УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Реєстрація суб'єкта
у сфері друкованих медіа:
Рішення Національної ради
України з питань телебачення
і радіомовлення № 2694
від 05.09.2024 року
(Ідентифікатор медіа
R30-04515)

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

Засновано
в 2001 році

Передплатний індекс
23823

ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЧАСОПИС
1 (100)' 2026

DOI: 10.32782/NPU-VOU.2026.1(100)

Засновники

ДЕРЖАВНЕ ІНФОРМАЦІЙНО-ВИРОБНИЧЕ ПІДПРИЄМСТВО
ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Редакційна колегія журналу «Вища освіта України»

Головний редактор

АНДРУЩЕНКО Віктор Петрович, доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, академік НАПН України, ректор Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Заступник головного редактора

ГОНЧАРЕНКО Катерина Сергіївна, кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри філософії, Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Україна

Редакційна колегія

АБИСОВА Марія Анатоліївна, кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри політології, соціології та філософії, Державного університету «Київський авіаційний інститут», Україна

БОЙКО Анжела Іванівна, доктор філософських наук, професор, академік Академії вищої школи України, академік Академії політико-правових наук України, завідувач кафедри філософських, політичних і психологічних студій, Черкаського державного технологічного університету, Україна

ВАБАЛАЙТЕ Рута Марія, доктор філософських наук. професор, професор Інституту гуманітарних наук, Університету Миколаса Ромеріса, Вільнюс, Литва

ГОРБАНЬ Олександр Володимирович, доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії та релігієзнавства, Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, Україна

ГОЦАЛЮК Алла Анатоліївна, доктор філософських наук, професор, професор кафедри філософії, Київського національного університету будівництва і архітектури, Україна

ЖИЖКО Тетяна Анатоліївна, доктор філософських наук, професор, заслужений працівник освіти України, професор кафедри менеджменту, системного аналізу та міжнародних відносин, Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Україна

ISSN 2078–1016

ОБЕР Йозеф, доктор філософії, професор хабілітований кафедри прикладних соціальних наук, Сілезького технічного університету, Експерт Національного центру досліджень та розробок (NCBR), Глівіце, Польща

ПОПЕРЕЧНА Галина Антонівна, кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії та суспільних наук, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Україна

РЕВІН Фрол Геннадійович, кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри ЮНЕСКО з наукової освіти, Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Україна

САМЧУК Зореслав Федорович, доктор філософських наук, старший науковий співробітник, заслужений діяч науки і техніки України, головний науковий співробітник відділу політичної культури та ідеології, Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України, Україна

ТЕРЕПИЩИЙ Сергій Олександрович, доктор філософських наук, професор професор кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики, Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Україна

ТРИНЯК Майя Вікторівна, доктор філософських наук, професор, професор кафедри філософії імені професора М. Д. Култаєвої, Харківського національного педагогічного університету

ЧОРНОМОРДЕНКО Іван Васильович, доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії, Київського національного університету будівництва і архітектури, Україна імені Г. С. Сковороди, Україна

Суб'єкт у сфері друкованих медіа – Український державний університет імені Михайла Драгоманова (вул. Пирогова, 9, м. Київ, 01601, rector@udu.edu.ua, тел. (044) 234-11-08).

Фахова реєстрація (категорія «Б»): відповідно до Наказу МОН України від 10.10.2022 № 894 (додаток 2).
Спеціальності: «В10 Філософія», «А1 Освітні науки».

Періодичність виходу: 4 рази на рік.
Мови видання: українська, англійська.

Адреса редакції:

01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
тел.: +38 (096) 398 20 03

Матеріали для публікації можна надсилати електронною поштою: vou@udu.kyiv.ua
Сайт журналу: journals.udu.kyiv.ua/index.php/vou

Схвалено рішенням вченої ради Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (протокол № 10 від 29 квітня 2026 р.)

© Вища освіта України, 2026
© Педагогічна преса, 2026
© Український державний університет імені Михайла Драгоманова, 2026

ЗМІСТ

СТОРІНКА ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Віктор АНДРУЩЕНКО
ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАТИКА (ФІЛОСОФСЬКИЙ ЕКСКУРС) 5

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ XXI СТОЛІТТЯ. СУЧАСНА ОСВІТА

Olha HONCHAROVA, Tetiana BRAHINA, Yurii BRAHIN
DECOLONIZATION OF HISTORICAL MEMORY IN HIGHER EDUCATION IN UKRAINE: CONTENT, PRACTICES, CHALLENGES.....12

Катерина СЕМЕНЮК
МОРАЛЬНА ВТРАТА ВІЙНИ – КРИЗА ДОВІРИ ДО БУТТЯ: ЕТИКО-ЕСТЕТИЧНИЙ ВИМІР 19

Денис ХАЙЛАК
«ІНСТИТУЦІЙНІ ПАСТКИ» ЯК ЧИННИК СИМУЛЯЦІЇ ЗМІН У ТРАНЗИТНИХ СУСПІЛЬСТВАХ.....28

НОВІТНЯ НАУКА ТА СУЧАСНА ОСВІТА

Світлана ВОРОНОВА
КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ ВПЛИВУ НА МАСОВУ СВІДОМІСТЬ У ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ 34

Ганна КОВАЛЬ, Марина ВОЛІКОВА
ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН ПІДЛІТКІВ ТА РОЛЬ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....42

Катерина КРАВЧЕНКО
МОБІЛЬНІ ОСВІТНІ ПЛАТФОРМИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БАКАЛАВРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....48

Тетяна ПИРОГОВА
ЕСТЕТИЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В ЕПОХУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ 58

Ганна ЦИГАНОК, Юлія ЛУЩИК
ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ МЕДІАТЕКСТІВ.....67

Петро ШЕВЦОВ
РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....75

ЧАС РЕФОРМ: МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИКА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Олена АНІЧКІНА
ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА РОЗВИТКУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ 85

Olha ZHUPANYK
INTEGRATING SOCIO-CULTURAL COMPETENCE INTO TEACHING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE: A US HIGHER EDUCATION PERSPECTIVE 96

Наталія КОТЕНКО
СОЦІАЛЬНИЙ АСПЕКТ СТАЛОГО РОЗВИТКУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ 106

Тетяна МАЗУРОК, Ольга РУБАНСЬКА
ІНКЛЮЗИВНИЙ ПІДХІД У STEM-ОСВІТІ: ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ 113

Михайло МАЛЬЧЕНКО
КОНТЕКСТУАЛІЗОВАНИЙ ПЕРЕКЛАД ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ 122

Віктор ШВИДУН
МЕТОДОЛОГІЯ ПРОЄКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИЗАЙНУ 131

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ

Оксана ГОРІШНА, Ігор ВІТИК
ГУМАНІСТИЧНІ ОРІЄНТИРИ НОРМАТИВНОГО РЕГУЛЮВАННЯ ДОКУМЕНТНО-ІНФОРМАЦІЙНИХ КОМУНІКАЦІЙ В УНІВЕРСИТЕТІ 138

Микола-Олег ЄРШОВ
МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ СОЦІОГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ І ГІБРИДНИХ ЗАГРОЗ 149

Дмитро ЦИКУНЕНКО
ФІЛОСОФСЬКІ УЯВЛЕННЯ ПРО ЛЕГІТИМНІСТЬ ВЛАДИ У КИЇВСЬКІЙ РУСІ 163

ISSN: 2078-1016

УДК 37:001.895]:1
DOI https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2026.1(100).01

Віктор АНДРУЩЕНКО,
доктор філософських наук, професор,
член-кор. НАН та академік НАПН України, ректор
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
https://orcid.org/0000-0002-7997-5913

ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАТИКА (ФІЛОСОФСЬКИЙ ЕКСКУРС)

У статті здійснено ґрунтовний аналіз інноваційного розвитку освіти в контексті історичного та сучасного суспільного поступу. Підкреслено, що педагогіка як наука постійно оновлюється під впливом нових викликів, а інновації стають ключовим чинником її розвитку. Розкривається філософське осмислення поняття «новизни» як основи інноваційного прогресу, що поєднує традиційні знання з новими ідеями та відкриттями.

Особлива увага приділяється ролі освіти у формуванні особистості, здатної до створення та впровадження інновацій. Наголошено на необхідності інтеграції науки, освіти і практики як основи ефективного розвитку суспільства. Проаналізовано сучасний стан української освіти, її проблеми та виклики, зокрема потреба в модернізації, цифровізації та переорієнтації на інноваційне мислення.

Обґрунтовано необхідність формування нової стратегії розвитку освіти в Україні, яка відповідатиме умовам інноваційного типу прогресу та сприятиме підготовці конкурентоспроможного людського капіталу.

Ключові слова: інноваційна освіта, педагогіка, інноваційний тип прогресу, модернізація освіти, інтеграція науки і практики, освітні технології, цифровізація, інноваційне мислення.

Viktor ANDRUSHCHENKO

PEDAGOGICAL INNOVATICS (A PHILOSOPHICAL EXCURSION)

The article provides a thorough analysis of the innovative development of education in the context of historical and contemporary social progress. It is emphasized that pedagogy as a science is constantly evolving under the influence of new challenges, and innovations become a key factor in its development. The philosophical interpretation of the concept of "novelty" is revealed as the foundation of innovative progress, which combines traditional knowledge with new ideas and discoveries.

Special attention is given to the role of education in shaping an individual capable of creating and implementing innovations. The necessity of integrating science, education, and practice is highlighted as the basis for effective societal development. The current state of Ukrainian education is analyzed, along with its problems and challenges, particularly the need for modernization, digitalization, and a shift toward innovative thinking.

The necessity of forming a new strategy for the development of education in Ukraine is substantiated, one that corresponds to the conditions of innovative progress and contributes to the preparation of competitive human capital.

Key words: innovative education, pedagogy, innovative type of progress, modernization of education, integration of science and practice, educational technologies, digitalization, innovative thinking.

Як і кожна наука, педагогіка має розвиватись, оновлюватись, збагачуватись новими надбаннями практики. Увійшовши в науковий обіг як наука про закономірності, принципи, методи та форми навчання, виховання і розвитку особистості, педагогіка веде свій відлік від таких світочів мислення і дії як Конфуцій, Платон та Аристотель, а особливо від знаменитого чеського педагога Яна Амоса Коменського. Вагомий внесок у її розвиток зробили такі європейські педагоги як А. Дістервег, М. Монтессорі, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Ф. Фребель. Відомим також є доробок українських теоретиків та організаторів освітнього процесу, зокрема, таких як Г. Сковорода, Д. Ушинський, А. Макаренко та В. Сухомлинський.

Серед шанованих нині зарубіжних та вітчизняних авторів педагогічного мислення та дії, які переймаються цією проблематикою, слід відзначити Ханну Арендт, Василя Кременя, Володимира Євтуха, Івана Зязюна, Марію Култаєву, Маргарет Лену, Стіва Пінкера, Світлану Сисоєву, Наталію Радіонову, Олега Рафальського, Назіпа Хамітова, ряд інших вчених і педагогів.

Здавалося б, з часів виникнення і до наших днів у цій галузі наукового пізнання та практики нічого суттєвого не змінювалось. Учитель і учень, школа і суспільство створили й відшліфували оптимальні моделі взаємодії та, загалом, успішно готують нові покоління до входження в самостійний життєвий процес. Між тим, це далеко не так. Кожен новий етап життєвого процесу формує для освіти постійні нові виклики. Відповіддю на них є впровадження потужних інновацій в освіті, зокрема, оновлення її змісту, педагогічних технологій, методик навчання та виховання, прийомів роботи з учнями з особливими потребами тощо.

Світова динаміка останніх десятиріч посилила інноваційну складову освіти до такої міри, що сформувала спеціалізований (окремий) напрям педагогіки – **«педагогічну інноватику»**, який нині розвивається семимильними кроками. Зупинюсь на його характеристиках більш детально.

Філософське розуміння прогресу як суспільного розвитку від нижчого стану до вищого, що базується на постійному впровадженні новітніх підходів, наукових та практичних досягнень, технологій та організаційно-управлінських рішень, утвердилось порівняно недавно. Довгий час домінувало традиційне повчання з книги Екклезіаста (1:9) – книга Старого Завіту та Танаху, що входить до літератури премудрості. Авторство традиційно приписують царю Соломону, який розмірковує над марністю земного життя, пошуком сенсу буття, смертю та страхом Божим, утверджуючи, що все, крім Бога, є «марнота марнот». «Що було, те й буде», підкреслював автор, засвідчуючи циклічність життя, повторюваність подій та відсутність принципово нового під сонцем. Люди розуміли історію явище, процес, події, поведінку, відносини як такі, що «рухаються по колу», а все сучасне вже існувало в минулому.

Щоправда, певні нові знання, накопичені пізнанням та практикою, які все більше заглиблювались у розуміння природи речей та відносин, все ж додавались. Не помітити їх було просто неможливим. До того ж, у «старому знанні» **відкривались нові сенси**, які теж потрібно було враховувати. Філософська думка відреагувала на цей факт формулою, «все нове є відродженим давно забутого старого з урахуванням приросту знань нової епохи».

З розвитком пізнання та практики в педагогіці, як і в житті загалом, актуалізувалось ще одно твердження: «Tempora mutantur et nos mutamur in illis» – «часи змінюються, і ми змінюємося разом із ними». Цей латинський вираз підкреслює неминучість змін, нагальну потребу адаптації людини до нових обставин, технологій та соціальних умов. Він означає гнучкість, здатність розвиватися та відповідати вимогам сучасності, яка сьогодні стає надзвичайно швидкою.

З часом людство зрозуміло оригінальну діалектику великого Платона: «те, що є новим, є тим самим, а те, що є тим самим, є новим». Розум сформував і підняв авторитет науки, утвердив її у статусі продуктивної сили розвитку суспільства, забезпечив розгляд цих екзистенцій у єдності, взаємній залежності, доповненості знань, підходів, технологій, що в свою чергу дало коло-

ISSN: 2078-1016

сальний імпульс суспільному зростанню, розвитку, процвітанню. На основі єдності традицій та інновацій сформувалось та увійшло в науковий обіг досить містке й продуктивне поняття **«інноваційного типу прогресу».**

Наша епоха стала **суцільно інноваційною**, а підготовка людини до життя в ній як самостійного творчого суб'єкта (людського капіталу), що забезпечує суспільний прогрес, утвердився як необхідна умова процесу новітнього цивілізаційного розвитку. Основну функцію означеного завдання виконують при цьому наука, освіта, культура, виховання і соціальна практика. Зберігаючи традиційні надбання, доповнюючи й оновлюючи їх надбаннями новітніми, людство відкриває щораз нові життєві сенси, можливості й перспективи, а відтак, з одного боку, убезпечує суспільство від застою, загнивання, стагнації, руйнування, з другого – відкриває шлюзи інноваційному типу пргресу як єдино можливому засобу його необмеженого розвитку.

Особлива відповідальність за реалізацію цього процесу покладається на освіту, яка має підготувати людину до творення інновацій, їх сприйняття та реалізації на практиці. Задля цього освіта сама має бути інноваційною як за змістом, так і за методами його донесення до учня-студента через навчальний процес.

Першою ознакою інноваційного типу прогресу є поняття **«новизни», «нового»,** яке створюється на основі проникнення в незвідане, переосмислення традиційно укорінених підходів, наративів, пізнання та практик. Звісно, джерелом новизни може стати несподіване прозріння, своєрідний інтелектуальний прорив, який розриває усталене знання чи предметність, прорізає пітьму й освітлює шлях до істини здавалось б аж ніяк неочікуваним сяйвом. Вчені тоді кажуть: «яблуко на голову впало». Це про Ньютона. Звісно, будь-яка легенда, прикрашає реальність. Однак, у даному випадку їй передували реальні події: вчений, сидячи в саду під час епідемії чуми у 1666 році, побачив, як яблуко впало на землю поруч. Це спостереження спонукало його роздуми про причини гравітації та всесвітнього тяжіння, над якими він розмірковував практично щоденно, а може й щогодинно. Що в цій ситуації вважати закономірністю, а що – випадковістю, полемізувати можна довго, але безперспективно. Фактом є те, що яблуко впало, і вчений це побачив, його думка обігнала реально накопичені знання, перетнула межу невідомого, і він зумів узагальнити й презентувати новизну, на яку науковий світ вже давно очікував. Звідси випливає, що новизна є явищем очікувано-неочікуваним, випадковим і одночасно підготовленим під час попереднього пізнання, і відкривається вона здебільшого людині освіченій, досліднику, науковцю, а не будь-кому, хто опинився саме в цей час і саме в цьому місці. Вчасно помічена, узагальнена, продуктивно оцінена «новизна» є основою інновації, а процес масового впровадження подібного у практику, що забезпечує видимий результат та суспільне зростання, розвиток у різних сферах пізнання та практики називається **«інноваційним типом прогресу»**.

Термін «нове» може вживатися у декількох значеннях, залежно від контексту – від лінгвістики до юридичних визначень. У найширшому сенсі «нове» – це те, що з'явилося нещодавно, яке раніше не було відомим або замінює собою щось старе. Це може стосуватися насамперед **новизни знань про те, що** ми щойно побачили, пізнали чи усвідомили, певної технологічної новинки, нещодавно винайденої або впровадженої в предметне поле мислення та дії, ідею чи процес, а також завдяки введенню неологізмів (нових слів, що виникають для позначення нових понять) або нової трактовки відомих (застарілих) речей, предметів, процесів, відносин...

Зважаючи на зауваження древніх мислителів про те, що «нічого з нічого не виникає» і що «всяке нове» є «відблиском давно забутого старого», цілком справедливо вважається що «всяке нове» «стоїть на плечах» здавна накопиченого знання, тому цілком логічним буде припущення про те, що в основі інновацій лежать відомі, однак призабуті знання, підходи, інтерпретації, які донедавна були основою науково-практичної моделі (системи) світу і до якої намагались

увійти елементи (досягнення) нових гносеологічно-практичних надбань.

У цьому контексті, інноваційний тип прогресу складається «з традиційних та новітніх результатів пізнавально-практичних надбань», «старих-нових практик», так званого випадкового прозріння, де активною стороною, що обумовлює перехід від мислення до дії, є незаперечно новітні знання, підходи, винаходи, розуміння предмету, процесу та відносин у їх історії, сьогоденні і в перспективі.

Щоправда, прибічники традиційного погляду на життя, історію та культуру, як і майже все «старе», практично завжди чинять опір «новому», перешкоджають його впровадженню, нерідко прибігають до фізичного знищення осіб та носіїв (книг, технологій, наукових шкіл), які претендують на його визнання та впровадження в практику.

«Новизна» формується й реалізовується, насамперед, у сферах, що в той чи інший період суспільного пізнання та практики опинились на вістрі суспільної уваги. На шляху її визнання виокремлюються такі основні віхи: «не може бути», «у цьому щось є», «кому це не зрозуміло». У доісторичні та ранньо-історичні часи основу новизни складали вчення про світобудову, розташування небесних світил, географічні відкриття, надбання в основному в галузі природничих наук та медицини, зокрема біології, фізики та хімії. Пізніше пріоритет перехопила техніко-технологічна сфера. У період початку перших соціальних зрушень актуалізувались вчення про людину та суспільство, філософські науки стали предметом першочергової уваги, предметом різного роду утопії, моделей перетворення світу, підвалин його облаштування. Сьогодні на передній план вийшли глобальні проблеми сучасності, особливо, проблеми війни та миру, а також обмеження загроз, інспірованих появою та накопиченням ядерної зброї, загостренням глобальних проблеми сучасності – енергетичної, екологічної, продовольчої, демографічної, інформаційної тощо.

Звичайно, **новизна може «прийти в голову» випадковому суб'єкту, випадковим чином, а то й безпричинно**. Однак, здебільшого вона обдаровує людину освічену, підготовлену, яка безперервно веде активний пошук чогось подібного, щоденно й щогодинно. А перед цим було тривале навчання, освоєння основи основ науки, практичне експериментування, прогнозування тощо. Інновація це не стільки «щасливий випадок», «колесо фортуни», а тим паче, «не забава», а скільки тяжка й тривала дослідницька діяльність, яку можна уподібнити промиванню піску старателем, де серед масиву золотоносної породи інколи трапляється омріяна крупинка золота. Можна собі тільки уявити, яким масивом знань і яким інтелектом, перспективно-практичним і пргностичним світобаченням має володіти людина, яка претендує на роль суб'єкта інноваційного типу прогресу. Це – золотий фонд нації, який треба берегти як зіницю ока. Між тим, в нашій країні він зрощується в загальному масиві здобувачів освіти, наукових знань та дослідницьких практик, більшою мірою (переважно) стихійно, використовується від випадку до випадку, безсистемно і вкрай нераціонально. Через безгрошів'я, необлаштованість належним лабораторним обладнанням, формальне ставлення до організації польових практик та з ряду інших причин, десятки, сотні, тисячі вітчизняних талантів виїздять за кордон, кидають справу, до якої готувались десятиліттями. Суб'єкт інноваційного типу прогресу приживається в Україні неохоче, вкрай обережно, із заздрісною оглядкою на досвід успішних країн світу. Стан розвитку освіти України, виклики, які потребують відповіді, загальна тенденція універсалізації просвітництва потребують радикальних змін. У центрі освіти має бути формування в учнів та студентів здатності до розпізнавання, освоєння, сприйняття інноваційних процесів у всіх сферах суспільного розвитку. У той же час, освіта сама має стати інноваційною, інфікованою новизною, вільною від рутини, спрямованою на пошук і практичне розв'язання завдань у всіх сферах суспільного виробництва.

З проголошенням незалежності, нинішня українська освіта, здійснила ряд продуктивних кроків оновлення, осучаснення, модернізації. Однак інноваційною

ISSN: 2078-1016

вона може вважатись лише «частково». Українська освіта все ще утримує значну частку рутинного знання, досить помітно відірваного від практики, відстає у вимірах цифровізації, використання дискурсних технологій, впровадження в навчальний процес наукової освіти та штучного інтелекту. Вона потребує суттєвого оновлення. Європейський університетський світ, на який орієнтується українська освіта, вже давно розвивається в парадигмі інновацій. За своїм змістом, методологією й методикою здійснення навчального процесу, технологіями та засобами навчання, а особливо за показниками впровадження «наукової освіти» тощо, Європа є лідером й продовжує нарощувати свої можливості. Україна знову, як і пів століття тому, вимушена прийняти технологію «руху навздогін». Наші школярі та студенти, зокрема ті, хто навчається в пересічних закладах освіти, а подекуди навіть учасники різноманітних міжнародних олімпіад та конкурсів, які як правило, здобувають перемоги та призові місця, за показниками інноваційного мислення та дії нерідко все ж відстають від своїх європейських однолітків.

Зважаючи на виклики інноваційного типу прогресу, українська освіта потребує суттєвої і невідкладної модернізації. Упереджуючи широкоформатні педагогічні дослідження, зазначу, що задля цього в освіті мають бути здійснені наступні кроки:

Перше, паспортизація системи. За висновками фахівців, війна завдала освіті такого удару, який докорінно розпорошив систему, спричинив людські, матеріальні та духовні втрати, які нині суспільство не може підрахувати, а відтак, не може більшменш об'єктивно визначити потребу в людських, матеріальних, фінансових і духовних ресурсах, необхідних для відновлення школи та інших закладів освіти.

Друге, країна потребує формування нової стратегії розвитку освіти, принаймні у другій третині XXI століття. Нинішній світ став іншим, ніж довоєнний. Війна витверезила романтичні голови мрійників, фривольних прогнозистів та пророків, поставила учасників навчально-виховного процесу – учителів і учнів, педагогів і студентів, батьків та широкий загал громадянського суспільства на твердий ґрунт військових (оборонних) та післявоєнних реалій. Нова стратегія має формуватись з того, що ми втратили, що маємо, що підлягає швидкому (або довготривалому) оновленню, а також враховувати те, що «хочемо мати», згідно із завданнями і потребами українського суспільство-, культуро- і державотворення. Розраховувати треба й на реальну допомогу з боку цивілізованих країн світу та перспективи взаємовигідної співпраці, зростаючу активність українського суспільства і школи.

Третє, нова просвітницька стратегія має базуватись на тісній взаємодії з практичним виробництвом. Інновації народжуються не в тиші лабораторії, а «на землі», на практиці. Практика задає потребу, формулює завдання, стимулює пошук, підсилює експектації, а головне – нуртує волю до освоєння попередніх знань, а особливо до пошуку нового, незвіданого.

В дитинстві я захоплювався українською казкою «Піти туди – не знати куди, принести того – не знати чого». Здавалося б, все невідоме. Однак казковий герой Іван-стрілець пішов, відшукав і приніс... Приблизно така ж ситуація складається з інноваціями: вчений має піти на виробництво, а виробничник – в університетську лабораторію, а разом (при цьому у єдності зі школярами і студентами) – розпочати спільний пошук невідомого, актуального, суспільно потрібного. Пошук і впровадження наукових знань, новітніх технологій, організаційних рішень, створення конкурентоспроможних товарів і послуг, інноваційний прогрес загалом найбільш ефективно здійснюється на основі **тісної взаємодії науки, освіти і практики**, яка розпочинається з освоєння необхідних знань, підсилюється елементарною екскурсією учнів та студентів на виробництво, спілкуванням не тільки з ученими, які долучають молодь до знань, але й з фахівцями практичного штибу, простими робітниками, які впроваджують ці знання у практику виробництва та експлуатації.

Згадую своє навчання у технікумі, завершення якого вимагало публічного захи-

сту власної конструкторської розробки. Я конструював «реле часу». Вивчав аналогічні зразки, відшуковував необхідні матеріали, підбирав можливі виробництва... Захист пройшов успішно. Але... Виставивши мені відмінну оцінку, головний інженер заводу, який був головою екзаменаційної комісії, «опустив» мене, як кажуть, «з високих небес на грішну землю»: «твоє оригінально сконструйоване реле», – сказав він, – у виробництво не піде!» «Чому?, – запитав я». Відповідь фахівця не тільки вразила, але витверезила. «По-перше, – спокійно роз'яснив фахівець, – підібраних тобою матеріалів у країні немає; по-друге, запропоновані проектом технології нині знаходяться у стадії розробки; нарешті, в країні все ще немає виробництв і фахівців, які б взялись за цю нелегку справу». Пізніше я зрозумів головне: **освіта, наука, конструювання, інноватика дають результат тільки в тісній взаємодії і тільки при умові, якщо базуються вони на міцному ґрунті практики**. Як зазначає В. Кремень, «суспільство, що базується на знаннях, залежить у сво¬єму розвиткові від вироблення нових знань, їх передачі через освіту і практику, розповсюдження через інформаційні та комунікаційні технології, їх використання у ви¬гляді нових товарів і послуг. Саме тому визначальним чинником інноваційного розвитку має стати **інтеграція науки, освіти та виробництва**» [3, с. 382].

Інноваційна освіта потребує наполегливості, впертості і сміливості у переосмисленні традиційно усталеного знання, методик, технологій. Вагомим підгрунтям для неї є також самоосвіта. Основою інноватики є наука, надбання якої осмислюються як в закладах освіти, так і завдяки самоосвіті; самостійне мислення, впевненість людини у своїй силі і можливостях, а головне – наполегливість у реалізації ідеї, яка розгорілась в її душі у будь-який період життя, а особливо у ранньому віці? є складовою просвітництва, розвиток якого слід повсякчас заохочувати. Звісно, у цей час молоду людину роздирають сумніви, вона боїться своїх думок, соромиться «як би її не висміяли». Саме тут треба дотримуватись кантового повчання «сміливо користуватись власним розумом», бути стійким і намагатися йти до кінця.

Яскравим у цьому плані є приклад німецького фізика теоретика, нобелівського лауреата **Макса Борна** (1882–1970), який, захопившись вивченням природи будови атома, звернувся до «батька ядерної фізики», видатного британського вченого **Ернеста Резерфорда** (1871–1937) за порадою, як і в якому напрямі потрібно розгортати дослідження. «Юначе, – відповів той, – ця тема в науці вже вичерпана. Ви не знайдете в ній нічого нового». Вбивча відповідь, між тим, початківця не зупинила. Він сміливо, наперекір авторитету, продовжив пошуки й увійшов в історію науки як один з творців сучасної фізики, який зробив фундаментальний внесок у розуміння будови атома та квантової механіки.

Інноваційна освіта має бути пронизана не тільки практичною доцільністю, але й філософією фундаментальної (наукової) фантазії, відчуттям свободи пошуку, впевненості в здобутих знаннях та можливостях їх подальшого розвитку. Вона нічого не приймає на віру, навпаки – зобов'язує дослідника йти визначеним шляхом до його логічного завершення або ж... до відкриття чогось нового з подальшим впровадженням в практику.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Андрущенко, В. П.** (2012). Роздуми про освіту: філософія та методологія [2-ге вид.]. Київ: Леся. 783 с.

2. **Андрущенко, В. П.** (2025). Просвітницька одіссея розуму. Київ: Знання України. 524 с.

3. **Кремень, В. Г.** (2005). Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Розвиток. Результати. Київ: Грамота. 448 с.

4. **Кремень, В. Г.** (2000). Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи. Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-Український щорічник / за ред. І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Левовицького, І. Вільш. Вип. ІІ. К.; Ченстохова: Віпол, 2000. С. 11–30.

ISSN: 2078-1016

REFERENCES

1. **Andrushchenko, V. P.** (2012). Rozdumy pro osvitu: filosofiia ta metodolohiia [Reflections on Education: Philosophy and Methodology]. [2-he vyd.]. Kyiv: Lesya. 783 p. [in Ukrainian].

2. **Andrushchenko, V. P.** (2025). *Prosvitnytska odisseia rozumu [An Enlightenment Odyssey of the Mind].* Kyiv: Znannia Ukrainy. 524 p. [in Ukrainian].

3. **Kremen, V. H.** (2005). Osvita i nauka v Ukraini – innovatsiini aspekty. [Education and science in Ukraine – innovative aspects. Strategy. Development. Results]. Kyiv: Hramota. 448 p. [in Ukrainian].

4. **Kremen, V. H.** (2000). Systema osvity v Ukraini: suchasni tendentsii i perspektyvy [The education system in Ukraine: current trends and prospects]. In *Profesiina osvita: pedahohika i psykholohiia: Polsko-Ukrainskyi shchorichnyk – Professional Education: Pedagogy and Psychology: Polish-Ukrainian Yearbook* (Issue II, pp. 11–30). Kyiv; Częstochowa: Vipol [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 20.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

UDC 94(477):378:316.647.5
DOI https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2026.1(100).02

Olha HONCHAROVA
Candidate Of Historical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of History of Ukraine
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
https://orcid.org/0000-0002-8697-3211

Tetiana BRAHINA
Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of folk Choreography and Dance Theory
Kharkiv State Academy of Culture
https://orcid.org/0000-0003-2225-3685

Yurii BRAHIN
Candidate of Cultural Studies, Associate Professor,
Professor at the Department of UNESCO «Philosophy of Human Communication» and Social
State Biotechnical University
https://orcid.org/0000-0002-6213-5723

DECOLONIZATION OF HISTORICAL MEMORY IN HIGHER EDUCATION IN UKRAINE: CONTENT, PRACTICES, CHALLENGES

The article analyzes the processes of decolonizing historical memory within Ukraine's higher education system in the context of contemporary socio-political transformations. It outlines the theoretical foundations of memory politics as a socio-cultural phenomenon and defines the specificity of the postcolonial approach to interpreting the past. Particular attention is paid to changes in the content of academic courses aimed at overcoming imperial and Soviet historiographical narratives, as well as to the expansion of the thematic scope of historical research. The transformation of educational practices is highlighted, including the implementation of critical thinking, the development of public history, the digitalization of the educational process, and interdisciplinary approaches. The key challenges of decolonization are analyzed, including institutional inertia, the impact of information warfare, insufficient integration into the global academic space, and the traumatic context of the present. It is argued that the decolonization of historical memory serves as an important factor in shaping a new historical consciousness and national identity.

Key words: decolonization, historical memory, higher education, memory politics, history education, public history, critical thinking, Russian-Ukrainian war, identity.

ISSN: 2078–1016

Ольга ГОНЧАРОВА
Тетяна БРАГІНА
Юрій БРАГІН

ДЕКОЛОНІЗАЦІЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ У ВИЩІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ: ЗМІСТ, ПРАКТИКИ, ВИКЛИКИ

У статті проаналізовано процеси деколонізації історичної пам'яті у системі вищої освіти України в умовах сучасних суспільно-політичних трансформацій. Розкрито теоретичні засади політики пам'яті як соціокультурного феномену та окреслено специфіку постколоніального підходу до інтерпретації минулого. Особливу увагу приділено змінам у змісті навчальних курсів, спрямованих на подолання імперських і радянських історіографічних наративів, а також розширенню тематичного поля історичних досліджень. Висвітлено трансформацію освітніх практик, зокрема впровадження критичного мислення, розвиток публічної історії, цифровізацію навчального процесу та міждисциплінарні підходи. Проаналізовано ключові виклики деколонізації, серед яких інституційна інерція, вплив інформаційної війни, недостатня інтеграція у світовий академічний простір та травматичний контекст сучасності. Обґрунтовано, що деколонізація історичної пам'яті виступає важливим чинником формування нової історичної свідомості та національної ідентичності.

Ключові слова: деколонізація, історична пам'ять, вища освіта, політика пам'яті, історична освіта, публічна історія, критичне мислення, російсько-українська війна, ідентичність.

Relevance of the Topic. The full-scale aggression of the Russian Federation against Ukraine has become not only a military challenge but also a profound ideological one, exposing the long-standing dependence of the Ukrainian humanitarian sphere on imperial narratives. The war has underscored the need not merely to defend territorial integrity but also to radically rethink the historical past, cleanse collective memory of colonial layers, and restore Ukraine's own interpretive agency. In this context, the decolonization of historical memory emerges not as an academic trend but as an urgent societal necessity and an element of cultural resistance. A special role in these processes is played by the higher education system, which functions not only as a transmitter of knowledge but also as an active agent in shaping meanings, identities, and value orientations. Universities thus become spaces where the struggle over the interpretation of the past takes place: between imperial legacies and nationally oriented visions of history, between the reproduction of outdated frameworks and the cultivation of critical, decolonized thinking. In contemporary conditions, history teaching cannot remain neutral or detached from memory politics; it is inevitably embedded in broader processes of social transformation. Decolonizing historical memory in Ukrainian higher education entails not only revising curricula and course content but also a deeper transformation of academic culture. This involves abandoning hierarchical models of knowledge that imperial centers of influence reproduced for a long time, critically rethinking canons, historical figures, and events, and integrating experiences of trauma, war, and resistance into the educational process. At the same time, this process is contradictory and uneven, encountering institutional inertia, resource constraints, and the complexity of reconciling academic objectivity with ethical responsibility in conditions of war.

The article aims to analyze the processes of decolonizing historical memory within the Ukrainian higher education system, specifically by identifying the main changes in the content of academic courses and educational practices. It approaches teaching history and outlines the key challenges and prospects for transforming the university environment in the context of the Russian-Ukrainian war.

Presentation of the Main Material. Memory politics in contemporary humanities emerges as a complex and multidimensional socio-cultural phenomenon that shapes how the past is interpreted in the context of pressing societal demands. It involves not only the preservation or reproduction of historical facts but also the processes of their comprehension, reinterpretation, and integration into contemporary identity practices. As Pierre Nora notes, modern societies increasingly live in a mode of "memory" rather than "history," which signifies the predominance of symbolic and cultural forms of representing the past over purely scholarly knowledge [6, p. 7–9]. In this context, memory politics is formed at the intersection of several key spheres: state policy, academic discourse, and the public domain. The state, through legislation, educational programs, commemorative dates, and memorial practices, influences the construction of an "official" narrative of the past. The academic community, in turn, produces scholarly interpretations that can either support or critically reassess these narratives. Public discourse through media, culture, and social networks facilitates their dissemination, transformation, and, at times, radicalization. In this regard, the mechanisms for preserving and transmitting historical experience in society acquire particular significance. As Aleida Assmann emphasizes, cultural memory results from institutionalized forms of transmitting experience, which determine what a society considers meaningful to preserve [1, p. 40]. These processes gain particular relevance in the context of the Russian-Ukrainian war, which has sharply intensified debates over historical memory and its political use. The war has not only highlighted the necessity of rethinking the past but has also transformed memory into a crucial resource for societal mobilization and resistance.

For postcolonial societies, memory politics acquires particular significance, as it is directly connected to the question of authority over historical narratives. Ukraine spent a long period within imperial formations, which led to the dominance of external interpretations of its history. Under such conditions, the historical narrative was often shaped not as an expression of internal development, but as an element of broader imperial frameworks. As Eva Thompson notes, Russian imperial culture systematically appropriated and marginalized the histories of subordinated peoples, creating asymmetrical models of memory [11, p. 12]. In this context, the decolonization of historical memory emerges as a necessary stage in the formation of autonomous historical thinking. It entails rejecting the dominance of imperial interpretations that represented the Ukrainian past as peripheral or dependent and asserting an independent perspective on historical processes. This process involves reinterpreting key events, reintroducing previously marginalized topics and narratives into scholarly circulation, and including groups that have long remained on the margins, such as women, national minorities, and local communities, into the historical narrative. An important aspect of decolonization is also the affirmation of multiple interpretations, countering the monological character of imperial discourse. As Paul Ricoeur emphasizes, memory is always interpretive and therefore open to diverse readings and reconsiderations [9, p. 21–25]. In this sense, decolonization does not mean replacing one "correct" narrative with another, but rather creating conditions for the pluralism of historical knowledge. Thus, memory politics in contemporary Ukraine is not only a field of academic analysis but also a site of societal struggle over meaning, identity, and the future. The decolonization of historical memory is a key mechanism in this process, enabling society to overcome the imperial legacy and develop new approaches to understanding the past. In this context, the education system plays a crucial role, capable not only of transmitting knowledge but also of fostering a critical and responsible attitude toward history.

One of the key directions in the decolonization of historical memory is a thorough revision of the content of courses

ISSN: 2078-1016

in higher education institutions. Primarily, this involves moving away from Soviet and Russian historiographical frameworks that for a long time defined the structure and logic of history teaching in Ukraine. These frameworks were based on an imperial vision of the past, in which Ukrainian history was treated as part of the "All-Russian" historical process, significantly limiting the possibilities for developing a nationally oriented historical narrative [4, p. 151]. In this context, an important task is the reassessment of key events in Ukrainian history from the perspective of national agency. This entails shifting the focus from Ukraine's peripheral status toward recognizing it as an independent historical actor with its own developmental logic, internal contradictions, and unique state-building experience. Such an approach allows for overcoming colonial interpretations and contributes to the formation of a coherent understanding of historical processes. A crucial element in transforming the content of historical education is also the inclusion of topics that were previously marginalized or excluded from the academic discourse. These include the history of national minorities, regional studies, everyday life, and gender history. Incorporating these narratives pluralizes historical knowledge and fosters a more inclusive model of historical memory. Another important direction is integrating Ukrainian history into the broader European and global context. This entails moving away from isolationist or empire-centered approaches toward comparative and transnational studies, according to A. Portnov, incorporating the Ukrainian historical experience into broader European processes, helps overcome the provincialization of historical knowledge and contributes to its modernization [8, p. 247].

In contemporary conditions, reassessing periods such as the Russian Empire's colonial policies, Soviet totalitarianism, and the ongoing Russian-Ukrainian war acquires particular significance. These historical stages are considered not only as objects of study but also as factors shaping a new historical consciousness grounded in experiences of trauma, resistance, and the reinterpretation of the past. This involves a shift in the perspective of historical knowledge from externally imposed interpretations to internally reflected narratives that convey the Ukrainian experience of historical development. In this context, it is important not only to update factual knowledge but also to transform the interpretive frameworks through which historical events are understood. Specifically, the reassessment of imperial and Soviet legacies entails uncovering mechanisms of subjugation, asymmetries of power, and cultural domination that shaped Ukraine's position over a prolonged period. An essential aspect of decolonization is also the deconstruction of entrenched historical myths and stereotypes that have long been reproduced in the educational process. This involves critically revisiting narratives such as "brotherly peoples," "shared historical destiny," and "liberating mission," among others. As Edward Said emphasizes, such discourses function as instruments of cultural domination and require systematic deconstruction [10, p. 54–56]. In contemporary Ukraine, these processes also acquire an institutional dimension, manifested in policies of decommunization, derussification of the public space, and the revision of educational standards and curricula. Thus, the decolonization of memory extends beyond the academic discourse and becomes an integral part of state humanitarian policy.

Decolonization of historical memory in higher education is implemented not only through the revision of course content but also through profound transformations in educational practices. It involves changing the very logic of teaching historyshifting the focus from reproducing established narratives to critically analyzing and reinterpreting them. This approach entails moving away from a linear, normative view of historical processes toward multiple interpretations and openness to diverse research perspectives. In this context, distinguishing history from myth as forms of representing the past becomes particularly

significant. As Peter Munz notes, historical knowledge differs from myth primarily in its critical approach to sources and its aim to provide rational explanations of events. In contrast, myth functions as a symbolic organization of experience [5, p. 5–7]. Consequently, one of the key objectives of contemporary history education is to teach students to differentiate between scholarly interpretations and ideologically constructed narratives. A central aspect of this process is the introduction of critical thinking as the foundation for teaching history. This entails moving away from reproductive learning models focused on memorizing facts toward analytical, discussion-based, and research-oriented forms of study. Within this framework, students are viewed not as passive recipients of knowledge but as active participants in the creation of understanding.

An important aspect of decolonizing educational practices is the active use of public history as a tool for interaction between the university and society. Public history expands the boundaries of the academic space by engaging students in the processes of researching and representing the past in the public sphere, thereby fostering a responsible approach to history as a socially significant resource. In this context, the digitalization of the educational process is particularly important, opening new opportunities for working with historical sources while simultaneously transforming how the past is represented. The use of digital platforms and online archives, as well as visual and multimedia formats, not only diversifies learning but also enables the critical rethinking of traditional historical narratives, making them more open to interpretation. In contemporary Ukrainian realities, these approaches are combined with broader processes of reexamining historical memory and identity, which manifest in the introduction of new educational courses, the development of research and public initiatives, and the documentation of events of the Russian-Ukrainian war. In this context, the university functions not merely as a space for transmitting knowledge but as an active participant in shaping public history, where academic research, public dialogue, and memorial practices converge. Interdisciplinarity plays a crucial role in this process, allowing the integration of approaches from history, cultural studies, anthropology, and media studies, thereby contributing to a deeper understanding of the mechanisms by which historical memory is formed and its social functions are realized.

Despite obvious progress, the process of decolonizing historical memory in Ukrainian higher education is accompanied by a range of systemic challenges, both institutional and socio-cultural. Overcoming these challenges is a necessary condition for the formation of a new model of historical education, free from imperial narratives. One of the key challenges is institutional inertia, which manifests in the preservation of outdated curricula, traditional teaching methods, and established academic approaches. A significant portion of educational practices still relies on frameworks developed during the Soviet period, complicating the implementation of modern methodologies. As noted by Georgiy Kasianov, the transformation of historical education is uneven, and resistance to change is often driven by both institutional and generational factors [4, p. 152]. An additional complicating factor is the wartime situation, which limits educational institutions' resources while simultaneously increasing societal demand for rapid updates to educational content, creating tension between academic rigor and the need for prompt reform. This problem is further exacerbated by a lack of resources and by educators' insufficient preparation to work with new approaches and sensitive topics. Another important challenge is the impact of the information war accompanying the current stage of the Russian-Ukrainian conflict. Historical memory has become an object of deliberate manipulation, requiring educational institutions to take an active role in countering disinformation [7, p. 179]. The information space remains a battleground over the interpretation of the past, where propagandistic narratives aimed at reproducing imperial myths and discrediting

ISSN: 2078-1016

Ukrainian history actively operate. In this context, historical education faces pressure from both external and internal sources of information, complicating the development of students' critical thinking skills.

A significant problem also remains the insufficient integration of Ukrainian historiography into the global academic space. This limits access to the latest research, contemporary theoretical approaches, and international scholarly debates. As Andriy Portnov emphasizes, the isolation of Ukrainian historical scholarship in the past has led to a certain lag in the adoption of new methodologies, particularly postcolonial approaches and memory studies [8, p. 251]. Addressing this issue requires activating international cooperation, academic mobility, and participation in global research projects.

A distinct group of challenges is posed by the traumatic nature of contemporary historical events, primarily the Russian-Ukrainian war. The war not only alters the content of historical memory but also affects the emotional state of participants in the educational process, including both teachers and students. Working with topics such as war, violence, and genocide requires particular pedagogical sensitivity, as well as approaches that take into account the experience of trauma. In this context, the ideas of trauma studies scholars are especially relevant, notably Cathy Caruth, who emphasizes the complexity of representing traumatic experiences [2, p. 4–6], and Shoshana Felman, who highlights the importance of testimony as a form of understanding trauma [3, p. 78–80]. In the educational process, this necessitates combining academic reflexivity with an ethical approach to teaching difficult and painful subjects. In this sense, the decolonization of historical memory in higher education emerges not only as an academic task but also as a strategic factor in fostering the resilience of Ukrainian society, its capacity to resist informational influences, and its ability to construct its own model of historical development.

Conclusions. As a result of the conducted research, it has been established that the decolonization of historical memory in Ukrainian higher education is a complex and multidimensional process encompassing content-related, methodological, and institutional levels. It involves rejecting imperial and Soviet historiographical models, affirming national agency in interpreting the past, and expanding the thematic field of historical research by including previously marginalized topics and groups. It has been demonstrated that a crucial component of this process is the transformation of educational practices, including the promotion of critical thinking, the development of public history, the digitalization of the educational process, and the adoption of interdisciplinary approaches. These tools ensure the formation of a new model of historical education oriented toward interpretation, analysis, and a responsible attitude toward the past. At the same time, decolonization extends beyond the purely educational process, encompassing the university space itself as an environment for the symbolic representation of memory. Moreover, it has been found that implementing these transformations is accompanied by several challenges, including institutional inertia, the impact of the information war, insufficient integration of Ukrainian historiography into the global academic space, and the traumatic nature of contemporary historical events. These factors complicate the decolonization process and require systemic solutions at the levels of educational policy, the academic community, and the state as a whole.

BIBLIOGRAPHY

1. **Assmann, A.** (2011). Cultural Memory and Western Civilization: Functions, Media, Archives. Cambridge: Cambridge University Press. 428 p.

2. **Caruth, C**. (1996). Unclaimed Experience: Trauma, Narrative, and History. Baltimore: Johns Hopkins University Press. 139 p.

3. **Felman, S.** (1992). Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis, and History. New York: Routledge. 296 p.

4. **Kasianov, G.** (2015). How a War for the Past Becomes a War in the Present. *Kritika: Explorations in Russian and Eurasian History*, 16 (1), 149–156.

5. **Munz, P.** (1956). History and Myth. The Philosophical Quarterly (Oxford), 6 (22), 1–16. https://doi.org/10.2307/2217333

6. **Nora, P.** (1989). Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire. *Representations*, 26, 7–24.

7. **Polegkyi, O.** (2015). Identity-building in Post-communist Ukraine: Post-imperial vs Postcolonial Discourses. *B. Törnquist-Plewa, Bernsand N., Narvselius E. (Eds.). Beyond Transition? Memory and Identity Narratives in Eastern and Central Europe. CFE Conference Papers Series. Lund : Lund University*, 169–190.

8. **Portnov, A.** (2013). Memory Wars in Post-Soviet Ukraine (1991–2010). *Fedor, J. (Ed.) Memory and Theory in Eastern Europe. New York – Basingstoke: Palgrave Macmillan*, 233–254. DOI: https://doi.org/10.1057/9781137322067

9. **Ricoeur, P.** (2004). Memory, History, Forgetting. Chicago: University of Chicago Press. 642 p.

10. **Said, E.** (1979). Orientalism. New York: Vintage Books. 368 p. [in English]

11. **Thompson, E.** (2000). Imperial Knowledge: Russian Literature and Colonialism. Westport: Greenwood Press. 240 p.

Дата першого надходження статті до видання: 24.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

УДК 17:7.01:355.01
DOI https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2026.1(100).03

Катерина СЕМЕНЮК
кандидат філософських наук,
доцент кафедри етики, естетики та філософії культури
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
https://orcid.org/0009-0001-0638-0126

МОРАЛЬНА ВТРАТА ВІЙНИ – КРИЗА ДОВІРИ ДО БУТТЯ: ЕТИКО-ЕСТЕТИЧНИЙ ВИМІР

У статті війна осмислюється як феномен, що виходить за межі політичного та соціального вимірів і постає як глибинна морально-онтологічна втрата, пов'язана з руйнуванням довіри до самого буття. Показано, що війна підриває не лише інституційні, нормативні та ціннісні структури, а й базову екзистенційну впевненість у впорядкованості світу, трансформуючи спосіб його переживання та інтерпретації. Аналіз здійснюється в онтологічному, культурно-цивілізаційному, етичному та естетичному вимірах, що дозволяє комплексно окреслити глибину цих змін. Обґрунтовано, що в умовах війни довіра втрачає статус безпосередньої даності та постає як відповідальна, рефлексивна практика суб'єкта. Водночас естетичний досвід розглядається як один із останніх рівнів підтримки довіри, хоча й зазнає значного впливу маніпулятивних наративів. Зроблено висновок, що відновлення довіри можливе лише як свідомий екзистенційний вибір.

Ключові слова: війна, довіра до буття, моральна втрата, етичний вимір, естетичний вимір, цінності.

Kateryna SEMENIUK

THE MORAL LOSS OF WAR: A CRISIS OF TRUST IN BEING IN ETHICAL AND AESTHETIC DIMENSIONS

The article interprets war as a phenomenon that goes beyond the political dimension and appears as a moral loss manifested in a crisis of trust in being. It is shown that war undermines not only institutional and normative structures but also the basic confidence in the ordered nature of the world, transforming the way reality is experienced. The analysis is carried out through ontological, cultural-civilizational, ethical, and aesthetic dimensions. It is argued that under conditions of war, trust loses its status as a given and becomes a responsible practice, while aesthetic experience functions as the last level of its preservation, although it is also affected by manipulative narratives. It is concluded that the restoration of trust is possible only as an existential choice.

Key words: war, trust in being, moral loss, ethical dimension, aesthetic dimension, values.

Війна традиційно осмислюється як руйнування – людських життів, інфраструктури, соціального порядку. Проте її найглибший ефект не зводиться до матеріальних втрат чи навіть до трансформації політичних і культурних структур. Вона зачіпає фундаментальні підвалини людського існування – ті, що зазвичай залишаються непомітними саме через свою очевидність.

Однією з таких підвалин є довіра до буття – фонове переконання в тому, що світ є відносно впорядкованим, передбачуваним і таким, у якому можливе стабільне людське життя. У мирний час ця довіра не потребує рефлексії: вона функціонує як умова повсякденності. Саме тому її втрата не одразу усвідомлюється як самостійна проблема.

Війна радикально змінює цю ситуацію. Вона не лише порушує зовнішній порядок,

а й підважує саму можливість довіряти світу як такому. Те, що раніше сприймалося як «фон» – безпека, сталість, передбачуваність – виявляється крихким і умовним. У цьому сенсі війна постає не лише як історична чи політична подія, а як онтологічний злам, що трансформує сам спосіб переживання реальності.

Саме тому поряд із очевидними втратами війни можна говорити про інший, менш помітний, але не менш радикальний її вимір – моральну втрату, що проявляється як криза довіри до буття. Йдеться не лише про зміну уявлень про добро і зло чи про трансформацію ціннісних орієнтирів, а про підрив тієї базової впевненості, яка робить можливим людське співіснування.

За таких умов філософське осмислення війни не може обмежуватися аналізом її причин або наслідків. Воно має звертатися до глибинних зсувів у структурі досвіду – до трансформації довіри, відповідальності, образу Іншого та самого способу бути у світі. Саме ці процеси визначають не лише характер воєнного досвіду, а й можливості післявоєнного відновлення.

Сучасна російсько-українська війна повернула тему війни в центр філософського мислення. Якщо в попередні десятиліття вона переважно залишалася на периферії гуманітарних досліджень, то від 2022 року стала неминучою точкою відліку для осмислення людського буття. Йдеться не лише про політичний чи історичний аналіз, а про потребу перегляду самих підстав філософування. Вітчизняний філософський дискурс, аналізуючи війну як складний та багаторівневий соціокультурний феномен демонструє певну еволюцію поглядів, розглядаючи її на початку як локальний конфлікт, зумовлений продовженням Революції гідності, до розуміння його як цивілізаційного конфлікту, детермінованого жорстким зіткненням різних політичних та національних культур, що базуються на контроверсійних системах цінностей [1].

Показовою у цьому сенсі є дискусія, розгорнута українськими філософами на сторінках «Філософської думки» (2022) у межах круглого столу «Війна як соціокультурний феномен». У ній війна постає не як зовнішній об'єкт аналізу, а як подія, що змінює сам спосіб мислення та існування людини.

Юлія Доброносова акцентує на граничності воєнної ситуації, яка реактуалізує проблематику філософської антропології та виявляє трансформацію людських здатностей у переплетінні мирного і воєнного повсякдення [4]. Війна постає як середовище, що оголює стосунки «Я – Інший» і «Я – Чужий», змушуючи шукати нову мову для опису досвіду.

Людмила Ситніченко розглядає війну як трагічно-екзистенційний спосіб «боротьби за визнання», де питання гідності та взаємної поваги набувають фундаментального значення [3]. У цьому ракурсі війна стає радикалізованою формою конфлікту за право бути суб'єктом – за право на визнання.

Світлана Лозниця звертається до проблеми ідеології та насильства, ставлячи питання про можливість війни без світоглядного обґрунтування та про концептуальну засадовість насильства для військових дій [3]. Тут війна постає як результат певної моделі світу, що легітимує знищення.

Анатолій Єрмоленко розглядає її в більш широкому вимірі як боротьбу сучасної цивілізації проти варварства, яке презентує архаїчний соціокультурний світ минулого, зосередженого на реалізації мілітарної доктрини російського імперіалізму [3].

Євген Бистрицький в цілій серії своїх філософських розвідок, розмірковуючи над онтологічною природою війни, доходить до висновку, що це війна «екзистенційного вибору», яка зумовлена зіткненням ідентичностей, «війна світів» [2].

Сергій Йосипенко у статті «Від справедливої війни до справедливого миру. Моральні засади та межі компромісів під час війни» [5] зазначає, що обмеження війни та досягнення компромісу заради миру потребують уточнення вимог справедливості, яке вимагає від сторони, що веде справедливу війну, керуватися при визначенні цілей війни етикою відповідальності, а також дотримуватися засадничого розрізнення добра і зла задля уникнення «гнилих» компромісів.

ISSN: 2078-1016

Сергій Пролеєв розглядає війну та мир як виміри існування глобального світу, які окреслюють ситуацію цивілізаційного вибору, який або уможливить продуктивний розвиток планетарного людства, або призведе людство до катастрофи [9].

Наведені позиції не зводяться до єдиної інтерпретаційної моделі, однак у їхній концептуальній напрузі проступає спільний смисловий вектор. Незалежно від того, чи йдеться про граничність досвіду, боротьбу за визнання, ідеологічну легітимацію насильства або цивілізаційний вибір, війна постає як подія, що підважує базові орієнтири людського існування.

У різних теоретичних перспективах акцент робиться на окремих аспектах цього процесу – антропологічному, етичному, політичному чи культурному. Проте всі вони вказують на глибшу трансформацію: порушення тих засад, які забезпечують можливість співбуття, взаємного визнання та смислової стабільності світу.

У цьому сенсі війна може бути осмислена як феномен, що незалежно від рівня аналізу – онтологічного, культурно-цивілізаційного чи етичного – виявляє себе як криза довіри. Йдеться не лише про втрату довіри до інституцій, норм чи соціальних структур, а про підрив більш фундаментальної впевненості – довіри до самого порядку буття як такого.

Саме ця обставина дозволяє перейти від множинності інтерпретацій війни до її цілісного філософського осмислення як моральної втрати, що проявляється у кризі довіри до буття.

Турбулентність XXI століття – технологізація життя, цифровізація комунікації, зміна політичних орієнтирів, розмиття стабільних ідентичностей – створила стан хронічної нестійкості. Проте ця нестійкість довгий час сприймалася як адаптивна норма модерного світу. Війна радикалізує цей стан, переводячи його з рівня культурної мінливості у площину онтологічного зламу.

Онтологічний вимір війни полягає у порушенні довіри до самого порядку буття. Світ перестає сприйматися як передбачуваний, структурований і захищений нормами. Руйнується відчуття базової безпеки, яке лежить в основі повсякденного існування.

У цьому сенсі війна не лише знищує матеріальні структури, а й оголює контингентність ціннісного порядку. Виявляється, що мир не є природним станом, а моральні принципи не гарантують самі себе. Порушення правових і гуманістичних норм демонструє, що цінності не мають автоматичного захисту. Вони існують лише настільки, наскільки їх підтримує людська дія.

Онтологічний злам супроводжується зміною ієрархії значущого. Цінність безпеки, життя, виживання виходить на перший план. Інші орієнтири – розвиток, комфорт, самореалізація – відсуваються. Проте це не просто зміна пріоритетів. Це ситуація, у якій сама можливість стабільної ієрархії ставиться під питання.

Війна виявляє крихкість тієї довіри, яка лежить в основі соціального буття: довіри до інституцій, до права, до міжнародних домовленостей, до самого поняття раціонального порядку. Світ, що претендував на регульованість і прогресивність, постає як простір радикальної невизначеності. Війна порушує довіру до самого факту існування як такого – до передбачуваності завтрашнього дня, до тривалості звичних форм життя, до сталості соціальних і моральних координат. Людина більше не спирається на світ як на стабільну основу; вона змушена існувати в режимі постійної невизначеності.

Цей злам проявляється у кількох вимірах.

По-перше, у руйнуванні відчуття безпеки як екзистенційної передумови людського життя. Безпека перестає бути невидимою умовою й перетворюється на проблему, яка потребує щоденного підтвердження. Сам факт виживання стає подією.

По-друге, у зміні досвіду часу. Майбутнє втрачає контури, горизонт планування звужується, а теперішнє набуває напруженої інтенсивності. Війна концентрує існування в точці «тепер», водночас позбавляючи його спокою.

По-третє, у переоцінці самої цінності буття. Те, що раніше здавалося другорядним, набуває ваги; те, що видавалося незмінним, виявляється умовним. Війна

оголює крихкість життя і тим самим радикалізує питання про його сенс.

У цьому контексті стає зрозумілим, чому сучасна філософська дискусія про війну неминуче виходить за межі політичного аналізу. Йдеться не лише про агресію, території чи міжнародне право. Йдеться про досвід руйнування базового довір'я до світу як до простору, в якому можливе передбачуване людське життя.

Онтологічний вимір війни як зламу довіри до буття дозволяє поставити питання про природу самої цієї довіри. Чи є вона лише історично сформованим станом, чи має глибші підстави? У цьому контексті доречно звернутися до Мартіна Гайдеґґера, для якого людське існування від початку розгортається в умовах відкритості, непевності та «закинутості» у світ. Буття не є гарантованим порядком – воно завжди містить у собі елемент крихкості. Війна в цьому сенсі не створює нову реальність, а радикально оголює цю онтологічну нестабільність, роблячи її безпосереднім досвідом.

Однак якщо у філософській перспективі ця крихкість є екзистенційною умовою людського буття, то у воєнному досвіді вона набуває іншого виміру. Війна не лише виявляє нестабільність світу – вона радикалізує її до рівня втрати довіри. Світ перестає бути не просто передбачуваним, а таким, на який можна покладатися як на основу людського існування.

Якщо довіра до буття більше не забезпечується автоматично структурою світу, то постає інше питання: на чому тоді ґрунтується порядок? Хто і як визначає, яким має бути світ, у якому ми живемо?

Війна виявляється не лише зламом довіри, а й спробою насильницького встановлення порядку. Вона завжди передбачає певну модель світу – уявлення про правильне і хибне, про допустиме і недопустиме, про ієрархію цінностей. Саме тому війна є не просто конфліктом інтересів, а зіткненням світоглядних конструкцій.

У сучасному українському контексті це зіткнення набуває виразного цивілізаційного характеру. Йдеться не лише про територію чи геополітичний вплив. Йдеться про різні моделі людяності: про різне розуміння свободи, гідності, права на суб'єктність, співвідношення держави й особи.

Війна стає формою примусу до прийняття певного образу світу. Насильство тут виступає не випадковим засобом, а способом утвердження ідеологічного порядку. У цьому сенсі культурний вимір війни є не менш значущим, ніж військовий: руйнуються не лише будівлі, а й символічні структури – мова, історична пам'ять, система значень.

Саме тому війна завжди супроводжується боротьбою за інтерпретацію. Хто визначає, що відбувається? Як це називається? Які слова стають легітимними, а які – забороненими? Мова перетворюється на поле бою не меншою мірою, ніж територія.

Цей вимір виявляє глибшу річ: порядок не є нейтральним. Кожен порядок має ціннісне підґрунтя. Коли стикаються два порядки, стикаються дві картини світу. І тоді війна стає крайнім способом доведення власної правоти – способом нав'язування свого бачення реальності.

У такій ситуації питання вже не зводиться до «хто переможе». Питання в тому, який образ людського буде утверджений. Чи визнається людина як автономний суб'єкт, чи як функція державної волі? Чи мислиться свобода як фундаментальна цінність, чи як загроза централізованому контролю? Особливо виразною стає напруга між прагматистською логікою інтересу і ціннісною логікою гідності. Якщо перша виходить із доцільності та ефективності, то друга апелює до принципів, які не можуть бути принесені в жертву навіть заради виживання. Саме тут війна перетворюється на цивілізаційний маркер: вона демонструє, чи зберігається пріоритет людяності над інструментальністю.

Таким чином, онтологічний злам довіри переходить у культурно-цивілізаційне протистояння моделей буття, про яке говорить Сергій Пролєєв у згаданій статті. Світ більше не сприймається як єдиний простір; він розколюється на різні інтерпретації порядку. У цьому контексті війна виступає як подія, що примушує культуру усвідомити власні підвалини. Вона або під-

ISSN: 2078-1016

тверджує стійкість ціннісного порядку, або виявляє його внутрішню слабкість. Саме тому війна стає моментом радикального самовизначення – як для суспільства в цілому, так і для окремої особистості. Воно відбувається в ситуації, коли довіра більше не може бути повністю делегована жодній цивілізаційній моделі, а отже вибір здійснюється не між «готовими істинами», а в умовах крихкості – як акт, що не має остаточних гарантій, але визначає спосіб буття.

І саме тут постає наступний вузол: якщо війна є зіткненням моделей людяності, то яким чином у цій ситуації діє окрема людина? На чому ґрунтується її вибір? Чи зберігається простір моральної відповідальності? Цей конфлікт переходить у площину етичного вибору, де питання цінностей перестає бути теоретичним і набуває характеру граничного рішення.

Війна радикалізує моральність. У мирний час мораль функціонує переважно як система норм, що регулюють співжиття. Вона забезпечує передбачуваність поведінки, встановлює межі допустимого, санкціонує або засуджує вчинки. Проте в умовах війни звичні механізми соціальної регуляції послаблюються або руйнуються. Інституції можуть втратити ефективність, правові процедури – стабільність, а публічний порядок – гарантії. У цій ситуації моральний вибір набуває екзистенційного характеру.

Моральність у війні не зникає, але перестає бути комфортною. Граничність означає, що рішення більше не може бути відкладене або делеговане системі. Воно приймається в умовах ризику, невизначеності й часто – без гарантії позитивного результату. Людина змушена вирішувати: підтримати чи чинити опір, мовчати чи свідчити, рятувати лише себе чи брати на себе ризик заради інших. Вибір набуває екзистенційної ваги.

Війна оголює напругу між інтересом і цінністю. Там, де інтерес диктує доцільність, цінність утверджує принцип. Моральний вчинок у цій ситуації полягає не лише у дотриманні норми, а у здатності не зрадити власній людяності навіть під тиском страху або примусу. Саме тому моральні цінності виявляють свою сутність як внутрішня необхідність, а не зовнішня вимога.

Етичний вимір війни також виявляється у трансформації відповідальності. Як показано в дослідженні Н. М'ясникової, довіра може бути осмислена як віра у відповідальність – як очікування того, що Інший, інституція чи сам порядок світу зберігають певну надійність у своїх проявах [7]. Втрата довіри в умовах війни означає, відповідно, кризу цієї віри – сумнів у самій можливості відповідальності як підґрунтя спільного буття. Відповідальність перестає бути абстрактною категорією й стає практичною позицією: за близьких, за спільноту, за майбутнє. Гідність набуває конкретного змісту – вона виявляється у відмові прийняти приниження як норму, у збереженні поваги до Іншого навіть у ситуації конфлікту.

У цьому сенсі війна є випробуванням не лише моральних переконань, а й їхньої дієвості. Цінності або залишаються деклараціями, або перетворюються на мотиви вчинку. Етичний вимір війни демонструє, що людяність не гарантується культурою автоматично – вона потребує постійного підтвердження через конкретні дії.

Граничний характер морального вибору полягає також у тому, що він здійснюється в умовах втрати і болю. Війна ставить людину перед реальністю смерті, руйнування, несправедливості. У таких обставинах питання добра і зла набуває радикальної ясності. Саме тут етичні цінності перестають бути риторикою і стають умовою збереження внутрішньої цілісності.

Водночас війна створює спокусу моральної спрощеності. Світ ділиться на «своїх» і «чужих», на «правих» і «ворогів». Така бінарність полегшує орієнтацію, але приховує небезпеку: моральність може перетворитися на ідеологічну лояльність. У цьому сенсі війна є випробуванням здатності зберегти етичне мислення там, де домінує логіка виживання.

Проте саме в граничності війни проявляється фундаментальний характер морального виміру. Якщо онтологічний злам руйнує довіру до стабільності світу, а культурно-цивілізаційне протистояння виявляє конфлікт моделей порядку, то моральність

стає точкою, в якій людина несе відповідальність за те, який світ буде відтворений її дією.

Таким чином, етичний вимір війни полягає у переході від нормативності до особистісної відповідальності. Війна виявляє, що мораль не є надбудовою над життям, а його межовою структурою. Вона демонструє, що людяність зберігається не завдяки абстрактним принципам, а через конкретний вибір, який здійснюється в умовах граничної напруги.

Цей вимір природно веде до наступного – естетичного, де війна постає не лише як подія вибору, а як досвід переживання, символізації та осмислення.

Війна не лише змінює порядок світу і радикалізує моральний вибір – вона трансформує внутрішню структуру переживання. Екзистенційний вимір війни полягає в тому, що вона входить у внутрішній простір людини, змінюючи її спосіб бути.

Страх у війні перестає бути епізодичною емоцією. Він стає фоновим станом. Але разом із ним змінюється й сприйняття себе: людина починає бачити межі власної витривалості, власної сміливості, власної крихкості. Війна примушує зустрітися із собою без прикрас.

Змінюється і досвід провини – провини вижившого, провини бездіяльності, провини недостатньої участі. Вона оголює питання причетності: чи достатньо я зробив? Чи мав право залишитися осторонь? У мирний час ці питання можуть бути теоретичними; у війні вони стають болісно конкретними.

Водночас війна відкриває несподіваний вимір солідарності. Людина переживає себе не лише як ізольований індивід, а як частину спільноти, доля якої залежить від спільних зусиль. Екзистенційна самотність поступається місцем досвіду співбуття – часто напруженого, іноді конфліктного, але реального.

Сергій Порадюк звернув увагу на темпоральний розрив екзистенції людини під час війни, коли нівелюється структура послідовності минулого, теперішнього та майбутнього, що є вагомою причиною втрати суб'єктності та ідентичності індивіда [8]. І тут внутрішня трансформація торкається і відчуття сенсу. Те, що раніше здавалося суттєвим, може втратити значення; натомість прості речі – життя, присутність близьких, можливість говорити правду – набувають фундаментальної ваги. Війна переієрархізовує цінності не в теорії, а в переживанні.

Саме тут знову повертається тема довіри. Не як абстрактної категорії, а як здатності продовжувати діяти, любити, працювати, народжувати сенси всупереч нестабільності. Екзистенційна довіра – це витримування реальності без заперечення її крихкості.

Екзистенційна трансформація в умовах війни неможлива без зміни чуттєвого досвіду. Війна входить у життя не лише через події, а через тіло, звук, зір, ритм. Сирена, вибух, тиша після обстрілу – це не просто інформація, а тілесно пережиті стани. Реальність стає різкішою, контрастнішою, болючішою.

Чуттєвість у війні набуває особливої інтенсивності. Світ більше не сприймається нейтрально: кожен звук може бути сигналом загрози, кожна пауза – передвісником небезпеки. Водночас загострюється й здатність до сприйняття простих форм життя – світла, тепла, присутності іншої людини. Елементарні речі набувають естетичної ваги, бо стають маркерами живого буття.

У цьому сенсі естетичний вимір війни не зводиться до мистецьких репрезентацій. Йдеться про фундаментальнішу річ – про зміну способу відчувати світ. Коли великі смислові конструкції руйнуються, саме чуттєвість часто стає останньою опорою. Людина тримається не абстрактною ідеєю порядку, а досвідом дотику, голосу, погляду, спільної тиші.

