

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МІЖНАРОДНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет іноземних мов, медіа та психології

Кафедра романо-германської філології та методики викладання іноземних мов



**АКТУАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В ГАЛУЗІ ОСВІТНІХ
НАУК**

Одеса - 2026

УДК 371.124
ББК 74.204

Рецензенти:

О.А. Біда, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II

Т.О. Дороніна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Дніпровської академії неперервної освіти

В.Я. Желясков, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри гуманітарних дисциплін Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія».

*Рекомендовано до друку Вченою радою Міжнародного університету
(протокол №17 від 4 серпня 2026 р.)*

Актуальні дослідження в галузі освітніх наук : колективна монографія / під наук. ред. професора О.С. Цокур. Одеса: Міжнародний університет, 2026. 426 с.

У колективній монографії висвітлено концептуальні засади дисертаційних досліджень здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, а також новітні доробки наукових керівників та науково-педагогічних працівників, які забезпечують їхню загальнонаукову й спеціальну (фахову) підготовку, спрямовану на здобуття ними ступеня доктора філософії з освітніх наук.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ, ОРГАНІЗАЦІЇ ТА МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТНЬО-НАУКОВОЇ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

1.1. Концептуалізація міждисциплінарних зв'язків як педагогічна умова проектування інноваційного навчання майбутніх правників у контексті сучасних європейських вимог (Нікіта Агеєв) 4

1.2. Характеристика прикінцевого результату лінгводидактичної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів (Ксенія Діконська) 39

1.3. Інтерактивний підхід як дидактична основа проектування й впровадження студентоцентрованого навчання іноземної мови здобувачів вищої освіти (Владислав Добров) 73

1.4. Формування у здобувачів вищої освіти мотивації до навчання в умовах крос-культурного освітнього середовища (Олексій Шаповалов) 102

РОЗДІЛ II. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ОСВІТНІХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ТА ЦИФРОВІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1. Цифрова трансформація вищої освіти: досвід, прогностичні виклики та стратегічні орієнтири освітнього проектування (Аллен Биков) 131

2.2. Штучний інтелект в освіті: засоби та функції (Владислав Блажко) 162

2.3. Системна трансформація вищої освіти в умовах інтеграції штучного інтелекту (Тетяна Григор'єва) 190

2.4. Цифрова дидактика вищої освіти в координатах соціальної справедливості та проектування дистанційного навчання майбутніх фахівців із застосуванням технологій штучного інтелекту (Світлана Єрмакова) 225

2.5. Постгуманістичні трансформації науки та освіти шляхом алгоритмізації пізнання та вибудовування цифрового імунітету особистості в координатах штучного інтелекту та соціальної справедливості (Оксана Іванова) 252

2.6. Стратегічні орієнтири розвитку професійної компетентності майбутніх економістів у цифровізованому суспільстві (Микола Кічка) 283

2.7. Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови за допомогою ІТ технологій (Любов Першина) 315

2.8. Організаційно-педагогічні засади інтеграції штучного інтелекту у процес навчання майбутніх філологів (Артем Терзійський) 350

2.9. Дидактичні закономірності проектування й організації навчання сучасного покоління здобувачів в контексті трансформації вищої освіти на засадах цифровізації та студентоцентрованого підходу (Ольга Цокур) 386

РОЗДІЛ І

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ, ОРГАНІЗАЦІЇ ТА МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТНЬО-НАУКОВОЇ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

1.1. КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ПРОЕКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПРАВНИКІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ВИМОГ

Нікіта Агєєв

*здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки,
Міжнародний університет, м. Одеса, Україна
<https://orcid.org/0009-0007-7754-4048>*

***Анотація.** Підрозділ монографії присвячено теоретико-методологічному обґрунтуванню доцільності концептуалізації міждисциплінарних зв'язків задля оновлення змісту навчання майбутніх правників відповідно європейських вимог. З'ясовано, що сучасні виклики глобалізації, цифрової трансформації та гармонізації національної системи юридичної освіти з європейським освітнім простором вимагають відходу від вузькоспеціалізованого підходу на користь міждисциплінарної парадигми.*

Проаналізовано наукові підходи до формування професійної компетентності студентів-правників у контексті поєднання юридичних дисциплін із суміжними галузями – цифровими технологіями, професійною комунікацією та мовною підготовкою. Визначено, що реалізація міждисциплінарного підходу сприяє формуванню гнучких навичок, підвищенню рівня цифрової та комунікативної компетентності майбутніх правників, а також забезпечує їхню готовність до виконання складних професійних завдань у динамічному правовому середовищі.

Обґрунтовано педагогічні умови та дидактичні засади ефективного впровадження міждисциплінарних зв'язків у змістовий аспект організації навчального процесу: моделювання професійно-орієнтованих ситуацій, застосування інноваційних та цифрових технологій, інтенсифікація мовної підготовки в контексті євроінтеграційних вимог.

У підсумку наголошено, що системна модернізація освітньо-професійних програм підготовки правників на засадах міждисциплінарності, цифровізації та європейських стандартів виступає запорукою підвищення якості вищої юридичної освіти. Обґрунтовано, що практична реалізація запропонованих педагогічних умов, інноваційних методик та моделей викладацького супроводу забезпечує формування конкурентоспроможного правника, здатного до ефективної професійної діяльності та захисту прав людини в умовах сучасного глобалізованого суспільства.

Ключові слова: *міждисциплінарний підхід, концептуалізація міждисциплінарних зв'язків, інноваційне навчання студентів-правників; юридична /правнича освіта; професійна компетентність правника; формування професійної компетентності майбутнього правника; європейська освітня інтеграція; цифровізація навчання, цифрові технології.*

1.1. CONCEPTUALIZATION OF THE INTER-DISCIPLINARY LINKS AS A PEDAGOGICAL CONDITION FOR PLANNING THE INNOVATIVE EDUCATION OF FUTURE LAWYERS IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY EUROPEAN REQUIREMENTS

Nikita Ahieiev,

*student of the third (educational-scientific) level of higher education
at the International University, Odesa, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0007-7754-4048>*

Abstract. *The study is devoted to the theoretical and methodological substantiation and pedagogical conceptualization of interdisciplinary connections in the process of professional training of future lawyers in the context of European educational and scientific integration. The work reveals that modern challenges of globalization, digital transformation, and the harmonization of national legal education with the European educational space require a shift from a narrow-specialized approach to an interdisciplinary paradigm.*

The scientific approaches to the formation of future lawyers' professional competence in the context of combining legal disciplines with related fields – digital technologies, professional communication, legal deontology, and language training – are analyzed. It is determined that the implementation of an interdisciplinary approach contributes to the formation of soft skills, increases the level of digital and communicative competence of higher education students, and ensures their readiness to perform complex professional tasks in a dynamic legal environment.

Pedagogical conditions and didactic principles for the effective implementation of interdisciplinary connections in the educational process of higher education institutions are substantiated: modeling of professionally oriented situations, the use of innovative and digital learning technologies, as well as the intensification of language training in the context of European integration processes.

It is concluded that the systemic modernization of educational and professional programs for legal training, based on the principles of interdisciplinarity, digitalization, and European integration standards, serves as a key prerequisite for enhancing the quality of higher legal education. It is substantiated that the practical implementation of the proposed pedagogical conditions, innovative techniques, and models of instructional support ensures the formation of a competitive professional capable of effective law enforcement activity and the protection of human rights in the context of a modern globalized society.

Key words: *interdisciplinary approach; conceptualization of interdisciplinary relationships; innovative learning of law students; legal education; professional competence of a lawyer; development of professional competence of future lawyers; European educational integration; digitalization, digital technologies.*

Постановка проблеми. Стрімке входження України до спільного європейського освітньо-наукового простору докорінно змінює вектор розвитку вітчизняної юридичної освіти. Сучасні геополітичні реалії, безпекові виклики та системні трансформації суспільства ставлять перед вищою школою завдання, яке сягає далеко за межі традиційного запам'ятовування нормативно-правових актів чи засвоєння базових догм юриспруденції. Сьогодні ринок праці потребує фахівця нового ґатунку: мобільного, системно мислячого правника, спроможного ефективно діяти в умовах правової невизначеності, здійснювати міжгалузевий аналіз та вільно орієнтуватися у міждисциплінарному середовищі.

Традиційна модель підготовки юридичних кадрів довготривалий час спиралася на предметно-центровану систему, де кожна навчальна дисципліна існувала у власному автономному просторі. Натомість реальна правозастосовна діяльність у XXI столітті оперує комплексними феноменами: кіберзлочинність вимагає поєднання знань з кримінального права та цифрових технологій; міжнародне торговельне право неможливе без володіння фаховою іноземною мовою, економікою та навичками міжкультурної комунікації; а вирішення екологічних чи етико-правових конфліктів потребує знань з біоетики та соціології. З огляду на це, академічна ізольованість окремих курсів стає головним бар'єром на шляху до формування цілісної професійної компетентності майбутніх юристів.

Євроінтеграційний вектор розвитку вищої освіти додатково актуалізує потребу в педагогічній концептуалізації міждисциплінарних зв'язків. Гармонізація українського законодавства із правами Європейського союзу передбачає не лише механічне запозичення юридичних норм, а й засвоєння нової правової культури, цінностей та методологічних підходів до навчання. У цьому контексті виникає гостра потреба переосмислити дидактичну роль міждисциплінарності: вона має трансформуватися з формального перетину суміжних тем у цілісну педагогічну концепцію, яка забезпечує гнучкість мислення, критичний аналіз та здатності здобувачів швидко адаптуватися до вимог європейського ринку праці.

Отже, виникає виражена суперечність між зростаючими вимогами європейського освітньо-наукового простору до рівня фахової підготовки правників та наявним у практиці вищої школи фрагментарним, вузькоспеціалізованим викладанням дисциплін, яке стримує розвиток міждисциплінарного мислення здобувачів. Розв'язання цієї суперечності зумовлює необхідність ґрунтовної педагогічної концептуалізації міждисциплінарних зв'язків у процесі фахової підготовки майбутніх фахівців у галузі права.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема модернізації фахової підготовки здобувачів вищої освіти та розбудови їхньої професійної компетентності в умовах євроінтеграційних і глобалізаційних трансформацій перебуває в центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців.

Загальні тенденції впливу глобалізаційних процесів на вектор розвитку вищої освіти висвітлено у праці О. Воробйової [19], системні тенденції та конституційно-правові аспекти реформування юридичної освіти в Україні ґрунтовно проаналізовано В. Тернавською [14], а державні орієнтири щодо утвердження національної та громадянської ідентичності визначено на законодавчому рівні в Законі України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності!» [12].

Фундаментальні питання професійної та мовної підготовки майбутніх юристів у контексті європейської інтеграції та формування їхньої комунікативної культури досліджували О. Семиног і Л. Насіленко, С. Циганій, Н. Шаповаленко [13; 16]. Застосування інноваційних підходів до формування комунікативної компетенції майбутніх правників розглянуто у праці Н. Азарової [1]. Міжнародний досвід та критерії сформованості стратегічної компетентності юристів-міжнародників на прикладі університетів Франції вивчено О. Писаревською [9]. Етичні орієнтири та професійний етикет майбутніх фахівців галузі права висвітлено М. Криштановичем і Д. Біловусом [8].

Попри значну кількість публікацій, присвячених окремим аспектам інноватизації юридичної освіти та цифровізації навчання майбутніх правників, питання концептуалізації міждисциплінарних зв'язків у його змісті в контексті вимог європейської освітньої інтеграції залишається висвітленою фрагментарно, що й зумовлює доцільність його конкретизації.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні доцільності концептуалізації міждисциплінарних зв'язків як педагогічної умови моделювання змісту інноваційного навчання майбутніх правників, відповідного вимогам європейської освітньої інтеграції.

Виклад основного матеріалу. Сьогодення української держави позначене інтенсивною динамікою євроінтеграції, що охоплює абсолютно всі ключові сфери суспільного буття, насамперед освітній сектор. Основний Закон України гарантує кожній особі конституційне право на освіту як базис для повноцінного розвитку індивіда, потужний рушій соціокультурного поступу та важливий елемент національної безпеки, підкреслюючи при цьому, що створення умов для реалізації цього права належить до пріоритетних державних обов'язків.

У свою чергу, базове профільне законодавство визначає освітній процес як наріжний камінь інтелектуального, духовно-морального, фізичного та культурного зростання людини [10]. Саме якісна освіта виступає запорукою

ефективної соціалізації особистості, її матеріального процвітання, а також слугує фундаментом для консолідації суспільства довкола єдиних ціннісних орієнтирів і сталого розвитку усієї держави.

Фундаментом євроінтеграційного поступу нашої держави виступають Конституція України, у вступній частині якої законодавчо закріплено європейську самобутність українського народу, а також безповоротність обраного вектора на входження до європейської та євроатлантичної спільноти. Новий етап і потужний імпульс для прискорення інтеграційних процесів виник на початку повномасштабного воєнного вторгнення, коли вже на п'яту добу відкритої збройної агресії Україна офіційно подала заявку на вступ до Європейського Союзу.

Визначальним кроком на цьому шляху стало рішення Європейської Ради від 23 червня 2022 року, яким нашій державі було офіційно надано статус кандидата на членство в ЄС, що стало можливим завдяки відповідному аналітичному висновку Європейської Комісії, оприлюдненому кількома днями раніше. У цьому аналітичному документі Єврокомісія позитивно оцінила освітній потенціал України, відзначивши високий рівень грамотності населення (що практично сягає повного охоплення) та гідні показники у міжнародному оцінюванні PISA-2018. Також було підкреслено вагомий рівень державного інвестування в освітню галузь, що складав 5,7% ВВП напередодні повномасштабної війни, і значну частку громадян із вищою освітою. Водночас акцентувалося на важливості узгодження освітніх результатів із реальними запитами ринку праці, що нині активізується через розгортання дуальної освіти для максимального відтворення необхідних роботодавцям практичних навичок [12]. Європейські експерти відзначили й успішність залучення України до наукових програм «Горизонт Європа» та «Євратом», що сприяє впровадженню передових дослідницьких практик ЄС. Натомість проблемним аспектом залишається стримане бюджетне фінансування науково-дослідної сфери, яке не досягає й 0,5 % ВВП і здійснюється переважно коштом держави, що обмежує потенціал для довгострокового розширення людського капіталу.

Оприлюднення на початку лютого 2023 року Аналітичного звіту стосовно української заявки на вступ до ЄС зафіксувало середній ступінь готовності вітчизняного науково-дослідного сектору до євроінтеграції, тоді як освітня та культурна галузі отримали оцінку як такі, що перебувають на початковому етапі підготовки.

Суттєвий поступ відбувся наприкінці 2023 року: спочатку Європейська Комісія у своєму підсумковому документі щодо розширення позитивно оцінила проведення реформ та рекомендувала розпочати переговорний процес, після чого Європейська Рада ухвалила відповідне політичне рішення про офіційний старт переговорів із нашою державою. Практичну фазу вступного процесу було запроваджено у червні 2024 року під час Першої міжурядової конференції, де сторони репрезентували склад переговорних команд, узгоджені рамкові умови та офіційне бачення України як країни-кандидата.

З метою належного інституційного забезпечення переговорів урядовою постановою наприкінці серпня 2024 року було закладено чітку переговорну інфраструктуру: створено спеціальну Міжвідомчу робочу групу для гармонізації українського законодавства із нормами ЄС, а також сформовано 36 профільних переговорних груп за відповідними тематичними напрямками. Процедура офіційного оцінювання національного законодавства на відповідність європейському праву тривала з початку 2024 року до осені 2025 року, охопивши детальний спільний аналіз готовності України за всіма 35 переговорними розділами, згрупованими у шість ключових блоків. Двосторонній діалог щодо специфічних сфер, зокрема науки, інновацій, освіти та культури, проходив навесні 2025 року, де українська делегація продемонструвала досягнутий реформаторський прогрес у межах 25-го та 26-го переговорних розділів [11].

Отже, нормативно-правове наближення до вимог ЄС постає гнучкішим і складнішим завданням, яке залучає міждисциплінарний підхід в освіті. Генезис та трансформація поняття «міждисциплінарність» у педагогіці вищої школи відображають об'єктивний перехід від монолітного, предметно-центрованого

знання до гнучких, синергетичних освітніх моделей. У класичній юридичній освіті довгий час панувала традиція ізольованого вивчення окремих галузей права, де кожна дисципліна функціонувала як автономна система зі власним суворим понятійно-категоріальним апаратом. Проте сучасний розвиток європейського освітньо-наукового простору та глобалізаційні виклики докорінно змінили вимоги до професійності майбутніх юристів [16]. Наукова думка поступово перейшла від стриманого визнання взаємозв'язку між різними навчальними предметами до педагогічного обґрунтування міждисциплінарності як базової освітньої парадигми, що забезпечує формуванні цілісної правової картини світу.

Для глибшого розуміння цієї еволюції в контексті юридичної педагогіки першочерговим є чітке розмежування базових категорій: дисциплінарності, мультидисциплінарності, міждисциплінарності та трансдисциплінарності. Класична дисциплінарність спирається на жорсткі межі окремих курсів, що нерідко призводить до фрагментарності знань здобувачів. Натомість мультидисциплінарність передбачає залучення матеріалу з різних галузей довкола однієї проблеми, але без їхнього глибинного структурного злиття. Наприклад, коли майбутній правник вивчає цивільне право, економіку та іноземну мову як паралельні, практично не пов'язані між собою вектори. За такого підходу предмети лише «сусідять» у навчальному плані, не утворюючи нового інтегрованого знання.

Міждисциплінарність як якісно вищий рівень педагогічної інтеграції передбачає не просто сумування знань із різних галузей, але їхню взаємопроникність, взаємодоповнення та методичний синтез. У підготовці правників це виявляється в органічному поєднанні суто правових конструкцій із цифровими технологіями, професійною етикою, комунікативними стратегіями та фаховою іноземною мовою. Ефективна фахова підготовка юриста неможлива без синтезу правових знань із високою комунікативною культурою та навичками міжособистісної взаємодії [13]. Міждисциплінарність

стирає штучні бар'єри між предметами, перетворюючи їх на цілісний інструментарій для розв'язання складних юридичних завдань.

Найвищим щаблем цієї методологічної еволюції постає трансдисциплінарність, яка виходить за межі суто академічних дисциплін і вищої школи загалом. Вона виникає тоді, коли юридичні знання інтегруються з живим практичним досвідом, сучасними соціальними реаліями, технологічними інноваціями та глобальними екологічними чи безпековими викликами. У контексті гармонізації юридичної освіти в Україні із європейськими стандартами трансдисциплінарний підхід стає платформою для формування у студентів комплексу *soft skills*, правової свідомості та громадянської ідентичності [10]. Це дає змогу випускникам юридичних факультетів мислити не лише категоріями законності, а й категоріями людиноцентричності, соціальної відповідальності та глобальної безпеки.

Концептуалізація міждисциплінарних зв'язків у юридичній педагогіці безпосередньо впливає з вимог сучасного ринку праці, де право застосовується у тісній зв'язці з новітньою інфраструктурою. Стрімкий розвиток інформаційного суспільства вимагає від юриста не лише глибоких знань нормативної бази, а й належної цифрової компетентності для роботи з електронним судочинством та базами даних [5]. Інтеграція цифрових технологій у зміст правових дисциплін є яскравим прикладом міждисциплінарного синтезу, оскільки правова діяльність сьогодні реалізується у цифровому освітньо-науковому та практичному середовищі, де студент потребує системної дидактичної підтримки [7].

Особливого значення педагогічна міждисциплінарність набуває в умовах європейської освітньо-наукової інтеграції, яка вимагає від українських закладів вищої освіти адаптації навчальних програм до міжнародних стандартів. Реформування вищої юридичної освіти в Україні має спиратися на тенденції адаптації до європейських правових та освітніх цінностей [12]. Це означає, що фахова підготовка майбутніх юристів не може обмежуватися вивченням вітчизняного законодавства. Вона має обов'язково включати

міждисциплінарний компонент: поєднання міжнародного права з інтенсивною мовною підготовкою [14], аналіз зарубіжних моделей судочинства та засвоєння європейських норм професійного етикету [8].

Отже, еволюція концепту «міждисциплінарність» у педагогіці вищої юридичної школи є природною відповіддю на ускладнення суспільних відносин та вимоги євроінтеграції. Перехід від вузької дисциплінарності до міждисциплінарного та трансдисциплінарного навчання дозволяє подолати академічний ізоляціонізм і відмовитися від пасивного накопичення знань. Спеціально змодельована міждисциплінарна система підготовки майбутніх правників із широким застосуванням інноваційних технологій [3; 4] забезпечує формування гнучкого, критичного мислення, роблячи випускника вишу конкурентоспроможним, мобільним та готовим до ефективної роботи в умовах сучасних світових викликів.

Розбудова єдиного європейського освітньо-наукового простору виступає потужним каталізатором системних змін у національних системах вищої школи. Масштабні інституційні перетворення спричинені перш за все глобалізаційними процесами, які висувають нові вимоги до академічної мобільності, прозорості освітніх кваліфікацій та уніфікації підходів до підготовки фахівців [17]. Для вітчизняної юридичної освіти ці виклики постають у формі необхідності глибокого реформування традиційних навчальних моделей. Адаптація вищої юридичної школи до сучасних глобальних тенденцій зумовлює гармонізацію нормативно-правового забезпечення та дидактичних засад викладання із загальноєвропейським вектором розвитку [12].

Вектор реформування вітчизняної юридичної освіти тісно пов'язаний із ключовими вимогами Болонського процесу, спрямованими на забезпечення високої якості освітніх послуг та впровадження студентоцентрованого підходу. Засадничі конституційно-правові аспекти модернізації вищої юридичної освіти в Україні передбачають поступову відмову від концепції інформаційного накопичення знань на користь компетентнісної парадигми [12]. Орієнтація на

стандарти ЄС вимагає не лише механічного перегляду кількості кредитів ЄКТС чи назв курсів, а й глибокого переосмислення результатів навчання. Це передбачає формування фахівця, здатного вільно орієнтуватися у транскордонному правовому середовищі та здійснювати професійну діяльність на засадах правовладдя.

Адаптація освітньо-професійних програм підготовки правників до європейських вимог унеможливорює збереження монодисциплінарної замкненості навчальних дисциплін. У контексті євроінтеграційних процесів особливого значення набуває посилення міждисциплінарних зв'язків, зокрема інтеграція фундаментальних правових наук із поглибленою мовною підготовкою [14]. Володіння термінологією міжнародного та європейського права, навички вести фахову дискусію іноземною мовою та здатність аналізувати іншомовні джерела правової інформації стають обов'язковими компонентами професійної придатності сучасного юриста. Мовна та комунікативна підготовка у цьому розрізі трансформується з допоміжного загальноосвітнього предмета на базову інструментальну компетентність [11; 14].

Разом із мовною інтеграцією європейський освітній простір диктує високі стандарти щодо формування професійно-правової культури та дотримання норм професійної етики [8]. Гармонізація юридичної освіти орієнтує заклади вищої освіти на виховання у майбутніх правознавців глибинного розуміння цінностей правової держави, захисту прав людини та дотримання високих стандартів професійного етикету. Водночас державна політика у сфері утвердження національної та громадянської ідентичності створює надійний фундамент для того, щоб адаптація європейського досвіду відбувалася без втрати власних цінностей, формуючи патріотично налаштовану і водночас світоглядно відкриту юридичну спільноту [9].

Гармонізація вітчизняних освітніх програм із міжнародними вимогами передбачає застосування світового досвіду щодо оцінювання та формування стратегічних компетентностей майбутніх правників. Вивчення прогресивних

критеріїв і показників підготовки юристів-міжнародників у європейських університетах дає змогу впроваджувати нові педагогічні індикатори якості юридичної освіти [9]. Системний вплив європейського освітньо-наукового простору проявляється у переході до цілісної міждисциплінарної концепції, яка забезпечує підготовку висококваліфікованого правника, спроможного ефективно реалізовувати свій потенціал як на національному, так і на міжнародному ринках праці.

Трансформація сучасної вищої школи вимагає рішучого подолання традиційного «предметного центризму», який упродовж десятиліть формував фрагментарну картину світу у здобувачів вищої освіти. У юридичній галузі це виявляється у небезпечній тенденції вивчення окремих галузей права як ізольованих інформаційних блоків, де цивільне, кримінальне чи адміністративне право функціонують у свідомості студента як автономні дисциплінарні системи. Утвердження міждисциплінарності як провідної освітньої парадигми покликане зламати ці штучні кордони, адже реальна юридична практика ніколи не обмежується рамками одного предмета. Сучасні тенденції реформування правової освіти орієнтують педагогічний процес на формування цілісного, системного бачення юридичної дійсності, де кожен правовий інститут розглядається у нерозривному зв'язку з іншими галузями знань та загальносуспільним контекстом [14].

Усунення академічної ізольованості правових дисциплін є не лише дидактичною необхідністю, а й фундаментальною вимогою закону щодо забезпечення якості освітнього процесу, спрямованої на всебічний розвиток особистості та її успішну соціалізацію [10]. Практичне втілення міждисциплінарного підходу вимагає глибокого синергетичного поєднання суто юридичних знань з інноваційними освітніми технологіями та інструментами цифровізації, що набуває особливої ваги в умовах розбудови сучасного інформаційного середовища [4, 5]. Ефективна дидактична підтримка студентів у цифровому освітньому просторі дозволяє об'єднати теоретичний правовий аналіз із навичками роботи з юридичними базами даних та штучним

інтелектом, перетворюючи розрізнені знання на єдиний практико-орієнтований інструментарій [7].

Важливою складовою міждисциплінарної парадигми постає синтез правознавства з гуманітарними та комунікативними дисциплінами. Сформоване цілісне правове мислення неможливе без високої культури професійно-правового спілкування, оскільки юрист реалізує свої знання безпосередньо через мову та комунікативну взаємодію [13, 15]. Інтеграція мовної підготовки у контексті євроінтеграційних процесів дозволяє майбутнім правникам опановувати юридичну термінологію та вести фахову дискусію іноземною мовою, розширюючи межі національної правової системи до європейського освітньо-наукового простору [16, 19]. Використання інноваційних методів навчання при цьому забезпечує формування високого рівня комунікативної компетенції, необхідної для роботи в міжнародному та транскордонному середовищі [1].

Окрім мовного та технологічного вимірів, подолання предметної замкненості передбачає потужне залучення деонтологічних та аксіологічних засад. Спеціально змодельований освітній процес орієнтує майбутніх фахівців не просто на вивчення букв закону, а на засвоєння високих стандартів професійної етики, юридичного етикету та усвідомлення базових цінностей правової держави [3, 8]. Державна політика у сфері утвердження громадянської та національної ідентичності підкреслює, що міждисциплінарна підготовка має виховувати не лише правового прагматика, а й свідомого громадянина з орієнтацією на захист прав і свобод людини [12]. Це дозволяє сформувати гнучке мислення, здатне поєднувати норми права із морально-етичними орієнтирами суспільства.

Організація міждисциплінарного освітнього середовища ставить високі вимоги до суб'єктів навчального процесу, насамперед до викладацького складу. Реалізація наскрізних міжпредметних зв'язків вимагає від науково-педагогічних працівників високого рівня педагогічної майстерності та постійного вдосконалення власної компетентності [2, 6]. Перехід від

традиційного лекційного викладання до координації, коучингу та менторства дає змогу викладачеві виступати наставником, який допомагає студенту вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію та системно поєднувати знання з різних галузей [17, 18]. Завдяки такому підходу вища школа долає бюрократичну роз'єднаність кафедр і створює єдиний освітній простір.

Сьогодення вітчизняної вищої школи, ускладнене викликами воєнного стану, акумулює ключове завдання: зберегти фундаментальний надбаний досвід, органічно поєднавши його з новітніми педагогічними практиками. Такий синергетичний підхід дозволяє сформувати адаптивну й дієву освітню модель, здатну оперативно відповідати на запити суспільства та прискорювати входження України до європейського освітньо-наукового ареалу. Саме тому фундаментальним орієнтиром державної політики постає гармонізація національного освітнього простору із загальноєвропейськими вимогами та цінностями, що виступає запорукою стабільного зростання якості навчання, розширення академічної мобільності студентів і викладацького складу, а також належного визнання фахового потенціалу українських спеціалістів на світовому ринку праці.

Міждисциплінарність як нова педагогічна парадигма створює надійне підґрунтя для формування у студентів-правників стратегічної компетентності, адаптивності та здатності розв'язувати складні комплексні проблеми [9]. Вихід за межі вузької дисциплінарності дозволяє випускникам юридичних факультетів не лише орієнтуватися у динамічному законодавстві, а й розуміти глибинні соціально-економічні, психологічні та технологічні причини правових явищ. Зрештою, саме цілісне правове мислення, сформоване на засадах міждисциплінарності, гарантує конкурентоспроможність сучасного правника та його готовність до ефективної діяльності у глобалізованому світі [19].

Феноменологічний аналіз професійної компетентності правника вимагає виходу за межі вузько прагматичного розуміння фахової придатності як простішої сукупності правових знань і навичок. У сучасній педагогічній науці компетентність розглядається як складна, цілісна та самоорганізовна система,

що об'єднує особистісні якості, теоретичну обізнаність, практичні здібності й ціннісно-мотиваційні установки фахівця. Розбудова національного освітнього простору на компетентнісних засадах безпосередньо впливає з вимог нормативно-правової бази [10; 11] та загальноєвропейського вектора реформування вищої юридичної школи [14]. Сама сутність цієї категорії полягає в здатності юриста не просто відтворювати заучені норми права, а критично осмислювати їх та ефективно застосовувати в динамічних і нестандартних ситуаціях правозастосовної практики.

Осмислення поняття «професійна компетентність майбутнього юриста» передбачає розкриття його багатокомпонентної структури, де кожен елемент виконує свою специфічну функцію. Первинним і фундаментальним блоком виступає когнітивно-знаннявий компонент, який охоплює глибоке засвоєння теорії та історії держави і права, матеріальних та процесуальних галузей законодавства, а також фундаментальних принципів правосуддя. Проте в умовах інтенсивного оновлення нормативної бази сама лише наявність знань втрачає абсолютну цінність, якщо вона не підкріплена інструментами їх постійного оновлення. Системний вплив глобалізаційних процесів вимагає від сучасного правника здатності аналізувати правові явища в широкому міжнародному та порівняльно-правовому контексті [19].

Другим важливим елементом структурно-функціональної моделі є діяльнісно-практичний (інструментальний) компонент. Він відображає готовність майбутнього фахівця застосовувати теоретичний багаж для вирішення конкретних юридичних справ: складання процесуальних документів, проведення юридичного аналізу (*due diligence*), консультування та представництва інтересів у суді. Формування цього компонента вимагає активного дидактичного моделювання професійної діяльності безпосередньо в навчальному процесі закладу вищої освіти [3]. Завдяки імітації реальних юридичних прецедентів у здобувачів вищої освіти виробляється професійна рефлексія та гнучке алгоритмічне мислення.

Особливого значення у структурі компетентності правника набуває комунікативно-мовний компонент, оскільки право як соціальний інститут функціонує виключно в мовному середовищі. Здатність чітко, переконливо та аргументовано висловлювати власну позицію, володіти культурою професійно-правового спілкування становить базис успішної юридичної кар'єри [13, 15]. В умовах поглиблення євроінтеграційних процесів цей компонент розширюється за рахунок інтенсифікації мовної підготовки, оскільки сучасний юрист має бути готовим до ведення фахової комунікації та роботи з різними джерелами права, у тому числі іноземною мовою [16].

Сучасний етап розвитку юридичної педагогіки диктує необхідність включення до структури компетентності цифрово-технологічного компонента. Інформатизація судочинства, розвиток електронного урядування та впровадження інструментів LegalTech вимагають від випускника вишу високого рівня цифрової грамотності [5]. При цьому цифрова компетентність передбачає не лише базове володіння комп'ютерними програмами, а й здатність орієнтуватися в електронних правових системах, працювати з ресурсами штучного інтелекту та дотримуватися вимог кібербезпеки в умовах системної педагогічної підтримки у цифровому середовищі [7].

Не менш вагомим у системній архітектурі професійної компетентності є мотиваційно-ціннісний компонент. Він визначає внутрішню спрямованість особистості правника на служіння ідеалам права, правопорядку, справедливості, законності та захисту прав людини. Формування правової свідомості та дотримання високих стандартів професійного етикету постають тими орієнтирами, які відрізняють висококласного фахівця від формального виконавця [8]. Політика держави у сфері утвердження національної та громадянської ідентичності додає цьому компоненту вираженої патріотичної вимірюваності та аксіологічної стійкості [12].

Самостійне місце у процесі фахового становлення юриста посідає адаптивно-стратегічний компонент, який визначає здатність фахівця до постійного саморозвитку та стратегічного планування власної діяльності в

умовах викликів і невизначеності. Вивчення зарубіжного досвіду підготовки правників доводить, що орієнтація на стратегічні індикатори компетентності дає змогу формувати фахівців з високим рівнем конкурентоспроможності [9]. Цей компонент забезпечує професійну лабільність, здатність швидкого перенавчання та критичного аналізу власного професійного досвіду.

Важливим безпековим та практико-орієнтованим блоком компетентності виступає інноваційно-прикладний компонент, який виробляється через впровадження новітніх освітніх технологій у процес підготовки спеціалістів [4]. Він передбачає готовність правника застосовувати нестандартні та міждисциплінарні підходи до розв'язання складних юридичних проблем, уміння працювати у міжгалузевих командах та інтегрувати правові норми з економічними, екологічними чи інженерними вимогами сучасного ринку праці.

Удосконалення й цілісний розвиток усіх перелічених компонентів у системі вищої юридичної освіти вимагають якісно нових підходів до викладацької діяльності та координації. Реалізація цієї завдання залежить від рівня педагогічної майстерності викладацького складу [2; 6], а також від активного впровадження суб'єкт-суб'єктних моделей взаємодії, таких як коучинг та менторство [17; 18]. У результаті синергетичної взаємодії когнітивного, діяльнісного, комунікативного, цифрового, ціннісного та стратегічного блоків формується гармонійна та цілісна професійна компетентність майбутнього правника, здатного ефективно працювати в єдиному європейському освітньо-науковому та правовому просторі.

Визначальну роль у підвищенні ефективності освітнього процесу наразі відіграє грамотне впровадження цифрових інструментів і сервісів, якими повинен досконало володіти викладач для якісної організації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

З огляду на загальні закономірності педагогічної комунікації, теоретичне підґрунтя для пошуку оптимальних методів реалізації професійної підготовки в умовах домінування мережевого навчання має спиратися на концептуальні засади дистанційних освітніх технологій, сформованих ще наприкінці минулого

століття. Спільність ключових параметрів онлайн-навчання та дистанційного формату створює необхідні передумови для їх порівняльно-зіставного аналізу, що дозволяє виокремити як подібні риси, так і специфічні розбіжності задля визначення пріоритетних векторів модернізації фахової підготовки педагогів у складних реаліях функціонування вищої школи під час воєнного стану.

Термінологічне визначення «технологія дистанційного навчання» первинно походить від способу організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії, за якого учасники освітнього процесу та викладачі територіально віддалені один від одного. Відсутність потреби у фізичній присутності в аудиторіях, на відміну від традиційного очного чи заочного навчання, і стала головною розпізнавальною рисою цієї освітньої моделі.

Стрімка трансформація суспільних відносин та глобалізаційні процеси висувають якісно нові вимоги до професійного профілю сучасного правника, перетворюючи цифрову грамотність з додаткової переваги на фундаментальну фахову необхідність [19]. Поєднання класичної юридичної доктрини з інноваційно-цифровими технологіями трансформує традиційні алгоритми правозастосовної та правоаналітичної діяльності. Законодавчі засади реформування освітньої галузі орієнтують заклади вищої освіти на формування фахівця, здатного вільно орієнтуватися у високотехнологічному інформаційному середовищі та використовувати цифрові інструменти для підвищення ефективності правового захисту [10; 11]. У цьому розрізі вища юридична школа має оперативно адаптувати свої навчальні моделі до вимог ринку праці, що орієнтований на цифровізацію.

Впровадження рішень класу LegalTech докорінно змінює архітектуру професійної юридичної практики. Автоматизація рутинних операцій, конструювання типових процесуальних документів, системний аналіз судової практики за допомогою алгоритмів штучного інтелекту та використання смарт-контрактів мінімізують часові витрати та суттєво знижують ризик людської помилки. Разом із тим, застосування автоматизованих систем аналізу даних (Data Analytics) дає змогу юристам виявляти приховані закономірності у

масивах правової інформації, оцінювати судові ризики та будувати більш ефективні лінії захисту чи обвинувачення. Враховуючи конституційно-правовий вектор реформування вищої школи, інтеграція таких технологій у навчальні програми постає гарантією високої конкурентоспроможності майбутніх правників [14].

Особливе місце у структурі цифрових знань сучасного юриста посідає кібербезпека та захист персональних даних. Упорядкування електронного документообігу, забезпечення конфіденційності адвокатської таємниці у хмарних сховищах та запобігання витоку чутливої правової інформації вимагають від фахівця фундаментального розуміння технічних і юридичних аспектів цифрової безпеки. Для ефективного засвоєння цих алгоритмів у вишах необхідно активно використовувати дидактичне моделювання реальної професійної діяльності, де здобувачі освіти вчаться протидіяти кіберзагрозам у ситуаціях, максимально наближених до практичної роботи [3; 4].

Формування цифрової компетентності неможливе без належного обґрунтування її дидактичних засад та розробки вимірювальних критеріїв. Оцінювання рівня цифрових навичок майбутніх фахівців вимагає застосування чітких методологічних підходів, які охоплюють оцінку здатності шукати, критично аналізувати та безпечно опрацьовувати інфокомунікаційні дані [5].

Педагогічна система оцінювання має зміщувати акценти від пасивного відтворення інформації до практичного вирішення комплексних завдань із використанням спеціалізованих юридичних програм та систем аналітики [9].

Суттєвим чинником успішного засвоєння цифрових знань є створення сприятливого та безпечного освітнього простору. Ефективна педагогічна підтримка студентів у цифровому середовищі дозволяє мінімізувати адаптаційний бар'єр, підвищити вмотивованість здобувачів та сформувати стійку культуру використання технологій [7]. При цьому цифровізація не повинна витіснити людський фактор чи знецінювати професійний етикет; навпаки, застосування цифрових каналів зв'язку вимагає підвищеної

уваги до культури фахової комунікації та дотримання морально-етичних норм спілкування [8; 15].

