання штучного інтелекту (ШІ) в освітньому процесі відкриває нові можливості для оптимізації опанування складного матеріалу, індивідуалізації навчання та підвищення ефективності підготовки до іспитів.

Застосування інтелектуальних систем дозволяє здобувачам освіти аналізувати значні обсяги інформації, моделювати біохімічні процеси, оцінювати результати практичних робіт та готуватися до складання тестових іспитів, зокрема до КРОК-1, з високим рівнем самоконтролю та зворотного зв'язку. Популярні платформи, такі як ChatGPT, NotebookLM та Gemini, здатні інтегрувати знання з різних джерел, формувати персоналізовані освітні траєкторії та підтримувати здобувачів освіти у розвитку аналітичного мислення та критичного оцінювання власних академічних досягнень.

Таким чином, дослідження спрямоване на аналіз сучасних можливостей застосування ШІ у навчанні молекулярної біології, оцінку ефективності технологій для підготовки здобувачів освіти до КРОК-1 та визначення актуальних викликів і перспектив інтеграції цифрових платформ в освітній процес.



**Виклад основного матеріалу.** Вивчення та аналіз наукових досліджень останніх років дозволяє стверджувати, що за 2024-2026 рр. було опубліковано низку праць щодо застосування штучного інтелекту в медичній освіті, зокрема у викладанні фундаментальних дисциплін. Автори досліджень доводять, що ШІ-платформи суттєво покращують засвоєння складних концепцій через інтерактивне моделювання, візуалізацію процесів та адаптивне тестування [1], [2]. Використання інтелектуальних систем дозволяє здобувачам отримувати миттєвий зворотний зв'язок, що сприяє корекції помилок на початкових етапах навчання та підвищує якість засвоєння теоретичного матеріалу [3].

Аналіз науково-методичних джерел дозволяє дійти висновку, що інтеграція ШІ у викладання молекулярної біології сприяє глибокому розумінню механізмів клітинних процесів, таких як транскрипція, трансляція, регуляція експресії генів та міжмолекулярні взаємодії [4], [5]. Проте, низка викликів залишаються актуальними - обмежена інтеграція платформ ШІ до існуючих освітніх ресурсів, необхідність контролю достовірності генерованої інформації, а також забезпечення етичного використання інструментів ШІ в освітньому середовищі [6].

Особливо важливою є підготовка здобувачів освіти до ліцензійного іспиту КРОК-1, який включає тестові завдання, що перевіряють не лише знання фактів, а й аналітичні навички та здатність інтегрувати знання з різних дисциплін [7]. Використання ШІ дозволяє систематизувати значні обсяги інформації, виділяти ключові концепти, урізноманітнювати та створювати персоналізовані тести, аналізувати помилки здобувачів для подальшої оптимізації освітнього процесу [8].

Крім того, інтеграція платформ ШІ дозволяє викладачам формувати динамічні освітні осі, де здобувач самостійно визначає темп опанування матеріалу, зосереджуючись на складних розділах молекулярної біології, таких як сигнальні шляхи, метаболічні цикли та генетичні механізми патологій. Педагогічно-доцільне використання ШІ сприяє розвитку критичного мислення, формуванню навичок аналізу наукової інформації та побудови логічних висновків, що є ключовими компетенціями для майбутніх медичних фахівців.

Використання штучного інтелекту в освітньому процесі молекулярної біології не обмежується лише оптимізацією засвоєння складних тем або підготовкою до іспитів. Опосередкований ефект вбачаємо у формуванні у здобувачів навичок аналітичного мислення та критичного оцінювання інформації, що є фундаментальною передумовою для імплементації ШІ у повсякденне професійне та соціальне середовище. Під час роботи з платформами ШІ, такими як ChatGPT, Gemini, NotebookLM здобувачі не просто отримують готові відповіді на тестові завдання або кейсові ситуації, а вчаться оцінювати запропоновану системою інформацію, перевіряти її достовірність та порівнювати з науковими джерелами, що стимулює розвиток високорівневих когнітивних процесів. Такий підхід забезпечує формування навичок



самостійного аналізу, синтезу та інтеграції знань, дозволяючи здобувачам освіти виділяти суттєві концепти, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у складних молекулярних механізмах та генетичних регуляторних процесах.