Тому естетичне в умовах війни постає як спосіб витримування реальності. Воно не прикрашає трагедію, а допомагає не розсипатися. Через образ, через жест, через символ відновлюється мінімальна цілісність переживання.

Загострення чуттєвості в умовах війни має не лише індивідуальний, а й культурний вимір. Посилена увага до візуальних свідчень, документалістики, щоденникових практик, тілесних і терапевтичних форм ро-

ISSN: 2078-1016

боти з досвідом не є випадковою реакцією суспільства. Вона виявляє глибшу закономірність: коли великі раціональні конструкції порядку втрачають переконливість, культура звертається до безпосереднього переживання як до первинного способу утримання реальності.

У ситуації глобального неспокою – а війна лише радикалізує цей стан – абстрактні ідеї виявляються недостатніми для витримування досвіду. Світ більше не гарантує стабільності, політичні та інституційні механізми не забезпечують відчуття захищеності, універсальні наративи прогресу звучать непереконливо. У такому контексті чуттєвість повертається як базова форма орієнтації у світі.

Саме тому зростає роль образу, свідчення, тілесної присутності. Фотографія, документальний кадр, голос очевидця, зафіксований досвід стають не лише засобами інформування, а формами збереження людського. Через чуттєве фіксування події культура ніби підтверджує: це сталося, це пережито, це має значення. У цьому сенсі повернення до чуттєвості є не втечею від мислення, а його передумовою. Екзистенційна довіра до буття починається з мінімального, але фундаментального досвіду: світ, попри руйнування, ще сприйнятний, ще здатний бути побаченим, почутим, пережитим. Саме через це переживання можливе подальше відновлення смислового горизонту.

Саме через призму естетичного переживання війна точиться і в інформаційному просторі. Інформаційна війна є досвідом, у якому естетичні цінності безпосередньо впливають на формування морального судження. Перемога в цьому вимірі означає не лише контроль над інформацією, а й здатність запропонувати переконливий образ світу, що апелює до глибинних духовних і етичних орієнтирів суспільства. «Антропологічний вимір цього феномену виявляється через образи, якими людина осмислює війну. Саме ці образи й наративи є віддзеркаленням глибинних онтологічних та психологічних структур людської природи, в яких розкривається її здатність до творення як енсу, так і його руйнації» [6]. Якщо в етичному вимірі війна постає як граничний вибір, то в естетичному вона виявляється як боротьба образів, символів і форм переживання. Війна XXI століття розгортається не лише на полі бою, а й у просторі смислів – у медіа, мистецтві, ритуалах, публічній символіці.

У цьому сенсі естетичний вимір війни виявляється не лише формою переживання, а й останнім – базовим – рівнем, на якому ще утримується довіра до буття. Коли інституційні, раціональні та ціннісні опори втрачають переконливість, саме чуттєвий досвід дозволяє людині не розірвати зв'язок із реальністю, зберегти відчуття присутності у світі.

Водночас ця опора не є безумовною. У ситуації інформаційної війни, масового виробництва образів і поширення фейкових наративів сама чуттєвість стає вразливою до маніпуляції. Те, що сприймається як безпосередній досвід, може виявитися сконструйованим, інсценованим або навмисно спотвореним. У цьому сенсі навіть естетичний рівень, який виконує функцію збереження цілісності переживання, втрачає статус абсолютно надійної опори.

Естетичний вимір війни тому є амбівалентним. Він може працювати як інструмент маніпуляції, але може й стати простором збереження людяності. Саме через здатність відчувати – біль, красу, дисонанс, піднесення – людина протистоїть редукції до функції. Естетичне переживання повертає індивіду суб'єктність, не дозволяючи війні остаточно зруйнувати довіру до буття, навіть попри крихкість тих чуттєвих форм, на яких ця довіра ще тримається.

Таким чином, аналіз війни у різних вимірах – онтологічному, культурно-цивілізаційному, етичному та естетичному – дозволяє побачити її не лише як подію руйнування, а як глибоку трансформацію самого способу людського існування. Війна порушує не тільки зовнішній порядок, а й ті підвалини, які забезпечують можливість довірливого співбуття – довіру до світу, до Іншого, до смислу.

У цьому контексті моральна втрата війни постає як втрата очевидності людя-

ності. Те, що в мирний час не потребувало обґрунтування – цінність життя, гідності, взаємної поваги, – в умовах війни виявляється крихким, умовним і таким, що потребує постійного підтвердження. Довіра перестає бути фоновою впевненістю і стає проблемою.

Водночас війна не лише руйнує довіру, а й змінює спосіб її можливості. Якщо в умовах стабільності довіра могла спиратися на усталені інституції, норми та уявлення про порядок, то у воєнній реальності вона більше не гарантується жодною зовнішньою структурою. Довіра до буття втрачає характер даності і постає як завдання.

У цьому сенсі відновлення довіри не може означати повернення до довоєнного стану. Воно можливе лише як інша форма довіри – усвідомлена, рефлексивна і відповідальна. Йдеться не про ілюзію стабільності, а про здатність діяти, зберігати людяність і підтримувати смисловий зв'язок зі світом в умовах його крихкості.

Саме тому війна виявляється не лише кризою, а й випробуванням глибинних підстав людського буття. Вона ставить під сумнів надійність світу, але водночас відкриває питання про те, на чому ця надійність може ґрунтуватися, якщо вона більше не задана наперед.

У цьому горизонті довіра до буття постає не як психологічний стан і не як культурна звичка, а як екзистенційний вибір – як спосіб залишатися у світі, який більше не гарантує власної впорядкованості. Саме через цей вибір стає можливим збереження людяності там, де самі умови її існування поставлені під питання.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Берестень, Ю. В.** (2024). Війна як соціокультурний феномен в сучасному українському філософському дискурсі. *Epistemological Studies in Philosophy, Social and Political Sciences, 7*(1), 3–10. https://doi.org/10.15421/342410
2. **Бистрицький, Є., & Ситніченко, Л.** (2022). Філософія і дискурс війни: Конфлікт світів як межа комунікативної теорії Юрґена Габермаса. *Філософська думка, 3*, 64–82. https://doi.org/10.15407/fd2022.03.064
3. Війна як соціокультурний феномен. (2022). Круглий стіл «Філософської думки». *Філософська думка, 3*, 7–58.
4. Війна як соціокультурний феномен. (2022). Круглий стіл «Філософської думки». *Філософська думка, 4*, 105–144.
5. **Йосипенко, С.** (2024). Від справедливої війни до справедливого миру: Моральні засади та межі компромісів під час війни. *Філософська думка, 4*, 87–112. https://doi.org/10.15407/fd2024.04.087
6. **Константінов, Ю.** (2025). Філософсько-антропологічні рефлексії образів і наративів війни в соціокультурних контекстах. *Вища освіта України, 2*, 26–34. https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.2(97).03
7. **М'ясникова, Н. О.** (2015). Довіра як віра у відповідальність та орієнтир у сучасному соціальному світі. *Гілея, 95*, 201–205.
8. **Порадюк, С.** (2025). Війна як екзистенційний виклик: екзистенціал страху. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філософія», 28*, 33–39. https://journals.oa.edu.ua/Philosophy/article/view/4288
9. **Пролеєв, С.** (2025). Війна та мир як моральні імперативи сьогодення. *Філософська думка, 1*, 82–97. https://doi.org/10.15407/fd2025.01.082

REFERENCES

1. **Beresten, Yu. V.** (2024). Viina yak sotsiokulturnyi fenomen v suchasnomu ukrainskomu filosofskomu dyskursi. [War as a socio-cultural phenomenon in modern Ukrainian philosophical

ISSN: 2078-1016

discourse]. *Epistemological Studies in Philosophy, Social and Political Sciences, 7*(1), 3–10. https://doi.org/10.15421/342410

2. **Bystrytskyi, Ye., & Sytnichenko, L.** (2022). Filosofiia i dyskurs viiny: Konflikt svitiv yak mezha komunikatyvnoi teorii Yurgena Habermasa. [Philosophy and Discourse of War: The Conflict of Worlds as the Limit of Jürgen Habermas' Communicative Theory]. *Filosofska dumka, 3*, 64–82. https://doi.org/10.15407/fd2022.03.064

3. Viina yak sotsiokulturnyi fenomen. (2022).[War as a sociocultural phenomenon]. Kruhlyi stil "Filosofskoi dumky". *Filosofska dumka, 3*, 7–58.

4. Viina yak sotsiokulturnyi fenomen. (2022). [War as a sociocultural phenomenon]. *Filosofska dumka, 4*, 105–144. Kruhlyi stil "Filosofskoi dumky".

5. **Yosypenko, S.** (2024). Vid spravedlyvoi viiny do spravedlyvoho myru: Moralni zasady ta mezhi kompromisiv pid chas viiny. [From a Just War to a Just Peace: Moral Principles and Limits of Compromise in Wartime]. *Filosofska dumka, 4*, 87–112. https://doi.org/10.15407/fd2024.04.087

6. **Konstantinov, Yu.** (2025). Filosofsko-antropolohichni refleksii obraziv i narativ viiny v sotsiokulturnykh kontekstakh. [Philosophical and anthropological reflections on images and narratives of war in sociocultural contexts]. *Vyshcha osvita Ukrainy, 2*, 26–34. https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.2(97).03

7. **Miasnykova, N. O.** (2015). Dovira yak vira u vidpovidalnist ta oriientyr u suchasnomu sotsialnomu sviti. [Trust as a belief in responsibility and a guide in the modern social world]. *Hileia, 95*, 201–205.

8. **Poradiuk, S.** (2025). Viina yak ekzystentsiinyi vyklyk: Ekzystentsial strakhu. [War as an existential challenge: the existential of fear]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia": Seriia "Filosofiia", 28*, 33–39. https://journals.oa.edu.ua/Philosophy/article/view/4288

9. **Proleiev, S.** (2025). Viina ta myr yak moralni imperatyvy sohodennia. [War and peace as moral imperatives of today]. *Filosofska dumka, 1*, 82–97. https://doi.org/10.15407/fd2025.01.082

Дата першого надходження статті до видання: 27.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

УДК 316.42:316.7:330.101.541
DOI https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2026.1(100).04

Денис ХАЙЛАК
аспірант кафедри ЮНЕСКО з наукової освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
https://orcid.org/0009-0003-8098-1784

«ІНСТИТУЦІЙНІ ПАСТКИ» ЯК ЧИННИК СИМУЛЯЦІЇ ЗМІН У ТРАНЗИТНИХ СУСПІЛЬСТВАХ

У статті здійснено соціально-філософський аналіз феномену транзитного суспільства крізь призму неоінституційних теорій та постмодерної концепції Жана Бодрійяра. Особливу увагу приділено осмисленню природи «інституційних пасток» як структур, що відтворюють формальні, поверхневі зміни, підміняючи реальну соціальну трансформацію процесами гіперреального реформування. Показано, що в умовах інституційного ізоморфізму запозичення іншорідних, хоча й ефективних, моделей розвитку не призводить до глибинних змін, а лише відтворює їхню символічну структуру. Доведено, що транзитні суспільства схильні продукувати симулякри, які функціонують як чинники легітимації існуючого порядку та маскують структурні дисфункції під виглядом модернізаційних процесів. У цьому контексті транзит постає як складна динаміка відтворення симулятивних практик, що ускладнює досягнення автентичної трансформації.

Ключові слова: транзитне суспільство, «інституційна пастка», симуляція, гіперреальність, соціальна трансформація, неоінституційність.

Denys KHAILAK

«INSTITUTIONAL TRAPS» AS A FACTOR IN SIMULATING CHANGES IN TRANSIT SOCIETIES

The article provides a socio-philosophical analysis of the phenomenon of the transit society through a combination of neo-institutional theory and Jean Baudrillard's postmodern concept. Particular attention is paid to understanding the nature of «institutional traps» as structures that reproduce formal, superficial changes, replacing real social transformation with processes of hyperreal reformation. It is shown that in conditions of institutional isomorphism, borrowing different, albeit effective, development models does not lead to profound changes, but only reproduces their symbolic structure. It is proved that transit societies tend to produce simulacra that function as factors of legitimization of the existing order, masking structural dysfunctions under the guise of modernization processes. In this context, transit appears as a complex dynamic of the reproduction of simulative practices, which complicates the achievement of authentic transformation.

Key words: transit society, «institutional trap», simulation, hyperreality, social transformation, neo-institutionalism.

Вступ. Епістемологічна та онтологічна невизначеність транзитного суспільства є однією зі складних проблем сучасної соціальної філософії. Класичні парадигми, що вивчають дане явище, побудовані переважно на телеологічному припущенні про лінійнийність розвитку суспільства в напрямку демократії та ринкової економіки, які поступово виявляють свою евристичну обмеженість. Замість очікуваної консолідації демократичних інститутів, суспільства, що перебувають у стані переходу часто стикаються з феноменом стагнації, що набуває форми «інституційних пасток». Оскільки

ISSN: 2078-1016

класичні теорії в своєму аналізі охоплюють переважно економічний чи політологічний аспект, залишаючи осторонь глибоку філософську рефлексію щодо самої природи реальності, яка конструюється в процесі даної трансформації, то виникає потреба залучення таких теорій, які б дали відповідь на фундаментальне питання, зміст якого полягає у тому аби з'ясувати чи є інституційні зміни в транзитних суспільствах об'єктивною реальністю, чи все ж вони є лише високоорганізованою симуляцією, що приховує відсутність глибинних трансформацій, маскуючи її за жонглюванням видимістю.

Метою статті є здійснення соціально-філософського аналізу феномену «інституційних пасток» у транзитних суспільствах шляхом інтеграції методологічних інструментів неоінституціоналізму та постмодерністської концепції Ж. Бодрійяра, а також деконструкція механізмів підміни реальних соціальних трансформацій їх «декоративними симуляціями».

Основний зміст. Насамперед, поняття «інституційної пастки» викристалізовується та концептуалізується в межах макроекономічних теорій. Зокрема Дуглас Норт [5] визначає їх як стійкі, але неефективні норми чи інституції, що мають властивість самовідтворюватися. Вдаючись до історичної реконструкції він зазначає, що «неефективності існували тому, що правителі не протидіяли сильним підданим за допомогою впровадження ефективних правил, що суперечили їхнім інтересам, або тому, що витрати на відстежування, визначення і збирання податків могли привести до ситуації, коли менш ефективні права власності давали більше податкових надходжень, ніж ефективні права власності» [5, с. 70]. У транзитному суспільстві, в якому відбувається стрімкий злам старих норм та формується інституційний вакуум, з'являється потреба в швидкому віднайденні нових стратегій, що часто заміщується «імпортом» ефективних інституційних моделей (наприклад, західних моделей управління, зразків антикорупційних органів, судових систем тощо), впровадження яких зіштовхується з опором неформальних діючих практик, вкорінених у соціокультурному коді суспільства, що не приносить жодної користі. «Пострадянський розвиток уявляли – і не тільки вчені, а й владні еліти та населення нових країн – переважно як посткомуністичний перехід – транзит. Але уявлення про цей перехід змінювалось, і до кінця першої декади XXI століття транзитологія зазнала значних змін: маятник хитнувся від оптимістичних очікувань транзитологів до песимістичних оцінок пострадянського розвитку» [4, с. 8].

У результаті виникає ефект «подвійної інституціоналізації» як це визначає Євген Головаха [3] та за якого формальні правила декларуються, але не виконуються, тоді як неформальні (наприклад, корупційні схеми, вирішення питань через особисті зв'язки тощо) домінують, хоча й публічно піддаються критиці та осуду. З точки зору інституціоналізму, суспільство опиняється в пастці через високі витрати на перехід до «ефективної норми». Проте, якщо поглянути на цю проблему крізь призму соціальної феноменології, стає очевидним, що інституційна пастка – це не черговий збій системи чи відхилення від норми, а специфічна форма конструювання соціальної реальності, в якій формальні інституції починають виконувати функцію декорацій.

Щоб осягнути природу цих «декоративних» змін, необхідно звернутися до праці Жана Бодрійяра «Симулякри і симуляція». Філософ стверджує, що сучасна епоха характеризується втратою референції: в ній знак / образ більше не відсилає до об'єктивної реальності, а починає жити власним життям, «породжуючи гіперреальність» [1, с. 14]. Ж. Бодрійяр виокремлює чотири стадії еволюції образу: образ, який є *відображенням* фундаментальної реальності; образ, що *маскує і спотворює* фундаментальну реальність; образ, що маскує *відсутність* фундаментальної реальності (саме тут виникає симулякр) та образ, що *не має жодного відношення* до будь-якої реальності та який є власне чистим симулякром.

Екстраполюючи цю типологію на процеси реформування в транзитному суспільстві, можна стверджувати, що ми

спостерігаємо перехід інституцій на третю та четверту стадії еволюції образу. «Інституційні пастки» утворюються саме там, де відбувається симуляція змін. Створюється орган, ухвалюється закон, запроваджується процедура (наприклад, е-декларування чи конкурсний відбір тощо), які мають атрибутику західних демократичних інститутів, що вже легітимізує їх наявність в суспільному бутті. Проте ці новоутворення не мають онтологічного коріння в суспільстві, а відтак і належного ефективного функціонування.

Як стверджує Ж. Бодрійяр, симуляція є «породженням за допомогою моделей реального без оригіналу і без самої реальності» [1, с. 9]. Суто «декоративні реформи» в країнах, що розвиваються, є класичним прикладом гіперреальності. Вони створюються не для того, щоб змінити соціальні практики, а для того, щоб задовольнити вимоги зовнішніх акторів (наприклад, МВФ, Світового банку, ЄС тощо) або створити медійний образ успіху для внутрішнього електорату. У цьому контексті інституція-симулякр виконує терапевтичну функцію: вона маскує відсутність реального вільного ринку чи реальної боротьби з корупційними схемами тощо.

Чинники по перетворенню реального поступу до змін на симуляцію доречно пояснюється в теорії «неоінституційного ізоморфізму» П. Дімаджіо та В. Павелла [6]. Автори доводять, що інститути часто змінюються не заради підвищення ефективності суспільного поступу чи розвитку держави, а задля легітимності в очах оточення. Транзитні держави піддаються примусовому та наслідувальному ізоморфізму. «Концепція, яка найкраще відображає процес гомогенізації – це ізоморфізм. Це обмежувальний процес, який змушує одну одиницю в популяції бути схожою на інші при зіткненні з тим самим набором умов навколишнього середовища. На рівні популяції такий підхід передбачає, що організаційні характеристики модифікуються у напрямку збільшення порівняльних характеристик відносно навколишнього середовища» [5, с. 149]. Коли транзитне суспільство стикається з кризою, воно копіює форми успішних західних інституцій. Однак, імпортуючи форму, суспільство не здатне миттєво імпортувати зміст (наприклад, культуру поваги до права тощо). Відбувається розщеплення за якого створюється формальний інститут-знак, який за бодрійярівською логікою розмірковувань перетворюється на симулякр третього порядку. Він існує лише для того, щоб приховати той факт, що за ним нічого немає, що суспільство продовжує функціонувати за старими, тіньовими правилами.

Ця симуляція вигідна політичним елітам, оскільки дозволяє їм зберігати монополію на ресурси під прикриттям демократичних процедур. Більше того, вона парадоксальним чином вигідна і значній частині суспільства, яка, перебуваючи у стані аномії та втоми від транзиту, віддає перевагу комфортній ілюзії змін замість болісної реальності структурних зламів. Гіперреальність реформ стає своєрідним суспільним договором: влада вдає, що реформує, суспільство вдає, що вірить у ці реформи, а зовнішні спостерігачі вдають, що бачать прогрес.

Відтак, головна небезпека інституційної пастки-симулякру полягає в тому, що гіперреальність поглинає енергію соціальної дії. Громадянське суспільство, витрачаючи колосальні зусилля на контроль над цими докаривними інституціями, опиняється у просторі, в межах якого всі знаки реального наявні, але сама реальність відсутня. За Ж. Бодрійяром, влада системи полягає у нав'язуванні коду, і єдиний спосіб протистояти цьому полягає у відмові грати за правилами симуляції, повернення до радикальної реальності.

Однак тут постає і та проблема, що подолання транзитності неможливе через нагромадження нових симулякрів (створення ще одного антикорупційного органу для контролю над попередніми антикорупційними органами, що є прикладом симулякру четвертого порядку, чистої фіктивності). Реальним кроком уперед є визнання неформальних практик як об'єктивної даності та поступова легалізація тих з них, які сприяють розвитку, з одночасним жорстким демонтажем інституцій-декорацій.

ISSN: 2078-1016

Поглиблюючи цей дискурс, необхідно звернути увагу на парадоксальну роль громадянського суспільства та неурядового сектору в умовах розгортання гіперреальності. За ідеально-типовою моделлю демократичного транзиту, саме громадянське суспільство має виступати агентом руйнування симулякрів та каталізатором реальних змін. Проте, втягуючись у гру «подвійної інституціоналізації», інституалізований громадський сектор нерідко виявляється і сам кооптованим у цю гру. Професіоналізація громадських організацій, орієнтованих на виконання формалізованих грантових показників, призводить до появи так званих «симулякрів контролю». Виникає замкнена «епістемологічна петля»: симулятивні державні органи продукують симулятивні звіти про реформи, які моніторяться та аналізуються через інструменти громадського контролю, що так само не мають жодного впливу. У термінах Ж. Бодрійяра, це виражається в якості вивершення коду над змістом, в якому процес моніторингу стає самоціллю, легітимізуючи існування самої інституційної пастки.

Окремим, але вкрай показовим проявом еволюції інституційних пасток-симулякрів у сучасному світі є тотальна опора на технологічний детермінізм, зокрема процеси діджиталізації управління. В умовах транзитного суспільства цифровізація державних послуг часто конструюється в публічному дискурсі як панацея від інституційної неефективності та корупції. Проте, з погляду інституційної теорії, просте оцифрування нереформованого інституту не змінює його онтологічної сутності. Натомість створюється ідеальний «техно-симулякр», своєрідна цифрова оболонка, яка завдяки своїй технологічній досконалості формує ще більш переконливу ілюзію прогресу. Гіперпрозорість цифрових платформ парадоксальним чином маскує глибинну непрозорість ухвалення реальних політичних рішень, закріплюючи ефект відчуження влади від суспільства. Розуміння цих чинників змушує шукати нові методологічні підходи до подолання транзитної аномії. Звертаючись до здобутків історичного інституціоналізму, варто імплементувати концепт «залежності від попередньої траєкторії розвитку» розроблений Полом Пірсоном [8]. Ця концепція доводить, що інститути не можуть бути успішно імпортовані, якщо вони вступають у жорсткий когнітивний дисонанс із попереднім інституційним досвідом суспільства. Високі «трансакційні витрати переходу» [5], які й формують пастку, виникають саме через спробу миттєво стерти історичну пам'ять соціальних практик.

Альтернативою «примусовому ізоморфізму» та сліпому копіюванню інститутів-знаків має стати стратегія «інституційного бриколажу», концептуалізована соціологинею Фр. Клівер [7]. На противагу інституційному імпорту, бриколаж передбачає конструювання нових дієвих інституцій завдяки креативному та адаптивному поєднанню наявних, культурно вкорінених (навіть неформальних) практик із новими формальними правилами соціальної гри. «Інституційний бриколаж – це процес, за допомогою якого люди свідомо та несвідомо використовують існуючі соціальні та культурні домовленості для формування інституцій» [7, с. 16]. Це процес органічного «перезбирання» інституцій з тих соціальних матеріалів, які вже мають легітимність в очах населення і не сприймаються як нав'язаний ззовні симулякр. Вихід з «інституційної пастки» транзитності лежить поза площиною простого примноження нормативних актів чи екстенсивного створення нових контролюючих структур (що загрожує мультиплікацією симулякрів четвертого порядку). Він вимагає радикальної зміни управлінської та політичної парадигм: переходу від гонитви за зовнішньою легітимацією до кропіткої роботи з ендогенним соціальним капіталом. Демонтаж гіперреальності та повернення до референту можливі лише за умови перекладу неформальних, але життєздатних і суспільно корисних практик на мову формальних законів. Лише така інституційна емансипація здатна перетворити декоративну видимість на фундаментальну конструкцію сталого суспільного розвитку.

Автори книги «Чому нації занепадають. Походження влади, багатства та бід-

ності» в ході розмірковувань задаються питанням: «чому інститути у Сполучених Штатах сприятливіші для економічного успіху, ніж у Мексиці чи навіть у всій Латинській Америці? Відповідь на це запитання криється в шляхах формування обох суспільств протягом раннього колоніального періоду» [1, с. 13]. Їхній ключовий аргумент полягає в розрізненні інклюзивних і екстрактивних інститутів. У Північній Америці, де колонізація не дозволяла швидко організувати систему масової експлуатації, формувалися інститути, що передбачали ширше залучення населення до економічної діяльності, захисту приватної власності та розвитку політичної участі. Це створило передумови для інклюзивних інститутів, які повсякчас стимулюють інновації, підприємництво та довгострокове економічне зростання.

Натомість у Латинській Америці колоніальні держави (передусім Іспанія) зіткнулися з умовами, що сприяли встановленню системи жорсткої експлуатації, наявність значного корінного населення та природних ресурсів дозволила створити моделі, засновані на примусовій праці. У результаті сформувалися екстрактивні інститути, спрямовані на вилучення ресурсів вузькою елітою, що обмежували економічну мобільність і пригнічували інноваційний розвиток, а відтак унеможлдивлювали і поступ суспільства.

Таким чином, відмінності в економічному розвитку пояснюються не поточними політичними рішеннями, а історично зумовленими інституційними особливостями, які відтворюються впродовж століть. У цьому сенсі ранній колоніальний досвід задає «траєкторію залежності», в межах якої одні суспільства рухаються до інклюзивності, а інші залишаються в пастці екстрактивних структур.

Висновки. Транзитне суспільство за своєю природою є надзвичайно вразливим до генерування гіперреальності. Зіткнення інерції старих соціальних практик із імперативом швидкої модернізації призводить до виникнення інституційних пасток. Філософська концепція Жана Бодрійяра дозволяє діагностувати ці пастки не просто як економічний дисбаланс, а як глибоку онтологічну кризу з перетворення державних та соціальних інститутів на симулякри. Процес реформування у таких умовах часто зводиться до магічного ритуалу запозичення форм без наповнення їх змістом. Відповідь на питання «симуляція чи реальний крок до змін?» здебільшого схиляє до першої складової. Симуляція стає інструментом виживання транзитної системи. Подолання цієї пастки вимагає епістемологічного розриву: відмови від гри в імітацію та визнання реального стану соціальних відносин, а також побудови інституцій не для зовнішньої легітимації, а для вирішення іманентних суперечностей конкретного суспільства. Лише повернення референта, тобто прив'язка законів і норм до реальних, а не уявних потреб і практик громадян, здатне перервати нескінченне генерування симулякрів і перевести суспільство з режиму транзиту в режим сталого розвитку. Розрив цього зачарованого кола потребує відмови від ідеології «доганяючої модернізації» на користь концепції адаптивної ефективності та «інституційного бриколажу», що породжують здатність інституцій вирішувати реальні, іманентні проблеми конкретного соціуму.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Аджемоґлу, Д., Робінсон, Дж.** (2021). Чому нації занепадають. Походження влади, багатства та бідності. К.: Наш Формат, 440 с.
2. **Бодрійяр, Ж.** (2004). *Симулякри і симуляція*. Київ: Основи, 230 с.
3. **Головаха, Є.** (2001). Пострадянська деінституалізація і становлення нових соціальних інститутів в українському суспільстві. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг.* № 4. С. 6–22.
4. **Мінаков, М.** (2024). Пострадянська людина та її доба. Спроба філософського осмислення пострадянської епохи. Київ – Мілан: Лаурус – Κοινὴ, 198 с.

ISSN: 2078-1016

5. **Норт, Д.** (2000). *Інституції, інституційна зміна та функціонування економіки*. Київ: Основи, 198 с.

6. **DiMaggio, P. J., & Powell, W. W.** (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160.

7. **Cleaver, F.** (2002). Reinventing Institutions: Bricolage and the Social Embeddedness of Natural Resource Management. *The European Journal of Development Research*, 14(2), 11–30.

8. **Pierson, P.** (2000). Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics. *American Political Science Review*, 94(2), 251–267.

REFERENCES

1. **Adzhemoglu, D., Robinson, Dzh.** (2021). Chomu natsii zanepadaiut. Pokhodzhennia vlady, bahatstva ta bidnosti. *[Why Nations Decline: The Origins of Power, Wealth, and Poverty].* K.: Nash Format. 440 s.

2. **Bodriiiar, Zh.** (2004). Symuliakry i symuliatsiia. *[Simulacra and simulation].* Kyiv: Osnovy, 230 s.

3. **Holovakha, Ye.** (2001). Postradianska deinstytualizatsiia i stanovlennia novykh sotsialnykh instytutiv v ukrainskomu suspilstvi. *[Post-Soviet deinstitutionalization and the emergence of new social institutions in Ukrainian society].* Sotsiolohiia: teoriia, metody, marketynh. № 4. S. 6–22.

4. **Minakov, M.** (2024). Postradianska liudyna ta yii doba. Sproba filosofskoho osmyslennia postradianskoi epokhy. *[Post-Soviet Man and His Era. An Attempt at Philosophical Understanding of the Post-Soviet Era].* Kyiv – Milan: Laurus – Κοινή, 198 s.

5. **Nort, D.** (2000). Instytutsii, instytutsiina zmina ta funktsionuvannia ekonomiky. *[Institutions, institutional change and the functioning of the economy].* Kyiv: Osnovy, 198 s.

6. **DiMaggio, P. J., & Powell, W. W.** (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160.

7. **Cleaver, F.** (2002). Reinventing Institutions: Bricolage and the Social Embeddedness of Natural Resource Management. *The European Journal of Development Research,* 14(2), 11–30.

8. **Pierson, P.** (2000). Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics. *American Political Science Review*, 94(2), 251–267.

Дата першого надходження статті до видання: 09.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 07.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

УДК 316.77:001.102:004
DOI https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2026.1(100).05

Світлана ВОРОНОВА
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри кіберпсихології та реабілітації
Державний університет інтелектуальних технологій і зв'язку
https://orcid.org/0000-0003-2753-8049

КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ ВПЛИВУ НА МАСОВУ СВІДОМІСТЬ У ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті досліджуються комунікативні стратегії впливу на масову свідомість у цифровому середовищі крізь призму соціальної інженерії. Розглядається роль цифрових комунікацій у формуванні громадської думки, моделей поведінки та соціальних установок у мережевому суспільстві. Акцентується, що сучасна масова комунікація демонструє здатність не лише об'єднувати людей навколо спільних ідей, а й системно руйнувати критичне мислення через поширення дезінформації та стимулювання радикалізації. Описуються та аналізуються основні комунікативні стратегії впливу на масову свідомість: за вектором дій, лінгвістичні та персуазивні, психологічні, технологічні інструменти, платформна специфіка впливу. Доводиться, що довготривалий вплив маніпулятивних стратегій призводить до фундаментальних змін у психічному стані особистості та суспільства в цілому.

Ключові слова: вплив, комунікація, комунікативні стратегії, маніпуляція, масова свідомість, масова комунікація, цифрове середовище.

Svitlana VORONOVA

COMMUNICATION STRATEGIES FOR INFLUENCE ON MASS CONSCIOUSNESS IN THE DIGITAL ENVIRONMENT

The article examines communicative strategies of influence on mass consciousness in the digital environment through the prism of social engineering. The role of digital communications in shaping public opinion, behavioral patterns, and social attitudes in a network society is considered. It is emphasized that modern mass communication demonstrates the ability not only to unite people around common ideas but also to systematically destroy critical thinking through the spread of disinformation and stimulation of radicalization. The main communicative strategies influencing mass consciousness are described and analyzed: the vector of actions, linguistic and persuasive strategies, psychological tools, and platform-specific influence. It is proven that the long-term effects of manipulative strategies lead to fundamental changes in the mental state of individuals and society as a whole.

Key words: influence, communication, communication strategies, manipulation, mass consciousness, mass communication, digital environment.

ISSN: 2078-1016

Постановка проблеми. У сучасних умовах цифровізації суспільних комунікацій роль комунікативних стратегій як інструменту впливу на масову свідомість значно зросла. Поширення мережевих платформ, розвиток соціальних медіа та інформаційних технологій створили нові можливості для поширення ідей, формування поглядів та стимулювання поведінкових реакцій широких верств населення. Масова комунікація не лише інформує, а й формує ціннісні орієнтації, ставлення, установки та моделі поведінки, що робить її потужним фактором соціального впливу. Масова свідомість у цифровому середовищі стає не пасивним продуктом інформаційних потоків, а активним соціокультурним феноменом, зорієнтованим на динамічні зміни у суспільстві.

В умовах інформаційної гібридної війни, що триває в Україні, активне використання цифрових технологій у комунікативних стратегіях стає важливим чинником формування масової свідомості щодо безпеки, ідентичності та національних цінностей. Інформаційно-комунікаційні технології можуть як зміцнювати демократичні процеси, так і створювати загрози інформаційній безпеці через маніпуляцію, пропаганду та дезінформацію. Це підкреслює актуальність системного наукового аналізу комунікативних стратегій у цифровому середовищі для розуміння їхнього впливу на масову свідомість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій доводить, що проблематика впливу комунікації на масову свідомість розглядається в рамках міждисциплінарних підходів, які включають соціологію, психологію, комунікаційні науки та дослідження цифрового медіапростору. Дослідження Т. Биркович показує, що комунікаційні та мережеві технології стали ключовими інструментами впливу в умовах інформаційної гібридної війни, вони функціонують як механізми пропаганди й маніпуляції на широкі аудиторії [2]. О. Ромах у своїй роботі підкреслює, що масові комунікації є важливим чинником формування свідомості широких мас людей, впливаючи як на свідоме сприйняття, так і на підсвідомі процеси мислення [13]. В. Березовська досліджує особливості впливу інтернет-медіа на масову свідомість, що дозволяє виявити локальні та глобальні тенденції у цифровому медіапросторі [1]. Аналітичні роботи [3; 7; 9; 18] в контексті війни підкреслюють важливість пропаганди як фактору впливу на масову та колективну свідомість, наголошуючи на необхідності розвитку критичного мислення як захисного механізму.

Мета статті – проаналізувати теоретичні підходи до комунікативних стратегій впливу на масову свідомість у цифровому середовищі з позицій соціальної інженерії.

Виклад основного матеріалу. Сучасна архітектура глобального інформаційного простору зазнала радикальної трансформації, перетворившись із засобу передачі даних на складну екосистему управління людською когніцією. Процеси цифрової комунікації сьогодні не просто відображають реальність, а активно її конструюють, використовуючи для цього арсенал стратегій. Такі стратегії базуються на перетині нейропсихології, обчислювальної лінгвістики та алгоритмічного моделювання поведінки. Вплив на масову свідомість у цифровому середовищі перестав бути дискретним актом пропаганди, ставши перманентним станом взаємодії індивіда з інтелектуальними системами. Під масовою свідомістю розуміємо сукупність спільних переконань, цінностей, норм та уявлень, притаманних великій групі людей або суспільству загалом, які визначають їхнє сприйняття соціальної реальності, оцінку подій і типові моделі поведінки.

Класичні теорії масової комунікації, закладені Г. Лебоном та С. Московічі, залишаються концептуальним фундаментом для розуміння сучасних медіапроцесів [8; 19]. Якщо класики фокусувалися на фізичному натовпі та харизматичному лідері, то цифрова епоха оперує «мережевим натовпом», де роль лідера часто виконують розосереджені вузли впливу – алгоритми та мікроінфлюенсери. Сучасна масова комунікація крізь призму цих теорій демонструє здатність не лише об'єднувати людей навколо спільних ідей, а й системно руйнувати критичне мислення через поширення дезінформації та стимулювання радикалізації. Механізми впливу в цифровому просторі базуються на програмуванні поведінки

через маніпуляцію інформаційними потоками. Маніпуляція (лат. manipulatio – жмення) у сучасному контексті визначається як прихований психологічний вплив, що змушує реципієнта діяти всупереч власним інтересам, але на користь маніпулятора [6]. Такий вплив стає можливим завдяки сугестії – навіюванню, яке апелює до почуттів, а не до розуму. Сугестія є архаїчним шаром психіки, що виник раніше за аналітичне мислення, тому емоційно забарвлена інформація легше «імплантується» в пам'ять і починає диктувати поведінкові патерни [14].

Аналіз досліджень [4; 5; 12] дозволяє визначити основні комунікативні стратегії впливу на масову свідомість (рис. 1).

Вплив на свідомість здійснюється за такими векторами дій як раціональний, емоційний та маніпулятивно-сугестивний. Кожен із них використовує специфічний набір інструментів, що інтегруються в єдину стратегію залежно від мети кампанії. Наприклад, раціональний вектор впливу застосовує механізми апеляції до логіки, псевдоаргументації та використовує статистичні дані (часто вирвані з контексту), підміну понять, експертні висновки; емоційний – застосовує механізми активізації базових емоцій (страх, гнів, радість) та використовує такий інструментарій як шок-контент, емоційно заряджені заголовки, «мова ненависті», патріотичні заклики; сугестивний – застосовує механізми прихованого навіювання, формування підсвідомих установок та використовує такий інструментарій як метафори, повторення (репетиція), лінгвістичні кліше, евфемізми. Така класифікація є досить умовною, оскільки сучасні цифрові стратегії є інтегративними. Наприклад, технологія «руйнування ідентичності» або «національної консолідації проти ворога» одночасно використовує емоційний тиск і сугестивне програмування для формування керованих масових груп.

Лінгвістичні та персуазивні стратегії характеризуються вербальною комунікацією. Вербальна маніпуляція є одним із найтонших інструментів впливу. Вона реалізується через уміле використання мовних ресурсів для прихованого впливу на когнітивну, емоційну та поведінкову сфери індивіда. У мережевому дискурсі слово перетворюється на засіб впливу через специфічні прийоми, такі як підміна понять, використання евфемізмів (для приховування негативних аспектів) та дисфемізмів (для очорнення опонента).Особливого значення в Facebook, Instagram та Twitter набувають полікодові тексти. Це лінгвістично-візуальні феномени, де вербальний текст, зображення, відео та звук утворюють єдину семантичну одиницю. Така інтеграція дозволяє формувати «віртуальну реальність», що впливає на реципієнта значно ефективніше, ніж чистий текст. Серед тактик вербального впливу виділяють: селективне повторення (багаторазове дублювання інформації для її автоматичного запам'ятовування, подібне до механізмів реклами), графони та мовну гру (стилістичне спотворення слів для створення емоційного резонансу або імітації «своєї» мови в межах певної групи), емоційні тригери (використання емодзі та специфічної лексики для створення певної афективної атмосфери) [10]. Такі прийоми спрямовані на досягнення ефекту «комунікативної сліпоти», коли реципієнт не усвідомлює, що знаходиться під впливом, і сприймає нав'язані установки як власні думки.

Психологічні стратегії впливу включають модель PRIME, психологію морального обурення та імпульсивного поширення.

Центральним елементом сучасного цифрового впливу є експлуатація еволюційної психології людини алгоритмами соціальних медіа. Людський мозок еволюціонував у напрямку соціального навчання, що передбачає пріоритетну увагу до певних типів інформації, що були критичними для виживання групи. У даному контексті показовою є модель PRIME [17]. Алгоритми максимізують залученість користувачів, насичуючи стрічки інформацією, яка відповідає акроніму PRIME: інформація від осіб, які мають престиж або високий статус у групі (Prestigious), повідомлення, що стосуються інтересів власної групи (RelatedtotheIngroup), контент із виразним моральним забарвленням (Moral) та емоційно насичена інформація (Emotional).

Чисельні дослідження постів у соціальних мережах свідчать, що моральне

ISSN: 2078-1016

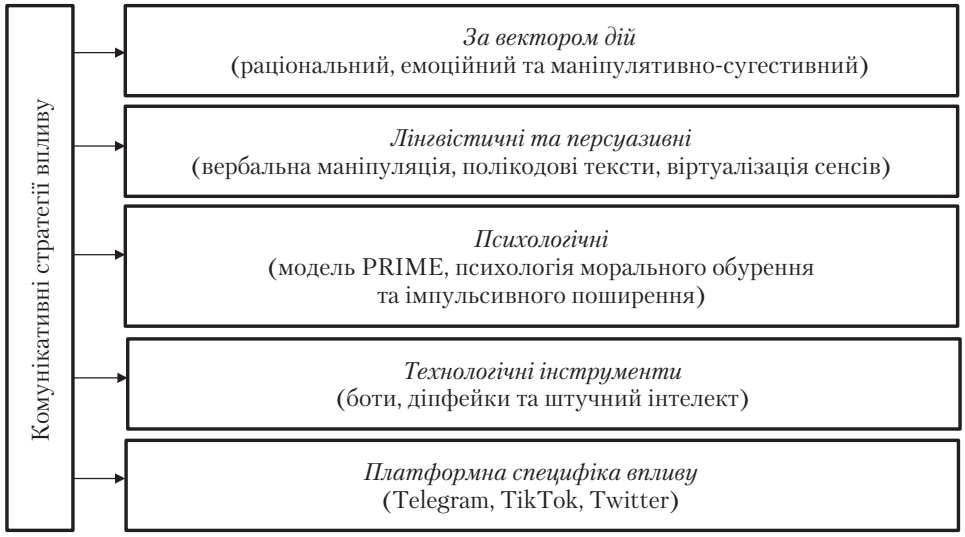


Рис. 1. Комунікативні стратегії впливу на масову свідомість

обурення є найпотужнішим тригером для поширення інформації. Обурення вводить користувача в режим «імпульсивного шерингу», за якого здатність до перевірки фактів практично нівелюється. У такому випадку слід акцентувати на впливі емоцій на поведінку людини.

Вплив емоцій на поведінку людини здійснюється через моральне обурення, емоційне зараження, шок-контент з використанням таких механізмів як перехід у режим групової ідентифікації, автоматичного копіювання емоційного стану групи та відключення аналітичного фільтра. Наслідками у такому випадку для масової свідомості стають: пріоритет вираження гніву над точністю інформації, швидке поширення паніки або ейфорії та прийняття маніпулятивних установок на підсвідомому рівні. Ці механізми стають основою для формування «інформаційних бульбашок» та «ехо-камер», де користувачі стикаються лише з інформацією, що підтверджує їхні упередження, що в кінцевому підсумку веде до ерозії соціального капіталу та радикалізації [16].

Вплив на масову свідомість також здійснюється за допомогою технологічних інструментів, таких як боти, діпфейки та штучний інтелект. Сучасні бот-мережі еволюціонували від простих спам-акаунтів до складних систем, що використовують штучний інтелект (ШІ) для імітації органічної підтримки певної інформації. У 2023 році кількість ШІ-генерованих фейкових акаунтів на одній платформі перевищувала 100 000 на місяць. Бот-мережі виконують роль підсилювачів, створюючи ілюзію масовості ідеї, що змушує реальних користувачів приєднуватися до «більшості» через психологічний ефект приєднання. Тобто технології ШІ дозволяють масштабувати маніпуляції до глобального рівня, забезпечуючи при цьому індивідуальну точність впливу.

Діпфейки, створені за допомогою генеративно-змагальних мереж (GAN), стали інструментом високорівневої політичної маніпуляції. Вони дозволяють створювати гіперреалістичні відео, де публічні особи роблять заяви, яких ніколи не було в реальності. Наведемо декілька прикладів застосування діпфейків. Кейс Д. Кулеби, коли зловмисники імітували розмову екс-міністра з головою Комітету Сенату США Б. Кардіном для збору чутливої інформації. Кейс О. Данілова, коли російська пропаганда використала діпфейк О. Данілова, вмонтований у підроблений ефір телемарафону, для звинувачення України в теракті у підмосков'ї. Кейс В. Зеленського, коли було

використано відео із закликом до здачі в полон, що стало одним із перших масштабних прикладів використання діпфейків у війні [11]. Ці випадки підкреслюють виникнення «дивіденду брехуна» – ситуації, коли будь-яку правдиву інформацію можна оголосити підробкою, створеною ШІ, що повністю руйнує довіру до візуальних доказів.

Вплив на масову свідомість здійснюється через платформи Telegram, TikTok, Twitter. Кожна цифрова платформа має власну архітектуру, що визначає ефективність тих чи інших стратегій впливу. Для українського сегмента інтернету Telegram став критично важливим, але водночас найнебезпечнішим каналом комунікації. Станом на кінець 2024 року 73 % українців використовували його як джерело новин. Анонімність каналів та відсутність фільтрації контенту створюють умови для поширення паніки, дезінформації та «шок-контенту» [15]. Наприклад, особливостями впливу в Telegram в умовах сьогодення виступають: шок-контент (публікація фото/відео наслідків ударів без цензури для виклику миттєвої емоційної реакції), маніпуляція страхом (розповсюдження неофіційних попереджень про обстріли чи загрози, що підриває довіру до офіційних джерел), анонімні «інсайди» (формування відчуття причетності до секретної інформації, що робить користувачів більш сприйнятливими до маніпуляцій). Крім того, існують обґрунтовані ризики контролю серверної інфраструктури Telegram російськими спецслужбами. Зокрема, встановленням серверного обладнання займається компанія Global Network Management (GNM), власник якої має прямі зв'язки з контрактами ФСБ. TikTok став основним інструментом впливу на молодь через механізми «парасоціальної взаємодії» та візуального переконання. Дослідження показують, що естетичні елементи (пастельні тони, заспокійлива музика) активують периферійний шлях обробки повідомлень, що знижує критичний опір аудиторії. Після встановлення емоційного зв'язку через «естетику», автор впроваджує ідеологічні тези, що сприймаються як власні переконання реципієнта. Після зміни власника та скорочення команд модерації, Twitter стала платформою з найвищим рівнем дезінформаційної активності в Європі. Система BlueVerified дозволила зловмисникам купувати легітимність для фейкових акаунтів, що призвело до домінування проросійських та антиукраїнських наративів у глобальному масштабі.

Отже, довготривалий вплив маніпулятивних стратегій призводить до фундаментальних змін у психічному стані особистості та суспільства в цілому: втома від співчуття (постійні «емоційні гойдалки» в новинах призводять до емоційного виснаження. Те, що раніше викликало шок, стає буденністю, що веде до апатії та відсторонення від суспільно-політичного життя), навчена безпорадність (суперечлива інформація та відчуття постійної загрози формують переконання, що індивід ні на що не впливає, що сприяє деполітизації), ерозія довіри (коли медіапростір пересичений фейками, громадяни перестають довіряти навіть перевіреним джерелам, що заміщується цинізмом та схильністю до конспірології), когнітивна фрагментація (кліповий формат споживання інформації руйнує здатність до глибокого аналізу та розуміння контексту подій).

Висновки. Комунікативні стратегії впливу на масову свідомість в цифровому середовищі еволюціонували від прямої пропаганди до складних систем алгоритмічного управління увагою. Український контекст демонструє, що в умовах інформаційної війни саме цифрове середовище стає ключовим полем для реалізації стратегій масового впливу. Ефективність впливу значною мірою залежить від використання стратегій емоційної апеляції, повторюваності повідомлень, апелювання до соціальних норм і колективної ідентичності. Ефективні комунікативні стратегії повинні враховувати не лише алгоритмічні властивості цифрових платформ, а й культурні коди та критичну спроможність аудиторії. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на емпіричну перевірку ефективності конкретних стратегій у різних групах населення, розроблення прикладних моделей захисту масової свідомості та впровадження освітніх програм з протидії маніпулятивним комунікаціям у цифровому середовищі.

ISSN: 2078-1016

ЛІТЕРАТУРА

1. **Березовська, В. В.** (2024). Вплив інтернет-медіа на масову свідомість: український та зарубіжний досвід. *Державна політика та управління стратегічними комунікаціями в кризових умовах* : зб. тез ІІІ Міжнар. наук.-практ.конф. (м. Київ – Вроцлав, 24 жовтень 2024 року). С. 68–70.
2. **Биркович, Т. І.** (2023). Технології впливу на масову свідомість в умовах інформаційної гібридної війни: соціокультурний аспект. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, 1, 9–14.
3. **Віннічук, О. В. & Руда, Л. А.** (2024). Пропаганда як інструмент політичної комунікації в умовах російсько-української війни. *Політичне життя*, 1, 82–87. https://doi.org/10.31558/2519-2949.2024.1.12.
4. **Герасименко, О. Ю.** (2023). Стратегії і тактики маніпулятивного впливу у політичному дискурсі : аналіз та класифікація. *Інтелект. Особистість. Цивілізація,* 2(23), 78–88. https://doi.org/10.33274/2079-4835-2021-23-2-78-88
5. **Горіна, Ж. Д. & Олійник, О. В.** (2020). Мовні засоби маніпулятивного впливу в дискурсі соціальних мереж. *Молодий вчений,* 9(85), 22–26. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-85.1-5
6. **Зима, О. Г.** (2017). Мотивація і маніпуляція як інструменти впливу на людину. *Економіка і суспільство,* 13, 474–480.
7. **Іванцов, В. О. & Бахмат, В. Г.** (2024). Протидіядезінформації та пропаганді в умовахвійни: роль медіа та соціальних мереж. *Безпекова ситуація в Україні в умовах війни: стан, загрози, напрями забезпечення безпеки*: зб. тез Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 27 вересня 2024 р.). С. 100–104.
8. **Лебон, Ґ.** (2021). Психологія мас (Я. Мишанич, пер.). Київ: Андронум, 138.
9. **Мірошниченко, С.** (2025). Комунікаційні стратегії громадських організацій у висвітленні воєнних злочинів в Україні. *Актуальні питання масової комунікації*, 38, 31–42. https://doi.org/10.17721/CIMC.2025.38.31-42
10. **Мовчан, Д. & Захарченко, А.** (2021). Засоби реалізації вербального впливу у рекламі (на матеріалі англійськомовних кінопостерів). *Філологічні трактати,* Т. 13, № 2, 52–61. https://www.doi.org/10.21272/ Ftrk.2021.13(2)-6
11. **Петрів, О.** (2024). Штучний інтелект і діпфейки: як країни реагують на загрози. *Центр демократії та верховенства права.* https://cedem.org.ua/analytics/shtuchnyi-intelekt-i-dipfeiky
12. **Посмітна, В. В.** (2019). Комунікативні стратегії та тактики мас-медійного дискурсу в аспекті потенційної загрози деструктивногомовного впливу. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія,* Т. 3, № 39, 123–126. https://doi.org/10.32841/2409-1154.2019.39.3.28
13. **Ромах, О.** (2015). Вплив масово-комунікаційних технологій на свідомість людини. *Освіта регіону,* 2(39), 108–113.
14. **Руденко, Н. В.** (2022). Сугестія як засіб формування громадської думки в сучасних англомовних інтернет-виданнях: інформаційно-комунікаційні стратегії та способи їх реалізації : дис. ...д-ра філософії : 061 «Журналістика», 235.
15. **Санатарчук, М.** (2024). Відейфорії до страху.Texty.org.ua дослідили, як Telegram-канали маніпулюють нами за допомогою мови. Медіамейкер. https://mediamaker.me/texty-org-ua-doslidyly-yak-telegram-kanaly-manipulyuyut-namy-za-dopomogoyu-movy-13569/
16. **Щербина, О., Крикун, В. & Бауліна, Т.** (2023). Ехокамера як технологія комунікаційного впливу. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Філософія,*2(9), 68–72. https://doi.org/10.17721/2523-4064.2023/9-13/15
17. **Bargh, J**. (2018). Before You Know It. The Unconscious Reasons We Do What We Do. RandomHouse, 352.

18. **Lysychkina, I. & Lysychkina, O.**(2024). Propagandaas a factorinfluencingtheform ationofmilitarypersonnel'smassandcollectiveconsciousness. *HonorandLaw*, 3(90), 60–66. https://doi.org/10.33405/2078-7480/2024/3/90/318455

19. **Moscovici, S.** (2000). Social Representations: Explorations in Social Psychology. JohnWileyandSonsLtd., 328.

REFERENCES

1. **Berezovska, V. V.** (2024). Vplyv internet-media na masovu svidomist: ukrainskyi ta zarubizhnyi dosvid [The influence of Internet media on mass consciousness: Ukrainian and foreign experience]. *Derzhavna polityka ta upravlinnia stratehichnymy komunikatsiiamy v kryzovykh umovakh*: zb. tez III Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (m. Kyiv – Vrotslav, 24 zhovten 2024 roku). pp. 68–70. [in Ukrainian].

2. **Byrkovych, T. I.** (2023). Tekhnolohii vplyvu na masovu svidomist v umovakh informatsiinoi hibrydnoi viiny: sotsiokulturnyi aspekt [Technologies of influence on mass consciousness in the conditions of information hybrid warfare: socio-cultural aspect]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv,* 1, 9–14. [in Ukrainian].

3. **Vinnichuk, O. V. & Ruda, L. A.** (2024). Propahanda yak instrument politychnoi komunikatsii v umovakh rosiisko-ukrainskoi viiny [Propaganda as a tool of political communication in the context of the Russian-Ukrainian war]. *Politychne zhyttia,* 1, 82–87. https://doi.org/10.31558/2519-2949.2024.1.12. [in Ukrainian].

4. **Herasymenko, O. Yu.** (2023). Stratehii i taktyky manipuliatyvnoho vplyvu u politychnomu dyskursi : analiz ta klasyfikatsiia [Strategies and tactics of manipulative influence in terms of political discourse: analysis and classification]. *Intelekt. Osobystist. Tsyvilizatsiia.* 2(23), 78–88. https://doi.org/10.33274/2079-4835-2021-23-2-78-88 [in Ukrainian].

5. **Horina Zh. D., & Oliinyk O. V.** (2020). Movni zasoby manipuliatyvnoho vplyvu v dyskursi sotsialnykh merezh [Linguistic methods of manipulative influencing in social network discourse]. *Molodyi vchenyi*. 9(85), 22–26. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-85.1-5 [in Ukrainian].

6. **Zyma O. H.** (2017). Motyvatsiia i manipuliatsiia yak instrumenty vplyvu na liudynu [Motivation and manipulation as tools of influence on a person]. *Ekonomika i suspilstvo,* 13, 474–480. [in Ukrainian].

7. **Ivantsov, V. O. & Bakhmat, V. H.** (2024). Protydiia dezinformatsii ta propahandi v umovakh viiny: rol media ta sotsialnykh merezh [Countering disinformation and propaganda in wartime: the role of media and social networks]. Bezpekova sytuatsiia v Ukraini v umovakh viiny: stan, zahrozy, napriamy zabezpechennia bezpeky : zb. tez Vseukr. nauk.-prakt. konf. (m. Kyiv, 27 veresnia 2024 r.). pp. 100–104. [in Ukrainian].

8. **Lebon, G.** (2021). Psykholohiia mas [Mass psychology] (Ya. Myshanych, per.). Kyiv: Andronum, 138. [in Ukrainian].

9. **Miroshnychenko, S.** (2025). Komunikatsiini stratehii hromadskykh orhanizatsii u vysvitlenni voiennykh zlochyniv v Ukraini [Communication strategies of public organizations in covering war crimes in Ukraine]. *Aktualni pytannia masovoi komunikatsii,* 38, 31–42. https://doi.org/10.17721/CIMC.2025.38.31-42 [in Ukrainian].

10. **Movchan, D. & Zakharchenko, A.** (2021). Zasoby realizatsii verbalnoho vplyvu u reklami (na materiali anhliiskomovnykh kinoposteriv) [Means of implementing verbal influence in advertising (based on English-language movie posters)]. *Filolohichni traktaty,* T. 13, № 2, 52–61. https://www.doi.org/10.21272/ Ftrk.2021.13(2)-6 [in Ukrainian].

11. **Petriv, O.** (2024). Shtuchnyi intelekt i dipfeiky: yak krainy reahuiut na zahrozy [Artificial intelligence and deepfakes: how countries respond to threats]. Tsentr demokratii ta verkhovenstva prava. https://cedem.org.ua/analytics/shtuchnyi-intelekt-i-dipfeiky [in Ukrainian].

12. **Posmitna, V. V.** (2019). Komunikatyvni stratehii ta taktyky mas-mediinoho dyskursu v aspekti potentsiinoi zahrozy dystruktyvnoho movnoho vplyvu [Communicative strategies and

ISSN: 2078-1016

tactics of mass media discourse in the aspect of the potential threat of destructive linguistic influence]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Filolohiia,* T. 3, № 39, 123–126. https://doi.org/10.32841/2409-1154.2019.39.3.28 [in Ukrainian].

13. **Romakh, O.** (2015). Vplyv masovo-komunikatsiinykh tekhnolohii na svidomist liudyny [The impact of mass communication technologies on human consciousness]. *Osvita rehionu*, 2(39), 108–113. [in Ukrainian].

14. **Rudenko, N. V.** (2022). Suhestiia yak zasib formuvannia hromadskoi dumky v suchasnykh anhlomovnykh internet-vydanniakh: informatsiino-komunikatsiini stratehii ta sposoby yikh realizatsii [Suggestion as a means of forming public opinion in modern English-language online publications: information and communication strategies and methods of their implementation]: dys. ...d-ra filosofii : 061 «Zhurnalistyka», 235. [in Ukrainian].

15. **Sanatarchuk, M.** (2024). Vid eiforii do strakhu. Texty.org.ua doslidyly, yak Telegram-kanaly manipuliuiut namy za dopomohoiu movy [From euphoria to fear. Texty.org.ua investigated how Telegram channels manipulate us through language]. Mediameiker. https://mediamaker.me/texty-org-ua-doslidyly-yak-telegram-kanaly-manipulyuyut-namy-za-dopomogoyu-movy-13569/ [in Ukrainian].

16. **Shcherbyna, O., Krykun, V. & Baulina, T.** (2023). Ekhokamera yak tekhnolohiia komunikatsiinoho vplyvu [Echo chamber as a technology of communication influence]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seriia: Filosofiia,* 2(9), 68–72. https://doi.org/10.17721/2523-4064.2023/9-13/15 [in Ukrainian].

17. **Bargh, J**. (2018). Before You Know It. The Unconscious Reasons We Do What We Do. Random House, 352. [in English].

18. **Lysychkina, I. & Lysychkina, O.** (2024). Propaganda as a factor influencing the formation of military personnel's mass and collective consciousness. *Honor and Law*, 3(90), 60–66. https://doi.org/10.33405/2078-7480/2024/3/90/318455 [in English].

19. **Moscovici, S.** (2000). Social Representations: Explorations in Social Psychology. John Wiley and Sons Ltd., 328 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 03.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 09.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

УДК 37.013.42
DOI https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2026.1(100).06

Ганна КОВАЛЬ
доктор наук з державного управління, професор,
професор кафедри публічного управління та адміністрування
Державний університет економіки і технологій
https://orcid.org/0000-0001-5317-6876

Марина ВОЛІКОВА
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціально-гуманітарних наук
Державний університет економіки і технологій
https://orcid.org/ 0000-0002-3182-7639

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН ПІДЛІТКІВ ТА РОЛЬ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У процесі дослідження авторами проаналізовано теоретичні та практичні аспекти впливу соціальних мереж на психоемоційний стан підлітків, а також визначено роль соціальної роботи у формуванні безпечної цифрової взаємодії молоді. Актуальність дослідження підтверджується стрімким зростанням використання соціальних мереж серед підлітків, що, з одного боку, сприяє розширенню можливостей соціальної комунікації та самореалізації, а з іншого – може зумовлювати виникнення психоемоційних ризиків, зокрема підвищеної тривожності, емоційної нестабільності, залежної поведінки, проявів кібербулінгу. У статті обґрунтовано значення соціальної роботи у цифровому середовищі як важливого інструменту підтримки психологічного благополуччя підлітків та профілактики негативних наслідків використання соціальних мереж. Виокремлено педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з підлітками в умовах цифровізації суспільства, серед яких інтеграція цифрової та медіаграмотності в освітній процес, розвиток психологічної компетентності, використання практикоорієнтованих методів навчання, міждисциплінарна взаємодія та організація соціально-профілактичної діяльності у цифровому просторі.

Ключові слова: соціальні мережі, підлітки, психоемоційний стан, соціальна робота, цифрове середовище, освітній процес, цифрова соціалізація.

Ganna KOVAL
Marina VOLIKOVA

THE IMPACT OF SOCIAL MEDIA ON THE PSYCHO-EMOTIONAL WELL-BEING OF ADOLESCENTS AND THE ROLE OF SOCIAL WORK IN THE DIGITAL ENVIRONMENT

In this study, the authors analyse the theoretical and practical aspects of the impact of social media on the psycho-emotional state of adolescents, and identify the role of social work in fostering safe digital interaction among young people. The relevance of the study is confirmed by the rapid growth in the use of social networks among adolescents, which, on the one hand, contributes to the expansion of opportunities for social communication and self-realisation, and on the other, may lead to psycho-emotional risks, in particular increased anxiety, emotional instability, addictive behaviour,

ISSN: 2078-1016

and manifestations of cyberbullying. The article substantiates the importance of social work in the digital environment as a vital tool for supporting the psychological well-being of adolescents and preventing the negative consequences of social media use. It identifies the pedagogical conditions for the effective training of future social work professionals to work with adolescents in the context of a digitalised society, including the integration of digital and media literacy into the educational process, the development of psychological competence, the use of practice-oriented teaching methods, interdisciplinary collaboration, and the organisation of social and preventive activities in the digital space.

Key words: social networks, adolescents, psycho-emotional state, social work, digital environment, educational process, digital socialisation.

Вступ. Стрімкий розвиток цифрових технологій та їх глибока інтеграція у повсякденне життя сучасної молоді істотно трансформують соціокультурний простір підлітків, впливаючи на особливості їхньої соціалізації, комунікативної взаємодії та формування психоемоційного досвіду. Умови цифрового суспільства, що характеризуються інтенсивним інформаційним обміном, глобальною мережею комунікацій і широкою доступністю онлайн-ресурсів, сприяють формуванню нових моделей соціальної поведінки, у яких соціальні мережі відіграють провідну роль [1]. Вони виступають не лише інструментом комунікації, самопрезентації та обміну інформацією, а й важливим соціокультурним середовищем, у межах якого відбувається конструювання ідентичності підлітків, формування системи цінностей, світоглядних орієнтацій та поведінкових стратегій.

Аналіз наукових досліджень [1; 3; 4] дозволяє зробити висновки, що соціальні мережі стали потужним фактором соціального впливу, що здатний визначати емоційний стан, рівень самооцінки, характер міжособистісної взаємодії молоді. Завдяки інтерактивності, швидкості поширення інформації та можливості постійної онлайн-присутності вони створюють нові комунікативні практики, які суттєво відрізняються від традиційних форм соціальної взаємодії. У цьому контексті цифрове середовище виступає як простір соціального навчання, де підлітки засвоюють нові моделі поведінки, формують власні уявлення про соціальні норми, успішність та самореалізацію.

Водночас інтенсивне використання соціальних мереж супроводжується низкою психологічних і соціальних ризиків, що можуть негативно позначатися на психоемоційному благополуччі підлітків. Постійний потік інформації, візуальна конкуренція у цифровому просторі, орієнтація на ідеалізовані образи життя, що транслюються у соціальних медіа, а також прагнення до соціального схвалення у вигляді «лайків» чи позитивних коментарів можуть формувати у молоді відчуття невпевненості у собі та зниження рівня самооцінки. У результаті виникають психологічні стани, пов'язані з підвищеною тривожністю, емоційною нестабільністю, депресивними проявами та відчуттям соціальної ізоляції. Крім того, постійна цифрова присутність і тривале перебування у віртуальному середовищі можуть призводити до формування залежності від соціальних мереж, що проявляється у надмірній потребі перевіряти оновлення, втраті контролю над часом, проведеним онлайн, а також у зниженні інтересу до офлайн-комунікації. Автори дослідження [8] зазначають, що подібні явища нерідко супроводжуються порушеннями режиму сну, зниженням концентрації уваги, когнітивною перевтомою та зменшенням ефективності навчальної діяльності.

Узагальнюючи вищезазначене, у сучасних умовах соціальні мережі виступають складним соціально-психологічним феноменом, який, з одного боку, відкриває широкі можливості для комунікації, самореалізації та доступу до інформаційних ресурсів, а з іншого – створює нові виклики для психічного здоров'я та соціального розвитку підлітків. Це зумовлює необхідність комплексного наукового аналізу впливу цифрового середовища на психоемоційний стан молоді, а також розроблення ефективних соціально-педагогічних і психологічних стратегій профілактики негативних наслідків надмірного використання соціальних мереж.

Мета статті. Теоретичний аналіз впливу соціальних мереж на психоемоційний стан підлітків та обґрунтування ролі соціальної роботи у цифровому середовищі, зокрема визначення педагогічних умов ефективної соціально-профілактичної діяльності, спрямованої на підтримку психологічного благополуччя підлітків і формування безпечних моделей їхньої онлайн-взаємодії.

Виклад основного матеріалу. У сучасному цифровому суспільстві соціальні мережі перетворилися на один із ключових елементів повсякденного життя молоді, особливо підлітків, істотно впливаючи на характер їхньої комунікації, соціалізації та формування психоемоційного досвіду. Онлайн-платформи виконують не лише функцію засобу спілкування і самопрезентації, але й формують новий інформаційно-комунікативний простір, у межах якого відбувається становлення особистісної ідентичності, соціальних ролей та поведінкових моделей молодого покоління. Постійна присутність у цифровому середовищі значною мірою трансформує способи взаємодії між підлітками, впливаючи на їхній емоційний стан, систему цінностей та рівень психологічного благополуччя.

За даними Європейської комісії та Європейського статистичного офісу (Eurostat), станом на 2024–2025 роки рівень використання соціальних мереж серед підлітків у країнах Європейського Союзу досяг рекордних показників: приблизно 95–97 % молоді віком 15–16 років щоденно користуються соціальними платформами, а понад 40 % підлітків проводять у них більше трьох годин на день [7; 6; 5]. Згідно з результатами міжнародного дослідження EU Kids Online, інтенсивність цифрової взаємодії значною мірою пов'язана з ризиками психоемоційного перевантаження, зокрема зростанням рівня тривожності, соціального порівняння та незадоволеності власним образом. Проблематика впливу соціальних мереж на психічне здоров'я молоді також активно досліджується міжнародними організаціями. Зокрема, Всесвітня організація охорони здоров'я (WHO) у звіті Adolescent mental health and digital environments2024року наголошує на зростанні випадків проблемного використання соціальних медіа серед підлітків [10]. За даними дослідження Health Behaviour in School-aged Children (HBSC), у період з 2018 до 2022 року частка підлітків із ознаками залежної поведінки у соціальних мережах зросла з 7 % до приблизно 11–12 %, причому найбільш уразливою групою виявилися дівчата-підлітки. Подібна поведінка характеризується труднощами контролю часу перебування у цифровому середовищі, зниженням здатності до саморегуляції та появою емоційного дискомфорту або тривожності у випадку відсутності доступу до онлайн-платформ. Додатково дослідження OECD у 2025 році [9] свідчать, що надмірне використання соціальних мереж може бути пов'язане з погіршенням якості сну, зниженням концентрації уваги та підвищеним рівнем психологічного стресу серед підлітків. Таким чином, сучасні наукові дані підтверджують амбівалентний характер впливу цифрового середовища: з одного боку, соціальні мережі відкривають нові можливості для комунікації, навчання та самовираження, а з іншого – створюють додаткові ризики для психоемоційного благополуччя молоді.

Для дослідження впливу соціальних мереж на емоційний стан підлітків застосовують комплекс теоретичних та емпіричних методів наукового пізнання. Використання таких теоретичних методів, як аналіз, узагальнення та систематизація міждисциплінарних наукових джерел у галузі психології, соціології та педагогіки, дає змогу сформувати теоретико-методологічну основу дослідження. Вона базується на поєднанні культурно-історичного, соціально-когнітивного, системного та інформаційно-когнітивного підходів, що забезпечує комплексне вивчення впливу цифрового середовища на формування ідентичності, розвиток самосвідомості, ціннісних орієнтацій і міжособистісної комунікації підлітків. Важливе пояснення механізмів такого впливу подає соціально-когнітивна теорія Альберта Бандури, канадсько-американського психолога, який акцентує роль моделювання поведінки, спостереження та соціального наслідування. У контексті соціальних мереж це проявляється у форму-

ISSN: 2078-1016

ванні поведінкових патернів підлітків через взаємодію з віртуальними образами блогерів та інфлюенсерів, що актуалізує процеси саморефлексії, самоспостереження та саморегуляції особистості.

За результатами дослідження Оксана Бойчук та співавторів [4], цифровий та віртуальний простір відіграє важливу роль у процесі соціалізації сучасних підлітків, особливо в умовах воєнного стану в Україні. За даними дослідників, соціальні мережі щоденно використовують близько 75 % українських підлітків, тоді як ще приблизно 25 % звертаються до них кілька разів на тиждень. Серед найбільш популярних платформ домінують Instagram (близько 65 % користувачів), Facebook (30 %) та TikTok (20 %).