Реалізація міждисциплінарного підходу до викладання цифрових та правових дисциплін ставить високі вимоги до професійного рівня викладацького складу. Розвиток цифрової компетентності студентів напряду залежить від педагогічної майстерності науково-педагогічних працівників, їхньої здатності впроваджувати інноваційні методики навчання та ефективно застосовувати мовні й цифрові інструменти у навчальному процесі [1; 2; 6]. У цьому контексті викладач виступає не просто ретранслятором знань, а й координатором, який допомагає здобувачам інтегрувати технологічні рішення у юридичну аналітику.

Подальше становлення цієї освітньої моделі вимагає широкого впровадження персоналізованих підходів, таких як коучинг та менторство, що дають змогу супроводжувати здобувача у побудові власної траєкторії цифрового розвитку [17; 18]. Налагодження міждисциплінарних зв'язків між правознавством, інформатикою, кібербезпекою та іноземними мовами забезпечує формування цілісного правового мислення [13; 16]. Зрештою, саме такий комплексний підхід гарантує підготовку висококваліфікованого юриста нового покоління, здатного ефективно захищати права людини та реалізовувати юридичну практику в умовах глобального цифрового суспільства.

Вища юридична освіта виступає фундаментальною та унікальною ланкою освітньої системи, яка надає фахівцям виключне право репрезентувати будь-яку з гілок державної влади. Ключове значення високої якості підготовки правників виходить далеко за межі формування суто професійного кадрового потенціалу чи розбудови правової держави: вона слугує базовою передумовою гармонійного функціонування та «здоров'я» всього суспільства. Зasadнича місія юридичної освіти в загальноєвропейському просторі полягає в утвердженні та імплементації засадничих гуманістичних цінностей, ідеалів права, справедливості та фундаментальних свобод людини.

Як зазначено вище, процеси євроінтеграції та глобалізації висувають принципово нові вимоги до рівня підготовки вітчизняних правників, перетворюючи мовну й етичну компетентності на ключові елементи їхньої фахової придатності. Сучасна юридична практика вимагає від спеціаліста не лише знання нормативних актів, а й здатності ефективно функціонувати в інтерлінгвальному та полікультурному правовому середовищі. Інтеграція України до єдиного європейського освітньо-наукового та юридичного простору вимагає системної модернізації вищої школи відповідно до міжнародних стандартів. За таких умов ключового значення набувають комунікативно-мовний та етико-аксіологічний блоки, які виступають міждисциплінарним містком між юриспруденцією, філологією, деонтологією та міжнародними нормами професійної етики.

Комунікативно-мовний вимір міждисциплінарної підготовки виступає інструментальною основою реалізації юридичних знань, адже мова є первинною формою буття права. Мовна підготовка студентів-юристів у контексті євроінтеграції трансформується з допоміжного загальноосвітнього предмета на базову професійну дисципліну. Специфіка міжнародно-правової взаємодії передбачає опанування здобувачами освіти іншомовної юридичної термінології, вивчення принципів порівняльного правознавства та аналіз нормативно-правових актів ЄС мовою оригіналу, що забезпечує усунення мовних бар'єрів та сприяє ефективній адаптації вітчизняного законодавства до міжнародних вимог.

Сутнісний аналіз професійної комунікативної підготовки майбутніх юристів свідчить про необхідність формування цілісної системи теоретичних знань і практичних умінь вести фахову дискусію. Дослідження теорії та практики комунікативної підготовки доводять, що грамотність, точність формулювань та володіння специфікою юридичної дискурсивної практики безпосередньо впливають на якість захисту прав і свобод громадян. Завдяки міждисциплінарним зв'язкам юридичних дисциплін із мовознавчими

курсами вчатьсЯ конструювати переконливі правові аргументи та складати процесуальні документи відповідно до високих вимог стандартизації.

Не менш важливим аспектом є формування культури професійно-правового спілкування в майбутніх юристів безпосередньо у процесі фахової підготовки. Культура спілкування охоплює як вербальні, так і невербальні засоби взаємодії, психологічну готовність до ведення переговорів та вміння розв'язувати конфліктні ситуації на засадах конструктивного діалогу. Системне формування цієї якості дозволяє сформувати високий рівень правової культури, де комунікація виступає не просто засобом передачі інформації, а й інструментом встановлення справедливості та захисту правопорядку.

Впровадження інноваційних технологій навчання у процес фахової підготовки відкриває широкі можливості для формування інноваційної комунікативної компетенції майбутніх правників. Використання інтерактивних методів, інтерактивних симуляцій судових засідань, ділових ігор та методів «кейс-стаді» (*case study*) стимулює мовленнєву активність студентів. Інноваційний підхід до розвитку комунікативної спроможності забезпечує готовність фахівця до оперування складними правовими поняттями у стресових чи нестандартних умовах професійної діяльності, наближаючи освітній процес до реалій сучасної юридичної практики.

Етичний кластер міждисциплінарності розкриває аксіологічний вимір юридичної професії, визначаючи ціннісні орієнтири діяльності правника. Морально-етичне становлення майбутнього фахівця передбачає засвоєння норм професійної етики, юридичної деонтології та дотримання правил правового етикету [8]. Дослідження особливостей формування професійного етикету підкреслюють, що зовнішня культура поведінки, повага до учасників процесу та академічна доброчесність є невід'ємними атрибутами професійної честі юриста, що формують високий рівень суспільної довіри до правової системи.

Аксіологічна підготовка правника тісно пов'язана з державною політикою у сфері утвердження української національної та громадянської

ідентичності. Законодавчо закріплені засади формування громадянської свідомості виступають міцним фундаментом для виховання патріотично налаштованої юридичної спільноти. Поєднання загальнолюдських моральних цінностей, європейських етичних стандартів та національно-патріотичних орієнтирів гарантує, що майбутній фахівець усвідомлює свою високу відповідальність перед суспільством і державою під час виконання професійних обов'язків.

Міжнародно-правовий вимір міждисциплінарності вимагає виходу за межі локального законодавчого поля та орієнтації на світові стандарти юриспруденції. Формування стратегічної компетентності майбутніх юристів-міжнародників передбачає засвоєння прогресивного зарубіжного досвіду, зокрема педагогічних підходів та критеріїв оцінювання, які застосовуються в провідних університетах Франції та інших країн ЄС [11]. Стратегічна компетентність дає змогу бачити перспективи розвитку правових ситуацій у глобальному вимірі, прогнозувати юридичні ризики та ефективно діяти в умовах транскордонного співробітництва.

Дидактичні засади оцінки та розвитку міжнародно-правової компетентності передбачають виокремлення чітких критеріїв, показників та рівнів її сформованості. Це дозволяє здійснювати моніторинг динаміки зростання фахової майстерності студентів, оцінювати їхню здатність аналізувати порівняльно-правові джерела та застосовувати норми міжнародного публічного й приватного права. Стратегічний орієнтир у підготовці юристів забезпечує їхню високу конкурентоспроможність на міжнародному ринку праці та готовність представляти інтереси держави на міжнародній арені.

Успішна реалізація комунікативно-мовного та етичного блоків міждисциплінарності безпосередньо залежить від рівня підготовленості викладацького складу вищої школи. Формування компетентності викладачів гуманітарних і соціально-економічних дисциплін, впровадження новітніх педагогічних концепцій, таких як коучинг та менторство, дозволяють

викладачам виступати ефективними координаторами освітнього процесу. Викладач нового покоління не просто транслює знання, а моделює професійну поведінку, транслює етичні цінності та допомагає студентам опановувати високу культуру юридичного мислення.

Синергія комунікативно-мовної підготовки, інноваційних навчальних технологій, деонтологічних норм та міжнародно-правових стандартів створює цілісну міждисциплінарну парадигму юридичної освіти. Орієнтація на розвиток комунікативної, етичної та стратегічної компетентностей дозволяє подолати академічну ізольованість дисциплін і сформувати висококваліфікованого юриста. Такий фахівець володіє глибинним правовим мисленням, високим рівнем мовної культури та стійкими моральними орієнтирами, що є запорукою успішної розбудови правової держави та інтеграції України до європейського співтовариства.

Ефективна реалізація міждисциплінарних зв'язків у юридичній освіті вимагає створення чітко структурованої дидактичної системи, яка уможлиблює вихід за межі вузько дисциплінарного викладання та забезпечує цілісність сприйняття навчального матеріалу. Ключовою педагогічною умовою цього процесу є забезпечення послідовності та наскрізності у формуванні фахових компетентностей здобувачів вищої освіти на всіх рівнях підготовки. Законодавчі засади реформування вищої школи та загальноєвропейський вектор її розвитку орієнтують заклади вищої освіти на проектування навчальних планів і силабусів як єдиного міждисциплінарного комплексу. Такий підхід дає змогу уникнути дублювання тематичного змісту та забезпечувати систематичне нарощування складності знань від базових теорій до практичного правозастосування.

Фундаментальне значення у створенні міжпредметного зв'язку посідає чітка координація змістового наповнення силабусів як фундаментальних правових, так і гуманітарних та інноваційно-цифрових дисциплін. Інтеграція мовної та професійно-комунікативної підготовки у процеси вивчення галузевих юридичних наук дає можливість здобувачам опановувати іншомовну фахову

термінологію та вести публічну дискусію безпосередньо в контексті євроінтеграційних трансформацій. Водночас залучення до навчальних планів цифрових інструментів та методів аналізу даних сприяє формуванню фахівця, здатного реалізовувати юридичну практику у високотехнологічному середовищі, дотримуючись дидактичних вимог щодо оцінювання та розвитку цифрових навичок.

Послідовність реалізації міждисциплінарності передбачає застосування інноваційних підходів до викладання та проектування практико-орієнтованих навчальних завдань. Впровадження інноваційних освітніх технологій і дидактичне моделювання професійної діяльності дозволяють поєднати теоретичний матеріал кількох дисциплін у межах вирішення комплексних кейсів, імітаційних судових засідань чи міжгалузевих дослідницьких проєктів. Це стимулює розвиток стратегічного правового мислення, формує адаптивність та дає змогу здобувачам бачити багатоаспектність кожної юридичної проблеми.

Наскрізний характер міждисциплінарних зв'язків вимагає обов'язкового врахування аксіологічної складової професійної підготовки. Навчальні програми мають бути наскрізно просякнуті етико-деонтологічними орієнтирами, що передбачає засвоєння норм професійного етикету, правової культури та загальнолюдських цінностей. Узгодженість освітнього процесу з державними засадами утвердження громадянської та національної ідентичності забезпечує виховання патріотично свідомого правника, який усвідомлює власну відповідальність перед суспільством та орієнтується на захист принципів верховенства права.

Організаційно-методичним ядром успішного функціонування міждисциплінарного середовища виступає високий рівень педагогічної майстерності науково-педагогічного складу та готова міжкафедральна співпраця. Формування педагогічної компетентності викладачів, а також застосування взаємодоповнювальних ролей координатора, ментора чи коуча сприяють створенню єдиного освітнього простору. Міжкафедральна

координація при розробці силабусів узгоджує часові рамки викладання суміжних тем, що гарантує цілісність освітньої програми, запобігає академічній ізольованості дисциплін та забезпечує високу якість підготовки випускників відповідно до європейських і світових стандартів.

Моделювання професійної діяльності у вищій юридичній школі виступає центральним дидактичним механізмом, який забезпечує перехід від академічного накопичення знань до формування практичної фахової спроможності. Трансформаційні зміни в освітньому середовищі, зумовлені вимогами законодавства та міжнародними стандартами, вимагають наближення навчального процесу до реальних умов юридичної практики. Застосування концептуальних засад квазі-професійної діяльності дозволяє відтворити предметний і соціальний контексти майбутньої роботи правника, перетворюючи теоретичний матеріал на інструмент розв'язання конкретних правових завдань. Такий підхід усуває розрив між фундаментальною підготовкою та запитами сучасного ринку праці.

Вагоме місце в системі моделювання посідають симуляційні заняття та інтегровані інтерактивні курси, які спонукають здобувачів вищої освіти до активної пізнавальної та аналітичної діяльності. Проведення імітаційних судових засідань (*moot courts*), юридичних клінік та комп'ютерних симуляцій дозволяє студентам засвоювати процесуальні алгоритми та навички юридичного аналізу у безпечному навчальному середовищі. У поєднанні з дидактичними підходами щодо розвитку та оцінювання цифрових компетентностей, інтегровані курси забезпечують формування фахівця, здатного оперувати спеціалізованими програмами, аналізувати масиви даних та здійснювати захист інформації в умовах цифровізації юриспруденції.

Ефективним інструментом розвитку комунікативних та адаптивних якостей майбутнього правника є рольові ігри та міждисциплінарні тренінги. Програвання правових сценаріїв (медіація, допити, ведення переговорів, консультування) стимулює мовленнєву активність і сприяє формуванню інноваційної комунікативної компетенції. Під час такої взаємодії здобувачі

вищої освіти опановують культуру професійно-правового спілкування, вчать будувати аргументацію та швидко реагувати на аргументи опонентів. Інтеграція іноземної мови у симуляційні рольові ігри додатково забезпечує якісну мовну підготовку в контексті євроінтеграційних вимог.

Застосування методів моделювання професійної діяльності має потужний виховний та деонтологічний потенціал. Занурення здобувачів у складні юридичні колізії вимагає від них не лише застосування норм матеріального чи процесуального права, а й дотримання принципів професійної етики, деонтології та правового етикету. Поєднуючи практичні завдання із принципами державної політики щодо утвердження громадянської ідентичності, імітаційні заняття формують цілісну правову свідомість, відповідальність за ухвалені рішення та орієнтацію на захист прав і свобод людини у глобалізованому світі.

Реалізація моделювання професійної діяльності ставить високі вимоги до суб'єктів навчального процесу, насамперед викладачів. Ефективна організація симуляцій вимагає високого рівня педагогічної майстерності, фахової компетентності та здатності виступати в ролі модератора, ментора чи коуча. Завдяки належній педагогічній підтримці у традиційному та цифровому освітньому середовищі створюються передумови для формування стратегічної компетентності правника. Зрештою, це забезпечує підготовку конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно реалізовувати свій потенціал як у національній правовій системі, так і в європейському освітньо-науковому просторі.

Застосування інноваційних освітніх технологій у вищій юридичній школі виступає ключовим каталізатором модернізації навчального процесу та розбудови міждисциплінарного середовища. Формування професійної компетентності сучасного правника в умовах динамічних суспільних трансформацій вимагає відходу від пасивних методів навчання на користь інтерактивних, цифрових та симуляційних методик. Впровадження інноваційних технологій дозволяє ефективно поєднувати теоретичні правові

знання з практичними навичками, стимулюючи пізнавальну активність здобувачів вищої освіти та забезпечуючи високий рівень їхньої підготовки до діяльності у складних, нестандартних ситуаціях правозастосування.

Організація інноваційного освітнього простору висуває високі вимоги до суб'єктів педагогічної взаємодії, насамперед до особистості викладача. Сформованість педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників гуманітарного та соціально-економічного профілю є необхідною передумовою успішного проектування міждисциплінарних курсів та наскрізних силабусів. У цьому контексті педагогічна майстерність викладача розкривається через його здатність інтегрувати розрізнені галузеві знання у цілісний навчальний контент, ефективно володіти цифровими та комунікативними інструментами, а також створювати мотивуючу атмосферу для творчого аналізу правових явищ. Якісна трансформація ролі викладача у міждисциплінарному середовищі полягає у переході від авторитарного транслятора знань до координатора, який здійснює індивідуальний супровід освітньої траєкторії студента. Імплементація сучасних моделей коучингу та менторства дає змогу викладачу розкрити внутрішній потенціал здобувача, навчити його формулювати власні професійні цілі та критично осмислювати результати навчальної діяльності. Коучинговий підхід сприяє розвитку самостійності, гнучкості мислення та відповідальності майбутнього фахівця, що є визначальним для його подальшої адаптації до вимог ринку праці.

Суттєвим аспектом педагогічного супроводу є поєднання інноваційних методик із забезпеченням психолого-педагогічної підтримки студентів у традиційному та цифровому освітньому середовищі. Синергія менторського наставництва та системної підтримки дозволяє здобувачам успішно долати адаптаційні бар'єри, ефективно опрацьовувати великі масиви інформації та опановувати складні міждисциплінарні зв'язки між правознавством, іноземними мовами й цифровими технологіями. Це забезпечує наскрізне формування професійної культури, етики та зрілої правової свідомості.

У підсумку, поєднання інноваційно-технологічного інструментарію із високопрофесійним педагогічним супроводом створює надійний фундамент для формування стратегічної компетентності правника. Викладач, володіючи високим рівнем педагогічної майстерності, коучинговими технологіями та менторськими стратегіями, допомагає студентству не лише засвоїти необхідні фахові знання, а й розвинути адаптивність, комунікабельність та стійкі етичні орієнтири. Зрештою, саме такий комплексний підхід гарантує підготовку висококваліфікованих юридичних кадрів, спроможних ефективно реалізовувати свій потенціал у єдиному європейському освітньо-науковому та правовому просторі.

Систематична діагностика сформованості професійної компетентності здобувачів вищої юридичної освіти є вирішальним інструментом перевірки якості міждисциплінарного навчання. Перехід від традиційного накопичення академічних знань до комплексного оцінювання фахової спроможності вимагає розробки прозорих вимірювальних критеріїв, здатних зафіксувати глибину особистісних і фахових трансформацій студента [10]. Впровадження наскрізної діагностики дозволяє науково-педагогічному колективу оцінити, наскільки ефективно міжпредметний зміст навчальних програм готує майбутнього правника до діяльності в умовах глобалізації та євроінтеграції [19].

Центральне місце у вимірюванні результативності посідає мотиваційно-ціннісний критерій, який визначає етичну зрілість та внутрішнє покликання майбутнього правознавця. Діагностичними показниками тут виступають сформованість правової свідомості, неухильне дотримання норм професійної етики й деонтології, а також глибоке розуміння суспільної місії правника [8]. Узгодженість цих показників із державними засадами утвердження громадянської та національної ідентичності забезпечує виховання фахівця, який орієнтується на захист прав людини та сповідує принципи верховенства права [12].

Оцінка практично-прикладних здобутків здійснюється за допомогою когнітивно-діяльнісного критерію, що акумулює обсяг міждисциплінарних

знань та вміння застосовувати їх під час розв'язання складних юридичних колізій. Ключовими показниками цього блоку є здатність інтегрувати норми галузевого права із сучасними цифровими інструментами аналізу даних [5], навички захисту інформації в цифровому середовищі [7], а також вільне оперування фаховою іноземною мовою [16]. Вимірювання за цим критерієм здійснюється в ході вирішення практичних кейсів і під час імітаційних процесів, що відображають високий рівень комунікативної підготовки [1, 13, 15].

Завершальним діагностичним виміром постає рефлексивно-адаптивний критерій, який характеризує здатність здобувача критично оцінювати власні результати, здійснювати самокорекцію та гнучко реагувати на виклики ринку праці. Його показники визначають рівень розвитку самостійності, прагнення до самовдосконалення та готовність до професійної лабільності. Орієнтація на цей критерій перегукується з міжнародними індикаторами оцінювання стратегічної компетентності правників [9], гарантуючи здатність фахівця ефективно вибудовувати власну професійну траєкторію в динамічному правовому середовищі.

Підсумкова оцінка за визначеною тріадою критеріїв дає змогу виявити рівень сформованості компетентності здобувача (від початкового до високого) та своєчасно відкоригувати зміст силабусів. Проведення такого аналізу вимагає високої педагогічної майстерності викладачів, використання новітніх інноваційних технологій навчальної діяльності [4], а також активного впровадження коучингових та менторських моделей індивідуального супроводу студентів. У результаті забезпечується вихід на ринок праці кваліфікованого юриста, спроможного діяти в єдиному європейському освітньо-науковому просторі.

Попри беззаперечну актуальність міждисциплінарної парадигми, її практична імплементація у вищій юридичній школі наражається на низку системних викликів та інституційних бар'єрів. Насамперед це виявляється в інертності функціонування традиційних академічних кафедр, які десятиліттями

будували свою діяльність за строго локалізованим принципом. Дисциплінарна ізоляція стримує розробку спільних міжгалузевих освітніх програм та призводить до академічного «перетягування канату» між предметами замість налагодження гнучкої міжпредметної координації, що вповільнює системні трансформації освітнього простору відповідно до вимог закону.

Додатковим стримувальним чинником виступає гострий брак якісного навчально-методичного забезпечення нового покоління, зокрема інтегрованих підручників та міждисциплінарних практикумів. Наявна навчальна література у своїй більшості залишається прив'язаною до монодисциплінарного викладання окремих галузей права, практично не пропонуючи наскрізних рішень на стику юриспруденції, цифрових технологій, кібербезпеки чи іноземної фахової мови. Відсутність комплексних підручників ускладнює самотійну роботу здобувачів та вимагає від викладачів додаткових зусиль для пошуку й адаптації розрізнених матеріалів з метою формування цілісного правового мислення.

Вирішальним бар'єром постає нагальна потреба у масштабній системній системі підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників. Ефективна міждисциплінарна взаємодія вимагає від викладача виходу за межі власного вузького предмета, опанування цифрових інструментів, вищого рівня педагогічної майстерності та сучасних моделей менторства й коучингу. Без спеціальної методичної підтримки та постійного професійного розвитку педагогів спроби впровадити міжпредметний підхід ризикують залишитися суто формальною декларацією в силабусах, не забезпечуючи реального підвищення якості підготовки фахівців для роботи в контексті глобальних та євроінтеграційних процесів.

Стратегічне оновлення вітчизняної вищої юридичної школи вимагає комплексної переорієнтації освітньо-професійних програм на принципи міждисциплінарності, гнучкості та практичної спрямованості [14]. Головним вектором цієї модернізації постає систематична гармонізація навчальних планів із вимогами європейського ринку юридичних послуг, де від випускника вимагається не лише фундаментальне розуміння національного законодавства,

а й глибоке володіння інструментами порівняльного правознавства та міжнародно-правовими стандартами [10; 19]. Системне переосмислення освітніх програм передбачає відхід від застарілої моделі пасивного накопичення знань на користь формування стратегічної компетентності, адаптивності та здатності вирішувати складні транскордонні завдання [9].

Ключовим напрямом концептуальних трансформацій є поглиблена інтеграція цифрових та комунікативних модулів у традиційне правознавче ядро. Освітньо-професійні програми нового покоління мають наскрізно охоплювати курси з LegalTech, аналізу юридичних даних, кібербезпеки та фахової іноземної мови [5]. Така міжпредметна синергія дозволяє підготувати фахівця, здатного вільно орієнтуватися у цифровому середовищі [7], вести професійну комунікацію на міжнародному рівні [13; 15] та застосовувати інноваційні освітні здобутки для розв'язання сучасних правових колізій [1; 4].

Важливим стратегічним орієнтиром є посилення практико-орієнтованого та аксіологічного блоків підготовки. Модернізація навчального процесу передбачає широке впровадження симуляційних моделей, імітаційних процесів та інтерактивних курсів [3], які дозволяють здобувачам формувати фахові навички в умовах, наближених до реальної юридичної практики. Водночас освітні програми повинні містити чіткий деонтологічний каркас, заснований на дотриманні високих стандартів професійної етики, юридичного етикету [8] та укоріненні державних засад громадянської ідентичності [12], що гарантує виховання чесного, добросовісного та патріотично свідомого правника. Успішна реалізація окреслених стратегічних пропозицій неможлива без якісного оновлення педагогічного супроводу та розвитку науково-педагогічного потенціалу закладів вищої освіти [2; 6]. Впровадження індивідуальних освітніх траєкторій, підтримка здобувачів через інструменти коучингу, менторства та координації [17; 18] дозволяють виховати лідерські якості та готовність до професійного самовдосконалення протягом життя. Така системна реконструкція освітньо-професійних програм забезпечить високу конкурентоспроможність українських випускників-правників, їхню мобільність

та повноцінну інтеграцію України до єдиного європейського освітньо-наукового та юридичного простору [11; 14].

Висновки. Проведене науково-теоретичне дослідження засвідчує, що міждисциплінарність постає фундаментальною освітньою парадигмою сучасної вищої юридичної школи, покликаною подолати традиційний «предметний центрзм» та академічну ізольованість дисциплін. Впровадження наскрізних міжпредметних зв'язків дозволяє трансформувати фрагментарне засвоєння окремих галузей права у цілісне, системне правове мислення, що є критично важливим для підготовки фахівців, здатних ефективно діяти в умовах постійних суспільних, нормативних та технологічних трансформацій.

Структурно-функціональний аналіз професійної компетентності майбутнього юриста дозволив виокремити її багатокomпонентну будову, яка інтегрує когнітивний, діяльнісний, комунікативно-мовний, цифровий, мотиваційно-ціннісний та стратегічний блоки. Особливого значення в сучасних реаліях набуває поєднання класичних юридичних знань із цифровими технологіями (LegalTech, аналіз даних, кібербезпека) та інтенсивною мовною підготовкою, що відкриває здобувачам вищої освіти можливості для вільної фахової комунікації у міжнародному та євроінтеграційному контексті.

Ефективність міждисциплінарної підготовки безпосередньо залежить від моделювання квазі-професійної діяльності у навчальному процесі через залучення симуляційних занять, імітаційних судових процесів та інтегрованих інтерактивних курсів. Такий практико-орієнтований підхід забезпечує не лише формування фахових навичок, а й укорінення норм професійної етики, деонтології та правового етикету, що суголосно із державними засадами утвердження громадянської та національної ідентичності.

Якісна реалізація міждисциплінарної моделі вимагає принципово нового педагогічного супроводу та високого рівня педагогічної майстерності викладацького складу. Зміна ролі викладача від ретранслятора знань до координатора, ментора та коуча створює мотивуюче освітнє середовище, у якому здобувачі вищої освіти отримують індивідуальну підтримку у побудові

власних освітніх траєкторій, опануванні міжгалузевих знань та розвитку стратегічної компетентності.

Оцінювання результативності впровадження міждисциплінарних зв'язків за мотиваційно-ціннісним, когнітивно-діяльнісним та рефлексивно-адаптивним критеріями підтверджує можливість здійснення об'єктивного моніторингу фахово-особистісного зростання студентів. Попри наявні інституційні бар'єри (інертність традиційних кафедр, брак міждисциплінарних підручників, потреба в постійній перепідготовці кадрів), гармонізація освітньо-професійних програм із європейськими стандартами залишається головним стратегічним орієнтуванням розвитку вітчизняної юридичної освіти.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі полягають у розробці та практичній апробації вимірювальних матриць і цифрових інструментів для діагностики міждисциплінарних компетентностей здобувачів на різних етапах університетської підготовки. Важливим вектором є розробка методичних рекомендацій щодо створення наскрізних міжкафедральних силабусів, які б об'єднували юридичні дисципліни з модулями LegalTech, штучного інтелекту у правосудді та фахової іноземної мови.

Подальшого наукового осмислення вимагає обґрунтування організаційно-педагогічних умов підготовки науково-педагогічних працівників до роботи в міждисциплінарному освітньому середовищі. Це передбачає дослідження ефективності впровадження коучингових та менторських моделей супроводу викладачів, а також вивчення зарубіжного досвіду створення міждисциплінарних юридичних лабораторій та онлайн-симуляторів задля прискорення інтеграції української вищої школи до єдиного європейського освітньо-наукового простору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азарова Н. В. Використання інноваційних технологій навчання у формуванні комунікативної компетенції майбутніх правників. *Наука і освіта*. №7, 2009. С. 12-16.
2. Арістова Н. О. Формування педагогічної компетентності викладачів гуманітарних і соціально-економічних дисциплін. *Науковий вісник національного університету біоресурсів і природокористування України. Педагогіка, психологія, філософія*. 2014. Вип. 199(2). С. 10–15. URL: <http://journals.nubip.edu.ua/index.php/Pedagogica/article/viewFile/3195/3119>.

3. Волкова Н. П., Тарнопольський О. Б. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах: монографія / ред. О. Б. Тарнопольський; Дніпропетр. ун-т ім. А. Нобеля. Дніпропетровськ, 2013. 226 с.
4. Головач Л. В. Формування професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників оперативно-рятувальної служби цивільного захисту України із застосуванням інноваційних технологій навчання: дис. ... доктора філос.: 011 Освітні, педагогічні науки, 2024. 240 с.
5. Гонтар З. Г., Середюк, Я. І. Оцінка рівня цифрової компетентності у майбутніх фахівців з цивільної безпеки: методи та підходи. *Журнал «Наука і техніка сьогодні» (Серія «Педагогіка»)*, № 2(43), 2025. С. 560-568.
6. Кабиш М. Суть і структура педагогічної майстерності викладача загальноосвітніх дисциплін закладу професійної освіти. *Професійна педагогіка*. 2021. Вип. 2(23). С. 108–118.
7. Козакова В. А., Пшенична Л. А. Педагогічна підтримка студентів у цифровому освітньому середовищі. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2021. Вип. 2(48). С. 31–36.
8. Криштанович М. Ф., Біловус Д. І. Особливості формування професійного етикету майбутніх юристів. *Академічні візії*. 2023. Вип. 18. URL: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/330>
9. Писаревська О. В. Критерії, показники та рівні сформованості стратегічної компетентності майбутніх юристів-міжнародників в університетах Франції. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2020. С. 65-68.
10. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-19. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
11. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17.04.2002 № 347/2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (дата звернення: 22.10.2025).
12. Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності: Закон України від 13.12.2022 № 2834-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text>
13. Семиног О.М., Насіленко Л.А. Професійна комунікативна підготовка майбутніх юристів: теорія і практика: монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. 324 с.
14. Тернавська В. М. Сучасні тенденції реформування вищої юридичної освіти в Україні (конституційно-правовий аспект). *Нове українське право*, Вип. 2, 2022. С. 142-148. DOI <https://doi.org/10.51989/NUL.2022.2.20>
15. Циганій С. О. Формування культури професійно-правового спілкування в майбутніх юристів у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2017. 239 с.
16. Шаповаленко Н. М. Мовна підготовка студентів-юристів в контексті євроінтеграції. *Закарпатські філологічні студії*. Випуск 27. Том 3. 2023. С. 46-50.
17. Brown C. H., et al. (2018). *Professional Coaching: Principles and Practice*. Springer Publishing Company. 481 p.
18. Clutterbuck D. (2023). *Coaching and Mentoring: A Journey Through the Models, Theories, Frameworks and Narratives of David Clutterbuck*. Routledge. 268 p.
19. Vorobyova O. The influence of globalization processes on higher education development, 2018. DOI: [https://doi.org/10.26886/2414-634X.2\(21\)2018.6](https://doi.org/10.26886/2414-634X.2(21)2018.6)

1.2. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРИКІНЦЕВОГО РЕЗУЛЬТАТУ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВІРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФІЛОЛОГІВ-ГЕРМАНІСТІВ

Ксенія Діконська,
*здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки,
Міжнародний університет, м. Одеса, Україна
<https://orcid.org/0009-0008-6754-1975>*

Анотація. Розділ монографії присвячено обґрунтуванню ознак й уточненню характеристик прикінцевого результату лінгводидактичної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів.

Доведено, що найбільш значущим прикінцевим результатом лінгводидактичної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів є їхня фахова готовність до цього напряму професійно-педагогічної діяльності в межах спеціальності «Філологія».

Готовність майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів визначено в якості професійно важливого новоутворення їхньої особистості, інтегральна характеристика якого включає усвідомлення цільових завдань, ролі і значущості цього освітнього процесу, знання принципів його проектування, організації, контролю й моніторингу, розуміння способів розробки навчально-методичного й інформаційно-технологічного забезпечення, спрямованість на їх творче застосування й вдосконалення шляхом оцінювання своїх можливостей в їх співвідношенні з прогнозованими труднощами і необхідністю досягнення позитивного результату з врахуванням зовнішніх обставин і внутрішніх умов.

Обґрунтовано, що цілісну структуру готовності майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів утворюють п'ять компонентів: мотиваційний, орієнтаційний, змістовий, технологічний та рефлексивний.

Виокремлено критерії (спонукальний, ресурсний, предметний, операціональний, аналітичний) та показники (потребнісний, ціннісний, смисловий, діяльнісний, оцінювальний), схарактеризовано рівні (високий, достатній, середній, низький, початковий) готовності майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів.

Ключові слова: лінгводидактична підготовка, прикінцевий результат лінгводидактичної підготовки, майбутні викладачі іноземної мови, текстотвірна компетентність філологів-германістів, готовність до

формування текстотвірної компетентності філологів-германістів, критерії, показники і рівні готовності до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів.

1.1. CHARACTERISTICS OF THE FINAL OUTCOME OF THE LINGUISTIC-DIDACTIC TRAINING OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS AIMED AT FORMATION OF TEXT-CREATION COMPETENCE OF PHILOLOGISTS-GERMANISTS

Kseniia Dikonska,

*student of the third (educational-scientific) level of higher education
at the International University, Odesa, Ukraine,
<https://orcid.org/0009-0008-6754-1975>*

Abstract. *The part of the monography under study is devoted to substantiation of the indicators and reviewing the final outcome of the linguistic-didactic training of future foreign language teachers for the formation of the text-creation competence of philologists-germanists.*

In fact, we have managed to ascertain that the most significant final outcome of the linguistic-didactic training of future foreign language teachers aimed at formation of the text-creation competence of philologists-germanists lies in their professional preparedness for the this trend of the professional-pedagogical activity in the framework of speciality "Philology".

Thus, the preparedness of future foreign language teachers for the formation of text-creation competence of philologists-germanists has been defined as a newly-acquired aptitude, the integral definition of which comprises acknowledgement of the objectives, role and significance of the educational process, the awareness of the main principles of its design, organization, control and monitoring, understanding the methods of elaboration of the academic-methodical and data-technological support, focusing on its creative implementation and enhancement by means of assessment of their capabilities as opposed to the foreseen difficulties and the need for achieving the desired outcome whilst taking into consideration all the external factors and internal conditions.

In addition, we have managed to substantiate that the integral structure of preparedness of future foreign language teachers for the formation of the text-creation competence of philologists-germanists tends to be ensured by 5 definite components: the motivational, orientative, contents-based, technological and the reflexive one.

Also, we have singled out the relevant criteria (the imperative, resource-based, subject-based, operational, analytical) as well as the indicators (necessity-oriented, value-oriented, sense-based, activity-based, evaluative); defined the levels of preparedness of future foreign language teachers for the formation of the text-creation competence of philologists-germanists (high, sufficient, fair, low, beginner's).

Key words: *linguistic-didactic training, final outcome of the linguistic-didactic training, future foreign language teachers, text-creation competence of philologists-germanists, criteria, indicators and levels of preparedness for the formation of text-creation competence of philologists-germanists*

Постановка проблеми. У сучасних умовах розширення міжнародних відносин, а також зміцнення європейської соціокультурної та освітньо-наукової інтеграції, вдосконалення процесів навчання іноземних мов та покращення методики їх викладання на всіх рівнях вищої освіти визначається найпріоритетнішим напрямом як світової («Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment» (2001); «English for Specific Purposes. National Curriculum for Universities» (2005); «From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the development of Language Education Policies in Europe» (2007); «Plurilingualism promotion Plan: A language policy for Andalusian society» (2007); «Education and training in Europe 2020» та ін.), так і державної (Закони України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Про застосування англійської мови в Україні» (2024); «Концепція мовної освіти в Україні» (2010); Указ Президента України «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні» (2015), «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2022–2032 роки» (2022) та ін.) освітньої політики. В провідних положеннях останньої наголошується на тому, що успішність вивчення іноземних мов здобувачами першого (бакалаврського) й другого (магістерського) рівнів вищої освіти значною мірою залежить від якості професійно-мовної, психолого-педагогічної та лінгвометодичної підготовки нового покоління викладацьких кадрів. Останні мають бути здатними як до впровадження інноваційних форм, засобів і технологій полікультурної іншомовної освіти, так і до вияву творчого підходу до проектування, організації й моніторингу якості специфічних лінгводидактичних процесів, властивих системі іноземномовної філологічної освіти тощо.

Не випадково, тому, з початку нового тисячоліття в галузі освітніх, педагогічних наук значно актуалізувалися дослідження явищ, обставин і

процесів, які охопили систему нової – магістерської підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності «Філологія».

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що в межах досліджень з освітніх наук визнані вчені спрямовують свою увагу на розробку наступних аспектів магістерської підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності «Філологія», а саме:

– вивчення й узагальнення світових тенденцій розвитку іноземномовної філологічної освіти в зарубіжних країнах (Н. Бідюк, Н. Колесниченко, К. Скиба), особливостей її здійснення в університетах Великої Британії (В. Базуріна, Т. Гарбуза, Григор'єва, І. Задорожна), Німеччини (В. Базова), Канади (Ю. Головацька), Сполучених Штатах Америки (Н. Батечко, Я. Бельмаз, І. Білецька, М. Кокор, І. Пасинкова), Швейцарії (А. Заслужена);

– з'ясування сучасного стану та особливостей реалізації програм іноземномовної філологічної освіти у закладах вищої освіти України (В. Безлюдна, О. Попова);

– осучаснення теоретико-концептуальних (С. Амеліна, В. Андрущенко, І. Горошкін, Н. Зінукова, М. Іваницька, І. Ключінська, О. Ребрій, О. Тарасенко, Л. Черноватий) та дидактико-методичних (І. Заболотна, С. Ніколаєва, І. Сімкова, О. Тарнопольський, Я. Фабрична) засад вітчизняної системи іноземномовної філологічної освіти;

– проектування процесів формування у майбутніх філологів-германістів науково-дослідницької (Г. Сомбаманія) та андрагогічної (О. Семенова) культури; художньо-естетичного (В. Романець) й професійного (Ж. Таланова) світогляду; соціокультурної (Л. Шуппе), мультикультурної (Р. Булгаков), перекладацької (Є. Бєседіна, В. Желясков, О. Кочубей, М. Рудіна, М. Штогрин), текстотвірної (Г. Адамова, Т. Кавицька), професійно-комунікативної (Ю. Гейко, О. Крєтова, З. Підручна), лінгвометодичної (Т. Кокнова, О. Попова) компетентності; готовності до викладацької (Я. Абсалямова, В. Коваль) та інноваційно-педагогічної (Б. Бандур, О. Резунова, О. Передерій) діяльності;

– розроблення перспективних моделей фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов до використання інформаційно-комунікативних та цифрових технологій (І. Костікова, Л. Морська); застосування методів і форм їхнього інноваційного (Г. Адамова, І. Рожелюк, О. Цокур), інтерактивного (І. Брітченко, В. Стрельніков), контекстно-компетентнісного (Г. Удовіченко), студентоцентрованого (Г. Адамова, В. Добров, А. Фрумкіна, Т. Яблонська) навчання тощо.