З погляду педагогічної науки, імплементація ІІІ в освіту сприяє розвитку метапізнавальних компетентностей, які виходять за межі конкретної дисципліни. Здобувачі освіти вчаться ставити запитання, формулювати гіпотези, оцінювати альтернативні сценарії розвитку біохімічних процесів та прогнозувати наслідки молекулярних взаємодій. Запропонований аналітичний підхід відрізняється від простого відтворення готових рішень, оскільки фокус зміщується на активне мислення та обґрунтоване прийняття рішень, що має пряме відношення до майбутньої професійної діяльності.

Окрім зазначеного, систематичне використання ІІІ в освіті сприяє адаптації здобувачів освіти до постійно-змінюваних інформаційних середовищ сучасної медицини та біології, де швидкість генерації даних суттєво перевищує традиційні можливості опрацювання. Здобувачі вчаться працювати із значними обсягами інформації, структурувати та фільтрувати релевантні дані, здійснювати обґрунтований вибір алгоритмів дій, що забезпечує поступовий і структурований перехід від академічного контексту до ефективного та критично-обґрунтованого застосування інструментів ІІІ у реальному житті та професійній діяльності. Тому, інтеграція інтелектуальних систем в освітній процес є не лише інструментом підвищення академічної ефективності, а й каталізатором формування компетентного користувача ІІІ, здатного критично оцінювати, аналізувати та використовувати технології штучного інтелекту у різних сферах життя.

**Висновки.** Використання штучного інтелекту у викладанні молекулярної біології сприяє підвищенню ефективності засвоєння складного навчального матеріалу та формує у здобувачів освіти аналітичні й критичні навички інтерпретації інформації. Інтеграція платформ ІІІ дозволяє систематизувати значні обсяги знань, створювати персоналізовані освітні траєкторії та адаптивні тести, що забезпечує глибоке розуміння клітинних і молекулярних процесів. Застосування таких технологій у підготовці до ліцензійних іспитів, зокрема КРОК-1, оптимізує процес навчання, підвищує рівень самоконтролю та самостійності здобувачів освіти.

Водночас дослідження підтверджують потребу в стандартизації та інтеграції ІІІ-платформ із традиційними освітніми ресурсами, контролі достовірності генерованих даних та забезпеченні етичного використання інструментів. Впровадження ІІІ в освіту не лише полегшує засвоєння академічного матеріалу, але й формує компетентного користувача технологій, здатного критично аналізувати інформацію та застосовувати її в практичній професійній діяльності.

Отже, результати дослідження підкреслюють перспективність інтеграції інтелектуальних систем у навчальні дисципліни та цінність як для підготовки



до іспитів, так і для розвитку ключових професійних компетентностей. Висновки можуть слугувати основою для подальших наукових робіт, спрямованих на вдосконалення методик використання ШІ та оцінку ефективності його впливу на освітній процес.

### ЛІТЕРАТУРА

[1] H. Lee, “The rise of ChatGPT: Exploring its potential in medical education,” *Anatomical Sciences Education*, vol. 17, pp. 926–931, 2024, doi: 10.1002/ase.2270.

[2] Z. Ahsan, “Integrating artificial intelligence into medical education: a narrative systematic review of current applications, challenges, and future directions,” *BMC Medical Education*, vol. 25, p. 1187, 2025, doi: 10.1186/s12909-025-07744-0.

[3] A. Keykha, B. Fazlali, S. Behraves, and Z. Farahmandpour, “Integrating artificial intelligence in medical education: A meta-synthesis of potentials and pitfalls of ChatGPT,” *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, vol. 13, no. 3, pp. 155–172, 2025, doi: 10.30476/jamp.2024.104617.2071.

[4] Y. Zhang, X. Xie, and Q. Xu, “ChatGPT in Medical Education: Bibliometric and Visual Analysis,” *JMIR Medical Education*, vol. 1, p. e72356, Oct. 2025.

[5] M. Michalczak, W. Zgoda, J. Michalczak, A. Żadło, and A. Nasser, “Artificial intelligence in medical education: A narrative review,” *AI*, vol. 6, no. 12, p. 322, 2025.

[6] N. O. Posternak, A. G. Mykhailova, and L. V. Yanitska, “Дослідження обізнаності здобувачів вищої медичної освіти з технологіями штучного інтелекту під час вивчення «Молекулярної біології»,” *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, no. 1, pp. 45-51, 2024, doi: 10.52726/as.pedagogy/2024.1.7.

[7] S. P. McGrath, K. K. Kim, K. Johl, H. Wang, and N. Anderson, “AI-PACE: A framework for integrating AI into medical education,” *arXiv*, Feb. 11 2026.

[8] B. Pohn, “Integrating artificial intelligence into pre-clinical medical education,” *Frontiers in Education*, 2025.