Автори дослідження зазначають, що «хоча соціальні мережі відкривають безліч можливостей для спілкування та самовираження, вони також несуть певні ризики для психоемоційного стану підлітків. Важливо дотримуватися збалансованого підходу до використання цифрових платформ і звертати увагу на психологічне благополуччя. Стратегії обмеження часу онлайн, розвито критичного мислення, підтримка реальних соціальних зв'язків та звернення за професійною допомогою можуть значно знизити негативний вплив соціальних мереж на психіку молоді» [2].

Активна взаємодія у цифровому середовищі суттєво впливає на формування соціальних навичок підлітків, розвиток їхньої особистісної ідентичності та здатність до самопрезентації. Крім того, віртуальний простір сприяє появі нових соціальних практик і моделей комунікації, що поєднують реальну та онлайн-взаємодію. У зв'язку з цим зростає актуальність дослідження психологічного впливу соціальних мереж на становлення особистості підлітків, оскільки вони можуть виступати як важливим ресурсом соціальної підтримки, так і потенційним джерелом психологічних ризиків. З огляду на зростання впливу соціальних мереж на психоемоційний стан підлітків, особливої актуальності набуває визначення педагогічних умов ефективної підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у цифровому середовищі. У цьому контексті автори вважають доцільно виокремити низку педагогічних умов, реалізація яких у освітньому процесі ЗВО сприятиме формуванню професійних компетентностей щодо профілактики та подолання негативних наслідків цифрової взаємодії підлітків:

• Інтеграція цифрової та медіаграмотності в освітній процес підготовки майбутніх соціальних працівників. Це передбачає формування у здобувачів вищої освіти компетентностей критичного аналізу цифрового контенту, розпізнавання ризиків онлайн-середовища та використання соціальних мереж як інструменту профілактичної та просвітницької роботи з підлітками.

• Формування психологічної й емоційної компетентності майбутніх соціальних працівників. Під час навчання важливо розвивати навички діагностики психоемоційного стану підлітків, виявлення ознак цифрової залежності, кібербулінгу, соціальної ізоляції та інших негативних проявів, пов'язаних із використанням соціальних мереж.

• Використання практикоорієнтованих методів навчання у підготовці соціальних працівників. Застосування тренінгів, кейс-методу, моделювання професійних ситуацій і проєктної діяльності сприяє формуванню готовності майбутніх фахівців до роботи з підлітками у цифровому середовищі.

• Створення міждисциплінарного освітнього середовища у ЗВО. Поєднання знань із соціальної роботи, психології, педагогіки, медіакомунікації та цифрових технологій забезпечує комплексне розуміння впливу соціальних мереж на розвиток особистості підлітка.

• Організація цифрово орієнтованої соціально-профілактичної діяльності. Передбачає залучення здобувачів до створення просвітницьких онлайн-кампаній, соціальних проєктів у соціальних мережах, консультацій та інформаційної підтримки підлітків щодо безпечного і відповідального використання цифрового середовища.

Висновки. У процесі дослідження авторами встановлено, що соціальні мережі

стали важливим чинником соціалізації сучасних підлітків та суттєво впливають на їхній психоемоційний стан. Активна взаємодія у цифровому середовищі сприяє формуванню нових моделей комунікації, самопрезентації і соціальної ідентичності, водночас може зумовлювати виникнення певних психологічних ризиків, зокрема підвищення рівня тривожності, емоційної залежності, порушення самооцінки та виникнення проявів кібербулінгу. Доведено, що вплив соціальних мереж на підлітків має як позитивні, так і негативні аспекти, що потребує комплексного наукового аналізу та розроблення ефективних механізмів соціально-педагогічної підтримки у цифровому середовищі. У ході дослідження було виокремлено педагогічні умови, спрямовані на підвищення ефективності соціальної роботи з підлітками в умовах цифровізації суспільства. До них належать інтеграція медіа- та цифрової грамотності у підготовку майбутніх соціальних працівників, розвиток психологічної компетентності щодо діагностики психоемоційного стану підлітків, використання практикоорієнтованих методів навчання, міждисциплінарна взаємодія в освітньому середовищі ЗВО, а також організація соціально-профілактичної діяльності у цифровому просторі. Реалізація цих умов сприяє формуванню професійної готовності фахівців соціальної сфери до роботи з підлітками у середовищі соціальних мереж. Результати проведеного дослідження дають можливість дійти висновку про те, що ефективна соціальна робота у цифровому середовищі повинна поєднувати психолого-педагогічну підтримку, профілактику ризикованої онлайн-поведінки і формування навичок безпечної цифрової взаємодії. Упровадження визначених педагогічних умов у систему підготовки майбутніх соціальних працівників сприятиме підвищенню ефективності соціально-профілактичної діяльності, розвитку емоційної стійкості підлітків та створенню безпечного цифрового середовища для їхнього особистісного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Гоян, І., Данилова, Т.** (2021). Вплив соціальних мереж на психологічне функціонування особистості: до постановки проблеми. *Науковий журнал «Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія»*. Том 12, № 4. С. 118–124.10.31548/hspedagog2021.04.117

2. **Матієнко, Т., Іващенко, М.** (2025). Вплив соціальних мереж на психо-емоційний стан підлітків. Дидактика, (1), с. 64–69. https://doi.org/10.69842/DIDACTICS.2025.1.10

3. **Якущенко, Ю., Глущенко, К.** (2021). Соціальні мережі як провідний вид віртуального спілкування. *Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства* : матеріали IX Всеукраїнської наукової конференції студентів, аспірантів, викладачів та співробітників. Суми: Сумський державний університет. С. 413–417.

4. **Boichuk, O., Lyebyedyeva, Y., Stadnyk, M., Mishchuk, A., Shcherbin, L.** (2023). Effectiveness of virtual space in the socialization process of teenagers (under martial law). Amazonia Investiga. Volume 12, Issue 63. 266–276. https://doi.org/10.34069/AI/2023.63.03.25

5. European Commission. (2024). State of the Digital Decade 2024 report. Brussels:European Commission, 2024. https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/factpages/state-digital-decade-2024-report (дата звернення: 09.03.2026).

6. Eurostat. (2025). 97 % of young people in the EU use the internet every day. Luxembourg:European Commission. https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/edn-20250715-1 (дата звернення: 09.03.2026).

7. Eurostat. (2025). Young people – digital world. Luxembourg : European Commission, 2025. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Young_people_-_digital_world (дата звернення: 10.03.2026).

8. **Inchley, J., Curri,e D., Cosma, A.** (2024). A focus on adolescent social media use and gaming in Europe, Central Asia and Canada (HBSC study). Copenhagen : WHO Regional Office for Europe. https://www.hbsc.org/publications/reports/a-focus-

ISSN: 2078-1016

on-adolescent-social-media-use-and-gaming-in-europe-central-asia-and-canada/ (дата звернення: 09.03.2026).

9. OECD.(2025). How's Life for Children in the Digital Age? Paris : OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/how-s-life-for-children-in-the-digital-age_0854b900-en/ (дата звернення: 10.03.2026).

10. World Health Organization.(2024). Teens, screens and mental health Geneva : WHO. https://www.who.int/europe/news/item/25-09-2024-teens--screens-and-mental-health (дата звернення: 09.03.2026).

REFERENCES

1. **Hoian, I., Danylova, T.** (2021). Vplyv sotsialnykh merezh na psykholohichne funktsionuvannia osobystosti: do postanovky problemy[The influence of social networks on the psychological functioning of the individual: towards a formulation of the problem]. *Naukovyi zhurnal «Humanitarni studii: pedahohika, psykholohiia, filosofiia»*. Tom 12, № 4. S. 118–124.[in Ukrainian]

2. **Matiienko, T., Ivashchenko, M.** (2025). Vplyv sotsialnykh merezh na psykho-emotsiinyi stan pidlitkiv [The impact of social networks on the psycho-emotional state of adolescents]. Dydaktyka, (1), 64–69. https://doi.org/10.69842/DIDACTICS.2025.1.10[inUkrainian]

3. **Yakushchenko, Yu., Hlushchenko, K.** (2021). Sotsialni merezhi yak providnyi vyd virtualnoho spilkuvannia [Social networks as the leading form of virtual communication]. *Sotsialno-humanitarni aspekty rozvytku suchasnoho suspilstva* : materialy IKh Vseukrainskoi naukovoi konferentsii studentiv, aspirantiv, vykladachiv ta spivrobitnykiv. Sumy: Sumskyi derzhavnyi universytet. S. 413–417. [in Ukrainian]

4. **Boichuk, O., Lyebyedyeva, Y., Stadnyk, M., Mishchuk, A., Shcherbin, L.** (2023). Effectiveness of virtual space in the socialization process of teenagers (under martial law). *Amazonia Investiga*. Volume 12, Issue 63. 266–276.https://doi.org/10.34069/AI/2023.63.03.25 [in English]

5. European Commission. (2024). State of the Digital Decade 2024 report. Brussels: European Commission, 2024. https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/factpages/state-digital-decade-2024-report (data zvernennia: 09.03.2026) [in English]

6. Eurostat. (2025). 97 % of young people in the EU use the internet every day. Luxembourg: European Commission. https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/edn-20250715-1 (data zvernennia: 09.03.2026). [in English]

7. Eurostat. (2025). Young people – digital world. Luxembourg : European Commission, 2025. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Young_people_-_digital_world (data zvernennia: 10.03.2026). [in English]

8. **Inchley, J., Curri,e D., Cosma, A.** (2024). A focus on adolescent social media use and gaming in Europe, Central Asia and Canada (HBSC study). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. https://www.hbsc.org/publications/reports/a-focus-on-adolescent-social-media-use-and-gaming-in-europe-central-asia-and-canada/ (дата звернення: 09.03.2026). [in English]

9. OECD. (2025). How's Life for Children in the Digital Age? Paris : OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/how-s-life-for-children-in-the-digital-age_0854b900-en/ (data zvernennia: 10.03.2026). [in English]

10. World Health Organization.(2024). Teens, screens and mental health Geneva : WHO. https://www.who.int/europe/news/item/25-09-2024-teens--screens-and-mental-health (data zvernennia: 09.03.2026). [in English]

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

УДК 378.014.3
DOI https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2026.1(100).07

Катерина КРАВЧЕНКО
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри професійної освіти та технологій за профілями
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
https://orcid.org/0000-0001-9914-4765

МОБІЛЬНІ ОСВІТНІ ПЛАТФОРМИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БАКАЛАВРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті окреслено основні можливості мобільних освітніх платформ у розвитку фахових компетентностей бакалаврів професійної освіти: розширення можливостей навчання, зокрема й протягом усього життя; безперервність навчання та навчання будь де; персоналізація; гейміфікація та залученість. Розглянуто низку мобільних освітніх платформ та додатків, а також їхніх функціональних можливостей для розвитку фахових компетентностей бакалаврів професійної освіти (itslearning; SwiftAssess (Vocational Education & Skills Evaluation); OpenClassrooms; Coursebox; AutoCAD 360; iCircuit Electronics Simulator; Phyphox). Визначено переваги мобільних навчальних платформ у розвитку фахових компетентностей бакалаврів професійної освіти: можливість створення персоналізованих планів навчання; постановка цілей та відстеження їхнього виконання; функції інтерактивності та мотивації простіше застосовувати в мобільному середовищі, що забезпечує вищу продуктивність та задоволеність; висока доступність мобільних навчальних платформ.

Ключові слова: мобільне навчання, фахова компетентність, бакалаври професійної освіти, мобільні освітні додатки, безперервна освіта.

Kateryna KRAVCHENKO

MOBILE EDUCATIONAL PLATFORMS AS A TOOL FOR DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCIES OF BACHELOR'S STUDENTS IN VOCATIONAL EDUCATION

This article outlines the main capabilities of mobile educational platforms in developing the professional competencies of vocational education bachelors: expanding learning opportunities, including lifelong learning; continuity of education and learning anywhere; personalization; gamification and engagement. A number of mobile educational platforms and applications, as well as their functional capabilities for developing the professional competencies of vocational education bachelors, are considered (itslearning; SwiftAssess (Vocational Education & Skills Evaluation); OpenClassrooms; Coursebox; AutoCAD 360; iCircuit Electronics Simulator; Phyphox). The advantages of mobile learning platforms in the development of professional competencies of bachelor's degree students in vocational education have been identified: the ability to create personalised learning plans; setting goals and tracking their achievement; interactivity and motivation functions are easier to apply in a mobile environment, which ensures higher productivity and satisfaction; high accessibility of mobile learning platforms.

Key words: mobile learning, professional competency, vocational education bachelors, mobile educational applications, continuous education.

ISSN: 2078-1016

Вступ. Стрімкий розвиток науки і технологій впливає на освітній процес та зміни його методологічних характеристик. Цифрові технології вже стали невід'ємною частиною сучасного світу. Протягом останнього десятиліття розвиток цифрових технологій радикально змінив концепцію та методологію навчання, а мобільні пристрої поступово інтегрувалися в освітнє середовище, переосмислюючи способи доступу до знань та взаємодії з освітнім контентом [15]. Ключовою інновацією в цій галузі є мобільне навчання (m-learning), яке передбачає використання мобільних пристроїв (смартфонів та планшетів) для полегшення навчання будь-коли та будь-де. M-learning використовує портативність, підключення та доступність мобільних пристроїв, щоб запропонувати нові можливості для персоналізованого, інтерактивного, гнучкого та мотивуючого навчання. Функціональність мобільних телефонів різко розширилася: вони вже не лише засіб комунікації, а й ефективний механізм навчання, підвищення рівня знань, практичних навичок та професійних компетенцій.

Мобільні технології – це окрема категорія, оскільки мобільні пристрої є найпоширенішими пристроями сьогодні, особливо в розвинених країнах. Цей факт відображається в освіті, де мобільні технології стали найпоширенішою цифровою технологією в закладах освіти будь якого рівня (поряд із настільними комп'ютерами та ноутбуками). Завдяки потужній обчислювальній потужності та портативності мобільних пристроїв у поєднанні з бездротовим зв'язком та інструментами контекстного зондування, мобільні пристрої перетворилися на потужні освітні інструменти з величезним потенціалом у традиційних класах та в неформальному навчанні на свіжому повітрі [15]. Платформи мобільного навчання повною мірою використовують ці можливості, даючи змогу здобувачам освіти отримувати доступ до величезних обсягів інформації за допомогою пошукових систем або спеціалізованих програм, ділитися ідеями та досвідом з іншими здобувачами освітив соціальних мережах, а також сприяти їхній навчальній діяльності більш динамічно та інтерактивно [14]. Ці платформи охоплюють програми, починаючи від навчальних ігор до електронних книг [7] та системи управління навчанням, такі як Moodle [11, с. 370], які забезпечують інтерактивність та гнучкість в освіті, розширюючи можливості мобільного навчання за допомогою бездротових або мережевих пристроїв.

Загалом, мобільні платформи та додатки характеризуються високим рівнем функціональності, що охоплює пошук інформації, системи навігації, комунікацію, соціальні мережі, розважальні ігри, освітні додатки, відео та фотографії, переклад текстів, продажі та бізнес-можливості [12]. Цей факт вказує на можливість їхнього використання в контексті всіх спеціальностей, не лише в технічній сфері, а й у гуманітарних науках, для досягнення балансу між теорією та практикою з акцентом на формуванні та розвитку фахових компетентностей. Тому розглянемо потенціал мобільних освітніх платформ та мобільних додатків у розвитку фахових компетентностей бакалаврів професійної освіти.

Використання технологій в професійній освіті приносить значні переваги, надаючи бакалаврам професійної освіти можливість розвивати компетентності та навички 21-го століття; відкриває нові можливості для формальної освіти та інноваційних практик навчання; забезпечуючи здобувачам освіти можливість планувати власне навчання автономно та активно, трансформуючи виробництво контенту, сприяючи спільним дослідженням та підтримуючи контекстуалізоване та автентичне навчання. Аналогічно, мобільне навчання є каталізатором для підвищення залученості та мотивації бакалаврів професійної освіти в освітній процес. Завдяки інтеграції мультимедіа, імерсивних елементів та ігрового навчального досвіду, серед іншого, мобільне навчання робить освітній процес захопливішимта ефективнішим. Цей переконливий потенціал позиціонує мобільне навчання як інструмент трансформації сектору вищої освіти загалом та підготовки бакалаврів професійної освіти зокрема.

Аналіз останніх досліджень. У сучасних дослідженнях спостерігається значний

інтерес щодо розробки теоретичних та практичних аспектів проблеми підготовки бакалаврів професійної освіти. Так, науковцями розглянуто питання підготовки бакалаврів професійної освіти у системі професійно-педагогічної освіти (Б. Вовк [3], Т. Гуменюк [1], С. Ігнатенко [3], В. Ковальчук [3], В. Чичук [5] та ін.), концептуальне бачення організації підготовки педагогів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі (В. Демський [2], В. Мірошніченко [2], Д. Храпач [4] та ін.). Проте розглянуті авторами концепції не охоплюють деяких завдань підготовки бакалаврів професійної освіти, продиктованих процесами цифровізації.Сучасні дослідження свідчать про зростаючу роль мобільних освітніх платформ у трансформації підходів до професійної підготовки здобувачів освіти. Вивчення функціональних можливостей мобільних технологій у загальноосвітньому контексті представлено в роботах Д. Трана (D. Tran) [16],де відображено досвід впровадження вибраних мобільних рішень у школах та окреслено їхній потенціал у формуванні прикладних навичок. Питання інтеграції мобільних застосунків у процес формування мовної компетентності детально розкрито в дослідженнях П. Трехо (P. Trejo [17]), Е. Хужановича (E. Khujanovich) [9]), в яких продемонстровано ефективність мобільного навчання в іншомовному середовищі на основі персоналізації та адаптивності контенту, а також використання мобільних додатків як засобів підвищення мотивації та залучення студентів до активного навчання (М. Фарраха (M. Farrah) та А. Абу-Дауда (K. Abu-Dawood) [6]).

Також науковцями здійснено: метааналіз впливу мобільних пристроїв на академічну успішність (Ю. Сунг (Y. Sung) [15]), систематичний огляд особливостей, бар'єрів та чинників, що впливають на мобільне навчання у вищій освіті С. Софонгіранраком (S. Sophonhiranrak [14]), розгляд можливостей мобільного навчання в технічно орієнтованій освіті (Д. Міталь (D. Mital) [11]).

Таким чином, аналіз українських і зарубіжних досліджень засвідчує, що мобільні освітні платформи є ефективним інструментом розвитку фахових компетентностей бакалаврів професійної освіти. Водночас, на відміну від зарубіжних праць, у вітчизняних дослідженнях більше уваги приділяється педагогічним умовам формування компетентностей, що потребує подальшої інтеграції з технологічними рішеннями мобільного навчання. Відтак, здійснений аналіз наукової літератури вказує на потенціал мобільного навчання та високу ефективність мобільних освітніх платформ у розвитку фахових компетентностей бакалаврів професійної освіти, зокрема в аспектах адаптивності, міждисциплінарності, цифрової грамотності, мовленнєвої та критичної компетентностей.

Метою статті є визначення потенційних можливостей мобільних освітніх платформ у розвитку фахових компетентностей бакалаврів професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Формування фахових компетентностей є ключовим завданням сучасної професійної освіти. У контексті компетентнісного підходу підготовка майбутніх фахівців орієнтується не лише на засвоєння знань, а й на розвиток практичних умінь, здатності до самостійної діяльності та професійної мобільності. Як зазначає В. Ковальчук та співатори, що «компетентнісний підхід передбачає інтеграцію знань, умінь і особистісних якостей, необхідних для ефективної професійної діяльності» [3]. Подібної думки дотримується й Т. Гуменюк підкреслюючи, що «підготовка бакалаврів професійної освіти має бути спрямована на формування здатності до адаптації в умовах динамічного технологічного середовища» [1], що актуалізує використання цифрових і мобільних технологій у навчанні. У дослідженні В. Чичук зазначено, що «змішане навчання сприяє більш гнучкому формуванню компетентностей, поєднуючи традиційні та цифрові освітні практики» [5], що створює передумови для активного впровадження мобільних освітніх платформ. Особливу роль відіграє практична складова підготовки. Як наголошує Д. Храпач, «практична підготовка є ключовою детермінантою формування фахових компетентностей, оскільки забезпечує застосування знань у реальних

ISSN: 2078-1016

або наближених до професійної діяльності умовах» [4]. У цьому контексті мобільні освітні платформи відкривають нові можливості для організації практикоорієнтованого навчання.

В результаті використання планшетних комп'ютерів, смартфонів, мобільних телефонів, iPad, iPhone та інших технічних розробок в освітніх цілях з'явилася інновація в концепції M-Learning. Багато вчених і педагогів вважають, що майбутнє навчання за допомогою інформаційних і комп'ютерних технологій безпосередньо пов'язане з поширенням мобільного зв'язку, появою великої кількості освітніх додатків і програм, а також розвитком нових технологій, що розширюють можливості та якість освіти [9]. Нові технології навчання поставили перед викладачами нові виклики у виборі прийнятних навчальних ресурсів, особливо у випадку мобільних пристроїв. Існує безліч освітніх програм M-Learning, часто відомих як додатки, які доцільно використовувати у професійній підготовці майбутніх фахівців, зокрема й бакалаврів професійної освіти. M-learning має потенціал стати успішним доповненням до традиційних методів навчання. Важливо ознайомити здобувачів освіти з перевагами мобільного навчання для вищої освіти. Погоджуємося з позицією Т. Юраєва (T. Juraev), що системи мобільного навчання прості у використанні та ефективні, тому вони можуть оптимізувати освітній процес та підвищити сприйняття мобільного навчання здобувачами освіти, що може додати цінності поточній системі управління навчанням [8, с. 615]. Різноманітність мобільних пристроїв у поєднанні з їхньою здатністю інтегруватися з іншими технологіями має значний вплив.

Сьогодні мобільні додатки використовуються не лише для розваг, а й в освітніх цілях. Сучасні мобільні додатки сприяють інтеграції інновацій у навчальний процес. Такі рішення поступово замінюють традиційні методи навчання, зокрема, конспектування, лекції, дослідження, розповіді та звіти, які втратили свою ефективність та актуальність.

Освітні мобільні додатки використовуються на всіх етапах освіти, починаючи з молодшого віку. На відміну від традиційної системи освіти, до якої людський мозок звик давно, нестандартне навчання на основі мобільних додатків зумовлює розвиток та покращення пам'яті шляхом вирішення завдань різної складності. Сучасні мобільні додатки розроблені таким чином, що дають змогу здобувачам освіти учням витрачати мало часу на перегляд відео, але залишатися висококонцентрованими протягом цього періоду. Такі мобільні механізми базуються на принципі повторення раніше набутих знань та навичок. Мобільні додатки, на думку П. Треджо (P. Trejo), розвивають та вдосконалюють фахові компетентності (наприклад, навички нестандартного та оригінального мислення, здатність використовувати отримані знання на практиці та генерувати нові ідеї) [17, с. 1383].

Найпоширенішими перевагами використання мобільних додатків в освіті є свобода застосування різних методів навчання та інтерактивних технологій, а також ширші можливості візуалізації теорії та її зв'язку з практикою [16]. Ігрове навчання – це тип навчання, ефективність якого виявляється насамперед на рівні залучення до засвоєння знань, тобто підвищення мотивації [13, с. 820]. Крім того, на основі методології M-learning було розроблено проект «Aprender XXI», спрямований на підвищення професійних компетентностей трьох типів: вивчення наукової літератури та особливостей додатків, розробка (ознайомлення з основами програмування) та оцінка (вирішення тестів і формування висновків).

Щоб повноцінно інтегрувати мобільні системи для оптимізації навчання та розвитку фахових компетентностей бакалаврів професійної освіти, необхідно, на думку М. Кула та співавторів (M. Koole) визначити теоретичні основи мобільної освіти (FRAME), яка базується на теорії діяльності, передбачає конструювання знань шляхом обміну знаннями за допомогою повсюдних мобільних пристроїв [10]. Для розуміння ролі будь якої мобільної освітньої платформи, мобільного додатка чи будь-якої рамки мобільного навчання необхідно визначити та розглянути їхні ключові ком-

поненти для інтеграції. Наприклад, Ф. Оздамлі (F. Ozdamli) та Н. Кавус (N. Cavus) представили основну основу мобільного навчання для освітніх цілей, визначивши ключові компоненти таким чином, щоб кожен компонент мав унікальну роль у процесі (рис. 1) [12].

Здобувач освіти є початковим компонентом мобільного навчання. Усі види мобільного навчання обертаються навколо здобувачів освіти. Інші аспекти мобільного навчання працюють для здобувачів освіти, допомагаючи у визначенні власних цілей та завершенні етапу оцінювання, визначеного студентами. Викладач є другим компонентом та мають консультаційну функцію в середовищі мобільного навчання. Викладачі повинні оцінювати інтереси студентів, щоб розробити навчальні цілі, а потім допомагати їм у досягненні цих цілей на основі їхніх власних талантів. Зміст – це ще один аспект мобільного навчання. Зміст – це те, що здобувачі освіти повинні вивчити, і його мають розглядати всі зацікавлені сторони, зокрема викладачі та здобувачі освіти. Матеріал, що надається в мобільному навчанні, залежить від педагогічних вимог студентів.

Середовище та оцінювання – це два останні аспекти мобільного навчання. Навчальне середовище – це місце, де студенти можуть здобувати знання. Навчальне середовище повинно заохочувати більший контакт між студентами та викладачами. Середовище для мобільного навчання має бути створене для мобільних телефонів, персональних цифрових помічників та інших портативних пристроїв. Оцінювання є важливою частиною мобільного навчання, оскільки воно перевіряє здібності здобувачів освіти та пропонує аналіз і нагляд, щоб допомогти досягти успіху. Елемент швидкого зворотного зв'язку має бути інтегрований у розробку курсу мобільного навчання.

Мобільні технології все частіше використовуються в закладах освіти, але досліджень щодо того, як бакалаври професійної освіти можуть використовувати їх для покращення навчання, проведено небагато. Водночас мобільні навчальні платформи трансформують підготовку бакалаврів професійної освіти, стимулюючи безперервний професійний розвиток, пропонуючи персоналізований, гнучкий та інтерактивний освітній досвід із гейміфікацією та відстеженням цілей у режимі реального часу. Окреслимо основні можливості мобільних освітніх платформ у розвитку фахових компетентностей бакалаврів професійної освіти:

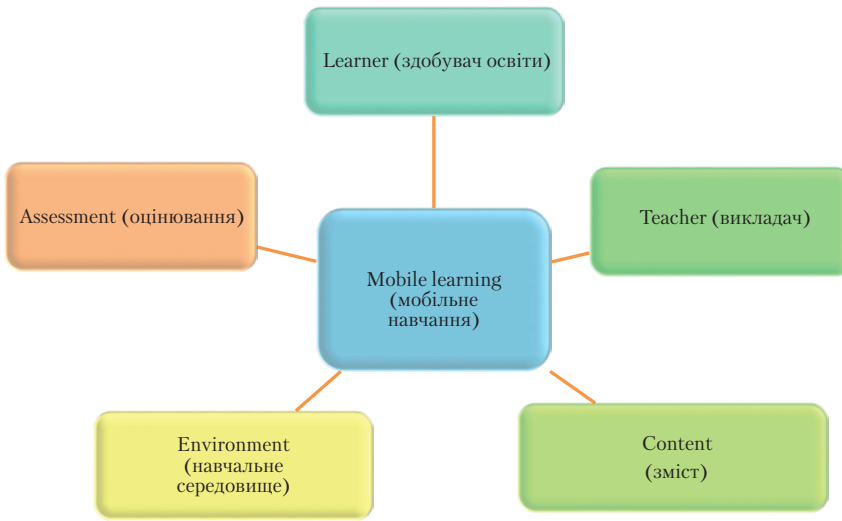


Рис. 1. Елементи мобільного навчання (за Ф. Оздамлі (F. Ozdamli) та Н. Кавус (N. Cavus) [10])

ISSN: 2078-1016

1) *розширення можливостей навчання, зокрема й протягом усього життя, за допомогою мобільних навчальних платформ.* Різні системи управління навчанням дають змогу відстежувати ЗВО професійний рівень здобувачів освіти та регулярно підвищувати його за допомогою різних навчальних матеріалів. Мобільні навчальні платформи є особливо потужними в цій галузі, оскільки ідеально вирішують проблеми цифрового навчання. Оскільки технологічний прогрес та постійно мінливе бізнес-середовище створюють нові можливості та виклики, потрібні більш персоналізовані, гнучкі та інтерактивні освітні підходи;

2) *безперервність навчання та навчання будь де* (вдома, в дорозі тощо). Хоча офлайн-навчання або навчання за допомогою комп'ютера вимагає виділення певного часу для виконання низки конкретних навчальних завдань, мобільне навчання цього не вимагає. Це називається навчанням у дорозі: навчання під час навчання чи роботи, без відволікаючих чинників чи перерив, безпосередньо під час виконання певних завдань.

3) *персоналізація* – завдяки інтерактивності мобільного навчання набагато легше створити індивідуальний план для кожного. Це означає адаптований навчальний досвід до індивідуальних потреб та кар'єрних цілей бакалаврів професійної освіти. Такі платформи можуть мати дуже гнучке ціноутворення, що дозволяє обирати лише ті функції, які дійсно необхідні, пропускаючи все інше. Крім того, бакалаври професійної освіти мають змогу віртуально отримувати доступ до мобільних освітніх курсів будь-де, навіть офлайн, коли LMS дозволяє зберігати навчальний матеріал на своєму пристрої. Це є навчанням на вимогу: здобувачі освіти вивчають матеріал, коли і де їм це потрібно, незалежно від того, де вони знаходяться.

4) *гейміфікація та залученість.* Сучасні бакалаври професійної освіти, користуються мобільними телефонами набагато швидше, ніж комп'ютерами, навіть під час виконання певних навчальних чи професійних обов'язків. Тому таку особливість можливо перетворити на перевагу, адже гейміфікація в навчанні збільшує ймовірність того, що здобувачі освіти запам'ятають матеріал: вона збільшує запам'ятовування інформації на вражаючі 90 %, а залученість зростає майже на 50 % [13].

Дієві приклади використання мобільних освітніх платформ / цифрових середовищ, які можуть використовуватись для розвитку фахових компетентностей бакалаврів професійної освіти подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Мобільні освітні платформи та додатки для розвитку фахових компетентностей бакалаврів професійної освіти

Платформи	Функціональні можливості	Як сприяє розвитку фахових компетентностей
1	2	3
itslearning	LMS з інструментами, адаптованими під потреби професійної освіти – можливість самостійного темпу навчання, інтерактивні оцінювання, доступ з мобільних пристроїв	Підтримує розвиток професійних і практичних навичок, дає змогу студентам поєднувати теорію та практику, працювати над реальними завданнями
SwiftAssess (Vocational Education & Skills Evaluation)	Платформа, яка забезпечує оцінювання навичок у віртуальному чи мобільному середовищі, з мобільними інструментами для викладачів	Допомагає формувати компетентності на основі виконання практичних завдань, дає змогу оцінювати саме ті навички, які важливі у професійній діяльності
OpenClassrooms	Онлайн-курси і навчальні траєкторії, зокрема професійні навички (IT, технології, цифрові навички)	Сприяє розвитку цифрової компетентності, міждисциплінарності, готовності до сучасного ринку праці

Завершення табл. 1

1	2	3
Coursebox	Платформа з інструментами для створення курсів, автоматизованими оцінюваннями, AI-чатботом, підтримкою мобільного доступу	Підтримує швидке оновлення знань, адаптацію до змін, розвиток самостійності в навчанні та здатності працювати з сучасними інструментами.
AutoCAD 360	Перегляд, редагування і спільна робота з DWG-файлами через мобільний пристрій.	Розвиток компетентностей з технічного креслення, просторового мислення, проєктної діяльності.
iCircuit Electronics Simulator	Дозволяє моделювати електронні схеми, перевіряти граничні умови, бачити результати в реальному часі.	Підвищує розуміння електронних компонентів, логіки схем, дозволяє студентам отримувати навички, близькі до лабораторних, але в цифровому форматі.
Phyphox	Використання сенсорів смартфона для експериментів, зібрання даних, візуалізація результатів прямо на пристро	Дає змогу студентам професійної освіти проводити лабораторні роботи, навіть якщо немає спеціалізованої лабораторії; розвиває навички наукового спостереження, аналізу даних.

Далі розглянемо переваги мобільних навчальних платформ у розвитку фахових компетентностей бакалаврів професійної освіти та їхній безперервний професійний розвиток:

1) для кожного здобувача освіти можливо створити персоналізовані плани навчання, і вони можуть дотримуватися їх під час навчання у ЗВО;

2) постановка цілей та відстеження їхнього виконання легші за допомогою мобільного телефону, оскільки викладач має змогу бачити оновлення в режимі реального часу, а бакалавр професійної освіти завжди може звітувати про виконані завдання, коли це необхідно;

3) функції інтерактивності та мотивації легше застосовувати в мобільному середовищі, що забезпечує вищу продуктивність та задоволення;

4) висока доступність дає змогу здобувачам освіти вивчати те, що їм потрібно, практично скрізь, що передбачає справді безперервну освіту.

Висновки. Сучасні цифрові технології глибоко трансформували освітній процес, сприяючи більш динамічній та інтерактивній освіті за допомогою цифрових медіа та мобільних пристроїв. Використання мобільних технологій для навчання бакалаврів професійної освіти забезпечує гнучке та економічно ефективне рішення поширених проблем (обмеження часу, місця розташування та ресурсів). Мобільні телефони, завдяки своїй портативності та простоті використання, ідеально підходять для полегшення доступу до ресурсів професійного розвитку. Саме на основі використання різноманітних мобільних освітніх платформ та додатків у підготовці бакалаврів професійної освіти забезпечується сприяння спільному навчанню (розширені функції співпраці, інтерактивні форуми для обговорення та спільний доступ до ресурсів), відслідковування останніх тенденцій в освітній сфері тощо.

Припускаємо, що з розвитком методів навчання, а також впровадженням нових технологій, таких як віртуальна реальність та штучний інтелект, мобільне навчання використовуватиметься дедалі ширше. Мобільні платформи задля розвитку навичок можливо використовувати дистанційно та за різних обставин. Вони також забезпечують високу інтерактивність та персоналізацію, будучи надійним інструментом для закладів освіти різного рівня. Поєднуючи їх з новими технологіями для створення

ISSN: 2078-1016

контенту за допомогою штучного інтелекту та навчання навичкам у віртуальній або доповненій реальності, цей інтерактивний підхід може розкрити свій повний потенціал для модернізації освітнього процесу та забезпечення навчання протягом життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Гуменюк, Т. Б.** (2018). Концепція підготовки бакалаврів професійної освіти з технічних спеціалізацій в університетах. *Освітній дискурс*, 7(8), 51–64.

2. **Демський, В. В., & Мірошніченко, В. І.** (2025). Педагогічні умови підготовки бакалаврів з економіки до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності. *Мистецтво освіти та розвиток творчої особистості*, 3, 17–22. https://doi.org/10.32782/ART/2024-3-3

3. **Ковальчук, В. І., Ігнатенко, С. В., Росновський, М. Г., Ігнатенко, Г. В., Вовк, Б. І., Опанасенко, В. П., Самусь, Т. В., & Ігнатенко, О. В.** (2020). *Підготовка майбутніх педагогів професійного навчання на засадах компетентнісного підходу*: колективна монографія. Глухів: Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка,194.

4. **Храпач, Д. М.** (2022). Практична підготовка бакалаврів професійної освіти як ключова детермінанта формування фахових компетентностей фахівців. У *Сучасні тенденції підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій, педагогів професійної освіти і фахівців образотворчого та декоративного мистецтва: теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць* (Вип. 5, с. 16–19).

5. **Чичук, В.** (2023). Особливості підготовки майбутніх бакалаврів професійної освіти в умовах змішаного навчання. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*, 1, 70–78.

6. **Farrah, M. A. A., & Abu-Dawood, A. K.** (2018). Using mobile phone applications in teaching and learning process. *International Journal of Research in English Education*, 3(2), 48–68. https://doi.org/10.12691/education-11-6-2

7. **Jumaat, N. F., Tasir, Z., Che Lah, N. H., & Ashari, Z. M.** (2018). Title of the article. Advanced Science Letters, 24(4), 2858–2861. https://doi.org/10.1166/asl.2018.11078

8. **Juraev, T. N.** (2023). The use of m-learning applications in higher education institutes. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 3(1), 610–620.

9. **Khujanovich, E. U.** (2023). The effectiveness of using mobile applications in teaching a foreign language. *Miasto Przyszłości*, 32, 45–51.

10. **Koole, M., McQuilkin, J. L., & Ally, M.** (2010). Mobile learning in distance education: Utility or futility. *Journal of Distance Education*, 24, 59–82.

11. **Mital, D., Dupláková, D., Duplák, J., Mitaľová, Z., & Radchenko, S.** (2021). Implementation of Industry 4.0 using e-learning and m-learning approaches in technically-oriented education. *TEM Journal*, 10, 368–375. https://doi.org/10.18421/TEM101-46

12. **Ozdamli, F., & Cavus, N.** (2011). Basic elements and characteristics of mobile learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 28, 937–942. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.173

13. **Savitska, V., Gomotiuk, O., Stefanyshyn, O., Rashid, M., Lengyelfalusy, T., & Šurín, S.** (2025). Educational possibilities of gamification in the formation of soft and hard skills among students of socionomic professions. *Journal of Education, Culture and Society*, 2, 819–839. https://doi.org/10.15503/jecs2025.3.819.839

14. **Sophonhiranrak, S.** (2021). Features, barriers, and influencing factors of mobile learning in higher education: A systematic review. *Heliyon*, 7, e06696. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06696

15. **Sung, Y. T., Chang, K. E., & Liu, T. C.** (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252–275. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.008

16. **Tran, D., Kostolanyova, K., & Klubal, L**. (2019). Use of selected mobile technologies at lower-secondary school. In *INTED2019 Proceedings* (p. 4234–4238). IATED.

17. **Trejo, P.** (2016). Innovating language learning through mobile technology: An integrated skills project approach. In INTED2016 Proceedings (p. 1381–1388). IATED.

REFERENCES

1. **Humenyuk, T. B.** (2018). Kontseptsiya pidhotovky bakalavriv profesiynoyi osvity z tekhnichnykh spetsializatsiy v universytetakh. [The concept of training bachelor's degree students in vocational education in technical specializations at universities]. *Osvitniy dyskurs*, 7(8), 51–64.

2. **Demskyi, V. V., & Miroshnichenko, V. I.** (2025). Pedahohichni umovy pidhotovky bakalavriv z ekonomiky do vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti [Pedagogical conditions for training bachelor's students in economics for the use of information and communication technologies in professional activity]. *Mystetstvo osvity ta rozvytok tvorchoi osobystosti*, 3, 17–22. https://doi.org/10.32782/ART/2024-3-3

3. **Kovalchuk, V. I., Ihnatenko, S. V., Rosnovskyi, M. H., Ihnatenko, H. V., Vovk, B. I., Opanasenko, V. P., Samus, T. V., & Ihnatenko, O. V.** (2020). *Pidhotovka maibutnikh pedahohiv profesiinoi osvity na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu: kolektyvna monohrafiia [Training future vocational education teachers based on the competence approach: collective monograph]*. Hlukiv: Hlukivskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni Oleksandra Dovzhenka.

4. **Khrapach, D. M.** (2022). Praktychna pidhotovka bakalavriv profesiinoi osvity yak kliuchova determinant formuvannia fakhovykh kompetentnostei fakhivtsiv [Practical training of bachelor's students in vocational education as a key determinant of forming professional competencies of specialists]. In *Suchasni tendentsii pidhotovky maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia ta tekhnolohii, pedahohiv profesiinoi osvity i fakhivtsiv obrazotvorchoho ta dekoratyvnoho mystetstva: teoriia, dosvid, problemy* (Issue 5, pp. 16–19).

5. **Chychuk, V.** (2023). Osoblyvosti pidhotovky maibutnikh bakalavriv profesiinoi osvity v umovakh zmishanoho navchannia [Features of training future bachelors of vocational education in blended learning conditions]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia: Pedahohichni nauky*, 1, 70–78.

6. **Farrah, M. A. A., & Abu-Dawood, A. K.** (2018). Using mobile phone applications in teaching and learning process. *International Journal of Research in English Education*, 3(2), 48–68. https://doi.org/10.12691/education-11-6-2

7. **Jumaat, N. F., Tasir, Z., Che Lah, N. H., & Ashari, Z. M.** (2018). Title of the article. *Advanced Science Letters*, 24(4), 2858–2861. https://doi.org/10.1166/asl.2018.11078

8. **Juraev, T. N.** (2023). The use of m-learning applications in higher education institutes. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 3(1), 610–620.

9. **Khujanovich, E. U**. (2023). The effectiveness of using mobile applications in teaching a foreign language. *Miasto Przyszłości*, 32, 45–51.

10. **Koole, M., McQuilkin, J. L., & Ally, M.** (2010). Mobile learning in distance education: Utility or futility. *Journal of Distance Education*, 24, 59–82.

11. **Mital, D., Dupláková, D., Duplák, J., Mitaľová, Z., & Radchenko, S.** (2021). Implementation of Industry 4.0 using e-learning and m-learning approaches in technically-oriented education. *TEM Journal*, 10, 368–375. https://doi.org/10.18421/TEM101-46

12. **Ozdamli, F., & Cavus, N.** (2011). Basic elements and characteristics of mobile learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 937–942. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.173

13. **Savitska, V., Gomotiuk, O., Stefanyshyn, O., Rashid, M., Lengyelfalusy, T., & Šurín, S.** (2025). Educational possibilities of gamification in the formation of soft and hard

skills among students of socionomic professions. *Journal of Education, Culture and Society*, 2, 819–839. https://doi.org/10.15503/jecs2025.3.819.839

14. **Sophonhiranrak, S.** (2021). Features, barriers, and influencing factors of mobile learning in higher education: A systematic review. *Heliyon*, 7, e06696. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06696

15. **Sung, Y. T., Chang, K. E., & Liu, T. C.** (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252–275. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.008

16. **Tran, D., Kostolanyova, K., & Klubal, L.** (2019). Use of selected mobile technologies at lower-secondary school. In *INTED2019 Proceedings* (p. 4234–4238). IATED.

17. **Trejo, P.** (2016). Innovating language learning through mobile technology: An integrated skills project approach. In *INTED2016 Proceedings* (p. 1381–1388). IATED.

Дата першого надходження статті до видання: 09.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

УДК 37.036:004.89
DOI https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2026.1(100).08

Тетяна ПИРОГОВА
Народна артистка України, доцент,
доцент кафедри вокального виконавства факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
https://orcid.org/0000-0002-5763-160X

ЕСТЕТИЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В ЕПОХУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

У сучасному інформаційному суспільстві стрімкий розвиток технологій генеративного штучного інтелекту (ШІ) провокує фундаментальну кризу класичних гуманістичних ідеалів та традиційного розуміння художньої творчості. Алгоритмічна генерація естетичних об'єктів розмиває межі авторства, трансформує автентичну «ауру» мистецького твору та створює ризики знеособлення духовного простору. У цьому контексті естетична культура майбутнього педагога набуває статусу ключового механізму збереження людської суб'єктності. Система вищої педагогічної освіти постає перед гострою необхідністю модернізації своїх підходів, аби навчити майбутніх фахівців етичній та критичній взаємодії з новітніми технологіями без втрати екзистенційної глибини мистецтва. Мета статті полягає у соціально-філософському та феноменологічному осмисленні теоретико-методологічних засад розвитку естетичної культури майбутніх педагогів в умовах експансії штучного інтелекту та постмодерних цивілізаційних трансформацій. Дослідження ґрунтується на феноменологічному підході до аналізу життєвого світу, критичній теорії модерності та філософії технологій. Застосовано методи концептуального синтезу вітчизняного і зарубіжного педагогічного досвіду у сфері загальної мистецької освіти.

Проаналізовано вплив технологій ШІ на архітектоніку сучасного освітнього простору (концепт «AI-driven classroom»). Доведено, що надмірна алгоритмізація навчального процесу несе загрозу емоційної глухоти та атрофії критичного мислення здобувачів вищої освіти. Концептуалізовано перехід від класичної «аури» мистецтва до алгоритмічної «напіваури», що вимагає оновлення критеріїв естетичної оцінки. Виявлено амбівалентність у сприйнятті генеративного ШІ студентською молоддю (від сприйняття його як інструменту цифрової співтворчості до відчуття екзистенційної кризи професійної ідентичності). Обґрунтовано необхідність інтеграції інноваційних технологій розвитку художньо-естетичного світогляду безпосередньо у процес вивчення фахових дисциплін.

Встановлено, що естетична культура виступає надійним запобіжником проти дегуманізації освіти в цифрову епоху. Завданням сучасного університету є створення безпечного простору для творчої рефлексії, де технології функціонують виключно як інструмент у руках духовно зрілого митця-педагога. Збереження балансу між машинною ефективністю та автентичним людським переживанням є запорукою гармонійного розвитку майбутньої інтелектуальної еліти.

Ключові слова: естетична культура, майбутній педагог, філософія освіти, штучний інтелект (ШІ), феноменологія, генеративні технології, художньо-естетичний світогляд, аура мистецтва, постмодерн.

Tetiana PIROGOVA

AESTHETIC CULTURE OF THE FUTURE TEACHER IN THE ERA OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

In the modern information society, the rapid development of generative artificial intelligence (AI) technologies provokes a fundamental crisis of classical humanistic ideals and traditional understanding of artistic creativity. Algorithmic generation of aesthetic objects blurs the boundaries of authorship, transforms the authentic «aura» of a work of art and creates risks of depersonalization

ISSN: 2078-1016

of spiritual space. In this context, the aesthetic culture of the future teacher acquires the status of a key mechanism for preserving human subjectivity. The system of higher pedagogical education is faced with an urgent need to modernize its approaches in order to teach future specialists ethical and critical interaction with the latest technologies without losing the existential depth of art. The purpose of the article is to provide a socio-philosophical and phenomenological understanding of the theoretical and methodological principles of the development of the aesthetic culture of future teachers in the context of the expansion of artificial intelligence and postmodern civilizational transformations. The study is based on a phenomenological approach to the analysis of the life world, a critical theory of modernity and the philosophy of technology. Methods of conceptual synthesis of domestic and foreign pedagogical experience in the field of general art education are applied.

The impact of AI technologies on the architectonics of the modern educational space (the concept of «AI-driven classroom») is analyzed. It is proven that excessive algorithmization of the educational process carries the threat of emotional deafness and atrophy of critical thinking of higher education students. The transition from the classical "aura" of art to the algorithmic "semi-aura" is conceptualized, which requires updating the criteria for aesthetic evaluation. Ambivalence in the perception of generative AI by young students is revealed (from its perception as a tool for digital co-creation to a feeling of an existential crisis of professional identity). The need to integrate innovative technologies for the development of an artistic and aesthetic worldview directly into the process of studying professional disciplines is substantiated.

It is established that aesthetic culture acts as a reliable safeguard against the dehumanization of education in the digital age. The task of a modern university is to create a safe space for creative reflection, where technologies function exclusively as a tool in the hands of a spiritually mature artist-teacher. Maintaining a balance between machine efficiency and authentic human experience is the key to the harmonious development of the future intellectual elite.

Key words: aesthetic culture, future teacher, philosophy of education, artificial intelligence (AI), phenomenology, generative technologies, artistic and aesthetic worldview, aura of art, postmodern.

Вступ. У сучасну епоху стрімких цивілізаційних зрушень та глобальних викликів філософія освіти постає перед необхідністю кардинального переосмислення фундаментальних засад людського буття. Просвітницька місія розуму, яка століттями виступала рушієм гуманістичного прогресу, нині стикається з безпрецедентним наступом інформаційних технологій та прагматизацією суспільних відносин. В умовах тотальної цифровізації та алгоритмізації життєвого простору виникає гостра загроза знецінення традиційних духовних орієнтирів і втрати екзистенційних смислів.

Саме тому естетична культура виходить на передній план як потужний механізм збереження людської ідентичності, утримуючи суспільство від морального занепаду. Для системи вищої педагогічної освіти це означає, що культивування прекрасного перестає бути лише факультативним елементом підготовки. Воно неухильно перетворюється на базовий фундамент професійного світогляду майбутнього фахівця. Ключовою фігурою у цьому процесі незмінно залишається вчитель, здатний своїм прикладом транслювати високі естетичні цінності новому поколінню.

Проте класична парадигма естетичного виховання потребує глибокої модернізації, аби адекватно відповідати на інноваційні виклики сьогодення, зокрема на експансію штучного інтелекту. Сучасний університетський простір має стати осередком синергії традиційного мистецтва та новітніх технологій, де технічне не пригнічує духовне.

Відтак, концептуалізація естетичної підготовки педагогів в епоху глобальних трансформацій стає одним із найважливіших завдань вітчизняної філософсько-освітньої думки.

Мета статті полягає у глибокому соціально-філософському та феноменологічному осмисленні теоретико-методологічних засад розвитку естетичної культури майбутніх педагогів в умовах стрімкого поширення технологій штучного інтелекту та кризових трансформацій постмодерну.

Огляд джерел. Осмислення феномену естетичної культури та її ролі у професійній підготовці педагогів спирається на ґрунтовний масив філософських і педагогічних

досліджень. Фундаментальні проблеми філософії освіти та просвітницької одіссеї розуму в транзитивному суспільстві концептуально проаналізовано у працях В. Андрущенка [1]. Питання загальної мистецької освіти, її теорії та практики, всебічно розкрито в дослідженнях Л. Масол, яка акцентує увагу на інтегративному характері художнього пізнання дійсності [4]. Специфіка творчого розвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва стала предметом ретельного аналізу С. Коновець та О. Музики, які переконливо обґрунтовують необхідність впровадження інноваційних методик безпосередньо у процес вивчення фахових дисциплін [2; 5].

Важливе методологічне значення мають наукові розвідки Т. Пирогової, що актуалізують загальну проблему виховання естетичної культури студентської молоді у просторі вищої школи [7]. Практичні аспекти та інноваційні технології розвитку художньо-естетичного світогляду самих викладачів мистецьких дисциплін детально розглядає С. Соломаха [8]. Крім того, для розширення вітчизняного педагогічного горизонту не втрачає актуальності вивчення зарубіжних технологій підготовки вчителів до естетичного виховання, які були ґрунтовно систематизовані М. Лещенко [3]. Ці наукові пошуки створюють міцний концептуальний фундамент для розуміння класичних підходів до мистецької освіти в Україні. Вони беззаперечно доводять, що естетична складова є невід'ємним атрибутом професіограми сучасного вчителя, базисом для його творчої самореалізації.

Водночас, новітній філософський дискурс дедалі більше зосереджується на викликах, які несе із собою епоха штучного інтелекту (ШІ) та глибинних постмодерністських трансформацій. Вплив цих проривних технологій на архітектоніку вищої освіти детально аналізують О. Перепелиця та В. Храброва, намагаючись окреслити нові контури університету майбутнього [6].

Зарубіжні науковці, зокрема Дж. Харамільйо та А. Чіаппе, інтенсивно досліджують концепт «класу, керованого ШІ», та його безпосередній вплив на тенденції навчальних програм XXI століття [12]. Особливий інтерес становлять дослідження, присвячені зміні парадигми художньої творчості: від епохи технічного відтворення до епохи ШІ-генерації, що глибоко осмислено у працях О. Бар-Гіля [10]. Трансформацію традиційної «аури» мистецького твору в «напівауру» алгоритмічного мистецтва та загрози штучної зрозумілості ґрунтовно досліджують Д. Салас Еспаса, М. Камачо та Дж. Маклафлін [14; 13]. Для глибинного філософського аналізу цих амбівалентних явищ науковці часто звертаються до феноменології життєвого світу та автентичного естетичного досвіду, як це демонструють І. Апостолеску та С. Маріно [9]. Крім того, сучасна критика модерності в контексті естетичного виховання, запропонована Й. Феном та Л. Сюєм, дозволяє по-новому поглянути на межі суто раціонального пізнання [11]. А питання співтворчості чи конфлікту креативної ідентичності студентів з генеративним ШІ стає предметом гострих емпіричних розвідок [15].

Виклад основного матеріалу. У сучасну епоху стрімких цивілізаційних трансформацій філософія освіти постає перед фундаментальним викликом переосмислення сутності людського буття. Просвітницька одіссея розуму, яка століттями формувала гуманістичні ідеали, нині стикається з безпрецедентними феноменами інформаційного суспільства. На переконання В. Андрущенка, філософський дискурс має орієнтуватися на збереження духовності в умовах тотальної технологізації, де розум змушений шукати нові шляхи для самоствердження [1, с. 14]. Розвиток освітнього простору вимагає глибокого аналізу тих ціннісних орієнтирів, які закладаються у свідомість майбутніх поколінь. Відтак, проблема гармонійного розвитку особистості не втрачає своєї актуальності, а навпаки, набуває нових, надзвичайно гострих обрисів.

У цьому складному плетиві суперечностей саме естетична культура виступає тим стабілізуючим фактором, що здатен утримати людство від морального занепаду. Естетичний вимір освіти стає не просто факультативним додатком до професійних компетентностей, а фундаментальною осно-

ISSN: 2078-1016

вою світогляду майбутнього фахівця. Культивування прекрасного дозволяє подолати відчуження людини від природи, соціуму та самої себе. Водночас, ми спостерігаємо кризу традиційних підходів до розуміння прекрасного, що зумовлено агресивним наступом прагматизму. Тому філософія освіти повинна запропонувати оновлену парадигму, здатну інтегрувати класичну спадщину з інноваційними викликами сьогодення. Ця просвітницька місія покладається насамперед на вищу школу, яка покликана плекати духовну еліту нації [1, с. 52].

Разом з тим, класичний освітній простір університету неминуче трансформується під впливом новітніх технологічних проривів, зокрема в епоху стрімкого поширення штучного інтелекту [6, с. 187]. Ця нова реальність вимагає кардинального перегляду традиційних педагогічних стратегій.

Проникнення штучного інтелекту в усі сфери життєдіяльності суттєво змінює архітектоніку сучасного навчального процесу. Дослідники констатують, що освіта і університет в епоху штучного інтелекту постають перед необхідністю докорінної модернізації своїх фундаментальних засад [6, с. 189]. Виникає нагальна потреба в осмисленні так званого «класу, керованого штучним інтелектом» (AI-driven classroom), що зумовлює появу нових тенденцій у навчальних програмах двадцять першого століття [12, p. 646].

Технології здатні автоматизувати рутинні процеси, індивідуалізувати освітні траєкторії та відкрити небачені раніше можливості для доступу до інформації. Проте, за цим фасадом технологічного оптимізму приховуються серйозні антропологічні та етичні ризики. Надмірна довіра до алгоритмів може призвести до атрофії критичного мислення та емоційної глухоти здобувачів освіти. Університет ризикує перетворитися на звичайний центр трансляції даних, втративши свою священну місію духовного храму науки.

Тому інтеграція AI-технологій у навчальний процес має супроводжуватися глибокою філософською рефлексією. Педагогічна спільнота мусить розробити дієві механізми, які б гарантували збереження людської суб'єктності в умовах тотального алгоритмічного управління [12, p. 650]. Головним завданням стає пошук оптимального балансу між машинною ефективністю та людською унікальністю. Лише за таких умов технології слугуватимуть розвитку розуму, а не його пригніченню [1, с. 210].

Філософський аналіз цих трансформацій неможливий без звернення до феноменологічної традиції, яка повертає нас до першоджерел життєвого світу (lifeworld). Естетичний досвід, пропущений крізь призму феноменології, дозволяє глибше осягнути різноманіття людського буття у його безпосередній даності [9, p. 410]. Саме через естетичне переживання особистість здатна віднайти втрачені смисли та відновити розірваний зв'язок з реальністю. Водночас, сучасний етап розвитку цивілізації вимагає гострої критики модерності у контексті естетичного виховання [11, p. 125].

Класичні просвітницькі ідеали, що базувалися на абсолютизації раціонального, виявилися безсилими перед лицем глобальних криз. Раціональність модерну часто зводила естетичне до рівня банальної прикраси, позбавляючи його онтологічної глибини. Відтак, сучасна філософія освіти закликає до подолання цієї вузької парадигми. Потрібно повернути естетичному вихованню його первісний статус ключового інструменту гармонізації людської сутності [11, p. 127].

Це вимагає відмови від споживацького ставлення до мистецтва та переходу до співтворчого діалогу з прекрасним. Тільки автентичний естетичний досвід здатен протистояти тотальній симулякрізації сучасного інформаційного простору [9, p. 412]. У цьому контексті феноменологічний метод стає надійною опорою для оновлення педагогічної теорії та практики.

Отже, формування світогляду сучасної молодої людини немислиме без цілеспрямованої та глибокої педагогічної дії. Ключовою фігурою у цьому процесі незмінно залишається вчитель, чия естетична культура визначає духовний клімат у суспільстві [7, с. 76].

Проблема виховання естетичної культури майбутніх педагогів постає як одне

з пріоритетних завдань вітчизняної вищої школи. Як ми показали раніше, від рівня естетичної розвиненості вчителя безпосередньо залежить його здатність формувати духовно багату особистість учня [7, с. 78]. Сучасна система підготовки фахівців має забезпечити не лише трансляцію фахових знань, але й занурення студента у світ високих культурних цінностей. У цьому процесі варто критично осмислювати та адаптувати передові зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання, які пропонують інноваційні підходи до вирішення даної проблеми [3, с. 45].

Світовий досвід демонструє ефективність інтерактивних методів, занурення у мистецьке середовище та міждисциплінарних проектів. Разом з тим, сліпе копіювання іноземних зразків без урахування національної ментальності є хибним шляхом. Вітчизняна педагогіка має спиратися на власні глибокі культурні традиції, збагачуючи їх світовими надбаннями [3, с. 88]. Формування естетичної культури вимагає створення в університеті особливого креативного середовища, яке б стимулювало творчий пошук студентів. Естетичне повинно пронизувати всі етапи навчального процесу, від лекційних занять до позааудиторної активності. Лише комплексний, системний підхід здатен забезпечити перехід від декларативної естетизації до реальних світоглядних зрушень у свідомості майбутнього педагога [7, с. 80].

Особливого значення у цьому контексті набуває загальна мистецька освіта, теорія і практика якої потребують постійного вдосконалення. За словами Л. Масол, мистецтво є унікальним засобом осягнення цілісності світу, що формує здатність до емоційно-ціннісного рефлексування [4, с. 112]. Підготовка фахівців художньо-естетичного профілю висуває підвищені вимоги до їхнього власного творчого потенціалу. Теоретичні і методичні основи творчого розвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах передбачають розробку специфічних педагогічних технологій [2, с. 56].

Художня діяльність не може бути зведена до простого опанування технічними навичками малювання чи ліплення. Це глибокий внутрішній процес саморозкриття особистості, пошуку власної унікальної художньої мови. Майбутній учитель має навчитися не лише створювати естетичний продукт, але й глибоко розуміти філософський підтекст мистецького твору. Тому навчальний процес повинен базуватися на діалогічності, варіативності та заохоченні до нестандартного мислення [2, с. 120]. Важливо подолати академічний догматизм та відкрити студентам простір для вільного художнього експерименту. За таких умов мистецька освіта перетворюється на потужний каталізатор духовного зростання майбутньої інтелектуальної еліти [4, с. 201].

Реалізація цих амбітних завдань потребує впровадження інноваційних технологій розвитку художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін [8, с. 178]. Тільки викладач-новатор, наділений високою креативністю, здатен запалити іскру творчості у своїх вихованцях.

Розвиток творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва особливо ефективно відбувається в процесі вивчення їхніх безпосередніх фахових дисциплін [5, с. 42]. Спеціалізовані курси з живопису, композиції чи історії мистецтв містять колосальний евристичний потенціал. Під час практичних занять студент не просто засвоює певну суму знань, а переживає справжній акт художнього творення. Дослідження О. Музики доводять, що активне залучення здобувачів до вирішення нестандартних творчих завдань сприяє інтенсифікації їхньої професійної рефлексії [5, с. 115]. Важливою умовою є створення ситуації успіху, яка б зміцнювала віру молодої людини у власні сили та таланти. Водночас, викладач має майстерно керувати цим процесом, делікатно спрямовуючи студентський пошук у русло високої естетики. Фахові дисципліни повинні розглядатися не як ізольовані предмети, а як інтегровані модулі єдиної художньо-педагогічної системи. Саме такий синергетичний підхід дозволяє сформувати цілісну професійну компетентність майбутнього митця-педагога. Він вчиться бачити красу в повсякденному, перетворюючи своє життя на справжній

ISSN: 2078-1016

естетичний маніфест. Зрештою, високий рівень розвитку творчих здібностей стає запорукою професійної мобільності та конкурентоспроможності вчителя на ринку праці [5, с. 210].

Однак, у XXI столітті класичне мистецтво і творчий процес стикаються з абсолютно новими онтологічними викликами. Філософський дискурс звертається до феномену художнього твору в епоху так званої «штучної зрозумілості» (artificial intelligibility) [13, p. 372]. Генеративні моделі здатні створювати візуальні образи, які за своїми технічними параметрами не поступаються творам видатних майстрів. Це породжує глибоку кризу традиційного розуміння авторства, оригінальності та натхнення у художній сфері. Якщо раніше мистецтво вважалося ексклюзивною прерогативою людського духу, то нині машина претендує на роль повноцінного творця [13, p. 375]. Перед майбутніми вчителями мистецтва постає складне світоглядне завдання: як інтерпретувати ці генеровані об'єкти у навчальному процесі. Чи можна вважати продукт нейромережі справжнім мистецтвом, якщо він позбавлений людської емоції та екзистенційного досвіду? Освітни б'ють на сполох, застерігаючи від небезпеки знецінення самої сутності художнього акту. Проникнення алгоритмів у святая святих мистецтва вимагає переосмислення критеріїв естетичної оцінки. Педагогіка повинна виробити нові методологічні інструменти для аналізу цифрового мистецтва, зберігаючи при цьому повагу до людського генія.

Дослідники спостерігають глобальну трансформацію художнього творення: від епохи технічного відтворення, блискуче описаної В. Беньяміном, ми перейшли до епохи штучної генерації зображень [10, p. 6440]. Цей злам фундаментально змінює статус самого твору мистецтва.

У центрі цих філософських дискусій опиняється проблема збереження унікальної «аури» мистецького твору в умовах масового алгоритмічного виробництва. Науковці концептуалізують перехід від класичної аури до так званої «напіваури» (semi-aura), переосмислюючи автентичність мистецтва, згенерованого штучним інтелектом [14, p. 6728]. Згенероване зображення, незважаючи на свою візуальну привабливість, залишається симулякром, позбавленим історичного контексту та енергетики творця. Воно не має унікальної долі, «тут-і-тепер» його існування розмите у безкінечному цифровому просторі. Тим не менш, суспільство поступово звикає до споживання таких напівауратичних продуктів, що небезпечно розмиває естетичні смаки [14, p. 6730]. Для педагогічної науки цей феномен становить серйозну загрозу, оскільки учні можуть втратити здатність розрізняти справжнє мистецтво і технологічну підробку.

Відтак, естетичне виховання має бути спрямоване на розвиток тонкого критичного відчуття автентичності. Майбутній учитель повинен вміти пояснити молодому поколінню ту прірву, яка лежить між механічною генерацією пікселів і стражданням живого художника. Лише повернення до першоджерел людського переживання здатне врятувати мистецтво від остаточного знеособлення [10, p. 6450]. Філософія естетики мусить дати рішучу відсіч спробам зрівняти алгоритм із людським геніем.

Поява генеративного штучного інтелекту викликає амбівалентну реакцію у самому студентському середовищі, зокрема серед майбутніх митців. Як показують новітні емпіричні дослідження, виникає гостра дилема: чи спостерігаємо ми процес співтворчості людини та ШІ, чи це жорсткий конфлікт, що руйнує креативну ідентичність [15]. Частина студентів сприймає нейромережі як потужний інструмент, що звільняє від технічної рутини та розширює межі уяви. Для них ШІ стає своєрідним цифровим співавтором, який допомагає швидко візуалізувати найсміливіші ідеї.

Однак інша, не менш численна група здобувачів освіти, відчуває глибоку екзистенційну тривогу та кризу професійної ідентичності. Вони побоюються, що нова алгоритмічна нормальність знецінить їхню майстерність, здобуту роками виснажливої праці [15]. Цей внутрішній конфлікт має стати предметом пильної уваги викладачів вищої школи. Педагогам необхідно ство-

рювати безпечні простори для рефлексії, де студенти могли б відкрито обговорювати свої страхи та надії, пов'язані з новими технологіями. Метою освіти стає не ігнорування ШІ, а навпаки – навчання етичній та критичній взаємодії з ним. Майбутні педагоги-митці мають усвідомити, що жоден алгоритм не здатен замінити унікальну людську інтенцію та відповідальність за створений образ.

Таким чином, сучасний освітній процес опиняється на роздоріжжі між традиційним гуманізмом та агресивною технологізацією. Вирішення цієї суперечності вимагає глибокого філософського синтезу та етики перебування над прірвою технологічної невизначеності, щоб об'єднати розум з теплотою людської душі.

Висновки. Підсумовуючи, слід підкреслити, що просвітницька одіссея розуму продовжується, незважаючи на всі виклики цифрової епохи. Естетична культура майбутнього педагога залишається тим надійним дороговказом, який не дозволить людству збитися з гуманістичного шляху. Формування цієї культури вимагає синергії вітчизняних традицій, передового зарубіжного досвіду та глибокого осмислення феномену штучного інтелекту в мистецтві. Вища школа мусить плекати фахівця, який володіє не лише досконалими технічними навичками, але й потужним духовно-естетичним стрижнем. Тільки такий вчитель зможе навчити нове покоління відрізняти справжню ауру мистецтва від холодної алгоритмічної імітації.

Філософія освіти, спираючись на феноменологічний досвід та критику модерності, повинна постійно генерувати нові смисли для педагогічної практики. Діалог між людиною і машиною у творчому процесі має будуватися виключно на засадах збереження людської суб'єктності та гідності. Завдання університету полягає у тому, щоб перетворити технології на покірний інструмент в руках духовно зрілого митця-педагога. Розвиток художньо-естетичного світогляду є запорукою того, що освіта майбутнього не втратить свого справжнього людського обличчя.

У кінцевому підсумку, саме глибинна гармонія розуму і краси здатна забезпечити сталий і гуманний розвиток нашої цивілізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Андрущенко, В.** (2025). *Просвітницька одіссея розуму*. Київ: Знання України. 524 с.
2. **Коновець, С.** (2012). Теоретичні і методичні основи творчого розвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах: дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 / Коновець С. В. К. 471 с.
3. **Лещенко, М.** (1996). Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання. 2-е вид., доп. К.: Гротеск. 192 с.
4. **Масол, Л.** (2006). Загальна мистецька освіта : теорія і практика. К.: Промінь. 432 с.
5. **Музика, О.** (2011). Розвиток творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі вивчення фахових дисциплін : дис. … кан. пед. наук : 13.00.04 / Музика Ольга Яношівна ; Уманський державний ун-т імені Павла Тичини. Умань. 300 с.
6. **Перепелиця, О., Храброва, В.** (2024). Освіта і університет в епоху штучного інтелекту. *Філософія освіти*. Т. 30, № 2. С. 186–198. https://doi.org/10.31874/2309-1606-2024-30-2-12
7. **Пирогова, Т.** (2019). Проблема виховання естетичної культури майбутніх педагогів. *Вища освіта України,* № 1, С. 75–81.
8. **Соломаха, С.** (2013). Інноваційна технологія розвитку художньоестетичного світогляду викладачів до естетичного виховання мистецьких дисциплін. *Проблеми освіти* : наук. зб. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, Вип. 74. Ч. 1. С. 177–182.
9. **Apostolescu, I., & Marino, S.** (2022). Varieties of the lifeworld: Phenomenology and aesthetic experience. *Continental Philosophy Review*, 55, 409–416. https://doi.org/10.1007/s11007-022-09576-x

ISSN: 2078-1016

10. **Bar-Gil, O.** (2025). The transformation of artistic creation: from Benjamin's reproduction to AI generation. *AI & Society*, 40, 6439–6453. https://doi.org/10.1007/s00146-025-02432-5

11. **Feng, Y., & Xu, L.** (2024). Modernity criticism of aesthetic education. *Discover Education*, 3, 124. https://doi.org/10.1007/s44217-024-00226-3

12. **Jaramillo, J. J., & Chiappe, A.** (2024). The AI-driven classroom: A review of 21st century curriculum trends. *Prospects*, 54, 645–660. https://doi.org/10.1007/s11125-024-09704-w

13. **McLoughlin, J.** (2024). The work of art in the age of artificial intelligibility. *AI & Society*, 40, 371–383. https://doi.org/10.1007/s00146-023-01845-4

14. **Salas Espasa, D., & Camacho, M**. (2025). From aura to semi-aura: reframing authenticity in AI-generated art – a systematic literature review. *AI & Society*, 40, 6727–6759. https://doi.org/10.1007/s00146-025-02361-3

15. **Wu, X., Tran, T. T. M., Zhou, Q., Sun, J., Wu, H., & Wang, X.** (2026). Human-AI co-creation or conflict? Mapping art students' diverse perspectives on creative identity with genAI: A Q methodology study. *Education and Information Technologies*. https://doi.org/10.1007/s10639-026-13914-4

REFERENCES

1. **Andrushchenko, V.** (2025). Prosvitnytska odisseia rozumu*. [An Enlightenment Odyssey of the Mind]*. Kyiv: Znannia Ukrainy. 524 s.