Зазначимо, що в рамках лінгводидактичних досліджень, виконаних на засадах компетентнісного підходу до організації підготовки здобувачів спеціальності «Філологія», текстотвірна компетентність філолога-германіста все частіше виокремлюється в структурі їхньої мовно-комунікативної та професійної компетентностей [1]. Вона найчастіше пов'язується не стільки з досконалим знанням рідної та іноземних мов, скільки з виявом креативності, перекладацької кмітливості, майстерності і таланту, що забезпечує його професійний успіх як фахівця сфери міжмовного та міжкультурного посередництва. На відміну від перекладацької компетентності (як комплексного інтелектуально-психологічного новоутворення особистості філолога-германіста, що зумовлює його здатність до ефективного міжкультурного спілкування в різних контекстах життєдіяльності завдяки набуттю знань мовних і мовленнєвих норм, етикету, культурних особливостей, соціального досвіду й уміння їх використовувати відповідно до конкретних ситуацій комунікативної взаємодії і мети перекладу), текстотвірна компетентність розуміється в якості здатності і готовності філолога-германіста сприймати, розуміти й створювати іншомовні тексти відповідно задуму, структури й форми тексту оригіналу, на основі врахування особливостей ситуації міжкультурного посередництва й певного комунікативного наміру, а також провідної мети перекладу в рамках поставленої чи зумовленої комунікативної задачі [17].

Зарубіжні вчені [19-22] текстотвірну компетентність здебільшого розглядають в статусі обов'язкової складової частини професійної компетентності філолога як первинної мовної особистості або в якості відносно

самостійного компонента його особливої – перекладацької компетентності. Остання, будучи характерною для філолога-германіста як знавця рідної та іноземної мов, репрезентує його практичну діяльність в якості вторинної мовної особистості – перекладача. Перекладач як суб'єкт досконалого володіння різноманітними методами і прийомами сприйняття, розуміння й інтерпретації тексту оригіналу, завдяки реалізації текстотвірної функції перекладацької діяльності здатен до стратегічного планування й вироблення авторського проекту щодо його творчого перетворення у текст перекладу засобами іншої мови відповідно чинних норм і критеріїв якості.

Розмежування означених феноменів призвело до того, що все більше зарубіжних і вітчизняних науковців почали дотримуватися думки, що формування текстотвірної компетентності має стати одним із провідних лінгводидактичних процесів в рамках університетської підготовки майбутніх філологів-германістів задля покращення їхньої професійної мобільності та підвищення конкурентоспроможності на сучасному ринку праці [18; 21]. Через це, магістерська освіта, на нашу думку, в аспекті професійно-педагогічної й лінгводидактичної спеціалізації здобувачів спеціальності «Філологія» має передбачати відповідний напрямок їхнього перспективного розвитку, який охоплював би процес цілеспрямованої підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів.

Натомість, попри суттєвий внесок зазначених вище науковців в теорію освітніх наук, до теперішнього часу не розроблено цілісної концепції підготовки майбутніх викладачів іноземних мов до формування текстотвірної компетентності у філологів-германістів, а також залишаються недостатньо висвітленими як її організаційно-педагогічні, так і суто лінгводидактичні засади.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні ознак й уточненні характеристик прикінцевого результату підготовки майбутніх викладачів

іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів.

Виклад основного матеріалу. З огляду на означену мету дослідження, вияв фактичного стану підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів, яка здійснюється у вітчизняних закладах вищої освіти, було означено провідним завданням першого – пошукового етапу дослідно-експериментальної роботи. Основною базою дослідження на цьому етапі, який охопив 2021-2024 н.р., виступили престижні заклади вищої освіти м. Києва, м. Тернополя й м. Одеси, які здійснюють магістерську підготовку здобувачів спеціальності 035 Філологія спеціалізації 035.041 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська. Серед них: Міжнародний університет, Національний університет «Одеська політехніка», Національний університет «Одеська юридична академія», Одеський національний морський університет, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Національний університет біоресурсів і природокористування України, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Пошуковий етап дослідно-експериментальної роботи передбачав:

– проаналізувати зміст і навчально-методичне забезпечення освітніх компонент чинних освітньо-професійних програм для другого – магістерського рівня вищої освіти спеціальності 035 Філологія спеціалізації 035.041 Германські мови і літератури (переклад включно), перша – англійська у зазначених вище закладах вищої освіти задля виокремлення наявного в них інноваційно-педагогічного досвіду з підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів;

– провести опитування викладачів фахових і професійно орієнтованих дисциплін, особливо тих, які входять до групи забезпечення означеної спеціальності, щодо їхнього ставлення до проблеми підготовки майбутніх

викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів, усвідомлення її значущості для вдосконалення їх майбутньої професійної діяльності, а також особистого творчого внеску в цей освітній процес;

– здійснити анкетування студентів магістратури спеціальності Філологія спеціалізації Германські мови і літератури (переклад включно), перша – англійська, з одного боку, для того, щоб виявити міру усвідомлення ними місця і ролі текстотвірної компетентності у забезпеченні успішності й ефективності професійної діяльності філолога-германіста, а з іншого, – для виокремлення глибини розуміння ними як майбутніми викладачами іноземної мови сенсу власної підготовки до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів тощо.

Відмітимо, що реалізацію першого завдання пошукового етапу дослідження було розпочато з аналізу Стандарту вищої освіти України за спеціальністю «Філологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти [11], затвердженого у 2019 році, на відповідність міри актуальності заявленої теми нашого дисертаційного дослідження та практичної цінності його мети чинним державним вимогам. Аналізуючи означений Стандарт під зазначеним вище кутом зору, ми переконалися у відповідності його вимог стосовно необхідності й доцільності здійснення підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів як особливого й спеціально організованого освітнього процесу, оскільки:

– об'єктами вивчення та професійної діяльності магістра філології є «мова(и) (в теоретичному /практичному, синхронному /діахронному, діалектологічному, стилістичному, соціокультурному та інших аспектах); література й усна народна творчість; жанрово-стильові різновиди текстів; переклад; міжособистісна, міжкультурна та масова комунікація в усній і письмовій формі»;

– цілі навчання в магістратурі передбачають підготовку фахівців, «здатних розв’язувати складні задачі і проблеми, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог, у діяльності, пов’язаній з аналізом, творенням (зокрема перекладом) і оцінюванням письмових та усних текстів різних жанрів і стилів, організацією успішної комунікації різними мовами» [11].

Суттєво й те, що Стандарт спеціальності «Філологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти спрямовує зусилля науково-педагогічних працівників на формування у випускників таких новоутворень особистості, які також відповідні прикінцевим результатам підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів, серед яких:

– інтегральна компетентність як «здатність розв’язувати складні задачі і проблеми в галузі лінгвістики, літературознавства, фольклористики, перекладу в процесі професійної діяльності»;

– загальні компетентності (зокрема, «ЗК 9 – здатність до адаптації та дії в новій ситуації; ЗК 10 – здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/видів економічної діяльності); ЗК 12 – здатність генерувати нові ідеї (креативність)» [11];

– спеціальні компетентності (у тому числі: «СК4 – здатність здійснювати науковий аналіз і структурування мовного /мовленнєвого й літературного матеріалу з урахуванням класичних і новітніх методологічних принципів; СК8 – усвідомлення ролі експресивних, емоційних, логічних засобів мови для досягнення запланованого прагматичного результату; СК9 – здатність ефективно й компетентно брати участь у різних формах наукової комунікації (конференції, круглі столи, дискусії, наукові публікації) в галузі філології; СК11 – здатність послідовно перекладати різні типи текстів (з нотатками та без них) зі збереженням логічної структури та смислового наповнення») [11].

Аналізуючи Стандарт спеціальності «Філологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти на предмет результатів навчання, також доходимо висновку, що вони також суголосні з прикінцевим результатом підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів, так як останні мають:

- «впевнено володіти державною та іноземною мовами для реалізації письмової та усної комунікації, зокрема в ситуаціях професійного й наукового спілкування; презентувати результати досліджень державною та іноземною мовами;

- збирати й систематизувати мовні, літературні, фольклорні факти, інтерпретувати й перекладати тексти різних стилів і жанрів;

- здійснювати науковий аналіз мовного, мовленнєвого й літературного матеріалу, інтерпретувати та структурувати його з урахуванням доцільних методологічних принципів, формулювати узагальнення на основі самостійно опрацьованих даних;

- створювати, аналізувати й редагувати тексти різних стилів та жанрів;

- використовувати спеціалізовані концептуальні знання з обраної філологічної галузі для розв'язання складних задач і проблем, що потребує оновлення та інтеграції знань, часто в умовах неповної/недостатньої інформації та суперечливих вимог;

- презентувати результати свого дослідження науковій спільноті в наукових публікаціях чи виступах на конференціях, круглих столах, семінарах тощо» [11].

Отже, означене вище переконливо засвідчує, що порушений нами аспект дослідження, який стосується лігводидактичної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів, цілком відповідає вимогам Стандарту спеціальності «Філологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти, в якому наголошено на тому, що «магістр-філолог може працювати в науковій, літературно-видавничій, освітній галузях; на викладацьких, науково-дослідних

та адміністративних посадах у закладах вищої освіти (за наявності у програмі підготовки циклу психолого-педагогічних та методичних дисциплін та проходження відповідних практик)» [11].

Зазначимо, що під час проведення емпіричних науково-педагогічних досліджень за усталеною традицією [5; 6], для вияву фактичного стану підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів, необхідно було, з одного боку, уточнити її прикінцевий освітній результат, а з іншого – схарактеризувати рівні його прояву, чітко виокремивши певні критерії й показники, за якими здійснювалися відповідні діагностичні зрізи або освітні вимірювання. Через це, намагаючись уточнити прикінцевий освітній результат підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів, ми опиралися на висновки, висвітлені у чисельних дисертаційних дослідженнях [13-16], присвячених проблемі їхньої підготовки до реалізації різних аспектів і функцій професійної діяльності. Останні, дотримуючись діалектики причинно-наслідкового зв'язку явищ педагогічної дійсності: «процес підготовки до педагогічної діяльності» (причина) – «готовність особистості до реалізації її функцій» (наслідок), переконують у правомірності такої універсальної закономірності [3; 4]. З її методологічних позицій стало очевидним, що прикінцевим освітнім результатом підготовки майбутніх викладачів іноземної мови через магістратуру спеціальності «Філологія» має стати їхня лінгводидактична готовність до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів.

Враховуючи, що феномен «готовність до педагогічної діяльності», починаючи з кінця 70-х років XX століття, був досить ґрунтовно дослідженим і висвітленим у психолого-педагогічній літературі, то ця об'єктивна обставина вивільняла нас від здійснення ґрунтовного аналізу його сутності. Тим не менш, для конкретизації власної дослідницької позиції ми вдалися до з'ясування провідних контекстів розуміння специфіки поняття «готовність до педагогічної діяльності», виокремивши його найбільш вживані визначення як:

– особливого «психічного стану або установки на усвідомлення моделі вірогідної поведінки в умовах освітнього середовища або сутності певних навчально-виховних задач, на визначення способів їх вирішення, на оцінку своїх можливостей в їх співвідношенні з прогнозованими труднощами і необхідністю досягнення позитивного результату» (В. Бондар, О. Дуплійчук, І. Зязюн, Г. Клімашевська, Л. Кондрашова) [7, с. 78];

– активного «суб'єктивного стану особистості, який має стабільний характер і зумовлює її налаштованість на педагогічну працю, заохочує до організації процесів навчання й виховання, спрямовуючи на забезпечення їх ефективності, виконуючи регулятивну функцію» (К. Лісниченко, О. Матвієнко, О. Самойленко, Ю. Шаповал) [80, с. 239];

– набутої у процесі професійно-педагогічної підготовки «інтегративної характеристики особистості, що охоплюючи внутрішні потреби в самоствердженні й самореалізації в сфері освітнього процесу, відповідні моральні погляди та переконання, а також сукупність засвоєних предметних, психолого-педагогічних й методичних знань, умінь і навичок, забезпечує спрямованість її психічних процесів на ефективне виконання завдань і функцій педагогічної праці шляхом вияву здатності до подолання труднощів на основі критичної самооцінки отриманих під час навчання й виховання результатів» (І. Гавриш, Л. Кадченко, Л. Красюк, Л. Савенкова, В. Староста) [9];

– комплексної характеристики особистості, що «включає її позитивне ставлення до місії, цілей і завдань педагогічної професії, наявність необхідних для здійснення її провідних функцій фахових і загальнопрофесійних знань, педагогічних навичок та вмінь, а також спрямованість емоційно-вольових і когнітивних ресурсів на забезпечення ефективності освітнього процесу» (Л. Султанова, Г.Троцько) [130, с. 98];

– інтегративного професійно-особистісного новоутворення, яке «являє собою результат відповідної підготовки фахівців для певної сфери освіти завдяки оволодінню узагальненими способами саморозвитку як суб'єкта й організатора навчально-виховного процесу, опануванню системою необхідних

для цього ціннісних орієнтацій і фахових знань, вмінь і навичок озброювати вихованців способами пізнання й творчого перетворення дійсності» (В. Биков [2, с. 120].

З огляду на зазначене вище, *готовність майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів* визначаємо в якості професійно важливого новоутворення їхньої особистості, інтегральна характеристика якого включає усвідомлення цільових завдань, ролі і значущості цього освітнього процесу, знання принципів його проектування, організації, контролю й моніторингу, розуміння способів розробки навчально-методичного й інформаційно-технологічного забезпечення, спрямованість на їх творче застосування й вдосконалення шляхом оцінювання своїх можливостей в їх співвідношенні з прогнозованими труднощами і необхідністю досягнення позитивного результату з врахуванням зовнішніх обставин і внутрішніх умов.

Враховуючи одностайний висновок науковців про те, що дослідження будь-якого феномена передбачає обґрунтування особливостей його структури, яка являє собою «впорядковану систему внутрішніх, стабільних і тривалих взаємозв'язків між її окремими елементами, що забезпечують його цілісність і стійкість у науковому розумінні» [4], нижче ми переходимо до конкретизації побудови готовності майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів.

В контексті порушеної мети дослідження, проілюструємо найбільш авторитетні позиції вчених, предметом наукового пошуку яких була структурна побудова феномена «готовність до педагогічної діяльності». При цьому, було виявлено певну закономірність, яка стосувалася виокремлення мінімальної і максимальної кількості компонентів готовності до педагогічної діяльності (від трьох до п'яти), що обґрунтовувалося відповідними методологічними настановами щодо тлумачення складових останньої.

Зокрема, відповідно логіки побудови педагогічної діяльності: мотиви – зміст функцій – способи їх здійснення, у дослідженнях Л. Красюк, О. Самойленко, Л. Султанової та інших, структура готовності до педагогічної

діяльності представлена «трьома основними компонентами: мотиваційним, який передбачає зацікавленість та позитивне ставлення до неї, усвідомленням власних потреб, емоцій і бажань самореалізуватися в сфері освіти, охоплює професійну спрямованість особистості; змістовим (когнітивним, теоретичним), що репрезентується системою знань і уявлень щодо змісту, провідних завдань і специфіки функцій педагогічної діяльності, зумовлюючи усвідомлення основних понять (принципів, методів, форм, стилів) та закономірностей; діяльнісним (операційним, технологічним), який відображає сформованість умінь і навичок (гностичні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські), необхідних для їх успішної реалізації у контексті динамічних змін у сфері освітніх, інформаційно-комунікативних і цифрових технологій» [8, с. 158].

Дотримуючись логічного ланцюжка: мотиви – зміст функцій – способи їх виконання – самооцінка отриманого результату, у дослідженнях В. Старости, В. Урського, структура готовності до педагогічної діяльності нараховує чотири компоненти, а саме: мотиваційний, що включає сукупність мотивів, узгоджених із цілями та завданнями педагогічної діяльності, визначає позитивне ставлення до останньої; когнітивний, що охоплює систему засвоєних теоретико-методологічних і професійно-практичних знань, необхідних для ефективної та продуктивної педагогічної праці; діяльнісний (операційний, виконавчий), який детермінує набуття сукупності умінь і навичок, необхідних для практичного вирішення професійних завдань у педагогічному процесі; рефлексивний (особистісний), що враховуючи адекватну самооцінку власних можливостей у сфері освітньої діяльності, репрезентує сукупність особистісних якостей, важливих для її успішного здійснення» [12, с. **Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Натомість, з позиції засновників концепції готовності до педагогічної діяльності, якої до теперішнього часу дотримується більшість сучасних українських науковців (В. Биков, О. Сергеєнкова, В. Синявський), її структура нараховує 5 провідних компонентів, суголосних логічного ланцюжка: мотиви –

зміст функцій – способи їх виконання – саморегуляція – самооцінювання міри відповідності поставленої мети отриманому результату, як-от: «мотиваційний, що включає усвідомлення педагогічного обов’язку та почуття відповідальності за його виконання, охоплює ставлення та інтерес до професії, внутрішню мотивацію й зацікавленість нею; орієнтаційний (когнітивний), який передбачає наявність знань і уявлень про специфіку, зміст та умови здійснення педагогічної діяльності, вимоги до особистісних і професійних якостей її суб’єкта; операційний (технологічний), що передбачає оволодіння методами, прийомами й засобами педагогічної діяльності шляхом вияву здатності до аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення під час уточнення програм і алгоритмів виконання професійних завдань; вольовий (управлінський), який, відповідаючи за остаточне прийняття й ухвалення педагогічних рішень, регулює підсистему професійно важливих якостей особистості, включаючи самомотивацію й самоконтроль, саморегуляцію та здатність управляти власною поведінкою в процесі виконання професійних завдань; оцінний (рефлексивний), що завдяки механізмам аналітичного й критичного мислення сприяє адекватності самооцінювання міри власної професійної підготовленості та її відповідності вимогам педагогічної діяльності» [2, с. 77].

Отже, узагальнюючи представлені вище провідні підходи до визначення структури готовності до педагогічної діяльності, зазначимо, що незмінними в них є три компонент: мотиваційний, орієнтаційний (змістовий, когнітивний) та операційний (діяльнісний, технологічний), які складають її внутрішнє ядро, в той час як додаткові – вольовий (управлінський) й оцінний (рефлексивний, особистісний) компоненти, значно поглиблюють розуміння її сутності як професійно значущого новоутворення майбутнього фахівця сфери освіти, успішне становлення якого відбувається тільки впродовж проходження спеціальної – професійно-педагогічної підготовки.

Відповідно до такої дослідницької позиції, побудову готовності майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності

філологів-германістів правомірно було представити у вигляді цілісної структури, до складу якої входять:

– мотиваційний компонент, який, зумовлюючи професійно-педагогічну спрямованість майбутніх викладачів іноземної мови, охоплює систему їхніх потреб, мотивів та інтересів, які стосуються проблеми формування текстотвірної компетентності філологів-германістів;

– орієнтаційний компонент, який, ґрунтуючись на актуалізації систем лінгвістичних і перекладознавчих знань та володінні вміннями й навичками письмового перекладу текстів різних жанрів з державної мови на іноземну і навпаки, дозволяє майбутнім викладачам іноземної мови усвідомити стратегії й алгоритми здійснення текстотвірної діяльності як методологічної основи формування текстотвірної компетентності філологів-германістів;

– змістовий компонент, який, ґрунтуючись на накопиченні, конкретизації й систематизації систем психолого-педагогічних і методичних знань та уявлень, забезпечує їх належну інтеграцію у вигляді цілісної дидактичної концепції, сприяючи усвідомленню майбутніми викладачами іноземної мови сутності і специфіки процесу формування текстотвірної компетентності філологів-германістів;

– технологічний компонент, який, базуючись на системі операціональних загальнодидактичних та лінгвометодичних знань, забезпечує набуття майбутніми викладачами іноземної мови умінь та навичок з проектування, організації, навчально-методичного забезпечення й контролю якості процесу формування текстотвірної компетентності філологів-германістів;

– рефлексивний компонент, який, активуючи провідні механізми професійно-педагогічного мислення й самосвідомості майбутніх викладачів іноземної мови, сприяє здійсненню ними об'єктивного самоаналізу й самооцінювання якості власних стратегій і тактик миследіяльності, спрямованої на формування текстотвірної компетентності філологів-германістів, а також виявленню певних недоліків та потенційних можливостей щодо її вдосконалення.

Отже, конкретизація сутності і структури готовності майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів в якості цілісного новоутворення їхньої особистості, в свою чергу, дозволяла перейти до з'ясування критеріїв і показників прояву кожного з її 5-ти компонентів, а також схарактеризувати її рівні.

Враховуючи, що в психолого-педагогічній літературі не спостерігається єдності позицій щодо трактувань термінів «критерій» і «показник», ми уточнили їх розуміння, виходячи із наступних загальнонаукових значень:

– критерій (від лат. *crīterium* – мірило, засіб судження) – це «певний маркер, ознака чи правило, на основі якої здійснюється визначення, класифікація, оцінка певного процесу або явища» [10];

– показник – це «виражена числом характеристика якої-небудь властивості чи процесу, який є конкретним вимірником критерію, що робить його більш доступним для вимірювання та спостереження» [10].

З огляду на таке розуміння означених вище термінів, в таблиці 1, оформленої у вигляді Бланку діагностичної анкети, представлено компоненти, критерії й показники готовності майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів, необхідні для оцінювання й самооцінювання рівнів її вияву.

Як слідує з таблиці 1.2.1, цілісну структуру готовності майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів утворюють п'ять компонентів, кожен з яких має певні критерії і показники, а саме :

– мотиваційний компонент, охоплює особистісний інтерес до професії викладача іноземної мови закладу вищої освіти; ціннісне ставлення до дослідження проблеми формування текстотвірної компетентності філологів-германістів; позитивну мотивацію щодо набуття інноваційно-педагогічного досвіду з формування текстотвірної компетентності філологів-германістів;

– орієнтаційний компонент, базований на знаннях основ теорії тексту та розумінні концептуальних засад текстоцентричного підходу; володінні вміннями й навичками роботи з текстами різних жанрів і стилів (навчального, наукового, художнього, публіцистичного); володінні способами здійснення текстотвірної діяльності з використанням засобів державної та іноземної (англійської, німецької) мов;

– змістовий компонент, представлений знанням сутності і засобів реалізації компетентнісного підходу у процес фахової підготовки філологів-германістів; розумінням концептуальних засад проблеми формування текстотвірної компетентності філологів-германістів; способів навчально-методичного забезпечення процесу формування текстотвірної компетентності філологів-германістів, у т.ч. з використанням аудіо-візуальних й мультимедійних засобів, цифрових ресурсів;

– технологічний компонент, передбачає комплекс вмінь відбирати автентичні тексти та навчальні матеріали, доцільні для формування текстотвірної компетентності філологів-германістів; комбінувати й застосовувати різноманітні методи, засоби і прийоми, а також самостійно розробляти системи вправ і завдань, спрямованих на формування текстотвірних знань, умінь і навичок філологів-германістів; створювати тестові завдання, самостійно розробляти варіанти контрольних робіт для вияву рівнів сформованості текстотвірної компетентності філологів-германістів з врахуванням етапу її формування;

– рефлексивний компонент, в основі якого здатність знаходити невідповідність вправ та інтерактивних завдань меті формування текстотвірних знань, умінь і навичок філологів-германістів; здійснювати критичний аналіз проектів навчальних занять з фахових дисциплін з виокремленням їх не досить вдалих фрагментів, недоліків й помилок щодо формування складових текстотвірної компетентності філологів-германістів; фіксувати власні бар'єри та наявні обмеження, які стримують набуття готовності до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів, підвищувати її рівень.

Таблиця 1.2.1

Бланк діагностичної анкети для вияву інтенсивності прояву компонентів
 готовності майбутніх викладачів іноземної мови
 до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів

Компоненти	Критерії	Показники та ознаки готовності майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів	Оцінка в балах
Мотиваційний	Спону- кальний	Потребнісний: – особистісний інтерес до професії викладача іноземної мови закладу вищої освіти; – ціннісне ставлення до дослідження проблеми формування текстотвірної компетентності філологів-германістів; – позитивна мотивація щодо набуття інноваційно-педагогічного досвіду з формування текстотвірної компетентності філологів-германістів;	3210
Орієнтаційний	Ресурсний	Ціннісний: – знання основ теорії тексту та концептуальних засад текстоцентричного підходу; – володіння вміннями й навичками роботи з текстами різних жанрів і стилів (навчального, наукового, художнього,	3210

		публіцистичного); – володіння способами здійснення текстотвірної діяльності з використанням засобів державної та іноземної (англійської, німецької) мов;	
Змістовий	Предметний	Смисловий: – знання сутності і засобів реалізації компетентнісного підходу у процес фахової підготовки філологів-германістів; – знання концептуальних засад проблеми формування текстотвірної компетентності філологів-германістів; – розуміння способів навчально-методичного забезпечення процесу формування текстотвірної компетентності філологів-германістів, у т.ч. з використанням аудіо-візуальних й мультимедійних засобів, цифрових ресурсів;	3210
Технологічний	Операцій- нальний	Діяльнісний: – вміння відбирати автентичні тексти та навчальні матеріали, доцільні для формування текстотвірної компетентності філологів-германістів; – вміння комбінувати й застосовувати різноманітні методи, засоби і прийоми, а також самостійно розробляти системи вправ і завдань, спрямованих на формування текстотвірних знань, умінь і	3210

		навичок філологів-германістів; – вміння відбирати та створювати тестові завдання, самостійно розробляти варіанти контрольних робіт для вияву рівнів сформованості текстотвірної компетентності філологів-германістів з врахуванням етапу її формування;	
Рефлексивний	Аналітичний	Оцінювальний: – здатність знаходити невідповідність вправ та інтерактивних завдань меті формування текстотвірних знань, умінь і навичок філологів-германістів; – здатність здійснювати критичний аналіз проєктів навчальних занять з фахових дисциплін з виокремленням їх не досить вдалих фрагментів, недоліків й помилок щодо формування складових текстотвірної компетентності філологів-германістів; – здатність фіксувати власні бар'єри та наявні обмеження, які стримують набуття готовності до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів, підвищувати її рівень.	3210

Отже, запропонований Бланк діагностичної анкети, який відображає компоненти, критерії й показники досліджуваного феномена, доцільно використовувати експертам (незалежним суддям) для оцінювання (виміру) інтенсивності прояву у кожного з майбутніх викладачів іноземної мови 15-ти

показників готовності до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів згідно наступної шкали:

- бал 3 має виставлятися за дуже яскравий прояв показника (так);
- бал 2 має виставлятися за переконливий прояв показника (скоріш так);
- бал 1 має виставлятися за помітний прояв показника (скоріш так ніж ні);
- бал 0 має виставлятися у випадках, коли показник не проявлявся зовсім (ні).

Використання означеної шкали дозволяло розрахувати загальний коефіцієнт готовності до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів (Кпг), набутої кожним із майбутніх викладачів іноземної мови у процесі підготовки в магістратурі спеціальності «Філологія», що здійснювалося за формулою 2.1:

$$\text{Кпг} = Zx : 45,$$

де:

Кпг – загальний коефіцієнт готовності майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів;

Zx – сума балів, отримана за інтенсивністю прояву 3-х показників коного з 5-ти компонентів готовності майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів;

x (1,2,3,4,5) – позначення компонентів готовності майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів;

45 – максимально можливий бал оцінювання 15-ти показників готовності кожного з майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів при заданій 4-х бальній шкалі.

Кількісне вираження рівнів готовності майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів за величинами вираховування загального коефіцієнту (Кпг) має наступний вигляд:

- від 1,0 до 0,85 балів – високий рівень;

- від 0,86 до 0,68 балів – достатній рівень;
- від 0,67 до 0,50 балів – середній рівень;
- від 0,49 до 0,32 балів – низький рівень;
- від 0,31 і нижче балів – початковий (елементарний) рівень.

Під рівнем готовності майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів розуміється якісна характеристика набутих ними під час магістерської підготовки особистісно-професійних інтересів і мотивацій, фахових знань і розумінь, методичних вмінь і навичок, а також стійких рис і властивостей, що визначають ступінь інтенсивності прояву кожного з показників її компонентів, узгоджених між собою у вигляді цілісної структури.

Так, *високий рівень* готовності до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів був властивий тим з майбутніх викладачів іноземної мови, хто за *спонукальним критерієм*, дуже яскраво виявляв особистісний інтерес до професії викладача іноземної мови закладу вищої освіти, ціннісне ставлення до дослідження проблеми формування текстотвірної компетентності філологів-германістів, позитивну мотивацію щодо набуття інноваційно-педагогічного досвіду з формування текстотвірної компетентності філологів-германістів; за *ресурсним критерієм* дуже переконливо виявив розуміння основних положень теорії тексту та концептуальних засад текстоцентричного підходу, схильність до створення власних текстів державною та іноземною (англійською, німецькою) мовами з дотриманням правил текстотвірної діяльності, спроможність до здійснення якісного письмового перекладу текстів різних жанрів (художнього, публіцистичного, галузевого) з державної мови на іноземну (англійську, німецьку) і навпаки; за *предметним критерієм* дуже яскраво виявив розуміння сутності компетентнісного підходу як сучасної парадигми організації процесу фахової підготовки філологів-германістів; знання концептуальних засад формування текстотвірної компетентності філологів-германістів; розуміння способів розробки навчально-методичного забезпечення означеного процесу, у

т.ч. з використанням аудіо-візуальних й мультимедійних засобів, цифрових ресурсів; *за операціональним критерієм* дуже переконливо продемонстрував вміння відбирати автентичні тексти та навчальні матеріали, доцільні для формування текстотвірної компетентності філологів-германістів, комбінувати й застосовувати для цього різноманітні методи, засоби і прийоми, зокрема, розробляти системи вправ і завдань; відбирати та створювати тестові завдання, розробляти варіанти контрольних робіт для вияву рівнів сформованості текстотвірної компетентності філологів-германістів з врахуванням етапу її формування; *за аналітичним критерієм* дуже яскраво виявив здатність знаходити невідповідність вправ та інтерактивних завдань меті формування текстотвірних знань, умінь і навичок філологів-германістів, здійснювати критичний аналіз проектів навчальних занять з фахових дисциплін з виокремленням їх не досить вдалих фрагментів, недоліків й помилок щодо означеної мети, помічати власні суб'єктивні бар'єри та фіксувати наявні обмеження, які стримують набуття готовності до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів, свідомо підвищувати її рівень.

Достатній рівень готовності до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів був властивий тим з майбутніх викладачів іноземної мови, хто *за спонукальним критерієм*, яскраво виявляв особистісний інтерес до професії викладача іноземної мови закладу вищої освіти, ціннісне ставлення до дослідження проблеми формування текстотвірної компетентності філологів-германістів, позитивну мотивацію щодо набуття інноваційно-педагогічного досвіду з формування текстотвірної компетентності філологів-германістів; *за ресурсним критерієм* переконливо виявив розуміння основних положень теорії тексту та концептуальних засад текстоцентричного підходу, схильність до створення власних текстів державною та іноземною (англійською, німецькою) мовами з дотриманням правил текстотвірної діяльності, спроможність до здійснення якісного письмового перекладу текстів різних жанрів (художнього, публіцистичного, галузевого) з державної мови на іноземну (англійську, німецьку) і навпаки; *за предметним критерієм* яскраво виявив розуміння

сутності компетентнісного підходу як сучасної парадигми організації процесу фахової підготовки філологів-германістів; знання концептуальних засад формування текстотвірної компетентності філологів-германістів; розуміння способів розробки навчально-методичного забезпечення означеного процесу, у т.ч. з використанням аудіо-візуальних й мультимедійних засобів, цифрових ресурсів; *за операціональним критерієм* переконливо продемонстрував вміння відбирати автентичні тексти та навчальні матеріали, доцільні для формування текстотвірної компетентності філологів-германістів, комбінувати й застосовувати для цього різноманітні методи, засоби і прийоми, зокрема, розробляти системи вправ і завдань; відбирати та створювати тестові завдання, розробляти варіанти контрольних робіт для вияву рівнів сформованості текстотвірної компетентності філологів-германістів з врахуванням етапу її формування; *за аналітичним критерієм* яскраво виявив здатність знаходити невідповідність вправ та інтерактивних завдань меті формування текстотвірних знань, умінь і навичок філологів-германістів, здійснювати критичний аналіз проєктів навчальних занять з фахових дисциплін з виокремленням їх не досить вдалих фрагментів, недоліків й помилок щодо означеної мети, помічати власні суб'єктивні бар'єри та фіксувати наявні обмеження, які стримують набуття готовності до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів, свідомо підвищувати її рівень.

Середній рівень готовності до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів був властивий тим з майбутніх викладачів іноземної мови, хто *за спонукальним критерієм*, помірно виявляв особистісний інтерес до професії викладача іноземної мови закладу вищої освіти, ціннісне ставлення до дослідження проблеми формування текстотвірної компетентності філологів-германістів, позитивну мотивацію щодо набуття інноваційно-педагогічного досвіду з формування текстотвірної компетентності філологів-германістів; *за ресурсним критерієм* досить переконливо виявив розуміння основних положень теорії тексту та концептуальних засад текстоцентричного підходу, схильність до створення власних текстів державною та іноземною

(англійською, німецькою) мовами з дотриманням правил текстотвірної діяльності, спроможність до здійснення якісного письмового перекладу текстів різних жанрів (художнього, публіцистичного, галузевого) з державної мови на іноземну (англійську, німецьку) і навпаки; *за предметним критерієм* помірно виявив розуміння сутності компетентнісного підходу як сучасної парадигми організації процесу фахової підготовки філологів-германістів; знання концептуальних засад формування текстотвірної компетентності філологів-германістів; розуміння способів розробки навчально-методичного забезпечення означеного процесу, у т.ч. з використанням аудіо-візуальних й мультимедійних засобів, цифрових ресурсів; *за операціональним критерієм* досить переконливо продемонстрував вміння відбирати автентичні тексти та навчальні матеріали, доцільні для формування текстотвірної компетентності філологів-германістів, комбінувати й застосовувати для цього різноманітні методи, засоби і прийоми, зокрема, розробляти системи вправ і завдань; відбирати та створювати тестові завдання, розробляти варіанти контрольних робіт для вияву рівнів сформованості текстотвірної компетентності філологів-германістів з врахуванням етапу її формування; *за аналітичним критерієм* помірно виявив здатність знаходити невідповідність вправ та інтерактивних завдань меті формування текстотвірних знань, умінь і навичок філологів-германістів, здійснювати критичний аналіз проектів навчальних занять з фахових дисциплін з виокремленням їх не досить вдалих фрагментів, недоліків й помилок щодо означеної мети, помічати власні суб'єктивні бар'єри та фіксувати наявні обмеження, які стримують набуття готовності до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів, свідомо підвищувати її рівень.

Низький рівень готовності до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів був властивий тим з майбутніх викладачів іноземної мови, хто *за спонукальним критерієм*, слабо виявляв особистісний інтерес до професії викладача іноземної мови закладу вищої освіти, ціннісне ставлення до дослідження проблеми формування текстотвірної компетентності філологів-германістів, позитивну мотивацію щодо набуття інноваційно-педагогічного

досвіду з формування текстотвірної компетентності філологів-германістів; *за ресурсним критерієм* слабо виявив розуміння основних положень теорії тексту та концептуальних засад текстоцентричного підходу, схильність до створення власних текстів державною та іноземною (англійською, німецькою) мовами з дотриманням правил текстотвірної діяльності, спроможність до здійснення якісного письмового перекладу текстів різних жанрів (художнього, публіцистичного, галузевого) з державної мови на іноземну (англійську, німецьку) і навпаки; *за предметним критерієм* слабо виявив розуміння сутності компетентнісного підходу як сучасної парадигми організації процесу фахової підготовки філологів-германістів; знання концептуальних засад формування текстотвірної компетентності філологів-германістів; розуміння способів розробки навчально-методичного забезпечення означеного процесу, у т.ч. з використанням аудіо-візуальних й мультимедійних засобів, цифрових ресурсів; *за операціональним критерієм* слабо демонстрував вміння відбирати автентичні тексти та навчальні матеріали, доцільні для формування текстотвірної компетентності філологів-германістів, комбінувати й застосовувати для цього різноманітні методи, засоби і прийоми, зокрема, розробляти системи вправ і завдань; відбирати та створювати тестові завдання, розробляти варіанти контрольних робіт для вияву рівнів сформованості текстотвірної компетентності філологів-германістів з врахуванням етапу її формування; *за аналітичним критерієм* слабо виявляв здатність знаходити невідповідність вправ та інтерактивних завдань меті формування текстотвірних знань, умінь і навичок філологів-германістів, здійснювати критичний аналіз проектів навчальних занять з фахових дисциплін з виокремленням їх не досить вдалих фрагментів, недоліків й помилок щодо означеної мети, помічати власні суб'єктивні бар'єри та фіксувати наявні обмеження, які стримують набуття готовності до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів, свідомо підвищувати її рівень.

Початковий (елементарний) рівень готовності до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів був властивий тим з

майбутніх викладачів іноземної мови, хто *за спонукальним критерієм*, дуже слабо виявляв особистісний інтерес до професії викладача іноземної мови закладу вищої освіти, ціннісне ставлення до дослідження проблеми формування текстотвірної компетентності філологів-германістів, позитивну мотивацію щодо набуття інноваційно-педагогічного досвіду з формування текстотвірної компетентності філологів-германістів; *за ресурсним критерієм* дуже слабо виявляв розуміння основних положень теорії тексту та концептуальних засад текстоцентричного підходу, схильність до створення власних текстів державною та іноземною (англійською, німецькою) мовами з дотриманням правил текстотвірної діяльності, спроможність до здійснення якісного письмового перекладу текстів різних жанрів (художнього, публіцистичного, галузевого) з державної мови на іноземну (англійську, німецьку) і навпаки; *за предметним критерієм* дуже слабо виявляв розуміння сутності компетентнісного підходу як сучасної парадигми організації процесу фахової підготовки філологів-германістів; знання концептуальних засад формування текстотвірної компетентності філологів-германістів; розуміння способів розробки навчально-методичного забезпечення означеного процесу, у т.ч. з використанням аудіо-візуальних й мультимедійних засобів, цифрових ресурсів; *за операціональним критерієм* дуже слабо демонстрував вміння відбирати автентичні тексти та навчальні матеріали, доцільні для формування текстотвірної компетентності філологів-германістів, комбінувати й застосовувати для цього різноманітні методи, засоби і прийоми, зокрема, розробляти системи вправ і завдань; відбирати та створювати тестові завдання, розробляти варіанти контрольних робіт для вияву рівнів сформованості текстотвірної компетентності філологів-германістів з врахуванням етапу її формування; *за аналітичним критерієм* дуже слабо виявляв здатність знаходити невідповідність вправ та інтерактивних завдань меті формування текстотвірних знань, умінь і навичок філологів-германістів, здійснювати критичний аналіз проектів навчальних занять з фахових дисциплін з виокремленням їх не досить вдалих фрагментів, недоліків й помилок щодо

означеної мети, помічати власні суб'єктивні бар'єри та фіксувати наявні обмеження, які стримують набуття готовності до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів, свідомо підвищувати її рівень.