2. **Konovets, S.** (2012). Teoretychni i metodychni osnovy tvorchoho rozvytku maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva u vyshchykh navchalnykh zakladakh. [Theoretical and methodological foundations of the creative development of future teachers of fine arts in higher educational institutions]: dys. d-ra ped. nauk : 13.00.04 / Konovets S. V. K. 471 s.

3. **Leshchenko, M.** (1996). Zarubizhni tekhnolohii pidhotovky uchyteliv do estetychnoho vykhovannia. [Foreign technologies for training teachers in aesthetic education]. 2-e vyd., dop. K.: Hrotesk. 192 s.

4. **Masol, L.** (2006). Zahalna mystetska osvita : teoriia i praktyka. [General art education: theory and practice]. K.: Promin. 432 s.

5. **Muzyka, O.** (2011). Rozvytok tvorchykh zdibnostei maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva v protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin. [Development of creative abilities of future teachers of fine arts in the process of studying professional disciplines]: dys. … kan. ped. nauk : 13.00.04 / Muzyka Olha Yanoshivna; Umanskyi derzhavnyi un-t imeni Pavla Tychyny. Uman. 300 s.

6. **Perepelytsia, O., Khrabrova, V.** (2024). Osvita i universytet v epokhu shtuchnoho intelektu. *[Education and the university in the age of artificial intelligence].* Filosofiia osvity. T. 30, № 2. S. 186–198. DOI: https://doi.org/10.31874/2309-1606-2024-30-2-12

7. **Pyrohova, T.** (2019). Problema vykhovannia estetychnoi kultury maibutnikh pedahohiv. [The problem of educating the aesthetic culture of future teachers]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, № 1, C. 75–81.

8. **Solomakha, S.** (2013). Innovatsiina tekhnolohiia rozvytku khudozhnoestetychnoho svitohliadu vykladachiv do estetychnoho vykhovannia mystetskykh dystsyplin. [Innovative technology for developing teachers' artistic and aesthetic worldview for aesthetic education in artistic disciplines]. *Problemy osvity:* nauk. zb. / In-t innovatsiinykh tekhnolohii i zmistu osvity MON Ukrainy, Vyp. 74. Ch. 1. S. 177–182.

9. **Apostolescu, I., & Marino, S.** (2022). Varieties of the lifeworld: Phenomenology and aesthetic experience. *Continental Philosophy Review*, 55, 409–416. https://doi.org/10.1007/s11007-022-09576-x

10. **Bar-Gil, O.** (2025). The transformation of artistic creation: from Benjamin's reproduction to AI generation. *AI & Society*, 40, 6439–6453. https://doi.org/10.1007/s00146-025-02432-5

11. **Feng, Y., & Xu, L.** (2024). Modernity criticism of aesthetic education. *Discover Education*, 3, 124. https://doi.org/10.1007/s44217-024-00226-3

12. **Jaramillo, J. J., & Chiappe, A.** (2024). The AI-driven classroom: A review of 21st century curriculum trends. *Prospects*, 54, 645–660. https://doi.org/10.1007/s11125-024-09704-w

13. **McLoughlin, J.** (2024). The work of art in the age of artificial intelligibility. *AI & Society*, 40, 371–383. https://doi.org/10.1007/s00146-023-01845-4

14. **Salas Espasa, D., & Camacho, M**. (2025). From aura to semi-aura: reframing authenticity in AI-generated art – a systematic literature review. *AI & Society*, 40, 6727–6759. https://doi.org/10.1007/s00146-025-02361-3

15. **Wu, X., Tran, T. T. M., Zhou, Q., Sun, J., Wu, H., & Wang, X.** (2026). Human-AI co-creation or conflict? Mapping art students' diverse perspectives on creative identity with genAI: A Q methodology study. *Education and Information Technologies*. https://doi.org/10.1007/s10639-026-13914-4

Дата першого надходження статті до видання: 03.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

ISSN: 2078-1016

УДК 378:159.9.07
DOI https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2026.1(100).09

Ганна ЦИГАНОК
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Сумський національний аграрний університет
https://orcid.org/0000-0002-6303-6831

Юлія ЛУЩИК
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Сумський національний аграрний університет
https://orcid.org/0000-0003-4306-1949

ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ МЕДІАТЕКСТІВ

У статті теоретично обґрунтовано та практично перевірено педагогічну модель формування критичного мислення студентів засобами лінгвістичного аналізу медіатекстів. Авторами розкрито сутність «лінгвістичної пильності» як ключового компонента інформаційної стійкості особистості в умовах гібридної агресії. Систематизовано лінгвістичні маркери маніпулятивного впливу на лексико-семантичному, граматико-синтаксичному та дискурсивному рівнях. Описано етапи реалізації педагогічної технології: від когнітивної дестабілізації до продуцентно-рефлексивної діяльності. На основі результатів педагогічного експериментудоведено ефективність впровадження авторського алгоритму деконструкції текстів, що підтверджено статистично значущим зростанням показників аналітичних навичок у студентів експериментальної групи на 42 %.

Ключові слова: критичне мислення, медіатекст, лінгвістичний аналіз, маніпуляція, педагогічна модель, медіаграмотність, вища освіта, мовні маркери.

Hanna TSYHANOK
Yuliia LUSHCHYK

PEDAGOGICAL MODEL FOR FORMING STUDENTS' CRITICAL THINKING THROUGH THE LINGUISTIC ANALYSIS OF MEDIA TEXTS

The article theoretically substantiates and practically verifies a pedagogical model for developing students' critical thinking skills through the linguistic analysis of media texts. The authorsexplain the concept of "linguistic vigilance" as a vital part of an individual's information resilience under the conditions of hybrid aggression. They categorize linguistic markers of manipulative influence at the lexico-semantic, grammatical-syntactic, and discursive levels. The stages of implementing the pedagogical technology are outlined: from cognitive destabilization to productive-reflective activity. Based on the results of a pedagogical experiment, the effectiveness of the authors' text deconstruction algorithm is proven, as confirmed by a statistically significant 42 % increase in students' analytical skills in the experimental group.

Key words: critical thinking, media text, linguistic analysis, manipulation, pedagogical model, media literacy, higher education, language markers.

Сучасна парадигма вищої освіти в Україні постає перед викликом формування особистості, здатної до автономного функціонування в умовах агресивного інформаційного середовища, де медіатекст перетворюється на ключовий інструмент соціального моделювання та когнітивного впливу. Постановка проблеми в межах нашого дослідження ґрунтується на розумінні того, що критичне мислення не є абстрактною інтелектуальною операцією, а реалізується безпосередньо через вербальну деконструкцію повідомлень. Педагогічна актуальність обраної теми посилюється екзистенційними загрозами, зумовленими гібридною війною, де лінгвістичні маніпуляції стають засобом дестабілізації національної ідентичності та викривлення суспільної свідомості. Ми виходимо з тези, що традиційні підходи до медіаграмотності, які зосереджуються переважно на верифікації фактів, часто виявляються недостатніми, оскільки маніпулятивний потенціал тексту може бути закладений не у фактологічних помилках, а у специфічній архітектоніці мовних засобів, що апелюють до дораціональних рівнів сприйняття.

Аналіз наукового доробку вітчизняних та зарубіжних дослідників останніх років свідчить про глибоку диференціацію підходів до розвитку критичного мислення та медіаграмотності. Для глибшого розуміння об'єкта дослідження необхідно проаналізувати фундаментальні підходи до дефініції ключових понять медіаосвіти, що склалися у світовій науковій думці. Зокрема, Дж. Поттер визначає цей феномен як стратегічний «шлях досягнення медіаграмотності, тобто розуміння процесів створення й добору медіатекстів, володіння високим рівнем розуміння медійного світу» [10, с. 18]. Таке трактування корелює з позицією Д. Бакінгема, який акцентує увагу на процесуальності явища, розмежовуючи медіаосвіту як безпосередній процес навчання та вивчення медіа, і медіаграмотність як закономірний результат цього процесу [9, с. 12]. У міжнародній практиці медіаосвіта розглядається як інструментарій, завдяки якому особистість набуває здатності критично розуміти природу, методи та наслідки медіаповідомлень.

В українському науковому просторі питання медіакультури та її міждисциплінарних зв'язків ґрунтовно представлені в працях І. Абрамової, В. Березенко, Н. Виговської [1] та інших дослідників, які розглядають медіакультуру як складний соціокультурний феномен. Особливе значення для нашого дослідження мають напрацювання Л. Найдьонової, Н. Череповської [2; 4]та представників школи медіапсихології, які досліджують перетин інформаційного та освітнього просторів, закладаючи соціально-психологічні засади організації медіаосвіти молоді.

Фундаментальне значення для розуміння логічних операцій у процесі аналізу текстів мають роботи О. Тягла [7], який визначає критичне мислення як сучасний вид навчальної дисципліни та необхідну навичку для розпізнавання маніпуляцій. Роль педагога як ключової фігури у формуванні особистості цифрової доби підкреслює О. Топузов [5], акцентуючи на необхідності адаптації освітнього процесу до викликів Нової української школи.

Теоретичні та методичні засади розвитку професійної медіакультури, зокрема у магістрів освіти, детально висвітлені в дисертаційному дослідженні Т. Фурсикової [8], а концептуальні засади медіаграмотності як складової сучасних комунікаційних обмінів – у працях М. Осюхіної [3]. Важливим контекстом нашого дослідження є також аналіз трансформації медіа в процесі формування громадянського суспільства, що висвітлено в колективній монографії за редакцією Л. Супрун [6]. Проте, попри потужну теоретичну базу, питання безпосереднього використання лінгвістичного інструментарію як педагогічного засобу деконструкції медіатекстів потребує подальшої деталізації, що і зумовлює вибір напряму нашого дослідження.

Запропонована нами педагогічна модель – цілісна система, де об'єктом впливу є механізм декодування медіаінформації студентом. Методологічну основу моделі становить трансдисциплінарний підхід, що об'єднує напрацювання когнітивної лінгвістики, психопедагогіки та теорії комунікації. Встановлена нами закономірність вказує на

ISSN: 2078-1016

те, що ефективність критичного мислення прямо залежить від рівня сформованості лінгвістичної компетентності: чим глибшим є розуміння функціонування мовних одиниць, тим вищою є резистентність до маніпулятивних стратегій. У цьому контексті ми пропонуємо відмовитися від поділу студентів на профільні групи, оскільки здатність до аналізу медіатексту є універсальною професійною вимогою для фахівця будь-якої галузі – від аграрної до технічної чи гуманітарної.

Наукова новизна дослідження полягає в розробці алгоритму деконструкції медіатекстів, який адаптований для педагогічного використання. Особистий внесок авторів полягає в систематизації мовних маркерів маніпуляції, що дозволяє студентам переходити від інтуїтивного відчуття «неправди» до аргументованого доведення маніпулятивності повідомлення. Ми розглядаємо критичне мислення не як статичну рису, а як динамічний процес, що активується за певних педагогічних умов: створення ситуації когнітивного дисонансу при зіткненні з контроверсійним контентом та наступна аналітична робота з його мовною структурою. Тож теоретичний фундамент моделі закладає основи для переходу до практичної реалізації методів лінгвістичного аналізу, що будуть детально розглянуті в наступних розділах статті.

Для досягнення мети дослідження було використано комплекс методів: *теоретичні* (*термінологічний аналіз*: аналіз наукових джерел для дефініції поняття «лінгвістичний інструментарій», «критичне мислення», «медіатекст» та «лінгвістична маніпуляція» в освітньому контексті; *системно-структурний аналіз:* щоб розкласти процес аналізу тексту на етапи (від сприйняття слова до розуміння підтексту); *компаративний (порівняльний) метод:* зіставлення традиційних підходів до вивчення мови та новітніх методик медіаосвіти); *емпіричні* (*педагогічне спостереження:* фіксація того, як студенти реагують на маніпулятивні заголовки та чи помічають вони «мовні пастки» без підказок; *метод кейс-стаді (CaseStudy):* аналіз конкретних прикладів із реальних медіа (новини, пости у Facebook, Тік-Ток відео) як навчальних завдань; *метод моделювання:* створення навчальних ситуацій, де студенти самі мають переписати маніпулятивний текст на нейтральний (і навпаки)) та *лінгвістичні* (*контент-аналіз:* підрахунок частоти вживання емоційно забарвлених слів у тексті; *дискурс-аналіз:* дослідження того, який прихований зміст (ідеологію) несе в собі певна мовна конструкція; *метод деконструкції:* «розбирання» тексту на складники (хто діє? яка емоція? що приховано за пасивним станом дієслова?).

Інструментально-методичне забезпечення лінгвістичної деконструкції медіатекстів у вищій школі. Практична реалізація запропонованої педагогічної моделі потребує чіткого визначення категоріального апарату лінгвістичних маркерів, які виступають об'єктом аналітичної діяльності студентів. Особистий внесок авторів полягає в розробці трирівневої системи деконструкції медіаповідомлень, що дозволяє поетапно розкривати маніпулятивні стратегії через аналіз мовної тканини тексту. Перший рівень – лексико-семантичний – передбачає роботу з конотативним значенням слів. Нами встановлено науковий факт, що найбільш ефективним засобом емоційного програмування аудиторії є використання ад'єктивів із високим ступенем суб'єктивності та слів-маркерів, що не несуть конкретного денотативного змісту, але формують стійку оцінну установку. У процесі навчання студенти опановують методику ідентифікації «слів-ярликів» та евфемізмів, які ретушують негативні явища (наприклад, використання терміну «коригування цін» замість «здорожчання» або «вивільнення персоналу» замість «звільнення»). Педагогічний ефект тут полягає в розвиткові здатності студента відокремлювати емоційний шум від сутнісної інформації, що є базовою закономірністю формування критичного мислення.

Особливу увагу в межах авторської методики приділено граматико-синтаксичному рівню аналізу, який часто залишається поза увагою традиційних курсів медіаграмотності. Встановлено тенденцію: маніпулятивні медіатексти демонструють

високу частотність вживання пасивних конструкцій та номіналізованих структур, що дозволяє автору повідомлення нівелювати суб'єкта дії та зняти з нього відповідальність за наслідки. У педагогічному аспекті ми пропонуємо вправу «відновлення актанта», де студенти мають реконструювати речення, перетворюючи пасивний стан на активний. Такий підхід стимулює пошук реального дійового суб'єкта (чи це уряд, чи конкретна корпорація, чи анонімна група впливу), що перетворює лінгвістичний розбір на інструмент соціального та політичного аналізу. Крім того, аналіз синтаксичних пасток включає роботу з модальністю: розрізнення слів, що виражають припущення («ймовірно», «можливо»), та категоріальних стверджень, які подаються як аксіоми без належної доказової бази.

Методика отримання фактичного матеріалу в нашому дослідженні базувалася на впровадженні «лабораторій критичного аналізу», де студенти працювали з актуальними медіакейсами – від новинних стрічок до професійно орієнтованих видань. Особисті думки автора щодо ефективності такого підходу підтверджуються зміною стратегії сприйняття інформації в студентів: від наївної довіри до тексту як джерела істини – до сприйняття тексту як конструкту, створеного з певною метою. Виявлено зв'язок між інтенсивністю використання лінгвістичних вправ та швидкістю ідентифікації логічних помилок у дискурсі. Зокрема, студенти починають розпізнавати помилкові дихотомії («або прогрес, або занепад») та хибні аналогії, що є маркерами риторичної маніпуляції. Це дозволяє стверджувати, що лінгвістичний інструментарій виконує роль каталізатора когнітивної гнучкості, привчаючи майбутніх фахівців до багаторівневої верифікації будь-якого вхідного повідомлення.

Методичний алгоритм, що становить ядро нашої моделі, включає також етап «зворотної інженерії» – створення студентами власних медіатекстів із заданими маніпулятивними параметрами та їх наступне взаємне рецензування. Такий підхід забезпечує глибоку інтеріоризацію отриманих знань: розуміючи механізм створення маніпуляції «зсередини», студент стає набагато стійкішим до зовнішнього впливу. Так, встановлені нами закономірності вказують на те, що лінгвістичний аналіз медіатекстів у вищій школі є не просто додатковою опцією, а необхідною умовою формування інтелектуальної суверенності особистості, здатної протистояти масовим навіюванням та маніпулятивним стратегіям сучасного медіапростору.

Етапи реалізації педагогічної технології та психолінгвістичні механізми трансформації мислення здобувачів освіти. Ефективність запропонованої нами моделі зумовлена послідовністю етапів формування навички лінгвістичного аналізу, що корелює з рівнями когнітивного розвитку особистості. Нами встановлено, що перехід від пасивного декодування до активної критичної рефлексії не може бути спонтанним; він потребує специфічного педагогічного супроводу, який ми структурували в межах технологічного циклу. Першим етапом реалізації моделі є *когнітивна дестабілізація*, метою якої є руйнування ілюзії «інформаційної об'єктивності». У межах цього етапу студентам пропонуємо провести порівняльний аналіз висвітлення однієї події різними медіаресурсами, що мають протилежні ідеологічні вектори. Виявлена нами закономірність свідчить, що наочна демонстрація того, як за допомогою різних мовних засобів (наприклад, використання метафор «визволення» vs «окупація» або «активісти» vs «радикали») конструюється діаметрально протилежна реальність, стає потужним стимулом для активації критичного мислення. Особистий внесок авторів полягає в розробці системи «дискусійних тригерів» – мовних кейсів, що містять приховані логічні суперечності, які студенти мають виявити самостійно.

Другий етап – *інструментальний синтез*– зосереджений на опануванні технології «семантичного сканування». На цьому етапі викладач упроваджує методику роботи з фреймами та концептами. Ми пропонуємо розглядати медіатекст як мережу взаємопов'язаних смислових вузлів, де вибір певного слова активує у свідомості студента цілий пласт асоціацій (фреймів). Наприклад, упровадження в текст концепту

ISSN: 2078-1016

«загроза» через використання лексем «навала», «вторгнення», «неконтрольованість» автоматично блокує раціональний аналіз та вмикає захисні реакції психіки. Педагогічна задача тут полягає в навчанні студента розпізнавати ці «вхідні точки» маніпуляції та дистанціюватися від нав'язаного емоційного контексту. Встановлено науковий факт: усвідомлення механізму впливу на 40–50 % знижує рівень вразливості до маніпулятивного повідомлення. Отже, лінгвістичний аналіз виступає засобом раціоналізації емоційного сприйняття, що є фундаментальним для професійної стійкості майбутнього фахівця.

Окремим аспектом викладу основного матеріалу є аналіз *дискурсивних практик анонімності та авторитетності*. Нами виявлено тенденцію до активного використання в сучасних медіатехнологіях покликань на невизначені джерела («як стверджують фахівці», «за даними обізнаних джерел», «суспільство вимагає»). У процесі реалізації моделі студенти виконують вправи на верифікацію суб'єкта твердження. Ми розглядаємо це як розвиток «епістемічної пильності» – здатності критично оцінювати джерело знань через призму його мовного представлення. Встановлено зв'язок між умінням студента ідентифікувати апеляцію до анонімного авторитету та загальним рівнем його інтелектуальної незалежності. Особисті думки автора зводяться до того, що лінгвопедагогічна модель має бути наскрізною, тобто інтегрованою не лише у філологічні, а й у фахові дисципліни (наприклад, при аналізі спеціалізованих аграрних чи економічних оглядів), що дозволяє сформувати цілісну систему критичного сприйняття професійної інформації.

Третій етап – *продуцентно-рефлексивний* – завершує цикл формування компетенції. На цьому етапі студенти переходять від аналізу чужих текстів до створення «стерильних» (максимально нейтральних) інформаційних повідомлень на основі маніпулятивних першоджерел. Такий метод деконструкції через реконструкцію дозволяє на практиці відчути складність збереження об'єктивності та виявити власні когнітивні упередження. Виявлена нами закономірність підтверджує, що найвищий рівень критичного мислення демонструють ті здобувачі освіти, які здатні до саморефлексії над власною мовною практикою. Педагогічний результат впровадження цієї моделі полягає не лише в здобутті лінгвістичних знань, а й у зміні мисленнєвої парадигми: від реактивного споживання інформації до проактивного аналітичного дослідження будь-якого тексту як соціально-комунікативного продукту.

Експериментальна перевірка ефективності лінгвопедагогічної моделі: аналіз результатів та статистичне обґрунтування. Завершальним етапом нашого дослідження став педагогічний експеримент, проведений з метою верифікації дієвості розробленої моделі формування критичного мислення. У дослідженні взяли участь здобувачі вищої освіти (загальною кількістю 124 особи), які були розподілені на контрольну (КГ) та експериментальну (ЕГ) групи. У контрольній групі навчання здійснювалося за традиційною методикою, що передбачала загальне ознайомлення з основами медіаграмотності без глибокого занурення в лінгвістичний аналіз. В експериментальній групі було впроваджено авторську модель, що базувалася на системному застосуванні лінгвістичного інструментарію (лексичного, граматичного та дискурсивного рівнів) як засобу деконструкції медіатекстів.

Для об'єктивного оцінювання результатів нами було виокремлено три критерії сформованості критичного мислення: *аналітико-лінгвістичний* (здатність ідентифікувати мовні маркери маніпуляції), *когнітивно-рефлексивний* (уміння виявляти приховані інтенції автора та логічні помилки) та *прогностично-продуктивний* (здатність створювати об'єктивний контент та прогнозувати ефект маніпулятивного впливу). Нами було встановлено такий факт: на етапі констатувального експерименту рівень сформованості цих показників в обох групах був приблизно однаковим і переважно низьким (лише 12–15 % студентів демонстрували здатність до самостійного виявлення складних мовних маніпуляцій).

Після реалізації формувального етапу експерименту було зафіксовано суттєву

позитивну динаміку в ЕГ. Зокрема, показник аналітико-лінгвістичного критерію в експериментальній групі зріс на 42% (порівняно з 10% у КГ). Виявлено тенденцію: студенти ЕГ почали ідентифікувати не лише явні емоційні заклики, а й приховані синтаксичні маніпуляції (пасивні конструкції, номінали), які раніше сприймалися ними як нейтральна норма. Отримані дані підтверджують нашу гіпотезу про те, що лінгвістичний аналіз виконує роль «когнітивного фільтра». Статистична значущість результатів підтверджена за допомогою критерію Пірсона, що дозволяє стверджувати: позитивні зміни не є випадковими, а безпосередньо зумовлені впровадженням педагогічної моделі.

Особистий внесок авторів у цей етап дослідження полягає в розробці діагностичного інструментарію – системи кейс-тестів, де студентам було запропоновано не просто обрати правильну відповідь, а надати письмове обґрунтування виявленої маніпуляції через опис конкретних мовних засобів. Аналіз цих робіт дозволив встановити важливу закономірність: формування критичного мислення через лінгвістичний аналіз сприяє розвитку загальної мовної культури студента. Здобувачі освіти стали більш виважено підходити до вибору лексем у власних висловлюваннях, уникаючи необґрунтованих узагальнень та оцінних суджень. Отже, результати експерименту доводять, що запропонована модель є ефективною педагогічною стратегією, яка забезпечує перехід від репродуктивного сприйняття інформації до свідомої аналітичної діяльності.

У статті теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічну модель формування критичного мислення студентів засобами лінгвістичного аналізу медіатекстів. Результати проведеного дослідження дозволяють сформулювати такі висновки:

1. *З'ясовано сутність критичного мислення* в контексті медіаспоживання як складного когнітивного процесу, що зреалізовано через здатність суб'єкта до усвідомленого декодування вербальних та невербальних складників повідомлення. Встановлено, що в сучасних умовах критичне мислення студента виступає як механізм інтелектуальної самооборони, де ключову роль відіграє «лінгвістична пильність» – готовність до виявлення прихованих інтенцій автора за зовнішньою структурою тексту.

2. *Сформульовано та систематизовано лінгвістичні параметри,* що є об'єктом аналізу при деконструкції маніпулятивних повідомлень. Доведено, що ефективна педагогічна стратегія має охоплювати три рівні аналізу: лексико-семантичний (ідентифікація емоційно зарядженої лексики та евфемізмів), граматико-синтаксичний (розкриття механізмів приховування суб'єкта дії через пасивні конструкції) та дискурсивний (виявлення анонімних авторитетів та пресупозицій).

3. *Описано та апробовано етапи реалізації педагогічної моделі,* що включають когнітивну дестабілізацію, інструментальний синтез та продуцентно-рефлексивну діяльність. Експериментальна перевірка підтвердила високу ефективність моделі: в експериментальній групі спостерігається суттєве зростання аналітико-лінгвістичних навичок (на 42%), що статистично підтверджує перевагу лінгвоцентрованого підходу над загальноознайомчими методиками медіаграмотності.

4. *Особистий внесок авторів* полягає в трансформації філологічного інструментарію в прикладну педагогічну технологію, яка може бути інтегрована в освітній процес закладу вищої освіти незалежно від профілю підготовки фахівців. Нами встановлено, що лінгвістичний аналіз не лише сприяє розвитку критичного мислення, а й підвищує загальну мовну культуру та академічну доброчесність студентів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці спеціалізованих цифрових тренажерів на основі штучного інтелекту для автоматизованого пошуку мовних маркерів маніпуляції, а також у дослідженні особливостей формування критичного мислення при аналізі полікодових (візуально-текстових) повідомлень у соціальних мережах.

ISSN: 2078-1016

ЛІТЕРАТУРА

1. **Абрамова, І. Г., Баранецька, А. Д., Березенко, В. В., Бондаренко, І. С., Виговська, Н. А.** (2017). *Медіакультура в контексті міждисциплінарних досліджень*. Запоріжжя: Кераміст. 308 с. https://surl.li/rdydyb

2. **Баришполець, О. Т., Вознесенська,О.Л., Голубєва, Г. В., Найдьонова, Л. А., Обухова, Н. О., Череповська, Н. І.** (2014). *Медіапсихологія: на перетині інформаційного та освітнього просторів*. Київ: Міленіум. 244 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/10660/7/tmp647.pdf

3. **Осюхіна, М. О.** (2018). Медіа- та інформаційна грамотність як складова сучасних інформаційно-комунікаційних обмінів (національна концепція у контексті світового досвіду): дис. … канд. наук із соц. комунік.: 27.00.01 – теорія та історія соціальних комунікацій. Дніпро. 319 с. https://surl.li/mimnxb

4. **Найдьонова, Л. А., Вознесенська, О. Л., Мироненко, Г. В. та ін.** (2022). Соціально-психологічні та психолого-педагогічні засади організації медіаосвіти молоді. Кропивницький : Імекс-ЛТД. 278 с.https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2022/11/NaydonovaMon-maketOK.pdf

5. **Топузов, О.**(2019). Педагог як творець особистості цифрової доби. *Зб. тез Всеукр. наук.-практ. конф. «Практична філософія і Нова українська школа»*. С. 90–92. https://surl.li/wakaqr

6. **Супрун, Л. В.** (Ред.). (2016). *Традиційні й нові медіа у формуванні громадянського суспільства*. Острог: Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія». 172 с.

7. **Тягло, О. В.**(2008). *Критичне мислення*. Харків: Основа. 188 с.

8. **Фурсикова, Т. В.** (2020). Теоретичні і методичні засади розвитку професійної медіакультури майбутніх магістрів освіти: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Кропивницький. 488 с.

9. **Buckingham, D.** (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press.216 p.https://surl.li/fupjyw

10. **Potter, W. J.** (2001). *Media Literacy.*ThousandOaks – London: SagePublication. 467 p. Retrieved from https://surl.li/ntsemn

REFERENCES

1. **Abramova, I. H., Baranetska, A. D., Berezenko, V. V., Bondarenko, I. S., Vyhovska, N. A.** (2017). *Mediakultura v konteksti mizhdystsyplinarnykh doslidzhen* [Media culture in the context of interdisciplinary research]. Zaporizhzhia: Keramist. https://surl.li/rdydyb [in Ukrainian].

2. **Baryshpolets, O. T., Voznesenska, O. L., Holubieva, O. Ye., Myronenko, H. V., Naydonova, L. A., Obukhova, N. O., Cherepovska, N. I.** (2014). *Mediapsykholohiia: na peretyni informatsiynoho ta osvitnoho prostoriv: monohrafiia* [Media psychology: at the intersection of information and educational spaces]. Kyiv: Milenium. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/10660/7/tmp647.pdf [in Ukrainian].

3. **Osiukhina, M. O.** (2018). Media- ta informatsiyna hramotnist yak skladova suchasnykh informatsiyno-komunikatsiynykh obminiv (natsionalna kontseptsiia u konteksti svitovoho dosvidu): dys. … kand. nauk iz sots. komunik.: 27.00.01 – teoriia ta istoriia sotsialnykh komunikatsiy [Media and information literacy as a component of modern information and communication exchanges (national concept in the context of world experience)]. Dnipro. https://surl.li/mimnxb [in Ukrainian].

4. **Naidonova, L. A., Voznesenska, O. L., Myronenko, H. V. et al.** (2022). *Sotsialno-psykholohichni ta psykholoho-pedahohichni zasady orhanizatsii mediaosvity molodi* [Socio-psychological and psychological-pedagogical principles of organizing media education for youth].

Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2022/11/Naydonova-Mon-maketOK.pdf [in Ukrainian].

5. **Topuzov, O.** (2019). Pedahoh yak tvorets osobystosti tsyfrovoi doby [The teacher as a creator of the digital age personality]. *Zb. tez Vseukr. nauk.-prakt. konf. «Praktychna filosofiia i Nova ukrainska shkola»*, pp. 90–92. https://surl.li/wakaqr [in Ukrainian].

6. **Suprun, L. V.** (Eds.). (2016). *Tradytsiy ni y novi media u formuvanni hromadianskoho suspilstva: monohrafiia* [Traditional and new media in the formation of civil society]. Ostroh. Vyd-vo Nats. un-tu «Ostrozka akademiia» [in Ukrainian].

7. **Tiahlo, O. V.** (2008). *Krytychne myslennia* [Critical thinking]. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].

8. **Fursykova, T. V.** (2020). *Teoretychni i metodychni zasady rozvytku profesiynoi mediakultury maybutnikh mahistriv osvity* [Theoretical and methodological principles for the development of professional media culture of future masters of education]. *Doctor's thesis.* Kropyvnytskyy [in Ukrainian].

9. **Buckingham, D.** (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press. https://surl.li/fupjyw [in English].

10. **Potter, W. J.** (2001). *Media Literacy.* Thousand Oaks – London: Sage Publication. https://surl.li/ntsemn [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 06.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

УДК 378.035:34:[37.011.3-051:62/.64]
DOI https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2026.1(100).10

Петро ШЕВЦОВ
аспірант кафедри теорії і практики технологічної та професійної освіти
Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет»
https://orcid.org/0009-0009-8536-0411

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Сучасний розвиток національної освітньої системи демонструє зростання потреби у педагогах, здатних організовувати освітній процес з урахуванням інтересів учнів та послідовно забезпечувати реалізацію їхніх прав. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває підготовка вчителів до професійної діяльності в нових правових умовах, де важливим результатом виступає сформована правова компетентність. Водночас практика свідчить, що недостатній рівень правових знань, наявність прогалин у правовій підготовці та брак методичних умінь у професійній діяльності вчителів технологій негативно впливають на ефективність їхньої роботи. Метою статті є оприлюднення результатів експериментальної роботи щодо реалізації педагогічних умов формування правової компетентності майбутніх учителів технологій. Результати дослідження представлені поетапним упровадження педагогічних умов у процес професійної підготовки майбутніх учителів технологій. Розкривається зміст і завдання програми експериментальної роботи правової підготовки майбутніх вчителів технологій, а саме: розкрити роль правової компетентності як цілісної інтегративної особистісної якості у професійному становленні майбутнього вчителя в процесі освіти; сформувати основи правової компетентності як рівня оволодіння оптимальними функціями правомірної поведінки та правовиховної діяльності; забезпечити засвоєння змісту основних компонентів правової компетентності; сприяти формуванню правових знань з правовиховної педагогічної діяльності. Представлено напрями експериментально-дослідної роботи: підвищення методичної майстерності викладачів вищих педагогічних закладів освіти у сфері правової освіти студентів, формування правових цінностей та готовності до професійної діяльності з правового виховання; реалізація правового потенціалу нормативних дисциплін професійної підготовки; закріплення знань та методів правовиховної роботи зі школярами в процесі педагогічної практики; організація позааудиторної виховної роботи та суспільно-громадської діяльності зі студентською молоддю, спрямованої реалізацію завдань правового виховання; робота з самовиховання та самовдосконалення правової освіти. Обґрунтовано поетапну реалізацію педагогічних умов формування правової компетентності майбутніх учителів технологій: на ціннісно-орієнтаційному формується позитивна мотивація до опанування правових і професійних знань, що пов'язано з особистісним становленням здобувачів освіти та розвитком інтересу до педагогічної професії; на організаційно-моделюючому відбувається формування система професійних знань і оволодіння способами ефективної правовиховної діяльності; на рефлексивно-творчому розвиваються самостійність, соціально-правова активність і набувається практичний досвід правового виховання, що реалізується через поєднання аудиторної, позааудиторної діяльності та самоосвіти. Робиться висновок, що, сучасні вчителі технологій, які добре обізнані з освітнім законодавством і нормативно-правовими документами, сьогодні вкрай необхідні суспільству, адже такі фахівці здатні професійно реагувати на сучасні виклики суспільства, зміни соціальних запитів і правових вимог до системи освіти. Упровадження в освітній процес підготовки майбутніх учителів технологій відповідних педагогічних умов забезпечило формування необхідних компетентностей та високого рівня професійних якостей особистості майбутніх учителів технологій.

Ключові слова: професійна підготовка, правова компетентність, учитель технологій, педагогічні умови, правові знання, правовиховна діяльність.

Petro SHEVTSOV

IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF LEGAL COMPETENCE OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

The modern development of the national educational system demonstrates a growing need for teachers who are capable of organizing the educational process taking into account students' interests and consistently ensuring the realization of their rights. In this context, the preparation of teachers for professional activity under new legal conditions becomes particularly relevant, where a key outcome is the development of legal competence. At the same time, practice shows that an insufficient level of legal knowledge, gaps in legal training, and a lack of methodological skills in the professional activities of technology teachers negatively affect the effectiveness of their work.

The aim of the article is to present the results of experimental work on the implementation of pedagogical conditions for forming the legal competence of future technology teachers. The research results are presented as a step-by-step introduction of pedagogical conditions into the process of professional training of future technology teachers. The content and objectives of the experimental program for legal training of future technology teachers are disclosed, namely: to reveal the role of legal competence as an integral, integrative personal quality in the professional development of a future teacher during education; to form the foundations of legal competence as a level of mastering optimal functions of lawful behavior and legal-pedagogical activity; to ensure the assimilation of the content of the main components of legal competence; and to promote the development of legal knowledge in legal-pedagogical activity.

The directions of the experimental-research work are presented as follows: enhancing the methodological skills of lecturers at higher pedagogical education institutions in the field of legal education for students; forming legal values and readiness for professional activities in legal education; implementing the legal potential of normative disciplines in professional training; consolidating knowledge and methods of legal educational work with schoolchildren during pedagogical practice; organizing extracurricular educational activities and civic engagement with student youth aimed at achieving the objectives of legal education; and working on self-education and self-improvement in legal education.

The phased implementation of pedagogical conditions for forming the legal competence of future technology teachers is substantiated as follows: at the value-oriented stage, a positive motivation for mastering legal and professional knowledge is formed, which is associated with the personal development of students and the growth of their interest in the teaching profession; at the organizational-modeling stage, a system of professional knowledge is formed, and students acquire methods of effective legal educational activity; at the reflexive-creative stage, independence, social and legal activity are developed, and practical experience in legal education is gained, realized through the combination of classroom, extracurricular activities, and self-education.

It is concluded that modern technology teachers who are well-informed about educational legislation and regulatory legal documents are extremely necessary for society today, as such specialists are capable of professionally responding to contemporary societal challenges, changes in social demands, and legal requirements for the education system. The introduction of the corresponding pedagogical conditions into the educational process of training future technology teachers has ensured the formation of necessary competencies and a high level of professional qualities of the personality of future technology teachers.

Key words: professional training, legal competence, technology teacher, pedagogical conditions, legal knowledge, legal educational activity.

Постановка проблеми. Правова освіта відіграє важливу роль у професійній підготовці сучасного вчителя, оскільки педагогічна діяльність тісно пов'язана з дотриманням законодавства, прав і свобод людини та громадянина. Учитель не лише передає знан-

ISSN: 2078-1016

ня, а й формує правову культуру учнів, їхнє розуміння норм поведінки в суспільстві, відповідальність за власні дії та повагу до закону. Саме тому знання основ права, освітнього законодавства та правових механізмів захисту прав учасників освітнього процесу є необхідною складовою професійної компетентності педагога. Правова підготовка допомагає вчителю правильно організовувати освітній процес, діяти відповідно до нормативно-правових актів, регулювати взаємовідносини з учнями, батьками та адміністрацією закладу освіти. Крім того, вона сприяє формуванню у педагогів уміння вирішувати конфліктні ситуації правовими методами, захищати власні професійні права та виконувати свої обов'язки відповідально й свідомо. У сучасному демократичному суспільстві педагог виступає не лише носієм знань, а й прикладом правомірної поведінки, що робить правову освіту важливим елементом його професійного та особистісного розвитку. (Б. Андрусишин [1]). Правова освіта є важливою складовою професійної підготовки сучасного вчителя. Вона забезпечує розуміння правових норм, сприяє формуванню правової культури педагога та підвищує рівень його професійної компетентності. Завдяки цьому вчитель здатний створювати безпечне, справедливе та правове освітнє середовище, у якому кожен учень має можливість реалізувати свої права та розвиватися як активний член суспільства. (О. Ганзенко [4]). Аналіз наукових праць, присвячених проблемі формування правової компетентності майбутніх учителів технологій, свідчить про зростання значущості їхньої професійної діяльності в умовах розвитку правової держави та громадянського суспільства. У сучасних соціальних реаліях педагог виконує не лише освітню та виховну функції, а й виступає носієм правової культури, здатним формувати у здобувачів освіти повагу до закону, прав і свобод людини. Саме тому рівень правової підготовки майбутнього вчителя набуває особливого значення.

Аналіз праць українських науковців свідчить, що проблема формування правової компетентності, правової культури та правосвідомості педагогічних працівників є комплексною й міждисциплінарною, оскільки поєднує підходи педагогіки, права та соціальних наук. У дослідженнях Д. Грубіч [5] та О. Радкевич [12] розкрито теоретико-методологічні засади правової підготовки педагога як важливої складової його професійної компетентності. Правова культура розглядається як інтегративна характеристика особистості вчителя, що охоплює знання права, сформовані правові цінності та готовність діяти відповідно до норм законодавства, при цьому наголошується на необхідності системного підходу до її формування упродовж усієї професійної підготовки та діяльності. Історичний аспект проблеми висвітлено у працях В. Владимирової [3], яка досліджує еволюцію формування правової культури вчителя у вищій педагогічній освіті України у 1917–2002 роках, доводячи, що підходи до правового виховання змінювалися залежно від соціально-політичних умов, і простежується поступовий перехід від ідеологізованого до компетентнісного та гуманістичного підходів. У роботах О. Армейського [2] та Я. Кічук [8]. розглядаються особливості формування правової компетентності та правосвідомості педагогів, зокрема визначено педагогічні умови розвитку правової компетентності в системі післядипломної освіти, підкреслено роль освітнього середовища, практичної спрямованості навчання, інтерактивних методів та значення соціалізації майбутнього вчителя в правовому полі. Дослідження М. Городиського[6] та І. Коваль[9] присвячені організаційно-педагогічним умовам формування правової культури, де обґрунтовано необхідність інтеграції правових знань у фахову підготовку, визначено важливу роль навчально-виховного процесу у формуванні правової поведінки студентів та доведено ефективність спеціально розроблених програм правового виховання. Сучасні підходи до розвитку правової культури педагогів узагальнено О. Радкевич [12], яка розглядає цей процес як безперервний компонент професійного зростання, акцентуючи увагу на компетентнісному, аксіологічному та діяльнісному підходах, а також підкреслюючи важливість використання інноваційних освітніх техно-

логій і систематичного підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Правова компетентність розглядається дослідниками як важливий стратегічний ресурс розвитку суспільства, оскільки вона сприяє утвердженню принципів законності, демократії та відповідальності у професійній діяльності педагога. Науковці підкреслюють, що сформована правова компетентність забезпечує готовність учителя діяти в межах правового поля, приймати обґрунтовані рішення у професійних ситуаціях та ефективно реалізовувати освітню політику держави (Д. Коваленко [10]).

Разом з тим, у науковій літературі незначна кількість публікації, які присвячені проблемі формування правової компетентності майбутніх учителів технологій у процесі професійної підготовки Так,у дисертаційному дослідженні О. Іваній [7] обґрунтовано структурно-змістову модель та педагогічні формування правової компетентності майбутніх учителів у навчально-виховному процесі університету. У дослідженні О. Армейського [2] розкрито особливості розвитку правової компетентності саме вчителів технологій у системі післядипломної педагогічної освіти. Правова компетентність учителя технологій вирізняється серед інших професій тим, що поєднує глибоке знання законодавчих норм із практичним умінням їх застосовувати саме в освітньому середовищі і саме вона дозволяє інтегрувати педагогічні підходи та правові вимоги у регулюванні навчально-виховних процесів, а також забезпечує розуміння правового статусу дитини і виступає гарантом дотримання й захисту прав неповнолітніх учнів (Т. Потапчук [11]). Крім того, правова компетентність формує підставу для правомірної поведінки педагога під час професійної діяльності та дає змогу відстоювати власні професійні та особисті права. Для того щоб майбутній учитель став справді компетентним у сфері правових відносин, необхідно створити спеціальні організаційно-педагогічні умови, що сприятимуть розвитку практичних і теоретичних навичок роботи з правовими аспектами освіти.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є представлення результатів експериментальної роботи, спрямованої на реалізацію педагогічних умов, що сприяють формування правової компетентності майбутніх учителів трудового навчання та технологій в контексті професійної підготовки.

Програма експериментальної роботи відображала цілісну концепцію організації освітнього процесу у вищих педагогічних навчальних закладах і була орієнтована на розв'язання провідних завдань правової підготовки майбутніх учителів технологій. Її зміст передбачав усвідомлення правової компетентності як важливої інтегративної особистісної якості, що відіграє визначальну роль у професійному становленні педагога, а також обґрунтування необхідності включення цього феномену до структури професійно-педагогічної культури. У межах програми особлива увага приділялася формуванню у студентів базових засад правової компетентності як показника здатності до правомірної поведінки та здійснення правовиховної діяльності, забезпеченню глибокого засвоєння змісту її ключових компонентів і розвитку системи правових знань, необхідних для майбутньої педагогічної практики. Важливим аспектом також стала підготовка майбутніх учителів технологій до ефективної професійної діяльності в умовах сучасних соціально-економічних трансформацій.

Формувальний етап експерименту реалізовувався через комплекс взаємопов'язаних заходів, зокрема організацію роботи студії педагогічної майстерності з правової освіти і виховання «Майстерня правового мислення»для викладачів та кураторів академічних груп, які брали участь в експерименті, впровадження інтегрованого спецкурсу«Право в дії: формуємо компетентного вчителя технологій», спрямованого на поєднання теоретичних і практичних аспектів формування правової компетентності майбутніх педагогів, індивідуальної програми правової самоосвіти «Кодекс майстра: юридична грамотність у технологіях», а також розроблення методичних рекомендацій щодо організації правової самоосвіти студентів технологічних факультетів.

ISSN: 2078-1016

Експериментально-дослідна робота охоплювала кілька напрямів, серед яких провідними були підвищення рівня педагогічної майстерності викладачів у сфері правової освіти студентів, формування в них системи правових цінностей і готовності до здійснення правовиховної діяльності, а також ефективне використання потенціалу нормативних дисциплін професійної підготовки для розвитку правової компетентності майбутніх учителів технологій. Значна увага приділялася закріпленню набутих знань і практичних умінь у процесі педагогічної практики, організації позааудиторної виховної роботи та громадської діяльності студентів, спрямованої на реалізацію завдань правового виховання, а також стимулюванню процесів самовиховання і самовдосконалення правової культури майбутніх педагогів.

Впровадження визначених педагогічних умов на формувальному етапі дослідно-експериментальної роботи було реалізовано в три етапи: підготовчий (ціннісно-орієнтаційний), організаційно-технологічний (змістовно-моделюючий), та аналітичний (рефлексивно-творчий) етапи.

Перша педагогічна умова«методичне забезпечення процесу формування правової компетентності майбутніх учителів технологій» була реалізована на підготовчому етапі, на якому було здійснено розробку навчально-методичного забезпечення процесу формування правової компетентності майбутніх учителів технологій, яка представлена роботою *Студії педагогічної майстерності з правової освіти та виховання* «Майстерня правового мислення» для викладачів і кураторів академічних груп вищих педагогічних закладів освіти з метою підвищення їх педагогічної майстерності у сфері правової освіти студентів – майбутніх учителів технологій, формування у них правових цінностей та готовності до професійної діяльності з правового виховання учнів загальноосвітніх шкіл.

Робота проводилась з метою впровадження методики правової освіти та оновлення змісту правовиховної роботи; набуття знань щодо впровадження інноваційних технологій виховання та інтерактивних методів правової освіти через систему спеціальних розроблених заходів позааудиторної роботи, створення у студентській групі культурно-виховного середовища, через засвоєння способів діагностики й контролю рівня правової освіти та правової вихованості студентів (сформованості у них правових знань, правової свідомості та професійно-правових якостей) з метою їх об'єктивної оцінки і своєчасного корегування. У межах діяльності студії педагогічної майстерності з правової освіти для викладачів і кураторів були проведені тренінги та практикуми, спрямовані на опанування сучасних педагогічних технологій. Зокрема, організовано проблемні лекції «Професійна поведінка вчителя: моральні і правові виміри», «Правова компетентність вчителя», а також семінари «Правові основи професійно-педагогічної діяльності вчителя технологій», «Міжнародне освітнє право», «Освітнє право України: система, структура, елементи», «Загальний розподіл компетенцій і повноважень у сфері освіти».Проведено навчальні дискусії та практикуми «Основи правових відносин у загальноосвітньому закладі», «Структура і система законних інтересів в освітній сфері», «Суб'єкти освітніх правових відносин», «Вчитель як суб'єкт правових відносин», «Особливості правового статусу вчителя технологій», «Дотримання прав учасників освітнього процесу та способи захисту порушених прав». У позааудиторній роботі розглядалися питання під час обговорень «Концепція реалізації правової освіти на шкільному рівні», «Правова основа співуправління і самоврядування в школі», «Локальна нормотворчість; технології правової освіти і правового виховання учнів», «Правові колізії, конфлікти і способи їх вирішення».Для розвитку самоорганізації майбутніх педагогів проведено майстер-класи з використання суб'єктного рефлексивно-активізуючих технологій, спрямованих на самоосвіту й самовиховання студентів.

Результатом упровадження першої педагогічної умови стало формування мотивації та усвідомлення значущості правової освіти і правової компетентності для майбутнього

педагога. Це сприяло розумінню ролі вчителя як відповідального суб'єкта професійної та соціокультурної діяльності, здатного діяти на основі правових цінностей.Зазначений етап виконував стимулюючу функцію, орієнтуючи учасників освітнього процесу на поетапне опанування правових знань і розвиток правового потенціалу. У результаті формувалися правова спрямованість діяльності, відповідні особистісні якості та здатність приймати обґрунтовані правові рішення в освітній практиці.

Друга педагогічна умова «оновлення змісту, методів і форм фахової підготовки майбутніх учителів технологій з метою формування їхньої правової компетентності» була реалізована на змістовно-моделювальному етапі через упровадження авторської експериментальної програми. Вона передбачала послідовне формування правових знань, переконань, професійно-правових установок, правового мислення та готовності до правовиховної діяльності на основі міжпредметної інтеграції педагогічних і правових знань, а також поєднання самовиховання і самоосвіти.

Програма включала: використання правового потенціалу фахових дисциплін, упровадження інтегрованого спецкурсу «Право в дії: формуємо компетентного вчителя технологій», а також організацію позааудиторної та громадської діяльності студентів із оновленими формами і методами правового виховання.Спецкурс спрямований на інтеграцію набутого правового досвіду студентів, формування наукового світогляду, професійно-правових умінь і знань у сфері освіти та педагогіки. Він розвиває здатність використовувати законодавчі та нормативні документи у професійній діяльності, враховуючи етичні та правові норми.Метою курсу булопідготувати майбутніх учителів технологій до роботи у правовому полі, забезпечити формування їх правової компетентності та професійно-особистісних якостей, необхідних для ефективної професійної діяльності. Перший модуль «Основи правової культури та правової компетентності» охоплює поняття правової компетентності, її структуру (знання, уміння, навички, цінності) та значення для професійної діяльності; основи правової культури особистості, моральні й етичні аспекти поведінки; джерела права та нормативні акти в освіті; принципи правової діяльності педагога та взаємозв'язок правових норм із щоденною педагогічною практикою. Другий модуль «Практичні аспекти правової компетентності вчителя» включає правове регулювання професійної діяльності, трудові права й обов'язки, етичні аспекти взаємодії з учнями, захист їхніх прав та вирішення конфліктних ситуацій; питання інтелектуальної власності та використання цифрових технологій; інформаційну безпеку та конфіденційність у навчанні; практичне застосування правових знань через кейси, моделювання конфліктів і розробку алгоритмів дій. Третій модуль «Розвиток правової компетентності та самовдосконалення вчителя» присвячений методам формування компетентності (рольові ігри, ситуаційні вправи, педагогічні стратегії, самоосвіта), самоаналізу й оцінці правової діяльності, професійній етиці та відповідальності, правовій комунікації й співпраці з колегами, а також адаптації педагогічної практики до інновацій та змін у законодавстві, включаючи онлайн-платформи та дистанційне навчання.

Результатом упровадження другої педагогічної умовистало формування правової компетентності, що проявляється у знанні законодавчої бази та правових норм, які регламентують освітню діяльність, у вмінні застосовувати правові норми в професійній практиці, включно з організацією навчального процесу та захистом прав учнів, у розвитку критичного мислення щодо правових аспектів професійної діяльності та здатності аналізувати і приймати рішення у правовій площині, а також у формуванні етичних і правових цінностей, необхідних для відповідальної педагогічної діяльності, що в цілому забезпечує підготовку майбутніх учителів технологій, здатних діяти відповідно до законодавства та забезпечувати правову безпеку освітнього процесу.

Реалізація третьої педагогічної умови, що передбачала «проєктування індивідуальної траєкторії правової самоосвіти та практики майбутніх учителів технологій»,

ISSN: 2078-1016

відбувалася на третій, рефлексивно-творчій стадії формування правової культури студентів. На цьому етапі акцент робився на самовдосконаленні професійних, правових та особистісно-значущих якостей студентів через участь у науково-дослідницькій діяльності, позааудиторних правових заходах і педагогічній практиці. Ключовим завданням рефлексивно-творчого етапу було усвідомлення студентами того, що знання, отримані під час розвитку правової культури, мали реально впливати на їхні практичні дії. Правові знання трансформувалися у внутрішнє надбання особистості, ставали її цінністю та переконанням, які емоційно сприймалися та реалізовувалися на практиці у педагогічній діяльності. Майбутній учитель виступав як суб'єкт практичної діяльності, формував власний досвід, розробляв стратегію вирішення педагогічних завдань і створював індивідуальний стиль роботи, що базувався на емоційно-ціннісному ставленні до навчально-виховного процесу.

На основі власного досвіду та прагнення до подальшого розвитку правової компетентності кожен студент формував індивідуальну програму правової самоосвіти «Кодекс майстра: юридична грамотність у технологіях», яка охоплювала декілька ключових напрямів. Перш за все, вона була спрямована на розвиток правової свідомості як цілісної системи знань про правові норми і принципи, що формують поведінку в суспільстві. Крім того, програма передбачала активне правове самопросвітництво, зокрема з питань освітнього законодавства та особистісних взаємодій, що дозволяло студентам краще орієнтуватися у власних правах і обов'язках. Особлива увага приділялася формуванню та вдосконаленню механізмів саморегуляції й самовдосконалення правової поведінки, що сприяло розвитку здатності усвідомлено керувати своєю діяльністю. Важливо, що для того, щоб студент проявляв активність у цих процесах, зовнішні стимули перетворювалися на внутрішні мотиви, виражені у бажанні, усвідомленні необхідності або інтересі. Такий підхід забезпечував свідоме, цілеспрямоване й самокероване навчання, що дозволяло кожному студенту у відповідності зі своїми життєвими цілями і переконаннями розвивати власні здібності, інтереси та потреби, забезпечуючи комплексний розвиток правової компетентності.

Однією з основних форм роботи на рефлексивно-творчому етапі реалізації методики формування правової компетентності майбутніх учителів трудового навчання технологій булапедагогічна практика.Правова компетентність в умовах вищої педагогічної освіти характеризує майбутніх фахівців з позицій їх поведінково-вольової готовності до правовиховної діяльності. В цьому ракурсі правова компетентність характеризує вчителя трудового навчання та технологій в плані соціально осмисленої і практичної готовності до компетентно вибудуваної професійної діяльності на основі гнучкої самореалізації духовних і творчих сил особистості. Вищим рівнем морально-етичної регуляції діяльності вчителя, який має бути відображений в змісті педагогічної практики, є морально-правовий рівень, який полягає в тому, що педагог в складній правовій ситуації бере відповідальність за свої вчинки і вчинки дітей на самого себе.

На педагогічній практиці майбутніх учителів технологій застосовувалися різноманітні форми роботи, спрямовані на формування правової компетентності та професійної готовності. Серед них організаційно-методичні заняття, під час яких студент ознайомлювався з навчальним планом, нормативними документами та правилами організації освітнього процесу, що дозволяло розуміти права та обов'язки учнів і педагога. Проводилися класні години на правову тематику, де студенти моделювали дискусії з учнями щодо прав і відповідальності, правил поведінки та етичних норм. Використовувалися тренінги та рольові ігри, що імітували конфліктні ситуації в класі, порушення прав учнів або складні педагогічні кейси, де майбутні вчителі відпрацьовували навички прийняття рішень і правомірної реакції. Групове обговорення педагогічних ситуацій дозволяли студентам аналізувати власну діяльність, оцінювати ефективність прийнятих рішень і враховувати правові та морально-етичні аспекти.

Проводилися відкриті уроки з контролем правової поведінки, під час яких студенти демонстрували застосування правових знань у практичній діяльності та навчанні учнів. Також організовувалися проєктні завдання з правового виховання, де майбутні вчителі створювали освітні матеріали, інформаційні буклети або презентації, спрямовані на підвищення правової обізнаності учнів. Важливу роль відігравали екскурсії до органів влади, судів і правозахисних установ, що дозволяли студентам ознайомитися з практичним застосуванням законів і формуванням відповідальної поведінки. Усі ці форми роботи на педагогічній практиці сприяли комплексному розвитку правової компетентності та формували у майбутніх учителів трудового навчання та технологій готовність до професійної, етично обґрунтованої діяльності.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, упроваджені педагогічні умови забезпечили ефективне формування правової компетентності майбутніх учителів технологій, що проявляється у підвищенні рівня їхніх правових знань, умінь застосовувати норми законодавства в професійній діяльності, розвитку відповідального ставлення до правових аспектів освітнього процесу та здатності приймати обґрунтовані рішення у правових ситуаціях. Це, своєю чергою, сприяло підвищенню якості професійної підготовки майбутніх учителів технологій, оскільки сучасне суспільство та держава потребують педагогічних кадрів, які вільно орієнтуються в законодавчих і нормативно-правових актах у сфері освіти, здатні адекватно реагувати на виклики часу, динамічні зміни соціальних вимог і правового середовища. Такі фахівці характеризуються високим рівнем професійної мобільності, правової культури, готовністю до безперервного саморозвитку та вдосконалення власної правової компетентності, що є невід'ємною складовою їхньої професійної діяльності. Вони здатні не лише дотримуватися правових норм, але й формувати правову свідомість учнів, сприяти розвитку правової культури в освітньому середовищі та забезпечувати дотримання принципів законності, справедливості й академічної доброчесності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у більш глибокому вивченні проблеми формування правової компетентності майбутніх учителів технологій у контексті цифровізації освіти та впровадження інноваційних педагогічних технологій. Актуальним є дослідження можливостей використання цифрових освітніх платформ, інтерактивних методів навчання та кейс-технологій для підвищення рівня правової підготовки студентів. Особливої уваги потребує розроблення та експериментальна перевірка моделей інтеграції правових знань у професійно орієнтовані дисципліни.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Андрусишин, Б. І.** (2004) Підготовка правознавчих кадрів для освітньої галузі. *Юридичні читання молодих вчених:* збірник матеріалів Всеукраїнської наукової конференції 23–24 квітня. Київ, с. 3–13.
2. **Армейський, О. С.** (2018) Розвиток правової компетентності вчителів технології у післядипломній педагогічній освіті: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Харків. 20 с.
3. **Владимирова, В. І.** (2002) Педагогічні проблеми формування правової культури вчителя в історії вищої педагогічної школи України (1917–2002 рр.): дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Кіровоград. 207 с.
4. **Ганзенко, О. О.** (2014) Формування правової культури українського суспільства в контексті підписання угоди про асоціацію між Україною та ЄС. *Вісник Запорізького національного університету. Юридичні науки*. № 3. С. 9–16.
5. **Грубіч, Д. Ю.** (2007) Загальноправова підготовка майбутнього вчителя. Теорія та методика: монографія. Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2007. 167 с.

ISSN: 2078-1016

6. **Городиський, М. І.** (1999) Педагогічні умови забезпечення змісту правової освіти майбутнього вчителя: дис. кандидата пед. наук: 13.00.04. Х. 256 с.

7. **Іваній, О. М.** (2012) Структурно-змістова модель формування правової компетентності майбутнього вчителя у навчально-виховному процесі університету: автор, дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Харків, 2012. 20 с.

8. **Кічук, Я. В.** (2002) Соціально-педагогічні умови формування правосвідомості майбутніх учителів у педагогічних коледжах: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Одеса. 22 с.

9. **Коваль, І. В.** (2016) Правове виховання студентів у навчально-виховному процесі педагогічного коледжу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Умань. 357 с.

10. **Коваленко, Д. В**. (2015) Професійно-правова компетентність майбутнього інженера-педагога як результат професійно-правової підготовки фахівця *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2015. № 1. С. 69-74. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2015_1_14. (дата звернення 12.03.2026)

11. **Потапчук, Т.** (2026). Формування правової компетентності майбутніх учителів засобами інноваційних технологій. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки,* (222), 37–42. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-222-37-42

12. **Радкевич, О. П.** (2020) Теоретичні і методичні основи розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ. 450 с.

REFERENCES

1. **Andrusyshyn, B. I.** (2014) Pidhotovka pravoznavchykh kadriv dlia osvitnoi haluzi [Training of legal specialists for the educational secto]. *Yurydychni chytannia molodykh vchenykh*: zbirnyk materialiv Vseukrainskoi naukovoi konferentsii 23–24 kvitnia. Kyiv, pp. 3–13 [in Ukrainian]

2. **Armeiskyi, O. S.** (2018) Rozvytok pravovoi kompetentnosti vchyteliv tekhnolohii u pisliadyplomnii pedahohichnii osviti [Development of legal competence of technology teachers in postgraduate pedagogical education.]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04; Kharkiv. 20 p. [in Ukrainian]

3. **Vladymyrova, V. I.** (2002) Pedahohichni problemy formuvannia pravovoi kultury vchytelia v istorii vyshchoi pedahohichnoi shkoly Ukrainy (1917–2002 rr.) [Pedagogical problems of forming the legal culture of a teacher in the history of higher pedagogical education in Ukraine (1917–2002).]: dys. kand. ped. nauk: 13.00.01. Kirovohrad. 207 p. [in Ukrainian]

4. **Hanzenko, O. O.** (2014) Formuvannia pravovoi kultury ukrainskoho suspilstva v konteksti pidpysannia uhody pro asotsiatsiiu mizh Ukrainoiu ta YeS [Formation of legal culture of Ukrainian society in the context of signing the Association Agreement between Ukraine and the EU]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Yurydychni nauky*. № 3. pp. 9–16 [in Ukrainian]

5. **Hrubich, D. Yu.** (2007) Zahalnopravova pidhotovka maibutnoho vchytelia. Teoriia ta metodyka [General legal training of a future teacher. *Theory and Methodology*] : [monohrafiia]. Kharkiv: Kharkivskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni H. S. Skovorody, 2007. 167 p. [in Ukrainian]

6. **Horodyskyi, M. I.** (1999) Pedahohichni umovy zabezpechennia zmistu pravovoi osvity maibutnoho vchytelia [Pedagogical conditions for ensuring the content of legal education of a future teacher]: dys. kandydata ped. nauk: 13.00.04. Kh. 256 p. [in Ukrainian]/

7. **Ivanii, O. M.** (2012) Strukturno-zmistova model formuvannia pravovoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia u navchalno-vykhovnomu protsesi universytetu [Structural and content model of forming legal competence of a future teacher in the educational process of a university]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stup. kand. ped. nauk: spets. 13.00.04. Kharkiv. 20 p. [in Ukrainian]

8. **Kichuk, Ya. V**. (2002) Sotsialno-pedahohichni umovy formuvannia pravosvidomosti maibutnikh uchyteliv u pedahohichnykh koledzhakh [Socio-pedagogical conditions for the formation of legal awareness of future teachers in pedagogical colleges]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.04. Odesa. 22 p. [in Ukrainian]

9. **Koval, I. V.** (2016) Pravove vykhovannia studentiv u navchalno-vykhovnomu protsesi pedahohichnoho koledzhu [Legal education of students in the educational process of a pedagogical college.]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.07. Uman. 357 p. [in Ukrainian]

10. **Kovalenko, D. V.** (2015) Profesiino-pravova kompetentnist maibutnoho inzhenera-pedahoha yak rezultat profesiino-pravovoi pidhotovky fakhivtsia [Professional and legal competence of a future engineer-teacher as a result of professional and legal training of a specialist]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: Pedahohika.* 2015. № 1. S. 69–74. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2015_1_14 (data zvernennia 12.03.2026) [in Ukrainian]

11. **Potapchuk, T.** (2026). Formuvannia pravovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv zasobamy innovatsiinykh tekhnolohii [Formation of legal competence of future teachers by means of innovative technologies]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky,* (222), 37–42. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-222-37-42 [in Ukrainian]

12. **Radkevych, O. P.** (2020) Teoretychni i metodychni osnovy rozvytku pravovoi kultury pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv profesiinoi osvity [Theoretical and methodological foundations of the development of legal culture of pedagogical staff in vocational education institutions]: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04. Kyiv. 450 p. [in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 30.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

ISSN: 2078-1016

УДК 378.014:004.738
DOI https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2026.1(100).11

Олена АНІЧКІНА
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри хімії
Житомирський державний університет імені Івана Франка
https://orcid.org/0000-0003-4843-0707

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА РОЗВИТКУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Трансформація професійної підготовки викладачів природничих дисциплін у координатах цифрової реальності та експансії штучного інтелекту постає складним концептуальним викликом для закладів вищої освіти, що потребує переосмислення та синергетичної взаємодії суб'єктів освіти. У статті обґрунтовано, що трансформація процесу зумовлена не лише технологічними викликами, а й зміною ціннісних пріоритетів різних поколінь. Виявлений розрив між очікуваннями здобувачів та усталеною методичною практикою викладачів інтерпретується як зони дефіциту та асиметрії. Авторка доводить, що формування компетентності викладача-фасилітатора є необхідною відповіддю на загрози традиційної репродуктивної парадигми, а синтез предметного, цифрового та дослідницького компонентів розглядається як шлях до створення транспарентного освітнього середовища, здатного адекватно реагувати на виклики епохи цифрової трансформації суспільства.

Ключові слова: викладач закладу вищої освіти, викладач природничих дисциплін, інноваційні педагогічні технології, цифрові інструменти, професійна компетентність викладача, цифрова трансформація, природнича освіта.

Olena ANICHKINA

TRANSFORMATION OF PROFESSIONAL TRAINING FOR SCIENCE TEACHERS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT

The transformation of professional training for science teachers within the coordinates of digital reality and the expansion of artificial intelligence emerges as a complex conceptual challenge for higher education institutions, necessitating a reimagining and synergistic interaction among educational subjects. The article emphasizes that this process is determined not only by technological shifts but also by changes in the hierarchy of value priorities across generations. The gap identified during the study – between students' expectations and the established methodical practice of teachers – is interpreted as a zone of conceptual asymmetry that requires tools of reflection, critical analysis, and a comparative approach. The author argues that the formation of the teacher-facilitator's competence is an essential response to the threats posed by the traditional reproductive paradigm. The synthesis

of subject-specific, digital, and research components is viewed as a pathway toward creating a transparent educational environment capable of adequately responding to the challenges of the digital transformation era.

Key words: higher education teacher, science teacher, innovative pedagogical technologies, digital tools, teacher's professional competence, digital transformation, science education.

Сучасний етап трансформації вищої освіти характеризується стрімким оновленням змісту, форм і технології навчання, як відповіді на бурхливий розвиток науки та техніки, зростання обсягу інформації, тотальної цифровізації та цифрової трансформації суспільства. Наслідком таких процесів стає зміна вимог до професійної діяльності фахівців у частині адаптації до швидкоплинних умов реалізації професійної діяльності, що зумовлює потребу модернізації системи підготовки майбутніх фахівців і підвищення кваліфікації викладачів закладів вищої освіти.

У таких умовах традиційні підходи до організації освітнього процесу вже не забезпечують повною мірою формування професійної компетентності, необхідної для результативної професійної діяльності майбутніх фахівців, а професійна діяльність викладача потребує постійного оновлення методичної складової з огляду на вимоги новітнього освітнього середовища.

Зважаючи на особливості природничих наук, значну абстрактність і складність понять, потребу формування інтелектуальних, експериментальних, конструкторських умінь, особливої актуальності набуває активізація використання в освітньому процесі інноваційних педагогічних технологій. Вони орієнтовані на активну пізнавальну діяльність здобувачів, розвиток критичного мислення, дослідницьких умінь, здатності до самостійного здобуття знань, їх практичного, відповідального застосування. Впровадження таких технологій забезпечує перехід від традиційного репродуктивного засвоєння матеріалу до компетентнісного, діяльнісного та студентоцентрованого навчання, що відповідає сучасним тенденціям розвитку вищої освіти та потребам ринку праці.

За таких умов викладач природничих дисциплін має володіти технологіями та цифровими інструментами науково-дослідницької діяльності та професійної самоосвіти – для створення нових знань, здобуття та розширення предметних компетентностей у природничих науках, а також інноваційними педагогічними технологіями та цифровими інструментами освіти – для ефективного викладання природничих дисциплін. З огляду на це, професійна підготовка майбутніх викладачів природничих дисциплін має орієнтуватися на здобуття технологічних компетентностей обох видів, їх узгоджене поєднання та ефективне застосування.

В умовах прискореного оновлення наукового знання віковий розрив між здобувачами та викладачами зростає. Спостерігається «старіння» викладацького складу, адже частка науково-педагогічних працівників передпенсійного та пенсійного віку становить 33,3 % загальної чисельності працевлаштованих, тоді як молоді до 30 років – 17,77 % [8, с. 125]. На основі наведеного розподілу середній вік науково-педагогічних працівників становить орієнтовно 43–45 років, що зумовлює відмінності у рівні обізнаності та використанні сучасних знань і цифрових технологій різними поколіннями учасників освітнього процесу [12]. На тлі відставання рівня підготовки частини викладачів й обмеженого використання ними сучасних цифрових інструментів, здобувачі нерідко демонструють вищий рівень цифрової компетентності, зокрема завдяки активному використанню відкритих онлайн-ресурсів і можливостей самоосвіти [8, с. 86]. Орієнтація на традиційні засоби і методи навчання та використання усталених цифрових інструментів поглиблюють розрив між динамікою розвитку науки та освітньою практикою.

Актуальність проблеми посилюється сучасними вимогами до забезпечення якості вищої освіти, зафіксованими у нормативних документах Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти [7]. У цьому контексті інноваційні педагогічні технології розглядаються як ключовий чин-

ISSN: 2078-1016

ник підвищення якості освітніх програм. Методи та технології викладання мають відповідати засадам студентоцентрованого підходу, поєднувати освіту з науковими дослідженнями та постійно оновлюватися на основі сучасних галузевих практик. Реалізація цих вимог передбачає обов'язкове використання сучасного навчально-методичного забезпечення, зокрема спеціалізованого ПЗ та цифрової інфраструктури. Відтак, інтеграція цифрових інструментів у процес професійної підготовки майбутніх фахівців потребує високого рівня компетентності викладацького складу та виступає прямою умовою відповідності освітніх програм державним стандартам якості [1; 5].