Таким чином, уточнення критеріїв і показників готовності майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів, а також характеристика рівнів її прояву, складало необхідну діагностичну основу другого етапу нашої дослідно-експериментальної роботи, на якому упродовж 2023-2024 н.р. було проведено констатувальний експеримент.

Суть констатувального експерименту полягала в тому, щоб зафіксувати наявний стан академічних досягнень магістратури спеціальності «Філологія» у тих закладах вищої освіти м. Одеси, які увійшли до основної бази дослідження, зокрема, у вигляді рівнів набуття її випускниками як майбутніми викладачами іноземної мови готовності до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів. За допомогою встановлених емпіричних фактів ми хотіли дізнатися: з якою мірою ефективності здійснюється набуття майбутніми викладачами іноземної мови означеного вище професійно важливого новоутворення їхньої особистості - готовності до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів у процесі традиційної підготовки?

Для проведення констатувального експерименту було застосовано бланк діагностичної анкети, висвітлений вище, який пропонувалося використати випускникам магістратури спеціальності «Філологія» під час здійснення відповідних вимірювань. Узагальнені дані констатувального експерименту подано у таблиці 1.2.2.

Як слідує з таблиці 1.2.2, вибіркове обстеження випускників магістратури спеціальності «Філологія» означених закладів вищої освіти засвідчило, що при традиційному навчанні в них як майбутніх викладачів іноземної мови досить повільно відбувається набуття рівнів готовності до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів за трьома семестрами підготовки. Встановлено факт, що по закінченні магістратури досить значний контингент

майбутніх викладачів іноземної мови виявив готовність до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів на нижчих рівнях, а саме: початковому (26-39%), низькому (33-41%) та середньому (23-34%). Це, на нашу думку, означає, що більше двох третин випускників, у достатній мірі володіючи основною (англійською) та другою (німецькою) мовами, а також технікою перекладу текстів різних стилів і жанрів з цих мов на державну (українську) мову і навпаки (про що свідчать їхні академічні досягнення, зафіксовані у залікових книжках та під час атестації), практично досить слабо підготовлені до реалізації функцій професійної діяльності сучасного викладача іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів.

Таблиця 1.2.2

Результати констатувального експерименту
щодо рівнів готовності майбутніх викладачів іноземної мови до формування
текстотвірної компетентності філологів- германістів,
набутих у процесі традиційної підготовки
(за даними їхнього самооцінювання)

№№ з/ч	Рівні готовності до формування текстотвірної компетентності філологів- германістів	Бази дослідження				
		/Кількість досліджуваних (у %)				
		МГУ	НУ «ОП»	НУ «ОЮА»	ОНМУ	ОНУ
		(39 ос.)	(36 ос.)	(37 ос.)	(25 ос.)	(41 ос.)
1.	Високий	-	-	-	-	-
2.	Достатній	-	-	-	-	-
3.	Середній	31%	23%	29%	27%	34%
4.	Низький	35%	41%	33%	34%	40%
5.	Початковий	34%	36%	38%	39%	26%

Отже, проведений констатувальний експеримент дозволив зафіксувати певні суперечності, які мають місце у процесі підготовки здобувачів спеціальності «Філологія» як майбутніх викладачів іноземної мови через магістратуру, а саме:

– між новим соціальним замовленням сучасного українського суспільства, зорієнтованого завдяки дії глобалізаційним та євроінтеграційним чинників на значне підвищення рівнів іншомовної та перекладацької підготовки фахівців-германістів та відсутністю у навчально-методичному забезпеченні чинних освітніх програм новітніх і більш дієвих засобів, методів і технологій, спрямованих на вдосконалення формування в них фахової – текстотвірної компетентності;

– між бажанням і особистісною зацікавленістю майбутніх викладачів іноземної мови у розширенні власного досвіду текстотвірної діяльності з метою досконалого опанування її стратегій та браком як аудиторного часу з фахових дисциплін, так і організації її сучасного інструктивно-методичного супроводу та оцінювання;

– між професійною потребою майбутніх викладачів іноземної мови у цілеспрямованій підготовці до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів та відсутності необхідного для цього організаційно-педагогічного й дидактико-методичного забезпечення.

Висновки. У процесі здійсненої дослідно-експериментальної роботи доведено, що найбільш значущим прикінцевим результатом підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів є їхня готовність до цього напряму професійно-педагогічної діяльності у закладі вищої освіти.

Готовність майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів визначено в якості професійно важливого новоутворення їхньої особистості, інтегральна характеристика якого включає усвідомлення цільових завдань, ролі і значущості цього освітнього процесу, знання принципів його проектування, організації, контролю й моніторингу, розуміння способів розробки навчально-методичного й інформаційно-технологічного забезпечення, спрямованість на їх творче застосування й вдосконалення шляхом оцінювання своїх можливостей в

їх співвідношенні з прогнозованими труднощами і необхідністю досягнення позитивного результату з врахуванням зовнішніх обставин і внутрішніх умов.

Обґрунтовано, що цілісну структуру готовності майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів утворюють п'ять компонентів: мотиваційний, орієнтаційний, змістовий, технологічний та рефлексивний. Виокремлено критерії (спонукальний, ресурсний, предметний, операціональний, аналітичний) та показники (потребнісний, ціннісний, смисловий, діяльнісний, оцінювальний), схарактеризовано рівні (високий, достатній, середній, низький, початковий) готовності майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів.

Крім того, узагальнені вище результати пошукового й констатувального етапів дослідно-експериментальної роботи, дозволили виявити провідні суперечності, які мають місце у процесі підготовки майбутніх викладачів іноземної мови через магістратуру спеціальності «Філологія», а саме:

– між новим соціальним замовленням сучасного українського суспільства, зорієнтованого завдяки дії глобалізаційним та євроінтеграційних чинників на значне підвищення рівнів іншомовної та перекладацької підготовки фахівців-германістів та відсутністю у навчально-методичному забезпеченні чинних освітніх програм новітніх і більш дієвих засобів, методів і технологій, спрямованих на вдосконалення формування в них фахової – текстотвірної компетентності;

– між бажанням і особистісною зацікавленістю майбутніх викладачів іноземної мови у розширенні власного досвіду текстотвірної діяльності з метою досконалого опанування її стратегій та браком як аудиторного часу з фахових дисциплін, так і організації її сучасного інструктивно-методичного супроводу та оцінювання;

– між професійною потребою майбутніх викладачів іноземної мови у цілеспрямованій підготовці до формування текстотвірної компетентності

філологів-германістів та відсутності необхідного для цього організаційно-педагогічного й дидактико-методичного забезпечення.

Таким чином, виявлені суперечності, які мають місце у процесі традиційної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови, відкривають можливість бачення перспектив для подальшої організації і проведення педагогічного експерименту з вдосконалення останньої в напрямку опанування ними теоретико-методологічних та лінгвометодичних засад формування текстотвірної компетентності філологів-германістів.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці концептуальної моделі організації лінгводидактичної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів.

Література:

1. Адамова Г.В. Важливість текстотвірної компетентності у професійній діяльності філолога-перекладача. *Франкофонія в умовах глобалізації і полікультурності світу*: матеріали V Міжн. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 28 квітня 2023 р.). Тернопіль : ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2023. С. 115–118.
2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2009. 684 с.
3. Бондаренко О. В., Слюсаренко Ю. Л. Біхевіоризм від Джона Б. Уотсона до Е. Толмена. *Наукові горизонти*. 2019. № 2. С. 80–85.
4. Брюханова Н. Про діяльнісний підхід до формування змісту підготовки інженерно-педагогічних кадрів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків : УПА. 2007. С. 148–162.
5. Галузяк В. М., Холковська І. Л. Педагогічна діагностика : курс лекцій. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. 155 с.
6. Ефективність навчання студентів: навч. посіб. / за ред. В. І. Євдокимова. Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2004. 222 с.
7. Кондрашова Л. В. Професійне становлення студентів в умовах креативного підходу до організації освітнього процесу вищої педагогічної школи. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи* : матеріали V Міжнарод. наук.-практ. конф. Хмельницький : ХНУ, 2009. С. 105–110.
8. Красюк Л. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до педагогічної діяльності: теоретичний аспект. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Сер.: Педагогіка. 2013. Вип. 28(1). С. 156–160.
9. Матвієнко О. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до творчої навчально-виховної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 6 (Ч. 1). С. 238–244.
10. Психологічний словник / авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Sehieienkova_IL.pdf.
11. Стандарт вищої освіти України за спеціальністю «Філологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти, затверджений і введений в дію наказом Міністерства

освіти і науки № 871 від 20 червня 2019 року. Київ, 2019. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/035-filologiya-magistr.pdf>.

12. Староста В. І. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності: сутність, структура. *Народна освіта*. 2019. Вип. 3(39). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5923. ISBN 966-8358-22-8.

13. Султанова Л. Ю. Формування готовності студентів психолого-педагогічних факультетів до науково-дослідної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 220 с.

14. Уруський В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності : методичний посібник. Тернопіль : ТОКІППО, 2005. 96 с.

15. Фадєєв В. І. Психологічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності молодших школярів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2006. 287 с.

16. Шестакова Т. В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 250 с.

17. Черноватий Л. М. Зміст поняття «фахова компетентність перекладача» як складової методики навчання. *Вісник Житомирського державного університету*. Сер.: Філологічні науки. 2014. Вип. 2 (74). С. 84-86.

18. Adamova H. General characteristics of the levels of formation of the future translators' foreign language text-forming skills. Project approach in the didactic process of universities – international dimension: *International Scientific Journal*. 2021. Lodz : PIKTOR Szlaski i Sobczak Spółka Jawna. N 1 (3). P. 6–12.

19. Bell R. T. Translation and translating: Theory and practice. London; New York, 1991. 298 p.

20. Brinker K. Linguistische Textanalyse. Berlin: Erich Schmidt, 2005. 179 s.

21. Campbell S. Towards a model of translation competence. *Meta: Translators' journal*, 1991. Vol. 36. № 2–3. P. 329–343.

22. Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication / EMT expert group. Brussels, January 2009. 8 p.

1.3. ІНТЕРАКТИВНИЙ ПІДХІД ЯК ДИДАКТИЧНА ОСНОВА ПРОЕКТУВАННЯ Й ВПРОВАДЖЕННЯ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Владислав Добров,

*здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки,
Міжнародний університет, м. Одеса, Україна
<https://orcid.org/0009-0006-1436-0033>*

***Анотація.** Розділ монографії присвячено висвітленню результатів дослідження з освітніх наук, спрямованого на розкриття розвивально-виховних задач та обґрунтування дидактичних можливостей інтерактивного підходу під час організації студентоцентрованого навчання іноземних мов здобувачів вищої освіти.*

Обґрунтовано, що інтерактивний підхід, будучи імплементований у процес організації студентоцентрованого навчання іноземної мови здобувачів вищої освіти, максимально враховуючи їхній індивідуальний досвід, забезпечує не тільки інтенсивну діалогово-полілогічну взаємодію всіх його провідних суб'єктів, але й забезпечує безпечні й більш сприятливі психолого-педагогічні умови для формування їхнього іншомовної комунікативної компетентності та полікультурної толерантності.

Продemonстровано, що завдяки впровадженню інтерактивних форм, методів та технологій, процес навчання іноземної мови цілком центрується на розвитку особистості здобувачів вищої освіти та вдосконаленні їхньої пізнавальної та іншомовної мовленнєво-комунікативної діяльності, чого вимагає принцип студентоцентризму, оскільки роль викладача зводиться лише до проектування, організації й фасилітативного супроводу останньої. Сучасні інтерактивні технології, які покликані забезпечити розвиток комунікативних умінь, соціальних навичок, критичного мислення, творчих здібностей здобувачів вищої освіти значно збільшують можливості впровадження моделей студентоцентрованого навчання іноземної мови, що призводять до підвищення мотивації студентів до основного рухового механізму їхнього мовленнєвого саморозвитку та іншомовної самоосвіти, а інтерактивні форми.

Узагальнено, що застосування різноманітних методів, форм та технологій інтерактивного підходу під час організації студентоцентрованого

навчання іноземної мови, зумовлює підвищення мотивації здобувачів вищої освіти «активно включатися» в соціокультурне середовище, самостійно регулювати власну іншомовну мовленнєву поведінку в змодельованих ситуаціях ділового й професійного спілкування з носіями іноземної мови, плідно здійснювати спільну евристичну, творчу й проектну діяльність, зокрема, шляхом виконання різних ролей в ігрових ситуаціях, під час участі в дискусіях, презентації дослідницьких та творчих проектів тощо.

Ключові слова: інтерактивний підхід, інтерактивні методи, інтерактивні технології, студентоцентризм, студентоцентроване навчання, організація студентоцентрованого навчання іноземних мов, здобувачі вищої освіти.

1.3. INTERACTIVE APPROACH AS A DIDACTIC BASIS FOR THE DESIGN AND IMPLEMENTATION OF STUDENT-CENTRED FOREIGN LANGUAGE LEARNING FOR HIGHER EDUCATION STUDENTS

Vladyslav Dobrov,

student of the third (educational-scientific) level of higher education
at the International University, Odesa, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0006-1436-0033>

Abstract. This monograph chapter presents the results of a study in the field of educational sciences aimed at identifying the developmental and educational objectives and substantiating the didactic potential of the interactive approach in organizing student-centred foreign language learning for higher education students.

It is substantiated that, when implemented in the process of organizing student-centred foreign language learning for higher education students and taking maximum account of their individual experiences, the interactive approach not only ensures intensive dialogic and polylogic interaction among all key participants in the educational process but also creates safe and more favourable psychological and pedagogical conditions for the development of their foreign language communicative competence and intercultural tolerance.

It is demonstrated that, through the implementation of interactive forms, methods, and technologies, the foreign language learning process becomes fully centred on the personal development of higher education students and on improving their cognitive and foreign language speech and communicative activities, as required by the principle of student-centredness, since the teacher's role is limited to designing, organizing, and facilitating these activities. Modern interactive technologies, which are intended to develop students' communicative skills, social skills, critical thinking, and creativity, significantly expand the possibilities for implementing student-centred foreign language learning models. These, in turn, increase students' motivation, which serves as a key driving mechanism for their speech self-development and autonomous foreign language learning.

It is generalized that the application of various methods, forms, and technologies of the interactive approach in organizing student-centred foreign language learning increases higher education students' motivation to become actively involved in the sociocultural environment, independently regulate their foreign language speech behaviour in simulated situations of business and professional communication with native speakers, and engage productively in collaborative heuristic, creative, and project-based activities. This includes performing different roles in game-based situations, participating in discussions, presenting research and creative projects, and other activities.

Key words: *interactive approach, interactive methods, interactive technologies, student-centredness, student-centred learning, organization of student-centred foreign language learning, higher education students.*

Постановка проблеми. Інтеграція вітчизняної системи вищої освіти в європейський та світовий освітньо-науковий та соціокультурний простір, яка стала визначальною ознакою реалій сьогодення, передбачає докорінну зміну її нормативно-правового забезпечення на засадах інноваційного – студентоцентрованого підходу. В означеному контексті, з огляду на загальноєвропейські вимоги (Повідомлення Європейської комісії «Відкриваючи двері освіти: Інноваційне викладання та навчання для всіх за допомогою нових технологій і відкритих освітніх ресурсів» (2013 р.); Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2015 р.)), неабиякий науково-педагогічний інтерес викликають питання, які стосуються конкретизації сутності та концептуального підґрунтя студентоцентрованого навчання іноземної мови здобувачів вищої освіти. Пов'язано це з тим, що забезпечення якісного викладання й навчання іноземної мови сучасної студентської молоді має особливе соціокультурне значення, сприяючи успішності її підготовки до повноцінного життя й плідної професійної діяльності в умовах особливого – багатомовного та полікультурного суспільства. Останнє вимагає певної соціалізації індивіда як полікультурної і мовної особистості, зокрема, через усвідомлення нею загальнолюдських та національно-етнічних цінностей, усталених морально-етичних норм й традицій людиноцентризму, що стимулює формування іншомовної комунікативної компетентності та розвиток полікультурної толерантності.

Як закономірний наслідок, сучасна потреба у значному покращенні змісту, форм, методів і технологій іншомовної та полікультурної освіти учнівської та студентської молоді певним чином усвідомлена на державному рівні, про що засвідчують офіційні нормативно-правові акти (Концепція мовної освіти в Україні (2011), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2012), Проект «Шкільний вчитель нового покоління» (2013), Указ Президента України «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні» (2015), Концепція «Нова українська школа» (2016), Закони України «Про вищу освіту» (2014) та «Про освіту» (2017)).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Опрацювання наукових джерел свідчить про те, що питання, які стосуються оновлення змісту іншомовної освіти й упровадження інноваційних засобів і технологій у процесі навчання іноземних мов здобувачів вищої освіти, складають предмет досліджень багатьох лінгводидактів (М. Бовтенко, І. Захарової, В. Смолянінової та ін.). Обґрунтування шляхів і способів використання різних методик та технологій навчання іноземних мов у вищій школі, формулювання загальних концептуальних положень стосовно організації навчальної діяльності на заняттях з іноземної мови представлено в дослідженнях І. Бім, Г. Китайгородської, Г. Лозанова, А. Мирлюбова, О. Полат, В. Плахотника, Т. Сахарової та ін. Окремі аспекти навчання іноземної мови засобами інноваційних технологій з'ясовані у дисертаційних роботах Е. Азімова, О. Палія, Ю. Гапон, І. Чурсіної, М. Варшауера та ін.

Водночас, незважаючи на певні досягнення, у сучасному науково-педагогічному дискурсі недостатньо висвітлено теоретико-методологічні й лінгвометодичні аспекти проблеми студентоцентрованого навчання іноземних мов здобувачів вищої освіти, зокрема, із застосуванням технологічних інновацій. В означеному контексті наявна прогалина, яка відображує відсутність цілісного уявлення про загальнодидактичні й лінгвометодичні засади організації процесу студентоцентрованого навчання іноземних мов

студентів, у тому числі із використанням методів, прийомів і засобів інтерактивного підходу.

Мета дослідження полягає в розкритті розвивально-виховних та лінгводидактичних можливостей інтерактивного підходу під час організації студентоцентрованого навчання іноземних мов здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Приступаючи до висвітлення сутності й загальнодидактичних можливостей інтерактивного підходу під час організації студентоцентрованого навчання іноземних мов здобувачів вищої освіти, доцільним було уточнити значення базового терміну «підхід», який в довідковій та науковій літературі тлумачиться по-різному, що висвітлює табл. 1.3.1.

Таблиця 1.3.1

Визначення поняття «підхід» у довідковій літературі

№ з/п	Підхід – це:	Джерело
1	– сукупність принципів, поглядів і методів, які визначають спосіб розв'язання задачі, проведення дослідження або організації роботи. Це базовий кут зору на проблему, що задає напрям для подальших дій та вибору конкретних інструментів;	Вікіпедія
2.	– місце, шлях, яким підходять, наближаються до чогось; – сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь;	Словник української мови
3.	– сукупність прийомів, способів (у впливі на когось, у вивченні чогось, у веденні справи);	Великий тлумачний словник
4.	– перелік найбільш значущих положень, система приписів, правил (принципів), на основі яких організовують і здійснюють будь що, зокрема, освітній	І. Бех [5]

	процес» [2]	
5.	– сукупність ідей і принципів, які визначають загальну мету і стратегію вирішення будь-якого завдання, проблеми;	Гончаренко С. [6]
6.	– напрямок методології науки, спеціально-наукового знання та соціальної практики, основу якого утворюють певна світоглядна позиція, ідея та принципи.	Bertalanfy L.V. [16]

З огляду на представлені у табл. 1.3.1 визначення, під підходом правомірно розуміти кут зору, що зумовлює певний ракурс бачення та інтерпретації конкретної проблеми, а також вибору стратегії та інструментів її вирішення шляхом опори на відповідні ідеї і принципи.

Таке визначення спонукало до більш ґрунтовного розгляду означеного терміну в контексті науково-педагогічної теорії, зокрема сучасної лінгводидактики, в якій найбільш вживаними постають поняття: «методологічний /концептуальний підхід» (системний, структурний, діяльнісний, особистісний, інтегральний), «дидактичний підхід» (ігровий, ситуативний, діалогічний, інтерактивний і т.д.).

Розглянемо ці поняття більш докладно.

Поняття «методологічний підхід» в теорії сучасної дидактики використовується здебільшого в значенні «певного погляду або орієнтації на освітній процес, що ґрунтується на сукупності принципів, які визначають його загальну мету і стратегію» [2, с. 126]. Означене поняття також часто розглядається як «вихідна позиція, крізь призму якої досліджуються та пояснюються освітні явища й процеси» [16], як-от: функціональний підхід, системний підхід, синергетичний підхід і т.п.

Коли йдеться про стратегію організації освітнього процесу, здебільшого використовується поняття «дидактичний підхід» в значенні «певної орієнтації викладача навчальної дисципліни в освітньому середовищі при здійсненні своїх професійних дій і функцій педагогічної діяльності, що спонукають його до

використання чітко означеної сукупності взаємопов'язаних між собою дидактичних ідей, принципів, форм, засобів і методів» [5], що відображує табл. 1.3.2.

Таблиця 1.3.2

Визначення поняття «дидактичний підхід»

№ з/п	Дидактичний підхід – це:	Джерело
1.	– «загальна стратегія організації навчання; – вихідна концептуальна позиція, яка є вирішальною у розгляді проблем освітнього процесу і визначенні інших підпорядкованих положень»;	Ніколаєва С. Ю. [11]
2.	– «спосіб наукового обґрунтування змісту, закономірностей, принципів, методів й організаційних форм навчання з огляду на певну дидактичну мету»;	Гончаренко С. У. [6]
3.	– «базисна категорія, що визначає стратегію досягнення дидактичних цілей та вибір відповідних методів навчання»;	Пометун О. І. [12]
4	– методологічна основа дослідження сутності предмета, якому треба навчати, використовуючи певні методи і засоби».	Moorer C. [18]

Як слідує з табл. 1.3.2, під дидактичним підходом розуміється «концептуальний базис, що дає уявлення про способи викладання навчального предмету та дії викладача, які він повинен здійснити для досягнення завдань тими, хто навчається». Дидактичний підхід, відображуючи специфіку організації навчання, виступає певною концептуальною основою, що дає

уявлення про обрану стратегію досягнення провідних завдань, яка є підставою для вибору відповідних методів і прийомів навчання. Інакше кажучи, дидактичний підхід – це стратегія реалізація домінуючої ідеї навчання у процесі практичної діяльності суб'єктів освітнього процесу за допомогою сукупності тих чи інших способів їхньої взаємодії. В залежності від цього, способи взаємодії суб'єктів навчання класифікують за різними ознаками:

- за характером навчальної діяльності: пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемні, дослідні, пошукові, евристичні та ін.;
- за рівнем активності викладача та студентів: активні та пасивні.

Через це, в залежності від способів взаємодії суб'єктів навчання у закладах вищої освіти виділяють діяльнісний (активний) підхід, зщасновниками якого були педагоги-класики: І. Песталоцці, А. Дістервег, Ж.-Ж. Руссо, Д. Дьюї. Активний підхід в навчанні «будується за схемою взаємодії «викладач – здобувач вищої освіти, яка включає дидактичні методи і прийоми, що передбачають не тільки їх рівнозначну участь освітньому процесі, але й стимулюванні й здійсненні перетворювальної, творчої діяльності» [12, с. 23]. Під активним підходом в наступний час розуміється «спрямованість освітнього процесу на розвиток ключових компетентностей і наскрізних умінь особистості здобувача вищої освіти шляхом застосування теоретичних знань на практиці, формування у нього здібностей до самоосвіти і командної роботи, успішної інтеграції в соціум і професійну самореалізацію» [19, с. 120].

До ознак діяльнісного (активного) підходу до навчання зазвичай відносять:

- активізацію мислення тих, хто навчається, за допомогою їх участі в індивідуальних та групових видах пізнавальної діяльності (дискусійних, ігрових, тренінгових і т.д.);
- тривалий час активності, коли здобувач працює не епізодично, а протягом усього навчального процесу;
- самостійність у виробленні та пошуку рішень поставлених завдань;
- мотивованість до навчання.

В традиційній моделі організації навчання здобувач освіти виступає в ролі «об'єкта», який повинен засвоїти й відтворити матеріал, переданий йому викладачем, текстом підручника. До методів традиційного навчання належать ті, за якими здобувачі лише слухають і дивляться (лекція-монолог, читання, пояснення, демонстрування й відтворювальне опитування здобувачів). Здобувачі освіти не спілкуються між собою і не виконують якихось групових творчих завдань. На відміну від традиційного підходу, «активна модель навчання» передбачає застосування методів, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність студента. Останній виступає «суб'єктом» навчання, виконує творчі завдання, розпочинає діалог з викладачем та однокурсниками. Основні методи активної моделі навчання: самостійна робота, проблемні та творчі завдання (часто домашні), запитання від здобувачів до викладача і навпаки.

Найпоширенішими засобами активного навчання вважаються:

- презентації, підготовлені самими здобувачами на певну тему;
- проблемна лекція, під час якої здійснюється не передача готових для засвоєння знань, тобто викладач не висвітлює готові для засвоєння твердження, а лише ставить запитання, позначає проблему, спонукає присутніх до її вирішення. Правила виводять самі здобувачі, набуваючи досвіду логічних міркувань та обґрунтованих рішень [21];
- «дидактичні ігри, які передбачають вироблення логічного ланцюжка для вирішення проблем;
- баскет-метод, який ґрунтується на імітації ситуації, вирішення якої потребує самостійно зібрати та творчо донести інформацію» [22].

Слід зазначити, що інтерактивний підхід до організації навчання висвітлено в низці наукових праць українських і зарубіжних учених. При цьому, звертається увага на те, що поняття «інтерактивний», «інтерактивність» нині широко поширені у педагогічній літературі. Термін «інтерактивний» запозичений з англійської мови: «interact», де «inter» означає «взаємний», а «act» – діяти [2, с. 601]. Відтак, «інтерактивний» означає заснований на

взаємодії. Разом з тим, стосовно процесу організації навчання поняття «інтерактивний» має на меті наявність постійного зворотного зв'язку між всіма суб'єктами навчання та засобами, які наявні в освітньому середовищі [6, с. 95]. Передумовами виникнення інтерактивного підходу вважаються ідеї «спільного навчання» («community education»), «навчання в процесі участі» (learning through participation), «навчання в процесі діяльності» (learning through acting), вперше запропоновані американськими педагогами [19]. Однак, вчені по-різному розставляють акценти при визначенні поняття «інтерактивний підхід» в освіті, що віддзеркалює табл. 1.3.3.

Таблиця 1.3.3

Визначення поняття «інтерактивний підхід» у науково-педагогічних джерелах

№ з/п	Інтерактивний підхід – це:	Джерело
1.	– «педагогічний засіб, сенс якого полягає у взаємодії та взаєморозумінні суб'єктів педагогічного процесу – педагога та учнів, їх ціннісних систем, виявленні та активізації міжособистісних просторів взаєморозуміння, актуалізації та поглиблення мотивації самовдосконалення, оволодіння смислами предмета взаємодії»;	Антюшко Д. П., Володавчик В. С., Сєногонова Л. І. [1, с. 45]
2.	– «кут зору на освітній процес як структуру, побудовану на взаємодії здобувача освіти з навчальним оточенням і середовищем, яке служить сферою досвіду, що освоюється»;	Гумен С. М. [7, с. 118].
3.	– «спосіб організації освітнього процесу, заснований на психології людських взаємин та взаємодій»;	Матвійчук А. М. [10, с. 22-23].
4.	– «спосіб організації процесу навчального пізнання, при якому знання здобуваються у спільній діяльності через діалог здобувачів освіти між собою та	Zonova M. V. [22, р. 100].

	викладачем»;	
5.	– «концепція навчання, побудована на взаємодії здобувача освіти з навчальним середовищем, що є джерелом досвіду. Здобувач стає повноправним учасником навчального процесу, зміст якого є основним джерелом для формування його знань, навичок, умінь. Функція викладача при цьому зводиться до спонукання здобувачів до самостійного пошуку».	Vinogradova M. [21, p. 83].

Як видно з табл. 1.3.3, під інтерактивним підходом здебільшого розуміють стратегію організації освітнього процесу, при якому «активність педагога поступається місцем активності здобувачів, а завданням педагога стає створення умов для їхньої ініціативи. Цей підхід включає групу сучасних методів, що базуються на інтеракціонізмі, тобто одній із найпопулярніших у сучасній соціальній психології концепцій. У рамках цієї концепції пропонується розуміння соціальної взаємодії людей як «міжособистісної комунікації, найважливішою особливістю якої визнається здатність людини брати на себе роль іншого, уявляти, як її сприймає партнер зі спілкування і інтерпретувати ситуацію та конструювати власні дії» [17].

Крім того, інтерактивний підхід визначають «як такий, що дозволяє найбільш ефективно вирішувати дидактичні завдання через використання потенціалу взаємодії суб'єктів навчального процесу, або як спеціальну форму організації пізнавальної та комунікативної діяльності, в якій здобувачі виявляються залученими до процесу пізнання і мають можливість розуміти та рефлексувати з приводу того, що вони знають і думають» [15].

При інтерактивному підході наголошується «на значущості активної взаємодії та спілкування суб'єктів освітнього процесу, передбачається залучення здобувача як активного учасника, а не спостерігача і слухача. Він також фокусує увагу на навчанні у діалозі, де знання добуваються у процесі

спільної діяльності, через діалог чи полілог здобувачів. Виходячи з цього, при інтерактивному підході йдеться про видозміну форми навчання з передавальної на діалогічну, тобто засновану на взаємодії та спілкуванні. Діалогічні форми навчання на відміну від традиційного монологу викладача створюють умови для залучення здобувача в освітній процес. Водночас інтерактивний підхід «передбачає активну участь у цьому навчальному діалозі обох сторін за рахунок обміну питаннями та відповідями, управління процесом діалогу, контролю за виконанням прийнятих рішень тощо. Спільна діяльність у процесі пізнання, освоєння навчального матеріалу означає, що кожен (здобувач та викладач) робить свій особливий індивідуальний внесок, йде обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Відбувається це в атмосфері доброзичливості та взаємної підтримки, що дозволяє не тільки отримувати нове знання, але й розвивати пізнавальну діяльність, переводити її на вищі форми взаємодії» [1].

Отже, інтерактивний підхід до навчання передбачає насамперед діалогове навчання. Діалог можливий і за традиційного підходу до навчання, але лише на лініях «викладач – здобувач» або «викладач – група (аудиторія)». При інтерактивному підході діалог будується також на лініях «здобувач – здобувач» (робота в парах), «здобувач – група здобувачів (робота в групах)», «здобувач – аудиторія» або «група здобувачів – аудиторія (презентація роботи в групах)», «здобувач – комп'ютер» і т. д. [13, с. 26].

Загалом, сучасні науковці одностайні в думці, що при впровадженні засобів інтерактивного підходу організація навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається, стає ефективнішою, оскільки: інтерактивне середовище ґрунтується з врахуванням психологічних особливостей провідних учасників навчання; взаємодія учасників, будучи ключовою вимогою інтерактивного підходу, передбачає їх спільну діяльність» [1, с. 89].

Сутність інтерактивного підходу з конкретизацією його основних ідей, принципів, методів, форм та описом взаємодії основних учасників освітнього процесу відображено у табл.1.3.4.

Отже, як слідує з табл. 1.3.4, інтерактивний підхід – це сучасна дидактична концепція організації навчання, яке здійснюється у формах спільної діяльності й творчої співпраці всіх його провідних суб'єктів.

Таблиця 1.3.4

Специфічні особливості інтерактивного підходу як дидактичної основи організації освітнього процесу

Визначення підходу	Витоки:	Провідні положення:	Концептуальні засади:	Специфічні ознаки:	Переваги:
Інтерактивний підхід – це дидактична концепція організації освітнього процесу у форматі співнавчання та взаємонавчання, при якому всі суб'єкти є рівноправними, розуміють, що вони роблять,	Поява термінів «інтерактивність» та «інтерактивний підхід» пов'язана з розвитком інтеракціонізму, тобто напряду в сучасній зарубіжній психології та соціології, основою якого	– викладач під час інтерактивного навчання виступає як організатор процесу навчання, консультант, фасілітатор, який ніколи не замикає навчальний процес на собі; – головними у процесі навчання є зв'язки між здобувачами, їхня взаємодія і співпраця; – результати	– позитивна взаємозалежність – група досягає успіху за умови гарного виконання завдань кожним здобувачем; – індивіду-альна відпові-дальність – працюючи в групі, кожен здобувач виконує своє завдання, відмінне від інших; – однакова участь	– виключається домінування як одного з учасників взаємодії, так і однієї думки над іншими. – в ході діалогу, аналізу конкретних обставин у здобувачів формується критичне мислення, навички вирішення складних проблем, вміння виважено	– залучення в активну роботу всіх здобувачів; – сприяє кращому засвоєнню матеріалу, формує думки, відносини, навички поведінки. – забезпечує взаєморозуміння, взаємодію, взаємозбагачення, високу мотивацію,

рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють здійснювати; – передбачає моделювання різноманітних життєвих ситуацій, спільне вирішення проблем на основі аналізу обставин та ситуації, використання рольових ігор.	є теорія Джорджа Міда про соціальну взаємодію. У цій теорії вчений розглядає формування особистості людини у ситуаціях комунікації з іншими людьми [Mead].	навчання досягаються взаємними зусиллями учасників процесу навчання, здобувачі беруть на себе відповідальність за результати навчання.	– кожному здобувачу надається однаковий за обсягом час для ведення бесіди або завершення завдання; – одночасна взаємодія – коли всі здобувачі залучені до роботи.	ставитися до альтернативних думок і приймати продумані рішення, брати участь в дискусіях, спілкуватися з іншими людьми.	міцність знань; – розвивається творчість і фантазія, комунікабельність, активна життєва позиція, командний дух, цінність індивідуальності; – свобода самовираження, акцент робиться на діяльність, взаємоповагу і демократичність.
---	--	--	---	---	--

Провідні суб'єкти інтерактивного навчання взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег, поринають у реальну атмосферу співробітництва щодо вирішення проблем. Процес останнього «побудований на активній взаємодії здобувач з навчальним середовищем, яке служить сферою освоюваного досвіду. Здобувач стає повноправним учасником навчального процесу, його досвід є джерелом навчального пізнання. Основна функція викладача полягає не в подачі готових знань, а у спонуканні здобувача до самостійного пошуку» на основі застосування різних методів [12, с. 45].

Як закономірний наслідок, реалізація інтерактивного підходу в навчальному процесі сприяє посиленню інтересу особистості до здобування знань, виробленню її пізнавальної самостійності, кращому засвоєнню навчального матеріалу та розвитку творчих здібностей.

Слід зазначити, що проблема інтерактивного підходу досить ґрунтовно вивчалася вченими-лінгводидактами, які зробили відчутний внесок у методику студентоцентрованого навчання іноземних мов здобувачів різних рівнів освіти. Як зазначає Л. Андрейко, «інтерактивні форми проведення занять ставлять перед собою конкретні завдання:

- пробуджують зацікавленість у тих, хто навчається;
- заохочують активну участь кожного у навчальному процесі;
- звертаються до почуттів кожного здобувача;
- сприяють ефективному засвоєнню навчального матеріалу;
- мають багатоплановий вплив на здобувачів;
- здійснюють зворотний зв'язок (реакція аудиторії у відповідь);
- формують у тих, хто навчається, думки та вчинки» [4, с. 89].

З огляду на це, інтерактивні форми проведення занять «дозволяють досягти цілей щодо підвищення точності сприйняття, збільшення результативності роботи пам'яті, більш інтенсивного розвитку інтелектуальних та емоційних властивостей особистості, таких як стійкість уваги, уміння її

розподіляти, спостережливість при сприйнятті, здатність аналізувати діяльність партнера, бачити його мотиви» [4, с. 89].

За словами Л. Ілійчук, «завдання, які можна розв'язати одночасно засобами інтерактивного підходу до навчання іноземної мови включають: розвиток комунікативних умінь і навичок, емоційний контакт між слухачами, розвиток вмінь працювати у команді, прислухатись до думок товаришів, зняття нервового навантаження, надання можливості змінювати форми діяльності учнів, переключати увагу на вузлові питання теми» [7]. При цьому «здійснюється постійна зміна режимів діяльності: ігри, дискусії, робота в малих групах, невеликий теоретичний блок (міні-лекція) тощо. Крім того, інтерактивний підхід заснований на прямій взаємодії учнів з навчальним оточенням. Інакше кажучи, навчальне оточення постає як реальність, в якій учасники знаходять для себе область досвіду, що освоюється» [7].

Звернення до інтерактивних форм і методів навчання іноземної мови, як стверджує Г. Тарнопольський, «диктується вимогами часу, серед яких: технологізація освітнього процесу, інформатизація, гуманізація, глобалізація освіти, актуалізація значущості індивідуалізації навчання, вдосконалення форм самостійної роботи, усвідомлення цінності педагогіка співробітництва, колективного способу навчання» [14, с. 88]. Використання методів навчання іноземних мов базується «на розвиткові суб'єкт-суб'єктних відносин учителя й учнів, які передбачають визнання школяра основною цінністю навчального процесу; перехід до співпраці, де вчитель виступає організатором навчальної діяльності, а учень веде самостійний пошук; виявлення і максимальне використання суб'єктного досвіду школяра та узгодження його досвіду із суспільно значущим досвідом; активізацію особистісних функцій учня тощо» [14, с. 122].