Вирішення окресленої проблеми передбачає проведення компаративного аналізу між освітніми запитами здобувачів щодо імплементації інноваційних педагогічних технологій і цифрових інструментів та реальним станом їх упровадження в науково-педагогічну практику викладання природничих наук у ЗВО. Ідентифікація зон розриву та відповідності є підґрунтям для модернізації професійної підготовки майбутніх викладачів природничих дисциплін. Такий підхід забезпечує розвиток стратегічної здатності фахівця до лонгітюдного професійного самовдосконалення та оптимізацію архітектоніки професійної компетентності, що формуватиметься як інтегрований результат високотехнологічної підготовки в ході синтезу предметного, дослідницького, методичного, цифрового та комунікативного компонентів.

Мета статті полягає у виявленні та аналізі зон розриву та відповідності між освітніми запитами здобувачів і реальним станом технологізації вивчення природничих наук, що слугує підґрунтям для стратегічної модернізації підготовки майбутнього викладача природничих дисциплін як фасилітатора високотехнологічного освітнього середовища, здатного до безперервного професійного розвитку в умовах цифрової трансформації.

Аналіз оприлюднених у вільному доступі силабусів і робочих програм навчальних дисциплін із природничих наук (фізика, хімія, біологія, екологія) бакалаврського та магістерського рівнів засвідчив переважно формальний підхід до інтеграції інноваційних педагогічних технологій і цифрових інструментів. Упровадження цих засобів у зміст освіти має здебільшого декларативний характер і позбавлене системного методичного супроводу. Це обмежує ефективність формування професійних компетентностей майбутніх фахівців і вказує на дефіцит методичної підготовки викладачів, які, будучи фахівцями у класичних природничих науках, здобувають педагогічний досвід переважно в процесі практичної діяльності. Як наслідок, система підготовки викладацьких кадрів зберігає традиційну спадковість із вираженим акцентом на науково-дослідній діяльності у вузькій предметній області, що уповільнює технологічну модернізацію освітнього процесу.

Домінування традиційних дидактичних моделей у викладанні класичних природничих дисциплін обмежує можливості досягнення програмних результатів навчання та знижує мотиваційну зацікавленість здобувачів. Визначальними чинниками такої ситуації є пріоритетність репродуктивних методів навчання та фрагментарна інтеграція інтерактивного й цифрового інструментарію у зміст освітніх компонентів. Окреслена проблема корелює з висновками вітчизняних дослідників щодо невідповідності традиційних освітніх парадигм вимогам цифрового суспільства та гострої потреби у розвитку практико-орієнтованих цифрових компетентностей [2]. Крім того, результати узгоджуються з даними міжнародних досліджень про несистемний характер застосування цифрових технологій, що негативно впливає на рівень залученості здобувачів та загальну результативність освітнього процесу [9].

Фундаментальним положенням дослідження є переконання в тому, що формування здатності до педагогічно доцільного використання цифрового інструментарію та інноваційних технологій не може бути реалізоване виключно в межах опанування фахових дисциплін. Останні зорієнтовані передусім на предметну область природничих наук, де цифрові засоби виступають інструментами наукового пошуку, а не навчання. Водночас суто педагогічні дисципліни також не спроможні автономно

забезпечити розвиток такої здатності через їхню певну функціональну відстороненість від специфіки природничої галузі. Лише когерентна взаємодія предметної та педагогічної підготовки дозволяє майбутньому викладачеві здійснювати трансформацію складних теоретичних концептів у доступні для сприйняття формати, обирати адекватні способи візуалізації та проєктувати результативну пізнавальну діяльність здобувачів. Такий синтез становить сутність методичної складової професійної підготовки майбутніх викладачів природничих дисциплін.

Зазначене узгоджується із сучасними науковими концепціями, згідно з якими ефективність викладання детермінується інтегрованою діяльністю, що поєднує предметний, педагогічний та технологічний компоненти й забезпечує дидактичну трансформацію наукового знання у зміст навчання [10]. Водночас результати досліджень у галузі вищої освіти вказують на існування розриву між рівнем фундаментальної фахової підготовки та здатністю до її методичної реалізації. Це актуалізує потребу в цілеспрямованому розвитку саме методичного складника професійного становлення викладачів [10; 15].

У контексті завдань дослідження концептуальне значення має дефініція поняття «інноваційні педагогічні технології» як цілісних дидактичних систем, що синтезують методи, форми та прийоми навчання для інтенсифікації пізнавальної активності, розвитку критичного мислення та формування дослідницьких навичок здобувачів у межах обраної спеціальності. Реалізація таких технологій передбачає зміну парадигми освітньої взаємодії: здобувач стає активним суб'єктом пізнання, тоді як викладач виконує роль фасилітатора, який забезпечує досягнення прогнозованих результатів навчання [11; 16].

У підготовці фахівців природничих спеціальностей інноваційні педагогічні технології включають проблемне, контекстне та діяльнісне навчання, проєктну діяльність, інтерактивні методи, що сприяють здатності самостійно здобувати знання та вирішувати практичні задачі. Вони інтегрують традиційні та сучасні підходи, дозволяючи адаптувати освітній процес до змінних вимог професії і підвищувати якість підготовки фахівців [10].

Зазначений інструментарій поєднує класичні дидактичні принципи з актуальними цифровими засобами, що передбачає системне застосування кейс-методів, моделювання професійних ситуацій, лабораторних симуляцій, засобів візуалізації процесів, а також використання дослідницьких проєктів та цифрових платформ. Такий підхід забезпечує ефективне формування практичних навичок та аналітичних компетентностей, водночас висуваючи високі вимоги до рівня методичної майстерності викладача [9; 14].

Ефективне впровадження інноваційних педагогічних технологій сприяє розвитку педагогічної мобільності викладача, посилює його здатність до креативного пошуку дидактичних рішень та проєктування активного освітнього середовища. Такий підхід дозволяє органічно поєднати принципи фундаментальності природничої освіти з новітніми методами навчання, що набуває особливої значущості у підготовці викладачів природничих дисциплін, де стала спадковість традиційних методик, з одного боку, формує стійкий фундамент фахової компетентності, а з іншого – може створювати певні бар'єри для впровадження інновацій. Крім того, застосування інноваційного інструментарію детермінує розвиток лідерських, комунікативних та організаційних якостей педагога, що є критично важливими для професійної діяльності в сучасному освітньому просторі.

Цифрові освітні інструменти розглядаються як сукупність технічних засобів і програмних платформ, що забезпечують системну підтримку освітнього процесу, навчально-дослідницької діяльності та самоосвіти здобувачів. До них належать віртуальні лабораторії, симуляційні середовища, системи управління навчанням (LMS), інтерактивні модулі та сервіси, спрямовані на розвиток цифрових компетентностей майбутніх фахівців. Застосування цифрового інструментарію дозволяє інтенсифікувати візуалізацію складних природничих процесів, оптимізувати доступ до навчального контенту в умовах змі-

ISSN: 2078-1016

шаного навчання, а також суттєво підвищує рівень залученості та пізнавальної активності здобувачів [2; 3; 9].

Водночас ефективність застосування цифрових інструментів обумовлена наявністю системного методичного забезпечення, їх узгодженням із педагогічними технологіями та спеціальною підготовкою викладачів до педагогічно доцільного використання таких засобів. Дефіцит відповідної підготовки науково-педагогічних працівників та фрагментарність упровадження технологій зумовлюють ситуативний характер застосування цифрових ресурсів. Це суттєво обмежує їхній потенціал у процесі формування професійних компетентностей майбутніх фахівців [14; 16].

Цифрові інструменти та сервіси виступають базовим складником інноваційних педагогічних технологій, що відіграє визначальну роль у впровадженні інтерактивних та дослідницьких методів навчання, зокрема у сучасній природничій освіті. Їх застосування забезпечує органічне поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю, дозволяє моделювати складні природні явища та наближати освітній процес до стандартів реальної науково-дослідної та виробничої діяльності за фахом.

Для систематизації сучасного цифрового інструментарію дослідника нами було виокремлено ключові програмні продукти, що використовуються в природничих науках (табл. 1).

Цифровізація освіти зумовлює використання спеціалізованих платформ, що забезпечують інтерактивність та наочність викладання природничих дисциплін. У таблиці 2 систематизовано ключові цифрові інструменти, спрямовані на візуалізацію складних процесів, організацію дистанційного навчання та створення віртуального лабораторного середовища.

Поряд із вузькоспеціалізованими цифровими інструментами, фундаментальне значення в освітньому процесі зберігає пакет Microsoft Office. Ці інструменти є базовими для формування цифрової грамотності, на основі якої будуються навички роботи з науковими даними: Microsoft PowerPoint – візуалізація навчального матеріалу, створення мультимедійних слайдів для лекцій, семінарів та захисту наукових робіт; Microsoft Excel – обробка експериментальних даних, виконання статистичних розрахунків, побудова графіків і діаграм для лабораторних звітів; Microsoft Word – підготовка текстових документів, методичних матеріалів та наукових статей із підтримкою складних формул, таблиць і графіки. Використання зазначених програм створює операційний базис, що дозволяє учасникам освітнього процесу ефективно переходити до експлуатації складніших систем.

Таблиця 1

Основні цифрові інструменти статистичної обробки, візуалізації даних і моделювання структур у природничих науках

Назва інструменту	Країна походження	Основне призначення та функції	Тип ліцензії
ChemOffice	США	Створення та аналіз складних хімічних структур, реакцій.	Комерційна (Proprietary)
GraphPad Prism	США	Наукова біостатистика та побудова публікаційних графіків.	Комерційна (Proprietary)
R	НЗ / Німеччина	Статистичні обчислення, маніпуляція даними та графіка.	Відкрита (Open Source)
Python	Нідерланди	Аналіз даних, чисельні методи та машинне навчання.	Відкрита (Open Source)
Origin	США	Професійний аналіз даних та побудова 2D/3D графіків.	Комерційна (Proprietary)
Jmol	США	Інтерактивна 3D-візуалізація хімічних структур.	Відкрита (Open Source)

Окрему категорію сучасного інструментарію становлять сервіси на базі штучного інтелекту (ШІ), що кардинально змінюють підходи до роботи з науковою інформацією. На відміну від універсальних чат-ботів, ці платформи забезпечують швидкий доступ до актуальної наукової інформації, аналіз великих обсягів даних, моделювання та підтримку прийняття рішень [13], орієнтовані на академічну доброчесність, дотримання авторських прав, етичне використання ресурсів та роботу з верифікованими даними (табл. 3).

Емпіричне дослідження розриву сприйняття інноваційних педагогічних технологій та цифрових інструментів охопило 179 респондентів. До вибірки увійшли 62 викладачі природничих дисциплін (хімічного, біологічного, екологічного та фізичного профілів) і 117 здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти відповідних спеціальностей. Для оцінювання інтенсивності використання інструментів викладачами та рівня зацікавленості в них здобувачів було застосовано опитування з 5-бальною шкалою (де 1 – найнижчий рівень, 5 – найвищий). Обробка отриманих даних здійснювалася шляхом розрахунку середніх арифметичних показників для кожної групи. Ключовим аналітичним показником дослідження стала різниця між оцінками викладачів та здобувачів (Δ) (табл. 4).

Аналіз отриманих результатів дозволив виявити суттєві розбіжності між реальним станом впровадження інноваційних педагогічних технологій і цифрових інструментів та очікуваннями здобувачів. Виявлена амплітуда розриву свідчить про наявність «цифрового розриву» між суб'єктами освітнього процесу.

Результати свідчать про домінування традиційних мультимедійних інструментів у діяльності викладачів. Найвищим балом оцінено використання презентацій (4,19), технологій перевернутого навчання (3,92) та дискусійно-дебатних форм (3,92). Високі показники зберігають і класичні форми: лабораторні роботи з елементами дослідження (3,89). Водночас спостерігається критично низький рівень інтеграції новітніх рішень, зокрема ШІ для наукового пошуку (1,95) та як навчального консультанта (2,26).

Таблиця 2

Цифрові інструменти та платформи для забезпечення освітнього процесу в природничих дисциплінах

Назва інструменту	Країна походження	Функціональне призначення	Тип ліцензії
Canva	Австралія	Підготовка мультимедійних навчальних матеріалів та презентацій.	Умовно-безкоштовна (Freemium)
Prezi	Угорщина	Створення інтерактивних презентацій з ефектом масштабування.	Умовно-безкоштовна (Freemium)
Notable	США	Створення інтерактивних нотаток, документів та спільна робота.	Комерційна (Proprietary)
Moodle	Австралія	Система управління навчанням (LMS) для дистанційної освіти.	Відкрита (Open Source)
Google Classroom	США	Платформа для організації змішаного та синхронного навчання.	Умовно-безкоштовна (Freemium)
MolView	Нідерланди	Онлайн-інструмент для моделювання та 3D-візуалізації молекул.	Відкрита (Open Source)
Avogadro	Канада	Побудова складних 3D-моделей молекул і візуалізація сполук.	Відкрита (Open Source)
ChemSketch	Канада	Створення 2D/3D структур та графічних навчальних схем.	Умовно-безкоштовна (Freemium)
PhET Simulations	США	Інтерактивні симуляції фізичних та хімічних процесів.	Відкрита (Open Source)
Labster	Данія / США	Віртуальні лабораторні симуляції для проведення експериментів.	Комерційна (Proprietary)

ISSN: 2078-1016

Таблиця 3

Спеціалізовані цифрові інструменти на основі штучного інтелекту для наукової та освітньої діяльності

Назва інструменту	Країна	Функціональне призначення	Тип ліцензії
Consensus	США	Пошук та перевірка наукових фактів на основі рецензованих джерел.	Умовно-безкоштовна (Freemium)
Elicit	США	Автоматизований пошук літератури та аналітичний огляд статей.	Умовно-безкоштовна (Freemium)
Perplexity AI	США	Генерація відповідей на запити з наданням посилань на джерела.	Умовно-безкоштовна (Freemium)
Scite	США	Аналіз контексту цитувань та перевірка достовірності публікацій.	Комерційна (Proprietary)
Scholarcy	Велика Британія	Створення інтелектуальних резюме (summary) та аналіз структури статей.	Умовно-безкоштовна (Freemium)
ResearchRabbit	США	Візуалізація зв'язків між науковцями та пошук релевантних праць.	Безкоштовна (Open Source)

Таблиця 4

Порівняльний аналіз рівнів використання цифрових інструментів та впровадження інноваційних педагогічних технологій (за оцінками викладачів та здобувачів)

№	Цифровий інструмент / Інноваційна педагогічна технологія	Середня оцінка викладачів (1–5)	Середня оцінка здобувачів (1–5)	Δ (викл.–здоб.)
1	2	3	4	5
I. ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ				
1	LMS (Moodle, Google Classroom)	2,79	3,37	-0,58
2	Відеозаняття/ пояснення	1,97	3,21	-1,25
3	Віртуальні лабораторії / симуляції	2,34	3,79	-1,45
4	Програми для аналізу даних (Excel, Python, R, Origin)	3,50	3,30	0,20
5	Мультимедійні презентації (PowerPoint, Prezi, Canva, Notable)	4,19	2,75	1,44
6	Інструменти для організації проєктної роботи / групової взаємодії	2,79	4,00	-1,21
7	Наукові пошукові ресурси (Google Scholar, Consensus, Scopus, Mendeley)	3,55	2,89	0,66
8	Використання ШІ для наукового пошуку та навчання	1,95	4,13	-2,18
II. ІННОВАЦІЙН ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ				
1	Інтерактивні лекції та семінари	2,94	4,19	-1,25
2	Проєктне навчання	2,32	3,00	-0,68
3	Лабораторні та практичні роботи з елементами дослідження	3,89	3,63	0,25
4	Флеп-клас / перевернуте навчання	3,92	3,36	0,56
5	Гейміфікація та навчальні ігри	2,40	3,75	-1,35

Закінчення табл. 4

1	2	3	4	5
6	Кейси та проблемно-орієнтоване навчання	3,56	3,44	0,12
7	Дискусійно-дебатні технології	3,92	3,69	0,23
8	Використання ШІ як навчального консультанта (Gem-боти)	2,26	4,11	-1,85

Запити здобувачів освіти змістилися у бік інтерактивності та персоналізації. Пріоритетними для них є: інтерактивні заняття (4,19), використання ШІ для пошуку (4,13) та консультування (4,11), а також інструменти проєктної роботи (4,00). Висока оцінка віртуальних лабораторій (3,79) підтверджує їхню стратегічну роль для природничих дисциплін в умовах дистанційного та змішаного навчання.

Аналіз різниці (Δ) оцінок викладачів і здобувачів дозволяє розподілити інструменти та технології за трирівневою моделлю розбіжностей:

Група 1: критичний дефіцит (незадоволений запит). Найбільший негативний показник різниці зафіксовано у сфері ШІ: для пошуку (Δ = -2,18) та консультування (Δ = -1,85). Здобувачі розглядають ШІ як базовий інтелектуальний асистент, тоді як викладачі ще не інтегрували його у професійну діяльність. Значний розрив властивий віртуальним лабораторіям (Δ = -1,45), гейміфікації (Δ = -1,35) та відеопоясненням (Δ = -1,25).

Група 2: когнітивна асиметрія (домінування статичних форм). Єдиним інструментом зі значним позитивним показником є мультимедійні презентації (+1,44). Це свідчить про надмірну експлуатацію статичних форм подачі матеріалу, які втратили стимулюючий вплив на здобувачів.

Група 3: Зони професійного консенсусу. Стабільна відповідність спостерігається у використанні програм аналізу даних (Δ = 0,20) та кейс-технологій (Δ = 0,12). Це підтверджує спільне розуміння важливості фундаментальних інструментів обробки наукових даних.

Результати дослідження дозволяють констатувати наявність суттєвого цифрового розриву в освітньому процесі природничих дисциплін, що зумовлено як об'єктивними демографічними чинниками, так і різними векторами технологічних очікувань учасників освітнього процесу. Статистичний аналіз підтвердив тенденцію до «старіння» викладацького складу, що стає бар'єром для оперативної адаптації до динамічних змін у сфері EdTech та зумовлює певну консервативність методичного інструментарію.

Емпірично доведено, що найбільша асиметрія сприйняття спостерігається у сфері використання штучного інтелекту та віртуальних симуляцій. У той час як здобувачі визначають ШІ як базовий когнітивний асистент, викладачі здебільшого обмежуються експлуатацією статичних мультимедійних презентацій, що створює ефект технологічного дисонансу. Водночас виявлено позитивні зони професійного консенсусу щодо важливості спеціалізованого програмного забезпечення для аналізу даних та кейс-технологій, що підтверджує збереження фундаменту наукової підготовки.

Отже, вирішення окресленої проблеми потребує стратегічної модернізації системи підготовки викладачів. Головним завданням стає формування фахівця як фасилітатора високотехнологічного середовища, здатного до синтезу предметного, цифрового та дослідницького компонентів. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці конкретних методичних моделей інтеграції інструментів ШІ та віртуального моделювання у лабораторні практикуми класичних природничих дисциплін, активізація використання освітніх цифрових інструментів у методичних дисциплінах, а також у вивченні етичних аспектів використання генеративного штучного інтелекту в науковій роботі здобувачів.

ISSN: 2078-1016

ЛІТЕРАТУРА

1. **Бакуменко, Т., & Хряпін, Е.** (2025). Інноваційні педагогічні технології як чинник підвищення якості освіти. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Педагогічні науки, 4*(67), 5–10. https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.4.1

2. **Биков, В. Ю.** (2019). Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. *Педагогіка і психологія, 2*, 15–21.

3. **Гевлич, І.** (2024). Цифрові інструменти в освітньому процесі вітчизняних ЗВО. *Herald of Khmelnytskyi National University. Economic Sciences*, *332*(4), 35–39. https://doi.org/10.31891/2307-5740-2024-332-5

4. **Генсерук, Г., Бойко, М., & Мартинюк, С.** (2022). Цифрові інструменти комунікації в освітньому процесі закладу вищої освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, *1*(1), 31–39. https://doi.org/10.25128/2415-3605.22.1.4

5. **Ілійчук, Л.** (2024). Інноваційні педагогічні технології у контексті розвитку системи забезпечення якості освіти. *Acta paedagogica volynienses*, *3*, 16–25. https://doi.org/10.32782/apv/2024.3.3

6. **Коробань, О.** (2023). Інноваційні педагогічні технології у вищій освіті в умовах трансформації освітнього середовища. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, *4*, 60–69. https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2023.292340

7. Міністерство освіти і науки України. (2024). Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (наказ № 686 від 15 травня 2024 р.). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1013-24

8. **Пищуліна, О., Юрчишин, В., Судаков, М., Ткаченко, Л., Міщенко, М., & Марцінковська, Т.** (2024). Трудові ресурси для повоєнного відновлення України: стан, проблеми, шляхи розв'язання. Центр Разумкова. 228 с.

9. **Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V. I., & Händel, M.** (2021). Emergency remote teaching in higher education: mapping the first global online semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *18*, 50. https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x

10. **Chaitidou, M., & Peikos, G. (2026).** Pedagogical Content Knowledge in Science Education. *Encyclopedia*, 6(2), 43. https://doi.org/10.3390/encyclopedia6020043

11. **Crompton, H., & Burke, D.** (2018). The use of mobile learning in higher education: A systematic review. *Computers & Educatio*, *123*, 53–64. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.04.007.

12. **Howe, N., & Strauss, W.** (2000). Millennials Rising: The Next Great Generation. Vintage Books. 432 p.

13. **Memarian, B., & Doleck, T.** (2024). Teaching and learning artificial intelligence: Insights from the literature. *Education and Information Technologies*, *29*, 21523–21546. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12679-y

14. **Redecker, C.** (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. *Publications Office of the European Union*. https://doi.org/10.2760/159770

15. **Sarkar, M., Gutierrez-Bucheli, L., Yip, S. Y., Lazarus, M., Wright, C., White P. J., Ilic D., Hiscox T. J., & Berry A.** (2024). Pedagogical content knowledge (PCK) in higher education: A systematic scoping review. *Teaching and Teacher Education*, *144*, 104608. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104608.

16. **Spirin, O., Oleksiuk, V., Balyk, N., Lytvynova, S., & Sydorenko, S.** (2019). The blended methodology of learning computer networks: Cloud-based approach. *Ceur workshop proceedings*. *2393*. 68–80. http://ceur-ws.org/Vol-2393/paper_231.pdf

REFERENCES

1. **Bakumenko, T., & Khriapin, E.** (2025). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii yak chynnyk pidvyshchennia yakosti osvity [Innovative pedagogical technologies as a factor in improving the quality of education]. *Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi Akademii upravlinnia personalom. Pedahohichni nauky*, 4(67), 5–10. https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.4.1

2. **Bykov, V. Yu.** (2019). Tsyfrova transformatsiia suspilstva i rozvytok kompiuterno-tekhnolohichnoi platformy osvity i nauky Ukrainy [Digital transformation of society and development of the computer-technological platform of education and science of Ukraine]. *Pedahohika i psykholohiia*, 2, 15–21.

3. **Hevlych, I.** (2024). Tsyfrovi instrumenty v osvitnomu protsesi vitchyznianykh ZVO [Digital tools in the educational process of domestic higher education institutions]. *Herald of Khmelnytskyi National University. Economic Sciences*, 332(4), 35–39. https://doi.org/10.31891/2307-5740-2024-332-5

4. **Henseruk, H., Boiko, M., & Martyniuk, S.** (2022). Tsyfrovi instrumenty komunikatsii v osvitnomu protsesi zakladu vyshchoi osvity [Digital communication tools in the educational process of a higher education institution]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: Pedahohika*, 1(1), 31–39. https://doi.org/10.25128/2415-3605.22.1.4

5. **Iliichuk, L.** (2024). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii u konteksti rozvytku systemy zabezpechennia yakosti osvity [Innovative pedagogical technologies in the context of the development of the education quality assurance system]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 16–25. https://doi.org/10.32782/apv/2024.3.3

6. **Koroban, O.** (2023). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii u vyshchii osviti v umovakh transformatsii osvitnoho seredovyshcha [Innovative pedagogical technologies in higher education under conditions of transformation of the educational environment]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, 4, 60–69. https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2023.292340

7. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2024). Polozhennia pro akredytatsiiu osvitnikh prohram, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka zdobuvachiv vyshchoi osvity (nakaz № 686 vid 15 travnia 2024 r.) [Regulations on accreditation of educational programs for higher education applicants (Order No. 686, May 15, 2024)]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1013-24

8. **Pyshchulina, O., Yurchyshyn, V., Sudakov, M., Tkachenko, L., Mishchenko, M., & Martsinkovska, T.** (2024). Trudovi resursy dlia povoiennoho vidnovlennia Ukrainy: stan, problemy, shliakhy rozviazannia (Labor resources for the post-war recovery of Ukraine: State, problems, and solutions). Tsentr Razumkova.

9. **Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V. I., & Händel, M.** (2021). Emergency remote teaching in higher education: mapping the first global online semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 18*, 50. https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x

10. **Chaitidou, M., & Peikos, G.** (2026). Pedagogical Content Knowledge in Science Education. *Encyclopedia*, 6(2), 43. https://doi.org/10.3390/encyclopedia6020043

11. **Crompton, H., & Burke, D.** (2018). The use of mobile learning in higher education: A systematic review. *Computers & Educatio*, *123*, 53–64. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.04.007.

12. **Howe, N., & Strauss, W.** (2000). Millennials Rising: The Next Great Generation. Vintage Books. 432 p.

13. **Memarian, B., & Doleck, T.** (2024). Teaching and learning artificial intelligence: Insights from the literature. *Education and Information Technologies*, *29*, 21523–21546. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12679-y

14. **Redecker, C.** (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. *Publications Office of the European Union*. https://doi.org/10.2760/159770

ISSN: 2078-1016

15. **Sarkar, M., Gutierrez-Bucheli, L., Yip, S. Y., Lazarus, M., Wright, C., White P. J., Ilic D., Hiscox T. J., & Berry A.** (2024). Pedagogical content knowledge (PCK) in higher education: A systematic scoping review. *Teaching and Teacher Education*, *144*, 104608. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104608.

16. **Spirin, O., Oleksiuk, V., Balyk, N., Lytvynova, S., & Sydorenko, S.** (2019). The blended methodology of learning computer networks: Cloud-based approach. *Ceur workshop proceedings*. *2393*. 68–80. http://ceur-ws.org/Vol-2393/paper_231.pdf

Дата першого надходження статті до видання: 30.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

UDC [378.016:811.111'243]:316.72-047.22]-044.247](73)](045)
DOI https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2026.1(100).12

Olha ZHUPANYK
Postgraduate Student at the Department of Pedagogics and Education Management,
Lecturer at the Department of Foreign Languages Theory and Methodology
Uman National University
https://orcid.org/0000-0002-0567-8158

INTEGRATING SOCIO-CULTURAL COMPETENCE INTO TEACHING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE: A US HIGHER EDUCATION PERSPECTIVE

The author of the article explores the theoretical foundations and practical strategies for integrating sociocultural competence (SCC) into ESL instruction, primarily based on the US higher education experience. She points out the shift from linguistic accuracy to sociocultural appropriateness. It is especially relevant for Ukrainian higher education amidst contemporary societal shifts. The study also systematizes a comprehensive pedagogical framework categorized into four groups: cognitive-comparative analysis, interactive-modeling tasks, project-based research methods, and direct cross-cultural interaction. Drawing on the works of leading Ukrainian and foreign scholars, the research identifies SCC as an important prerequisite for academic success and social integration. The author concludes that the key to promoting genuine intercultural fluency lies in the synergistic combination of the mentioned methods, transforming the language classroom into a space for career development and global advocacy.

Key words: sociocultural competence, ESL pedagogy, higher education, intercultural competence, teaching methodology, pedagogical adaptation.

Ольга ЖУПАНИК

ВПРОВАДЖЕННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ: ПЕРСПЕКТИВИ ВИЩОЇ ОСВІТИ У США

Автор досліджує теоретичні засади та практичні стратегії інтеграції соціокультурної компетентності (СКК) у викладання англійської мови як іноземної на основі досвіду вищої освіти США. У ній підкреслюється перехід від «лінгвістичної точності» до «соціокультурної доречності». Це є особливо актуальним для українських ЗВО в умовах сучасних суспільних змін. Дослідження систематизує комплексну педагогічну структуру, розділену на чотири основні групи: когнітивно-порівняльний аналіз, завдання з інтерактивного моделювання, проектні методи дослідження та пряма міжкультурна взаємодія. Опираючись на роботи видатних українських та зарубіжних вчених, дослідження визначає СКК як важливу передумову академічного успіху та соціальної інтеграції. Автор робить висновок, що ключ до розвитку справжньої міжкультурної компетентності полягає у поєднанні описаних методів, що перетворює мовну аудиторію на простір для професійного зростання та глобальної адвокації.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, викладання англійської як іноземної мови, вища освіта, міжкультурна компетентність, методика викладання, педагогічна адаптація.

Relevance of the Topic. In contemporary higher education, SCC has emerged as one of the most essential skills for student success. Particularly within the diverse, multicultural environments of US universities, the ability to understand complex social dynamics, interpret

ISSN: 2078-1016

varied perspectives, and adapt to unspoken academic norms is no longer a secondary soft skill; it is a fundamental prerequisite for both academic achievement and social integration. These complex sociocultural negotiations are primarily mediated through communication, that is why the traditional paradigm of treating language learning merely as the mechanical acquisition of grammar and vocabulary is profoundly insufficient. We should prepare students for this reality by integrating sociocultural components directly into English classroom. It is essential to transform the language classroom into a key training ground for intercultural fluency.

By teaching the cultural pragmatics, power dynamics, and "hidden curriculum" embedded within the language, educators ensure that students do not just learn how to speak English accurately, but how to use it strategically to advocate for themselves, develop connections, and thrive in high-stakes environments [25].

While this integration is a well-established priority in the US context, it has now become an urgent necessity within Ukrainian higher education institutions. Driven by profound societal shifts—specifically the radical alteration of Ukraine's social environment following Russia's full-scale invasion—the teaching of English, particularly for future educators, must evolve to meet new realities.

The focus on the discussed topic is driven by specific pedagogical and cultural shifts in US higher education, notably:

1. *The urgent pedagogical transition.* The critical need to elevate English language instruction—especially in the preparation of future educators—beyond traditional linguistic frameworks and toward deep intercultural fluency.

2. *The response to radical societal shifts.* The necessity of equipping teachers with the sociocultural tools required to effectively manage, teach, and support the diverse and dynamically changing student populations resulting from the war and internal displacement.

3. *The transferability of US diversity models.* The high practical value of analyzing established US higher education frameworks (such as inclusive pedagogy, equity, and social sensitivity) to adapt them for rebuilding social cohesion and safe learning environments in Ukrainian universities.

4. *The demand for cross-cultural advocacy.* The requirement for Ukrainian students and professionals to master Western sociocultural pragmatics—such as tone, context, and indirect communication—to effectively represent, defend, and integrate Ukrainian interests on the global academic and professional stage.

Therefore, **the aim of this study** is to provide a theoretical foundation for, and to conduct a comprehensive analysis and systematization of, contemporary approaches to integrating the sociocultural component into the teaching of English in US higher education institutions, as well as to identify the prospects for adapting this experience to the Ukrainian educational context.

Presentation of the Main Material. The development of SCC in higher education has been extensively examined by both Ukrainian and international scholars. Foundational research by international theorists (e.g., Hymes, Canale, Swain, Hofstede) established SCC as an important theoretical construct of communication and intercultural interaction. Subsequent studies contextualized these principles within the university environment, emphasizing internationalization, academic mobility, and critical cultural awareness (e.g., Byram, Deardorff, Kramsch).

Within the Ukrainian academic sphere, research spans the philosophical and psychological dimensions of personal development (e.g., Bekh, Kremen, Andrushchenko) to practical pedagogical models for higher education institutions (e.g., Zakiryana, Zhukova). Across this literature, SCC is universally recognized as important to student adaptation, particularly in foreign language acquisition. Viewing language as a tool for genuine intercultural dialogue rather than an isolated system of rules, scholars emphasize SCC as a fundamental prerequisite for mastering English. Consequently, the theoretical foundations laid by the pioneers of Communicative Language Teaching (e.g., Byram, Kramsch, Savignon) have been widely adapted by Ukrainian researchers (e.g.,

Nikolaieva, Tarnopolsky, Borisko) to integrate sociocultural components into domestic professional training and foreign-language methodology.

We can conclude that the issue of sociocultural factors is quite widespread in the methodological field. That is why we should define what sociocultural competence is. This phenomenon is a multidimensional construct that integrates language knowledge with a deep understanding of the national and cultural characteristics, social norms and value systems of the society whose language is being studied. This competence is not a static body of facts but is dynamically expressed through a continuous process of personal adaptation to new communication conditions, the ability to flexibly adjust one's behavior depending on the cultural context, and the ability to find common ground with people of different worldviews in a wide variety of life situations. The main approaches to interpreting the concept of sociocultural competence are summarized and presented in Table 1.

An analysis of existing definitions shows that researchers consistently view sociocultural competence as a complex system grounded in the unity of theoretical knowledge and practical skills. Two key components are common across approaches: a deep understanding of the sociocultural context (including traditions, values, social norms, and behavior) and the ability to apply this knowledge appropriately in communication. All scholars also emphasize that its primary goal is to ensure effective intercultural interaction and mutual understanding, requiring adaptability, openness, and sensitivity to the interlocutor's background.

This explains why foreign language learning is inseparable from the sociocultural dimension. Claire Kramsch argues that language is not merely a means of communication but a way of expressing and shaping cultural reality [14]. Culture, therefore, is not an additional skill but the foundation of language learning, involving the creation of a "third place" where learners develop a flexible intercultural identity.

Similarly, Milton Bennett emphasizes that linguistic knowledge alone does not prevent ethnocentrism [1]. Effective communication requires a psychological shift from denying to accepting cultural differences, making sociocultural reflection essential. Alvino Fantini reinforces this view, noting that language reflects a unique worldview, and without sociocultural integration, learners risk becoming "linguistic robots" incapable of meaningful interaction [9]. Expanding this perspective, Fred Dervin proposes a critical approach, viewing culture as fluid rather than fixed. He emphasizes the importance of perceiving interlocutors as individuals rather than stereotypes, thus linking sociocultural competence with critical thinking [8]. To sum up, within foreign language learning, sociocultural competence is the ability not only to use language correctly but also appropriately, considering cultural and social contexts. It enables learners to interpret implicit meanings, adapt communication strategies, and avoid misunderstandings—making speech natural and effective in real-life interaction.

American academics and educators were among the first to recognize the importance of integrating socio-cultural components into teaching English as a second language. The pioneering role of American higher education professionals was not coincidental; it was driven by a unique combination of historical, demographic, and intellectual factors specific to the United States during the 20th century (see Table 2).

The early integration of the sociocultural component into American ESL (English as a Second Language) methodology proved to be a real catalyst for a paradigm shift in foreign language education. In fact, it transformed the very philosophy of what it means to "know a language," leading to a shift from rigid structural methods (such as the grammar-translation or audio-lingual approaches) to the Communicative Language Teaching (CLT) approach.

This influence has led to several specific changes in teaching methods, including:

1. *A shift in the primary objective: from accuracy to appropriateness.* Prior to this period, the methodology focused on the

ISSN: 2078-1016

error-free reproduction of grammatical structures. Following the recognition of the role of culture, the primary objective became communicative competence—the student's ability to achieve communicative goals by using language that is appropriate to the specific social situation, the status of the interlocutors and the cultural context.

2. *The revolution in teaching materials: the era of authenticity.* Methodists moved away from artificial, "sterile" texts written specifically for textbooks, where the dialogues bore no resemblance to real life. Instead, authentic materials began to be actively incorporated into the teaching process: real newspaper articles, excerpts from radio broadcasts, menus, advertisements and tickets. This allowed students to see the language as it functions in a natural cultural environment.

Table 1

Different interpretations of the term "sociocultural competence"

Scholar (Year)	Interpretation
Michael Canale, Merrill Swain, 1980	The author defines this concept in terms of sociolinguistic competence, which was interpreted as knowledge of the sociocultural rules governing language use and discourse. It entails the ability to understand and produce utterances that are appropriate to a given sociocultural context (considering the status of the participants, the purpose of the interaction and the norms of politeness) [5, p. 30–31].
Sandra Savignon, 1983, 2018	Sociocultural competence is the ability to understand the social context in which communication takes place, including knowledge of the social roles of the participants, shared background knowledge and the goals of the interaction, which are necessary to achieve communicative appropriateness [20, p. 3].
Jan van Ek, 1986	The researcher identifies sociocultural competence as a distinct component, defined as the knowledge and understanding of the sociocultural context in which a language functions (knowledge of the characteristics of society, traditions and value systems); the ability to use this knowledge to communicate effectively with native speakers of that culture [26, p. 35–36].
Michael Byram, 1997, 2021	The concept has been expanded to include intercultural communicative competence. It is defined as the ability to interact in a foreign language with representatives of other cultures, based on the integration of knowledge (savoirs), skills of interpretation and contextualization (savoir comprendre), and skills of discovery and interaction (savoir apprendre/faire), as well as critical cultural awareness (savoir s'engager) and an open attitude towards "otherness" (savoir être) [4, p. 44–45].
Darla Deardorff, 2006, 2019	Intercultural competence (which encompasses sociocultural competence) is defined as the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations, drawing on intercultural knowledge, skills (reflection, observation, analysis) and internal attitudes (openness, respect, curiosity) [7, p. 247].
Oleg Tarnopolsky, 2006, 2012	The author sees SCC as knowledge of the cultural characteristics of native speakers, their traditions, customs, behavioral norms and etiquette, as well as the ability to understand these realities and apply them appropriately in cross-cultural communication in order to achieve mutual understanding [23, p. 62–64].
Sofia Nikolaeva, 2013	The scholar defines this term as a body of knowledge concerning the national and cultural characteristics of the countries whose languages are being studied; an understanding of the norms of verbal and non-verbal behavior; as well as the ability and willingness to adapt one's communicative behavior in accordance with these characteristics and norms [18, p. 74].

3. *The introduction of pragmatics and speech acts*. Teachers began to focus on the speaker's intentions. Instead of simply memorizing lists of words, the methodology shifted towards teaching how to act through language: how to politely interrupt a conversation partner, how to soften a refusal (mitigation), and how to express disagreement to a superior as opposed to a friend. This required a direct explanation of cultural distances and norms of politeness.

4. *A shift in the format of tasks: interactivity and realistic simulation*. Mechanical repetition (drilling) has been replaced by problem-solving tasks (Task-Based Learning) and role-plays. Students were placed in simulated situations (for example, a job interview with an American company or resolving a conflict with a flat mate), where they had to apply both linguistic and sociocultural knowledge.

5. *The evolution of assessment criteria*. Mistakes are no longer viewed as an absolute evil. If a student makes a grammatical error but manages to convey their idea effectively and does not breach cultural norms (i.e. does not come across as rude or tactless), such an utterance is now considered a successful form of communication. Sociocultural appropriateness has become an equally important, and sometimes even more important, assessment criterion than grammatical accuracy.

It could be said that the early integration of the sociocultural component in the US "revitalized" teaching methods. It transformed the study of English from a mechanical process of decoding structures into a process of deep social and cultural adaptation for the individual.

These changes have led to the development of new methods that facilitate the integration of sociocultural competence into English language learning. These methods can be broadly divided into the following categories: **cognitive-comparative (analytical), interactive-modeling (simulation-based), project-based research (heuristic), and direct cross-cultural interaction**.

To better understand the practical application of these approaches, let us

Table 2

Factors Contributing to the Early Integration of Socio-Cultural Components in US ESL Methodology

Catalyst / Factor	Description of Impact on ESL Methodology
Demographic Shifts & Immigration	The need to rapidly integrate large waves of immigrants shifted the focus of language teaching from academic translation to practical, daily survival. Educators recognized that mastering socio-cultural norms was just as critical as grammar for social mobility and employment [27, p. 2575].
Internationalization of Higher Education	Following WWII (e.g., the Fulbright Program of 1946), US universities saw a massive influx of international students. Institutions quickly realized that academic success required understanding American academic culture, prompting the creation of culturally grounded ESL programs [13, p. 1].
The Sociolinguistic Turn (1960s–70s)	Influenced by the Civil Rights Movement, academics began to closely examine the link between language, power, and cultural identity. This led to the rejection of rigid structuralism in favor of "communicative competence," emphasizing the social context of language [12, p. 270–274].
American Educational Pragmatism	Deeply rooted in the philosophical traditions of "learning by doing," the US educational system naturally favored functional, communicative approaches. Language was increasingly viewed as a pragmatic tool for social action rather than a static system of rules [3, p. 74–76].
Geopolitical & Global Outreach	Government initiatives like the Peace Corps (1961) required Americans to learn languages and adapt to new cultures rapidly. The realization that linguistic training failed without cultural training created a feedback loop that heavily influenced domestic ESL pedagogy [24, p. 17–20].

ISSN: 2078-1016

first examine the **cognitive-comparative (analytical) methods**. Table 3 provides a detailed breakdown of the specific techniques and classroom activities associated with this category.

At the same time, the development of sociocultural competence cannot be limited solely to the analysis of ready-made materials provided by the lecturer. To develop genuine autonomy in future professionals, a shift is required from guided analysis to independent exploration and interpretation of cultural meanings. It is precisely this transition that is facilitated by **project-based and research-oriented (heuristic) methods**, which encourage students to engage in in-depth, individual study of socio-cultural realities through the prism of their own academic and intellectual interests.

Project-based and research-oriented (heuristic) methods are based on the principles of active learning, whereby students move from the role of passive consumers of information to that of active researchers or "ethnographers." The main idea behind these methods lies in the independent "discovery" (*heuriskein*) of socio-cultural patterns through the resolution of cognitive problem-solving tasks.

Table 3

Cognitive-Comparative Methods for Developing Socio-Cultural Competence

Method Name	Description of the Method	Example of Application in an English Class
Culture Assimilator (Intercultural Sensitizer)	Students are presented with a description of a "critical incident"—a situation involving a misunderstanding between representatives of different cultures. The student must choose the most accurate explanation for the foreigner's behavior from a set of options. This method teaches learners to view situations from the perspective of another culture and develop intercultural empathy [7].	Incident: A student from Ukraine gives an American professor an expensive souvenir, but the professor becomes embarrassed and declines the gift. Task: Identify the reason. The correct answer is based not on personal dislike, but on American academic ethics and university policies regarding the avoidance of "conflicts of interest."
Comparative Value Analysis	A systematic comparison of basic values and worldviews between the native and target cultures (e.g., attitudes toward time, power distance, collectivism vs. individualism) using established sociological matrices and dynamic cultural mapping [17].	Task: Compare the concept of "Privacy" in the US and Ukraine. Students analyze why fences are called "privacy fences" in English, and how the concept of individualism influences the formation of friendships in dormitories (among roommates).
Sociocultural Discourse Analysis	An in-depth analysis of authentic texts (articles, advertisements, speeches) focusing not merely on grammar, but on uncovering hidden cultural meanings, social markers, stereotypes, and ideologies underlying word choices [14].	Task: Students analyze two advertising campaigns for the same product (e.g., a car) targeting the US and UK markets. They identify how the text reflects cultural priorities: the American ad appeals to success, dynamism, and status, while the British ad emphasizes tradition, safety, and economy.
Linguo-cultural Lexical Analysis	An etymological investigation into the origins of idioms, phraseological units, and culture-specific vocabulary. It helps to understand exactly what historical or everyday national experiences are "encoded" in the language and how the cultural community conceptualizes the world [22].	Task: Analyzing "sports" idioms in American Business English (to touch base, to hit a home run, to drop the ball, ballpark figure). Students examine how the immense popularity of baseball in the US has historically shaped the lexicon of the American corporate world.

Here are the key characteristics of these methods:

1. Student autonomy: The teacher acts as a facilitator (advisor), whilst the student independently determines the strategy for searching for, selecting and analyzing socio-cultural data.

2. Inquiry-based learning: Learning takes place through the formulation and testing of hypotheses. The student does not simply memorize facts about the USA or the UK, but investigates them (for example, through interviews with native speakers, media analysis or the study of digital archives).

3. Product orientation: The outcome of the activity is a specific physical or digital product (a presentation, blog, ethnographic report, poster) that demonstrates a deep understanding of the cultural context.

4. Development of "learning to learn" (*savoir apprendre*): According to Michael Byram, these methods explore the ability to independently acquire new knowledge about another culture and integrate it into one's own experience, which is critically important for life in a dynamic, globalized world [4].

These methods allow students to go beyond the textbook and see language as a living, constantly changing socio-cultural phenomenon.

However, transforming these research-based insights into spontaneous communicative skills requires a transition from theoretical discovery to social performance. To bridge this gap, **interactive-modeling (simulation-based) methods** are employed, providing students with a safe environment to rehearse and internalize the social behaviors they have previously investigated. The core components and applications of these methods are summarized in the table below (see Table 4).

Table 4

Interactive-Modeling Methods for Developing Socio-Cultural Competence

Method Name	Description of the Method	Example of Application in an English Class
1	2	3
Role-Playing	A technique where students assume specific social roles and act out improvised or semi-scripted scenarios. This method facilitates the internalization of sociocultural norms by requiring students to adapt their verbal and non-verbal behavior to the status and expectations of their interlocutors [21].	Scenario: A "Grade Appeal" meeting. One student plays a polite but firm American professor, and the other plays a student requesting a higher grade. Task: The student must use appropriate "softeners" and indirect requests (e.g., "I was wondering if...") to understand the power distance typical of US academic culture.
Intercultural Case Studies	The analysis of real-life intercultural dilemmas or "mishaps" where students must identify the underlying cultural conflict and propose a viable solution. This method bridges the gap between abstract theory and practical problem-solving in professional or academic contexts [11].	Case: A failed international business merger due to differing communication styles (direct vs. indirect). Task: Students work in groups to analyze the transcript of the meeting, identify where the "face-saving" needs were ignored, and rewrite the dialogue to ensure a successful outcome. (among roommates).
Educational Simulations	Complex, rule-governed activities that mirror large-scale social processes or environments. Unlike role-plays, simulations often involve long-term engagement with a set of cultural rules, requiring students to "live" within a simulated cultural framework to understand its systemic pressures [6].	Activity: "The Global Village." The class is divided into groups representing different cultural "tribes" with specific communication rules (e.g., one group cannot make eye contact; another must start every sentence with a compliment). Task: Groups must negotiate a trade agreement while strictly adhering to their assigned cultural constraints.

ISSN: 2078-1016

Ending of the table 4

1	2	3
Drama-in-Education (DiE) Techniques	The use of theatrical strategies—such as "hot-seating" or "freeze-frames"—to explore the emotional and psychological dimensions of cultural identity and acculturation. These methods develop a deep, embodied understanding of the "third place" in language learning [10].	Activity: "Hot seating:" one student plays the protagonist of a story about an immigrant's first day at a US university. Task: The rest of the class interviews the character about their internal feelings of "cultural shock" and "alienation," forcing the student in the "hot seat" to articulate the psychological process of adaptation.

Despite the effectiveness of simulations in providing a scaffolded environment, the ultimate objective of socio-cultural training is successful engagement in **direct cross-cultural interaction**. While modeling allows for controlled practice, real-time communication with native speakers or representatives of other cultures introduces an element of unpredictability that requires the highest level of communicative flexibility and emotional resilience.

In terms of implementation, the following methods of direct cross-cultural interaction can be identified:

1. Virtual Exchange / Telecollaboration—the organization of joint educational projects between students from different countries using digital platforms (Zoom, Slack, Moodle). This method focuses on solving problem-based tasks collaboratively in real time, which helps develop digital etiquette and skills for overcoming communication barriers [19].

2. Tandem learning—a form of mutual learning in pairs, where each participant is a native speaker of the language the other is learning. The interaction is based on the principles of autonomy and reciprocity, with partners taking turns in the roles of "teacher" (cultural consultant) and "learner", helping each other to master linguistic and cultural nuances [16].

3. Academic mobility and study abroad—a long-term immersion of students in a foreign-language educational and social environment through participation in international exchange programs (such as Fulbright or Erasmus+). This method ensures the highest level of socio-cultural transformation of the individual through daily participation in the life of another linguistic community [4].

4. International Service Learning is a combination of volunteering in another country with academic study and reflection. Students engage with members of local communities to achieve socially meaningful goals, which allows them to experience the culture "from the inside" through collaborative work and civic engagement [2].

5. The "Human Library" method and guest speakers—involving representatives of other cultures (such as foreign lecturers or volunteers) directly in the learning process to conduct interviews and discussions. This method helps to break down stereotypes through personalized dialogue and by obtaining authentic, first-hand information [15].

Conclusions. The study and adaptation of the American approach to developing SCC is of strategic importance for contemporary Ukrainian higher education due to several objective factors. Firstly, this is due to the pragmatism of the American educational model, which has spent decades refining mechanisms for integrating representatives of different cultures, and Ukraine's pressing need to build social cohesion and an inclusive environment amidst the challenges of war. An analysis of established frameworks in the US—from inclusive pedagogy to social sensitivity methods—opens broad prospects for modernizing domestic foreign language education, transforming it from a process of studying linguistic structures into a powerful tool for training specialists capable of effectively representing and defending the state's interests on the international stage.

The key to success in cultivating genuine intercultural fluency among future teachers

lies not in singling out a single approach, but rather the synergistic combination of four groups of methods: cognitive-comparative (analytical), interactive-modeling (simulational), project-based research (heuristic) and methods of direct cross-cultural interaction. Only through the systematic integration of these tools in the classroom—from the analysis of critical incidents and role-plays to independent research and real dialogue with native speakers—can holistic personal development be ensured. Such a comprehensive approach enables students to progress from a theoretical understanding of cultural differences to confident, ethical and strategically considered communicative behavior in any sociocultural context.

REFERENCES

1. **Bennett, M. J.** (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (2nd ed., pp. 21–71). Intercultural Press.
2. **Bringle, R. G., & Hatcher, J. A.** (2011). International service learning. In R. G. Bringle, J. A. Hatcher, & S. G. Jones (Eds.), *International service learning: Conceptual frameworks and case studies* (pp. 3–28). Stylus Publishing.
3. **Brown, H. D.** (1980). *Principles of language learning and teaching*. Prentice-Hall.
4. **Byram, M.** (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited* (2nd ed.). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781800410251
5. **Canale, M., & Swain, M.** (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1
6. **Crookall, D.** (2010). Serious games, for serious learning. *Simulation & Gaming, 41*(6), 898–920. https://doi.org/10.1177/1046878110390275
7. **Deardorff, D. K.** (2019). *Manual for developing intercultural competencies*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429244612
8. **Dervin, F.** (2016). *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-54544-2
9. **Fantini, A. E.** (2019). *Intercultural communicative competence in educational exchange: A multinational perspective*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429352690
10. **Fleming, M.** (2013). *Teaching drama in primary and secondary schools: An integrated approach.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315068923
11. **Gannon, M. J., & Newman, K. L.** (2013). *Understanding global cultures: Metaphorical journeys through 34 nations, clusters of nations, continents, and diversity* (5th ed.). Sage.
12. **Hymes, D. H.** (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin Education.
13. **Kaplan, R. B.** (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning, 16*(1-2), 1–20. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1966.tb00804.x
14. **Kramsch, C.** (2020). *Language as symbolic power*. Cambridge University Press.
15. **Kudo, K., Yoshihara, M., & Konishi, M.** (2019). Fostering international mindedness through the Human Library: A case study of a Japanese university. *Journal of International Students*, 9(2), 484–499. https://doi.org/10.32674/jis.v9i2.270
16. **Little, D., Dam, L., & Legenhausen, L.** (2022). *Language learner autonomy: Rethinking language teaching*. Equinox Publishing.
17. **Meyer, E.** (2014). *The culture map: Breaking through the invisible boundaries of global business*. PublicAffairs.
18. **Nikolaeva, S. Yu.** (Ed.). (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur u serednikh navchalnykh zakladakh* [Methodology of teaching foreign languages and cultures in secondary educational institutions]. Lenvit [in Ukrainian].

ISSN: 2078-1016

19. **O'Dowd, R.** (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange, 1*, 1–23. https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1

20. **Savignon, S. J.** (2018). Communicative competence. In J. I. Liontas (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (pp. 1–7). John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0047

21. **Scarcella, R. C., & Oxford, R. L.** (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Heinle & Heinle.

22. **Sharifian, F.** (2017). *Cultural linguistics: Cultural conceptualisations and language*. John Benjamins Publishing Company.

23. **Tarnopolsky, O.** (2012). *Constructivist language learning and teaching*. De Gruyter Open. https://doi.org/10.2478/9788376560007

24. **Tarone, E., & Yule, G.** (1989). *Focus on the language learner: Approaches to identifying and meeting the needs of second language learners*. Oxford University Press.

25. Times Course Finder. (n.d.). *Cultural diversity in US universities.* https://timescoursefinder.com/blogs/cultural-diversity-us-universities

26. **van Ek, J. A.** (1986). *Objectives for foreign language learning.* Council of Europe.

27. **Yoqubov, O.** (2025). Analyzing the components of communicative competence: A review of diverse scholarly approaches. *International Journal of Artificial Intelligence*, 1(4), 2574–2580.

Дата першого надходження статті до видання: 30.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

УДК 004:378:502.131.1
DOI https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2026.1(100).13

Наталія КОТЕНКО
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інженерії програмного забезпечення та кібербезпеки
Державний торговельно-економічний університет
https://orcid.org/0000-0002-2675-6514

СОЦІАЛЬНИЙ АСПЕКТ СТАЛОГО РОЗВИТКУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ

У статті здійснено теоретичне обґрунтування соціального аспекту сталого розвитку в професійній підготовці майбутніх ІТ-фахівців. Показано, що в умовах посилення впливу цифрових технологій на соціальні процеси професійна підготовка ІТ-спеціалістів має виходити за межі суто технічної освіти та охоплювати інклюзивний дизайн, цифрову етику, кроскультурну комунікацію, участний дизайн і здатність оцінювати соціальні наслідки технологічних рішень. На основі аналізу наукових публікацій уточнено невирішені питання дослідження, пов'язані з недостатньою розробленістю соціально орієнтованих компетентностей, педагогічних підходів до їх формування та інструментів оцінювання соціального впливу цифрових рішень. Визначено ключові компетентності майбутніх ІТ-фахівців, методи їх формування, інструменти оцінювання та педагогічні умови інтеграції соціального аспекту сталого розвитку в освітній процес закладів вищої освіти.

Ключові слова: соціальний аспект сталого розвитку, професійна підготовка, професійна компетентність, цифрова етика, інклюзивний дизайн, ІТ-фахівці.

Nataliia KOTENKO

THE SOCIAL ASPECT OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE IT SPECIALISTS

The article provides a theoretical substantiation of the social aspect of sustainable development in the professional training of future IT specialists. It is shown that, under the growing influence of digital technologies on social processes, the professional training of IT specialists should go beyond purely technical education and include inclusive design, digital ethics, cross-cultural communication, participatory design, and the ability to assess the social implications of technological solutions. Based on the analysis of scholarly publications, the unresolved issues of the study are specified, particularly those related to the insufficient development of socially oriented competencies, pedagogical approaches to their formation, and tools for assessing the social impact of digital solutions. The key competencies of future IT specialists, the methods of their formation, the assessment tools, and the pedagogical conditions for integrating the social aspect of sustainable development into the educational process of higher education institutions are identified.

Key words: social aspect of sustainable development, professional training, professional competence, digital ethics, inclusive design, IT specialists.

Сучасний етап суспільного розвитку характеризується посиленням впливу інформаційних технологій на соціальні процеси, зокрема на доступ до освіти, комунікації, участі громадян у суспільному житті, інклюзії та подолання соціальної нерівності. За таких умов соціальний аспект сталого розвитку набуває особливого значення у професійній підготовці майбутніх ІТ-фахівців, оскільки саме вони проєктують

ISSN: 2078-1016

і впроваджують цифрові рішення, здатні як розширювати можливості різних соціальних груп, так і відтворювати нові форми виключення, технологічного патерналізму та цифрового розриву. У зв'язку з цим підготовка майбутніх фахівців ІТ-сфери не може обмежуватися лише формуванням технічних знань і навичок, а має охоплювати інклюзивний дизайн, цифрову етику, кроскультурну комунікацію, здатність оцінювати соціальний вплив технологічних рішень і враховувати потреби різних категорій користувачів. Актуальність дослідження зумовлена також суперечністю між комплексним характером викликів сталого розвитку та фрагментарністю традиційних освітніх структур, що ускладнює інтеграцію соціального виміру сталості в зміст професійної підготовки ІТ-фахівців.

Мета статті – теоретичне обґрунтування соціального аспекту сталого розвитку в професійній підготовці майбутніх ІТ-фахівців, а також визначення таких складників його інтеграції, як ключові компетентності, методи навчання, інструменти оцінювання та основні виклики в освітньому процесі закладів вищої освіти.

У сучасному науковому дискурсі проблема сталого розвитку у вищій освіті розглядається передусім як проблема переорієнтації професійної підготовки з вузькопредметного засвоєння знань на формування компетентностей, необхідних для відповідальної діяльності в складному суспільному середовищі. У працях, присвячених освіті для сталого розвитку, акцентується роль університетів у підготовці фахівців, здатних поєднувати професійну майстерність із соціальною чутливістю, етичним мисленням і системним баченням наслідків професійних рішень [5; 6; 11]. Водночас дослідження, зорієнтовані саме на комп'ютерні науки, показують, що інтеграція тематики сталого розвитку в ІТ-освіту лише формується і часто реалізується через окремі освітні модулі або локальні ініціативи, а не через цілісну перебудову змісту підготовки [10]. Це дає підстави стверджувати, що для ІТ-освіти соціальний аспект сталого розвитку досі не став повноцінним системоутворювальним компонентом.

Окремий напрям публікацій пов'язаний із осмисленням соціальної ролі інформаційних технологій у сучасному суспільстві. У цих працях ІТ розглядаються не як нейтральний інструмент, а як чинник, що здатний впливати на доступ до освіти, характер соціальної взаємодії, громадянську участь, цифрову інклюзію та розподіл можливостей між різними групами населення [4; 8]. Поряд із цим дослідники наголошують, що цифрові технології можуть не лише розширювати соціальні можливості, а й відтворювати або навіть посилювати нерівність, якщо їх упровадження не враховує культурний контекст, рівень цифрової грамотності користувачів і доступність рішень для вразливих груп [9]. У такий спосіб у науковій літературі закріплюється двоїсте бачення ІТ: як ресурсу суспільного розвитку і як потенційного джерела нових форм соціального виключення.

Значний масив досліджень стосується етичних і правових викликів цифрового середовища. У працях, присвячених етичним рамкам штучного інтелекту та справедливості алгоритмічних рішень, увагу зосереджено на питаннях прозорості, недискримінації, підзвітності, захисту приватності та недопущення упередженого автоматизованого впливу на людину [3; 7]. Для теми професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців ці напрацювання є важливими, оскільки вони зміщують фокус із технічної ефективності на соціальні наслідки цифрових рішень. Проте більшість таких праць описує нормативні принципи та ризики функціонування технологій, а не розкриває, яким саме чином ці принципи мають бути інтегровані в освітній процес, навчальні дисципліни, практичні завдання й оцінювання результатів навчання.

Педагогічно орієнтовані дослідження, які безпосередньо стосуються підготовки ІТ-фахівців, підкреслюють важливість соціальної відповідальності, міжкультурної компетентності, уміння працювати з різними категоріями користувачів і враховувати суспільний ефект технологічних рішень [1; 2]. У більш прикладних роботах і навчально-методичних напрацюваннях дедалі частіше згадуються такі освітні засоби, як

проєкти Technology for Social Good, участне проєктування, етнографічні дослідження користувацького досвіду, кейс-аналіз етичних дилем, а також оцінювання доступності цифрових рішень і їх соціального впливу. Однак навіть за наявності таких підходів дослідження здебільшого висвітлюють окремі елементи проблеми, не поєднуючи їх у цілісну модель соціального аспекту сталого розвитку в підготовці майбутніх ІТ-фахівців.

Незважаючи на вагомі наукові напрацювання, соціальний аспект сталого розвитку в професійній підготовці майбутніх ІТ-фахівців залишається недостатньо цілісно розробленим. У науковій літературі потребують уточнення соціально орієнтовані компетентності майбутнього ІТ-фахівця, педагогічні підходи до їх формування та способи оцінювання соціального впливу технологічних рішень. Це зумовлює потребу в подальшому теоретичному обґрунтуванні зазначеної проблеми.

Соціальний аспект сталого розвитку в професійній підготовці майбутніх ІТ-фахівців доцільно розглядати як складову, що визначає спрямованість технологічної діяльності на потреби людини, соціальну справедливість, доступність і відповідальне використання цифрових рішень. У такому підході ІТ-фахівець постає не лише розробником технічного продукту, а учасником суспільних перетворень, від професійних рішень якого залежать можливості доступу до інформації, освіти, цифрових сервісів і форм громадянської участі. Це означає, що професійна підготовка має виходити за межі суто інструментального оволодіння програмуванням і системним проєктуванням та орієнтуватися на формування здатності оцінювати соціальні наслідки цифрових рішень, враховувати інтереси різних груп користувачів і запобігати відтворенню нових форм нерівності.

Зміст соціального аспекту сталого розвитку в підготовці ІТ-фахівців розкривається через поєднання кількох взаємопов'язаних смислових ліній. По-перше, ідеться про цифрову інклюзію, тобто здатність майбутнього фахівця створювати рішення, доступні для різних категорій користувачів, у тому числі для вразливих соціальних груп. По-друге, вагомого значення набуває цифрова етика, що охоплює питання справедливості алгоритмічних рішень, захисту персональних даних, прозорості цифрових сервісів і відповідальності розробника за можливі наслідки їх упровадження. По-третє, соціальний аспект включає кроскультурну комунікацію та врахування соціокультурного контексту використання технологій, оскільки навіть функціонально якісний продукт може виявитися неефективним або виключальним, якщо він не адаптований до потреб конкретної спільноти. У сукупності це дає підстави трактувати соціальний аспект сталого розвитку як орієнтацію підготовки майбутніх ІТ-фахівців на поєднання технічної якості з людиноцентричністю цифрових рішень.

Відповідно до цього ключовими компетентностями, що мають формуватися в межах соціального аспекту сталого розвитку, є інклюзивний дизайн, цифрова етика, кроскультурна комунікація та участний дизайн. Їх значення полягає в тому, що вони забезпечують перехід від логіки «створення продукту для користувача» до логіки «створення продукту разом із користувачем і з урахуванням його реальних потреб». Інклюзивний дизайн орієнтує майбутнього ІТ-фахівця на доступність і зручність рішень для максимально широкого кола людей. Цифрова етика формує здатність співвідносити технічну доцільність із моральною прийнятністю та соціальною відповідальністю. Кроскультурна комунікація готує до роботи в багатоманітному середовищі користувачів і команд. Участний дизайн акцентує необхідність залучення самих користувачів до проєктування цифрових продуктів. Саме така сукупність компетентностей дає можливість майбутньому ІТ-фахівцю не лише розробляти інноваційні системи, а й оцінювати їхній вплив на соціальне середовище.

Формування зазначених компетентностей потребує відповідних методів навчання. Найбільш доцільними в цьому контексті є проєкти Technology for Social Good, етнографічні дослідження, участне проєктування та кейс-аналіз етичних дилем. Їх спільна

ISSN: 2078-1016

риса полягає в перенесенні акценту з репродуктивного засвоєння знань на роботу з реальними суспільними запитами, конфліктними ситуаціями та потребами конкретних користувачів. Проєкти соціального спрямування дозволяють студентам побачити практичну значущість ІТ-рішень для освіти, охорони здоров'я, локальних громад чи цифрової доступності. Етнографічні дослідження допомагають глибше зрозуміти контекст використання технологій. Участне проєктування формує вміння працювати не із абстрактним користувачем, а з реальними людьми та спільнотами. Кейс-аналіз етичних дилем розвиває здатність приймати виважені професійні рішення в умовах суперечливих вимог. У сучасних дослідженнях інтеграції тем сталого розвитку в комп'ютерну освіту також підкреслюється продуктивність практико-орієнтованих і міждисциплінарних форм навчання [10].

Не менш важливою складовою є інструменти оцінювання сформованості соціально орієнтованих компетентностей. На відміну від традиційного оцінювання в ІТ-освіті, яке зосереджується переважно на технічній правильності або функціональності програмного продукту, у межах соціального аспекту сталого розвитку доцільно використовувати оцінку доступності рішень, аналіз соціального впливу та експертизу етичних аспектів. Такі інструменти дають змогу оцінити не лише те, чи працює цифровий продукт, а й те, наскільки він є справедливим, інклюзивним, соціально доцільним і безпечним для користувача. Водночас саме тут виявляються і ключові виклики інтеграції соціального аспекту в освітній процес. Серед них найбільш виразними є технологічний патерналізм, коли рішення створюються без реального залучення цільових груп, а також складність квантифікації соціального впливу, що не завжди піддається однозначному вимірюванню. Це ускладнює стандартизацію результатів навчання і потребує поєднання кількісних та якісних підходів до оцінювання. У новіших освітніх практиках увага до соціального впливу автоматизації, захисту приватності та алгоритмічної справедливості вже стає важливою частиною підготовки ІТ-фахівців.

Отже, соціальний аспект сталого розвитку в професійній підготовці майбутніх ІТ-фахівців доцільно розглядати як цілісну освітню орієнтацію, що поєднує зміст, компетентності, методи навчання та інструменти оцінювання. Його інтеграція в освітній процес змінює саму логіку підготовки ІТ-спеціаліста, посилюючи людиноцентричний, інклюзивний і відповідальний вимір професійної діяльності.

Інтеграція соціального аспекту сталого розвитку в професійну підготовку майбутніх ІТ-фахівців потребує не епізодичного включення окремих тем до навчальних дисциплін, а створення цілісних педагогічних умов, за яких соціальна проблематика стає органічною частиною освітнього процесу. На наш погляд, таку інтеграцію доцільно забезпечувати через поєднання змістових, організаційно-методичних і середовищних умов, які спрямовують підготовку майбутнього фахівця на розуміння суспільних наслідків цифрових рішень, урахування потреб різних груп користувачів та готовність до соціально відповідального проєктування. Саме за таких умов соціальний аспект сталого розвитку перестає бути декларативним фоном підготовки й набуває ознак реального освітнього орієнтира.

Першою педагогічною умовою є міждисциплінарна інтеграція соціального змісту в професійно орієнтовану підготовку ІТ-фахівців. Йдеться не лише про доповнення технічних курсів окремими темами з цифрової етики чи доступності, а про системне включення соціального виміру в логіку вивчення програмування, проєктування інтерфейсів, аналізу даних, штучного інтелекту та командної розробки. Такий підхід дає змогу розглядати цифровий продукт не ізольовано як технічний артефакт, а як соціотехнічну систему, що функціонує в конкретному людському середовищі. Унаслідок цього студенти вчаться співвідносити технічну якість рішення з його інклюзивністю, доступністю, культурною чутливістю та етичністю. Важливо, щоб соціальний аспект був інтегрований у зміст фахових дисциплін послідовно, а не залишався периферійним доповненням гуманітарного блоку.

Другою педагогічною умовою є використання практико-орієнтованих методів навчання, що моделюють реальні соціальні контексти застосування інформаційних технологій. У цьому контексті особливу ефективність мають проєкти Technology for Social Good, етнографічні дослідження, участне проєктування та кейс-аналіз етичних дилем. Їхнє значення полягає в тому, що вони формують у студентів здатність працювати з конкретними соціальними запитами, а не з абстрактними технічними завданнями. Залучення майбутніх ІТ-фахівців до розроблення рішень для освіти, соціальних сервісів, цифрової доступності або підтримки локальних громад сприяє усвідомленню суспільної ролі професії та посилює мотивацію до відповідального проєктування. Додаткову цінність має дизайн-мислення, оскільки воно орієнтує студентів на емпатію, уточнення проблеми, спільне вироблення рішень і перевірку їхньої прийнятності в реальній взаємодії з користувачами [10].

Третьою педагогічною умовою є створення партнерського освітнього середовища, у якому взаємодіють студенти, викладачі, роботодавці, представники громадських організацій і безпосередні користувачі цифрових рішень. Соціальний аспект сталого розвитку неможливо повноцінно інтегрувати в підготовку ІТ-фахівців без виходу за межі аудиторного навчання, оскільки саме зовнішні стейкголдери дозволяють побачити реальну різноманітність потреб, соціальних бар'єрів і контекстів використання технологій. За таких умов освітній процес набуває рис спільного проєктування, а підготовка майбутніх ІТ-фахівців стає більш чутливою до реальних проблем цифрової нерівності, культурної адаптації, доступності та приватності. Особливого значення набуває робота в міждисциплінарних командах, яка сприяє розвитку міжпрофесійної комунікації та вмінню поєднувати технічні й соціальні перспективи під час створення цифрових продуктів.