Аналіз науково-методичної літератури показав, що існують різні підходи до класифікації інтерактивних методів навчання. Л. Ілійчук, визначаючи концептуальні підходи до спілкування, виокремлює «такі групи інтерактивних методів:

- інформаційні, які передбачають використання способів діалогічної взаємодії учасників навчання з метою обміну матеріальними або духовними цінностями;

- пізнавальні, які використовуються для отримання нових знань, їх систематизації, творчого вдосконалення професійних умінь і навичок;

- мотиваційні, за допомогою яких кожен учасник навчального процесу визначає власну позицію у ставленні до способів діяльності групи, окремих учасників, самого себе;

- регулятивні, завдяки яким встановлюються певні правила діалогічної взаємодії учасників навчання» [7].

У такий же спосіб «знаходять свій вияв активні методики, які поділяються на:

- а) вступні, які дозволяють створювати атмосферу довіри й доброзичливості;

- б) ключові, під час яких розв'язується основна проблема (обговорення, інтерактивні лекції, мозковий штурм, рольові ігри, «кейс стаді», карусель тощо);

- в) завершальні підсумкові (сенкан, вернісаж);

- г) допоміжні (енерджайзери) – включають тоді, коли необхідно зняти напругу, змінити вид діяльності, перейти з одного етапу до іншого» [18, с.11].

У зв'язку з викладеним вище розглянемо типологію інтерактивних методів навчання іноземної мови, які включають наступні.

Метод мозкової атаки – це спосіб розв'язання невідкладних завдань за короткий час. Сутність методу полягає в тому, що необхідно висловити як можна найбільшу кількість ідей за невеликий проміжок часу, обговорити їх та класифікувати. Цей метод використовується для вирішення складних проблем. Метод мозкової атаки можна використовувати в різних видах діяльності: в роботах з малими та великими навчальними групами, командами, індивідуальній роботі.

Круглий стіл – метод проведення заняття із особами, які, як правило, мають «досвід роботи, практичної діяльності з питання, що обговорюється. На «круглому столі» учні можуть спробувати обґрунтовано поставити питання за темою обговорення, серйозно аргументувати підходи до їхнього вирішення, а також повідомити про вдалий і невдалий досвід. «Круглий стіл» – це свого роду нарада по обміну досвідом і обговоренню досягнень і помилок. В такий спосіб учні освоюють зміст теми, її ключові проблеми.

Дискусія – активний метод проведення занять, «покликаний мобілізувати практичні й теоретичні знання, погляди слухачів на проблему, що розглядається. Дискусія доречна при розгляді спірних питань, але у навчальному процесі може не виникати ситуації спірності трактувань. Із цих причин не цілком коректно заздалегідь планувати проведення заняття як дискусію. Основні передумови використання дискусії в активному навчанні такі: необхідно в складі теми, що досліджується, знайти питання, про які учні усвідомлено дотримуються істотно різних точок зору» [12, с. 76]. Це може бути зроблене під час лекцій та інших занять; варто визначити, чи відносяться ці спірні питання до інтересів, що зачіпають багатьох.

Метод дебатів на заняттях з іноземної мови як спосіб навчання культурі ведення дискусії «є корисним для розвитку не лише мовної, але й соціокультурної компетенції, адже студентам в майбутньому доведеться жити у суспільстві, де з думкою кожного варто рахуватися. Проаналізувавши особливості дебатів на різних рівнях (фонетичному, лексичному, граматичному) можемо зробити висновок, що як навчальна технологія дебати є досить ефективними. Однак доводиться констатувати, що в сучасних умовах технологія дебатів не є досить поширеною на заняттях з англійської мови в українських закладах вищої освіти. Натомість, систематичне проведення дебатів «здатне викликати в студентів творчий підйом і є ефективним засобом підвищення мотивації до вивчення іноземної мови. Дебати створюють умови формування громадянськості учнів у педагогічному процесі, забезпечуючи

діалогічний характер навчання, засвоєння учнями корисного досвіду» [1, с. 119].

Ситуаційний аналіз полягає в тому, що «студенти, ознайомившись з описом проблеми, самостійно аналізують ситуацію, діагностують проблему й надають свої ідеї й рішення в дискусії з іншими учнями. Залежно від характеру висвітлення матеріалу використовуються ситуації-ілюстрації, ситуації-оцінки й ситуації-вправи. Ситуаційний аналіз включає метод аналізу конкретних ситуацій, метод «кейз-стаді», метод «інциденту», розбір ділової кореспонденції («баскет – метод»)» [18, с. 12].

Метод аналізу конкретних ситуацій найбільш прийнятний метод ситуаційного аналізу в умовах інтерактивного навчання. Він є традиційним аналізом конкретних ситуацій, що включає детальне дослідження реальної або імітованої ситуації. Використання методу аналізу конкретних ситуацій «дозволяє вирішити наступні навчальні цілі: розвиток аналітичного мислення, застосування аналізу в динаміці, оволодіння практичними навичками роботи з інформацією, розширення комунікативної компетентності, формування здатності вибору оптимальних варіантів ефективної взаємодії з іншими людьми» [1].

Метод рольової гри. У ході рольової гри «студенти змушені вирішувати різноманітні проблемні ситуації, які сприяють використанню іноземної мови не лише для повсякденного спілкування, а й для вирішення професійних завдань. Забезпечуючи формування відповідних видів мовленнєвої діяльності, вони допомагають реалізувати основну функцію вивчення іноземної мови у школі, а саме формування в учнів іншомовної комунікативної компетенції» [15].

Метод Case study полягає у «використанні конкретних випадків (ситуацій, історій, текстів, які називаються «кейсом») для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень студентами з певного розділу навчання дисципліни. Робота над проблемною ситуацією відбувається в групах учнів, і її можна умовно розділити на наступні фази:

– аналіз представленого матеріалу, формулювання проблеми;

- пошук і збір додаткової інформації (у разі необхідності);
- обговорення різних варіантів вирішення проблеми;
- вибір кращого варіанту рішення на основі порівняння всіх запропонованих варіантів;
- презентація та захист рішення» [15].

Метод проектів передбачає «визначену сукупність навчально-пізнавальних засобів та дій студентів, які дозволяють вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійних пізнавальних дій та припускають презентацію цих результатів. Як педагогічна технологія цей метод є сукупністю дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю сутністю» [22, с. 102]. У проектній роботі студенти залучаються в створену педагогом пошукову навчально-пізнавальну діяльність. Використання проектних технологій «робить можливим формування пошуково-дослідницьких, комунікативних, технологічних, інформаційних компетенцій, формує креативність, стимулює інтелектуальну активність, розвиває комунікативні вміння, допомагає формувати міжпредметні зв'язки, вчить використовувати інформаційно-телекомунікаційні технології при вивченні іноземної мови, допомагає оволодіти навичками роботи в групі тощо» [22, с. 101].

Метод дебрифінга сприяє «не тільки розвитку особистісних якостей студентів, але й вчить об'єктивному оцінюванню знань і вмінь, набутих під час попередньої роботи, аналізу рівня застосування особистісних якостей, рівня активності та моделей поведінки [15]. Єдиним обмеженням даного методу є те, що він потребує більшого терміну порівняно з іншими методами. До цікавих позакласних інтерактивних занять віднесені екскурсії іноземною мовою та зйомки відеорепортажів. Важливим етапом їх проведення «є підготовка: розподілення ролей між учасниками, затвердження маршрутного листа, самостійний пошук інформації та затвердження її викладачем, який виступає у ролі експерта» [15].

До інтерактивних ігор із залученням мультимедійних технологій відносять метод проектів “Presentations”, демонстрацію відео проектів

“Videoprojects”, проведення інтерактивних ігор “FirstMillion”, “Thebrainoftheclass”, “Blinkingframes” та інших [1, с. 22]. Використання мультимедійних технологій можливе для доповнення тренінгів та лекцій. Основною перевагою інтерактивного навчання є поєднання з традиційними методами. «Інтерактивність методів навчання іноземної мови проявляється у синтезі вищезазначених технологій, у різноманітності форм проведення занять. Залучення мультимедійних проектів в групових завданнях сприятиме дослідницькому пошуку та вирішення групою студентів значимого для них завдання з метою одержання реального результату» [9, с. 45].

До інтерактивних методів навчання А. Циркаль відносить також «презентацію, евристичні бесіди, конкурси з практичними завданнями та їх подальше обговорення, проведення творчих заходів, використання мультимедійних комп’ютерних програм та залучення англомовних спеціалістів» [15].

У табл. 1.3.5 із власного досвіду наведено перелік методів, доцільних для реалізації інтерактивного підходу у процесі організації студентоцентрованого навчання іноземної мови здобувачів вищої освіти.

Таблиця 1.3.5

Провідні методи реалізації інтерактивного підходу у процесі організації студентоцентрованого навчання іноземних мов

Кооперативне навчання	Колективно-групове навчання	Ситуативне моделювання	Опрацювання дискусійних питань
– робота в парах, – робота у змінних трійках, – два – чотири – усі разом, – карусель, – робота в малих	– обговорення проблеми всіма здобувачами, – мікрофон, – незакінчені речення, – мозковий	– стимуляційні або імітаційні ігри, – спрощене судове слухання, – громадські слухання,	– метод «Прес», – займи позицію, – зміни позицію, – неперервна школа думок, – дискусія, – дискусія у стилі

групах, – акваріум.	штурм, – навчаючи – учусь, – ажурна пилка, – аналіз ситуації, – вирішення проблем, – дерево рішень.	– розігрування ситуацій за ролями.	телевізійного ток- шоу, – оцінювальна дискусія, – дебати.
------------------------	--	--	---

Як слідує з табл. 1.3.5, проблеми стимулювання іншомовної мовної діяльності здобувачів з використанням цікавих матеріалів та ігрових прийомів у процесі організації студентоцентрованого навчання іноземних мов допомагають їм краще засвоїти матеріал. Оскільки гра – це «сильний стимул до оволодіння мовою, то відокремлюють два види гри: навчальну та комунікативну. З одного боку, навчальна гра виховує культуру поведінки спілкування та формує вміння працювати в колективі та з колективом, а її вміле використання на уроках викликає в студентів готовність грати і спілкуватися. З іншого боку, у комунікативних іграх передбачено роботу в парах, групах і цілим класом, при цьому учасники повинні мати можливість вільно просуватися по кімнаті» [22, с. 102].

Ефективним засобом для розвитку усно-мовленнєвих умінь має виступати інтерактивний навчальний посібник, що «стимулює, активізує та підтримує природно-мотивовану комунікативну взаємодію в навчальному процесі та забезпечує безпосередній «вихід» у природне мовне середовище, створюючи таким чином умови для перенесення сформованих умінь у реальні умови спілкування» [7]. Основою підготовки до взаємодії у реальних ситуаціях спілкування має виступати інтерактивне заняття як макроодиниця навчання іноземної мови на короткострокових етапах, що складаються з трьох блоків: мотиваційно-ознайомчий, діяльнісно-орієнтований та результативний.

Таблиця 1.3.6

Порівняльний аналіз переваг та обмежень у застосуванні інтерактивних методів у процесі організації студентоцентрованого навчання іноземних мов здобувачів вищої освіти

Назва методів	Переваги	Обмеження у застосуванні
Метод мозкового штурму	- стимулює творче мислення; - заохочує участь усіх студентів; - генерує велику кількість ідей за короткий час; - розвиває навички командної роботи.	- може бути неефективним без належного модерування; - якість ідей може варіюватися; - деякі студенти можуть домінувати в процесі навчання іноземної мови.
Кейс-метод	- розвиває аналітичні та емпіричні навички; - наближає навчання іноземної мови до реальних ситуацій; - розвиває критичне мислення.	- потребує значної підготовки; - може бути складним для студентів без достатнього досвіду іншомовної комунікації; - обмежена кількість ситуацій, які можна розглянути.
Рольова гра	- розвиває емпатію та розуміння різних перспектив; - покращує комунікативні навички; - дозволяє практикувати професійні ситуації.	- може сприйматися несерйозно; - потребує значного часу на підготовку та проведення; - ефективність проведення залежить від акторських здібностей учасників.
Ділова гра	- моделює реальні професійні ситуації;	- може бути складною для організації у

	- розвиває навички прийняття рішень; - розвиває лідерські якості.	великих групах; - ризик надмірного фокусу на змаганні, а не на навчанні.
Метод проєктів	- розвиває навички самостійної роботи та планування; - сприяє глибокому розумінню теми; - розвиває дослідницькі навички.	- вимагає значного часу та ресурсів; - може бути складним для оцінювання; - ризик нерівномірного розподілу роботи в групових проєктах.
Конструктивна дискусія	- розвиває навички аргументації та критичного мислення; - сприяє активному залученню студентів; - розгляд теми з різних точок зору.	- може відхилятися від теми; - ризик домінування окремих студентів; - може бути неефективною при низькій підготовці студентів.
Метод «Шість капелюхів мислення»	- структурує процес мислення; - розвиває різні аспекти критичного мислення; - сприяє всебічному аналізу проблем.	- може здаватися штучним або обмежувальним для деяких студентів; - ризик надмірного спрощення складних проблем.
Метод «Перевернутий клас»	- звільняє аудиторний час для практичних занять; - дозволяє студентам вчитися у власному темпі; - сприяє розвитку самостійності.	- потребує самодисципліни; - потребує значної підготовки матеріалів викладачем; - є складним для студентів з обмеженим доступом до інформаційних технологій.

Як слідує з табл. 1.3.6, структурною одиницею кожного блоку «є групи інтерактивних вправ, покликані організувати одночасно взаємодію і спілкування під час заняття. Групам інтерактивних вправ відповідають інтерактивні прийоми та форми, які сприяють формуванню, розвитку та вдосконаленню відповідних усно-мовленнєвих умінь» [9]. Для кожного блоку інтерактивного уроку список інтерактивних форм та прийомів є відкритим, оскільки вони можуть використовуватись у різних модифікаціях. Головне при цьому «становить відповідність стадіям взаємодії та поступове ускладнення мовного оформлення висловлювань. Інтерактивне завдання сприймається як мікроодиниця іншомовного навчання, тобто мінімальна одиниця навчального процесу» [9].

У цьому аспекті варто взяти до уваги, що спеціально відібрані для кожної ситуації спілкування та розташовані в певному порядку інтерактивні форми та прийоми представлені в системі інтерактивних вправ та завдань, класифікованих залежно від стадій засвоєння мовних дій у різних комунікативних ситуаціях. На кожній стадії студенти, виконуючи інтерактивні завдання, що передбачають здійснення конкретних мовних дій, тренуються у міжособистісній взаємодії, освоюючи ролі у різних ситуаціях спілкування.

В інтерактивному завданні того чи іншого типу ставиться певна комунікативна задача, актуальна для тих, хто навчається в мовному середовищі, завдяки чому розвиваються усно-мовленнєві вміння на мові, що вивчається. Отже, в процесі міжособистісної взаємодії, в ході якої відбувається іншомовне спілкування, «формуються, закріплюються та розвиваються інтерактивні вміння та усно-мовленнєві вміння в цілому. Використання інтерактивних вправ та завдань, які забезпечують спілкування учнів англійською для досягнення спільного результату, сприяє створенню умов для поєднання прямого та рефлексивного управління діяльністю учнів» [1].

Власний досвід свідчить про те, що у практиці студентоцентрованого навчання іншомовним видам мовленнєвої діяльності здобувачів вищої освіти

найбільш пріоритетними, з огляду на табл. 6, є три інтерактивні процесуальні технології, серед яких:

- *технологія проектів*, що стимулює інтереси студентів та розвиває бажання навчатися, пов'язана з виконанням творчого потенціалу учня. Використання цієї технології дозволяє передбачати всі можливі форми роботи: індивідуальну, групову, колективну, що стимулюють самостійність та творчість дітей. Виконання проектних завдань дозволяє студентам бачити практичну користь вивчення іноземної мови, наслідком є підвищення інтересу і мотивації до вивчення даного предмета. Навчання у вигляді активного включення студента у процес навчання, веде до оволодіння мистецтвом комунікації. Виконуючи завдання проекту, студенти отримують можливість практично застосувати знання з іноземної мови. Здобувачі самі знаходять необхідну інформацію, що містить цінний країнознавчий, лексичний, граматичний матеріал, використовуючи для цього не лише матеріал підручника, а й інші інтернет-ресурси та джерела інформації. У пошуках інформації студенти активно використовують журнали, збірники, наукові статті для тих, хто вивчає англійську мову. Такого виду проекти «можуть поєднувати як кілька предметів, так і вирішувати складні проблеми: розробка заходів, дослідження творчості письменників, наукові гуртки та міжнародні конкурси»;

- *технологія «Групове оповідання»*, яка реалізується двома способами. За першого способу, «кожен студент додає одне речення до початого оповідання. За певним сигналом (через хвилину) лист із незакінченою розповіддю передається далі по колу. Другий спосіб добре підходить для опрацювання теми «Питальні слова». Викладач ставить запитання у певному порядку, кожен учасник процесу пише відповідь, складає аркуш паперу так, щоб ніхто його не бачив і передає сусіду. Рух відбувається по колу, а наприкінці виходять одразу кілька несподіваних оповідань;

- *технологія «Брейн-ринг»*, яка дуже добре підходить для занять в форматі узагальнення вивченого матеріалу з іноземної мови. Змістовне наповнення раундів може бути «абсолютно різноманітним, і охоплювати такі розділи як

лексику, граматику, читання, аудіювання та письмо. Дана технологія вимагає серйозної підготовчої роботи, яка включає: вибір теми, складання завдання, створення презентації, продумування питань на увагу, заготівля бланків відповідей, дипломів. На початку гри відбувається вибір журі, поділ студентів на команди. Кожен раунд триває 3 хвилини, після чого відповіді здаються в журі письмово. Правильність відповідей перевіряється та обговорюється після кожного раунду, а потім задається серія питань на увагу, що також приносить додаткові очки командам.

Таким чином, означене вище засвідчує, що при застосуванні інтерактивних методів та технологій під час організації студентоцентрованого навчання іноземної мови збільшується активність роботи студентів на заняттях, зміцнюється їх увага і мотивація до іншомовної комунікації. Учасники відчують себе не пасивними слухачами, а активними гравцями заходу, розвивають в собі вміння вислуховувати думки інших, погоджуватись з ними або відстоювати свою, самостійно шукати аргументи, пояснювати логічність та послідовність своїх думок іноземною мовою.

Використання інтерактивних форм та методів навчання іноземної мови має багато переваг, зокрема: дають змогу збільшити кількість розмовної практики на занятті, виявляються цікавими для студентів, допомагають засвоїти матеріал та використати його у подальших заняттях, виконують дидактичні та розвивальні функції, оскільки викладач іноземної мови стає наставником й менеджером навчально-пізнавальної та пошуково-творчої діяльності студентів.

Висновки. Інтерактивний підхід у студентоцентрованому навчанні іноземної мови здобувачів вищої освіти, враховуючи їхній життєвий досвід, забезпечує інтенсивну діалогово-полілогічну взаємодію всіх його провідних суб'єктів, а також створює всі умови для спілкування в рамках освітнього процесу та упродовж позааудиторної культурно-дозвілєвої діяльності на засадах студентоцентризму. Роль викладача в інтерактивному підході зводиться

до проектування й організації спільної діяльності студентів, завдяки чому студенти вносять індивідуальність у навчальний процес.

Сучасні інтерактивні технології значно збільшують можливості впровадження моделей студентоцентрованого навчання іноземної мови, що призводять до підвищення мотивації студентів як до основного рухового механізму їхнього мовленнєвого саморозвитку та іншомовної самоосвіти, а інтерактивні форми покликані забезпечити розвиток їхніх комунікативних умінь, соціальних навичок, критичного мислення, творчих здібностей.

Інноваційно-педагогічний досвід застосування засобів інтерактивного підходу під час студентоцентрованого навчання іноземної мови, спрямованого на формування вмінь студентів «включатися» в соціокультурне оточення, самостійно регулювати мовленнєву поведінку в умовах реального спілкування з носіями іноземної мови, здійснювати спільну евристичну й професійну діяльність із застосуванням іноземної мови, засвідчує його високу ефективність завдяки врахуванню таких соціально-психологічних складових, як міжособистісна, міжіндивідуальна та соціальна взаємодія, зокрема, шляхом організації роботи студентів в групах, виконання різних ролей в ігрових ситуаціях, під час участі в дискусіях, виконання дослідницьких та творчих проєктів тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антюшко Д. П., Володавчик В.С., Сєногонова Л. І. та інші. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : монографія. Харків : Видавництво Іванченка І. С., 2022. 189 с.
2. Англо-український словник: у 2 т. / упор. М. І. Балла. Київ: Освіта, 1996. Т. 1. 752 с.
3. Андрейко Л. В. Інтерактивні методи викладання іноземної мови. 2014. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/141442934.pdf>
4. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*. 2009. № 1–2 (17–18). С. 5–7.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге, доп. й випр. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
6. Гумен С. М. Використання інтерактивних методів навчання як способу підвищення якості навчально-виховного процесу. *Англійська мова та література*. 2020. № 13-15. С. 16–20.
7. Ілійчук Л. Використання інтерактивних методів навчання у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. 2015. URL: <http://194.44.152.155/elib/local/2279.pdf>.
8. Інтерактивний освітній простір ЗВО: матеріали всеукр. науково-практичного вебінару (м. Вінниця, 4 березня 2019 р.) / відп. ред. Л.Б. Ліщинська. Вінниця: ВТЕІ КНТЕУ, 2019. 93 с.

9. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів /Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
10. Науменко У. В. Інноваційні методи навчання англійської мови у вищій школі в умовах модернізації. *Young Scientist*. 2018. № 3.1 (55.1). С. 118–122.
11. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці). Навч. посібник. Київ: Ленвіт, 2013. 285 с.
12. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ: А.С.К., 2007. 144 с.
13. Січкарук О. Інтерактивні методи навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. Київ: Таксон, 2016. 88 с.
14. Тарнопольський О. Б., Кабанова М. Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.
15. Циркаль А. Ю. Огляд найбільш цікавих інтерактивних методів на заняттях з англійської мови. 2013. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/fr/node/1146>
16. Bertalanfy L. V. General System Theory. Foundations, Development, Applications. NY, 2017. 456 p.
17. Mead G. H. On social psychology: selected papers. 2022. URL: <https://archive.org/details/onsocialpsycholo00mead/page/n387/mode/2up>
18. Moorer C. The TEACH Method. An Interactive Approach for Teaching the Needs-Based Theories of Motivation. *Journal of College Teaching & Learning*. 2014. V.11.№1. P. 9-12.
19. Sharan S., Shachar H. Language and Learning in the Cooperative Classroom. New York: SpringerVerlag, 1988.
20. Unin N., Bearing P. Brainstorming as a Way to Approach Student-centered Learning in the ESL Classroom. *Procedia Soc. Behav. Sci*. 2016. № 224. P. 605–612.
21. Vinogradova M. Interactive teaching as an effective method of pedagogical interaction. *Espacios*. 2018. Vol. 39. URL: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n30/a18v39n30p25.pdf>
22. Zonova M. V. Interactive teaching methods in the process of foreign language communicative competence development. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. 2017. T. 6. № 3(20). P. 100-102.

1.4. ФОРМУВАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ КРОС-КУЛЬТУРНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Олексій Шаповалов

*здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Міжнародного університету, м. Одеса, Україна,
<https://orcid.org/0009-0007-6791-0374>*

Анотація. У підрозділі монографії дійснено комплексний теоретико-методологічний аналіз формування мотиваційної сфери здобувачів освіти на основі крос-культурного підходу в умовах глобалізації та євроінтеграції вищої школи. Обґрунтовано перехід від традиційної лінійно-стимульної парадигми до «мотиваційно-культурного» підходу, де соціокультурні коди, ментальні концепти та артефакти виступають активним ресурсом розвитку особистості. Запропоновано авторську дефініцію мотивації у мультикультурному освітньому просторі як багатогранного явища взаємодії гетерогенних смислів та стратегій, що забезпечують формування стійкої культурної ідентичності здобувачів.

Систематизовано вітчизняний і світовий досвід міжкультурного навчання, на основі якого виокремлено ключові методичні напрями та проаналізовано вікову сенситивність суб'єктів освіти. Доведено, що найбільш валідною вибіркою для моделювання педагогічних умов є здобувачі бакалаврського рівня. Визначено ієрархічну структуру інструментарію за вектором «Технологія → Методика → Метод → Форма» та аргументовано ефективність синергії традиційного діалогу культур із сучасними комунікаційно-цифровими технологіями (цифровими хакатонами та симуляційними коворкінгами) в межах безпечного освітнього середовища.

Ключові слова: навчальна мотивація, крос-культурний підхід, мультикультурне освітнє середовище, соціокультурна ідентичність, мотиваційно-культурна парадигма, здобувачі бакалаврського рівня, міжкультурна комунікація, цифрові хакатони, ієрархія методичних категорій, інтерсекційна чутливість.

1.4. FORMATION OF UNIVERSITY STUDENTS' MOTIVATION FOR LEARNING UNDER CONDITIONS SHAPED BY THE CROSS-CULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Oleksii Shapovalov,

*student of the third (educational-scientific) level of higher education
at the International University, Odesa, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0007-6791-0374>*

Abstract. *The article provides a comprehensive theoretical and methodological analysis of developing the motivational sphere of learners based on a cross-cultural approach within the context of globalization and European integration of higher education. The study justifies the shift from the traditional linear-stimulus paradigm to a "motivational-cultural" approach, where socio-cultural codes, mental concepts, and artifacts serve as active resources for personal development. An author's definition of motivation in a multicultural educational environment is proposed, framing it as a multifaceted phenomenon driven by the interaction of heterogeneous meanings and strategies that ensure the formation of a sustainable cultural identity.*

The paper systematizes domestic and global experiences in intercultural education, identifying key methodological areas and analyzing the age-related sensitivity of educational subjects. It is argued that undergraduate (Bachelor's level) students constitute the most valid sample for modeling pedagogical conditions. The study establishes a hierarchical structure of methodological tools following the trajectory "Technology → Methodology → Method → Form" and proves the effectiveness of combining the traditional dialogue of cultures with modern communication and digital technologies (such as digital hackathons and simulation co-workings) within a secure educational environment.

Key words: *academic motivation, cross-cultural approach, multicultural educational environment, socio-cultural identity, motivational-cultural paradigm, undergraduate students, intercultural communication, digital hackathons, hierarchy of methodological categories, intersectional sensitivity.*

Постановка проблеми. Сучасна архітектоніка глобалізованого соціуму характеризується інтенсифікацією багатовекторної крос-культурної взаємодії на всіх рівнях суспільного буття, що безпосередньо трансформує інституційне поле вищої освіти. Нинішні освітні системи стрімко набувають ознак відкритості, мережовості та деінституціалізації, перетворюючись на динамічний інклюзивний простір. У цьому контексті ключові педагогічні проблеми виходять за традиційні межі суто лінійних дидактичних чи методичних алгоритмів. Науковий пошук зміщується у площину стратегічного переосмислення освітньої політики, інтерсекційної чутливості та трансформації всієї емоційно-мотиваційної сфери суб'єктів навчання [7].

Додаткової гостроти проблемі додають сучасні виклики (наслідки пандемії COVID-19, геополітичні трансформації, воєнний стан в Україні), які призвели до вимушеного обмеження безпосередньої соціальної комунікації та переходу на дистанційні формати взаємодії. Це зумовлює ситуативність і

хиткість навчальної мотивації, що потребує принципово нових, гнучких педагогічних підходів. Освітнє середовище вже не може розглядатися як статичний «транслятор знань»; воно перетворюється на простір персональної, соціальної та культурної самоідентифікації особистості [13, с. 35].

Виникає об'єктивне супереччя: з одного боку, існує гостра потреба у розробці цілісних моделей, де соціокультурні коди, ментальні концепти й артефакти виступають проактивним ресурсом та каталізатором пізнавального інтересу молоді [41-45]. З іншого боку, в українській педагогічній практиці фонові-культурні чинники тривалий час залишалися неструктурованими й «нерельєфними», не акцентованими в окрему методичну модель. Наявні ініціативи часто мають характер локальних пілотних проєктів, які не мають під собою твердої методологічної основи. Усе це зумовлює необхідність дедуктивного аналізу категорій крос-культурного навчання від усталених традиціоналістських парадигм до дискретних інноваційних моделей, здатних забезпечити самоефективність та академічну мобільність здобувачів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічне підґрунтя вивчення навчальної мотивації, її структури, типів та механізмів формування у вітчизняній науковій думці закладено у фундаментальних працях І. Підласого, Л. Пермінової, С. Занюка, А. Ключко, Н. Коломієць, Н. Арістової, В. Климчука та В. Горбунової. Вченими мотивація переважно розглядається як процесуальна структура взаємодії особистісних смислів та соціальних очікувань [1, 5, 8, 39], проте тривалий час цей дискурс залишався в межах традиціоналістської лінійно-стимульної парадигми.

Поступовий перехід до вивчення культурної специфіки життєвих і фахових компетентностей на різних рівнях освіти окреслено в наукових доробках Л. Дзюбо, Л. Гриценко, А. Сільвейстр та О. Чувакової, які заклали підвалини особистісно-культурної детермінації навчання [15, 17]. Проте безпосереднє вивчення крос-культурних аспектів освітнього процесу в контексті глобальних змін актуалізувалося у працях останніх років, зокрема у

дослідженнях З. Бакум, О. Пальчикової, С. Костюк (лінгводидактичний ракурс), Є. Коваленко, Г. Врайта та Т. Петренко (правові та антидискримінаційні виміри освітнього простору) [23].

Особливу нішу займають дослідження О. Резунової, яка виявила дефіцит вивчення мотиваційної сфери під час формування крос-культурної компетентності у майбутніх фахівців негуманітарного профілю (економістів, аграріїв), та О. Ольхович, яка проаналізувала досвід США й Канади щодо цілеспрямованого виховання міжкультурних мотивів на основі толерантності й емпатії [11]. Питання інтеграції крос-культурних комунікацій у структуру професійної ідентичності маркетологів та менеджерів висвітлено у працях А. Майстренко та В. Чеботарьова. Філософсько-освітній бекграунд мультикультурного розвитку та використання історико-компаративних методів ґрунтовно досліджено В. Загородною та В. Хребтовою [18].

У зарубіжному науковому дискурсі фундаментальною опорою постає класична теорія самодетермінації та внутрішньої/зовнішньої мотивації Е. Десі та Р. Раяна, яка доводить вищу стійкість саме персональних психокультурних конструктів. Вплив регіональних, етнічних та колективістських чи індивідуалістських факторів на поведінку студентів обґрунтовано у концепціях Г. Хофстеде та Дж. Беррі [40,43]. Сучасні моделі поетапної міжкультурної адаптації та створення самопідтримувальних цифрових мереж деталізовано в роботах М. Nadeem, А. Zabrodskaja, J. Young, S. Schartner, X. Xu, а також у порівняльних дослідженнях Р. Lo, X. Zhang, Y. Wang та Т. Fränti [39,40,41,43].

Попри значну кількість фундаментальних та прикладних розвідок, проблема системної інтеграції крос-культурних технологій у цілісну методичну систему «Технологія – Методика – Метод – Форма», яка б безпосередньо впливала на дофамінергічну та емоційно-ціннісну активність студентів бакалаврського рівня негуманітарних і соціокультурних спеціальностей, залишається недостатньо вивченою та потребує окремого цілісного теоретичного структурування.

Метою дослідження є теоретико-методологічне обґрунтування та ієрархічне структурування методичного інструментарію з формування у здобувачів вищої освіти мотивації до навчання в умовах крос-культурного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Глобалізація активізувала багатовекторну крос-культурну взаємодію в освіті, яка трансформувалася у відкритий простір. Сучасні освітні проблеми виходять за межі суто методичних і фокусуються на освітній політиці, мотивації та взаємодії суб'єктів в умовах стрімких соціокультурних та історичних змін. Відкритість та деінституціалізація сучасних освітніх систем вимагають нового переосмислення мотивації та крос-культурної взаємодії, які перебувають у тісному взаємодетермінаційному зв'язку. Цей процес має розпочинатися з персональної, соціальної і культурної самоідентифікації особистості, а також рефлексії традиційних і нових динамічних цінностей на стику культури й освіти як форм суспільної свідомості [2].

Аналіз українських досліджень свідчить, що теоретико-методологічне осмислення навчальної мотивації переважно залишається в традиціоналістській парадигмі, яка попри потребу в удосконаленні зберігає практичне значення для моделювання сучасного освітнього простору. Водночас крос-культурне освітнє середовище є значно об'ємнішим, багаторесурсним і конкретнішим феноменом, ніж мотиваційно-ціннісна сфера особистості. Якщо в освітньому вимірі це інклюзивний простір лояльності та прийняття відмінностей суб'єктів із різними цінностями, то у корпоративному й соціальному вимірах воно розширюється, включаючи такі конкретні феномени, як корпоративна культура, корпоративний кодекс, крос-культурні цінності та компетенції. Ці компоненти спрямовані на прагматичні цілі — досягнення консенсусу й синергії різного задля спільної мети [7].

Дослідження складної системи зазначених педагогічних феноменів потребує дедуктивного аналізу та визначення їхнього еволюційного дискурсу — від усталеного й традиційного до дискретного інноваційного. Відповідно,

доцільно проаналізувати теоретико-методичні праці з проблем мотивації, а також крос-культурні підходи й методи її стимулювання [3]. Науковий дискурс розгортається від огляду вітчизняних і зарубіжних концепцій мотивації та появи в них культурологічного підходу до сучасних досліджень мотивації як головного освітнього ресурсу в мультикультурному середовищі. Наш систематизувально-оглядовий, типологічний та компаративний аналіз має на меті завершитися формулюванням робочих визначень для подальшого методичного моделювання. Традиційні дефініції навчальної мотивації, що використовуються у вітчизняній педагогіці, та їхні особливості для уникнення зайвих експлікацій систематизовано в таблиці 1.4.1.

Таблиця 1.4.1

Традиційні дефініції поняття «мотивація до діяльності»

Прізвище, ініціали	Коротка суть	Стосунок до навчання й культури
І. Охота	Динамічна система внутрішніх спонукань, що забезпечують активність і стійкість діяльності.	Підкреслює значення поєднання потреб, інтересів і цілей у контексті життєвих планів особистості.
Н. Чепурняк	Багатовимірний феномен, що інтегрує внутрішні прагнення та зовнішні вимоги.	У полікультурному середовищі акцентує на потребі в належності та прийнятті як мотиваційному чиннику.
В. Ковальов	Позитивна мотивація формується через емоційно безпечне середовище.	Акцентує на значущості середовища для навчання в умовах міжкультурної взаємодії.
П. Якобсон	Мотивація – детермінанта, що організовує навчальну діяльність.	Наголошує на необхідності постійного психолого-педагогічного супроводу мотиваційних структур.
Б. Ломов	Системоутворювальний	Формує здатність учня до

компонент поведінки, що навчальної автономії
об'єднує когнітивний,
емоційний і вольовий рівні.

Систематизація традиційних підходів дає змогу виділити такі ключові характеристики мотивації: вона динамічна (І. Охота), залежна від контексту й структури мотивів (П. Якобсон), інтегрує внутрішні та зовнішні чинники (Н. Чепурняк) та формується через взаємодію з оточенням (В. Ковальов, Б. Ломов). Проте ці традиційні дефініції лише частково торкаються мотиваційно-ціннісної сфери (елемент культури особистості) й майже не враховують крос-культурний підхід.

На початку ХХІ ст. в Україні розпочалися методологічні дискусії щодо крос-культурного реформування освіти та її мотиваційного компонента. Якщо у першому десятилітті увага фокусувалася на конкретно- чи загальнокультурних цінностях як джерелі мотивів на тлі особистісно орієнтованого підходу, то згодом акцент змістився на палітру культурної різноманітності та потребу в культурно адаптивних та міжкультурних методиках. Еволюція особистісно орієнтованої детермінанти наближає її до особистісно-культурної, однак у подібних моделях досі бракує врахування соціокультурних чинників, які суттєво змінюють структуру мотивів у полікультурному середовищі.

Згодом методологічний дискурс перемістився до категорій полікультурної та міжкультурної (крос-культурної) освіти як чинників особистісного розвитку й розбудови відкритого освітнього простору. Л. Хомич, Л. Султанова та Т. Шахрай визначають терміни «мультикультурна» (із синонімічним полем: крос-культурна, міжкультурна тощо) та «полікультурна» освіта як суміжні [4]. Диференціюючи їх, під *полікультурною освітою* розуміємо конструктивне співіснування відмінних культур у спільному просторі (не обов'язково з взаємопроникненням), тоді як *мультикультурна / крос-культурна освіта* базується на їхній взаємопроникності та культурному діалозі. Новітні спроби репрезентації мотиваційних аспектів розглядають формування мотивації у

контексті розбудови відкритого освітнього простору, який інтегрується із соціокультурним середовищем. Освіта трансформується у міжкультурний мейнстрим, де чітко виявляються культурні детермінанти мотивації через прагнення суб'єктів до нових ресурсів самоєфективності й пізнання [5, 8, 15].

Цілісну картину окреслено в дослідженні Н. Чепурняк, І. Охоти та А. Хвостач, які підкреслюють, що навчальна мотивація є динамічним конструктом, зумовленим організацією освітнього процесу, характером взаємодії учасників та особистісними потребами здобувачів. З. Кісіль та Д. Швець розглядають мотивацію як внутрішню рушійну силу, пов'язану з її органічними та культурними потребами людини [32]. Спираючись на ці підходи, запропоновано авторське визначення: *мотивація у мультикультурному освітньому середовищі* — це багатогранне явище, що охоплює взаємодію гетерогенних групових і персональних смислів, соціокультурних кодів, світоглядів та релевантних освітніх стратегій, які не просто стимулюють інтерес до знань, а й впливають на формування стійкої культурної ідентичності здобувачів освіти.

Культурне різноманіття, багаторівнева комунікація та прийняття відмінностей набувають особливого значення в дослідженнях мотивації під час кризових умов (COVID-19, повномасштабне вторгнення). Аналізуючи дистанційне навчання, П. Сікорський та Н. Красильников вказують на ситуативність мотивації студентів, що потребує гнучких педагогічних підходів в умовах обмеженої соціальної взаємодії. На нашу думку, компенсувати цей дефіцит має мікрогрупова участь у міжнародних освітніх програмах, що стимулюють міжкультурну комунікацію. Особливої уваги потребує фаза адаптації першокурсників, де на мотивацію впливають індивідуальні установки та колективні норми. Т. Лещенко та О. Шевченко розглядають мотивацію як базовий складник професійної підготовки, розвиток якого має відбуватися через змістове вдосконалення освітніх програм [30, 31, 39].