Четвертою педагогічною умовою є впровадження адекватних інструментів оцінювання, які дозволяють фіксувати не лише технічний результат, а й соціальну якість створеного рішення. У межах соціального аспекту сталого розвитку доцільно застосовувати оцінку доступності цифрових продуктів, аналіз соціального впливу та експертизу етичних аспектів. Такі інструменти орієнтують студентів на те, що професійний результат в ІТ визначається не лише працездатністю системи, а й тим, наскільки вона є інклюзивною, справедливою та безпечною для користувача. Водночас важливо поєднувати зовнішнє оцінювання з рефлексивними формами самоаналізу, коли студент осмислює власні проєктні рішення з позицій соціальної відповідальності. Це особливо актуально в умовах, коли одним із основних викликів залишається технологічний патерналізм, а також складність однозначного вимірювання соціального впливу цифрових рішень.

Отже, педагогічні умови інтеграції соціального аспекту сталого розвитку в підготовку ІТ-фахівців доцільно пов'язувати з чотирма взаємопов'язаними напрямами: міждисциплінарним оновленням змісту освіти, використанням практико-орієнтованих і людиноцентричних методів навчання, створенням партнерського освітнього середовища та застосуванням комплексного соціально чутливого оцінювання. Саме така сукупність умов забезпечує перехід від формального декларування соціальної значущості ІТ до реального формування в майбутніх фахівців здатності проєктувати цифрові рішення, орієнтовані на потреби людини й суспільства.

Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що соціальний аспект сталого розвитку має розглядатися як суттєва складова професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців, а не як допоміжне доповнення до технічної освіти. Його значення визначається тим, що сучасний ІТ-фахівець бере участь не лише у створенні цифрових продуктів, а й у формуванні умов доступу до інформації, освіти, сервісів, соціальної взаємодії та громадянської участі. У зв'язку з цим професійна підготовка має бути орієнтована на формування здатності враховувати потреби різних груп користувачів, оцінювати соціальні наслідки технологічних рішень, дотримуватися принципів цифрової етики, інклюзії та відповідального проєктування.

ISSN: 2078-1016

Установлено, що реалізація соціального аспекту сталого розвитку в підготовці майбутніх ІТ-фахівців потребує цілісного поєднання кількох взаємопов'язаних складників: формування соціально орієнтованих компетентностей, використання практико-орієнтованих і людиноцентричних методів навчання, упровадження інструментів оцінювання соціального впливу цифрових рішень та створення відповідних педагогічних умов у закладах вищої освіти. Отже, інтеграція соціального аспекту сталого розвитку в професійну підготовку майбутніх ІТ-фахівців є необхідною передумовою підготовки фахівця, здатного здійснювати професійну діяльність у руслі людиноцентричного й суспільно відповідального технологічного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Зеліковська, О.** (2018). Формування міжкультурної компетентності студентів ІТ-спеціальностей: сучасний вимір. *Професійна педагогіка, 15*, 129–135

2. **Скорнякова, О.** (2019). Формування конкурентоспроможності майбутніх ІТ-фахівців засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету, 7*, 87–95. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019.7.9

3. **Barocas, S., Hardt, M., & Narayanan, A.** (2023). *Fairness and machine learning: Limitations and opportunities*. MIT Press. https://fairmlbook.org/

4. **Castells, M.** (2015). *Networks of outrage and hope: Social movements in the internet age* (2nd ed.). Polity Press

5. **Cebrián, G., & Junyent, M.** (2015). Competencies in education for sustainable development: Exploring the student teachers' views. *Sustainability, 7*(3), 2768-2786. https://doi.org/10.3390/su7032768

6. **Cortese, A. D.** (2003). The critical role of higher education in creating a sustainable future. *Planning for Higher Education, 31*(3), 15–22. https://www.redcampussustentable.cl/wp-content/uploads/2022/07/6-CorteseCriticalRoleOfHE.pdf

7. **Floridi, L., Cowls, J., Beltrametti, M., Chatila, R., Chazerand, P., Dignum, V., Luetge, C., Madelin, R., Pagallo, U., Rossi, F., Schafer, B., Valcke, P., & Vayena, E.** (2018). AI4People-An ethical framework for a good AI society: Opportunities, risks, principles, and recommendations. *Minds and Machines, 28*(4), 689–707. https://doi.org/10.1007/s11023-018-9482-5

8. **Heeks, R.** (2018). *Information and communication technology for development (ICT4D)*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315652603

9. **Selwyn, N.** (2016). *Is technology good for education?* Polity Press. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=4060862

10. **Swacha, J., Maskeliūnas, R., Damaševičius, R., Kulikajevas, A., Blažauskas, T., Muszyńska, K., Miluniec, A., & Kowalska, M.** (2021). Introducing sustainable development topics into computer science education: Design and evaluation of the Eco JSity game. *Sustainability, 13*(8), Article 4244. https://doi.org/10.3390/su13084244

11. **Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L.** (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science, 6*(2), 203–218. https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6

REFERENCES

1. **Zelikovska, O.** (2018). Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti studentiv IT-spetsialnostei: Suchasnyi vymir [Forming intercultural competence in students of IT specialties: Contemporary dimension]. *Profesiina pedahohika [Professional Pedagogics],* 15, 129–135. [in Ukrainian]

2. **Skorniakova, O.** (2019). Formuvannia konkurentospromozhnosti maibutnikh IT-fakhivtsiv zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Forming the competitiveness of

future IT specialists by means of information and communication technologies]. *Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu [Open Educational E-Environment of Modern University],* 7, 87–95. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019.7.9 [in Ukrainian]

3. **Barocas, S., Hardt, M., & Narayanan, A.** (2023). *Fairness and machine learning: Limitations and opportunities*. MIT Press. https://fairmlbook.org/

4. **Castells, M.** (2015). *Networks of outrage and hope: Social movements in the internet age* (2nd ed.). Polity Press

5. **Cebrián, G., & Junyent, M.** (2015). Competencies in education for sustainable development: Exploring the student teachers' views. *Sustainability, 7*(3), 2768–2786. https://doi.org/10.3390/su7032768

6. **Cortese, A. D.** (2003). The critical role of higher education in creating a sustainable future. *Planning for Higher Education, 31*(3), 15–22. https://www.redcampussustentable.cl/wp-content/uploads/2022/07/6-CorteseCriticalRoleOfHE.pdf

7. **Floridi, L., Cowls, J., Beltrametti, M., Chatila, R., Chazerand, P., Dignum, V., Luetge, C., Madelin, R., Pagallo, U., Rossi, F., Schafer, B., Valcke, P., & Vayena, E.** (2018). AI4People-An ethical framework for a good AI society: Opportunities, risks, principles, and recommendations. *Minds and Machines, 28*(4), 689–707. https://doi.org/10.1007/s11023-018-9482-5

8. **Heeks, R.** (2018). *Information and communication technology for development (ICT4D)*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315652603

9. **Selwyn, N.** (2016). *Is technology good for education?* Polity Press. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=4060862

10. **Swacha, J., Maskeliūnas, R., Damaševičius, R., Kulikajevas, A., Blažauskas, T., Muszyńska, K., Miluniec, A., & Kowalska, M.** (2021). Introducing sustainable development topics into computer science education: Design and evaluation of the Eco JSity game. *Sustainability, 13*(8), Article 4244. https://doi.org/10.3390/su13084244

11. **Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L.** (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science, 6*(2), 203–218. https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6

Дата першого надходження статті до видання: 31.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

УДК 37.09
DOI https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2026.1(100).14

Тетяна МАЗУРОК
доктор технічних наук, професор,
завідувачка кафедри прикладної математики та інформатики
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
https://orcid.org/0000-0002-7829-4446

Ольга РУБАНСЬКА
викладач кафедри прикладної математики та інформатики,
Навчально-науковий інститут природничих наук, інформатики та менеджменту
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
https://orcid.org/0000-0002-5486-8484

ІНКЛЮЗИВНИЙ ПІДХІД У STEM-ОСВІТІ: ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ

Дослідження зосереджене на комплексному обґрунтуванні інклюзивного підходу в STEM-освіті як концептуальної основи підтримки нейрорізноманіття під час навчання інформатики. У статті виділено теоретико-методологічні засади диференціації у STEM-освіті – універсальний дизайн, індивідуалізація навчального процесу, гнучке і адаптивне викладання; виокремлено специфічні потреби нейровідмінних здобувачів освіти у процесі навчання інформатики – забезпечення соціально-комунікаційної підтримки, сенсорний аспект, структурованість навчання і оцінювання. У дослідженні запропоновано авторську концептуальну модель інклюзивного дизайну STEM-освіти на прикладі викладання інформатики, що спрямована на підвищення залученості та вмотивованості здобувачів освіти із варіативними когнітивними профілями. Обґрунтовано ефективність запропонованої стратегії, що поєднує мультимодальність, адаптивність, залучення цифрового інструментарію та активну проєктно-дослідницьку діяльність.

Ключові слова: інклюзивний підхід, варіативність, STEM-освіта, диференціація, нейровідмінність, адаптивне навчання, навчання інформатики, персоналізація, цифрові технології, соціально-комунікаційна підтримка.

Tetiana MAZUROK
Olha RUBANSKA

INCLUSIVE APPROACH IN STEM EDUCATION: DIFFERENTIATION OF COMPUTER SCIENCE TEACHING

The study focuses on a comprehensive justification of the inclusive approach in STEM education as a conceptual basis for supporting neurodiversity in computer science education. The article highlights the theoretical and methodological principles of differentiation in STEM education - universal design, individualization of the educational process, flexible and adaptive teaching; the specific needs of neurodiverse students in the process of learning computer science are highlighted – ensuring social and communication support, sensory aspect, structured learning and assessment. The study proposes an author's concept for implementing the principles of inclusive design in STEM education using the example of teaching computer science, which is aimed at increasing the involvement and motivation of students with variable cognitive profiles. The effectiveness of the

proposed strategy, which combines multimodality, adaptability, the involvement of digital tools and active project and research activities, is substantiated.
Key words: inclusive approach, variability, STEM education, differentiation, neurodiversity, adaptive learning, computer science education, personalization, digital technologies, social and communication support.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Використання провідного принципу STEM-освіти – інтеграції, дає змогу реалізувати ефективну модернізацію методологічних засад, обсягу, змісту навчального матеріалу предметів природничо-математичного циклу, провести технологізацію процесу навчання та сформувати низку навичок першочергової актуальності. Водночас традиційні підходи до викладання STEM-дисциплін часто не враховують когнітивно-сенсорну та психологічну диференціацію здобувачів, специфіку їх нейроповедінкового розвитку, що заважає їх повноцінній залученості до навчального процесу. Відсутність механізмів практичної соціально-комунікаційної підтримки, низький рівень інтеграції цифрових рішень та мультимодальності зумовлює зниження рівня вмотивованості та залученості здобувачів освіти, їх академічної успішності.

STEM-освіта є інноваційним, перспективним освітнім підходом, орієнтованим на розвиток ключових компетенцій сучасних здобувачів освіти. Її інтегративна природа сприяє не лише поглибленому вивченню предметів, а й розвитку творчого та критичного мислення, навичок проєктної діяльності та самостійного вирішення проблем. Однак успішне впровадження потребує оновлення педагогічної підготовки, модернізації освітнього середовища та розробки методичних рекомендацій із впровадження інклюзивного дизайну, що враховує нейроваріативність як ресурс адаптивного розвитку. Розв'язання проблеми вбачається у розробленні інклюзивного підходу, концептуальна основа якого поєднує передові педагогічні, цифрові та психологічні стратегії забезпечення рівного доступу до якісної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика створення інклюзивного освітнього підходу, що міг би забезпечити практичну підтримку нейрорізноманіття у викладанні STEM-дисциплін, актуалізується в межах наукового дискурсу на тлі сучасних тенденцій глобальної цифровізації. Нещодавні публікації Л. Гриневич та ін. [1], Дж. Гічуру (J. Gichuru) [7], Е. Кунц (E. Kuntz) та ін. [9], Н. Ніксон (N. Nixon) та ін. [14] представляють обґрунтування інклюзивного дизайну для рівного доступу до освіти здобувачів освіти різних когнітивних профілів. Дослідженням теоретико-методологічних основ інтеграції STEM-освіти займаються науковці Є. Манзя, М. Романенко [2], О. Плужник [3], Д. Клементс (D. Clements) та ін. [6], Т. Маратова (T. Maratova) та ін. [12] акцентують, що основною передумовою інклюзивності STEM-освіти позиціюється створення такого навчального середовища, де передбачено нейровідмінність та врахування індивідуальних психологічних, сенсорних і когнітивних особливостей здобувачів освіти, мотиваційну підтримку і соціально-комунікаційне менторство.

Низка дослідників зосереджують увагу на потенціалі цифрових технологій для успішної реалізації інклюзивного дизайну, зокрема, Т. Тене (T. Tene) та ін. [18]. Автори розглядають мобільні технологій та інтерактивний досвід застосунків з позиції компенсаторного та навчального ресурсу. На продовження, А. Яцишин [6], В. Холмез (W. Holmes) та ін. [8], З. Маматнабієв (Z. Mamatnabiyev) та ін. [11] актуалізують використання штучного інтелекту та робототехніки в цілях адаптації STEM-освіти до запитів нейровідмінних здобувачів освіти, у тому числі для удосконалення навичок розв'язання проблем і підвищення мотивації до навчання, розвитку соціальної взаємодії з урахуванням психологічних аспектів.

За висновками А. Маршал (A. Marshall) та ін. [13], Т. Опенхаген та Л. Яччері (T. Oppenhagen, L. Jaccheri) [15], Д. Сампмон (D. Sampson) та ін. [17] інтеграція

ISSN: 2078-1016

адаптивного навчання на основі аналізу індивідуальних освітніх траєкторій дає змогу формувати етичні підходи до навчання на основі толерантності та прийняття нейрорізноманіття в навчальному середовищі. Автори пропонують залучати інноваційний потенціал аудіопідтримки, інтерактивних симуляцій, тактильних моделей для мультимодальної репрезентації навчального матеріалу.

Разом з тим С. Литвинова та М. Медведєва (S. Lytvynova, M. Medvedieva) [10], О. Палід (O. Palid) та ін. [16] виділили основні труднощі нейровідмінних здобувачів освіти, які потребують ефективного подолання за допомогою інклюзивних практик у STEM-середовищі: уніфікований темп викладання дисциплін без можливості адаптації, недостатня увага до когнітивних та психологічних аспектів, неструктуроване навчальне середовище та інші. Це потребує зміщення акцентів на забезпечення ефективного тьюторського супроводу і соціально-комунікаційної підтримки.

Водночас аспекти практичної інтеграції педагогічних стратегій і методологічних рішень для кращої диференціації та адаптивності процесу викладання залишаються опрацьованими недостатньо, що зумовлює актуальність подальших пошуків оптимальної моделі інклюзивного STEM-навчання для забезпечення підтримки нейрорізноманіття.

Метою статті є розроблення концепції впровадження принципів інклюзивного дизайну STEM-освіти, що поєднує мультимодальність, адаптивність, залучення цифрового інструментарію та активну проєктно-дослідницьку діяльність, на прикладі викладання інформатики, що спрямована на підвищення залученості та вмотивованості здобувачів освіти із варіативними когнітивними профілями. Досягнення поставленої мети дозволить розширити теоретико-методологічні засади проблеми тасформувати практичні вектори розвитку сучасного сталого інклюзивного освітнього простору, зосередженого на максимальній реалізації потенціалу кожного здобувача освіти.

Виклад основного матеріалу. Актуальні нині теоретико-методологічні підходи до інклюзивного дизайну STEM-освіти демонструють ультимативне переважання концепції універсального освітнього дизайну, що передбачає забезпечення рівних можливостей у навчанні для всіх здобувачів освіти, попринейровідмінності. Власне контекст універсальності вбачається у варіативності форм подання навчального матеріалу для пояснення складних наукових понять за допомогою різних модальностей, з урахуванням диференціації індивідуальних сенсорних і когнітивних стилів здобувачів освіти [4]. Такий підхід стимулює до глибшого усвідомлення навчального змісту через варіативність способів його сприйняття у власному темпі.

Особливістю універсального дизайну є й варіативність форм контролю та оцінювання у процесі викладання STEM-дисциплін – замість традиційних письмових тестів, що часто не спроможні надати достовірну та повну інформацію про реальний потенціал здобувачів освіти, пропонується використання альтернативних форм демонстрації результатів: створення моделей чи цифрових продуктів, проєктна діяльність (групова чи індивідуальна), звітність з реалізації експериментальної діяльності тощо. Це значно розширює простір для особистісного самовираження здобувачів освіти, сприяє укріпленню практичних умінь у реальній практиці [19].

Розроблення дієвої концептуальної моделі інклюзивного дизайну STEM-освіти на прикладі навчання інформатики дозволить синергізувати систему значущих взаємопов'язаних компонентів для створення адаптивних, доступних і комфортних умов навчання з урахуванням нейровідмінностей здобувачів освіти. Запропонована модель включає мультимодальність, адаптивність, залучення цифрового інструментарію та активну проєктно-дослідницьку діяльність (рис. 1).

Варто зауважити, що практичне впровадження запропонованої моделі передбачає наявність системи цільового педагогічного, методологічного та психологічного забезпечення. Зокрема, педагогічний базис інтеграції моделі включає адаптивність оцінювання та гнучкість дизайну навчання,

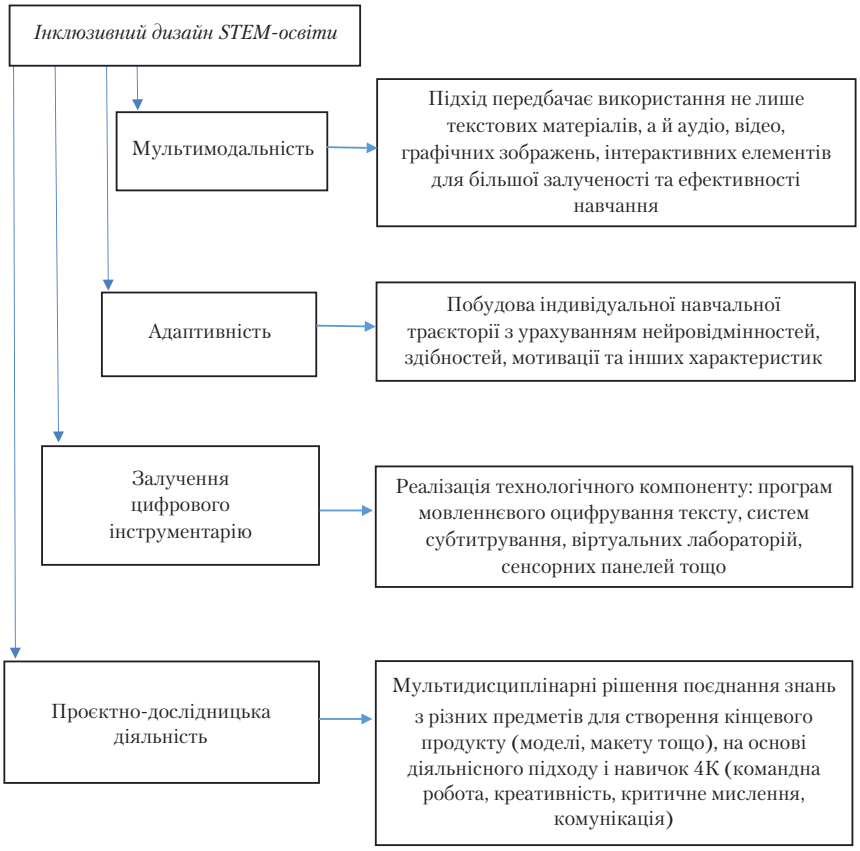


Рис. 1. Концептуальна модель інклюзивного дизайну викладання STEM-дисциплін

Джерело – розроблено автором

варіативність курсів та програм, забезпечення доступності навчального матеріалу за рахунок мультимодального подання. Наприклад, процес оцінювання вбачається за доцільне трансформувати у альтернативні форми – проєктну діяльність, портфоліо, тьюторство і диференційовану індивідуальну підтримку. Методологічна підтримка передбачає міждисциплінарний та інтегрований підхід.

Забезпечення психологічних передумов практичного впровадження запропонованої вище моделі передбачає надання педагогами практичної соціально-комунікаційної підтримки, психологічний супровід та консультування, стимулювання рефлексії та удосконалення саморегуляції. Зусилля мають бути спрямовані на створення сприятливого психологічного клімату освітнього середовища, попередження стагнації та розвиток інклюзивної культури, що сприяє більшій індивідуалізації освітньої взаємодії усіх учасників навчального процесу з урахуванням когнітивних та нейроповедінкових відмінностей, підтримці стійкої вмотивованості до навчання.

Ефективне інклюзивне навчання потребує розширеної адаптації теоретичного матеріалу та практичних занять. Запропонована модель може бути використана у навчанні інформатики в такому контексті адаптаційних практик:

1) диференціація подання навчальної інформації – поділ складного навчального матеріалу на невеликі змістовно-смислові блоки; глосарій термінів для учнів з

ISSN: 2078-1016

порушеннями пам'яті або уваги; використання ілюстрацій, прикладів, візуальних елементів, інфографіки, аудіосупроводу та субтитрів;

2) спростування або модифікація складного матеріалу – заміна складних абстрактних понять простішими прикладами; використання структурованого матеріалу у вигляді схем чи таблиць; одночасне подання матеріалу різними способами (візуально, текстово, аудіально);

3) підтримка повного розуміння та осмислення навчальної інформації – використання методу контрольних запитань; акцентування ключових слів та виразів; узагальнення та закріплення матеріалу за допомогою ментальних карт;

4)гнучкі варіанти виконання практичної роботи – забезпечення можливості вибору між різними типами проєктів (наприклад, графічна схема, презентація, код тощо); можливість виконувати практичні завдання у спрощеному середовищі (наприклад, Scratch замість Python);

5) технічні адаптації – голосове введення тексту; застосування спеціальних налаштувань доступності Windows або Chrome OS; використання програм збільшення екрана, зміни контрастності тощо;

6) педагогічні адаптації – покрокові інструкції та відеоуроки; шаблони для виконання роботи (наприклад, макети таблиць, заготовки коду тощо).

Досягнути більш ефективного залучення цифрових інструментів можна шляхом інтеграції ліцензованих EdTech-інструментів, формату подкастингу чи систем субтитрування, а також віртуальної реальності й інтерактивних симуляцій [20]. Комплексні рішення, що передбачають варіативність формату доступу до навчального матеріалу, забезпечують альтернативні можливості для усвідомлення здобувачами освіти складних абстрактних понять, роблять навчальний процес більш наочним і доступним.

До основних цифрових інструментів, що належать до універсального дизайну викладання інформатики, можна віднести:

– інструменти для варіативної репрезентації інформації: Canva, Genially, Prezi – для візуалізації навчальних матеріалів; YouTube, Edpuzzle – з метою створення навчальних відео; LearningApps, Wordwall – для інтерактивних вправ;

– інструменти для підтримки різних способів діяльності та вираження: Scratch, Code.org – візуальне програмування, яке знижує когнітивне навантаження; Google Classroom, Moodle – можливість завантажувати різні типи завдань; Google Docs/Slides – підтримка колективної роботи;

– інструменти для підвищення залучення здобувачів: ClassroomScreen – таймери, сигнали, візуальні підказки для організації роботи; Kahoot!, Quizizz – ігрові форми оцінювання; Miro, Padlet – створення спільних віртуальних дошок [12; 17; 19].

Проєктно-дослідницька діяльність, як одна з основних складових запропонованої моделі, має відбуватись на основі мультидисциплінарного підходу на основі принципів доступності, участі та рівності. Прикладом може слугувати завдання з інформатики щодо розроблення цифрової моделі екопроєкту: створення екопроєкту включає збір даних (наука), моделювання (математика), прототипування (інженерія) і застосування цифрових інструментів (технології). Реалізація ефективної проєктно-дослідницької діяльності передбачає використання прозорих інструкцій, гнучких часових меж, адаптивних політик групової роботи.

Усі компоненти запропонованої моделі пронизані концептом диференційованого навчання, що дає змогу обирати варіативні типи навчальної діяльності, регулювати рівень складності завдань та індивідуальний темп. У синергії з інноваційними адаптивними системами диференційований підхід дозволить досягнути максимальної персоналізації навчального досвіду, що є надзвичайно важливим у інклюзивному дизайні STEM-освіти: аналіз успішності та стилю роботи у розрізі кожного здобувача освіти дозволяє автоматизувати вибір послідовності завдань з урахуванням нейровідмінностей на користь практичних, сенсорних чи експериментальних методів навчання [13]. Наприклад, інклюзивний підхід передбачає використання віртуальних симуляцій, ла-

бораторних тактильних макетів, елементів гейміфікації, що дозволяє повніше освоїти навчальний матеріал усім без винятку здобувачам, сприяє їх вмотивованості до процесу.

Доцільно узагальнити, що інклюзивний підхід до вивчення інформатики як дисципліни STEM нейровідмінними здобувачами освіти передбачає:

– створення адаптивного, структурованого, візуально підтриманого навчального середовища, що передбачає підвищення цифрової та інклюзивної компетентності педагогів, підвищення їх кваліфікації з питань цифрової інклюзії, універсального дизайну освіти, взаємодії з нейровідмінними учасниками освітнього процесу;

– забезпечення мультимодального подання інформації (текстового, аудіовізуального, тактильного), використання EdTech-засобів і адаптивних платформ для більшої персоналізації процесу навчання, створення адаптованих лабораторій;

– можливість індивідуального темпу навчання та гнучких форм оцінювання для підтримки нейроваріативності;

– доступ до технологічних засобів підтримки (екранних рідерів, систем голосового введення, програм для перетворення тексту на мовлення);

– соціально-комунікаційний супровід і психолого-педагогічну підтримку, що передбачає стимулювання емпатії та попередження стагнації нейровідмінних здобувачів освіти, інтеграцію системи тьюторства та психологічного консультування, формування стійкої культури прийняття та взаємопідтримки.

Запропоноване у дослідженні авторське бачення дизайну STEM-освіти вбачається шляхом досягнення інклюзивності навчання для нейровідмінних здобувачів через структуроване подання навчального матеріалу, сенсорний і психологічний комфорт, мультимодальність і постійний супровід компетентного фахівця. Такий підхід спрямований на формування стійкого освітнього середовища, де різноманітність позиціюється ресурсом, а не обмеженням розвитку.

Висновки. Традиційний інклюзивний підхід до викладання STEM-дисциплін передбачає мультимодальність, модульну організацію навчального матеріалу та адаптивність оцінювання. У межах даного дослідження така усталена концепція була дещо розширена: авторська модель інклюзивного дизайну враховує аспекти психологічного супроводу, тьюторства та соціально-комунікаційної підтримки, розширену інтеграцію цифрового інструментарію та інноваційних методів проєктно-дослідницької діяльності, що забезпечує більшу залученість здобувачів із різними когнітивними стилями.

При цьому навчання має володіти більшою практико-орієнтованістю і адаптивністю, а зусилля викладачів – спрямовуватись на забезпечення сприятливого психологічного клімату та практичної підтримки. У рамках запропонованої моделі роль педагога дещо трансформується у контексті формату тьюторства, менторства та коучингу, що потребує інклюзивного підходу до контролю результативності навчання: на зміну традиційному тестуванню приходять проєкти, презентації, портфоліо, моделі та макети тощо. Таке рішення дозволить більше задовольнити запити нейроваріативності. Перспективи подальших наукових розробок вбачаються у вдосконаленні методологічної основи навчання інформатики в рамках інклюзивного підходу STEAM-освіти за допомогою віртуальної та доповненої реальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Гриневич, Л. М., Морзе, Н. В., Вембер, В. П., & Бойко, М. А.** (2021). Роль цифрових технологій у розвитку екосистеми STEM-освіти. *Інформаційні технології та засоби навчання*, 83(3), с. 1–25. https://doi.org/10.33407/itlt.v83i3.4461.

2. **Манзя, Є. В. Я., & Романенко, М. М.** (2025). Інклюзивний дизайн освіти та підтримка нейрорізноманіття у STEM-дисциплінах. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 25. https://doi.org/10.5281/zenodo.17812282

ISSN: 2078-1016

3. **Плужник, О.** (2020). Впровадження STEM-освіти в інклюзивне середовище Нової української школи. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 1(90), с. 61–66. https://doi.org/10.33189/ectu.v1i90.18

4. **Тихомирова, Т. С.** (2018). Досвід поєднання STEM та інклюзивної освіти в літньому таборі на базі технічного вищого навчального закладу. *Інтегровані технології та енергозбереження*, 3, с. 54–59. https://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/41043.

5. **Яцишин, А.** (2026). Інклюзивна STEM-освіта та штучний інтелект: можливості використання вчителями для навчання учнів з особливими освітніми потребами. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 1 (100). https://doi.org/10.63437/3083-6425-2026-1(100)-14

6. **Clements, D. H., Vinh, M., Lim, C. I., & Sarama, J.** (2023). STEM for inclusive excellence and equity. In *Developing culturally and developmentally appropriate early STEM learning experiences* (pp. 148-171). Routledge.

7. **Gichuru, J.** (2024). Enhancing STEM education through equity, diversity, inclusion and decolonization. In *Global perspectives on STEM education: Theory and practice* (pp. 29-50). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-60676-2_3

8. **Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C.** (2019). Artificial intelligence in education: promises and implications for teaching and learning. Boston: Center for Curriculum Redesign. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10139722

9. **Kuntz, E. M., Carter, E. W., Cassady, K., & Knight, V. F.** (2022). Observing inclusion in STEM classes: Academic and social participation of students with and without intellectual and developmental disabilities. *Inclusion*, *10*(1), pp. 1-18. https://doi.org/10.1352/2326-6988-10.1.1

10. **Lytvynova, S., & Medvedieva, M.** (2020). Educational Computer Modelling in Natural Sciences Education: Chemistry and Biology Aspects. *Proceedings of the 16th International Conference on ICT in Education, Research and Industrial Applications. Integration, Harmonization and Knowledge Transfer*, 2732, pp. 532–546. https://ceur-ws.org/Vol-2732/20200532.pdf

11. **Mamatnabiyev, Z., Chronis, C., Varlamis, I., Himeur, Y., & Zhaparov, M.** (2024). A holistic approach to use educational robots for supporting computer science courses. *Computers,* 13(4), 102. DOI: https://doi.org/10.3390/computers13040102

12. **Maratova, T., Bostanov, B., Kultan, J., Nauryzbayev, D., & Sarsenkul, T.** (2024). The need for modern teachers to integrate informatics with STEM education. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, *22*(1), pp. 38-43. https://www.wiete.com.au/journals/WTE&TE/Pages/Vol.%2022,%20No.1%20(2023)/06-Maratova-T.pdf

13. **Marshall, A. G., Vue, Z., Palavicino-Maggio, C. B., Neikirk, K., Beasley, H. K., Garza-Lopez, E., & Hinton Jr, A.** (2022). The role of mentoring in promoting diversity equity and inclusion in STEM Education and Research. *Pathogens and disease*, *80*(1), ftac019. https://doi.org/10.1093/femspd/ftac019

14. **Nixon, N., Lin, Y., & Snow, L.** (2024). Catalyzing equity in STEM teams: Harnessing generative AI for inclusion and diversity. *Policy insights from the behavioral and brain sciences*, *11*(1), pp. 85-92. https://doi.org/10.1177/23727322231220356

15. **Oppenhagen, T. C., & Jaccheri, L.** (2025). Diversity in Informatics. *Actions for Gender Balance in Informatics Across Europe*, 79.

16. **Palid, O., Cashdollar, S., Deangelo, S., Chu, C., & Bates, M.** (2023). Inclusion in practice: A systematic review of diversity-focused STEM programming in the United States. *International Journal of STEM Education*, *10*(1), 2. https://doi.org/10.1186/s40594-022-00387-3

17. **Sampson, D., Kampylis, P., Moreno-León, J., & Bocconi, S.** (2025). Towards high-quality informatics K-12 education in Europe: key insights from the literature. *Smart Learning Environments*, *12*(1), 14. https://doi.org/10.1186/s40561-025-00366-5

18. **Tene, T., Marcatoma Tixi, J. A., Palacios Robalino, M. D. L., Mendoza Salazar, M. J., Vacacela Gomez, C., & Bellucci, S**. (2024, June). Integrating immersive

technologies with STEM education: a systematic review. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1410163). Frontiers Media SA. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1410163

19. **Torres, I., & Inga, E.** (2025). Fostering STEM skills through programming and robotics for motivation and cognitive development in secondary education. *Information*, 16(2), 96. https://doi.org/10.3390/info16020096.

20. **Trapero-González, I., Hinojo-Lucena, F. J., Romero-Rodríguez, J.-M., & Martínez-Menéndez, A.** (2024). Didactic impact of educational robotics on the development of STEM competence in early stages: systematic review. *Frontiers in Education*, 9. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1480908.

REFERENCES

1. **Hrynevych, L. M., Morze, N. V., Vember, V. P., & Boiko, M. A.** (2021). Rol tsyfrovykh tekhnolohii u rozvytku ekosystemy STEM-osvity [The role of digital technologies in the development of the STEM education ecosystem]. *Informatsiini tekhnolohii ta zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*, 83(3), pp. 1–25. https://doi.org/10.33407/itlt.v83i3.4461. [in Ukrainian]

2. **Manzia, Ye. V. Ya., & Romanenko, M. M.** (2025). Inkliuzyvnyi dyzain osvity ta pidtrymka neiroriznomanittia u STEM-dystsyplinakh [Inclusive educational design and support for neurodiversity in STEM disciplines]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky – Pedagogical Academy: scientific notes*, 25. https://doi.org/10.5281/zenodo.17812282 [in Ukrainian]

3. **Pluzhnyk, O.** (2020). Vprovadzhennia STEM-osvity v inkliuzyvne seredovyshche Novoi ukrainskoi shkoly [Implementation of STEM education in the inclusive environment of the New Ukrainian School]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia – Special Child: Education and Upbringing*, 1(90), pp. 61–66. https://doi.org/10.33189/ectu.v1i90.18 [in Ukrainian]

4. **Tykhomyrova, T. S.** (2018). Dosvid poiednannia STEM ta inkliuzyvnoi osvity v litnomu tabori na bazi tekhnichnoho vyshchoho navchalnoho zakladu [Experience of combining STEM and inclusive education in a summer camp based on a technical higher educational institution]. *Intehrovani tekhnolohii ta enerhozberezhennia – Integrated Technologies and Energy Saving*, 3, pp. 54-59. https://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/41043. [in Ukrainian]

5. **Yatsyshyn, A.** (2026). Inkliuzyvna STEM-osvita ta shtuchnyi intelekt: mozhlyvosti vykorystannia vchyteliamy dlia navchannia uchniv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Inclusive STEM education and artificial intelligence: possibilities of use by teachers for teaching students with special educational needs]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti – Education and Development of Gifted Individuals*, 1 (100). https://doi.org/10.63437/3083-6425-2026-1(100)-14 [in Ukrainian]

6. **Clements, D. H., Vinh, M., Lim, C. I., & Sarama, J.** (2023). STEM for inclusive excellence and equity. In *Developing culturally and developmentally appropriate early STEM learning experiences* (pp. 148-171). Routledge [in English]

7. **Gichuru, J.** (2024). Enhancing STEM education through equity, diversity, inclusion and decolonization. In *Global perspectives on STEM education: Theory and practice* (pp. 29-50). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-60676-2_3 [in English]

8. **Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C.** (2019). Artificial intelligence in education: promises and implications for teaching and learning. Boston: Center for Curriculum Redesign. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10139722 [in English]

9. **Kuntz, E. M., Carter, E. W., Cassady, K., & Knight, V. F.** (2022). Observing inclusion in STEM classes: Academic and social participation of students with and without intellectual and developmental disabilities. *Inclusion*, 10(1), pp. 1-18. https://doi.org/10.1352/2326-6988-10.1.1 [in English]

10. **Lytvynova, S., & Medvedieva, M.** (2020). Educational Computer Modelling in Natural Sciences Education: Chemistry and Biology Aspects. *Proceedings of the 16th Interna-*

ISSN: 2078-1016

tional Conference on ICT in Education, Research and Industrial Applications. Integration, Harmonization and Knowledge Transfer, 2732, pp. 532–546. https://ceur-ws.org/Vol-2732/20200532.pdf [in English]

11. **Mamatnabiyev, Z., Chronis, C., Varlamis, I., Himeur, Y., & Zhaparov, M.** (2024). A holistic approach to use educational robots for supporting computer science courses. *Computers*, 13(4), 102. DOI: https://doi.org/10.3390/computers13040102 [in English]

12. **Maratova, T., Bostanov, B., Kultan, J., Nauryzbayev, D., & Sarsenkul, T.** (2024). The need for modern teachers to integrate informatics with STEM education. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 22(1), pp. 38-43. https://www.wiete.com.au/journals/WTE&TE/Pages/Vol.%2022,%20No.1%20(2023)/06-Maratova-T.pdf [in English]

13. **Marshall, A. G., Vue, Z., Palavicino-Maggio, C. B., Neikirk, K., Beasley, H. K., Garza-Lopez, E., & Hinton Jr, A.** (2022). The role of mentoring in promoting diversity equity and inclusion in STEM Education and Research. *Pathogens and disease*, 80(1), ftac019. https://doi.org/10.1093/femspd/ftac019 [in English]

14. **Nixon, N., Lin, Y., & Snow, L.** (2024). Catalyzing equity in STEM teams: Harnessing generative AI for inclusion and diversity. *Policy insights from the behavioral and brain sciences,* 11(1), pp. 85–92. https://doi.org/10.1177/23727322231220356 [in English]

15. **Oppenhagen, T. C., & Jaccheri, L.** (2025). Diversity in Informatics. *Actions for Gender Balance in Informatics Across Europe*, 79. [in English]

16. **Palid, O., Cashdollar, S., Deangelo, S., Chu, C., & Bates, M.** (2023). Inclusion in practice: A systematic review of diversity-focused STEM programming in the United States. *International Journal of STEM Education*, 10(1), 2. https://doi.org/10.1186/s40594-022-00387-3 [in English]

17. **Sampson, D., Kampylis, P., Moreno-León, J., & Bocconi, S.** (2025). Towards high-quality informatics K-12 education in Europe: key insights from the literature. *Smart Learning Environments*, 12(1), 14. https://doi.org/10.1186/s40561-025-00366-5 [in English]

18. **Tene, T., Marcatoma Tixi, J. A., Palacios Robalino, M. D. L., Mendoza Salazar, M. J., Vacacela Gomez, C., & Bellucci, S.** (2024, June). Integrating immersive technologies with STEM education: a systematic review. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1410163). Frontiers Media SA. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1410163 [in English]

19. **Torres, I., & Inga, E.** (2025). Fostering STEM skills through programming and robotics for motivation and cognitive development in secondary education. *Information*, 16(2), 96. https://doi.org/10.3390/info16020096 [in English]

20. **Trapero-González, I., Hinojo-Lucena, F. J., Romero-Rodríguez, J.-M., & Martínez-Menéndez, A.** (2024). Didactic impact of educational robotics on the development of STEM competence in early stages: systematic review. *Frontiers in Education*, 9. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1480908 [in English]

21. **Trapero-González, I., Hinojo-Lucena, F. J., Romero-Rodríguez, J.-M., &Martínez-Menéndez, A.** (2024). Didactic impact of educational robotics on the development of STEM competence in early stages: systemati creview. *Frontiersin Education*, 9. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1480908 [in English]

Дата першого надходження статті до видання: 10.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

УДК 37.091.3:81’243
DOI https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2026.1(100).15

Михайло МАЛЬЧЕНКО
викладач кафедри германської філології та зарубіжної літератури
Житомирський державний університет імені Івана Франка
https://orcid.org/0000-0002-0288-8328

КОНТЕКСТУАЛІЗОВАНИЙ ПЕРЕКЛАД ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

У статті здійснено цілісне теоретико-методичне обґрунтування потенціалу контекстуалізованого перекладу як стратегічного інструменту формування граматичної компетентності у здобувачів освіти немовних спеціальностей, що вивчають німецьку мову як іноземну (DaF). Актуальність дослідження зумовлена необхідністю подолання розриву між теоретичною поінформованістю здобувачів та їхньою здатністю практично застосовувати складні граматичні моделі в умовах інтенсивної цифровізації освітнього простору та підвищення вимог до професійної комунікації. Центральне місце в роботі займає розробка та детальне описання чотириетапного алгоритму навчання, що базується на принципах когнітивної лінгвістики. Перший етап передбачає декодування дискурсу, де увага здобувачів освіти концентрується на архітектоніці наукового тексту та ідентифікації функціонального навантаження пасивних і безособових конструкцій, які забезпечують об’єктивність викладу. Другий етап спрямований на граматико-семантичний аналіз і деконструкцію складних синтаксичних вузлів, зокрема поширених означень та номіналізованих структур, що традиційно становлять найбільшу трудність для вивчення. Третій етап (контрастивне зіставлення) виступає ключовим інструментом подолання міжмовної інтерференції через свідоме порівняння концептуальних матриць німецької та української мов. Завершальний етап реалізується через контекстуальну трансформацію, що передбачає створення вторинного тексту, адаптованого до вимог цільового професійного контексту. Особливу увагу в дослідженні приділено синергії контекстуалізованого перекладу з сучасними технологіями навчання, такими як «перевернутий клас» та змішане навчання. У статті систематизовано когнітивні операції здобувачів та представлено матрицю очікуваних результатів на рецептивному, аналітичному, компаративному та продуктивному рівнях. Перспективи подальших розвідок пов’язуються з розробкою галузевих методичних комплексів та інтеграцією інструментів штучного інтелекту для верифікації граматичних рішень у межах спеціалізованого німецькомовного дискурсу.

Ключові слова: граматична компетентність, контекстуалізований переклад, німецька мова як іноземна (DaF), науковий дискурс, медіація, деконструкція тексту, професійна комунікація.

Mykhailo MALCHENKO

CONTEXTUALIZED TRANSLATION AS A MEANS OF DEVELOPING GRAMMATICAL COMPETENCE IN GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article provides a comprehensive theoretical and methodical substantiation of the potential of contextualized translation as a strategic tool for developing the grammatical competence of higher education students in non-linguistic specialties studying German as a foreign language (DaF). The relevance of the study is determined by the need to bridge the gap between students’ theoretical awareness and their ability to practically apply complex grammatical models in the context of intensive digitalization of the educational space and increasing requirements for professional communication. The central part of the research is dedicated to the development and detailed

ISSN: 2078–1016

description of a four-stage teaching algorithm based on the principles of cognitive linguistics. The first stage involves discourse decoding, where the attention of higher education students is focused on the architectonics of a scientific text and the identification of the functional load of passive and impersonal constructions that ensure the objectivity of the presentation. The second stage is aimed at grammatical-semantic analysis and deconstruction of complex syntactic units, expanded attributes and nominalized structures, which traditionally pose the greatest difficulty for learning. The third stage (contrastive comparison) serves as a key tool for overcoming interlinguistic interference through a conscious comparison of the conceptual matrices of the German and Ukrainian languages. The final stage is realized through contextual transformation, which involves the creation of a secondary text adapted to the requirements of the target professional context. Attention is paid to the synergy of contextualized translation with modern teaching technologies, such as the "flipped classroom" and blended learning. The article systematizes the students' cognitive operations and presents a matrix of expected outcomes at the receptive, analytical, comparative, and productive levels. Prospects for further research are associated with the development of industry-specific methodical complexes and the integration of artificial intelligence tools for the verification of grammatical decisions within the specialized German-language discourse.

Key words: grammatical competence, contextualized translation, German as a foreign language (DaF), scientific discourse, mediation, text deconstruction, professional communication.

Постановка проблеми. У центрі уваги сучасної освітньої парадигми знаходиться питання якісної підготовки фахівців, здатних до повноцінної професійної комунікації в іншомовному середовищі. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю всебічного вивчення методичних засобів, що забезпечують формування стійкої граматичної компетентності в умовах інтенсивної цифровізації та трансформації засобів передачі інформації. У цьому контексті граматична коректність розглядається як засадничий елемент семіотичної системи наукового мовлення, що детермінує точність і логічність фахової взаємодії.

Особливої уваги потребує процес вивчення німецької мови, лінгвостилістична специфіка якої висуває високі вимоги до аналітичних здібностей здобувачів. Зокрема, німецькомовний науковий дискурс характеризується складними синтаксичними структурами – домінуванням композитів, поширених означень та пасивних зворотів. Традиційні педагогічні підходи, що базуються на репродуктивному засвоєнні ізольованих правил, не повною мірою відповідають завданням формування навичок адекватного сприйняття та продукування складних граматичних моделей у межах фахово-орієнтованих текстів.

Попри наявність ґрунтовних розвідок у галузі лінгводидактики, на сьогодні спостерігається суттєвий розрив між теоретичною поінформованістю здобувачів освіти та їхньою здатністю практично застосовувати граматичний інвентар у реальних комунікативних ситуаціях. Існуюча освітня ситуація демонструє дефіцит методичних моделей, які б інтегрували граматичний аналіз у структуру цілісної мовленнєвої діяльності. Невирішеним залишається питання створення ефективного інструментарію, що дозволив би подолати фрагментарність знань шляхом активізації когнітивного потенціалу контекстуалізованого перекладу.

Сучасний корпус наукових праць пропонує широкий спектр інноваційних рішень, включаючи використання мультимедійних платформ та алгоритмів штучного інтелекту для автоматизації контролю знань. Проте аналіз існуючих методик свідчить про їх переважну спрямованість на формальну корекцію помилок або інтенсифікацію засвоєння лексичного мінімуму. Основне обмеження наявних підходів полягає в нівелюванні ролі перекладу як аналітико-синтетичного засобу, що забезпечує свідомий вибір граматичних форм залежно від контекстуальних маркерів та стилістичних завдань тексту. Виявлена лакуна обумовлює необхідність обґрунтування моделі контекстуалізованого перекладу, яка б розглядала граматику як динамічну функціональну систему в межах наукового та професійного дискурсу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд попередніх наукових праць дозволяє простежити еволюцію підходів до викладання іноземних мов. Спостерігається тенденція все частішого переходу від традиційних методик до високотехнологічних рішень, що формують підґрунтя для розвитку граматичної компетентності. У праці О. В. Дзиковича [5] розглядаються нові горизонти самонавчання німецької мови за допомогою штучного інтелекту, що безпосередньо корелює з ідеєю автономії здобувачів у роботі з різними структурами мови. Продовжуючи тему цифровізації, Л. М. Близнюк та А. Д. Трушковська [2] порівнюють традиційний та цифрові підходи до засвоєння лінгвістичного матеріалу, що є фундаментальним для розуміння ролі контексту при виборі лексико-граматичних еквівалентів.

Теоретичний базис сучасної лінгводидактики у європейському науковому просторі представлений у праці Ґ. Ґьодеке (G. Gödecke) [10], де представлено засади викладання іноземних мов у межах актуальних парадигм філологічної освіти. Питання медіації (мовного посередництва), що у сучасній методиці є розширеною формою контекстуалізованого перекладу, досліджують У. Аррас (U. Arras) та К. Шуманн (K. Schuhmann) [9], фокусуючись на інтеркультурній взаємодії у середовищі вивчення німецької мови як іноземної (Deutsch als Fremdsprache – далі DaF). Практичну реалізацію формування міжмовної компетенції через контрастивний метод обґрунтовують Л. Веремюк та Г. Авчіннікова [4], що підтримує тезу про переклад як засіб глибинного аналізу граматичних систем двох мов. У свою чергу, Г. Г. Братиця та О. В. Ліпман [3] акцентують на ігрових технологіях як інструменті розвитку граматичної компетентності, що сприяє активізації пізнавальної діяльності здобувачів.

Інноваційні моделі навчання, зокрема технологія «перевернутий клас», детально розглядаються у роботі В. Шовкового та Т. Шовкової [8] на прикладі німецьких інфінітивних конструкцій, що дозволяє оптимізувати час на практичне відпрацювання навичок. Доповнюючи цей аспект, В. Безлюдна та О. Свиридюк [1] аналізують досвід змішаного навчання, виокремлюючи стратегії, які є релевантними для сучасної вищої школи. Історичну динаміку та вектори розвитку методики навчання німецької мови систематизує Л. Я. Зєня [6], що дозволяє спертися на ретроспективний аналіз наукових досліджень. На завершення, О. С. Резунова та В. В. Резунова [7] звертають увагу на специфіку формування граматичної компетентності у немовних закладах вищої освіти, де контекст професійної діяльності стає визначальним чинником успішної комунікації.

Узагальнюючи теоретико-методологічний базис, можна констатувати відсутність цілісної методики, що здатна була б інтегрувала когнітивний потенціал перекладу безпосередньо у процес засвоєння складних граматичних структур німецької мови. Сучасні дослідження переважно сфокусовані на загальних цифрових інструментах або ігрових формах роботи, залишаючи поза увагою механізми функціонування граматики в цілісних фахових дискурсах. Виявлена лакуна потребує розробки моделі контекстуалізованого перекладу, що поєднає аналітичну точність із ситуативною адекватністю використання мовних одиниць.

Мета статті – теоретичне обґрунтування методичного потенціалу контекстуалізованого перекладу як інструменту формування граматичної компетентності та розробити модель його впровадження.

Виклад основного матеріалу. У межах проведеного дослідження варто зазначити, що формування граматичної компетентності не може обмежуватися лише формальним засвоєнням морфологічних парадигм. Вона має ґрунтуватися, насамперед, на принципах дискурсивної зумовленості. Сутнісна характеристика контекстуалізованого перекладу розкривається через його трактування як складного аналітико-синтетичного процесу, де граматична форма визначається прагматичними векторами фахового тексту. На відміну від традиційної еквівалентності, обраний підхід передбачає когнітивну орієнтацію здобувачів освіти на архітектоніку наукового повідом-

ISSN: 2078-1016

лення, де кожен граматичний вибір виступає інструментом трансляції специфічних смислів (рис. 1).

Представлена концептуальна модель відображає процес контекстуалізованого перекладу висвітлюючи його складну багатофакторну систему, в якій прийняття граматичного рішення відбувається у точці перетину трьох засадничих векторів аналізу. Перший вектор (комунікативна інтенція автора) окреслює загальну стратегію викладу, спрямовуючи здобувачів на вибір конструкцій, що забезпечують об'єктивність та деперсоналізацію наукового повідомлення. Другий вектор охоплює жанрову приналежність тексту, яка накладає специфічні обмеження на вибір мовних засобів залежно від формату анотації, тези чи повнотекстової статті. Третій вектор відображає власне синтаксичну специфіку німецької мови (DaF), що включає оперування номіналізованими структурами, пасивними зворотами та складними атрибутивними групами. Взаємодія цих параметрів у вузлі перекладацької медіації дозволяє здобувачу трансформувати вихідний текст у адекватне професійне повідомлення, долаючи механічний буквалізм і забезпечуючи формування стійкої граматичної компетентності.

Логіка цього дослідження наштовхує на думку, що впровадження цієї моделі в освітню практику неминуче детермінує виникнення низки системних викликів. Насамперед, слід констатувати наявність методичного дисонансу між інноваційною сутністю контекстуального підходу та інертністю традиційних форм контролю знань. Проблема впровадження моделі полягає у необхідності докорінного перегляду ролі викладача: від транслятора нормативних правил до модератора когнітивної діяльності здобувача.

Особливої уваги в цьому контексті заслуговує питання психолого-лінгвістичної стійкості здобувача освіти. Спостереження за освітнім процесом дозволяють говорити про деструктивний вплив міжмовної інтерференції, який часто нівелює зусилля з формування автентичної граматичної навички. Здобувачі схильні до так званого «синтаксичного буквалізму», що є наслідком фрагментарного сприйняття мовної системи. Водночас, стрімка експансія нейромережевих інструментів створює оманливе відчуття «технологічного розв'язання» перекладацьких проблем, що деактивує механізми критичного аналізу граматичних структур.

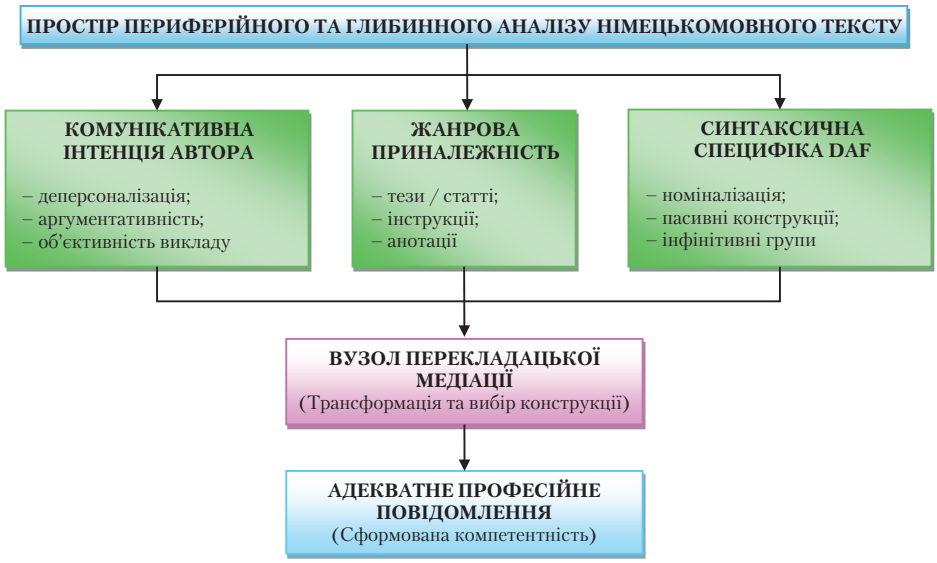


Рис. 1. Концептуальна модель контекстуалізованого перекладу як аналітичної системи

Подолання окреслених проблем можливе лише за умови переходу до «педагогіки процесу». Вона передбачає фокусування уваги не стільки на механічній правильності результату, а, насамперед, на рефлексивному обґрунтуванні вибору кожної граматичної одиниці. Таким чином, контекстуалізований переклад виступає тим когнітивним містком, що дозволяє інтегрувати абстрактні знання про мову в живу тканину професійного дискурсу, забезпечуючи формування фахівця нового покоління.

Процес імплементації запропонованого алгоритму в освітню практику вимагає послідовного переходу від пасивного сприйняття мовного матеріалу до його глибокої когнітивної обробки. Ключовим детермінантом успіху в цьому контексті є зміна ролі здобувача освіти, який має перетворитися з реципієнта інформації на активного аналітика лінгвістичних структур. Початковий етап декодування дискурсу передбачає концентрацію уваги здобувачів освіти на архітектоніці німецькомовного наукового тексту як цілісної семіотичної системи. Спираючись на досвід Л. Я. Зєні [6], варто відмітити важливість історично сформованих норм наукового викладу, де граматика виступає не як формальний набір правил, а як засіб конструювання наукової об'єктивності. Саме на цій стадії закладається фундамент професійної інтуїції, оскільки здобувач починає відчувати стилістичну дистанцію між загальновживаною мовою та академічним дискурсом. Здобувачі аналізують функціональне навантаження пасивних конструкцій (*Passiv*), безособових зворотів та модальних конструкцій, що детермінують відстороненість наукового повідомлення.

Наприклад, під час аналізу фрагмента наукової статті про відновлювану енергетику здобувачі освіти можуть зустріти речення: *"Die Effizienz der Solarzellen wird durch eine neue Beschichtung signifikant gesteigert"*. Вони мають ідентифікувати конструкцію *Passiv Präsens*, усвідомлюючи, що фокус висловлювання зміщено з виконавця дії на сам процес та його результат. Авторське бачення цієї ситуації полягає в тому, що розуміння такої «безсуб'єктності» дозволяє здобувачу осягнути саму природу наукового пізнання, де результат експерименту превалює над особистістю дослідника.

Наступна фаза граматико-семантичного аналізу спрямована на деконструкцію складних синтаксичних вузлів. Тут особливого значення набуває робота з номіналізацією та поширеними означеннями (*erweitertes Attribut*), які, за спостереженнями О. С. Резунової та В. В. Резунової [7], становлять найбільшу трудність для здобувачів освіти немовних спеціальностей. Складність цих структур зумовлена специфічним «стисненням» інформації, притаманним німецькій мові, що вимагає від здобувача особливої когнітивної гнучкості. Використання цифрових інструментів, що корелює з підходом О. В. Дзиковича [5], дозволяє візуалізувати зв'язки між компонентами речення, перетворюючи «інертну» граматичну форму на динамічний засіб передачі інформації.

Наприклад, розглядаючи структуру з поширеним означенням: *«Die [von den Wissenschaftlern jahrelang untersuchte] Methode erwies sich als effektiv»*, здобувачі освіти проводять операцію «синтаксичного розтину». Вони відокремлюють артикль *Die* від іменника *Methode*, ідентифікуючи все, що знаходиться всередині цієї «рамки», як складну характеристику об'єкта. Досвід підтверджує, що такий «дистанційний» аналіз відіграє роль кращого тренажера для розвитку логічного мислення, адже він привчає здобувача тримати в полі зору цілісну структуру речення, а не лише його фрагмент.

Резюмуючи викладене, слід зазначити, що логічним завершенням цього етапу є розуміння граматичної трансформації як акту перекодування смислів. Тут готується підґрунтя для переходу до стадії контрастивного зіставлення, де здобувачі освіти опановують компетенцію свідомого вибудовування містків між різними мовними картинами світу, зберігаючи при цьому стилістичну автентичність наукового викладу.

Центральним елементом формування професійної граматичної компетентності постає контрастивне зіставлення мовних

ISSN: 2078-1016

систем, що виконує роль каталізатора свідомого засвоєння матеріалу. У процесі перекладу здобувачі освіти вимушені не просто підбирати функціональні еквіваленти, а здійснювати комплексне порівняння концептуальних матриць німецької та української мов. Згідно з концепцією Л. Веремюк та Г. Авчіннікової [4], такий підхід дозволяє нівелювати деструктивний вплив рідної мови, який найяскравіше виявляється у сферах, де лінгвосистеми не збігаються. Мова йде передусім про німецькі часові форми, артиклі та специфічне керування дієслів, що не мають прямих структурних відповідників в українській граматичній традиції.

У зоні міжмовної диференціації народжується справжнє розуміння мови як інструменту професійного мислення. А відтак, контрастивний аналіз не повинен обмежуватися формальним зіставленням морфологічних таблиць. Навпаки, він має трансформуватися в акт «граматичної рефлексії», під час якого здобувач освіти свідомо ідентифікує лакуни у рідній мові та самостійно віднайде компенсаторні механізми в іноземній. Бачення цієї проблеми полягає в тому, що подолання інтерференції є не просто корекцією помилок, а докорінною перебудовою алгоритмів побудови фахового висловлювання.

Для ілюстрації розглянемо вживання часової форми *Futur I* у німецькому науковому дискурсі, де вона часто слугує для вираження припущення, а не майбутнього часу. У реченні *"Diese Ergebnisse werden wohl на einer fehlerhaften Messung beruhen"* типовою помилкою здобувачів освіти під впливом української мови є дослівний переклад: *«Ці результати будуть ґрунтуватися...»*. Шляхом контрастивного аналізу ми спонукаємо здобувачів виявити модальну функцію конструкції та трансформувати її в український еквівалент із використанням прислівників імовірності: *«Ці результати, ймовірно, ґрунтуються на похибці вимірювання»*.

Варто зауважити, що подібні трансформації є вищим проявом мовної медіації, за якої переклад перестає бути механічним копіюванням. Так процес навчання перетворюється на інтелектуальне адаптування змісту, що потребує високої концентрації когнітивних ресурсів. Акцентування уваги на таких «пастках інтерференції» дозволяє здобувачам освіти сформувати критичне ставлення до власних мовленнєвих операцій. Описане сприяє гартуванню лінгвістичної пильності, яка є невід'ємною частиною професіоналізму майбутнього фахівця в умовах сучасного глобалізованого наукового простору.

Логічним наслідком такого підходу є те, що контрастивне зіставлення виконує роль інтелектуального фільтра, який відсікає граматичні структури, нав'язані рідною мовою, та звільняє простір для автентичного самовираження німецькою мовою. Так створюється надійний фундамент для переходу до фінальної стадії контекстуальної трансформації, де граматична вправність остаточно інтегрується зі стилістичною доцільністю.

Завершальний етап алгоритму зосереджений на контекстуальній трансформації, яка практично реалізується через створення вторинного тексту. На цій стадії переклад постає як повноцінна мовна медіація (згідно з концепцією У. Аррас та К. Шуманн [9]), де здобувачі освіти адаптують складні граматичні структури оригіналу до суворих вимог цільового професійного контексту. Це забезпечує якісний перехід від розрізнених фрагментарних знань до цілісної комунікативної здатності, що дозволяє фахівцю вільно оперувати граматичним інструментарієм у реальних ситуаціях міжкультурної взаємодії.

Саме етап трансформації є лакмусовим папером сформованості граматичної компетентності. Здатність здобувача освіти не просто відтворити зміст, а «перезібрати» речення з урахуванням стилістичних норм DaF, свідчить про глибоку інтеріоризацію мовних правил. Як результат, здобувач перестає бути заручником лінійних граматичних конструкцій і починає усвідомлено керувати архітектонікою власного висловлювання.

При роботі з інструкцією до лабораторного обладнання здобувачі освіти отримують завдання трансформувати складну

Таблиця 2

Матриця когнітивно-граматичних операцій у процесі перекладу

Операційний рівень	Вид діяльності за алгоритмом	Очікуваний результат (Competence Outcome)
Рецептивний	Ідентифікація граматичних домінант у тексті	Здатність розпізнавати стилістичні маркери DaF
Аналітичний	Розчленування складних синтаксичних структур	Розуміння ієрархії компонентів речення
Компаративний	Пошук функціонально-семантичних еквівалентів	Подолання міжмовної інтерференції
Продуктивний	Реконструкція тексту із заданими параметрами	Свідоме вживання граматичних одиниць

дієслівну групу в номінальну структуру, притаманну німецькому технічному паспорту. Вихідна конструкція *"Wenn man die Temperatur vorsichtig erhöht, stabilisiert sich der Prozess"* у процесі трансформації перетворюється на стислу наукову норму: *"Durch vorsichtige Temperaturerhöhung erfolgt die Prozessstabilisierung"*. Така вправа вимагає не лише знання морфології, а й розуміння законів жанрової компресії тексту. Для системної оцінки ефективності запропонованого підходу нами було класифікувано ключові когнітивні операції, що виконуються здобувачами освіти під час роботи (див. табл. 2).

Отримані в ході теоретичного моделювання результати підтверджують, що інтеграція перекладу як аналітичного засобу суттєво інтенсифікує процес навчання. На відміну від традиційних методик, де граматика вивчається статично та ізольовано від живого мовлення, наш підхід забезпечує динамічне засвоєння мовних норм. Синергія контекстуалізованого перекладу з технологією «перевернутого класу» (В. Шовковий, Т. Шовкова [8]) та моделями змішаного навчання (В. Безлюдна, О. Свиридюк [1]) створює унікальне середовище для розвитку автономії здобувачів освіти.

Можна спостерігати, як високий рівень залученості здобувачів досягається завдяки зміщенню акценту з механічного виконання вправ на вирішення реальних комунікативних завдань. Подібний формат навчання відповідає викликам сучасної вищої школи, оскільки готує фахівця до критичного опрацювання інформації в умовах глобалізації. Запропонований алгоритм є універсальною матрицею, яка може бути адаптована для різних професійних напрямів, де німецька мова виступає інструментом фахової комунікації.

Висновки. Упровадження моделі контекстуалізованого перекладу в освітній процес вищої школи є нагальною потребою сьогодення, оскільки традиційні методики ізольованого вивчення граматики є дидактично застарілими та малоефективними для фахової підготовки. З урахуванням глобальних тенденцій до інтеграції наукового простору, збереження формальних підходів призведе до неспроможності здобувачів освіти вільно оперувати складними синтаксичними структурами в реальному професійному дискурсі. Отже, запропонований алгоритм, окрім суто лінгвістичного результату, має чітку прагматичну спрямованість, адже забезпечує перехід від механічного відтворення правил до свідомої медіації смислів.

Синергія аналітичного перекладу та технологій змішаного навчання дозволяє здобувачам освіти сформувати стійку граматичну компетентність через деконструкцію та рекомпозицію текстів. Саме такий підхід нівелює деструктивний вплив міжмовної інтерференції та сприяє розвитку професійної автономії. Перспективи подальших досліджень можуть стосуватися розробки галузевих методичних комплексів та впровадженні інструментів штучного інтелекту для критичної верифікації граматичних рішень у межах спеціалізованого DaF-дискурсу.

ISSN: 2078-1016

ЛІТЕРАТУРА

1. **Безлюдна, В., Свиридюк, О.** (2023). Практика змішаного навчання при викладанні іноземної мови у ЗВО Великобританії. *International Science Journal of Education & Linguistics*, 2, 86–92. https://doi.org/10.46299/j.isjel.20230201.09

2. **Близнюк, Л. М., Трушковська, А. Д.** (2022). Традиційний та дигітальний підходи до вивчення німецької лексики: методи та особливості. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 82. https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.26

3. **Братиця, Г. Г., Ліпман, О. В.** (2025). Використання ігрових технологій для розвитку граматичної компетентності на уроках німецької мови. Редакційна колегія, 75. URL: https://surl.li/nryxdn

4. **Веремюк, Л., Авчіннікова, Г.** (2025). Контрастивний метод як ефективний засіб формування міжмовної компетенції у вивченні німецької мови. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 4, 120–128. https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2025.346075

5. **Дзикович, О. В.** (2025). Автономне вивчення німецької мови за допомогою штучного інтелекту: нові горизонти самонавчання. Перевірені часом і нові наукові парадигми XXI століття, 114–118. https://doi.org/10.20535/IWPOK3.2025.art.22

6. **Зєня, Л. Я.** (2023). Методика навчання німецької мови й культури: ретроспективний погляд на динаміку розвитку наукових досліджень (1991–2022 рр.). *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія*, 38, 67–84. http://doi.org/10.32589/2412-9283.38.2023.284554

7. **Резунова, О. С., Резунова, В. В.** (2022). Формування граматичної компетентності здобувачів на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням у немовних закладах вищої освіти. П*едагогічні науки: теорія та практика*, 1(41), 292–297. https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-1-44

8. **Шовковий, В., Шовкова, Т.** (2023). Навчання студентів-германістів граматики німецької мови (інфінітивних конструкцій) за технологією «перевернутий клас». *Ars Linguodidacticae*, 12, 34–52. https://doi.org/10.17721/2663-0303.2023.2.03

9. **Arras, U., Schuhmann, K.** (2024). Mediation in der interkulturellen Interaktion: Beispiele aus einer universitären Arbeitsgruppe für Deutsch als Fremdsprache (DaF). *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ*, 4(1). https://doi.org/10.17192/ziaf.2024.4.1.8633

10. **Gödecke, G.** (2025). Der Fremdsprachendidaktik/-forschung. Promptus 10: *Würzburger Beiträge zur Romanistik*, 10, 65. https://surl.lt/mkyypo

REFERENCES

1. **Bezliudna, V., & Svyrydiuk, O.** (2023). Praktyka zmishanoho navchannia pry vykladanni inozemnoi movy u ZVO Velykobrytanii [Blended learning practice in teaching a foreign language at UK HEIs]. *International Science Journal of Education & Linguistics, 2*, 86–92. https://doi.org/10.46299/j.isjel.20230201.09 [in Ukrainian].

2. **Blyzniuk, L. M., & Trushkovska, A. D.** (2022). Traditsiinyi ta dyhitalnyi pidkhody do vyvchennia nimetskoi leksyky: metody ta osoblyvosti [Traditional and digital approaches to learning German vocabulary: Methods and features]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh [Pedagogy of developing a creative personality in secondary and higher education], 82*. https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.26 [in Ukrainian].

3. **Bratytsia, H. H., & Lipman, O. V.** (2025). Vykorystannia ihrovykh tekhnolohii dlia rozvytku hramatychnoi kompetentnosti na urokakh nimetskoi movy [Use of game-based technologies to develop grammar competence in German lessons]. *Redaktsiina kolehiia [Editorial board], 75*. https://surl.li/nryxdn [in Ukrainian].

4. **Veremiuk, L., & Avchinnikova, H.** (2025). Kontrastyvnyi metod yak efektyvnyi zasib formuvannia mizhmovnoi kompetentsii u vyvchenni nimetskoi movy [Contrastive method as

an effective tool for developing cross-linguistic competence in learning German]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu [Scientific works collection of Uman State Pedagogical University], 4*, 120–128. https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2025.346075 [in Ukrainian].

5. **Dzykivych, O. V.** (2025). Avtonomne vyvchennia nimetskoi movy za dopomohoiu sztuchnoho intelektu: novi horyzonty samonavchannia [Autonomous learning of German using AI: New horizons of self-study]. *Perevireni chasom i novi naukovi paradyhmy XXI stolittia [Time-tested and new scientific paradigms of the XXI century]*, 114–118. https://doi.org/10.20535/IWPOK3.2025.art.22 [in Ukrainian].