Отже, крос-культурна складова постає як проміжний фактор організації освітнього процесу завдяки залученню суб'єктів до нових моделей взаємодії

культурно відмінних груп на тлі геополітичних трансформацій. Це актуалізує розробку викладачами адаптаційних педагогічних моделей для мінімізації непорозумінь. Сучасне розуміння мотивації семантично розширилося: від зовнішньої ієрархії стимулів до внутрішньої й зовнішньої детермінованого, соціально інтегрованого та крос-культурно багатфакторного процесу, що визначає успішність професійної підготовки в сучасному освітньому середовищі, яке не має інституційних чи територіальних меж.

Системно-типологічний аналіз категорії навчальної мотивації свідчить про зміну парадигми за останні півтора десятиліття: від лінійного уявлення про неї як статичного набору пізнавальних і соціальних стимулів до комплексного бачення як інтегративного динамічного конструкта, пов'язаного із самоідентифікацією, професійним саморозвитком та соціокультурним контекстом. У сучасних дослідженнях крос-культурні чинники виходять на перший план через глобалізацію та європейську інтеграцію освіти. Вітчизняні науковці (В. Климчук, В. Горбунова, О. Васюк, С. Виговська) розглядають її як процесуальну структуру особистісних смислів, соціальних очікувань та культурно обумовлених моделей успіху й індивідуальних освітніх траєкторій, що ускладнює як її теоретичну модель, так і методичне забезпечення [12, 19].

Крос-культурний підхід до формування мотивації зародився у зарубіжному дискурсі в межах концепції внутрішньої та зовнішньої мотивації. Зарубіжні автори (Ху та ін.) визначають крос-культурність ключовим чинником, оскільки культурні відмінності детермінують, як здобувачі освіти сприймають свою приналежність, унікальність, саморегуляцію та цінність досягнень. Розмежування внутрішньої та зовнішньої мотивації Е. Десі та Р. заклало підвалини сучасної теорії освітньої мотивації на основі культурно відмінних патернів поведінки. Мотиваційний потенціал культури виявляється у трьох аспектах: зовнішньому культурному середовищі, внутрішній «картині світу» здобувача та співвіднесенні потенціалу внутрішньої, зовнішньої і крос-культури (міжкультурного середовища) як ресурсу навчання [43, 46]. Це узгоджується з висновками О. Васюк та С. Виговської про те, що в

полікультурному просторі мотивація є динамічною: особистість має адаптуватися до різноманіття за збереження власної ідентичності, що може як стимулювати, так і гальмувати розвиток особистості залежно від толерантності середовища [32].

У ХХІ столітті зовнішні крос-культурні чинники стають визначальними, самостійно формуючи нові молодіжні тренди й цінності. Водночас культурний фон через тиск соціальних очікувань та стандартів може чинити й демотиваційний вплив, викликаючи особистісний спротив задля збереження етнокультурного «Я» в полікультурному середовищі. Формування мотивації залежить від регіональних і цивілізаційних особливостей суб'єктів освіти. За Г. Хофстеде, студенти з колективістських (азійських) культур орієнтовані на груповий престиж і традиційні цінності у їх побутовому чи релігійному вияві, тоді як представники індивідуалістичних (західних) суспільств прагнуть персонального зростання [11]. Цим можна пояснити більшу старанність іноземних студентів через зовнішній престиж освіти. Особливу складність становить мотивування здобувачів у багатокультурних суспільствах із міжетнічними конфліктами, де полікультурний контекст знижує зовнішній ресурс, що потребує впровадження педагогічних стратегій лояльності та культурного обміну [14].

Внутрішня культурна «картина світу» особистості (сім'я, мікроскультура, стереотипи, установки, інтенції) здатна нівелювати деструктивні зовнішні впливи. Е. Десі та Р. Раян довели вищу вихідну стійкість саме персональних мотиваційних конструктів до навчання, що знайшло продовження у тезі про особистісний смисл як психокультурне ядро справжньої мотивації. Інтеграція крос- і гетерокультурних елементів у структуру особистості робить її гнучкою, забезпечуючи самоефективність та академічну мобільність навіть у дискомфортному середовищі. Зводячи ці аспекти, зовнішні та внутрішні крос-культурні мотиваційні ресурси взаємопідсилюються, якщо освітні моделі та програми репрезентують культурне багатоманіття як простір можливостей для задоволення пізнавальних, естетичних та емоційно-мотиваційних потреб

студентів. Відповідно до концепції Дж. Беррі, крос-культурне освітнє середовище є інтегративним за природою, а його базовими тактичними процесами є взаємообмін та мотивація пізнання «Іншого» для самоідентифікації унікального «Я». Завданням педагога у цьому контексті є подолання комунікативних бар'єрів та інтеграція гетерогенних мотиваційних ресурсів груп як одна з освітніх цілей [21].

Наступним кроком є аналіз таких компонентів крос-культурного середовища, як міжкультурна комунікація та компетентність, у процесі розвитку яких формується навчальна мотивація. Подальшого розгляду потребують також суміжні складники: корпоративна культура, крос-культурні цінності та відповідні методики навчання й виховання.

Фундаментальним і предметним компонентом крос-культурного освітнього середовища є крос-культурна комунікація, яка функціонує в межах закладу (кампусу) за загальними міжособистісними та інституційними закономірностями. Досліджуючи це поняття, науковці диференціюють когнітивні, емоційні, етичні спроможності студентів, акцентуючи на емпатійних та естетичних механізмах засвоєння відмінних соціокультурних кодів і сигналів. Головним педагогічним ефектом тут є досягнення взаєморозуміння, що вимагає розвитку метакультурної чутливості та рефлексії для запобігання комунікативним розривам. Екстраполяція поняття крос-культурної комунікації на сферу освіти дає змогу розглядати її як двосторонній ресурс, що забезпечує ефективне засвоєння матеріалу та формує мотиваційний базис на основі усвідомлення культурних відмінностей та подібностей. За такого підходу толерантність та обмін смислами виступають інтегрувальними чинниками студентського колективу, де здобувач освіти є активним інтерпретатором і продуцентом культурних значень. Це посилює його внутрішню мотивацію, розвиває критичне мислення та підвищує ефективність досягнення освітніх цілей [21].

Аналіз вітчизняної літератури свідчить, що проблема мотивації в крос-культурному середовищі найчастіше досліджується у процесі вивчення

іноземних мов. Н. Бондаренко встановила, що провідними мотивами тут є комунікативні, пізнавальні, соціальні та мотиви досягнення, які корелюють із середовищем діяльності й самореалізації. З. Бакум, О. Пальчикова та С. Костюк розглядають «крос-культуру» як інтегрований простір культурного посередництва та співпраці. Знання про інші культури поєднуються з міжкультурною рефлексією, рецепцією, порівнянням і засвоєнням цінностей, що поступово трансформуює мотиваційно-ціннісну орієнтацію здобувача освіти. Завдяки паралельній культурно-дослідницькій роботі учень стає лояльним, гнучким та адаптованим до глобалізованого світу. Інший підхід пропонує Д. Пустовойченко, акцентуючи на комунікативному компоненті лінгводидактики у лінгвокультурному усному спілкуванні. Включення студента в культурно детерміноване спілкування стимулює усвідомлення й аналіз мовних одиниць, а емоційна й культурна причетність активізує мотивацію до крос-культури як сфери майбутньої діяльності, хобі та особистісного розвитку.

Проте якщо для гуманітарних напрямів крос-культура сама по собі є частиною об'єкта вивчення, то для негуманітарних спеціальностей проблема крос-культурного стимулювання мотивації має інший ракурс. О. Резунова вказує на дефіцит досліджень мотиваційної сфери під час формування крос-культурної компетентності у майбутніх фахівців негуманітарного профілю та наголошує на потребі створення моделей, що інтегрують особисту мотивацію і потенціал крос-культурного контенту. Дискусійним залишається визначення мотивів (пізнавальних, професійного самоствердження), які є найефективнішими для підтримки стабільної активності в умовах крос-культурної взаємодії. Універсальні мотиваційні моделі малоефективні у змішаних аудиторіях із відмінними уявленнями про успіх та авторитет. Це вимагає розвитку внутрішньої мотивації через створення особистісно значущих і культурно чутливих навчальних ситуацій. Методичним вирішенням цієї проблеми є адаптація зарубіжного досвіду. Зокрема, О. Ольхович, аналізуючи підготовку соціальних працівників у США та Канаді, зазначає, що формування

крос-культурних мотивів і компетентностей там є цілеспрямованим процесом, який базується на толерантності, емпатії та практичній взаємодії з біженцями.

Правові чинники відкритого освітнього середовища зумовлені проєвропейським вектором України, що передбачає імплементацію досвіду демократичних країн щодо підтримки людського різноманіття. У цьому контексті на перший план виходить університетська крос-культурна комунікація. Т. Петренко наголошує на закріпленні освітнього простору як середовища реалізації культурно орієнтованих, гендерних та антидискримінаційних прав здобувачів. Для створення ефективного мотивувального середовища освітня комунікація має трансформуватися у простір інтерсекційної чутливості, де культурні та соціальні виміри використовуються як ресурси. Заклад вищої освіти стає соціокультурною інституцією, яка через мультикультурні мовленнєво-комунікативні практики реалізує принципи Стамбульської конвенції, що стимулює мотивацію суб'єктів через політику рівності, взаємопідтримки та захисту прав усіх учасників процесу.

Аналітичний огляд проблеми дав змогу структурувати крос-культурний компонент освіти за такими контурами:

- Правовий контур (№1) — національні та міжнародні рамкові документи, що визначають загальні межі доступності й рівності.
- Відкрите середовище (№2) — регламентований міжінституційний та позаінституційний простір взаємодії.
- Автономне середовище закладу (№3) — простір кампусу, де реалізуються принципи й педагогічні умови формування мотивації здобувачів, а об'єктами моделювання виступають цільові (цінності, компетенції) та інструментальні (комунікація, методики, заходи) компоненти.

У таблиці 1.4.2 систематизовано зовнішні й внутрішні мотиваційні фактори, детерміновані крос-культурною комунікацією і простором.

Як видно з табл. 1.4.2, ефективність навчання залежить від здатності суб'єктів відчувати та надавати культурного сенсу освітньому процесу, де

різноманітність є ресурсом для розвитку особистості. Культурно-мотиваційний складник вимагає створення педагогічних умов, що заохочують вияв національних, гендерних та субкультурних особливостей. Крос-культурний компонент освіти забезпечує інклюзивність середовища, вимагаючи від здобувачів лояльності й потреби в міжкультурній комунікації, а від викладачів — гнучкості та розвитку автономії й мультимодальної мотивації студентів як головного інструменту.

Таблиця 1.4.2.

Основні крос-культурні поняття			
Поняття	Робоче визначення		Зв'язок з навчальною мотивацією
Крос-культурне середовище	Простір різнокультурних представників на основі взаємоприйняття й узаємоповаги. У ньому відбувається навчання, спілкування та професійна діяльність.	взаємодії студента до навчання шляхом відчуття причетності до широкого культурного контексту.	Створює умови для розвитку персональної мотивації
Крос-культурна комунікація	Міжособистісна взаємодія носіїв різних культурних традицій, з обміну значеннями, цінностями, поведінковими патернами тощо.	Формує особисту мотивацію завдяки розумінню й інтеріоризації смислів іншої мови й культури.	
Крос-культурний підхід	Це – методологічна основа освітнього процесу. Вона передбачає цілеспрямоване включення культурних контекстів до змісту	Підсилює мотивацію за рахунок змістовного розширення навчального матеріалу (через культурні паралелі).	когнітивну

навчання.

Крос-культурні навички (компетентності) включають набір знань, умінь, установок і самореалізації, оскільки стратегій. Вони дають студенту інструменти забезпечують ефективну адаптації й міжкультурну взаємодію в конкурентоспроможності. навчальних, професійних і побутових ситуаціях.

В Україні крос-культурні підходи лише набирають актуальності, а їхній мотиваційний потенціал залишається малодослідженим. Аналіз наявного досвіду виявив дві тенденції: вітчизняна середня та вища школа помірно застосовує культурологічний підхід для оптимізації навчання; крос-культурний підхід та його інструменти використовуються переважно з дидактичною метою, зокрема у лінгводидактиці та роботі з іноземними студентами, а не для стимулювання мотивації [20, 25, 28].

Поширеним методологічним підходом у вітчизняній науці є інтеграція крос-культурних методів у компоненти структури особистості та її професійної готовності. Крос-культурні смисли й цінності розглядаються як складники ціннісно-мотиваційного компонента студента, професійної готовності або мотиваційної сфери загалом [23]. Оскільки цінності належать до сфери культури, крос-культурні чинники мотивації фактично використовувалися в українській педагогіці давно, але не виокремлювалися в цілісну методичну модель. Наразі наявні лише поодинокі теоретичні дослідження впливу культури на мотивацію студентів певних спеціальностей та численні пілотні проєкти, які ще не мають під собою твердої методологічної основи [34].

Практична реалізація крос-культурних методик викладачем полягає в їхньому зближенні з культурними трендами та життєвими стилями студентів, оскільки ефективна організація навчання вимагає врахування реальних спонукальних причин їхньої діяльності. Зокрема, О. Резунова стверджує, що

майбутніх фахівців негуманітарного профілю (економістів, аграріїв) можна мотивувати через трансляцію позазмістових гуманітарних знань, які розкривають психологічну, соціальну та культурну гетероморфність людини.

Сучасне моделювання мультикультурного освітнього простору базується на засадах конвергенції та інтеграції національних та інокультурних цінностей, що вимагає методологічної гнучкості особистісних компонентів. Це корелює з класичною концепцією К. Пайка щодо *emic*-підходів (самопрезентація та трансляція культури її носіями) та *etic*-підходів (зовнішнє спостереження, аналіз, оцінка та адаптація інокультурного досвіду суб'єктами освіти). Основою мотивування в гетерокультурній аудиторії є культурна адаптивність, яка видозмінює педагогічну парадигму й стимулює транскордонне мислення. Крос-культурні чинники не лише підвищують мотивацію, а й трансформують емоційно-мотиваційний та ціннісний розвиток особистості.

Системний аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду [2, 20, 34, 36] дав змогу виділити три традиційні методичні напрями використання крос-культурного навчання у вищій школі:

1. *Застосування крос-культурних методик у лінгводидактиці під час вивчення іноземних мов.* Викладач виступає фасилітатором-посередником між рідною та іноземною культурами. Розвиток «лінгвістичної особистості» базується на формуванні крос-культурної чутливості та пізнавальної потреби. Це забезпечує навички інтерпретації лінгвокультурних компонентів та адаптацію до чужого соціуму. Емпірично доведено, що використання міжкультурної комунікації для визнання відмінностей і соціокультурних компромісів мінімізує бар'єри, створює відкритий простір та підтримує мотивацію до навчання. Зазначені лінгводидактичні інструменти є ефективними також для встановлення міжкультурної гармонії та інтеграції поза гуманітарною сферою. Цей ефект є найбільш виразним при вивченні екзотичних мов із різкими культурними контрастами. Успішне засвоєння їхніх структур вимагає проникнення в культурний код, що ініціює акультурацію та створює нову лінгвістичну ідентичність, яка є базою для професійної

соціалізації. Мова виступає інструментом освоєння інокультурних смислів, а подолання мовних бар'єрів активізує емоційний інтелект, асоціативне мислення та емпатію, що підтверджує потребу переорієнтації навчання на діалог культур як основи процесу.

2. *Підготовка іноземних студентів у ЗВО України.* Цей напрям інституційно реалізує потенціал крос-культурного підходу на найвищому рівні. Вітчизняний досвід доводить, що лінгвокультурна інтеграція іноземців виходить за межі суто мовного викладання й трансформується в механізм формування інтегративної особистості — комунікативно компетентного, культурно рефлексивного та соціально адаптованого індивіда. Культурна інтеграція іноземців в Україні базується на етнокомунікації та інтерактивних практиках (пізнання фольклору, артефактів, символіки, оригінальних текстів) для рефлексії й порівняння ментальних концептів різних картин світу. Психолого-педагогічні механізми крос-культурної адаптації мають багатоетапний характер — від первинного входження до повного засвоєння академічних норм. Цей процес потребує розвитку рефлексії, самоусвідомлення в інокультурному просторі та формування толерантності, де викладач виступає соціальним регулятором. Через діалог і спільні творчі проєкти він допомагає здобувачам розвивати інтегративну «додаткову культурну ідентичність». Така міжкультурна підготовка вимагає системної інституційної підтримки та єдиного методологічного підходу.

3. *Підготовка експертів у галузях, де культура є середовищем, об'єктом і ресурсом професійної діяльності.* До цього блоку належать маркетинг, дипломатія, іміджмейкінг, менеджмент та міжкультурна комунікація. Досвід А. Майстренко доводить, що ефективне опанування міжкультурних компетентностей вимагає занурення в мультикультурне середовище для забезпечення симетрії між комунікацією, цінностями та управлінською діяльністю. Основою адаптивного професійного самоствердження є моделі поведінки в мультикультурних командах, культурна усвідомленість в управлінні та інструменти міжціннісної діалектики. У

маркетинговій підготовці міжкультурні комунікації виступають основою професійної ідентичності. Міжкультурний професіоналізм посилюється через етнічні, регіональні та міждержавні моделі споживання і дипломатичну взаємодію, що робить цю компетентність базою професійного мислення та іміджетворення. Вітчизняні здобутки у формуванні глобального мислення й «планетарного гуманізму» розглядають міжкультурні практики як методологічні рамки особистісного зростання освітян. Основними напрямками розвитку мультикультурності в структурі особистості є здатність до саморозвитку, крос-культурної комунікації та ідентифікації, що реалізуються через гуманістичний, крос-культурний і синергетичний підходи.

В. Хребтова обґрунтовує дієвість багатокультурного навчання за допомогою історико-компаративного методу, простежуючи еволюцію полікультурного виховання від універсалізму Я. А. Коменського до концепцій Дж. Банка та С. Ніето. Західна мультикультурна освіта спрямована на подолання дискримінації, розвиток міжкультурної компетентності та збереження етнокультурного розмаїття. Навчальна мотивація в умовах культурного плюралізму зростає завдяки формуванню мультиідентичності та рефлексії, де мовна освіта виступає засобом доступу до альтернативних культурних кодів. Вітчизняні праці формують методологічний бекграунд для аналізу зарубіжних досліджень крос-культурного навчання у зв'язку з мотивацією. Релевантні зарубіжні праці базуються на міжкультурному аналізі поведінки студентів та компаративному вивченні когнітивно-мотиваційної сфери. Перший напрям довів ефективність культурно орієнтованих програм, які підвищують пізнавальну й навчальну мотивацію через інтеграцію міжкультурних та внутрішніх соціокультурних елементів.

Сучасні дослідження підтверджують високу ефективність міжкультурної взаємодії, де зростання емпатії та кооперації трансформує ціннісні орієнтири освітнього простору (Jamin). Водночас, практичні форми роботи, такі як літні школи та академічна мобільність, успішно формують крос-культурні навички за умови соціальної безпеки та викорінення стереотипів і стигматизації

(Думчак). Загалом, інтеграція крос-культурних технологій у глобалізоване середовище підвищує якість навчання через адаптивну педагогіку та конструктивну взаємодію. Компаративні дослідження крос-культурних практик підкреслюють їхній різнобічний вплив на мотивацію та автономність студентів, де британські здобувачі орієнтовані на індивідуальний успіх та роздільність приватного й колективного, а студенти з Гонконгу — на соціальний престиж і колективні досягнення з орієнтацією на авторитет (Lo). Базовими стратегіями в обох моделях є адаптивність, самоорганізація та емоційна саморегуляція в полікультурному середовищі. Психологічні детермінанти стресостійкості також культурно зумовлені: порівняльний аналіз турецьких та американських студентів показав, що вища тривожність пов'язана з меншими когнітивно-мотиваційними ресурсами, тоді як вища внутрішня стійкість корелює з конструктивним ставленням до самонавчання (Thomas & Ozer), що підтверджує детермінацію мотиваційних стратегій соціокультурним контекстом країни.

Порівняльний аналіз студентів із Нідерландів і Китаю підтвердив, що спільним внутрішнім ресурсом є автономна мотивація, пов'язана з безпекою, задоволенням та контролем над навчанням (Zhang). Проте для європейців характерна сутнісна індивідуалістська мотивація, тоді як для азійських здобувачів важливішими є формальні оцінки та колективне схвалення. Отже, освітні традиції суттєво модифікуються ментальністю та автентичною культурою, що визначає рівень академічної автономії та домінування внутрішніх чи зовнішніх мотивів. Спільним психолого-педагогічним знаменником формування мотиваційної сфери на основі крос-культурного підходу є розвиток міжкультурної чутливості здобувачів через нарощування індивідуального емоційного досвіду переживань та спільної пізнавальної діяльності, що виступає стрижнем для побудови конкретних методичних стратегій. Світовий досвід розглядає крос-культуру як активний інструмент та універсальний ресурс навчання, що закріплено у стандартах ЮНЕСКО. Міжкультурна освіта стратегічно базується на гуманітарних методах (аналізі дискурсів, рецепції текстів та артефактів, неієрархічних дискусіях), де

головною метою є пошук здобувачем власної мотивації у крос-культурній діяльності.

Сучасна програма «культурної інфузії» (ICAP) спрямована на формування життєво важливих міжкультурних навичок для підвищення академічної мобільності й особистого успіху. За підтримки провідних університетів ці програми створюють самопідтримувальні крос-культурні мережі через онлайн-екскурсії, міжнародне наставництво та студентську самоорганізацію, що забезпечує використання міжкультурних механізмів для підвищення мотивації. Розвиток міжкультурних навичок забезпечується також через поєднання академічної та громадської активності на базі міжнародних університетських мереж. Для підлітків ефективними є адаптивні акції, спрямовані на підтримку ідентичності та участь у школах соціального чи культурного лідерства, що виступає першим кроком до міжкультурної зрілості молоді. Програми культурної інфузії та наставництва є дієвими у глобалізованому просторі завдяки дистанційності, спонтанності й можливості співпраці в реальному часі.

Для структурування цього процесу застосовують модель етапів М. Надім та А. Забродської: «ICE → ICC → ICA → ICN», яка схематизує послідовність крос-культурної адаптації: розвиток комунікації (ICE) формування базових компетенцій (ICC) глибока адаптація (ICA) створення довгострокових міжкультурних мереж (ICN) на основі досвіду адаптації іноземних студентів до нового середовища (Nadeem & Zabrodskaja). Це забезпечує поетапну інтеграцію студентів у полікультурний простір. В Україні ці інструменти частково реалізуються через програми академічної мобільності (зокрема Erasmus+) у процесі викладання історії, мов та крос-культурного менеджменту. Також упроваджуються власні інноваційні форми роботи — «цифрові хакатони» (міжкультурні онлайн-марафони), де гетерогенні міжнародні команди в реальному часі створюють спільні віртуальні проєкти. Емпірично доведено високу ефективність навіть рамкових програм крос-культурного залучення. Якісний аналіз п'ятирічного моніторингу учасників міжнародних комунікативних програм підтвердив стійке зростання успішності, а також

високий рівень емпатії, взаємоприйняття та психосоціальної інтегрованості в інокультурний контекст [34].

Порівняльні дослідження у Східній Європі довели, що комплексні різноканалні кейси (онлайн-екскурсії, рольові ігри, симуляції) мають найбільший вплив на емоційно-мотиваційну сферу студентів-іноземців, тоді як класичний лекційний виклад покращує міжкультурне розуміння без суттєвої зміни поведінки (Kováčová & Eckert). Водночас стихійне формування інокультурних лідерів в академічних групах може знижувати загальну мотивацію, що вимагає педагогічного контролю (Wang & Fränti). Найвищу мотиваційну ефективність демонструють цифрові платформи комбінованого типу. Зокрема, проєкт *Cross Cultural Virtual Team Projects* для студентів технічних спеціальностей довів, що майбутні інженери та IT-фахівці є чутливими до гуманітарної міжкультурної взаємодії, що оптимізує їхню фахову комунікацію та віддалену колаборацію у віртуальному середовищі [40].

В Україні поширені локальні університетські проєкти та дисципліни. Зокрема, у Харківському національному економічному університеті імені С. Кузнеця для магістрів спеціальності «Менеджмент соціокультурної діяльності» викладають курс «Крос-культурні комунікації», що охоплює теми вербальної взаємодії, стереотипів, сприйняття часу й простору. Аналогічні ініціативи впроваджено в Київському університеті імені Бориса Грінченка та Національному університеті «Львівська політехніка». Звіти закладів засвідчують зростання інтересу студентів до культурологічних знань та формування стійкої внутрішньої мотивації, яка трансформується у професійну готовність до роботи в глобалізованому просторі. Актуальність крос-культурних методик в Україні зумовлена освітніми реформами та потребою в нарощуванні академічної мобільності, на яку безпосередньо впливають крос-культурні фактори. Крос-культурність і мобільність виступають формальними атрибутами сучасного навчання, а відповідні методики забезпечують вироблення лояльності й гнучкості здобувачів. Головною умовою їхнього

успішного застосування є створення відкритого комунікаційного середовища, де крос-культурна динаміка є ключовий показник розвитку ЗВО.

Сучасні симуляційні технології та інструменти доповненої реальності дають змогу інтегрувати технологічну й культурну складові навчання, занурюючи здобувачів у простір іншої культури, що суттєво підвищує інтерес і мотивацію [23]. Культурно-репрезентативний ресурс таких технологій охоплює широкий спектр — від трансляції окремих образів і смислів до розлогіх сценаріїв у структурі навчання, а також індивідуального використання віртуальних подорожей чи онлайн-спілкування з іноземними колегами. Для практичного моделювання цих процесів доцільно застосовувати індивідуально-груповий підхід. Врахування технологічних можливостей у його межах дає змогу ефективно конструювати й модифікувати соціокультурні інтереси здобувачів у контексті їхньої освітньої та життєвої траєкторії. Розробка крос-культурних методик та формування мікрогруп за інтересами перетворюють крос-культуру на базовий мотиваційний інструмент, що відповідає повсякденному крос-культурному трибу життя сучасного здобувача освіти (де японські аніме поєднуються з американськими соцмережами). У цьому контексті освіта трансформується з джерела знань у простір для професійного міжкультурного діалогу. Конструктивні дистанційні крос-культурні практики стали структуротворчими, інтегруючи регіональні освітні традиції у ментально близькі для суб'єктів форми.

Розвиток віртуальних технологій та комунікацій зумовив перехід від суто психологічних до гнучких психокультурних освітніх моделей, де крос-культура — це вся культура людства як ресурс пізнання. У гетерогенних колективах це вимагає впровадження культурно-структурованих сценаріїв, заснованих на різних місцевих традиціях та поведінкових патернах. Новизна й практична корисність такої взаємодії безпосередньо стимулюють дофамінергічну активність та навчальну мотивацію. Вітчизняні ініціативи (тренінги, школи, змішаний контент у предметних програмах) доводять, що у процесі гнучкої

комунікації студенти самостійно формують ефективне мотивувальне середовище, яке забезпечує розвиток їхньої мотиваційної сфери.

Таким чином, педагогічне підґрунтя крос-культурного підходу в освіті базується на культурологічній компаративістиці — галузі на стику лінгвістики, історії та антропології. Г. Просандеєва визначає її як зіставне вивчення культур, що через систематичне порівняння явищ (методами класифікації, аналогії й моделювання) спрямоване на розкриття глибинних культурних генотипів та універсалій. Проте сучасні конкретно-педагогічні категорії крос-культурного навчання зумовлені не лише компаративістикою, а й методологічно обґрунтованим підходом та його адаптацією під віковий і рівневий контингент здобувачів. Відповідно, наскрізне застосування крос-культурних технологій і методик має виходити з того, що формування навчальної мотивації є процесом, нерозривно пов'язаним із віковими психолого-педагогічними закономірностями розвитку особистості. Студентський вік відзначається стабілізацією ціннісної сфери, зростанням лояльності до різноманітності й свідомим поціновуванням полікультурного саморозвитку, вибору та профорієнтації. Студенти конструктивно сприймають культурне співіснування, розглядаючи інокультурні прояви як ресурс для пізнання, хобі та професійної реалізації. На цьому етапі застосування крос-культурних методик є найбільш доречним і ефективним для розвитку внутрішньої навчальної мотивації.

Крос-культурний підхід є універсальним інструментом реформування методології розвитку мотиваційно-ціннісної сфери на всіх рівнях освіти. На його основі вибудовуються адаптивні та соціально орієнтовані виховні стратегії через участь здобувачів у полікультурному діалозі й розв'язанні дидактичних завдань з етичними дилемами. Універсальними формами стимулювання інтересу є вивчення культури різних регіонів та обговорення глобальних викликів на засадах загальнолюдських цінностей. Ефективне формування навчальної мотивації вимагає врахування специфіки віку студентства. Для студентського віку провідне значення мають академічна мобільність, міждисциплінарні дослідницькі проєкти та міжнародна колаборація. У цей

період крос-культурна мотивація трансформується у метапроект, у межах якого особистість самостійно планує й контролює власну освітню траєкторію. Крос-культурні моделі виступають соціальним каталізатором: вони стимулюють внутрішню мотивацію через розширення світогляду, професійне самовизначення та емпатію. Це підтверджується ефективністю залучення студентів до міжнародних проєктів, вивчення мов та неформальних інтеркультурних контактів в офіційному чи розважальному контексті (Кайтан, 2025), що в комплексі забезпечує академічну мобільність та загальножиттєву гнучкість особистості.

Вибір крос-культурних методик має відповідати віковій психокультурній сенситивності здобувачів, активізуючи гру, інтерес, ідентичність, комунікацію та саморозвиток як природні ресурси мотивації. Студентський вік є найсенситивнішим до глобальних трендів і соціокультурних змін. Це визначає вибірку для подальшого експерименту та імплементації педагогічних умов формування мотивації здобувачів за крос-культурною методикою, а саме — здобувачів бакалаврського освітнього рівня.

Доекспериментальний етап вимагає окреслення загальних педагогічних рамок дослідження. Конкретно-методичний інструментарій, центральним компонентом якого є крос-культурні методики, базується на крос-культурних принципах, підходах та цінностях. Для формування крос-культурних інтересів і цінностей доцільно застосовувати широкий спектр форм взаємодії на різних рівнях (студенти, викладачі, громада): від індивідуальних консультацій до об'ємних групових проєктів та позааудиторних соціокультурних заходів. Найвищу ефективність забезпечує поєднання традиційних (семінари, бесіди, дискусії) та інноваційних (кейс-методи, інтерактивні тренінги, онлайн-платформи) інструментів. Усі вони мають базуватися на інваріантних принципах культурного занурення, етичної взаємодії, інклюзивності та діалогізму.

Теоретико-методологічний пошук у порівняльному аспекті виявляє два основні підходи до впровадження крос-культурних методик. Традиційний

структурно-гуманітарний (філологічний) підхід орієнтований на аналіз мовних одиниць, контенту й наративних стратегій у культурно маркованих дискурсах. Натомість інтерактивний підхід акцентує на «живому» міжкультурному діалозі й емоційному переживанні процесу взаємодії. Інтеграція цих підходів дозволяє профілювати знання й ситуативно відчутти інокультурний простір, що забезпечує синергетичний ефект у формуванні мотивації.

Сучасні крос-культурні методики є синтетичними, поєднуючи гуманітарні підходи (рецепція текстів, лінгвістичний аналіз, конструювання концептів) для змістової глибини та цифрові технології для безбар'єрної взаємодії, що стимулює мотивацію здобувачів освіти. Підхід передбачає когнітивні й поведінкові предиктори на перетині пізнання артефактів та практикування креативної активності. Він базується на інтеграції особистісної ідентичності здобувача в крос-культурний контекст через спільну діяльність, взаємоповагу та засвоєння культурного досвіду, що визначає потребу застосування крос-культурного підходу.

Таким чином, реалізація крос-культурного підходу забезпечує еволюцію від емоційно-чуттєвої допитливості до інтелектуально-ціннісного самоздійснення. Педагогічна технологія розглядається як стратегія і надкатегоріальна структура, що об'єднує систему цілей, принципів, методів та рефлексивних практик для формування мотивації. Технологія є процесуальним вектором та інструментом досягнення тактичних, проміжних результатів (включає цифрові інструменти), тоді як методологію (сукупність методик) слід розглядати як наскрізну систему способів організації освітнього процесу, зумовлену характером суб'єктів. У крос-культурному середовищі методики базуються на культурному зануренні (*immersion*), модулях інтеркультурної чутливості та компаративному дослідженні культурних концептів. Метод виступає інструментом досягнення стратегічної мети та способом організації пізнавальної діяльності. Міжкультурну комунікацію та загальну мотивацію найефективніше оптимізують методи порівняння культур, інтерпретації символів, обговорення полікультурних проблем та тематичні дослідження

місцевої культури, які інтегрують когнітивну, емоційну та ціннісну сфери здобувачів.

Форма навчання є конкретним, фіксованим у часі й просторі видом організації освітнього процесу (індивідуальним, груповим, очним, дистанційним). Для формування крос-культурної мотивації форми реалізуються через міжкультурні дебати, тренінги, коворкінги, онлайн-форуми та віртуальні експедиції, що вимагає створення ширших педагогічних умов: структурування середовища, спільної діяльності та цифровізації комунікацій. Ієрархічна структура методичних категорій має такий вигляд: Технологія → Методика → Метод → Форма. Кожен наступний рівень є інструментом імплементації вищого, що забезпечує комплексний вплив на загальноосвітній і мотиваційний прогрес здобувачів.

Крос-культурна методика займає серединний тактичний рівень і виступає операційною моделлю для впровадження педагогічних технологій і методів. На цьому етапі стратегічні цілі трансформуються в конкретні навчальні дії, що забезпечує не лише трансляцію знань про іншу культуру, а й створює умови для міжкультурного діалогу, рефлексії та емпатійного пізнання. Практична реалізація таких методик для формування мотиваційної сфери оформлюється через крос-культурні тренінги, елементи «культурного мосту» та модульно-проектне навчання. Імплементація методик ґрунтується на принципах діалогічності, відкритості, інклюзії, гуманізму та взаємодії психолого-педагогічних умов. Окрему роль відведено базовій мотивації, спрямовуючій ролі викладача та наявності безпечного мультикультурного середовища, які будуть детально змодельовані у наступних розділах дослідження під час обґрунтування педагогічних умов.

Висновки. Узагальнення теоретико-методологічних засад дослідження засвідчує, що в динаміці розвитку педагогічної думки поняття навчальної мотивації еволюціонувало від лінійно-стимульної сукупності індивідуальних спонукань до складного, багатоаспектного інтегративного конструкта. Сучасний етап розвитку вищої школи, що характеризується глобалізацією та

деінституціалізацією освітнього простору, зумовив зміщення наукових акцентів з ізольованого внутрішнього плану особистості на процеси міжкультурної взаємодії. Це актуалізувало перехід від традиційного «мотиваційно-ціннісного» до «мотиваційно-культурного» підходу, де соціокультурні коди, ментальні концепти та артефакти розглядаються не як пасивне тло, а як активний інструмент та універсальний ресурс формування стійкої навчальної активності й соціокультурної ідентичності здобувачів освіти.

Системний аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду використання крос-культурних чинників виявив стійку тенденцію до формування нових типів проактивних мотивів — глобальної приналежності, емпатійної чутливості та міжкультурної співпраці. Дослідження довело, що нейтральне за своєю природою полікультурне середовище трансформується у високоефективну мотиваційну екосистему лише за умови цілеспрямованої педагогічної модернізації. Найвищу результативність у цьому контексті демонструє синергія традиційних гуманітарних методів (діалог культур, аналіз дискурсів) та інноваційних цифрових і симуляційних технологій (віртуальні хакатони, крос-культурні коворкінги), які спираються на інваріантні принципи інклюзивності, толерантності та інтерсекційної чутливості закладу освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аніщенко О. В., Падалка О. С. Теоретико-методологічні засади культурологічного підходу в системі сучасної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип. 14. С. 12–18.
2. Арістова Н. О. Формування мотивації навчання студентів вищих навчальних закладів : монографія. Київ : КНЛУ, 2015. 240 с.
3. Бакум З. П., Пальчикова О. О., Костюк С. С. Навчання іноземних мов: крос-культурний підхід : монографія. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2019. 210 с.
4. Бастун Н. А. Психокультурні детермінанти розвитку особистості в сучасному освітньому просторі. *Актуальні проблеми психології*. 2012. Т. 7, вип. 29. С. 34–42.
5. Бессуднова О. В., Огерчук А. В. Корпоративна культура та крос-культурні цінності у координатах сучасного соціального виміру. *Академічне бачення*. 2024. Вип. 4 (21). С. 55–63.
6. Білоус О. М. Соціокультурна мотивація підлітків у референтних групах. *Науковий вісник Миколаївського національного університету*. 2015. Вип. 2 (11). С. 45–47.
7. Бойчук В. В. Формування спільної культурної ідентичності в підліткових колективах. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2023. Вип. 3 (104). С. 88–95.
8. Бондаренко Н. В. Мотиви опанування учнями іноземної мови в контексті міжкультурної взаємодії. *Іноземні мови в школах України*. 2002. № 4. С. 22–27.

9. Васюк О. С., Виговська С. В. Особливості формування навчальної мотивації студентів у полікультурному середовищі. *Педагогічний дискурс*. 2015. Вип. 18. С. 41–46.
10. Вечерок О. М., Максименко Н. В., Скальська С. С. Психолого-педагогічні механізми крос-культурної адаптації іноземних студентів. *Теорія і практика управління*. 2020. № 2. С. 112–120.
11. Гуляк О. А., Лісневський К. В. Інтеграція крос-культурних смислів у ціннісно-мотиваційний компонент особистості студента. *Сучасні педагогічні розвідки*. 2024. Вип. 1. С. 73–79.
12. Дзюбко Л. В., Гриценко Л. І. Мотивація навчальної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Психологічні науки*. 2009. Вип. 5. С. 33–39.
13. Євчина Л. О. Розвиток навичок діалогічного мислення та розпізнавання міжкультурних смислів у студентської молоді. *Нова педагогічна думка*. 2021. № 2 (106). С. 81–85.
14. Загороднова В. Ф. Розвиток ідей мультикультурної освіти в контексті світового досвіду. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Педагогіка. 2017. Вип. 4. С. 98–104.
15. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 304 с.
16. Ісаєва О. М., Грицько Н. В. Культурологічний підхід як засіб оптимізації професійної підготовки у вищій школі. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 57 (2). С. 14–19.
17. Климчук В. О., Горбунова В. В. Внутрішня мотивація навчальної діяльності студентів: теорія, методика, практика : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 228 с.
18. Ключко А. О., Коломієць Н. В. Механізми та структура мотиваційної сфери майбутніх фахівців. *Вісник Черкаського університету*. Серія: Педагогічні науки. 2012. Вип. 22. С. 61–67.
19. Кривобок О. С. Проектування дисципліни «Крос-культурні комунікації» для магістрів соціокультурної діяльності. *Економіка та управління ЗВО*. 2024. Вип. 3. С. 44–51.
20. Олинець Т. С. Індивідуалізація крос-культурних методик у процесі професійної підготовки студентів. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2014. Вип. 7. С. 102–109.
21. Ольхович О. М. Формування крос-культурних мотивів і компетентностей у закладах освіти США і Канади. *Порівняльна педагогіка*. 2008. № 1 (5). С. 54–61.
22. Пальчикова О. О. Етнокультурні стратегії та інтерактивні практики лінгвокультурної інтеграції іноземних студентів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 48. С. 231–238.
23. Пермінова Л. А. Навчальна мотивація як теоретико-методична проблема сучасної педагогіки. *Педагогічні науки*. 2011. Вип. 60. С. 15–21.
24. Петренко Т. В. Реалізація культурно орієнтованих та антидискримінаційних прав здобувачів в освітньому просторі України. *Право та освіта*. 2024. № 1. С. 105–112.
25. Підласий І. П. Практична педагогіка : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 368 с.
26. Резунова О. С. Формування крос-культурної компетентності у майбутніх фахівців негуманітарного профілю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2012. № 4 (22). С. 378–385.
27. Тріпак М. М., Гарбарєць М. А. Мотивація та крос-культурна взаємодія в контексті деінституціалізації освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2020. Вип. 1 (46). С. 195–201.
28. Хомич Л. О., Султанова Л. Ю., Шахрай Т. О. Полікультурна освіта в контексті загальнокультурних цінностей особистості : монографія. Київ : Наукова думка, 2014. 256 с.
29. Хребтова В. В. Історико-компаративний аналіз розвитку концепцій полікультурного виховання. *Історія педагогіки та сучасність*. 2014. Вип. 2. С. 48–56.
30. Яременко О. В. Методологічні дискусії щодо крос-культурного реформування сучасної освіти. *Освітологічний дискурс*. 2014. № 3 (7). С. 142–149.
31. Bennett J. M., Bennett M. J. Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. *Handbook of intercultural training*. 2004. Vol. 3. P.147–165.

32. Brake J., Mitchell S., Harrison R. Cross-Cultural Virtual Team Projects: Enhancing global collaboration among engineering and IT students. *Proceedings of the International Conference on Engineering Education*. 2020. June. P. 312–319.
33. Deci E. L., Ryan R. M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York : Plenum Press, 1985. 372 p.
34. Hofstede G. Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*. 2011. Vol. 2, no. 1. P. 1–26.
35. Jamin J., Munirah M., Asfahani A., Prusty R., Palayukan H. Cultivating intercultural sensitivity and cooperation motivation in conservative educational environments. *Journal of Intercultural Studies*. 2024. Vol. 45, no. 2. P. 115–124.
36. Kováčová L., & Eckert J. The impact of multi-channel case studies on the emotional-motivational sphere of international students in Eastern Europe. *Journal of Intercultural Educational Research*. 2010. Vol. 18, no. 3. P. 89–97.
37. Lo P. Comparative analysis of learning motivation profiles: Hong Kong vs United Kingdom universities. *International Journal of Educational Development*. 2024. July. Vol. 108. Article 103045.
38. Nadeem M., Zabrodska A. The ICE-ICC-ICA-ICN framework: Mapping chronological sequences of intercultural adaptation among international students. *Frontiers in Education*. 2023. Vol. 8. P. 455–464.
39. Pike K. L. *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*. The Hague : Mouton & Co., 1967. 762 p.
40. Pokrovskaya E., Raitina M. Cross-cultural dynamics and academic mobility as attributes of the modern globalized educational environment. *Higher Education Global Review*. 2022. Vol. 14, no. 4. P. 289–297.
41. Thomas A., Ozer S. Anxiety and motivational profiles among Turkish and American students: The role of socio-cultural stress. *Cross-Cultural Research*. 2024. Vol. 58, no. 1. P. 74–92.
42. UNESCO. *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*. Paris : UNESCO, 2013. 44 p.
43. Wang Y., Fränti T. The dynamics of informal leadership in culturally heterogeneous academic groups and its effect on motivation. *Educational Psychology Technology*. 2022. Vol. 31, no. 5. P. 1201–1211.
44. Xu X., Smith K., Johnson L. Cross-cultural factors as key determinants of intrinsic motivation in the globalized era. *Journal of Academic Motivation*. 2023. Vol. 19, no. 2. P. 145–158.
45. Young J., Schartner S. Cultural infusion and its impact on academic performance: A five-year longitudinal study of international communication programs. *International Journal of Intercultural Relations*. 2014. Vol. 42. P. 113–124.
46. Zhang X., van der Veer G., Liu H., Zhao W. Autonomous motivation, security, and rewards: A comparative study of Dutch and Chinese university students. *Learning and Individual Differences*. 2025. Vol. 117. Article 102512.

РОЗДІЛ II

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ОСВІТНІХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ТА ЦИФРОВІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1. ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД, ПРОГНОСТИЧНІ ВИКЛИКИ ТА СТРАТЕГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ОСВІТНЬОГО ПРОЄКТУВАННЯ

Аллен Биков,

*здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Міжнародний університет, м. Одеса, Україна,
<https://orcid.org/0009-0000-4049-2474>*

***Анотація.** У підрозділі монографії досліджено теоретико-методологічні засади педагогічного проєктування освітнього процесу в умовах цифровізації. Розкрито історичний розвиток поняття «проєктування» від технічної галузі до його трансформації у «педагогічне проєктування», визначено його фундаментальні ознаки, функції та етапи впровадження технологічного підходу. Здійснено порівняльно-термінологічний аналіз дефініцій «дидактичне проєктування», «освітнє проєктування» та «проєктування освітнього процесу», сформульовано авторське визначення цифрової трансформації в освіті.*

Значну увагу приділено комплексному аналізу сучасних та прогностичних викликів дистанційної освіти (нормативно-правових, дидактичних, технічних, академічних та психосоціальних), а також обґрунтовано роль змішаного навчання як засобу подолання цих ризиків. Систематизовано наявні методологічні підходи до побудови системи педагогічних умов (функціональний, процесуальний, нормативний, системно-структурний та інтегративний), виокремлено їхні переваги та недоліки.

Досліджено еволюцію категорії «педагогічні умови» під впливом диджиталізації та сформульовано авторську систему умов проєктування освітнього процесу у ЗВО (оптимізація змісту, осучаснення форм і методів, розвиток цифрових компетентностей, забезпечення ІТ-зворотного зв'язку та стимулювання інновацій), що є конструктивним фундаментом для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців.

Продемонстровано, що запропонований комплекс педагогічних умов та дидактичних підходів слугує дієвою методологічною базою для подолання суперечностей між стрімким розвитком цифрових технологій та їхнім недостатнім використанням у вищій школі. Визначені стратегічні орієнтири, такі як урахування скорочення життєвого циклу професій, посилення галузевої диференціації та специфіки навчання дорослих, створюють теоретичне

підґрунтя для модернізації сучасних освітніх програм. Матеріали дослідження мають практичну цінність для науково-педагогічного персоналу та адміністрації ЗВО при побудові гнучких, адаптивних та інклюзивних освітніх моделей, що забезпечують конкурентоспроможність фахівців в умовах глобального цифрового суспільства.

Ключові слова: педагогічне проєктування, дидактичне проєктування, освітнє проєктування, технологічний підхід, дистанційне навчання, змішане навчання, виклики цифровізації, цифрова трансформація навчання, цифрова компетентність викладача, штучний інтелект в сфері вищої освіти, гейміфікація, професійна підготовка фахівців.

2.1. DIGITAL TRANSFORMATION OF HIGHER EDUCATION: EXPERIENCE, PREDICTIVE CHALLENGES, AND STRATEGIC GUIDELINES OF EDUCATIONAL DESIGN

Allen Bukov,

*student of the third (educational-scientific) level of higher education
at the International University, Odesa, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0000-4049-2474>*

Abstract. *The article investigates the theoretical and methodological foundations of pedagogical design of the educational process under the conditions of digitalization. The historical development of the concept of "design" from the technical field to its transformation into "pedagogical design" is revealed, and its fundamental characteristics, functions, and stages of the technological approach implementation are determined. Within the framework of the article, a comparative terminological analysis of the definitions of "didactic design", "educational design", and "design of the educational process" is carried out, and the author's definition of digital transformation in education is formulated.*

Significant attention is paid to a comprehensive analysis of current and predictive challenges of distance education (regulatory, didactic, technical, academic, and psychosocial), and the role of blended learning as a means of overcoming these risks is substantiated. Existing methodological approaches to constructing a system of pedagogical conditions (functional, procedural, normative, systemic-structural, and integrative) are systematized, and their advantages and disadvantages are highlighted.

The evolution of the category of "pedagogical conditions" under the influence of digitalization is explored, and the author's system of conditions for designing the educational process in higher education institutions (HEIs) is formulated (optimization of content, modernization of forms and methods, development of digital competencies, provision of IT feedback, and stimulation of innovation), which serves as a constructive foundation for improving the quality of future specialists' training.

Additionally, the article substantiates that the developed complex of pedagogical conditions and didactic approaches serves as an effective tool for overcoming the contradictions between the rapid development of digital technologies and their methodological support in higher education. The identified strategic guidance, such as taking into account the shortening life cycle of professions, increasing sector-specific differentiation, and the specifics of adult learning, create a theoretical basis for the modernization of modern educational programs. The research materials have practical value for scientific-pedagogical personnel and HEI administrations in building flexible, adaptive, and inclusive educational models that ensure the competitiveness of specialists in a global digital society.

Key words: pedagogical design, didactic design, educational design, technological approach, distance learning, blended learning challenges of digitalization, cybersecurity in education, digital competence of a teacher, artificial intelligence in education, gamification, professional training of specialists.

Постановка проблеми. Динамічні трансформації сучасного соціокультурного простору та стрімке скорочення життєвого циклу професій вимагають докорінної перебудови системи вищої освіти. В умовах цифровізації традиційне планування освітньої діяльності, орієнтоване на репродуктивну передачу знань, втрачає свою ефективність. Сучасний ринок праці актуалізує потребу в підготовці гнучких, адаптивних фахівців із розвиненими навичками самоосвіти та soft skills. У цьому контексті особливого значення набуває педагогічне проектування як самостійний інструмент моделювання інноваційних дидактичних систем.

Проте масове впровадження дистанційних та змішаних моделей навчання виявило суттєву суперечність між стрімким розвитком цифрових технологій та рівнем їхнього методологічного й дидактичного обґрунтування. Екстрена віртуалізація освітнього простору загострила низку взаємопов'язаних проблем: відсутність уніфікованого нормативно-правового регулювання, брак системної цифрової підготовки викладачів, функціональні обмеження наявних LMS-платформ, ризики інформаційного перевантаження й когнітивної деградації здобувачів, а також ускладнення контролю за дотриманням академічної доброчесності. Потреба розв'язання цих суперечностей зумовлює необхідність переосмислення класичної категорії «педагогічні умови» та обґрунтування

нової динамічної системи умов, які забезпечать ефективне проєктування освітнього процесу в цифрову добу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Характеристиці змісту, структурних компонентів та принципів педагогічного проєктування присвячено вагомій праці вітчизняних і зарубіжних науковців, зокрема В. Бондаря, В. Галузинського, О. Дубасенюк, О. Коберника, А. Лігоцького, В. Монахова, І. Підласого, Г. Селевка, В. Стрельникова [1–12]. Роль проєктного менеджменту як ключового механізму інноваційної діяльності в освіті детально висвітлено Г. Романовою. Особливості та дидактичний потенціал цифрової трансформації вищої школи розглядалися у публікаціях В. Бикова, О. Дущенко, В. Бабаєва, Г. Стадник, Т. Момот [13–19]. Зарубіжний досвід диджиталізації та становлення моделі «цифрового університету» аналізували К. Хе (Q. He), М. Медоуз (M. Meadows), Д. Ангвін (D. Angwin), Е. Гомес (E. Gomes), Дж. Чайлд (J. Child), А. Маркс (A. Marks), М. Ал-Алі (M. AL-Ali), К. Олівейра (K. Oliveira) [30–37]. Поняття «цифрова трансформація» в порівняльному європейському контексті розмежовано О. Шпарик.

Концептуальні засади формування категоріального апарату теорії педагогічних умов досліджували Л. Загребельна, О. Пехота, М. Фіцула, а їхній безпосередній зв'язок із предметом наукового пошуку обґрунтовано А. Литвином [21, 22]. Різні підходи до класифікації умов (організаційні, соціальні, психолого-педагогічні) та їхнього технологічного наповнення відображені у працях М. Томашевської, О. Єжової, О. Сас, Ю. Ївженка, З. Курлянд, Л. Маскалевої [23, 24]. Проблеми впровадження окремих цифрових форм і методів (змішаного навчання, гейміфікації, ШІ) вивчали Т. Бондар, К. Халік (K. Haliuk), Л. Новицька, В. Глушко, Є. Шакуров, О. Арделян, М. Куреші (M. Qureshi) [25–29].

Водночас, попри значну кількість публікацій, комплексний аналіз прогностичних ризиків дистанційної освіти, трансформація традиційних дидактичних принципів під впливом ІТ-інструментів, а також системне виокремлення педагогічних умов проєктування навчання дорослих у

неформальній та формальній системах вищої освіти в умовах воєнного стану залишаються недостатньо вивченими.

Метою дослідження є обґрунтування концептуальних підходів до проектування освітнього процесу в закладах вищої освіти в контексті його цифрової трансформації.

Виклад основного матеріалу. В умовах цифровізації проектування освітнього процесу виходить за межі традиційного планування й постає як динамічна система педагогічних дій, спрямована на досягнення конкретних результатів. Воно є методологічною основою оптимізації навчання під час трансформаційних змін, що гармонійно поєднує теоретичну дидактику та ціннісні орієнтири освіти. Як зазначає Г. Романова [7], створення та управління проектами є ключовим механізмом інноваційної діяльності в освітній сфері, який дозволяє розробляти нові й оптимізувати наявні освітні продукти відповідно до сучасних вимог.

Термін «проектування» виник у технічній галузі як процес створення моделей певних явищ. Його зміст полягає у здатності людської свідомості формувати ідеальні моделі, які інтегрують об'єктивну реальність із цінностями, переконаннями та стратегічними цілями людини. Це творчий процес трансформації ідей у структуровані, практично орієнтовані рішення на основі особистого бачення суб'єкта.

Основне завдання проектування полягає у створенні унікального продукту чи послуги та обґрунтуванні засобів їх реалізації. На основі досліджень В. Радкевич, М. Уйсімбаєвої, С. Дембіцької, І. Кобилянської та інших, виділено такі фундаментальні ознаки цієї діяльності, що відрізняють її від рутинних чи операційних процесів [12]:

- *орієнтація на унікальний результат*: чітка спрямованість на досягнення нових, раніше не існуючих цілей та об'єктів;
- *обмеженість у часі*: наявність фіксованих дат початку й завершення, що вимагає ретельного планування та управління ресурсами;

- *взаємопов'язаність і скоординованість*: системний характер роботи, який передбачає виконання комплексу взаємозалежних дій та ефективну взаємодію всіх учасників;

- *наявність системи управління*: обов'язкове планування, організація, керівництво та контроль усіх етапів реалізації проєкту.

Інтеграція цього поняття в освіту зумовила його трансформацію в термін «педагогічне проєктування», що розширило терміносистему педагогіки та оновило її категорії під впливом нових умов. Теоретичні, методологічні та практичні аспекти цього феномену (типи, принципи, етапи, функції суб'єктів та умови ефективності проєктів) детально досліджували В. Бондар, В. Галузинський, О. Дубасенюк, О. Коберник, А. Лігоцький, В. Монахов, І. Підласий, Г. Селевко, В. Стрельников та інші [13–16].

Розвиваючи цей підхід, О. Юденкова розглядає проєктування освітнього середовища як процес систематизації педагогічних дій, що трансформує загальні методичні вказівки у послідовні практичні кроки [17]. Своєю чергою, І. Радомський визначає такі ключові функції педагогічного проєктування в освітньому та соціальному контекстах [18]:

- *самостійний педагогічний інструмент*: свідомо обраний засіб вирішення дидактичних завдань і формування конкретних компетентностей;

- *допоміжний дидактичний засіб*: посилення ефективності інших видів діяльності (наприклад, розвиток комунікації та командної роботи);

- *інтегрована оптимізаційна процедура*: інструмент для упорядкування окремих етапів або завдань у межах освітніх програм;

- *механізм інноваційного розвитку*: засіб створення, апробації та адаптації нових методик і технологій до сучасних вимог.

Аналіз публікацій свідчить про термінологічну неоднозначність через взаємозамінне використання понять «дидактичне проєктування», «освітнє проєктування» та «проєктування освітнього процесу». Попри тісний зв'язок, вони різняться за обсягом.

Зокрема, освітнє проєктування є стратегічним рівнем, що охоплює будь-яку проєктну роботу в галузі: від створення стандартів, технологій та освітніх просторів до масштабних ІТ-рішень та інноваційних реформ (наприклад, «Нова українська школа»). Цей комплексний підхід відображено у працях В. Биков, О. Марухленка, А. Фільо (A. Filho), Д. Ліліса (D. Lillis), М. Лінча (M. Lynch) та інших [21, 22].

Своєю чергою, проєктування освітнього процесу безпосередньо орієнтоване на розробку заходів та організацію взаємодії у конкретному середовищі й охоплює структуру, зміст, методи та форми навчання. За працями В. Докучаєвої, Т. Батієвської, О. Ярошинської та інших, воно передбачає [17]:

- *проєктування методів викладання*: вибір та адаптацію стратегій для ефективного засвоєння матеріалу;
- *розробку системи оцінювання*: створення критеріїв та інструментів моніторингу навчального прогресу;
- *планування форм взаємодії*: організацію спільної роботи студентів та їхньої співпраці з викладачами;
- *визначення механізмів використання ресурсів*: залучення матеріальних, інформаційних та кадрових ресурсів.

Найбільш конкретним у зазначеній тріаді є «дидактичне проєктування», спрямоване на моделювання змісту, форм і методів навчання для досягнення визначених цілей. За працями Г. Романової, І. Зязюна, Х. Бахтіярової та інших, воно фокусується на психолого-педагогічних аспектах сприйняття й засвоєння знань та розвитку навичок. Мета дидактичного проєктування – визначення змісту навчання, методів та організації пізнавальної діяльності. Його типовими прикладами є розробка студентських завдань, дидактичних ігор, систем вправ та методик викладання окремих тем.

У наукових публікаціях проєктування освітнього процесу трактується як форма професійної діяльності викладача з розробки й структурування взаємодії зі здобувачами. Її мета – культивування особистісних, предметних і міждисциплінарних результатів навчання, а також оволодіння універсальними

(пізнавальними, регулятивними, комунікативними) діями. Поділяючи думку А. Семенової, зазначимо, що педагогічне проєктування тісно пов'язане з моделюванням, яке відображає взаємозв'язок елементів для наближення практики до ідеалізованої, узагальненої моделі діяльності.

Важливе значення має технологічний підхід у проєктуванні освітнього процесу (С. Трубачева, К. Гораш, О. Чорноус, О. Мезенцева, І. Климчук) [3,7,12], який охоплює технології комунікації, педагогічного впливу, управління навчанням, розвитку критичного мислення й творчості, забезпечуючи чітку послідовність етапів розробки. Виокремлюються три ключові етапи його реалізації:

1. *створення технологічної концепції*: аналіз педагогічної проблеми, визначення методологічних підходів, принципів функціонування, мети, завдань та очікуваних результатів;
2. *розробка технології для здобувачів*: створення інструментарію та алгоритмів освітньої діяльності (інструкцій, дидактичних матеріалів, візуалізацій, інтерактивних завдань, тестів, симуляцій);
3. *розробка технології для науково-педагогічного персоналу*: формування покрокових методичних рекомендацій з упровадження, стратегій мотивації та оцінювання студентів з урахуванням їхніх індивідуальних потреб.

Така структура забезпечує відтворюваність успішного педагогічного досвіду в різних умовах, що підвищує якість освіти й забезпечує досягнення вимірюваних цілей. Проте системність і керованість технологій вимагають критичного переосмислення наявних підходів відповідно до сучасних викликів, зокрема в системі підготовки майбутніх фахівців у ЗВО.

У цьому контексті С. Трубачева, О. Мушка та П. Замаскіна охарактеризували дидактичні й організаційні аспекти проєктування освітнього середовища в умовах військової агресії в Україні. Науковці наголошують, що інтенсивна цифрова трансформація висуває перед закладами освіти комплекс таких стратегічних завдань [18]:

- *розробка й апробація моделі цифровізації*: системне переосмислення дидактичних підходів та організаційних форм для забезпечення безперервності навчання в кризових умовах;

- *модернізація інформаційно-технологічної інфраструктури*: оновлення технічного оснащення, забезпечення швидкісного інтернету та впровадження сучасного програмного забезпечення;

- *підготовка й підвищення кваліфікації кадрів*: розвиток цифрових компетентностей викладачів для організації відкритої дистанційної освіти та ефективної мережевої комунікації.

Попри значну кількість розвідок, дидактичні засади педагогічного проєктування потребують подальшого вивчення. Аналіз публікацій дозволив виокремити такі проблемні аспекти:

- *необхідність уточнення дидактичних принципів*: відсутня єдина комплексна система принципів, яка б ураховувала специфіку цифровізації, гібридного навчання, глобалізації, міжкультурної взаємодії, а також розвитку емоційного інтелекту й забезпечення психологічного благополуччя;

- *специфіка проєктування в неформальній освіті*: дослідження цієї сфери вказують на низку проблем, зумовлених її гнучкістю та відсутністю жорсткого регулювання. До них належать відсутність офіційних критеріїв якості, невизначеність цільової аудиторії, складність вимірювання результатів навчання та підтримання мотивації учасників;

Водночас проєктування в неформальній освіті має низку переваг: гнучкість змісту, практикоорієнтованість, інноваційність (експериментальний майданчик), високий рівень партнерської взаємодії та швидкість реалізації.

Не менш важливим є обґрунтування психологічних основ проєктування, зокрема когнітивних процесів та мотиваційних аспектів діяльності педагога-проєктувальника, що оптимізує підготовку фахівців. Потребують розвитку й методи формування рефлексивних умінь викладачів. Досліджуючи цей аспект, В. Вишківська, Є. Прокоф'єв та О. Ілішова визначили проєктну компетентність як комплексну характеристику, що охоплює емоційно-особистісний,

управлінський та творчий компоненти. В основі цієї діяльності, на думку вчених, лежить інтеграція двох ключових фаз: діагностування (аналіз поточного стану) та моделювання (розробка гіпотетичних моделей удосконалення процесу) [3, с. 89].

Поряд із цим постає проблема створення й валідації інструментів самоаналізу та оцінювання результатів проєктної діяльності викладачів. Зокрема, А. Мартін, Е. Джермені (E. Gjermeni), Ф. Продані (F. Prodani), Е. Зеко (E. Zeqo) вказують на брак дидактично обґрунтованих моделей зворотного зв'язку для вдосконалення цього процесу [32].

Окремим завданням є визначення впливу цифрових технологій на дидактичні засади проєктування та розв'язання суперечності між потужністю ІТ-інструментів і їх недостатнім дидактичним обґрунтуванням. Це вимагає дослідження таких напрямів:

- *трансформація дидактичних принципів*: вивчення модифікації традиційних принципів (наочності, доступності) та обґрунтування нових (інтерактивності, адаптивності, мережевої взаємодії);

- *вдосконалення інструментів моделювання*: автоматизація рутинних операцій, персоналізація навчання, розширення доступу до ресурсів та колаборації;

- *ідентифікація ризиків цифрового проєктування*: мінімізація цифрової нерівності, інформаційного перевантаження, загроз кібербезпеці та порушень академічної доброчесності;

- *розробка методик оцінювання*: проведення емпіричних досліджень щодо впливу конкретних цифрових інструментів на ефективність проєктів і формування компетентностей здобувачів.

Теоретична невизначеність та недостатня методична підготовка викладачів стримують упровадження інноваційних моделей навчання. Опитування науково-педагогічного персоналу й аналіз практики засвідчили переважання репродуктивних форм планування. Це зумовлює фрагментарність організації навчання й ускладнює інтеграцію компетентнісного та діяльнісного підходів.

Реалізацію інновацій також обмежують неузгодженість нормативної бази з педагогічною автономією та опір змінам у професійному середовищі, що гальмує розвиток проєктного мислення педагогів. Подолання цих ускладнень в умовах цифровізації потребує не лише фіксації проблем, а й визначення стратегічних орієнтирів для формування відкритості до інновацій.

Зважаючи на динамічні суспільні зміни, визначено ключові чинники еволюції професійної освіти та проєктування освітнього процесу в умовах цифровізації:

1. *Скорочення життєвого циклу професій.* Швидке старіння професій зумовлює зміщення мети навчання з механічної передачі знань на розвиток soft-skills, здатності до самоосвіти та адаптивності. Проєктування освітнього процесу має передбачати створення гнучких програм, застосування інтерактивних і проєктних методик для формування прогнозованих ринком праці компетентностей.

2. *Посилення поляризації світу та диференціація програм.* Уніфікація компетентностей у межах однієї програми є неефективною. Проєктування має спиратися на галузеві запити роботодавців, трансформуючись у спеціалізовані модулі, партнерські програми з індустрією та персоналізовані освітні маршрути для здобувачів.

3. *Навчання впродовж життя та вікові особливості.* Необхідність безперервної освіти вступає у протиріччя з віковим зниженням когнітивних здібностей. Це вимагає врахування попереднього досвіду, мотивації та специфіки сприйняття інформації дорослими здобувачами. Програми мають бути гнучкими, модульними та практикоорієнтованими, формуючи середовище для саморегульованого навчання.

Зазначені аспекти вимагають переоцінки традиційних підходів до професійної освіти та розробки нових стратегій підготовки фахівців. У цьому контексті особливої актуальності набуває аналіз процесів цифрової трансформації вищої освіти, які визначають сучасний освітній ландшафт і висувають нові вимоги до змісту, форм і методів навчання.

Інтеграція цифрових інструментів, платформ і сервісів у вищу школу трансформує зміст, організаційні форми та методи навчання. Ця метаморфоза є складним соціокультурним і дидактичним процесом, який охоплює всі рівні освітньої системи – від стратегічного планування до щоденної педагогічної практики. Поряд із позитивними змінами цифровізація супроводжується ризиками: загрозою зниження якості освіти, цифровою нерівністю, необхідністю адаптації викладачів та оновлення нормативно-правової бази.

Теоретико-методологічні та практичні аспекти цифровізації вітчизняної вищої школи розглядалися у працях В. Бикова, О. Дущенко, В. Бабаєва, Г. Стадник, Т. Момот та інших. Зарубіжний досвід цифрової трансформації детально аналізували К. Хе (Q. He), М. Медоуз (M. Meadows), Д. Ангвін (D. Angwin), Е. Гомес (E. Gomes), Дж. Чайлд (J. Child), А. Маркс (A. Marks), М. Ал-Алі (M. AL-Ali), К. Олівейра (K. Oliveira) та інші [32, 33, 35].

О. Шпарик, аналізуючи європейський та північноамериканський досвід, розмежовує поняття: «оцифрування», «цифровізація» (вдосконалення процесів через цифрові технології й дані) та «цифрова трансформація» (організаційні зміни для адаптації до вимог соціуму) [6, с. 67]. Л. Северина, О. Здоровець та О. Беляєва визначають цифрову трансформацію як комплексний процес, що вимагає високого рівня цифрової компетентності фахівців [8, с. 81]. Обґрунтовуючи теоретико-методологічні засади трансформації, Я. Гасинець, М. Вакерич та Ф. Куртяк наголошують на новій парадигмі взаємодії в цифровому середовищі та потребі в контролі цифровізації. Погоджуємося, що цифровізація є інструментом досягнення цілей, а не самоціллю, інакше виникає ризик формалізації навчання та нівелювання фундаментальних принципів освіти.

У контексті євроінтеграції вагоме значення має праця Т. Конрад, В. Волкогон, Г. Ноги, А. Гаєвської та К. Сулковські, де комплексно проаналізовано нормативно-правову базу, принципи, ризики й переваги цифровізації на тлі наявного стану матеріально-технічного забезпечення. Автори висвітлюють національні та міжнародні проекти, а також

синергетичний ефект цифровізації для суспільства. Поділяємо думку дослідників, що цей стратегічний процес вимагає консолідованих зусиль на всіх рівнях управління задля забезпечення міжнародної конкурентоспроможності вітчизняної освіти.

Зважаючи на відсутність єдиного підходу до трактування дефініції, під *цифровою трансформацією в освіті* ми розуміємо комплексний процес переходу від традиційних моделей навчання до системної інтеграції цифрових технологій та інструментів, спрямований на забезпечення якості освіти, створення нових освітніх можливостей і всебічний розвиток здобувачів у закладах вищої освіти (ЗВО).

Упровадження зазначених технологій у вищій школі здійснюється на двох взаємопов'язаних рівнях:

1. *Використання цифрових інструментів як засобів освітньої діяльності.* Передбачає застосування LMS-платформ, онлайн-курсів, симуляторів, віртуальних лабораторій та інтерактивних ресурсів (електронних підручників, технологій VR/AR). Ці інструменти інтенсифікують освітній процес, оптимізують адміністрування (моніторинг успішності, керування розкладом, документообіг), активізують науково-дослідну роботу через доступ до баз даних і засобів візуалізації, мінімізуючи частку рутинних операцій у діяльності викладача.

2. *Цифровізація як фундаментальна стратегія розвитку освіти.* Означає докорінне переосмислення освітньої парадигми на таких рівнях:

- о *Цілей:* переорієнтація з репродуктивного накопичення знань на формування критичного мислення, креативності, адаптивності та здатності до навчання впродовж усього життя.

- о *Змісту:* модернізація освітніх програм шляхом інтеграції модулів із кібербезпеки, аналізу даних та штучного інтелекту як обов'язкових складників підготовки фахівців.

о *Методів:* трансформація рольової функції викладача від транслятора інформації до фасилітатора й координатора завдяки впровадженню технологій «перевернутого класу», гейміфікації та проєктного навчання.

Історичний досвід засвідчує потребу ретельного узгодження інновацій із традиційними парадигмами. Надмірне захоплення технологіями без урахування перевірених часом методологій загрожує розмиванням фундаментальних освітніх принципів, насамперед у контексті розвитку критичного мислення. Цифрові інструменти спрощують доступ до інформації, але без методичного супроводу не гарантують формування навичок аналізу й оцінювання.

Ця дискусія загострилася з поширенням штучного інтелекту (ШІ). За працями В. Глушко, Є. Шакурова та О. Арделян, ШІ персоналізує навчання й знижує когнітивне навантаження (автоматизація обчислень, побудова графіків), проте створює ризики поверхневого засвоєння знань. Системна залежність від ШІ послаблює критичне мислення, навички синтезу й продукування ідей у здобувачів. Це актуалізує розробку стратегій інтеграції ШІ, які б зберігали когнітивний і творчий потенціал особистості [4, с. 3].

Розвиток соціальних навичок (емпатія, командна робота) вимагає реальної міжособистісної взаємодії, оскільки надмірна віртуалізація обмежує ці процеси, попри збереження значущості комунікації та лідерства в епоху ШІ за даними досліджень [1]. Емоційний інтелект і соціалізація послаблюються через цифровізацію, яка, за свідченнями дослідників [2, 3, 4], спричиняє інтернет-залежність, зниження успішності та ризики психічних розладів.

Для детального ознайомлення з дослідженнями соціальних навичок та впливу цифрових технологій зверніться до наукових праць, зазначених у тексті.

У процесі розбудови цифрового середовища важливо враховувати, що воно успадковує проблеми традиційного навчання. На думку М. Бенейто-Сеоане (M. Beneyto-Seoane) та Ж. Колле-Сабе (J. Collet-Sabé), ці деструктивні чинники ускладнюються через опосередкований характер віртуальної взаємодії учасників освітнього процесу, що вимагає модернізації дидактичних підходів. Ефективний розвиток сучасного освітнього простору передбачає інтеграцію

фізичного та віртуального форматів навчання (змішане навчання). Саме такий синергетичний підхід дозволить поєднати переваги обох систем і нівелювати потенційні ризики цифровізації.

На підставі аналізу наукових праць ідентифіковано зміни, які відбуваються в освітньому середовищі під впливом цифрових технологій. Цифрова трансформація освіти фундаментально змінює спосіб навчання та ролі учасників освітнього процесу. Поділяючи позицію Т. Андерсона (T. Anderson) та П. Рівери-Варгаса (P. Rivera-Vargas) [6] щодо необхідності безперервного вдосконалення цифрового навчання у ЗВО, виокремлюємо два блоки завдань: врегулювання наслідків екстреного переходу до дистанційного навчання під час пандемії COVID-19 та прогнозування майбутніх ризиків подальшої інтеграції технологій.

У межах першого блоку наявні проблеми доцільно класифікувати за трьома групами:

- організаційні: відсутність уніфікованої нормативно-правової бази, брак адміністративного досвіду в реалізації дистанційного навчання, ускладнення обліку відвідуваності та оцінювання.
- дидактичні: потреба в адаптації методичного супроводу під специфіку віртуального середовища.
- технічні: проблеми з інфраструктурним забезпеченням та стабільністю цифрових платформ.

Аналіз освітньої практики дозволяє класифікувати наявні виклики цифровізації за кількома основними групами: нормативно-правові, дидактичні, психоемоційні, академічні та технічні.

Екстрений перехід до дистанційного навчання виявив невідповідність наявної нормативної бази (зокрема Наказу МОН № 466 від 25.04.2013) умовам масової віртуалізації. Це змусило ЗВО самостійно розробляти внутрішні положення, що зумовило значні розбіжності в практиці. Наступна деталізація правового поля (Наказ МОН № 1115 від 08.09.2020, Лист МОН № 1/16131-23 від 18.10.2023) частково врегулювала процес, проте безпекова ситуація в

регіонах актуалізувала нові виклики. Пошук оптимальних механізмів регулювання триває, що підтвердили резонансні спроби нормативного повернення до очного формату (зокрема обговорення Наказу МОН № 850). Найбільш гострим залишається питання забезпечення доступності освіти для ВПО, здобувачів на тимчасово окупованих територіях та за кордоном.

До *дидактичних викликів* належить потреба в адаптації методичних підходів та навчальних програм. Спроба механічного перенесення аудиторних методів у віртуальний простір виявила такі проблеми:

- невідповідність методів викладання: традиційні фронтальні лекції втрачають ефективність в онлайн-форматі, який вимагає чіткої регламентації взаємодії учасників;

- дисбаланс синхронного й асинхронного навчання: намагання дублювати весь обсяг очних занять у мережі призвели до інформаційного перевантаження студентів;

- брак інтерактивного контенту: просте оцифрування підручників без інтеграції мультимедіа не забезпечує самостійної роботи. Попри створення в окремих ЗВО якісних відеолекцій, загальний рівень адаптації матеріалів залишається недостатнім;

- брак системної цифрової підготовки викладачів: перехід до змішаного навчання вимагає від педагогів володіння методами цифрової педагогіки та специфічними принципами онлайн-дизайну (ергономіка інтерфейсу, логіка візуалізації, доступність), як зазначають Н. Яремчук, О. Лавро, О. Горбатюк, С. Поліщук.

Окрім професійних викликів, загострилися проблеми *психоемоційного стану викладачів*. Швидка технологічна адаптація, розмивання меж робочого й особистого часу та подвійне навантаження (онлайн/офлайн) зумовили появу синдрому хронічної втоми й емоційного вигорання (Ж. Сидоренко, Т. Шевчук, М. Шаповалова, Р. Сушко). Залишається потреба в системному підвищенні кваліфікації педагогів щодо розробки інтерактивного контенту, гейміфікації та онлайн-мотивації.

Важливим аспектом є *забезпечення академічної доброчесності*. Розвиток ІТ-технологій ускладнив ідентифікацію здобувачів та визначення авторства робіт під час дистанційного контролю. Брак універсальних механізмів віддаленого моніторингу та обмежений доступ ЗВО до надійного прокторингового софту знижують достовірність оцінювання. На думку О. Скоробогатової та Л. Суліми, наслідками цього є деградація якості освіти та криза довіри до освітньої системи [15].

Технічні проблеми цифровізації передусім пов'язані з нерівним доступом до технологій, що особливо відчутно у сільській та економічно вразливій місцевостях через інфраструктурні розриви й низькі доходи населення. Наслідками цієї нерівності є:

- зниження ефективності навчання для вразливих груп: брак технічних засобів унеможливорює повноцінну участь в онлайн-заняттях, знижує академічну успішність та мотивацію;

- поглиблення соціальної нерівності: обмеження доступу до якісної освіти та подальшої професійної реалізації. Нерівномірність розподілу цифрових ресурсів аналізують Дж. Фрайон (J. Fraillon), С. Клузер (S. Kluzer), К. Сентено (C. Centeno), В. О'Кіф (O'Keeffe), Г. Марцано (G. Marzano), В. Лубкіна (V. Lubkina) та інші [33] ;

- обмеження професійного розвитку викладачів: застаріла інфраструктура заважає педагогам ефективно впроваджувати інноваційні методи та цифрові інструменти.

2. Функціональні обмеження освітніх платформ. Попри масове використання Moodle, Zoom та Google Meet, вони мають технічні й інструментальні ліміти, що перешкоджають повноцінній дидактичній взаємодії. Аналіз публікацій дозволяє виокремити такі вади:

- збої продуктивності: перевантаження серверів у пікові періоди призводить до розривів з'єднання та дезорганізації занять;

- низька адаптивність: невідповідність стандартам інклюзивності для осіб з особливими освітніми потребами;

- слабкий аналітичний інструментарій: обмеженість вбудованих засобів моніторингу активності студентів ускладнює надання оперативного зворотного зв'язку.

Усунення цих недоліків потребує створення інтегрованих, функціонально насичених платформ, розробка яких базується на врахуванні психології навчання в цифровому середовищі.