6. **Zienia, L.** Ia. (2023). Metodyka navchannia nimetskoi movy i kultury: retrospektyvnyi pohliad na dynamiku rozvytku naukovykh doslidzhen (1991–2022 rr.) [Methodology of teaching German language and culture: Retrospective view on the development of research]. *Visnyk KNLU. Seriia Pedahohika ta psykholohiia [Herald of KNLU. Series Pedagogy and Psychology], 38*, 67–84. http://doi.org/10.32589/2412-9283.38.2023.284554 [in Ukrainian].

7. **Rezunova, O. S., & Rezunova, V. V.** (2022). Formuvannia hramatychnoi kompetentnosti zdobuvachiv na zaniatiakh z inozemnoi movy za profesiinym spriamuvanniam u nemovnykh zakladakh vyshchoi osvity [Development of grammar competence in students in foreign language classes for non-language HEIs]. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka [Pedagogical Sciences: Theory and Practice], 1*(41), 292–297. http://dspace.dsau.dp.ua/jspui/handle/123456789/6747 [in Ukrainian].

8. **Shovkovyi, V., & Shovkova, T.** (2023). Navchannia studentiv-hermanistiv hramatyky nimetskoi movy (infinitivnykh konstruktsii) za tekhnolohiieiu "perevernutyi klas" [Teaching German grammar (infinitive constructions) to German studies students using "flipped classroom"]. *Ars Linguodidacticae, 12*, 34–52. https://doi.org/10.17721/2663-0303.2023.2.03 [in Ukrainian].

9. **Arras, U., Schuhmann, K.** (2024). Mediation in der interkulturellen Interaktion: Beispiele aus einer universitaren Arbeitsgruppe fur Deutsch als Fremdsprache (DaF) [Mediation in intercultural interaction: Examples from a university working group for German as a Foreign Language (GFL)]. *Zeitschrift fur Interaktionsforschung in DaFZ*, 4(1). https://doi.org/10.17192/ziaf.2024.4.1.8633 [in German].

10. **Godecke, G.** (2025). Der Fremdsprachendidaktik/-forschung [Foreign language teaching/research]. *Promptus 10: Wurzburger Beitrage zur Romanistik*, 10, 65. https://surl.lt/mkyypo [in German].

Дата першого надходження статті до видання: 01.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

ISSN: 2078-1016

УДК 37.016:7.012
DOI https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2026.1(100).16

Віктор ШВИДУН
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та спеціальної педагогіки
Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»
https://orcid.org/0000-0002-5450-9043

МЕТОДОЛОГІЯ ПРОЄКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИЗАЙНУ

У цій статті представлене якісне дослідження методології проєктування інноваційного освітнього середовища на засадах педагогічного дизайну. На основі аналізу педагогічного дизайну як системного процесу розроблення, реалізації та моніторингу освітніх програм, що ґрунтується на наукових теоріях викладання, констатується, що методологічний фундамент даної інноваційної технології базується на синергії системного, компетентнісного, діяльнісного, конструктивістського, особистісно зорієнтованого, технологічного підходів.

Педагогічний дизайн у контексті дослідження розглядається як системний інструмент вирішення освітніх проблем і науково обґрунтований процес створення умов для ефективного навчання та створення інноваційного освітнього середовища.

Акцентується увага на тому, що методологічний базис педагогічного дизайну становить сукупність принципів, що детермінують архітектуру та логіку побудови сучасного освітнього простору – цілепокладання, людиноцентризму (антропоцентризму), системної інтеграції, адаптивної трансформації, високої технологічності, рефлексивного моніторингу.

Синергія зазначених принципів є фундаментом для проєктування високоефективного, інноваційно зорієтованого освітнього середовища.

Ключові слова: педагогічний дизайн, інноваційне освітнє середовище, сучасний освітній простір, інтенсифікація освітнього процесу.

Viktor SHVYDUN

METHODOLOGY FOR DESIGNING AN INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT BASED ON INSTRUCTIONAL DESIGN

This article presents a qualitative study of the methodology for designing an innovative educational environment based on instructional design. Based on an analysis of instructional design as a systematic process of developing, implementing, and monitoring educational programs grounded in scientific theories of teaching, it is established that the methodological foundation of this innovative technology is based on the synergy of systemic, competency-based, activity-based, constructivist, person-centered, and technological approaches.

In the context of this study, instructional design is viewed as a systematic tool for solving educational problems and a scientifically grounded process for creating conditions for effective learning and establishing an innovative educational environment.

Emphasis is placed on the fact that the methodological basis of pedagogical design consists of a set of principles that determine the architecture and logic of constructing a modern educational space—goal-setting, human-centeredness (anthropocentrism), systemic integration, adaptive transformation, high technological sophistication, and reflective monitoring.

The synergy of these principles forms the foundation for designing a highly effective, innovation-oriented educational environment.
Key words: instructional design, innovative educational environment, modern educational space, intensification of the educational process.

Вступ. Сучасна трансформація системи освіти базується на принципах прогностичності та здатності здобувачів освіти до проєктування майбутнього. Згідно з концепцією «інноваційного навчання», ключовим є формування творчої активності та відповідальності фахівця.

Модернізація традиційного (підтримувального) навчання передбачає відновлення балансу в системі соціокультурних зв'язків та розвиток проєктної культури як основи конкурентоспроможності. Наразі науковий пошук зміщується в бік дизайнерських підходів та варіативної методології оновлення освітнього середовища.

Попри наявність усталених педагогічних технологій, умови зростаючої невизначеності вимагають впровадження міждисциплінарних стратегій, що ґрунтуються на системному мисленні та «гібридному інтелекті». Оскільки існуюча система освіти потребує оптимізації умов для реалізації особистісно-діяльнісного та інноваційно-проєктного підходів, постає необхідність у комплексному інструментарії. Перспективною стратегією у даному контексті вбачаємо педагогічний дизайн, який інтегрує досвід класичного проєктування та здобутки інноваційних технологій.

Аналіз попередніх досліджень. Фундаментальні засади наукового моделювання в педагогіці закладені у працях таких іноземних дослідників, як Р. Ганьє, Дж. Брігс, Дж. Ардле, У. Дік, Дж. Кері, Л. Кері, Д. Мерріл, Р. Райзер та інших. Використання інструментарію педагогічного дизайну дозволяє оптимізувати освітній процес, забезпечуючи його високу ефективність та технологічність. Дані питання перебувають у центрі уваги таких вітчизняних учених, як В. Глазової, С. Денисенко, С. Наход, Г. Тараненко, Т. Смагіної, В. Сліпенко О. Яременко-Гасюк та інших.

Мета. Головною метою даної роботи є теоретичне обґрунтування, аналіз та визначення особливостей створення сучасного освітнього простору, який базується на принципах педагогічного дизайну для підвищення ефективності навчання.

Виклад основного матеріалу. Актуальність наукового обґрунтування проєктування освітнього процесу зумовлена сучасними трансформаціями освітньої сфери, зокрема інтенсивною цифровізацією, глобалізацією та впровадженням компетентнісної парадигми. Провідною методологією в даному контексті постає педагогічний дизайн, що розглядається як інтегративна система організації навчання.

За своєю суттю педагогічний дизайн є систематизованим процесом розроблення, реалізації та моніторингу освітніх програм, що ґрунтується на наукових теоріях викладання. У науковому дискурсі поняття трактується як системне застосування принципів ефективного навчання під час створення та оцінювання дидактичних матеріалів [2; 4; 10].

Методологічний фундамент педагогічного дизайну базується на синергії таких підходів:

– системного – цілісність освітнього середовища;

– компетентнісного – пріоритетність кінцевих результатів;

– діяльнісного – стимулювання пізнавальної активності;

– конструктивістського – самостійна побудова знань суб'єктом навчання;

– особистісно зорієнтованого – індивідуалізація траєкторії навчання;

– технологічного – використання цифрового інструментарію [1; 7].

Становлення концепції педагогічного дизайну пов'язують із дослідженнями Роберта Ганьє на початку 1960-х років, проведеними в межах розробки навчальних матеріалів для військової сфери. Р. Ганьє не лише заклав фундамент для сучасних моделей проєктування навчання, а й сформулював дев'ять ключових принципів, що охоплюють увесь цикл засвоєння

ISSN: 2078-1016

знань – від активізації уваги до мотивації до практичного застосування навичок та їх закріплення в довготривалій пам'яті [11].

Подальший розвиток галузі (кінець 1990-х – початок 2000-х рр.) представлений у працях таких науковців, як Л. Бріггс, Е. Акерман, Дж. Мак-Тай та інших. У їх дослідженнях педагогічний дизайн розглядається як системний інструмент вирішення освітніх проблем та науково обґрунтований процес створення умов для ефективного навчання та створення інноваційного освітнього середовища [12; 13; 14].

Інноваційне освітнє середовище трактується нами як багатоаспектна динамічна система, що базується на синергії педагогічних, технологічних та соціальних складників. Його функціональне призначення полягає у забезпеченні умов для всебічного розвитку особистості, оволодіння ключовими компетентностями та реалізації персоналізованих освітніх стратегій. У науковій літературі цей феномен розглядається як комплекс умов, ресурсів і патернів взаємодії, що спрямовані на інтенсифікацію освітнього процесу через упровадження новітніх педагогічних методик і цифрових інструментів [5].

До ключових детермінант такого середовища відносимо:

– високий рівень адаптивності та гнучкості;

– інформаційну відкритість та інтерактивність;

– технологічну насиченість;

– персоніфікацію освітнього процесу;

– акцент на досягненні верифікованих результатів навчання.

Концептуальна структура інноваційного середовища охоплює наступні взаємозалежні компоненти:

– цільовий – встановлює стратегічні та тактичні результати навчання;

– змістовий – формує наповнення освітніх програм та дидактичного матеріалу;

– процесуальний – визначає сукупність методів, організаційних форм та технологій навчання;

– технологічний – охоплює програмно-технічні засоби та цифрову інфраструктуру;

– оцінювальний – передбачає моніторинг результатів та систему верифікації навчальних досягнень [3].

Зазначимо, що системну інтеграцію та гармонізацію зазначених елементів становить фундаментальне завдання сучасного педагогічного дизайну.

Методологічний базис педагогічного дизайну становить сукупність принципів, що детермінують архітектуру та логіку побудови сучасного освітнього простору:

– цілепокладання – полягає у дескрипції очікуваних результатів навчання. що корелюють із параметрами визначеної компетентнісної моделі;

– людиноцентризму (антропоцентризму) – спрямовує освітній процес на задоволення когнітивних запитів, врахування преференцій та психофізичних характеристик суб'єктів навчання;

– системної інтеграції – функціонує як механізм забезпечення конгруентності змістового наповнення, дидактичного інструментарію та інноваційних технологій;

– адаптивної трансформації – дозволяє здійснювати гнучку модифікацію освітньої траєкторії відповідно до вхідного рівня дефініцій та темпів засвоєння матеріалу здобувачами освіти;

– високої технологічності – актуалізує імплементацію цифрового інструментарію та інформаційно-комунікаційних ресурсів у структуру освітньої взаємодії;

– рефлексивного моніторингу – передбачає впровадження інструментів зворотного зв'язку для об'єктивної верифікації та корекції результатів освітнього процесу.

Синергія зазначених принципів є фундаментом для проєктування високоефективного, інноваційно зорієтованого освітнього середовища [12; 14].

При проєктуванні інноваційного освітнього середовища вважаємо доцільним використовувати наступні моделі педагогічного дизайну, що отримали позитивну оцінку педагогів-практиків:

– ADDIE– визначаєтьсяяк фундаментальна методологічна основа педагогічного дизайну. Вона охоплює п'ять взаємопов'язаних етапів – аналіз (analysis), проєктування (design), розробку (development), впрова-

дження (implementation), оцінювання (evaluation). Завдяки своїй універсальності, дана модель слугує базовим структурним елементом для створення більшості сучасних освітніх програм та дистанційних курсів;

– ASSURE – акцентується увага на інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у освітній процес;

– SAM – базується на принципах інтерактивності та циклічного вдосконалення;

– модель Діка та Кері – представляє системно-орієнтований підхід до організації навчання;

– зворотне проєктування – передбачає розробку контенту, виходячи з детермінованих кінцевих результатів [13; 14].

Варіативність вибору моделей дозволяє оптимізувати процес педагогічного проєктування відповідно до специфічних умов та завдань освітнього середовища.

На нашу думку, проєктування сучасного освітнього середовища на засадах педагогічного дизайну має відбуватися як цілісний, логічно завершений процес, що реалізується через систему взаємопов'язаних етапів:

– діагностико-аналітичний – на початковому етапі доцільно здійснити комплексне вивчення освітніх запитів суб'єктів навчання, провести ретельний аудит характеристик цільової аудиторії та верифікацію наявної ресурсної бази (матеріально-технічної, цифрової, кадрової);

– концептуально-прогностичний – відбувається детермінація дескрипторів результатів навчання, обґрунтовується вибір педагогічних методів і технологій, конструюється логіко-семантична структура освітнього курсу;

– технологічно-розробницький – безпосереднє створення дидактичного інструментарію: синтез авторського навчального контенту, розробка мультимедійного супроводу та формування комплексного методичного кейсу;

– практична імплементація – функціональне забезпечення освітньої взаємодії, фасилітаціякомунікативних процесів між учасниками, координація операційного циклу навчання;

– оціночно-рефлексивний та корекційний – моніторинг освітніх досягнень, критичний аналіз ефективності обраної моделі та стратегічне вдосконалення параметрів середовища на основі отриманих емпіричних даних.

Дотримання зазначеної етапності дозволяє максимілізувати продуктивність освітнього процесу, забезпечити прогнозованість та високу якість досягнення освітніх стандартів [6; 9].

Акцентуємо увагу на тому, що реалізація потенціалу педагогічного проєктування в сучасних закладах освіти детермінується сукупністю взаємозалежних умов:

– високий рівень цифрової компетентності наукових, науково-педагогічних, педагогічних працівників, що передбачає здатність до інтеграції інноваційного інструментарію у професійну діяльність;

– наявність розгалуженої та стійкої технічної інфраструктури, яка виступає матеріально-технічним базисом для впровадження складних освітніх рішень;

– системна науково-методична підтримка, спрямована на фасилітацію розроблення та адаптації навчальних матеріалів до вимог цифрового середовища;

– інституційна стратегія інноваційного розвитку, що формує нормативно-правове та організаційне підґрунтя для модернізації освітньої парадигми;

– психологічна та професійна готовність суб'єктів освітнього процесу до трансформаційних змін, що виявляється у здатності до адаптації та безперервного саморозвитку.

Сучасний науковий дискурс відзначає, що в контексті цифровізації освіти педагогічний дизайн постає стратегічним інструментом оптимізації навчання, виступає фундаментальним чинником забезпечення якості освітніх послуг, особливо при реалізації моделей змішаного та дистанційного навчання, оскільки дозволяє конструювати адаптивне, особистісно зорієнтоване та технологічно насичене освітнє середовище [1; 2; 4].

Висновки. Таким чином, проаналізувавши методологію проєктування інноваційного освітнього середовища на засадах педагогічного дизайну, ми дійшли певних висновків. Методологічне підґрунтя проєктування інноваційного освітнього се-

ISSN: 2078-1016

редовища, що базується на принципах педагогічного дизайну, становить системну науково-прикладну основу для модернізації освітньої галузі. Реалізація зазначеного підходу сприяє інтенсифікації освітнього процесу, забезпечуючи зростання його якості, результативне формування фахових компетентностей, персоналізацію траєкторії навчання та комплексне впровадження цифрових інструментів.

У даному контексті педагогічний дизайн постає визначальним інструментом трансформації освітньої системи відповідно до викликів і запитів сучасного суспільства.

Подальший науковий пошук буде спрямований на компаративний аналіз наявних моделей педагогічного дизайну задля виокремлення базисних складників, необхідних для розроблення сучасних засобів навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Глазова, В.** (2020). Педагогічний дизайн як необхідна умова ефективного дистанційного курсу. *Технології електронного навчання.* Том 4. С. 46–50. https://doi.org/10.31865/2709-840002020222546.

2. **Денисенко, С. Н.** (2015). Педагогічний дизайн у сучасному освітньому просторі. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки.* Вип. 3 (81). С. 79–83.

3. **Кремень, В.** (2025). Освіта: ідеї, роздуми, досвід: Статті, доповіді, виступи, інтерв'ю / зібрання тв. у 5 т. Т. 5. 2017–2024. Київ : Грамота. 376 с.

4. **Находд, С. А.** (2020). Педагогічний дизайн як засіб підвищення мотивації студентів у процесі e-learning. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* № 2 (20). С. 311–319. https://doi.org/10.32342/2522-4115-2020-2-20-36

5. Синергетика і освіта : монографія (2014) / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Інститут обдарованої дитини. 348 с.

6. **Сиротюк, Н., Гайдай, С.** (2022). Педагогічний дизайн як чинник розвитку навчальної мотивації студентів дистанційної форми навчання. *Академічні студії. Серія «Педагогіка».* Вип. 1. С. 51–55. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.1.8

7. **Сліпенко, В.** (2023). Сутність поняття «педагогічний дизайн»: від історії до сучасності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* С. 110. URL: https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/06/110.pdf

8. **Смагіна, Т. М.** (2012). Теоретичні та практичні основи конструювання компетентнісного уроку. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* Вип. 61. С. 128–131. URL : https://old.zippo.net.ua/data/files/KafMetNavPredm/NaukRobota/Smagina_TM_Teor_prakt_osn.pdf

9. **Тараненко, Г.** (2023). Педагогічний дизайн як актуальна тенденція підвищення якості освіти. *Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти:* збірник науково-методичних праць ТДАТУ. Запоріжжя : ТДАТ. Вип. 26. С. 259–264.

10. **Яременко-Гасюк, О. О.** (2017). Технології педагогічного дизайну підготовки майбутніх педагогів професійного навчання в контексті компетентнісного підходу (зарубіжний досвід). *ScienceRise: Pedagogical Education*. № 10 (18). С. 42–48. https://doi.org/10.15587/2519-4984.2017.113457

11. **Gagne, R.** (1985). The conditions of learning. 4th ed. New York : Holt, Rinehart & Winston, 361 p. https://www.iup.edu/senate/files/uwucc/conditions-of-learning-robert-gagne.pdf

12. **Leslie, J. Briggs, Amy, S. Ackerman** (1977). Instructional design : principles and applications. Englewood Cliffs. *Educational Technology Publications*. 532 p. URL: https://books.google.ru/books/about/Instructional_Design.html?id=I8jzLDIPp1MC&redir_esc=y

13. **McArdle, G.** (2011). Instructional Design for Action Learning. *Journal of European Industrial Training*. Vol. 35 No. 5. P. 515–518. https://doi.org/10.1108/03090591111138053

14. **Wiggins, P., Wiggins, Gr, McTighe, J.** (2005) Understanding by Design. 370 p. URL : http://surl.li/amvgm

REFERENCES

1. **Hlazova, V.** (2020). Pedahohichnyi dyzain yak neobkhidna umova efektyvnoho dystantsiinoho kursu [Instructional design as a prerequisite for an effective online course]. *Tekhnolohii elektronnoho navchannia*. Tom 4. S. 46–50. https://doi.org/10.31865/2709-840002020222546 [in Ukrainian].

2. **Denysenko, S. N.** (2015). Pedahohichnyi dyzain u suchasnomu osvitnomu prostori [Instructional design in the modern educational landscape]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky.* Vyp. 3 (81). S. 79–83 [in Ukrainian].

3. **Kremen, V.** (2025). Osvita: idei, rozdumy, dosvid: Statti, dopovidi, vystupy, interviu [Education: ideas, reflections, experiences: Articles, reports, speeches, interviews] / zibrannia tv. u 5 t. T. 5. 2017–2024. Kyiv : Hramota. 376 s [in Ukrainian].

4. **Nakhod, S. A.** (2020). Pedahohichnyi dyzain yak zasib pidvyshchennia motyvatsii studentiv u protsesi e-learning [Instructional design as a means of increasing student motivation in the e-learning process]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriia «Pedahohika i psykholohiia». Pedahohichni nauky*. № 2 (20). S. 311–319. https://doi.org/10.32342/2522-4115-2020-2-20-36 [in Ukrainian].

5. Synerhetyka i osvita [Synergy and education]: monohrafiia (2014) / za red. V. H. Kremenia. Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny. 348 s. [in Ukrainian].

6. **Syrotiuk, N., Haidai, S.** (2022). Pedahohichnyi dyzain yak chynnyk rozvytku navchalnoi motyvatsii studentiv dystantsiinoi formy navchannia [Instructional design as a factor in developing academic motivation among distance learning students]. *Akademichni studii. Seriia «Pedahohika».* Vyp. 1. S. 51–55. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.1.8 [in Ukrainian].

7. **Slipenko, V.** (2023). Sutnist poniattia «pedahohichnyi dyzain»: vid istorii do suchasnosti [The essence of the concept of «instructional design»: from history to the present day]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka.* S. 110. URL: https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/06/110.pdf [in Ukrainian].

8. **Smahina, T. M.** (2012). Teoretychni ta praktychni osnovy konstruiuvannia kompetentnisnoho uroku [Theoretical and practical foundations of designing competency-based lessons]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka.* Vyp. 61. S. 128–131. URL : https://old.zippo.net.ua/data/files/KafMetNavPredm/NaukRobota/Smagina_TM_Teor_prakt_osn.pdf [in Ukrainian].

9. **Taranenko, H.** (2023). Pedahohichnyi dyzain yak aktualna tendentsiia pidvyshchennia yakosti osvity [Instructional design as a current trend in improving the quality of education]. *Udoskonalennia osvitno-vykhovnoho protsesu v zakladi vyshchoi osvity:* zbirnyk naukovo-metodychnykh prats TDATU. Zaporizhzhia : TDAT. Vyp. 26. S. 259–264 [in Ukrainian].

10. **Yaremenko-Hasiuk, O.O.** (2017). Tekhnolohii pedahohichnoho dyzainu pidhotovky maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia v konteksti kompetentnisnoho pidkhodu (zarubizhnyi dosvid) [Technologies of instructional design in the training of future vocational educators within the context of the competency-based approach (international experience)]. *ScienceRise: Pedagogical Education.* №10 (18). S. 42–48. https://doi.org/10.15587/2519-4984.2017.113457 [in Ukrainian].

11. **Gagne, R.** (1985). The conditions of learning. 4th ed. New York : Holt, Rinehart & Winston, 361 p. https://www.iup.edu/senate/files/uwucc/conditions-of-learning-robert-gagne.pdf [in English].

12. **Leslie, J. Briggs, Amy, S. Ackerman** (1977). Instructional design : principles and applications. Englewood Cliffs. *Educational Technology Publications*. 532 p. URL: https://books.google.ru/books/about/Instructional_Design.html?id=I8jzLDIPp1MC&redir_esc=y [in English].

ISSN: 2078-1016

13. **McArdle, G.** (2011). Instructional Design for Action Learning. *Journal of European Industrial Training*. Vol. 35 No. 5. P. 515–518. https://doi.org/10.1108/03090591111138053 [in English].

14. **Wiggins, P., Wiggins, Gr, McTighe, J.** (2005) Understanding by Design. 370 p. URL : http://surl.li/amvgm [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 24.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

УДК 378:005.336.1:004.738.5
DOI https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2026.1(100).17

Оксана ГОРІШНА
доктор філософії,
старший викладач кафедри інформаційної діяльності та соціальних наук
Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя
https://orcid.org/0000-0003-3127-1316

Ігор ВІТИК
кандидат юридичних наук,
старший викладач кафедри інформаційної діяльності та соціальних наук
Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя
https://orcid.org/0009-0007-6586-1660

ГУМАНІСТИЧНІ ОРІЄНТИРИ НОРМАТИВНОГО РЕГУЛЮВАННЯ ДОКУМЕНТНО-ІНФОРМАЦІЙНИХ КОМУНІКАЦІЙ В УНІВЕРСИТЕТІ

У статті досліджено гуманістичні орієнтири документно-інформаційних комунікацій у нормативному контексті інформаційної політики університету. Обґрунтовано, що документно-інформаційні комунікації виходять за межі цифрового інструменту консолідації даних. Набуваючи соціокультурного значення, вони безпосередньо впливають на реалізацію прав учасників освітнього процесу. Окреслено їх ціннісні орієнтири в освітньому процесі, серед яких: академічна свобода, прозорість інформаційних потоків, захист персональних даних та цифрова безпека. На основі аналізу нормативно-правового регулювання у сфері освіти та інформаційної політики встановлено, що чинне законодавство регламентує процедурні аспекти документно-інформаційних комунікацій, залишаючи поза увагою їх особистісний, психоемоційний та етичний компоненти. Доведено доцільність інтеграції гуманістичних цінностей у внутрішні нормативні акти університету як передумову гуманізації документно-інформаційних комунікацій.

Ключові слова: гуманістичні орієнтири, нормативна база, документно-інформаційні комунікації, заклад вищої освіти.

Oksana HORISHNA
Ihor VITYK

HUMANISTIC ORIENTATIONS OF THE REGULATORY REGULATION OF DOCUMENTARY AND INFORMATIONAL COMMUNICATIONS IN THE UNIVERSITY

The article examines the humanistic orientations of document and information communications in the normative context of the university's information policy. It is substantiated that document and information communications go beyond the digital tool of data consolidation. Acquiring sociocultural significance, they directly affect the realization of the rights of participants in the educational process. Their value orientations in the educational process are outlined, including: academic freedom,

ISSN: 2078-1016

transparency of information flows, protection of personal data and digital security. Based on the analysis of legal regulation in the field of education and information policy, it was established that the current legislation regulates the procedural aspects of document and information communications, leaving out their personal, psycho-emotional and ethical components. The expediency of integrating humanistic values into the internal normative acts of the university as a prerequisite for the humanization of document and information communications has been proven.

Key words: humanistic orientations, regulatory framework, document and information communications, institution of higher education.

Вступ. Актуальність обраної теми дослідження зумовлюється глибокою трансформацією системи вищої освіти України, яка відбувається на перетині соціальних криз, стрімкої діджиталізації та європейської інтеграції. Тривалий час документно-інформаційні комунікації закладу вищої освіти передбачали сувору звітність та адміністративний контроль.

В умовах динамічного розвитку суспільства виникає потреба переходу до гуманістичної парадигми освіти, яка окреслює демократичні принципи взаємодії та посилює людиноцентричність системи управління. З одного боку, цифровізація підвищує ефективність управлінських процесів, а з іншого – може призвести до ослаблення суб'єктності учасника освітнього процесу.

У цьому контексті наукове переосмислення нормативно-правового регулювання документно-інформаційних комунікацій крізь призму гуманістичних орієнтирів постає як необхідна умова розвитку такого інформаційного поля університету де пріоритетом є цифрова безпека, валідність показників та етична взаємодія із потоками даних.

Метою дослідження є розкриття сутності гуманістичних орієнтирів у системі документно-інформаційних комунікацій; аналіз чинної нормативно-правової бази, яка регулює обіг інформаційних потоків крізь призму гуманізму та виокремлення таких шляхів подальшого вдосконалення, які б сприяли посиленню людиноцентризму в управлінських практиках.

Аналіз останніх джерел засвідчує, що документно-інформаційні комунікації є соціокультурним феноменом і трактуються вітчизняними науковцями як: «складний діалектичний взаємозв'язок між відомостями, що потребують декодування та перетворюються на знання котрі являють собою сукупність навичок» (Ю. Палеха, Н. Мурейко) [17, с. 82]; процес передачі документної інформації в суспільстві (О. Касіяненко, А. Бабій та Н. Якобчук) [10]; зручний обмін інформацією між людьми та організацією (Л. Чередник) [19]; специфічний вид комунікації, що відображає обмін інформацією (Л. Ковальська) [11]; сукупність юридично оформлених процесів обміну інформації (Н. Химиця, Д. Мельник) [18]; комплекс взаємопов'язаних процесів, спрямованих на створення інформаційних ресурсів з метою задоволення інформаційно-знаннєвих потреб користувачів (А. Моргун, Л. Прокопович та К. Мовчан) [16, с. 8].

Сучасний науковий дискурс зосереджується на переосмисленні документно-інформаційних комунікацій в умовах цифровізації соціальних процесів. Зокрема, О. Касіяненко, А. Бабій та Н. Якобчук пов'язують якість такої діяльності із загальним рівнем інформатизації суспільства, що зумовлює оновлення науково-практичних аспектів теорії документообігу [10, с. 11]. Засади нормативно-правового регулювання розкриваються у працях Н. Бачинської, яка наголошує на необхідності адаптації вітчизняних практик документно-інформаційної взаємодії до міжнародних стандартів через гармонізацію регламентних положень [1, с. 24]. У цьому ж контексті Т. Королюк та Н. Рапа акцентують увагу на розбудові законодавчої бази, що має стати фундаментальною основою ефективної діджиталізації документообігу [13]. Вплив глобалізаційних процесів на еволюцію технічних методів опрацювання та зберігання інформації детально розглядає Л. Чередник [19]. Особливості інструментарію та захисту даних висвітлюється у працях

І. Мазуркевича, що зосереджується на впровадженні цифрових технологій в організаціях різного типу, а О. Матвієнко визначає пріоритетність інформаційної безпеки в межах комунікаційних процесів [14; 15]. У площині документно-інформаційних комунікацій В. Добровольська актуалізується на розвитку культури у соціокумунікаційного простору держави [3].

Проблема забезпечення документно-інформаційних комунікацій, зокрема в еру розвитку цифрового суспільства, є достатньо окресленою у працях вітчизняних науковців. Водночас переважна більшість дослідників зосереджуються на досліджені інформаційної діяльності в економічній сфері життя суспільства, тоді як специфіка функціонування документно-інформаційних комунікацій у закладах вищої освіти, а також питання їх нормативного регулювання з метою забезпечення прав, прозорості та інформаційної безпеки учасників освітнього процесу залишаються відкритими. Ці питання потребують подальшого наукового осмислення.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових публікацій доводить, що концептуальним ядром документно-інформаційних комунікацій є знання, документ, інформаційний обмін, взаємодія, які у комплексі забезпечують поширення ідей, розуміння сенсів та популяризації пізнання у соціокультурному середовищі організацій будь-якого типу. Вони поєднують процеси документообігу: продукування інформації, її передача адресатам, збереження та повторне використання, а також нормативне регулювання, відкриту взаємодію, координацію рішень, що посилюють безперервний розвиток інформаційної системи.

В освітньому процесі розглядаємо документно-інформаційні комунікації як інтегрований інструмент реалізації функцій суб'єктів управління відповідно до рівня їх діяльності та ухвалення рішень, спрямованих на забезпечення прозорості, відповідальності та колегіальності академічної спільноти університету. Гуманістичний компонент комунікацій реалізується через визнання суб'єктності кожного учасника освітнього процесу, безбар'єрний доступ до публічної інформації, конфіденційність особистих даних та розуміння шляхів їх використання та способів зберігання. Запропоноване авторське бачення гуманістичних орієнтирів документно-інформаційних комунікацій, що формують ціннісну основу функціонування інформаційної системи закладу вищої освіти (рис. 1).

Разом з тим основою сучасного документообігу є використання особистісного підходу, що спрямовує документно-інформаційні практики на гарантування прав, свобод і гідності учасників освітнього процесу. Зупинимося на стислому аналізі кожного із них: 1) захист персональних даних та приватності, що забезпечує дотримання конституційних прав здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних працівників і представників адміністрації під час обробки, використання та збереження інформації; 2) прозорість та відкритість публічної інформації, яка сприяє формуванню довіри до системи управління освітнім процесом університету, посиленню громадської підзвітності та соціальній відповідальності закладу вищої освіти; 3) академічна свобода та валідність наукових досліджень розглядається як невід'ємна складова документно-інформаційних комунікацій, що декларує свободу наукового пошуку, захист авторського права і забезпечує етичне використання аналітично-пошукових інструментів; 4) баланс відкритості та конфіденційності у площині інформаційної безпеки, який узгоджує інформаційні потреби учасників освітнього процесу щодо доступу до документних масивів з вимогами захисту «особливо-чутливих» даних, що становлять високий ризик для емоційної, фізичної та психологічної безпеки людини.

У межах теми дослідження вагомого значення набуває аналіз нормативно-правових актів, які закладають ціннісні та гуманістичні орієнтири інформаційної політики закладу вищої освіти. Саме нормативне поле регулює межі забезпечення прав колективної взаємодії учасників освітнього процесу в цифровому середовищі університету [2].

Доцільно підкреслити, що *Конституція України* як фундаментальний закон держа-

ISSN: 2078-1016

ви посилює людиноцентричність сфери регулювання інформаційних відносин, утверджуючи людину, її права і свободи як найвищу соціальну цінність (ст. 3) та проголошуючи рівність усіх у своїх правах (ст. 21). Не менш важливими гуманістичними гарантіями є таємниця особистого життя та захист власних кореспонденцій (ст. 31), заборона на збирання, зберігання, використання та поширення конфіденційної інформації про особу без її згоди, за винятком випадків передбачених законом в інтересах національної безпеки (ст. 32), а також декларування свободи слова та вільного вираження власних думок та переконань (ст. 34) [12]. Зазначені конституційні положення відіграють важливу роль у документно-інформаційних комунікаціях. Вони окреслюють нормативні рамки міжсуб'єктної взаємодії у закладі вищої освіти та конкретизуються в освітній законодавчій базі.

Закон України «Про освіту» закріплює основні принципи прозорості та інформаційної відкритості закладу вищої освіти і передбачає загальний доступ до різноманітних документів, які визначають особливості діяльності університету (ст. 6). Відповідно до норм цього закону задекларовано обов'язкове оприлюднення на інформаційних порталах установчих документів, освітніх програм, фінансової звітності та рішень органів управління. Окрім цього, тут регламентується порядок виявлення та встановлення фактів порушення академічної доброчесності (ст. 42) та передбачено використання інформаційних систем, електронних ресурсів, баз даних та аналітичних звітів у сфері освіти (ст. 75) [8]. Цей правовий акт посилює гуманність інформаційного середовища та визначає етичну спрямованість комунікацій. У даному контексті зазначені інформаційні потоки надають гуманістичного виміру документообігу університету.

З іншого боку, *Закон України «Про вищу освіту»* поглиблює зазначені положення, визначаючи специфіку документно-інформаційних комунікацій в управлінській та науковій діяльності університету. Наприклад: забезпечує функціонування Єдиної державної електронної бази з питань освіти та передбачає документальну підтримку управлінських рішень (ст. 13); гарантує вільне поширення інформації та результатів наукових досліджень (ст. 32) [4]. Цей закон приділяє увагу якості інформаційного контенту в освітньому процесі, а комунікації розглядаються як інструмент академічної свободи та відповідальності.

Хоча поняття «документно-інформаційних комунікацій» або «документообігу» не відділено у законодавстві про освіту, але окремі положення створюють умови для системного і прозорого обігу інформації. Водночас цілісне регулювання комунікаційного середовища закладу вищої освіти формується у площині нормативно-правових актів інформаційного спрямування. Зокрема гуманістичні орієнтири документно-інформаційних комунікацій декларуються у *Законі України «Про інформацію»:* достовірність та повнота інформації (ст. 2); рівність можливостей щодо створення, збирання, зберігання, використання, поширення інформації (ст. 3); гарантія права на інформацію (ст. 8); вільний доступ суб'єкта до особистої інформації (ст. 11) [7]. Цей документ безпосередньо закладає основи інформаційної політики закладу вищої освіти.

В умовах глобалізації соціальних процесів електронний документообіг та е-управління стають повсякденною основою ефективного менеджменту освіти. Саме тому загострюється проблема захисту ідентифікаційної інформації учасників освітнього процесу, що регламентується *Законом України «Про захист персональних даних».* Ціннісні орієнтири відображаються у наступних параграфах: суб'єктність відносин, пов'язаних із персональними даними (ст. 4); визначення мети збору відомостей про фізичну особу та збереження персональної інформації не довше, ніж це необхідно для законних цілей (ст. 6); заборона обробки інформації щодо расового або етичного походження, політичних, релігійних переконань суб'єкта (ст. 7); гарантія непорушності немайнових права на ідентифікаційні дані, які має кожна фізична особа (ст. 8); використання персональних даних працівниками здійснюється відповідно до їх повноважень

(ст. 10); згода на обробку власної ідентифікаційної інформації (ст. 11) [6]. Суб'єкт персональних даних самостійно окреслює допустимі межі втручання в його особисте життя. У даному контексті особистість розглядається як повноцінний учасник документно-інформаційних комунікацій, а не як джерело інформаційних даних. Цей аспект набуває вагомого значення у процесі реалізації підходу data-driven, коли зростає загроза дегуманізації адміністративних впливів через масштабну алгоритмізацію управлінських процесів. Не будучи освітнім актом, Закон України «Про захист персональних даних» формує людиноцентричну рамку документно-інформаційних комунікацій, а його норми посилюють гуманістичну спрямованість системи управління в інформаційному середовищі закладу вищої освіти.

Водночас *Закон України «Про основні засади забезпечення кібербезпеки України»* зосереджується на проблемах захисту життєво важливих інтересів людини і громадянина, суспільства та держави під час використання кіберпростору. Цей правовий акт визначає поняття «електронних комунікацій» і трактує їх як «систему передавання, комутації або маршрутизації, обладнання та інші ресурси», що забезпечують електронну комунікацію і мають доступ до глобальних мереж передачі даних (ст. 1. п. 21). Відповідно до статті 2, пункту 1, дія цього Закону поширюється на відносини, які пов'язані з використанням інформації у кіберпросторі [9]. Наприклад: соціальні застосунки, приватні електронні інформаційні ресурси в інтернет-мережі. Об'єктом кіберзахисту є всі інформаційно-комунікаційні системи різних форм власності, включаючи електронний документообіг закладу вищої освіти.

Ще одним важливим нормативним документом інформаційної політики університету є *Закон України «Про державну таємницю»*, який регулює документно-інформаційні комунікації режимним виміром. У статті 1 Закону закріплено поняття «державної таємниці» як виду таємної інформації, що охоплює відомості у сфері науки та техніки, розголошення яких може завдати шкоди національній безпеці України. Саме це положення слугує підставою для класифікації документів закладу вищої освіти та розмежування інформаційних потоків. Статті 6 і 8 визначають категорії інформаційних відомостей, які можуть бути віднесені до державної таємниці, а також ступені їх секретності, що створює конкретні нормативні орієнтири для управління доступом до певних даних [5]. У процесі міжнародної проєктної діяльності та здійснення науково-технічних розробок цей аспект дає можливість ідентифікувати документи з обмеженим доступом, що є фундаментальною основою документно-інформаційних комунікацій.

Гуманістичні орієнтири документно-інформаційних комунікацій у закладі вищої освіти гармонійно інтегруються у цілісне нормативне поле, що поєднує принципи гуманізму, прозорості, безпеки та відповідальності в умовах цифровізації освітнього процесу (табл. 1).

Недотримання норм законодавства у документно-інформаційних комунікаціях

Таблиця 1

Матриця гуманістичних орієнтирів документно-інформаційних комунікацій у правовому полі освітньої та інформаційної сфери

№ п.п	Назва закону	Рівень документа	Гуманістичний орієнтир ДІК	Приклад реалізації в освітньому процесі
1	2	3	4	5
1.	Конституція України	Фундаментальний	Гідність, свобода, право на таємницю спілкування	Заборона поширення інформації про особисте життя і труднощі учасників освітнього процесу
2.	ЗУ «Про освіту»	Базовий	Людиноцентризм, інклюзивність, рівність	Доступ до освітніх ресурсів; підтримка ділової етики; інклюзивність цифрових платформ

ISSN: 2078-1016

Закінчення табл. 1

1	2	3	4	5
3.	ЗУ «Про вищу освіту»	Галузевий	Академічна свобода та доброчесність, відкритість наукового дискурсу	Запобігання плагіату у проєктних, кваліфікаційних та наукових роботах учасників освітнього процесу, вибір траєкторій цифрової та гібридної освіти
4.	ЗУ «Про інформацію»	Загально-інформаційний	Право на знання, інформацію; достовірність даних та результатів досліджень	Публікація звітів, освітніх програм, навчальних планів та результатів моніторингових досліджень якості освіти; відкритий доступ до бібліотечних фондів університету та його репозиторіїв; етика цитувань наукових досліджень; інклюзивність цифрових платформ
5.	ЗУ «Про захист персональних даних»	Ціннісно-правовий	Цифрова недоторканість суб'єкта; повага до особистих кордонів в інформаційному середовищі	Конфіденційність бази даних учасників освітнього процесу, згода на обробку і збереження особистих даних при вступі; нерозголошення адрес та номерів телефонів учасників освітнього процесу без їх згоди
6.	ЗУ «Про основні засади забезпечення кібербезпеки України»	Технологічний	Цифрова безпека та довіра; захист інформаційного поля від маніпуляцій та втрати даних	Надійність електронних навчальних кабінетів, захист архівів
7.	ЗУ «Про державну таємницю»	Режимно-нормативний у сфері національної політики та безпеки	Безпека суспільства, громадсько-соціальна відповідальність науки, баланс між академічною свободою та захистом національних інтересів держави	Недоторканість та конфіденційність наукових досліджень і розробок щодо захисту суверенітету держави та її кордонів

може призвести до негативних наслідків та загроз не лише для зацікавлених сторін, але і для суспільства в цілому. До таких ризиків належать: публічна дискримінація особистості та обмеження її базових прав; ігнорування людей із особливими освітніми та фізичними потребами; фальсифікація наукових досліджень і навчальних досягнень; маніпуляції та поширення фейкової інформації щодо діяльності закладу вищої освіти; недоторканість до фінансових звітів та зниження рівня прозорості використання коштів; втручання в особистий простір і тиск на життя суб'єкта поза діяльністю університету; злам електронних журналів; втрата наукових і кваліфікаційних робіт; доступ ворога до наукових технологій та використання їх проти громадян України.

Вітчизняне нормативне поле безпосередньо регулює інформаційну політику закладів вищої освіти. Воно окреслює право на доступ і захист інформації, надає конкретні гарантії, визначає людину суб'єктом документно-інформаційних комунікацій; регулює конфіденційність інформаційних потоків, що є важливим компонентом документно-інформаційних комунікацій. Водночас аналіз нормативного поля засвідчує, що задекларовані гуманістичні орієнтири реалізуються на інституційному та правово-

му рівні вищої освіти, тоді як особистісний вимір документно-інформаційних комунікацій залишається поза увагою вітчизняного законодавства. У них немає жодної згадки про вплив документних потоків, повідомлень на емоційну безпеку людини.

Відсутність чітких методів і форм ретрансляції документу, шаблонних повідомлень та відмов знижують психологічне благополуччя людини. Як правило, законодавчі акти оперують нормами, процедурами, проте не враховують психоемоційні навантаження війни, втрат учасників освітнього процесу. Неврахування принципу емпатії, поваги до вразливості людини призводить до знеособлення суб'єкта і до прихованої дегуманізації системи управління закладом вищої освіти.

У документно-інформаційних комунікаціях людина розглядається як суб'єкт взаємодії. А втім, в умовах алгоритмізації управління існує загроза редукції людини до об'єкту обліку, набору показників, що також вимагає законодавчого регулювання. Дотримуючись нейтралітету, інтелектуальні системи не здатні враховувати особистісні фактори, що впливають на життя та діяльність людини: її вразливість, втому, вигорання або стан невизначеності соціальних процесів. Без задекларованих обмежень і посиленої уваги суспільства вони можуть призвести до відчуження особистості від управлінської взаємодії. Хоча учасникам освітнього процесу гарантовано право захисту особистих даних, проте у нормативних актах відсутня будь-яка відповідальність за інтерпретацію інформації адміністратором, а також людські наслідки функціонування документно-інформаційних комунікацій залишаються поза увагою. Наприклад, автоматизовані відмови без обґрунтування будь-яких причин. Сталі форми цифрових повідомлень, зокрема із чат-ботів, унеможливлюють соціальну взаємодію. Дані аспекти безпосередньо не порушують норми законодавства, але у подальшому можуть призвести до втрати суб'єктності людини у документно-інформаційних комунікаціях.

Ще одним вразливим аспектом документно-інформаційних комунікацій у складі вищої освіти є інклюзивність. Попри те, що зазначена характеристика інформаційного середовища декларується нормативно-правовими актами як принцип доступності та толерантної взаємодії, вона не супроводжується чітко визначеними механізмами реалізації. Зокрема, нормативні вимоги до альтернативних форматів документів та адаптації інформаційних потоків до потреб і фізіологічних можливостей кожного користувача потребують чіткого нормативного врегулювання на законодавчому рівні держави.

Таким чином, вітчизняні нормативні акти у сфері вищої освіти та інформаційної політики не повною мірою відображають сутність людиноцентризму у системі документно-інформаційних комунікаціях і потребують певного доопрацювання. Зокрема, у чинному законодавстві відсутні чіткі трактування базових понять, як «гуманізація», «інклюзивність», «цінність», а їхні аксіологічні складові, що визначають ефективність функціонування документно-інформаційних комунікацій, залишаються неповними та недостатньо впорядкованими.

Відтак результати аналізу нормативних актів дозволили сформулювати низку орієнтирів для керівників закладів вищої освіти, спрямованих на гуманізацію документно-інформаційних комунікацій в умовах цифровізації освітнього процесу. Із даної точки зору, доцільно було б переглянути окремі внутрішні положення із метою інтеграції принципів психологічної безпеки, поваги до внутрішніх переживань учасників освітнього процесу, а також етичності та коректності цифрової документації. Водночас гуманізація документно-інформаційних комунікацій передбачає впровадження таких управлінських практик, які б сприяли формуванню культури довіри, толерантного взаєморозуміння, емоційної чутливості, відповідального використання інформаційних даних, заохочували до відкритих діалогів щодо процесу збору і аналізу документних потоків. Окрім цього, варто зосередитися на розвитку таких комунікаційних каналів, які б дозволили адміністрації об'єктивно оцінювати напрацювання науково-педагогічних працівників у площині комуніка-

ISSN: 2078-1016

ційного досвіду та формували суб'єктивне сприйняття кожного учасника освітнього процесу.

Висновки. В освітньому процесі документно-інформаційні комунікації розглядаємо як цифрові інструменти консолідації даних, що виходять за межі управлінського процесу та набувають ціннісного, соціокультурного значення для ефективної взаємодії в інформаційному полі закладу вищої освіти. У площині потоків даних цей вид комунікацій має підтримувати особистісні права людини, її гідності та свободи, реагувати на виклики цифрового середовища, а також формувати почуття взаємодовіри у системі управління закладом вищої освіти.

У даному контексті гуманістичні орієнтири постають як цілісна система ціннісних координат, що окреслюють траєкторії взаємодії учасників освітнього процесу в інформаційному полі університету. До таких гуманістичних положень належать: захист персональних даних і приватності учасників освітнього процесу; прозорість та відкритість публічної інформації; академічна свобода та валідність наукових досліджень; баланс відкритості та конфіденційності у площині інформаційної безпеки.

Реалізація таких орієнтирів на рівні нормативно-правового регулювання та внутрішніх організаційних положень створюватиме фундаментальну основу для формування гуманного цифрового середовища закладу вищої освіти, у якому документно-інформаційні комунікації, окрім управлінської, освітньо-наукової та архівної, виконують допоміжну, етичну, координаційну та комунікативну функції. Водночас вітчизняне нормативне поле визначає кордони управлінських впливів, відповідальності за продукування і використання інформації та умови збереження суб'єктності людини у документно-інформаційних процесах. Однак домінування процедурного підходу в нормативних актах зміщує акцент документно-інформаційних комунікацій у площину технічного впорядкування і збереження даних, залишаючи поза увагою психоемоційні аспекти інформаційної взаємодії, що впливають на психологічну безпеку, внутрішній комфорт учасників освітнього процесу.

За стрімких умов алгоритмізації управлінських процесів та масштабного використання data-driven підходу документно-інформаційні комунікації набувають ознак механізму стандартизованого впливу, що за відсутності чітко визначених етичних норм і правил може призвести до знеособлення людини на обліковий об'єкт показників.

Поняття «відповідальність» у нормативних актах ототожнюється із захистом даних, однак воно не регламентується з точки зору їх інтерпретації, а наслідки суб'єктивних трактувань інформації в управлінських процесах залишаються недостатньо врегульованим. У даному контексті нормативно-правове забезпечення набуває важливого значення і потребує поглиблення його гуманістичної спрямованості.

Отже, перспективи майбутніх досліджень можуть передбачати розробку критеріїв оцінювання ефективності документно-інформаційних комунікацій у закладі вищої освіти та гуманістичних орієнтирів управлінських рішень.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Бачинська, Н.** (2022). Система документно-інформаційних комунікацій: термінологічний аналіз. *Вісник Книжкової палати*, (9), 24–33. https://doi.org/10.36273/2076-9555.2022.9(314).24-33

2. **Горішна, О. М.** (2025). Трансформація гуманістичних ідей у нормативному полі вітчизняної освіти. *Наукові записки*, 162, 104–114. https://doi.org/10.31392/NZ-udu-162.2025.11

3. **Добровольська, В. В.** (2020). Інформаційно-документаційне забезпечення розвитку соціокомунікаційного простору культури в Україні: монографія. Київ: НАКККіМ, 2020. 352 с.

4. Про вищу освіту: Закон України № 1556-VII (2014, 1 липня). *Відомості Верховної Ради України*, (37–38), 2004. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

5. Про державну таємницю: Закон України № 3855-XII (1994, 21 січня). *Відомості Верховної Ради України*, (16), 93. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3855-12

6. Про захист персональних даних: Закон України № 2297-VI (2010, 1 червня). *Відомості Верховної Ради України*, (34), 481. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2297-17

7. Про інформацію: Закон України № 2657-XII (1992, 2 жовтня). *Відомості Верховної Ради України*, (48), 650. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-12

8. Про освіту: Закон України № 2145-VIII (2017, 5 вересня). *Відомості Верховної Ради України*, (38-39), 380. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

9. Про основні засади забезпечення кібербезпеки України: Закон України № 2163-VIII (2017, 5 жовтня). *Відомості Верховної Ради України*, (45), 403. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2163-19

10. **Касіяненко, О., Бабій, А., & Якобчук, Н. (2024).** Документна комунікація у фаховій підготовці. *Молодий вчений*, 6.1(130.1), 10–15. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2024-6.1-131.1-3

11. **Ковальська, Л. А.** (2021). Документ у діловодстві та архівній справі: комунікація інформаційної діяльності. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія*, 3, 29–37. https://doi.org/10.32461/2409-9805.3.2021.244714

12. Конституція України: Закон України № 254к/96-ВР (1996, 28 червня). *Відомості Верховної Ради України*, (30), 141. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр

13. **Королюк, Т., & Рапа, Н.** (2021). Діджиталізація документообігу: законодавчі аспекти, переваги та недоліки, ефективність впровадження. *Соціально-економічні проблеми і держава*, 2(25), 270–280. https://doi.org/10.33108/sepd 2022.02.270

14. **Мазуркевич, Т. Л.** (2022). Цифровий інструментарій документної комунікації: Web-портали і мобільні застосунки. *Вісник студентського наукового товариства Донецького національного університету імені Василя Стуса*, 1(14), 222–227. https://jvestnik-sss.donnu.edu.ua/article/view/12105

15. **Матвієнко, О., & Цивін, М.** (2023). Інформаційна безпека та документознавча освіта: фахівці із захисту інформації з обмеженим доступом. *Вісник Книжкової палати*, 7, 23–29. https://doi.org/10.36273/2076-9555.2023.7(324).23-29

16. **Моргун, А. В., Прокопович, Л. С., Мовчан, К. М., Розман, І. І., Кобаль, В. В., & Бабіля, М. В.** (2021). Розвиток соціальних комунікацій у руслі документно-інформаційних ресурсів та технології: монографія. Мукачево: РВВ МДУ. 147с.

17. **Палеха, Ю. І., & Мурейко, Н. В.** (2014). Роль документально-інформаційних комунікацій у розвитку суспільства. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія*, 4, 79–85. http://nbuv.gov.ua/UJRN/bdi_2014_4_15

18. **Химиця, Н., & Мельник, Д.** (2017). Законодавча та нормативна база регулювання документно-інформаційних комунікацій підприємства. *Інформація, комунікація, суспільство*: матеріали VI Міжнародної наукової конференції (с. 253-254). Видавництво Львівської політехніки.

19. **Чередник, Л. А.** (2024). Роль документно-інформаційних комунікацій у глобалізованому суспільстві. *Прикладні аспекти сучасних міждисциплінарних досліджень*, 87–90. https://jpasmd.donnu.edu.ua/article/view/16717

REFERENCES

1. **Bachynska, N.** (2022). Systema dokumentno-informatsiinykh komunikatsii: terminolohichnyi analiz [System of document and information communications: terminological analysis]. *Visnyk Knyzhkovoi palaty*, (9), 24–33. https://doi.org/10.36273/2076-9555.2022.9(314).24-33 [in Ukrainian].

2. **Horishna, O. M.** (2025). Transformatsiia humanistychnykh idei u normatyvnomu poli vitchyznianoi osvity [Transformation of humanistic ideas in the normative field of national education]. *Naukovi zapysky*, 162, 104–114. https://doi.org/10.31392/NZ-udu-162.2025.11 [in Ukrainian].

3. **Dobrovolska, V. V.** (2020). Informatsiino-dokumentatsiine zabezpechennia rozvytku sotsiokomunikatsiinoho prostoru kultury v Ukraini [Information and documentation support of the development of the sociocommunicative space of culture in Ukraine]. Kyiv: NAKKKiM, 352 p. [in Ukrainian].

4. Verkhovna Rada Ukrainy. (2014). Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» № 1556-VII [Law of Ukraine «On Higher Education»]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, (37–38), 2004. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 [in Ukrainian].

5. Verkhovna Rada Ukrainy. (1994). Zakon Ukrainy «Pro derzhavnu taiemnytsiu» № 3855-XII [Law of Ukraine «On State Secrets»]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, (16), 93. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3855-12 [in Ukrainian].

6. Verkhovna Rada Ukrainy. (2010). Zakon Ukrainy «Pro zakhyst personalnykh danykh» № 2297-VI [Law of Ukraine «On Personal Data Protection»]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, (34), 481. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2297-17 [in Ukrainian].

7. Verkhovna Rada Ukrainy. (1992). Zakon Ukrainy «Pro informatsiiu» № 2657-XII [Law of Ukraine «On Information»]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, (48), 650. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-12 [in Ukrainian].

8. Verkhovna Rada Ukrainy. (2017). Zakon Ukrainy «Pro osvitu» № 2145-VIII [Law of Ukraine «On Education»]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, (38–39), 380. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [in Ukrainian].

9. Verkhovna Rada Ukrainy. (2017). Zakon Ukrainy «Pro osnovni zasady zabezpechennia kiberbezpeky Ukrainy» № 2163-VIII [Law of Ukraine «On the Basic Principles of Cybersecurity of Ukraine»]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, (45), 403. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2163-19 [in Ukrainian].

10. **Kasiyanenko, O., Babii, A., & Yakobchuk, N.** (2024). Dokumentna komunikatsiia u fakhovii pidhotovtsi [Document communication in professional training]. *Molodyi vchenyi*, 6.1 (130.1), 10–15. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2024-6.1-131.1-3 [in Ukrainian].

11. **Kovalska, L. A.** (2021). Dokument u dilovodstvi ta arkhivnii spravi: komunikatsiia informatsiinoi diialnosti [Document in records management and archival practice: communication of information activity]. *Bibliotekoznavstvo. Dokumentoznavstvo. Informolohiia*, (3), 29–37. https://doi.org/10.32461/2409-9805.3.2021.244714 [in Ukrainian].

12. Verkhovna Rada Ukrainy. (1996). Konstytutsiia Ukrainy № 254k/96-VR [Constitution of Ukraine]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, (30), 141. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254k/96-вр [in Ukrainian].

13. **Koroliuk, T., & Rapa, N.** (2021). Didzhytalizatsiia dokumentoobihu: zakonodavchi aspekty, perevahy ta nedoliky, efektyvnist vprovadzhennia [Digitalization of document circulation: legislative aspects, advantages and disadvantages, implementation efficiency]. *Sotsialno-ekonomichni problemy i derzhava*, 2 (25), 270–280. https://doi.org/10.33108/sepd 2022.02.270 [in Ukrainian].

14. **Mazurkevych, T. L.** (2022). Tsyfrovyi instrumentarii dokumentnoi komunikatsii: Web-portaly i mobilni zastosunky [Digital tools of document communication: web portals and mobile applications]. *Visnyk studentskoho naukovoho tovarystva Donetskoho natsionalnoho universytetu imeni Vasylia Stusa*, 1 (14), 222–227. https://jvestnik-sss.donnu.edu.ua/article/view/12105 [in Ukrainian].

15. **Matviienko, O., & Tsyvin, M.** (2023). Informatsiina bezpeka ta dokumentoznavcha osvita: fakhivtsi iz zakhystu informatsii z obmezhenym dostupom [Information security and document studies education: specialists in the protection of restricted infor-

mation]. *Visnyk Knyzhkovoi palaty*, (7), 23–29. https://doi.org/10.36273/2076-9555.2023.7(324).23-29 [in Ukrainian].

16. **Morhun, A. V., Prokopovych, L. S., Movchan, K. M., Rozman, I. I., Kobal, V. V., & Babilia, M. V.** (2021). Rozvytok sotsialnykh komunikatsii u rusli dokumentno-informatsiinykh resursiv ta tekhnolohii [Development of social communications in the context of document and information resources and technologies]. Mukachevo: RVV MDU. 147 p. [in Ukrainian].

17. **Palekha, Yu. I., & Mureiko, N. V.** (2014). Rol dokumentalno-informatsiinykh komunikatsii u rozvytku suspilstva [The role of document and information communications in the development of society]. *Bibliotekoznavstvo. Dokumentoznavstvo. Informolohiia*, (4), 79–85. http://nbuv.gov.ua/UJRN/bdi_2014_4_15 [in Ukrainian].

18. **Khymytsia, N., & Melnyk, D.** (2017). Zakonodavcha ta normatyvna baza rehuliuvannia dokumentno-informatsiinykh komunikatsii pidpryiemstva [Legislative and regulatory framework for document and information communications of an enterprise]. *In Informatsiia, komunikatsiia, suspilstvo*: Proceedings of the VI International Scientific Conference (pp. 253–254). Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniky [in Ukrainian].

19. **Cherednyk, L. A.** (2024). Rol dokumentno-informatsiinykh komunikatsii u hlobalizovanomu suspilstvi [The role of document and information communications in a globalized society]. *Prykladni aspekty suchasnykh mizhdystsyplinarnykh doslidzhen*, 87–90. https://jpasmd.donnu.edu.ua/article/view/16717 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 06.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

УДК378.016:304]:004.9:355.02
DOI https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2026.1(100).18

Микола-Олег ЄРШОВ
доктор філософії, докторант
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
https://orcid.org/0000-0002-6839-622X

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ СОЦІОГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ І ГІБРИДНИХ ЗАГРОЗ

Стаття присвячена переосмисленню ролі соціогуманітарної освіти в умовах цифровізації і викликів гібридної агресії, спрямованої на деструкцію індивідуальної та суспільної свідомості. У центрі уваги – необхідність трансформації системи оцінювання соціогуманітарної підготовки молоді, де традиційні академічні показники поступаються місцем здатності майбутніх фахівців протистояти маніпулятивним упливам. Потреба в обґрунтуванні важливості запровадження моніторингу якості соціогумантарної підготовки молоді зумовлена стратегічною місією закладів вищої освіти як інституцій, що відповідають за формування еліти – інтелектуального і морального фундаменту національної стійкості і безпеки країни.

Ключові слова: соціогуманітарна освіта, соціогуманітарна підготовка, національна безпека, гібридні загрози, моніторинг якості, когнітивна і світоглядна стійкість, соціально-правова суб'єктність, цифрова трансформація.

Mykola-Oleg YERSHOV

MONITORING THE QUALITY OF SOCIO-HUMANITARIAN TRAINING OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATIONS AND HYBRID THREATS

The article is devoted to reimagining the role of socio-humanitarian education in the context of digitalization and the challenges of hybrid aggression aimed at the destruction of individual and collective consciousness. The focus is on the necessity of transforming the evaluation system of socio-humanitarian training for youth, where traditional academic indicators give way to the ability of future specialists to resist manipulative influences. The need to substantiate the importance of implementing quality monitoring of socio-humanitarian training is driven by the strategic mission of higher education institutions as organizations responsible for the formation of the elite – the intellectual and moral foundation of national resilience and national security.

Key words: socio-humanitarian education, socio-humanitarian training, national security, hybrid threats, quality monitoring, cognitive and worldview resilience, socio-legal agency, digital transformation.

У сучасну епоху, що позначена стрімкою цифровізацією та розгортанням гібридних воєн, головним полем битви стає свідомість людини [5; 6, с. 28]. У Стратегії національної безпеки України (2020) [3] було засвідчено необхідність запровадження національної системи стійкості для забезпечення високого рівня готовності суспільства і держави до реагування на широкий спектр загроз, що з по-між іншого, включа-

ло оцінювання ризиків, своєчасну ідентифікацію загроз і визначення вразливостей. Однак у Концепції забезпечення національної системи стійкості (2021) слово «освіта» згадується лише один раз як технічна база для навчання чиновників (держслужбовців) методам управління ризиками [4]. У Плані заходів з реалізації Концепції забезпечення національної системи стійкості до 2025 р. [9] освіта також згадується лише в контексті навчання чиновників конкретним алгоритмам реагування на ризики. План зосереджений на тому, як державні органи мають впливати на суспільство (через комунікації та моніторинг суспільно-політичних настроїв), але не на тому, як через систему освіти сформувати суб'єктну стійку особистість. Тобто документ визначає «стійкість» як адміністративно-технічне завдання, де соціогуманітарний потенціал освіти залишається незадіяним ресурсом.

Водночас в умовах екзистенційної війни соціогуманітарна освіта у закладах вищої освіти (далі: ЗВО), які покликані готувати майбутню еліту країни – відповідальних, соціально активних і самоорганізованих громадян зі сформованими моральними цінностями [2], має розглядатися не як формальна частина освітньої програми, а як стратегічний освітній ресурс зміцнення національної стійкості і безпеки держави, оскільки саме педагогічні кадри у гібридній війні проти України активно використовувалися як інструмент деформації норм поведінки українських громадян через включення проросійських ідеологем в освітній процес, позашкільну діяльність, вебсайти, мас-медіа тощо [5, с. 396]. У цьому контексті важливо розрізняти два фундаментальні поняття: *соціогуманітарна освіта* і *соціогуманітарна підготовка*. Перше постає як цілісна інституційна система відтворення знань про людину й суспільство (історія, філософія, право, соціологія тощо), що забезпечує формування інтелектуального капіталу країни для захисту її національних інтересів. Друге – як цілеспрямований педагогічний процес активного засвоєння змісту соціогумантарної освіти, результатом якого є формування *соціогуманітарної компетентності*, яку пропонуємо розглядати як здатність суб'єкта в умовах агресивного інформаційно-смислового середовища зберігати світоглядну і когнітивну стійкість та соціально-правову суб'єктність.

Актуальність цих процесів стрімко зростає через суперечність між традиційними підходами до соціогуманітарної підготовки молоді та новими викликами мілітаризованого цифрового середовища (ІПСО, кібербулінг, ерозія цінностей). За таких умов соціогуманітарна підготовка стає ключовим чинником формування здатності нового покоління розрізняти істину й дезінформацію, протистояти маніпуляціям, зберігати національну ідентичність і запобігати «когнітивному роззброєнню» нації. Вона стає стратегічним ресурсом національної безпеки, що перетворює майбутнього фахівця на «цифрового лідера» зі сформованою когнітивною стійкістю світоглядною і соціально-правовою автономією.

Традиційно соціогуманітарна сфера вважається важковимірюваною, апелюючи до абстрактних категорій «духовності» чи «патріотизму». Проте в умовах екзистенційних загроз ми не можемо покладатися на інтуїцію, здійснюючи управління формуванням стійкості нації «наосліп». Вітчизняна наука вже має зразки моделювання й вимірювання певних феноменів, пов'язаних із безпекою [1; 8; 10; 17]. Молодь – це майбутня інтелектуальна еліта, потенційні тьютори та коучі для своїх громад. Отже, якщо ми не вимірюємо рівень їхньої когнітивної стійкості і світоглядної автономії, ми не знаємо реального стану «імунної системи» держави. З огляду на це, моніторинг соціогумантарної підготовки молоді у ЗВО дозволить перейти від формального вивчення дат до верифікації здатності студента діяти як суб'єкт, що є принциповим для виживання молодого демократичного суспільства в умовах кризової геополітичної нестабільності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Для оцінювання стану дослідженості проблеми здійснено аналіз джерел з питань національної безпеки, розміщених у Національному репозитарії академічних текстів (далі: НРАТ), що базується на

ISSN: 2078-1016

вибірці з 254 дисертаційних досліджень. Аналіз дисертацій за роками видання дозволяє виділити періоди сплеску наукового інтересу до феномену національної безпеки (рис. 1).

Як видно з рис. 1, упродовж 2010–2014 рр. кількість оприлюднених за цією проблемою праць не перевищувала 4 на рік. Однак події 2014 р. та початок збройної агресії проти України стали каталізатором змін у наукових пріоритетах. У 2014–2018 рр. значно зросла кількість дисертаційних досліджень, що стали реагуванням науки на початок АТО/ООС та зміну воєнної доктрини. У 2019–2021 рр. – інтерес до безпекової проблематики продовжував зростати, відображаючи системну реформу сектору безпеки й оборони. З 2021 р. наукові дослідження починають демонструвати увагу до проблем стійкості суспільства й держави в умовах війни та гібридних загроз. У 2023 р. зафіксовано 45 захистів. Такий стрибок є прямим відображенням мобілізації наукової спільноти у відповідь на повномасштабне вторгнення, що зумовило гостру потребу в оперативному опрацюванні досвіду ведення війни та адаптації державних інститутів до екстремальних умов.

Отже, аналіз масиву дисертаційних робіт, зареєстрованих у НРАТ за період з 2010 по 2024 рр., дозволяє простежити чітку кореляцію між безпековою ситуацією в Україні та вектором розвитку вітчизняної гуманітарної та прикладної науки, демонструючи трансформацію поняття «національна безпека» від вузькоспеціалізованої теоретичної категорії до фундаментального міждисциплінарного об'єкта вивчення.

Структурний розподіл досліджень за галузями знань (рис. 1) підкреслює комплексний характер сучасної безпекової парадигми. Домінування юридичних наук (31,5 % від загальної кількості дисертацій, або 80 робіт) пояснюється нагальною необхідністю вдосконалення правового режиму воєнного стану та міжнародно-правового захисту національних інтересів. Економічний сектор (21,3 %) та державне управління (20,5 %) демонструють майже паритетну участь, що вказує на зміщення фокусу в бік забезпечення стійкості критичної інфраструктури, енергетичної незалежності та

	Педагогічні науки	Державне управління	Юридичні науки	Економічні науки	Інші	Всього
2010	0	2	3	4	1	10
2011	0	1	2	3	2	8
2012	1	2	4	4	1	12
2013	1	1	3	3	2	10
2014	1	2	5	3	2	13
2015	2	4	6	5	3	20
2016	2	3	7	4	4	20
2017	1	4	5	3	3	16
2018	1	3	6	2	2	14
2019	2	5	7	4	3	21
2020	1	3	4	2	2	12
2021	3	7	9	6	4	29
2022	2	4	5	3	5	19
2023	6	10	12	8	9	45
2024	1	1	2	0	1	5
Всього	25	52	80	54	43	254

Рис. 1. Дисертаційні дослідження з питань національної безпеки

Джерело: Складено автором за даними НРАТ станом на 08.03.2026 р. URL: https://datawrapper.dwcdn.net/LvQj8/1/

реформування механізмів кризового менеджменту. Дослідження цих трьох наукових галузей становлять понад 73 % від усіх 254 дисертацій безпекового спрямування. Це підтверджує той факт, що в Україні національна безпека розглядається передусім як об'єкт економіко-правового регулювання та функція державного апарату. Педагогічні дисертації складають лише 9,8 % (25 робіт). Значна їх частина присвячена підготовці майбутніх фахівців силових структур (МВС, СБУ, ЗСУ) до виконання завдань із захисту національної безпеки, а також формуванню безпекової культури особистості. Аналіз педагогічних дисертацій показує, що більшість із них мають прикладний, вузькоспеціалізований характер (методика вогневої підготовки, формування психологічної готовності майбутніх офіцерів, професійна підготовка фахівців митної служби тощо). Отже, педагогічна наука в Україні здебільшого досліджує, «як» навчити (технології), але майже не досліджує, «кого» і «заради чого» ми виховуємо у контексті виживання нації. Вона не формує «національну ідею», а адаптує кадри до вже існуючих бюрократичних систем.

Кількісна перевага досліджень із юридичних (80), економічних (54) та управлінських (52) наук може свідчити і про те, що держава намагається здобути безпеку через закони й заборони, механізми фінансування, структури й регламенти. Проте без фундаменту, який має закладати педагогіка (цінності, ідентичність, критичне мислення), закони й міністерства завжди працюватимуть у вакуумі. Якщо еліта не сформована ціннісно (сфера педагогіки), вона використовує юридичні, економічні та управлінські інструменти не для захисту нації, а для власного збагачення або імітації діяльності. Таким чином, низька частка педагогічних досліджень у сфері національної безпеки може означати проблемність стратегічного гуманітарного проєктування та існування розриву між освітою й державою. Тобто, ми лікуємо симптоми (зміцнюємо кордони), але не усуваємо причини (криза ідентичності, вразливість до пропаганди). Національна безпека сприймається як щось, що робиться «людьми у формі», а не педагогом, хоча історичний досвід переконливо доводить, що безпека починається з ідеології та освіти. Часто питання «виховання еліт» мігрують у політичні або соціологічні науки. Проте, якщо вони не повертаються в педагогіку у вигляді освітніх стратегій, концепцій, стандартів, вони залишаються лише «теоріями на папері». Отже, ці 9,8 % – показник відставання педагогіки від силового, фінансового та бюрократичного апарату. Поки педагогічна наука не перейде від «методики навчання фізичної культури в академії СБУ» до «формування стратегічного мислення національної еліти», вона залишатиметься на периферії реального впливу на національну безпеку.

Підсумовуючи аналіз наукових джерел, можна констатувати, що дослідження безпекових питань в Україні носить міждисциплінарний характер. Українська наука демонструє високу адаптивність до викликів сучасності. Різке зростання кількості дисертацій у 2023–2024 роках свідчить про формування потужного наукового фундаменту для розробки стратегій перемоги та подальшого повоєнного відновлення держави, де національна безпека розглядається як система, що охоплює правові, економічні, управлінські та соціально-виховні аспекти. Хоча найбільш активно ці питання розробляються в царині права, економіки та державного управління, поступове зростання уваги до безпекових питань у педагогіці та соціальних науках підкреслює перехід до моделі «всеохопної оборони», де освіта і підготовка громадян є не менш важливими за військову техніку.

Виявлена невідповідність між стратегічними завданнями національної безпеки та реальним рівнем залученості педагогічної науки до їх розв'язання актуалізує перегляд підходів до управління процесом підготовки молоді до життя й діяльності в умовах гібридних загроз. Якщо дефіцит фундаментальних педагогічних розвідок у сфері цивільного захисту та стійкості суспільства свідчить про втрату галуззю ролі ідеологічного архітектора, то подолання цієї інертності можливе лише через перехід від декларативних методів до інструментальних.

ISSN: 2078-1016

Мета статті. У цьому контексті актуалізується необхідність обґрунтування структурно-функціональної моделі моніторингу якості соціогуманітарної підготовки молоді у закладах вищої освіти.

Реалізація зазначеної мети забезпечується використанням відповідного методологічного інструментарію, що поєднує: загальнонаукові методи (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, абстрагування) – для формування джерельної бази; контент-аналіз – для виявлення концептуальних розривів у законодавстві, дослідження особливостей існуючого наукового дискурсу (НРАТ, Google Scholar); системний підхід – для формування цілісного бачення моніторингу як багаторівневої системи, що охоплює когнітивний, світоглядний та соціально-правовий аспекти; структурно-функціональне моделювання – для розроблення моделей соціогуманітарної компетентності та моніторингу якості соціогуманітарної освіти.

Виклад основного матеріалу. Моніторинг якості соціогуманітарної підготовки молоді у ЗВО має стати не просто інструментом статистичного обліку, а дієвим каналом зворотного зв'язку, що дозволить об'єктивно оцінити відповідність ціннісних орієнтирів нового покоління викликам сучасної безпекової ситуації, ідентифікувати зони соціогуманітарної вразливості та сформувати доказову базу для оперативної корекції освітніх стратегій. Такий моніторинг – це система стратегічної верифікації стану когнітивної та світоглядної резильєнтності здобувачів та їхньої соціально-правової суб'єктності. Для національної безпеки – це інструмент раннього виявлення загроз у ціннісно-мотиваційній сфері суспільства. Сутність моніторингу полягає у відстеженні динаміки формування *соціогуманітарної компетентності*. Це – інтегративна властивість особистості, представлена тріадою критеріальних характеристик: когнітивна стійкість як «інтелектуальний імунітет» особистості, що захищає розум від перевантаження, маніпуляцій, дезінформації; світоглядна стійкість як «аксіологічний компас», що формує ціннісні орієнтації, не дозволяє людині втратити автономність чи стати інструментом агресора; соціально-правова суб'єктність як «правовий фундамент» особистості, що визначає легітимні межі її поведінки, забезпечує правову й соціальну відповідальність та гарантує реалізацію автономних рішень у безпечному для суспільства форматі. Ця тріада показує, що соціогуманітарна компетентність – це не лише здатність мислити й орієнтуватися у цінностях, а й діяти у правовому та соціально відповідальному просторі, що є ключовим для зміцнення стійкості суспільства і безпеки держави (рис. 2).

Моніторинг – це не просто оцінювання знань, а стратегічна верифікація готовності майбутнього фахівця протистояти гібридним атакам, спосіб раннього виявлення ціннісних вразливостей та оцінювання потенційних ризиків, інструмент інституційного аудиту, що адвокує гуманітарне знання як основу державного будівництва.

Необхідно, щоб моніторинг якості соціогуманітарної підготовки здобувачів вищої освіти в умовах цифрових трансформацій і гібридних загроз здійснювався на *принципах*: об'єктивності (використання валідизованих цифрових метрик та стандартизованих тестів), деперсоналізації (анонімність збору даних для запобігання упередженості оцінювання), етичної захищеності (суворе дотримання конфіденційності та безпеки персональних даних), системності (комплексний аналіз когнітивних, світоглядних та правових параметрів), безперервності (регулярність діагностики на всіх етапах освітнього процесу), прозорості і відкритості (доступність методології та публічність узагальнених результатів), адаптивності (своєчасне оновлення інструментарію відповідно до появи нових гібридних загроз), залучення стейкхолдерів (активна участь держави, суспільства та роботодавців у верифікації результатів). Особливу увагу варто звернути на обов'язковості дотримання принципу деперсоналізації. Для здобувача її результати мають стати базою для формування стратегії його саморозвитку. Водночас ці результати не повинні заноситися в дипломи, не можуть бути тиском на особистість чи стеженням за думками молоді. В узагальненому



Рис. 2. Соціогуманітарна компетентність як фактор посилення національної стійкості і зміцнення національної безпеки

вигляді вони мають показати, чи навчив університет студента захищатися від маніпуляцій, чи просто дав йому набір фактів, які не працюють у критичній ситуації. Тобто моніторинг якості соціогуманітарної підготовки молоді має висвітлити показники ефективності закладу освіти щодо підготовки майбутніх фахівців не лише до професійної діяльності, але й до життя в умовах демократії. Це також перевірка спроможності закладу освіти готувати національну еліту країни.

Для перетворення гуманітарних смислів у цифрові метрики пропонується використовувати три основні критерії, кожен із яких має певні показники та інструменти вимірюваності (табл. 1).

Важливо зазначити, що цифрові трансформації вимагають адекватного інструментарію. В умовах алгоритмічних новинних стрічок та «ехо-камер» традиційні тести на знання втрачають свою ефективність. Тому важливо існуючий інструментарій модернізувати з використанням сучасних цифрових інструментів (Big Data, OSINT-аналіз публічного профілю, NLP). Це дасть змогу замінити суб'єктивне оцінювання об'єктивною верифікацією, дозволить освітнім і державним менеджерам бачити реальну картину суспільних вразливостей у режимі реального часу, аналізуючи не те, що студент «хоче відповісти», а те, як він реально взаємодіє з контентом і джерелами.

ISSN: 2078-1016

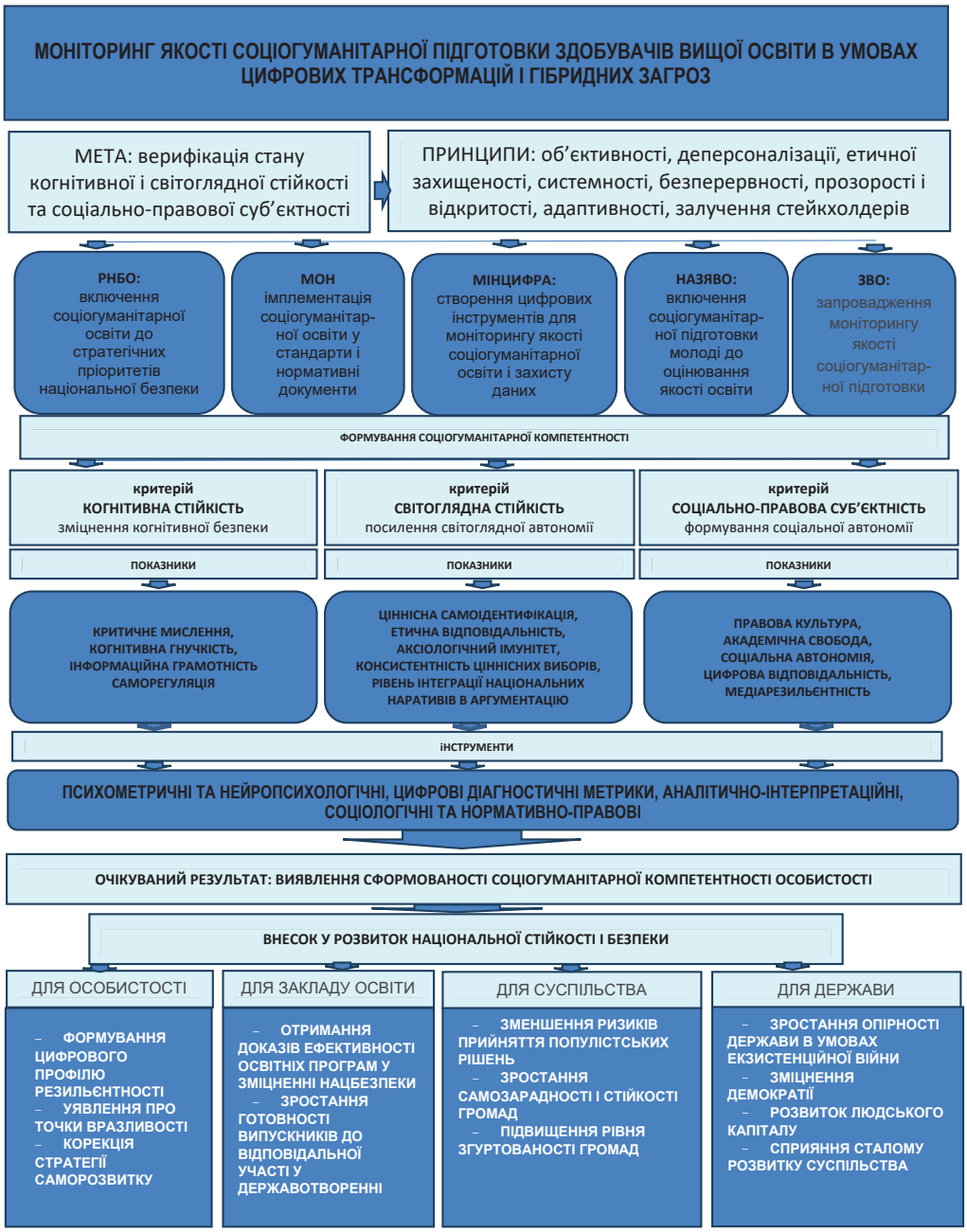


Рис. 3. Структурно-функціональна модель моніторингу якості соціогуманітарної підготовки здобувачів вищої освіти в умовах цифрових трансформацій і гібридних загроз

Таблиця 1

Вимірювання показників соціогуманітарної компетентності

Критерій та його сутність	**Показник вимірюваності**	**Орієнтовний інструмент вимірюваності**	**Внесок у зміцнення безпеки**
1	2	3	4
Когнітивна стійкість *Сутність:* здатність психіки зберігати розумову рівновагу, критичне мислення та можливість ефективного опрацювання інформації в умовах високого стресу, невизначеності або маніпуляцій. *Місія:* формування когнітивної безпеки	критичність мислення	Тест оцінювання критичного мислення Уотсона-Глейзера (CTA)[18; 20].	Діагностує здатності розпізнавати логічні помилки та маніпуляції, що дозволяє оцінити рівень захищеності від дезінформації
	когнітивна гнучкість	Шкала когнітивної гнучкості (CFS) [24] або тести на переключення уваги (Stroop Test, Wisconsin Card Sorting Test).	Виявляє здатність швидко адаптуватися до змінних умов, що важливо для оцінювання психологічної стійкості у кризових ситуаціях
	інформаційна грамотність	Тест на інформаційну грамотність (ILT), iSkills Assessment (ETS) [15]	Діагностує рівень уміння працювати з інформацією, що показує готовність особи протистояти інформаційним загрозам.
	саморегуляція	Опитувальник «Стильова саморегуляція поведінки людини» В. І. Моросанової (MAI) [27]	Виявляє здатність до контролю власної поведінки й емоцій, що є показником психологічної безпеки.
Світоглядна стійкість *Сутність:* здатність особистості до саморегуляції в умовах ціннісного хаосу *Місія:* формування світоглядної автономії	ціннісна самоідентифікація	Тест цінностей Ш. Шварца [28]	Діагностує рівень ідентифікації з базовими цінностями, що показує ступінь інтеграції особистості в національну культуру та суспільну єдність
	етична віповідальність	Тести на: визначення проблем (DIT) [21], моральну компетентність (MJT) [23], оцінювання етичного прийняття рішень (EDM) [19], почуття обов'язку [14].	Виявляє рівень моральних суджень, що дозволяє оцінити готовність діяти в суспільстві відповідально.
	Аксіологічний імунітет	не мають стандартизованих тестів, але їх можна вимірювати через контент-аналіз текстів та дискусій	Діагностує стійкість до ціннісних маніпуляцій, що важливо для інформаційної безпеки.
	Консистентність ціннісних виборів		Виявляє стабільність ціннісних орієнтирів, що є показником світоглядної стійкості.
	рівень інтеграції національ-них наративів в аргументацію		Діагностує рівень включення національних інтересів до аргументації особистості, що показує ступінь її культурної безпеки.

ISSN: 2078-1016

Закінчення табл. 1

1	2	3	4
Соціально-правова суб'єктність *Сутність:* здатність особистості усвідомлено й автономно діяти в соціально-правовому полі, бути носієм прав і обов'язків, а також відповідально реалізовувати їх у цифровому та реальному середовищі. *Місія:* формування правової і соціальної автономії	правова культура	Тест «Правова культура в Україні» [13]	Діагностує рівень знань і розуміння правових норм, що дозволяє оцінити готовність діяти в межах закону
	академічна свобода	Індекс академічної свободи (Academic Freedom Index) [8]	Виявляє стан свободи в освітньому середовищі, що є показником демократичної безпеки.
	соціальна автономія	Багаторівневий опитувальник «Адаптивність» [26]; опитувальник соціальної тривожності SPIN (Social Phobia Inventory) [29]; тест «Активна громадянська позиція» [25]; опитувальник умов і форм громадянської участі [16]; тести з громадянської освіти [11]. Мжнародні шкали: Civic Engagement Scale (CES) [22]; Citizen Participation Questionnaire; Youth Civic Engagement Scale	Оцінюють адаптивні можливості особистості, що відображають рівень її автономності та соціальної зрілості. Можуть показати рівень комфортності та автономності людини у соціальних взаємодіях. Міжнародні шкали: вимірюють рівень участі у громадських та політичних процесах; оцінюють готовність брати участь у волонтерських, громадських та політичних ініціативах; діагностують мотивацію та соціальні практики молоді.
	цифрова відпові-дальність	Тести «Цифрограм» від платформи Дія.Освіта (DigComp 2.1) [7]	Діагностує рівень цифрових навичок та відповідальної поведінки онлайн, що є показником кібербезпеки
	медіаре-зильєнтність	Національний тест з медіаграмотності (проєкт «Фільтр», Міністерство культури та стратегічних комунікацій України) [12]	Виявляє здатність протистояти дезінформації, що дозволяє оцінити інформаційну стійкість особистості

Джерело: складено автором

Варто також проаналізувати й інші бар'єри, що заважатимуть впровадженню подібного моніторингу. Будь-яка система сприймає кардинальні зміни з пересторогою. Проте головні перешкоди лежать у площині державного управління. Серед них: політико-інституційна інерція МОН України та РНБО України (відсутність нормативного визнання соціогуманітарної підготовки як пріоритету національної безпеки; відсутність державного замовлення на розроблення цифрових інструментів для моніторингу якості соціогуманітарної підготовки здобувачів освіти і фахівців різних сфер); консервативність та брак фінансування ЗВО (деградація соціогуманітарної інфраструктури – закриття / злиття соціогуманітарних кафедр, маргіналізація

соціогуманітарних дисциплін; політика «необрання» гуманітарних дисциплін через «вільний вибір» як форма когнітивного роззброєння тощо).

Перехід до нової парадигми моніторингу якості соціогуманітарної підготовки не може бути стихійним. Він потребує чіткої вертикалі взаємодії, алгоритм якої має починатися з безпекових структур (РНБО, МОН України), які мають визначити соціогуманітарний складник як повноцінну компоненту професійної підготовки фахівців будь-якої галузі і стратегічний пріоритет національної безпеки та розробити відповідну нормативну базу. Саме ці державні інституції мають виступити головними замовниками «гуманітарного щита», встановивши вимоги до когнітивної і світоглядної стійкості майбутньої еліти та її нормативно-правової суб'єктності. За такої підтримки провідні класичні та педагогічні університети можуть стати безпосередніми «криголамами» – виконавцями, які на практиці руйнуватимуть старі консервативні підходи. Вони зможуть розгорнути пілотні проєкти цифрового моніторингу сформованості соціогуманітарної компетентності, апробувати нові методики (VR-симуляції, NLP-аналіз) і перетворити теоретичні безпекові настанови на живі освітні практики. Особлива роль у цій справі має належати закладам педагогічної освіти, які транслюватимуть ці державницькі сенси в освітній простір країни, забезпечуючи тяглість національної стійкості.

Запровадження моніторингу якості соціогумантарної підготовки здобувачів вищої освіти має неспростовні переваги: для особистості (здобувач отримує цифровий профіль власної світоглядної і когнітивної стійкості та уявлення про свої точки вразливості); для закладу освіти (гаранти освітніх програм отримують математично точні докази їх ефективності у питаннях підготовки здобувачів освіти не лише як професіоналів, але і як лідерів, здатних захистити демократичні принципи існування суспільства); для суспільства (підвищення загального рівня критичного мислення та соціальної відповідальності мінімізуватиме ризики прийняття популістських рішень та внутрішнього розбрату); для держави (національна стійкість і безпека зміцнюватимуться через формування «гуманітарного щита» та підготовку еліти, здатної захищати державні смисли в умовах екзистенційної війни).

Висновки. У результаті дослідження з'ясовано, що в умовах цифрових трансформацій та гібридних загроз соціогуманітарна підготовка здобувачів вищої освіти трансформується з академічного процесу у фундаментальний чинник зміцнення національної стійкості та посилення національної безпеки. Ефективність цієї підготовки сьогодні неможлива без впровадження системного цифрового моніторингу, заснованого на принципах деперсоналізації, об'єктивності, етичної захищеності особистості тощо. Такий моніторинг має стати результатом синергії державних безпекових структур, профільних міністерств та провідних університетів. Він дозволить перейти від декларативного патріотизму до верифікації реальної когнітивної і світоглядної стійкості та нормативно-правової суб'єктності молоді. Тільки через визнання соціогуманітарної сфери стратегічним пріоритетом на державному рівні та впровадження дієвих механізмів оцінювання її якості можливо забезпечити формування стійкості майбутніх фахівців, здатних витримувати екстремальні навантаження сучасної війни і майбутнього повоєнного будівництва. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні конкретних цифрових алгоритмів автоматизованого аналізу показників соціогуманітарної компетентності (розроблення гейміфікованих стрес-тестів, створення національної платформи для оцінки когнітивної резильєнтності молоді тощо) та інтеграції цих показників у загальну систему державної безпекової звітності.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Богданович, В. Ю., Олексіюк, В. В., Павліковський, А. К., Передрій, О. В., & Муженко, В. М.** (2023). Метод когнітивного моделювання негативного впливу гібридних

ISSN: 2078-1016

загроз на національну безпеку держави. *Збірник наукових праць Центру воєнно-стратегічних досліджень Національного університету оборони України*. № 1(77). С. 6–12. https://doi.org/10.33099/2304-2745/2023-1-77/6-12

2. Верховна Рада України. (2014, липень 1). Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII. Офіційний вебпортал Верховної Ради України. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text

3. Верховна Рада України. (2020, 14 вересня). Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 14 вересня 2020 року «Про Стратегію національної безпеки України». Офіційний вебпортал Верховної Ради України. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392/2020#n5.

4. Верховна Рада України. (2021, 27 вересня). Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 20 серпня 2021 року «Про запровадження національної системи стійкості». Офіційний вебпортал Верховної Ради України. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/479/2021#n11.

5. **Горбулін, В. П.**, ред. (2017). Світова гібридна війна: український фронт. Київ: НІСД.

6. **Данильян, О. Г., & Дзьобань, О. П.** (2020). Трансформації цінностей в інформаційному суспільстві: багатовимірність та різнопорядковість. *Вісник НЮУ імені Ярослава Мудрог». Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія*. № 3(46). С. 28–43. https://doi.org/10.21564/2075-7190.46.213224

7. Дія.Освіта. (n.d.). Цифрограм: тест цифрової грамотності за стандартами DigComp 2.1 [Онлайн-тест]. https://osvita.diia.gov.ua/digigram.

8. **Заєць, С. В.** (2024). Порівняльна динаміка індексу академічної свободи України та країн світу. *Освітня аналітика України*. № 2 (34). С. 35-47. https://doi.org/10.32987/2617-8532-2025-2-35-47.

9. Кабінет Міністрів України. (2023, листопад 10). Розпорядження «Про затвердження плану заходів з реалізації Концепції забезпечення національної системи стійкості до 2025 року» № 1025-р. Офіційний вебпортал Кабінету Міністрів України. https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-planu-zakhodiv-z-realizatsii-kontseptsii-zabezpechennia-natsionalnoi-systemy-stiikosti-do-2025-roku-i101123-1025

10. **Ляхоцька, Л. Л., & Ляхоцький, В. П.** (2019). Цифрова освіта і наука – запорука національної безпеки України. Київ: ДП «Експрес-об'ява».

11. МІЙКЛАС (n.d.) Громадянська освіта [online-тести]. https://www.miyklas.com.ua/p/gromadyanska-osvita

12. Міністерство культури та стратегічних комунікацій України, Центр демократії та верховенства права, UNDP Ukraine. (2025, October 23). Національний тест з медіаграмотності [Онлайн-тест]. https://kdc.org.ua/mediatest/

13. На урок (2019, 25 березня). Правова культура в Україні. [Онлайн-тест]. https://naurok.com.ua/test/pravova-kultura-v-ukra-ni-1938.html

14. На урок (2024, 13 лютого). Відповідальність як моральна риса. Почуття обов'язку [Онлайн-тест]. https://naurok.com.ua/test/vidpovidalnist-yak-moralna-risa-pochuttya-obov-yazku-2714327.html

15. На урок (2024, 19 листопада). Інформаційна грамотність та безпека. [Онлайн-тест]. https://naurok.com.ua/test/informaciyna-gramotnist-ta-bezpeka-3095394.html

16. На урок (2026, 22 січня). Якими є умови та форми активної громадянської участі в житті суспільства. [Онлайн-тест]. https://naurok.com.ua/test/yakimi-e-umovi-ta-formi-aktivno-gromadyansko-uchasti-v-zhitti-suspilstva-3651542.html

17. **Пасічник, Т. О.** (2012). Освіта у системі економічної безпеки національної економіки: автореф. кандидат наук. Дніпропетровськ: Академія митної служби України Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. http://nbuv.gov.ua/UJRN/vamsue_2009_2_20

18. **Петренко, Л. М.** (2025). Самооцінювання готовності викладачів до вдосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін: актуальність досліджень для України.

Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology. № 1 (29). С. 179–190. https://doi.org/10.32342/3041-2196-2025-1-29-16

19. A**ntes, A., Brown, R., Mumford, M. D., Waples, E. P., & Murphy, S. T.** (n.d.). Ethical Decision Making Measure (EDM). Online Ethics Center. https://doi.org/10.18130/rpat-nm15. https://doi.org/10.18130/rpat-nm15

20. AssessmentDey (n.d.). Watson Glaser Critical Thinking Practice Tests and Advice. https://www.assessmentday.co.uk/watson-glaser-critical-thinking.htm

21. **Bebeau, M.** (n.d.). Defining Issues Test (DIT and DIT-2). Online Ethics Center. https://doi.org/10.18130/mmkn-q027

22. *Doolittle, A., & Faul, A. C.* (2013). Civic Engagement Scale: A Validation Study: A Validation Study. *Sage Open*. Vol. 3(3). https://doi.org/10.1177/2158244013495542

23. **Lind, D.** (1977-2021). The Moral Competence Test (MCT): English version [formerly Moral Judgment Test]. Moral Competence Research. http://moralcompetence.net/mut/mjt-engl.htm

24. **Martin, M. M. and Rubin, R. B.** (1995). A New Measure of Cognitive Flexibility. *Psychological Reports*. Vol. 76 (2). P. 623-626. https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623

25. Onlinetestpad. (2025, 02 квітня). Активна громадянська позиція. https://vseosvita.ua/test/aktyvna-hromadianska-pozytsiia-5251792.html

26. Onlinetestpad. (n.d.). Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» [Маклаков, Черм'янін]. https://www.eztests.xyz/tests/social_mlo/.

27. Onlinetestpad. (n.d.). Опитувальник «Стильова саморегуляція поведінки людини» В. І. Моросанової. https://onlinetestpad.com/ua/test/2790351-opituvalnik-stilova-samoregulyaciya-povedinki-lyudini-v%D1%96morosanovoi

28. Piznay.online (n.d.). Тест цінностей Ш. Шварца. https://piznay.online/piznay-sebe/test-na-tsinnosti-shvarts

29. YOUR SAFE PLACE. (n.d.). Тест на соціофобію (SPIN). https://your-safe-place.com/tests/social-phobia-inventory-scale

REFERENCES

1. **Bohdanovych, V.Iu., Oleksiiuk, V. V., Pavlikovskyi, A. K., Peredrii, O. V., & Muzhenko, V. M.** (2023). Metod kohnityvnoho modeliuvannia nehatyvnoho vplyvu hibrydnykh zahroz na natsionalnu bezpeku derzhavy [The method of cognitive modeling of the negative influence of hybrid threats on the national security ofthestate]. *Zbirnyk naukovykh prats Tsentru voienno-stratehichnykh doslidzhen Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy [Scientific and technical collection of the Scientific Research Center of the General Staff of the Armed Forces of Ukraine]*, 1(77), 6-12. https://doi.org/10.33099/2304-2745/2023-1-77/6-12 [in Ukrainian].

2. Verkhovna Rada Ukrainy [Verkhovna Rada of Ukraine]. (2014, lypen 1). Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine "On Higher Education"] № 1556-VII. Ofitsiinyi vebportal Verkhovnoi Rady Ukrainy [Official Website of the Verkhovna Rada of Ukraine]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text [in Ukrainian].

3. Verkhovna Rada Ukrainy [Verkhovna Rada of Ukraine]. (2020, veresen 14). Pro rishennia Rady natsionalnoi bezpeky i oborony Ukrainy vid 14 veresnia 2020 roku «Pro Stratehiiu natsionalnoi bezpeky Ukrainy» [On the Decision of the National Security and Defense Council of Ukraine dated September 14, 2020, "On the National Security Strategy of Ukraine"]. Ofitsiinyi vebportal Verkhovnoi Rady Ukrainy [Official Website of the Verkhovna Rada of Ukraine]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392/2020#n5. [in Ukrainian].

4. Verkhovna Rada Ukrainy [Verkhovna Rada of Ukraine]. (2021, veresen 27). Pro rishennia Rady natsionalnoi bezpeky i oborony Ukrainy vid 20 serpnia 2021 roku «Pro zaprovadzhennia natsionalnoi systemy stiikosti» [On the Decision of the National Security and Defense Council of Ukraine dated August 20, 2021, "On the Establishment of a National Resilience System"].

Ofitsiinyi vebportal Verkhovnoi Rady Ukrainy [Official Website of the Verkhovna Rada of Ukraine]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/479/2021#n11. [in Ukrainian].

5. **Horbulin, V. P.,** red. (2017). *Svitova hibrydna viina: ukrainskyi front [World hybrid war: Ukrainian front].* Kyiv: NISD. [in Ukrainian].

6. **Danylian, O. H., & Dzoban, O. P.** (2020). Transformatsii tsinnostei v informatsiinomu suspilstvi: bahatovymirnist ta riznoporiadkovist [Value transformations in the information society: Multidimensionality and diversity]. *«Visnyk NIuU imeni Yaroslava Mudroho». Seriia: Filosofiia, filosofiia prava, politolohiia, sotsiolohiia [The Bulletin of Yaroslav Mudryi National Law University Series Philosophy philosophies of law political science sociology],* 3(46), 28–43. https://doi.org/10.21564/2075-7190.46.213224 [in Ukrainian].

7. Diia.Osvita. (n.d.). *Tsyfrohram: test tsyfrovoi hramotnosti za standartamy DigComp 2.1 [Digigram: Digital literacy test according to DigComp 2.1 standards]. [Onlain-test]*. https://osvita.diia.gov.ua/digigram [in Ukrainian].

8. **Zaiets, S. V.** (2024). Porivnialna dynamika indeksu akaemichnoi svobody Ukrainy ta krain svitu [Comparative dynamics of the Academic Freedom Index in Ukraine and Worldwide]. *Osvitnia analityka Ukrainy [Educational analytics of Ukraine]*, 2(34), 35–47. https://doi.org/10.32987/2617-8532-2025-2-35-47. [in Ukrainian].

9. Kabinet Ministriv Ukrainy [Cabinet of Ministers of Ukraine]. (2023, lystopad 10). Rozporiadzhennia «Pro zatverdzhennia planu zakhodiv z realizatsii Kontseptsii zabezpechennia natsionalnoi systemy stiikosti do 2025 roku» [«On the Approval of the Action Plan for the Implementation of the Concept for Ensuring the National Resilience System by 2025»] № 1025-r. Ofitsiinyi vebportal Kabinetu Ministriv Ukrainy. https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-planu-zakhodiv-z-realizatsii-kontseptsii-zabezpechennia-natsionalnoi-systemy-stiikosti-do-2025-roku-i101123-1025 [in Ukrainian].

10. **Liakhotska, L. L., & Liakhotskyi, V. P.** (2019). *Tsyfrova osvita i nauka – zaporuka natsionalnoi bezpeky Ukrainy [Digital education and science – a guarantee of Ukraine's national security]*. Kyiv: DP «Ekspres-obiava». https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718384/ [in Ukrainian].

11. MIIKLAS (n.d.) *Hromadianska osvita [Civic education*]. [online-testy]. https://www.miyklas.com.ua/p/gromadyanska-osvita [in Ukrainian].

12. Ministerstvo kultury ta stratehichnykh komunikatsii Ukrainy, Tsentr demokratii ta verkhovenstva prava, UNDP Ukraine. (2025, October 23). *Natsionalnyi test z mediahramotnosti [National media literacy test*]. [Onlain-test]. https://kdc.org.ua/mediatest/ [in Ukrainian].

13. Na urok (2019, 25 bereznia). *Pravova kultura v Ukraini [Legal culture in Ukraine]*. [Onlain-test]. https://naurok.com.ua/test/pravova-kultura-v-ukra-ni-1938.html [in Ukrainian].

14. Na urok (2024, 13 liutoho). *Vidpovidalnist yak moralna rysa. Pochuttia oboviazku [Responsibility as a moral trait. Sense of duty*]. [Onlain-test]. https://naurok.com.ua/test/vidpovidalnist-yak-moralna-risa-pochuttya-obov-yazku-2714327.html [in Ukrainian].

15. Na Urok (2024, 19 lystopada). *Informatsiina hramotnist ta bezpeka [Information literacy and security*]. [Onlain-test]. https://naurok.com.ua/test/informaciyna-gramotnist-ta-bezpeka-3095394.html. [in Ukrainian].

16. Na urok (2026, 22 sichnia). *Yakymy ye umovy ta formy aktyvnoi hromadianskoi uchasti v zhytti suspilstva [What are the conditions and forms of active civic participation in the life of society*]. [Onlain-test]. https://naurok.com.ua/test/yakimi-e-umovi-ta-formi-aktivno-gromadyansko-uchasti-v-zhitti-suspilstva-3651542.html [in Ukrainian].

17. **Pasichnyk, T. O.** (2012). Osvita u systemi ekonomichnoi bezpeky natsionalnoi ekonomiky: avtoref [*Education in the system of economic security of the national economy*]. Kandydat nauk. Dnipropetrovask: Akademiia mytnoi sluzhby Ukrainy Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy [Academy of Customs Service of Ukraine]. http://nbuv.gov.ua/UJRN/vamsue_2009_2_20 [in Ukrainian].

18. **Petrenko, L. M.** (2025). Samootsiniuvannia hotovnosti vykladachiv do vdoskonalennia vykladannia psykholoho-pedahohichnykh dystsyplin: aktualnist doslidzhen dlia Ukrainy [Self-as-

sessment of teachers' readiness to improve the teaching of psychological and pedagogical disciplines: Relevance of research for Ukraine]. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*, 1 (29), 179–190. https://doi.org/10.32342/3041-2196-2025-1-29-16 [in Ukrainian].

19. **Antes, A., Brown, R., Mumford, M. D., Waples, E. P., & Murphy, S. T.** (n.d.). Ethical Decision Making Measure (EDM). Online Ethics Center. https://doi.org/10.18130/rpat-nm15. https://doi.org/10.18130/rpat-nm15 [in English].

20. AssessmentDey (n.d.). Watson Glaser Critical Thinking Practice Tests and Advice. https://www.assessmentday.co.uk/watson-glaser-critical-thinking.htm [in English].

21. **Bebeau, M.** (n.d.). Defining Issues Test (DIT and DIT-2). Online Ethics Center. https://doi.org/10.18130/mmkn-q027 [in English].

22. **Doolittle, A., & Faul, A. C.** (2013). Civic Engagement Scale: A Validation Study: A Validation Study. *Sage Open*, 3(3). https://doi.org/10.1177/2158244013495542 [in English].

23. **Lind, D.** (1977-2021). The Moral Competence Test (MCT): English version [formerly Moral Judgment Test]. Moral Competence Research. http://moralcompetence.net/mut/mjt-engl.htm [in English].

24. **Martin, M. M. and Rubin, R. B.** (1995). A New Measure of Cognitive Flexibility. *Psychological Reports*, 76 (2), 623-626. https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623 [in English].

25. Onlinetestpad. (2025, 02 kvitnia). Aktyvna hromadianska pozytsiia [Active civic position]. https://vseosvita.ua/test/aktyvna-hromadianska-pozytsiia-5251792.html [in Ukrainian].

26. Onlinetestpad. (n.d.). Bahatorivnevyi osobystisnyi opytuvalnyk «Adaptyvnist» [Multilevel personality inventory «Adaptability»]. [Maklakov, Chermianin]. https://www.eztests.xyz/tests/social_mlo/ [in Ukrainian].

27. Onlinetestpad. (n.d.). Opytuvalnyk «Stylova samorehuliatsiia povedinky liudyny» V. I. Morosanovoi [V. I. Morosanova's "Self-regulation profile of learning behavior" questionnaire]. https://onlinetestpad.com/ua/test/2790351-opituvalnik-stilova-samoregulyaciya-povedinki-lyudini-v%D1%96morosanovoi [in Ukrainian].

28. Piznay.online (n.d.). Test tsinnostei Sh. Shvartsa [Schwartz Value Survey]. https://piznay.online/piznay-sebe/test-na-tsinnosti-shvarts [in Ukrainian].

29. YOUR SAFE PLACE. (n.d.). Test na sotsiofobiiu (SPIN) [Social Phobia Inventory (SPIN) test]. https://your-safe-place.com/tests/social-phobia-inventory-scale [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 10.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

УДК 1(091)(477)
DOI https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2026.1(100).19

Дмитро ЦИКУНЕНКО
аспірант кафедри філософії
соціально-гуманітарного факультету
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
https://orcid.org/0009-0002-5714-039X

ФІЛОСОФСЬКІ УЯВЛЕННЯ ПРО ЛЕГІТИМНІСТЬ ВЛАДИ У КИЇВСЬКІЙ РУСІ

У статті проведено філософський аналіз ключових засад легітимності влади в період Київської Русі, що дозволило реконструювати середньовічні уявлення про природу, джерела та механізми виправданості політичного панування в ранньодержавному суспільстві. Особливу увагу приділено традиційним і сакральним способам легітимації, на кшталт генеалогічної спадкоємності та релігійного освячення влади через хрещення, церковне помазання та ідею князя як «Божого слуги» чи «помазаника Божого», що знайшло яскраве втілення в творах митрополита Іларіона та інших пам'ятках.

Розглянуто роль сакрального простору та символіки влади. Висвітлено, як уявлення про «законність» влади поєднували божественний дар, історичний спадок і елементи соціального договору. Дослідження підкреслює універсальне значення цих уявлень для розуміння еволюції концепцій влади в європейській середньовічній культурі, в якій сакральне та історичне обґрунтування влади слугувало мостом між античним спадком, візантійським впливом і власними слов'янськими традиціями народовладдя.

Ключові слова: Київська Русь, легітимність, сакралізація, влада, філософія, Рюриковичі, символ, звичай.

Dmytro TSYKUNENKO

PHILOSOPHICAL CONCEPTS ABOUT THE LEGITIMACY OF AUTHORITY IN KIEVAN RUS'

The article provides a philosophical analysis of the key principles of power legitimacy during the Kievan Rus' period, enabling a reconstruction of medieval perceptions regarding the nature, sources, and mechanisms of justifying political dominance in an early state society. Particular attention is paid to traditional and sacral methods of legitimation, such as genealogical succession and the religious sanctification of power through baptism, ecclesiastical anointing, and the concept of the prince as a «servant of God» or «God's anointed» which found vivid expression in the works of Metropolitan Ilarion and other historical monuments.

The role of sacral space and the symbolism of power are examined. The study highlights how perceptions of «legitimacy» combined divine gift, historical heritage, and elements of a social contract. The research emphasizes the universal significance of these ideas for understanding the evolution of power concepts in European medieval culture, where the sacral and historical justification of authority served as a bridge between the ancient legacy, Byzantine influence, and indigenous Slavic traditions of popular sovereignty.

Key words: Kievan Rus, legitimacy, sacralization, power, philosophy, Rurikovich, symbol, custom.

Вступ. Проблема легітимності влади в Київській Русі є водночас історичною, політичною та філософською. Вона торкається питань про джерела її походження, виправдання, сакральні обґрунтування, спадковість і публічну репрезентацію. Тра-

диційна історіографія схильна трактувати владу князя як політичну силу, тоді як філософський підхід відкриває перспективу осмислення влади як феномену культурного порядку, що апелює до релігії, символіки та колективної свідомості.

У IX–XI ст. на Русі виникає рання форма феодалізму, що збіглося з політичною та територіальною формацією держави в умовах слабкості центральної влади перед місцевою шляхтою. Русь формується як об'єднання соціально-політичного розвитку східнослов'янських племен, які прагнуть мати власну територію та незалежність.

Південно-східні слов'яни, пройшовши вплив таких народів як авари, хозари, гуни та сармати, підготувалися до утворення Київської держави, участь в управлінні якою брали на себе варязькі князі. Місцеві еліти активно ж та завзято долучалися до формування держави, а швидка слов'янізація Рюриковичів і їхнє подальше прийняття православного християнства лише підтверджують даний факт. У формуванні держави брали участь боярство й міщани, що підтверджується активністю вічових структур і роллю міст [2, с. 158]. У племінних центрах місцеві князі перебували у васальній залежності від Києва. Підтвердженням цього є їх участь у зборі данини та у військових походах. В той період Київська Русь існувала як об'єднання князів, які підпорядковувались великому київському князю, а влада останнього вважалася політичною, релігійно обґрунтованою та соціально необхідною умовою для підтримки справедливості та гармонії в суспільстві.

В цих умовах легітимізація влади вимагала суспільного визнання відносин панування, що виправдовує застосування примусу для реалізації своєї волі. Макс Вебер виокремлює три типи такої легітимації: *традиційне панування*, засноване на усталених звичаях; *харизматичне*, що ґрунтується на особистих якостях лідера; *легальне*, що втримується на вірі в раціональні правила й ділову компетентність [3]. Перші держави Східної Європи були архаїчними утвореннями з групою осіб, які застосовували силу для підкорення й претендували на легітимність. Особливість таких держав полягала в їх визнанні права на примус, що й різнило її від звичайної «банди», «злочинного угруповання». Така держава формує спеціалізований бюрократичний апарат, заснований на позакланових зв'язках [9, с. 29].

Дослідники та науковці зазначають, що до появи писемності межа між міфом та історією була нечіткою і зосереджувалася переважно навколо реальних подій, довкола яких засновувалися та формувалися легенди, що й набували суспільного авторитету й слугували сучасним чи майбутнім цілям. Міфи про заснування, визволення чи міграцію розвивали історичне ядро, доповнюючи його новими сенсами [9, с. 16]. Образ «богатиря-пахаря» втілював не лише селянина, а й перших руських святих князів Бориса і Гліба, які, за українськими переказами, викували перший плуг, запрягли в нього Змія й зорали Змієві Вали [7, с. 92]. Хоч київські князі й не займались хліборобством, церковне вшанування їхньої діяльності історично збігалося з аграрним циклом, що в подальшому сприяло символічному ототожненню князів із землеробською традицією. Легенда про Кия, Щека і Хорива в «Повісті врем'янних літ» розповідає не стільки про заснування Києва, скільки про походження місцевої князівської влади та впорядкування Поляно-Руської землі. «Окремі східнослов'янські і давньоруські язичницькі боги виявляють подібність до іранських не лише функціонально чи зображувально, а також і в іменах. Симаргл з пантеону Володимира Святославича нагадує іранського Сенмурва. Подібність ця могла з'явитись, очевидно, в скіфську епоху, яка характеризувалася тісними контактами місцевого праслов'янського і прийшлого іранського населення» [10, с. 307–308].

Літописець Нестор, обґрунтовуючи статус Києва як стольного міста Русі та походження правлячої династії, наполегливо підкреслював, що Кий був справжнім князем полян, носієм споконвічної, автохтонної та гідної традиції влади [10]. Цей образ набуває виразної сакрально-міфологічної глибини, а заснування Києва зображується як акт, що відбувається ніби під благословенням Константинопольського імператора, символічного «батька» всього

ISSN: 2078–1016

християнського світу. Така інтерпретація створює потужний «києвоцентричний» наратив історії, в якому Русь через Київ і його легендарних засновників отримує духовну спорідненість із Візантією, а отже, й вищий рівень священної легітимності влади.

Як ми вже зазначали, досліджуючи це питання [11] смерть Кия та його братів у цьому літописному сюжеті виступає не скільки біографічним фактом, як символічною межею, що знаменує завершення первинного, благочестивого, гармонійного порядку, заснованого на божественному благословенні та племінній гідності, і початок нової епохи, часу нестабільності, внутрішніх чвар, зовнішніх зазіхань сусідів і, зрештою, повномасштабних чужоземних завоювань. Фактично, наратив Нестора легітимізує Київ як центр Русі та Рюриковичів як її законних правителів, а також пропонує телеологічне бачення історії, що від сакрального початку та втрати первинної чистоти до трагічного розпаду, веде до подальшого відновлення божественного порядку. Цей міфологічно-історичний конструкт стає фундаментом для розуміння влади в Київській Русі як поєднання божественного, історичної тяглості та духовної спорідненості з візантійським християнським універсумом [9, с. 17].

П. Толочко зазначає, що в літописах IX–X ст. переплітаються три основні міфологеми, що стосуються князя та його влади: смерть князя, князівське весілля та низьке походження правонаступника влади [10, с. 19]. Політико-ідеологічні уявлення XI–XII ст. щодо богообраності Руської землі була ключовою для історіографів середньовіччя. Нестор підкреслював богообраність Русі через запозичені мотиви з Книги Псалмів, зокрема через образ обосічних мечів. Опис хозарської данини також відображає цей мотив, пов'язуючи його з ідеєю сакральності влади. «Для "Повісті" характерне постійне звернення до Біблії, що була вищим авторитетом історичних знань середньовіччя, візантійських хронік, давньоруських сказань. Особливо помітний вплив на Нестора справила візантійська "хроніка" Георгія Амартола; факти руської історії він розподілив на основі хронологічної канви грецького літочислення від створення світу» [10, с. 11].

Б. Генет, досліджуючи середньовічну етимологію назви міст, зазначав, що назва міста пояснює його суть і визначає долю. Зв'язок Києва та його засновників з візантійським імператорським домом мав обґрунтувати ідею про його «народження» за благословенням Царгорода, що підкріплювало легітимність Київської Русі як частини християнської ойкумени [9, с. 18–19].

У 862 році з'являється варязький князь Рюрик, який починає правити в Новгороді, підкоривши племінні союзи кривичів та муромів. Він також відправив своїх воїнів на завоювання інших слов'янських земель. «Майже міфічний прихід воєвод Рюрика до Києва (його «мужей») датується 882 р. «Повість временних літ» веде далі: «Аскольдъ же и Диръ остаста въ граде семь, и многи варягы съвокуписта, и начаста владети Польскою [Полянською] землею; Рюрику же княжащу в Новегороде». Утвердження династії Рюриковичів у Києві та проголошення міста політичним центром Русі стали чинниками інституціоналізації князівської влади, надавши їй спадкового характеру» [11, с. 161–162].

У Літописі про прибуття Олега в Київ прослідковується тема спадковості княжої влади. Олег вищий за місцевих князів, адже є наступником Рюрика. Цитуючи Нестора, «Ви неста князя, ні рода княжа, но азъ єсмь роду княжа», «А се єсть синъ Рюріковъ». Так наголошується на вищій обраності людей, котрі належали до князівського роду. Попередник Нестора, складач Найдавнішого Київського ізводу (1037–1039 рр.), реконструйованого О. О. Шахматовим, теж відстоював думку про законність і спадковість влади Аскольда й Діра, задля чого проголосив їх наступниками Кия, Щека і Хорива: «І по сіхъ братьі княжаста Києвє Асколдъ і Діръ і беаста владєюща Полями» [5, с. 27].

В дослідженнях також знаходимо, що князівська влада виконувала функцію гаранта суспільного ладу (порядку). Вона постала як зовнішня сила, що піднялася над міськими спільнотами, не творила нові норми, а лише забезпечувала збереження

вже існуючих. Більше того, навіть за умови визначення тогочасного суспільства таким, що переходить від родоплемінного до феодального ладу, слід визнати, що ознаки нового соціального ладу лише зароджувались, і докорінно не змінювали його суспільно-політичної суті [6, с. 28].

З початком стабілізації політичних і соціальних відносин поступово відбувається легітимація княжої влади, яку визнають як старійшини, так і населення. Князь переходить до другої стадії утвердження свого єдиновладдя, організовуючи військові походи на Візантію, участь у яких дозволяла місцевим вождям отримати частину награбованого майна та зміцнити свою владу на підконтрольних територіях.

Такі походи сприяли оформленню політичного інституту князівської влади та її внутрішній організації. Влада київського князя не була одноосібною, а отже він був змушений рахуватися з військово-політичною міццю місцевих князів.

Київська Русь кінця IX – початку X ст. постає як політичний союз між князями й боярами, які перебували під владою великого київського князя [9, с. 38]. Як показали нам попередні дослідження [11], слушною тут є думка М.С. Грушевського, що вказував: «сі походи, що були вінцем тодішньої дружинної організації, злучали в одне тіло всю дружинну верству, розкидану по цілому просторі держави, давали відчути одність державної організації, і тим були для неї дуже корисні. Не диво, що сі походи повторялися досить часто, поки не отяжіла державна організація, ставши більше диференційованою, глубше розгалуженою» [4, с. 428].

Як свідчать стародавні джерела західних та південних слов'ян, влада князів складався з трьох елементів: релігійної, військової та судової влади, які закріплювали і регламентували правові звичаї, що були правовим виразом духовного розуміння влади у вказаних слов'янських народів. Князівська влада розглядалася як відповідальність перед народом. Вона мала підтримку серед різних верств населення, оскільки люди вважали князя головним організатором і гарантом соціального порядку.

У період язичництва князі активно займалися встановленням ідолів та спорудженням капищ, виступаючи головними організаторами й охоронцями культових практик свого народу. Після хрещення Русі та прийняття християнства їхня роль трансформувалася, вони почали брати безпосередню участь у регулюванні ключових аспектів церковного життя: видавали устави, грамоти, підтверджували церковні привілеї, визначали порядок богослужінь та навіть втручалися в питання церковної дисципліни й майна.

Літописні джерела неодноразово згадують, що князів запрошували для здійснення «суду по правді», що полягав у винесенні справедливого, остаточного рішення у спірних або особливо важливих справах, коли потрібно було авторитетне слово верховного правителя. Крім того, князі виступали повноважними представниками своїх племен і всієї Русі у зовнішніх відносинах, те ж таки укладання угод, перемовини, прийоми послів тощо, забезпечуючи таким чином дипломатичну та політичну легітимність своєї влади на міжнародній арені [8, с. 150].

У язичницьку епоху сакральність князівської влади на Русі значною мірою виражалася завдяки особливим владно-сакральним локаціям та предметам, які слугували видимим доказом божественного зв'язку правителя з пантеоном богів. Одним із найвизначніших таких осередків став Перунів пагорб у Києві, що був священним місцем, розташованим поза межами самого міста, де князі разом зі своєю дружиною здійснювали ключові ритуали, жертвоприношення та обряди на честь Перуна, верховного бога грому, війни й княжої влади.

Цей пагорб мав глибоке символічне значення та виступав духовним центром, що зберігав свою сакральну вагу навіть після прийняття християнства, стаючи своєрідним мостом між двома епохами [9, с. 41]. Для князя та його найближчого оточення Перунів пагорб залишався місцем, де влада набувала космічного порядку, благословенного богами.

Титул «каган» використовувався князями династії Києвичів ще в 830-ті роки. Після захоплення Києва в 882 році Олег

ISSN: 2078-1016

знищив попередню династію, перебравши її сакральні атрибути влади такі як от титул і символ влади. За слов'янськими язичницькими віруваннями переможець отримував усе, тому Олег здобув право на управління Києвом, його населенням і сакральними атрибутами влади попереднього правителя. Використання титулу «каган» ставало важливим елементом міжнародної дипломатії, підкреслюючи статус нового руського князя серед найвищих правителів ранньосередньовічної Південно-Східної Європи.

Зображення тризуба поступово поширювалося на різноманітні об'єкти, що стали важливими атрибутами князівської влади на Русі. Зокрема, він з'являвся на князівських печатках, зброї, військовій амуніції, а також на побутових предметах, таких як глиняний посуд і цегла, що використовувалася для будівництва Десятинної церкви. Одним із найдавніших зображень тризуба є графіті на арабських диргамах, знайдених з-поміж скарбів, що датуються часом правління князя Олега та Ігоря Старого.

Володимир Великий модернізував цей родовий знак у 970-ті роки і почав використовувати його як символ приналежності до династії Рюриковичів. У XII столітті тризуб використовувався південно-західними руськими князями. А під час ординського періоду Рюриковичі вже не мали можливості використовувати свою династичну атрибутику, однак елементи тризуба все ж продовжували використовуватись місцевими шляхетськими родами, що символізувало їхню приналежність до київської династії.

Отже, масовість використання князівського знаку на Русі дозволило історикам зробити припущення про те, що тризуб є родовим знаком кожного роду династії Рюриковичів.

Досліджуючи сакральну історію князівської династії Рюриковичів, важливо встановити, яке походження має слово князь, адже воно походить від «кінь» і первісно означало військового ватажка або лідера, обраного за свої здібності. Спершу це була виборна особа, на яку покладалися великі повноваження завдяки силі, розуму чи божественній підтримці.

Поєднання владного і релігійного аспектів у ранньому середньовіччі вимагало формування культів і титулувань князя як верховного правителя. У руcько-візантійській угоді 911 р. Олега названо великим князем, що підкреслювало його статус. Формувалась система знаків князівської влади, зокрема зображення двозубця, яке стало емблемою Рюриковичів. Від 9-го століття двозубець став символом великого князя Київської Русі, а не родовим знаком, і передавався у спадок від покоління до покоління. О. О. Мельникова в своїх дослідженнях доходить висновку, що двозубець, як один з символів влади київських князів не був особисто родовим знаком, а являвся символом великого князя, верховного правителя Київської Русі, глави роду Рюриковичів [9, с. 42].

Функції перших князів були переважно військовими і адміністративними: організація дружини та військових ополчень, охорона кордонів, проведення походів для підкорення нових племен і збирання данини. Окрім цього, князі намагалися підтримувати стабільні зовнішні стосунки з Візантією, країнами Близького Сходу та кочівниками [1, с. 58].

Тривале сусідство Русі з Візантією і Хозарією мало великий вплив на політичну культуру, філософію та організацію влади. Київські князі запозичили від хозар титул «кагана» та систему політичного двовладдя. Дослідники вважають, що реальний статус хозарського кагана імовірно сприймався першими правителями русів як прийнятна модель організації верховної влади [9, с. 20].

Контакти русичів з кочовим світом суттєво впливали на організацію владних інститутів на Русі. Війни та спільні промисли сприяли осіданню заможних кочівників на прикордонних територіях Русі. Обороняючи свої володіння, степняки ставали охоронцями руських земель, укладаючи військово-політичні союзи, які часто закріплювались династичними шлюбами. Руські князі, у свою чергу, переймали у степняків організацію війська та владні інституції, адаптуючи їх до потреб держави.

Владний кочовий ордизм, тісно переплітаючись зі звичаєвим принципом «права

сильного», створив сприятливі умови для поступового перетворення князів на одноосібних, майже абсолютних правителів Русі. Ця модель влади виховувала в місцевому населенні глибоку покору та беззастережне підкорення, що з часом закріпилося в колективній свідомості русичів як стійкий архетип страху перед силою влади, сприйняття її як чогось непохитного й непідвладного оскарженню, готовність приймати будь-яке рішення зверху без спроб опору чи критики.

У XI–XII століттях на Русі паралельно формується нова ієрархія православного духовенства, переважно з місцевих, що призводить до якісної трансформації державно-церковних відносин. Ці зміни не були випадковими, а свідомо спрямовувалися на посилення авторитету князя та його адміністративних структур. Церква, поступово стаючи більш самостійною й укоріненою, почала виступати потужним союзником князівської влади та легітимізувала її через обряди та проповіді, сприяла консолідації суспільства навколо княжого центру. Таким чином, нова церковна ієрархія стала інструментом зміцнення князівського абсолютизму, перетворюючи релігійну інституцію на опору остаточного закріплення моделі, де князь сприймався як єдиний і непорушний, благословенний як небесами, так і земними традиціями підкорення, носієм влади.

Висновки. Філософські уявлення про легітимність влади в Київській Русі становили собою складний синтез сакрального та традиційного вимірів, що глибоко пронизували колективну свідомість тогочасного суспільства. Легітимність не сприймалася як формальний юридичний акт чи раціональний договір, а як онтологічна реальність, що мала божественне походження й історичну тяглість. Вона підтримувалася цілою системою ритуалів, символів) та текстів, що проголошували владу як обов'язок перед Богом і народом.

Ця легітимність існувала в глибоко релігійній та культурній матриці колективної свідомості. Її закріплювали князівська влада, державні інститути, церква, що була носієм ідеї богообраності та симфонії влади, літописці, які фіксували й легітимізували події через біблейні паралелі та їх моральну оцінку, родова традиція як доказ спадкового права, що сягав легендарних витоків та навіть віче, що увиразнювало владу через вияв народної згоди. Таким чином, легітимність була не зовнішнім атрибутом, а внутрішньою структурою сенсу.

Влада в Київській Русі мала статус онтологічної категорієї, символу божественного ладу на землі. Князь поставав як посередник між небесним і земним, між Богом і народом, між минулим і майбутнім. Його влада мала й сакральний характер, бо вважалася даром Божим, але водночас і спадковим правом, а також соціальним обов'язком, що вимагав визнання від громади. Порушення цієї легітимності сприймалося не лише як політичний злочин, а як космічна катастрофа, що загрожує розпадом усього порядку буття.

Отже, у Київській Русі легітимність влади була сенсом існування політичного тіла. Вона поєднувала трансцендентне, історичне і соціальне, створюючи тим самим унікальну модель, де влада одночасно священна, спадкова й умовна. Саме цей багатошаровий характер дозволяв Київській Русі зберігати єдність у федеративній структурі й передавати ідеї легітимності як фундаментальну частину української політичної традиції аж до новітньої доби.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антологія української юридичної думки: у 6 т. (2002). К.: Вид. Дім «Юридична книга». Т. 2: Історія держави і права України: Руська правда, 591 с.
2. **Баран, В. Д.** (1998). Давні слов'яни. К.: Альтернативи, 336 с.
3. **Вебер, М.** (1994). Протестанська етика і дух капіталізму. К.: Основи, 273 с.
4. **Грушевський, М.** (1954). Історія України-Руси. Т. 1. Нью-Йорк: Книгоспілка, 648 с.
5. **Котляр, М. Ф.** (2015). Еволюція суспільного життя київської Русі (до середини XII ст.). *Український історичний журнал*. № 3. С. 21–36.

ISSN: 2078-1016

6. **Крутенко, Н. Г.** (2011). Анна Ярославна. К.: Пульсари, 140 с.
7. **Плохій, С. М.** (2011). Великий переділ. Незвичайна історія Михайла Грушевського. К.: Критика, 600 с.
8. **Нелін, О.** (2014). Правовий звичай як джерело українського права (IX–XIX ст.): становлення і розвиток. *Юридична Україна.* № 5.
9. **Ричка, В. М.** (2009). «Вся королівська рать» (Влада Київської Русі). К.: Інститут історії України, 180 с.
10. **Толочко, П.** (1996). Київська Русь. К.: Абрис, 360 с.
11. **Цикуненко, Д.** (2025). Легітимність як ціннісна складова князівської влади в Київській Русі. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід.* Тернопіль. С. 162–164.

REFERENCES

1. Antolohiia ukrainskoi yurydychnoi dumky. (2002). *[Anthology of Ukrainian Legal Thought].* V 6 t. K.: Vyd. Dim «Yurydychna knyha». T. 2: Istoriia derzhavy i prava Ukrainy: Ruska pravda, 591 s. [in Ukrainian].
2. **Baran, V. D.** (1998).Davni sloviany. *[Ancient Slavs].* K.: Alternatyvy, 336 s. [in Ukrainian].
3. **Veber, M.** (1994). Protestanska etyka i dukh kapitalizmu. *[The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism].* K. : Osnovy, 273 s. [in Ukrainian].
4. **Hrushevskyi, M**. (1954). Istoriia Ukrainy-Rusy. *[History of Ukraine-Rus].* T. 1. Niu-York: Knyhospilka, 648 s. [in Ukrainian].
5. **Kotliar, M. F.** (2015). Evoliutsiia suspilnoho zhyttia kyivskoi Rusi (do seredyny XII st.). [The evolution of social life in Kievan Rus (until the middle of the 12th century)]. *Ukrainskyi istorychnyi zhurnal.* № 3. S. 21–36 [in Ukrainian].
6. **Krutenko, N. H.** (2011).Anna Yaroslavna. *[Anna Yaroslavna].* K.: Pulsary, 140 s. [in Ukrainian].
7. **Plokhii, S. M.** (2011). Velykyi peredil. Nezvychaina istoriia Mykhaila Hrushevskoho. *[The Great Redistricting. The Unusual Story of Mykhailo Hrushevsky].* K.: Krytyka, 600 s. [in Ukrainian].
8. **Nelin, O.** (2014). Pravovyi zvychai yak dzherelo ukrainskoho prava (IX–XIX st.): stanovlennia i rozvytok. [Legal custom as a source of Ukrainian law (9th–19th centuries): formation and development]. *Yurydychna Ukraina*. № 5. [in Ukrainian].
9. **Rychka, V. M.** (2009). «Vsia korolivska rat» (Vlada Kyivskoi Rusi). *[«The entire royal army» (Government of Kievan Rus)].* K.: Instytut istorii Ukrainy, 180 s. [in Ukrainian].
10. **Tolochko, P.** (1996).Kyivska Rus. *[Kievan Rus].* K.: Abrys, 360 s. [in Ukrainian].
11. **Tsykunenko, D.** (2025). Lehitymnist yak tsinnisna skladova kniazivskoi vlady v Kyivskii Rusi. *[Legitimacy as a value component of princely power in Kievan Rus].* Tsinnisni oriientyry v suchasnomu sviti: teoretychnyi analiz ta praktychnyi dosvid. Ternopil. S. 162–164. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 05.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

HEAD EDITOR PAGE

Viktor ANDRUSHCHENKO
PEDAGOGICAL INNOVATICS (A PHILOSOPHICAL EXCURSION)..... 5

EDUCATION PHILOSOPHY OF THE XXI CENTURI: SEARCH FOR PRIORITIESB

Ольга ГОНЧАРОВА, Тетяна БРАГІНА, Юрій БРАГІН
ДЕКОЛОНІЗАЦІЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ У ВИЩІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ: ЗМІСТ, ПРАКТИКИ, ВИКЛИКИ.....12

Kateryna SEMENIUK
THE MORAL LOSS OF WAR: A CRISIS OF TRUST IN BEING IN ETHICAL AND AESTHETIC DIMENSIONS.....19

Denys KHAILAK
«INSTITUTIONAL TRAPS» OF TRANSIT SOCIETIES: SIMULATION OR A REAL STEP TOWARDS CHANGE?.....28

INNOVATIVE SCIENCE AND MODERN EDUCATION

Svitlana VORONOVA
COMMUNICATION STRATEGIES FOR INFLUENCE ON MASS CONSCIOUSNESS IN THE DIGITAL ENVIRONMENT.....34

Ganna KOVAL, Marina VOLIKOVA
THE IMPACT OF SOCIAL MEDIA ON THE PSYCHO-EMOTIONAL WELL-BEING OF ADOLESCENTS AND THE ROLE OF SOCIAL WORK IN THE DIGITAL ENVIRONMENT.....42

Kateryna KRAVCHENKO
MOBILE EDUCATIONAL PLATFORMS AS A TOOL FOR DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCIES OF BACHELOR'S STUDENTS IN VOCATIONAL EDUCATION.....48

Tetiana PIROGOVA
AESTHETIC CULTURE OF THE FUTURE TEACHER IN THE ERA OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE.....58

Hanna TSYHANOK, Yuliia LUSHCHYK
PEDAGOGICAL MODEL FOR FORMING STUDENTS' CRITICAL THINKING THROUGH THE LINGUISTIC ANALYSIS OF MEDIA TEXTS.....67

Petro SHEVTSOV
IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF LEGAL COMPETENCE OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.....75

PERIOD OF CHANGE: EDUCATION PROCESS METHODOLOGY AND METHOD

Olena ANICHKINA
TRANSFORMATION OF PROFESSIONAL TRAINING FOR SCIENCE TEACHERS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT.....85

ISSN: 2078-1016

Olha ZHUPANYK
INTEGRATING SOCIO-CULTURAL COMPETENCE INTO TEACHING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE: A US HIGHER EDUCATION PERSPECTIVE 96

Nataliia KOTENKO
THE SOCIAL ASPECT OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE IT SPECIALISTS 106

Tetiana MAZUROK, Olha RUBANSKA
INCLUSIVE APPROACH IN STEM EDUCATION: DIFFERENTIATION OF COMPUTER SCIENCE TEACHING 113

Mykhailo MALCHENKO
CONTEXTUALIZED TRANSLATION AS A MEANS OF DEVELOPING GRAMMATICAL COMPETENCE IN GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE 122

Viktor SHVYDUN
METHODOLOGY FOR DESIGNING AN INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT BASED ON INSTRUCTIONAL DESIGN 131

HUMANIZATION OF EDUCATION AND TRAINING

Oksana HORISHNA, Ihor VITYK
HUMANISTIC ORIENTATIONS OF THE REGULATORY REGULATION OF DOCUMENTARY AND INFORMATIONAL COMMUNICATIONS IN THE UNIVERSITY 138

Mykola-Oleg YERSHOV
MONITORING THE QUALITY OF SOCIO-HUMANITARIAN TRAINING OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATIONS AND HYBRID THREATS 149

Dmytro TSYKUNENKO
PHILOSOPHICAL CONCEPTS ABOUT THE LEGITIMACY OF AUTHORITY IN KIEVAN RUS' 163

ДО УВАГИ АВТОРІВ
ЗАГАЛЬНА ІНФОРМАЦІЯ

Статті, що пропонуються до друку, мають бути написані спеціально для часопису «Вища освіта України», відповідати вимогам департаменту атестації кадрів МОН України до наукових праць і скеровуватися на потреби керівників і колективів ЗВО, освітніх політиків, науковців й аналітиків. Не рекомендовано надсилати статті хрестоматійного чи примітивно-перелічувального характеру. Стаття обов'язково має містити авторську позицію з обраного питання чи теми. Новий авторський матеріал і незалежні висновки мають складати не менше третини статті.

Редакція залишає за собою право доцільно скорочувати і виправляти текст статті, а також вносити уточнювальні зміни в назву. За достовірність фактів, дат, назв і точність цитування повністю відповідальні автори.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Статті приймаються у вигляді файлів у текстових редакторах MS Word for Windows електронною поштою. Електронна адреса редакції: vou@udu.kyiv.ua

Поля: ліве – 3 см, праве – 1,5 см, верхнє – 2 см, нижнє – 2 см. Шрифт: Times New Roman, 14 пт. Міжрядковий інтервал – 1,5. Абзац - 1,25 см. Обсяг матеріалів (тексту, анотацій, літератури) рекомендований у межах 11–20 сторінок А4 включно з таблицями, графіками і малюнками. Рисунки (діаграми, фото) і таблиці повинні мати нумерацію, назву та розміщуватися після першого посилання на них у тексті (наприклад, рис. 1) або (табл. 1). Графічний матеріал подати також в окремому файлі. Автори мають піклуватися про легкість сприйняття матеріалу у чорно-білому варіанті. Стаття публікується із фотокарткою автора, яку необхідно надіслати в електронному вигляді (.jpg). Роздільна здатність – 300 точок на дюйм.

Структурні елементи статті:

1) УДК;

2) прізвище та ім'я автора;

3) науковий ступінь та звання, посада, місце роботи, orcid;

Якщо авторів декілька, відомості про кожного з них друкуються з нового рядка.

4) назва статті;

5) ключові слова та стисла анотація (900–1000 знаків) українською мовою (навіть якщо стаття англійською мовою);

6) основний текст статті;

7) література;

Джерела за алфавітом у такому порядку: спочатку джерела українською, потім зарубіжні джерела. Рекомендовано спиратися на найновіші і найважливіші національні і зарубіжні джерела. Забороняється цитування в тексті та внесення до бібліографічних списків тих джерел, які опубліковані російською мовою в будь-якій країні, а також джерел іншими мовами, якщо вони опубліковані на території росії та білорусі.

Внутрішньо-текстові посилання на список літератури позначаються цифрою в квадратних дужках відповідно до номера у списку літератури, наприклад, [5; 9]. Якщо в тексті статті використано цитату, необхідно навести номер джерела у списку літератури і сторінку, наприклад, [1, с. 10], де 1 – порядковий номер у списку, 10 – номер сторінки. Забороняється винесення посилань унизу кожної сторінки. Література оформлюється мовою оригіналу відповідно до стандарту APA (American Psychological Association). Обов'язково вказується DOI за наявності.

8) references;

Для активного включення статей наукового фахового видання в обіг наукової інформації та коректного індексування публікацій наукометричними системами необхідно після наведення списку використаних джерел в кожній публікації наводити блок References – список кириличних джерел у транслітерованому вигляді відповідно до стандарту APA. Джерела латиною не дублюємо в список References.

9) ім'я та прізвище автора(ів) англійською мовою;

10) анотація англійською мовою, ключові слова.

ISSN: 2078-1016

НОТАТКИ

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

Теоретичний
та науково-методичний
часопис

Коректура • Н. Ігнатова
Комп'ютерна верстка • В. Грицик

© Усі права захищені. Жодна частина, елемент, ідея, композиційний підхід цього видання не можуть бути копійованими чи відтвореними в будь-якій формі і будь-якими засобами – електронними і фотомеханічними, зокрема через ксерокопіювання, запис чи комп'ютерне архівування без письмового дозволу видавця.

Дата розміщення онлайн: 12.05.2026.
Дата друку: 19.05.2026.
Гарнітура Times. Формат 70x100 1/16.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 14,14. Зам. № 0526/456.
Наклад 300 примірників

Друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.