3. *Кібербезпека та захист персональних даних.* Зростаюча залежність ЗВО від онлайн-платформ і хмарних сервісів підвищує ризики несанкціонованого доступу та витоку інформації. За працями П. Грабовського, Н. Голярдик, О. Гевко та інших, ключовими проблемами у цій сфері є [21]:

- витік персональної інформації: недостатній захист конфіденційних даних здобувачів і працівників загрожує фінансовим шахрайством, репутаційними та правовими втратами;

- слабкий захист облікових записів: нехтування двофакторною автентифікацією та використання користувачами простих паролів полегшує зловмисникам доступ до освітніх ресурсів;

- брак комплексної політики кібербезпеки: недосконалість внутрішніх регламентів ЗВО щодо управління доступом, шифрування та алгоритмів реагування на інциденти.

Попри масове впровадження захисних заходів (А. Нашинець-Наумова), протидія кібератакам залишається безперервним процесом, що вимагає постійного оновлення механізмів, значних ресурсів і кваліфікованих фахівців.

Майбутні проблеми дистанційної освіти, попри прогностичний ризик помилок у складних соціальних системах, активізують наукові дискусії. На основі аналізу публікацій виокремлено ключові інфраструктурні виклики найближчого майбутнього, здатні посилити цифровий розрив між регіонами та соціальними групами:

- брак швидкісного інтернету: обмеження для синхронного навчання, використання інтерактивних платформ та завантаження об'ємного контенту;

- дефіцит новітнього обладнання: висока вартість пристроїв для роботи з інноваційними технологіями (VR/AR) робить їх недоступними для більшості;
- комерціалізація ресурсів: значна вартість підписок на спеціалізовані освітні платформи створює фінансові бар'єри для студентів;
- неготовність до пікових навантажень: зростання трафіку провокує технічні збої та зниження швидкості платформ, що дезорганізує освітній процес.

2. *Проблеми педагогічного та методологічного характеру.* У прогностичному контексті методологічними викликами дистанційного навчання є:

- ускладнення формування soft skills: обмеження можливостей для розвитку емпатії, командної роботи й комунікації потребує інноваційних дидактичних стратегій для моделювання реальної взаємодії у віртуальному просторі;
- зниження академічної та соціальної інтеграції: дефіцит прямого контакту провокує відчуження здобувачів, послаблення їхньої навчальної мотивації та ускладнює подальшу професійну адаптацію;
- загрози академічній доброчесності: потреба у створенні надійних систем контролю знань вимагає комплексного поєднання прокторингових ІТ-рішень із превентивними педагогічними заходами;
- проєктування персоналізованих освітніх траєкторій: розробка адаптивних маршрутів, які враховуватимуть не лише рівень знань, а й емоційний стан, когнітивний стиль та індивідуальну мотивацію студента, потребує значних дослідницьких зусиль.

3. *Проблеми психологічного та соціального характеру.* Дистанційний формат навчання зумовлює такі деструктивні соціально-психологічні виклики:

- вплив на психічне здоров'я: тривалий екранний час, соціальна ізоляція та надмірний тиск на самоорганізацію провокують стрес, тривожність і вигорання в студентів та викладачів, що вимагає впровадження ергономічних рекомендацій і балансу між онлайн- та офлайн-діяльністю;

- високі вимоги до самоорганізації: брак жорсткого зовнішнього контролю потребує від здобувачів розвиненої внутрішньої мотивації та дисципліни, а відсутність цих якостей залишається головною причиною високого відсіву студентів (особливо на масових онлайн-курсах);

- дефіцит неформальної комунікації: обмеженість позааудиторної міжособистісної взаємодії гальмує формування стійких соціальних зв'язків, міжуніверситетського обміну досвідом та загальний розвиток soft skills.

4. *Адміністративні виклики.* Системна інтеграція дистанційного навчання потребує вирішення таких організаційно-управлінських завдань:

- оновлення нормативно-правової бази: удосконалення механізмів регулювання якості послуг, ліцензування онлайн-програм, визнання дистанційних кваліфікацій та захисту прав суб'єктів освітнього процесу;

- забезпечення стабільного фінансування: покриття витрат на сервери, програмне забезпечення та швидкісний інтернет у державних ЗВО через впровадження моделей державно-приватного партнерства;

- глобальна конкуренція за здобувачів: посилення тиску з боку провідних світових університетів та онлайн-платформ вимагає від вітчизняних ЗВО підвищення конкурентоспроможності програм та інвестування в освітній маркетинг;

- управління якістю: розробка дієвих інструментів внутрішнього забезпечення якості та акредитації дистанційних програм для підтвердження їхнього міжнародного визнання.

Попри значні кроки України у подоланні кризових викликів, трансформація освітнього простору в умовах воєнного стану та динамічного розвитку ІТ триває. Пошук оптимального балансу між очним та дистанційним форматами, забезпечення рівного доступу до навчання, безперервне підвищення кваліфікації педагогів та модернізація цифрової інфраструктури залишаються стратегічними завданнями для вітчизняної вищої школи. Їх розв'язання потребує комплексного підходу: від реформування законодавства до цільового інвестування в матеріально-технічну базу ЗВО.

В умовах соціокультурних трансформацій та цифровізації обґрунтування педагогічних умов постає ключовим чинником ефективної реалізації компетентнісного підходу у ЗВО. Вони функціонують як інтегральна категорія, що відображає взаємодію зовнішніх і внутрішніх факторів освітнього середовища (структури, змісту, методів та ресурсів), і слугують концептуальним підґрунтям для створення й упровадження інноваційних моделей, програм та технологій.

Визначення системи відповідних педагогічних умов має вирішальне значення для вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців. Теоретико-методологічні аспекти цієї категорії досліджували Л. Загребельна [4], О. Пехота [], М. Фіцула [] та інші.

Аналіз дефініцій «педагогічні умови» виявив термінологічні неузгодженості. У трактуваннях Є. Хрикова та О. Сагач відсутня чітка спрямованість умов на предмет дослідження й конкретизація їхнього змісту. Інтерпретація умов як еквіваленту правил (О. Єжова) призводить до втрати самостійності цього поняття. Натомість А. Литвин слушно зазначає, що виокремлення педагогічних умов нерозривно пов'язане з предметом наукового пошуку і спрямоване на розв'язання конкретної дослідницької проблеми [18, с. 19-20].

Аналіз наукової літератури дозволяє виділити кілька концептуальних підходів до побудови системи педагогічних умов у дослідженнях:

1. *Функціональний підхід*. Розглядає умови як сукупність об'єктивних можливостей (матеріально-технічних, кадрових, методичних, організаційних, психологічних) для вирішення освітніх завдань.

- о Переваги: чітка орієнтація на результат через фіксацію необхідних функцій, системна оптимізація взаємодії учасників освітнього процесу та спрощення діагностики.

- о Недоліки: ризик надмірної формалізації навчання, ігнорування індивідуальних особливостей здобувачів, складність оцінювання неформальних

результатів (критичного мислення, soft skills) та орієнтація на статичні функції замість динаміки середовища.

2. *Процесуальний підхід.* Розглядає педагогічний процес як динамічну й безперервну діяльність, а педагогічні умови — як сукупність взаємопов'язаних дій, необхідних для її функціонування за активної ролі всіх учасників.

- о Переваги: гнучкість і швидке реагування на зміни в середовищі; акцент на суб'єкт-суб'єктній взаємодії, партнерстві та індивідуалізації навчання; створення умов для розвитку рефлексії через покроковий аналіз і корекцію діяльності.

- о Недоліки: ускладненість планування й контролю через високу динамічність; підвищені вимоги до креативності викладачів та свідомості студентів; ризик порушення систематичності навчання та складність уніфікації за відсутності жорстких проміжних цілей.

3. *Нормативний підхід.* Розглядає освітній процес крізь призму дотримання встановлених стандартів, а педагогічні умови — як сукупність регламентів, правил і вимог до змісту, організації та оцінювання навчання.

- о Переваги: забезпечує єдність і стандартизацію освітніх програм; гарантує прогнозованість процесу, спрощуючи планування й контроль; систематизує діяльність шляхом чіткого визначення прав, обов'язків та регламентів взаємодії учасників.

- о Недоліки: висока ймовірність формалізму; обмеження творчості й інновацій; повільна адаптація жорстких норм до динамічних запитів ринку праці; ігнорування індивідуальних відмінностей здобувачів (що знижує їхню мотивацію) та надмірне бюрократичне навантаження на кадри й адміністрацію.

4. *Системно-структурний підхід.* Розглядає освітній процес як складну цілісну систему, а педагогічні умови — як сукупність обставин, що забезпечують взаємозв'язок та інтегроване функціонування всіх компонентів освітнього середовища як єдиного цілого.

- о *Переваги:* забезпечує цілісність сприйняття освітнього процесу; оптимізує взаємодію внутрішніх компонентів; створює основу для планування й адміністрування; підвищує точність прогнозування й корекції результатів.

- о *Недоліки:* орієнтація на статичний стан обмежує врахування динаміки системи; фокус на структурі призводить до недооцінки людського фактора й творчого потенціалу учасників; ускладнене застосування через неможливість чіткого визначення всіх елементів і зв'язків у складних соціальних системах.

5. *Інтегративний підхід.* Передбачає побудову системи педагогічних умов з урахуванням взаємодії внутрішніх (мотивація, кваліфікація кадрів, зміст програм) та зовнішніх (запити ринку праці, технологічний прогрес) чинників.

- о *Переваги:* забезпечує всебічну цілісність і багатогранність процесу; гарантує високу гнучкість та адаптивність системи до суспільних вимог; стимулює інновації й педагогічні експерименти шляхом синергії різних елементів.

- о *Недоліки:* значно ускладнює управління системою; унеможливорює точне оцінювання ефективності через взаємозалежність багатьох факторів; створює ризик втрати фокуса діяльності та потребує значних ресурсів; може спровокувати конфлікт базових принципів (наприклад, жорсткої стандартизації та гнучкості) у разі їх неналежного узгодження.

Кожен із виокремлених підходів доповнює загальне розуміння особливостей обґрунтування педагогічних умов, акцентуючи увагу на різних гранях цього багатоаспектного феномену.

При визначенні педагогічних умов науковці виокремлюють такі основні категорії:

1. *Організаційно-педагогічні умови* (М. Томашевська, Т. Кучінкі, М. Ілляхова, О. Єжова) [7]. Охоплюють чинники управління освітнім процесом: принципи організації діяльності (розробка й упровадження оптимальних програм), матеріально-технічне забезпечення (доступність сучасного обладнання та цифрових технологій), засади міжучасницької взаємодії

(побудова комунікації та партнерство із зацікавленими сторонами) й методичне забезпечення (дидактичні матеріали, діагностичні інструменти).

2. *Соціально-педагогічні умови* (О. Сас, Н. Сівак, Ю. Ївженко, О. Кузнєцова, О. Лещенко, Р. Труляєв) [14]. Відображають соціальний контекст навчання та його вплив на формування особистості: соціокультурне середовище (цінності, норми й традиції), мікросоціальне оточення (академічний колектив та міжособистісна взаємодія), засоби формування сприятливого психологічного клімату (атмосфера довіри й поваги), а також забезпечення інклюзивності та рівних можливостей.

3. *Психолого-педагогічні умови* (З. Курлянд, Л. Маскалева, Н. Альохіна, І. Криклива, С. Майданенко, Л. Кульбач). Орієнтовані на внутрішні, особистісні аспекти навчання й виховання. Вони передбачають [6,8,12]:

- вплив на мотиваційну сферу: формування й підтримку пізнавальної активності та професійного самовизначення здобувачів.
- розвиток когнітивних процесів: створення умов для критичного мислення, креативності й навичок самоосвіти.
- вплив на емоційно-вольову сферу: формування емоційного інтелекту, саморегуляції та наполегливості.
- індивідуалізацію та диференціацію: урахування когнітивних стилів, темпу навчання та специфіки сприйняття інформації для оптимізації процесу.
- формування психологічної готовності: підготовку студентів до конкретного виду професійної діяльності.

Відтак, у ХХІ столітті під впливом цифровізації поняття «педагогічні умови» трансформувалося від класичного розуміння (фізичний простір, аудиторне обладнання, традиційні методи) до складнішої моделі. Освітнє середовище перейшло у гібридний та дистанційний формати, що вимагає включення до педагогічних умов технологічної інфраструктури, програмного забезпечення для комунікації й управління.

Критичного значення набули формування цифрової компетентності учасників навчання та адаптація взаємодії під можливості інтерактивності й

персоналізації (зворотний зв'язок у реальному часі, навчання у власному темпі). Отже, в умовах цифрової трансформації *педагогічні умови* постають як динамічна інтегрована система, що обов'язково містить технологічне середовище, цифрову компетентність суб'єктів та оновлені форми їхньої мережевої взаємодії.

У межах нашого дослідження *педагогічні умови проєктування освітнього процесу в ЗВО в контексті цифровізації* визначено як сукупність організаційно-педагогічних, технологічних, методичних і психолого-комунікативних чинників, що забезпечують цілісне планування, реалізацію та гнучку адаптацію навчання задля вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців.

Теоретичний аналіз публікацій дозволив обґрунтувати, що ця система умов має забезпечувати:

1. *Оптимізацію змісту освіти* шляхом інтеграції сучасних цифрових ресурсів (електронних курсів, віртуальних лабораторій, симуляторів), які підвищують доступність та актуальність контенту відповідно до запитів ринку праці. Цей напрям підтверджує низка досліджень: цифровізація трансформує традиційне навчання й підвищує якість послуг; Н. Холявко та інші наголошують на адаптації програм до цифрової економіки; А. Олексієнко, Л. Котенджи, Ю. Кирилова, В. Камінський, О. Весова окреслюють можливості моделі «цифрового університету», а М. Куреші (M. Qureshi) зі співавторами доводять здатність ІТ-технологій суттєво підвищувати ефективність навчання [6].

Осучаснення форм та методів навчання. Серед перспективних форм навчання виокремлюються:

- *Змішане навчання:* інтеграція традиційних аудиторних занять із синхронним та асинхронним дистанційним навчанням задля забезпечення гнучкості освітньої траєкторії (Т. Бондар, К. Халік (K. Haliuk), Л. Новицька, М. Мясковська) [5].

- *Дистанційне навчання:* використання ІКТ для віддаленого навчання (вебінари, віртуальні семінари, онлайн-курси). Дослідження висвітлюють

дидактичні засади, специфіку мережевої комунікації, підтримку мотивації та дотримання академічної доброчесності в цій системі.

Серед перспективних методів навчання в цифровому форматі визначено *гейміфікацію* (інтеграцію ігрових механік для підвищення мотивації). Проте її впровадження у ЗВО супроводжується ризиками: примітивізацією ігрових елементів, ігноруванням індивідуальних особливостей сприйняття, складністю дизайну та труднощами інтеграції з академічним оцінюванням. Це вимагає комплексного підходу: від аналізу потреб аудиторії до постійного моніторингу результатів.

· *Проектна діяльність на базі цифрових платформ*: організація індивідуальної та групової роботи із застосуванням спільних онлайн-редакторів, хмарних сховищ і систем управління проектами. Дослідження доводять ефективність цього інструменту для розвитку професійних і цифрових компетентностей студентів, проте наголошують на потребі обґрунтування методологічних засад проектного навчання в умовах цифровізації.

· *Використання інтерактивних платформ*: застосування ІТ-ресурсів для проведення мозкових штурмів, дебатів, симуляцій та рольових ігор задля розвитку комунікації й командної взаємодії.

Упровадження зазначених форм і методів інтенсифікує пізнавальну активність, формує самостійність та підвищує внутрішню мотивацію здобувачів вищої освіти.

3. *Формування цифрової компетентності всіх учасників освітнього процесу*. Передбачає створення умов для розвитку у викладачів та студентів навичок безпечного й критичного використання цифрових технологій, підвищення рівня кіберобізнаності, а також системне підвищення кваліфікації педагогів щодо проєктування й розробки якісного електронного освітнього контенту.

4. *Забезпечення зворотного зв'язку через цифрові інструменти*. Використання ІТ-платформ для надання індивідуалізованого й розгорнутого

зворотного зв'язку оптимізує моніторинг навчальних досягнень, гарантує оперативну комунікацію та дозволяє своєчасно коригувати освітній процес.

5. *Створення умов для впровадження інноваційних підходів.* Передбачає стимулювання викладачів до розробки авторських методик та інтеграції в навчання передових технологій (штучного інтелекту, VR/AR, аналітики даних). Поділяючи думку Л. Рибалко, Ж. Дін та Д. Овсюк, зазначимо, що така інноваційна діяльність дозволяє ЗВО не лише адаптуватися до викликів цифровізації, а й активно розбудовувати сучасний освітній простір, готуючи конкурентоспроможних фахівців.

Таким чином, педагогічні умови проєктування освітнього процесу в умовах цифровізації ЗВО є динамічною інтегрованою системою. Вона гнучко враховує технологічні тренди й спрямована на якісне оновлення всіх складників освітньої діяльності задля ефективної підготовки майбутніх фахівців до життєдіяльності в цифровому суспільстві.

Висновки. Аналіз наукових публікацій засвідчив наявність вагомого теоретичного доробку щодо змісту, компонентів і принципів проєктування освітнього процесу, а також обґрунтованість методологічних підходів до його моделювання у вітчизняній та зарубіжній практиці. Водночас практична реалізація цього процесу в цифровому середовищі містить низку недостатньо розв'язаних проблемних аспектів.

Виокремлено ключові напрями, які потребують подальшого наукового обґрунтування: обґрунтування дидактичних принципів проєктування освітнього процесу з урахуванням специфіки цифровізації та вимог компетентнісного підходу у ЗВО; дослідження психологічних основ цифрового проєктування (когнітивних процесів, творчого мислення та мотивації педагогів); визначення методологічних засад розвитку рефлексивних умінь викладачів у контексті проєктної діяльності; аналіз трансформаційного впливу цифрових інструментів на традиційні дидактичні засади навчання.

Доведено, що цифрова трансформація вищої освіти системно змінює її організаційні, змістові й управлінські аспекти, трансформуючи засади

педагогічної взаємодії. Визначено провідні тенденції цього процесу: упровадження гібридних моделей навчання, хмарних сервісів, освітньої аналітики, штучного інтелекту й персоналізованих платформ. Обґрунтовано ризики цифровізації, що потребують розв'язання: цифрова нерівність, когнітивне перевантаження, етичні проблеми використання даних та застарілість нормативної бази. Уточнено дефініцію *«цифрова трансформація в освіті»*, яку визначено як комплексний процес переходу до системної інтеграції ІТ-технологій задля забезпечення якості навчання та всебічного розвитку здобувачів у ЗВО.

Систематизовано зміст категорії «педагогічні умови», яка постає конструктивним елементом освітньої системи й посередницькою ланкою між теоретичними засадами проєкту та його практичною реалізацією. Схарактеризовано функціональний, процесуальний, нормативний, системно-структурний та інтегративний підходи до побудови системи педагогічних умов, виокремлено їхні переваги, недоліки й вплив на функції педагога. Обґрунтовано авторське визначення дефініції *«педагогічні умови проєктування освітнього процесу у ЗВО в контексті цифровізації»* як сукупності організаційно-педагогічних, технологічних, методичних і психолого-комунікативних чинників, що забезпечують комплексне планування, реалізацію та гнучку адаптацію навчання задля підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Основні результати дослідження відображено в публікаціях автора.

Перспективами подальших досліджень є експериментальна перевірка ефективності обґрунтованих педагогічних умов проєктування освітнього процесу та розробка методичних рекомендацій щодо інтеграції інструментів штучного інтелекту й технологій віртуальної реальності у практику вищої школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бандура З. Л., Кріль Я. Я., Дудник С. В. Аналіз рівня розвитку цифрової компетентності учасників освітнього процесу: виклики воєнного часу. *Академічні візії*. 2023. № 17. URL: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7743238> (дата звернення: 26.08.2026).
2. Биков В., Спірін О., Пінчук О. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Неперервна професійна освіта XXI століття*. 2020. № 1. С. 27–36. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36).

3. Глушко В. В., Шакуров Є. О., Арделян О. В. Педагогічна трансформація в цифрову епоху: вплив штучного інтелекту на формування критичного мислення та зміну ролі викладача. *Академічні візії*. 2025. № 43. URL: doi.org (дата звернення: 26.08.2026).
4. (Дані вашого розірваного пункту №4): Актуальні питання гуманітарних наук. 2024. Вип. 77, т. 1. С. 269–277.
5. Князева М. Контроль навчальних досягнень здобувачів освіти засобами систем електронного тестування. Біла Церква : БІНПО, 2022. 29 с.
6. Корнят В. С., Романишин Ю. Л., Голярдик Н. А. Цифровізація освіти України: перспективи та ризики сьогодення. *Теорія і методика професійної освіти*. 2022. Вип. 53, т. 1. С. 155–159. DOI: doi.org.
7. Лисенко Л. Оцінювання навчальних досягнень студентів з англійської мови засобами інформаційних технологій. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. № 219. С. 355–360. DOI: doi.org.
8. Морзе Н., Буйницька О. Модернізація освіти в цифровому вимірі. Київ : Київський університет ім. Б. Грінченка, 2021. 300 с.
9. Ніколаєску І., Шинкарьова В. Цифровізація освіти як сучасна вимога інформаційного суспільства. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 2 (7). С. 914–923. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-914-923](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-914-923).
10. Програма великої трансформації: «Освіта 4.0: український світанок» : презентація програми / М-во освіти і науки України. 2022. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2022/12/10/Osvita-4.0.ukrayinskyu.svitanok.pdf> (дата звернення: 26.08.2026).
11. Прокоф'єва М., Султанова Л. Fake-free-освіта як інструмент інформаційного захисту. *Modern scientific research: achievements, innovations and development prospects : proceedings of the 9th International scientific and practical conference (February 20–22, 2022)*. Berlin, Germany, 2022. С. 252–258. URL: <https://sci-conf.com.ua/ix-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-modern-scientific-research-achievements-innovations-and-development-prospects-20-22-fevralya-2022-goda-berlin-germaniya/> (дата звернення: 26.08.2026).
12. Рацул О. А. Теоретичні і методичні засади системного розвитку інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Хмельницький : Хмельницький національний університет, 2017. 465 с.
13. Сікора Я., Іванова С., Кільченко А. Розвиток цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників засобами відкритих освітньо-наукових інформаційних систем: вітчизняний досвід. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Т. 12, № 5. С. 73–79. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i5-011>.
14. Слюсаренко М. А., Філатов С. В. Формування інформаційної культури студентів інженерно-педагогічних спеціальностей у фаховій підготовці. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*. 2023. № 2 (26). С. 99–109. DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2023-2-26-11>.
15. Султанова Л., Прокоф'єва М. Цифрова безпека в галузі вищої освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2022. Вип. 21, № 1. С. 106–117. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.106-117](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.106-117).
16. Трускавецька І. Я. Використання сучасних освітніх онлайн-платформ у професійній підготовці майбутніх учителів біології та основ здоров'я. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 60. С. 71–75. DOI: doi.org.
17. Alam S., Agarwal J. Adopting a blended learning model in education: opportunities and challenges. *International Journal of Early Childhood Special Education*. 2020. Vol. 12, no. 2. P. 11–17. DOI: <https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V12I2.201050>.
18. Aryal M. Reflective teaching and practices in the classroom. *Journal of Multidisciplinary Research Advancements*. 2024. Vol. 2, no. 1. P. 26–31. DOI: doi.org.

19. Aydin M. K., Yildirim T. Teachers' digital competence: bibliometric analysis of the publications of the web of science scientometric database. *Information Technologies and Learning Tools*. 2022. Vol. 91, no. 5. P. 205–220. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v91i5.5048>.
20. Bates T. *Teaching in a digital age: guidelines for designing teaching and learning for a digital age*. Tony Bates Associates Ltd, 2015. 518 p.
21. Chrásková M., Chráska M. Availability of implementation of standards of digital competence of secondary education teachers. *Futurity Education*. 2021. Vol. 1, no. 1. P. 37–47. DOI: <https://doi.org/10.57125/FED.2022.10.11.4>.
22. Dembitska S., Kobylanskyi O., Kobylanska I., Stavnycha N., Puhach V. The use of simulation games in the process of training specialists in the conditions of distance learning. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2025. No. 1281. P. 95–102. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-83520-9_9.
23. Edwards Sh. Reflecting differently. new dimensions: reflection-before-action and reflection-beyond-action. *International Practice Development Journal*. 2017. Vol. 7, issue 1, art. 2. DOI: <https://doi.org/10.19043/ipdj.71.002>.
24. Farrell T., Macapinlac M. Professional development through reflective practice: a framework for TESOL teachers. *Canadian Journal of Applied Linguistics*. 2021. No. 24 (1). P. 1–25. DOI: <http://dx.doi.org/10.37213/cjal.2021.28999>.
25. Furness C. D., Choo Ch. W. Information culture and effective use of information tools at work. *Advances in Knowledge Acquisition, Transfer and Management Book Series*. 2021. P. 283–305. DOI: <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7422-5.ch015>.
26. Glazunova O., Shyshkina M. The concept, principles of design and implementation of the university cloud-based learning and research environment. *CEUR Workshop Proceedings*. 2018. Vol. 2104. URL: http://ceurws.org/Vol-2104/paper_158.pdf (дата звернення: 26.08.2026).
27. Glazunova O., Voloshyna T., Korolchuk V. Hybrid cloud-oriented learning environment for IT student project teamwork. *Information Technologies and Learning Tools*. 2020. No. 77 (3). P. 114–129.
28. He T., Li S. A comparative study of informal digital learning: the effects of digital competence and technology expectancy. *British Journal of Educational Technology*. 2019. No. 50 (4). P. 1744–1758. DOI: [doi.org](https://doi.org/10.1002/bjet.1744).
29. Holfelder A. K. Towards a sustainable future with education? *Sustainability Science*. 2019. Vol. 14, pages 943–952. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11625-019-00682-z>.
30. Hussaini I., Ibrahim S., Wali B., Libata I., Musa U. Effectiveness of Google Classroom as a digital tool in teaching and learning: students' perceptions. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*. 2020. No. 4 (4). P. 51–54.
31. Jurs P., Špehte E., Samuseviča A., Kulberga I., Titrek O. Reflections: prerequisites for quality learning in the 21st century. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 2023. Vol. 18, no. 1. P. 325–336. DOI: <https://doi.org/10.18844/cjes.v18i1.8353>.
32. Merkebu J., Veen M., Hosseini Sh., Varpio L. The case for metacognitive reflection: a theory integrative review with implications for medical education. *Advances in Health Sciences Education*. 2024. Vol. 29, no. 5. P. 1481–1500. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10459-023-10310-2>.
33. Oliver G. Understanding information culture: conceptual and implementation issues. *Journal of Information Science Theory and Practice*. 2017. Vol. 5, no. 1. P. 6–14 [уточнено за даними JISTaP]. DOI: <https://doi.org/10.1633/JISTaP.2017.5.1.1>.
34. Preto P., Braga I. Academic libraries in the digital transformation: the case of the library of the faculty of economics of porto. *Digital transformation: book of abstracts at BOBCATSSS* 2021. Porto, 2021. P. 45. URL: <https://eg.uc.pt/bitstream/10316/94349/1/Oliveira.2021.AbstractsBookBobcatsss2021.pdf> (дата звернення: 26.08.2026).
35. Saha A., Dutta A., Islam Sifat R. The mental impact of digital divide due to COVID-19 pandemic induced emergency online learning at undergraduate level: evidence from

undergraduate students from Dhaka city. *Journal of Affective Disorders*. 2021. Vol. 294. P. 170–179. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.07.045>.

36. Skantz-Åberg E., Lantz-Andersson A., Lundin M., Williams P. Teachers' professional digital competence: an overview of conceptualisations in the literature. *Cogent Education*. 2022. Vol. 9, no. 1. DOI: doi.org.

37. Stupak K. Implementation of reflective model of educational practice in the modern Finnish school. *Educational Dimension*. 2020. No. 3 (55). P. 46–59.

2.2. ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ В ОСВІТІ: ЗАСОБИ ТА ФУНКЦІЇ

Владислав Блажко,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Міжнародний університет, м. Одеса, Україна,
<https://orcid.org/0000-0002-6951-2608>

Анотація. У розділі монографії висвітлено теоретичні засади використання засобів штучного інтелекту в освіті та обґрунтовано необхідність їх систематизації за педагогічно значущими критеріями. Розглянуто сучасні підходи до трактування поняття «штучний інтелект», зокрема в освітній сфері, та визначено його роль у трансформації способів подання навчальної інформації, організації дидактичної взаємодії, персоналізації навчання, оцінювання й підтримки здобувачів освіти. Особливу увагу приділено мультимодальним засобам ШІ як чинникам переходу від традиційних мультимедійних ресурсів до інтелектуальних освітніх середовищ.

Систематизовано засоби ШІ, які використовуються під час організації освітнього процесу, за трьома критеріями: типом навчальних матеріалів, способом організації пізнавальної діяльності здобувачів та сферою застосування інструментів ШІ. За типом матеріалів виокремлено текстові, візуальні, аудіальні, аудіовізуальні, симулятивні, адаптивні та інтерактивні засоби ШІ. За способом організації пізнавальної діяльності здобувачів визначено пасивну та активну форму їхньої взаємодії із ШІ. У межах активної взаємодії охарактеризовано: керовану активну, діалогічно-адаптивну, інтелектуальну та автономно-координовану взаємодію. За сферою застосування ШІ виокремлено прогностувальні, оцінювально-аналітичні, персоналізаційно-адаптивні, інтелектуально-навчальні та асистент-управлінські засоби.

На основі проведеного аналізу визначено основні функції ШІ в освіті: освітню, інформаційну, розвивальну, мотиваційну, експресивну, комунікативну, персоналізаційну, діагностичну, оціночну, корекційну, організаційну та прогностичну. Їх об'єднано у чотири групи: функції підтримки навчання, індивідуалізації, контрольної-аналітичної та управлінсько-прогностичні. Запропонована типологія може бути використана для педагогічного аналізу та обґрунтованого добору засобів ШІ відповідно до конкретних дидактичних завдань.

Ключові слова: штучний інтелект в освіті, засоби ШІ, аудіовізуальні засоби навчання, адаптивне навчання, персоналізація, інтелектуальні навчальні системи, освітня взаємодія, функції ШІ.

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION: TOOLS AND FUNCTIONS

Vladislav Blazhko,

student of the third (educational-scientific) level of higher education

at the International University, Odesa, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-6951-2608>

Abstract. *This section examines the theoretical and pedagogical foundations of the use of artificial intelligence technologies in education and substantiates the need for their systematization according to pedagogically relevant criteria. Contemporary approaches to interpreting the concept of “artificial intelligence,” particularly in the educational context, are considered, and its role in transforming the ways of presenting learning content, organizing interaction, personalizing learning, conducting assessment, and supporting learners is examined. Particular attention is paid to multimodal AI tools as a factor driving the transition from traditional multimedia resources to intelligent educational environments.*

A typology of educational AI tools is proposed based on three criteria: the type of learning materials, the mode of interaction, and the area of application. According to the type of learning materials, text-based, visual, audio-based, audiovisual, simulation-based, adaptive, and interactive tools are distinguished. In terms of the mode of interaction, passive and active interaction are identified. Within active interaction, the following types are distinguished: guided active, dialogic-adaptive, intelligent, and autonomously coordinated interaction. According to the area of application, predictive, assessment and analytical, personalization and adaptive, intelligent learning, and assistant and management tools are distinguished.

Based on the analysis, we identify the primary functions of AI in education: educational, informational, developmental, motivational, expressive, communicative, personalizing, diagnostic, evaluative, corrective, organizational, and predictive. These functions are grouped into four overarching categories: learning support, individualization, assessment and analysis, and management and prediction. The proposed typology can serve as a framework for pedagogical analysis and the informed selection of AI tools in accordance with specific didactic objectives.

Key words: *artificial intelligence in education, educational AI tools, audiovisual learning tools, adaptive learning, personalization, intelligent learning systems, educational interaction, functions of AI.*

Постановка проблеми. Цифрова трансформація освіти змінює не лише інструментальний арсенал педагогічної діяльності, а й саму логіку подання навчального матеріалу, комунікації між учасниками освітнього процесу та оцінювання освітніх результатів. Одним із найбільш динамічних чинників таких змін стали технології штучного інтелекту (ШІ), які поступово переходять від вузькоспеціалізованих алгоритмів автоматичного аналізу даних до

мультимодальних систем, здатних працювати одночасно з текстом, зображеннями, відео, мовленням, просторовими моделями та інтерактивними сценаріями.

У сучасному освітньому середовищі навчальний контент, створений або модифікований за допомогою ІІІ, може охоплювати автоматичну генерацію ілюстрацій, навчальних схем та інфографіки; синтез мовлення; автоматичне субтитрування й транскрибування; створення пояснювальних відео; віртуальних персонажів і цифрових викладачів; адаптивні відеоуроки; інтерактивні симуляції; доповнену та віртуальну реальність; мультимодальні тренажери; системи аналізу мовлення, погляду або дій здобувача освіти; а також інструменти персоналізованої добірки навчального медіаконтенту.

З вище зазначеного можна стверджувати, що поняття «штучний інтелект в освіті» охоплює надзвичайно широкий спектр технологій, які відрізняються не лише за технічними характеристиками, а й за способом взаємодії із здобувачем освіти, характером навчального контенту, рівнем адаптивності та педагогічним призначенням. Тому просте узагальнення всіх ІІІ-інструментів як єдиного класу освітніх технологій не дає змоги повною мірою розкрити дидактичний потенціал цих засобів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання інтеграції технологій ІІІ в освіту вже сформувало окремий напрям педагогічних та міждисциплінарних досліджень. Водночас саме питання типології засобів ІІІ в освіті ще не отримало достатньо комплексного концептуального опрацювання.

Однією з тенденцій українських досліджень є зосередження уваги на загальному потенціалі ІІІ для трансформації навчання. С. Алексєєва акцентує увагу на здатності технологій ІІІ змінювати способи організації навчання та підтримувати нові форми освітньої практики [1]. А. Балик розглядає ІІІ як один із ключових чинників цифрової трансформації української освіти, виокремлюючи адаптивні системи, персоналізацію навчання, автоматизацію оцінювання, освітню аналітику та інклюзивні можливості [2]. В огляді О. Гриценчук систематизовано сучасні тенденції використання ІІІ в Україні та за

кордоном; серед них названо експертні системи, чат-боти, інтелектуальні репетитори, персоналізовані системи навчання, візуалізації та віртуальні навчальні середовища [7]. В. Коваленко та М. Мар'єнко досліджують понятійно-термінологічні засади використання сервісів ШІ педагогами [9], а також інструменти ШІ як засіб професійного розвитку педагогічних працівників [10]. Це свідчить про поступове зміщення фокусу від простого «ознайомлення з технологіями» до формування професійної готовності педагога використовувати ці технології на практиці.

Для предметного аналізу візуального наповнення засобів штучного інтелекту, цікавою є праця Л. Титової, у якій систематизовано сервіси на основі ШІ для створення візуального навчального контенту [16]. Певний пласт становлять дослідження етичної проблематики. О. Пінчук та О. Кохан наголошують на необхідності відповідального використання ШІ, зокрема в контексті академічної доброчесності [14]. Т. Короїд досліджує генеративний ШІ крізь призму педагогічно керованої співтворчості та вказує на ризики психолого-педагогічного характеру, пов'язані з некритичним використанням згенерованого контенту [11]. М. Лега та Л. Кобилюх аналізують застосування методів ШІ для розпізнавання українського мовлення та пропонують модель системи моніторингу й аналізу мовлення [12]. Це відкриває можливості для аудіальних та мультимодальних систем мовного навчання, у яких учень отримує автоматизований зворотний зв'язок щодо вимови, темпу, пауз, інтонації та інших параметрів мовлення. Але бракує педагогічно орієнтованої узагальненої типології.

Метою дослідження є систематизація засобів і функцій штучного інтелекту, доцільних для застосування в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до трактування ОЕСР поняття систем штучного інтелекту розглядається як машинна система, яка для явних або неявних цілей на основі отриманих вхідних даних визначає спосіб генерування таких результатів, як прогнози, контент, рекомендації або рішення,

що можуть впливати на фізичне чи віртуальне середовище. Системи ШІ можуть відрізнятися рівнем автономності та адаптивності після впровадження [29, р. 4].

У Рекомендаціях щодо етики штучного інтелекту, опублікованих ЮНЕСКО, системи ШІ розглядаються як системи, що мають здатність обробляти дані та інформацію у спосіб, який нагадує інтелектуальну поведінку, і зазвичай включають такі аспекти, як міркування, навчання, сприйняття, прогнозування, планування або контроль [33, р. 10]. Отже, якщо ОЕСР розглядає поняття ШІ переважно з технологічного боку, то ЮНЕСКО пов'язує сутність ШІ з реалізацією комплексу функцій, які традиційно характеризували інтелектуальну діяльність людини.

В. Коваленко та М. Мар'яненко наводять таке визначення штучного інтелекту – алгоритм, згідно якого обирається найбільш вдалий спосіб вирішення поставленого завдання з масиву попередньо заданих можливих варіантів [9, с. 89]. Водночас автори також аналізуючи понятійний апарат, пов'язаний із використанням ШІ педагогічними працівниками, окремо звертаються до поняття «сервіс штучного інтелекту», під яким розуміють сервіси, пов'язані з наданням користувачу певного інструментарію, що працює за одним з алгоритмів штучного інтелекту за конкретним запитом [9, с. 89]. У роботі [6] штучний інтелект визначається як здатність машини до ефективного вирішення завдання з метою адекватної й успішної допомоги людині [6, с. 24].

Доречно згадати визначення, яке наводить С. Алексєєва, “штучний інтелект – це галузь науки, яка займається створенням програм та систем, котрі можуть виконувати завдання, які зазвичай вимагають інтелектуальних здібностей людини. Тобто, штучний інтелект включає в себе розробку алгоритмів та моделей, які надають комп'ютерам здатність навчатися, вирішувати проблеми, розпізнавати образи, обробляти мову та виконувати інші завдання, що зазвичай пов'язані з інтелектом [1, с. 17].

Проте, штучний інтелект в освітньому процесі розглядається як «сукупність сучасних технологій, що дозволяють комп'ютеру на основі збору та аналізу великих обсягів даних та програмного моделювання розробляти і

реалізовувати методики навчання з конкретних дисциплін за індивідуальною траєкторією». Він імітує мовленнєву діяльність людини для вирішення навчальних, комунікативних та професійних завдань, автоматизує контроль оволодіння навчальним матеріалом, забезпечує зворотний зв'язок та здійснює аналітичну роботу [3, с. 171]. Штучний інтелект доцільно трактувати не як єдиний технологічний продукт, а як сукупність методів і систем, що забезпечують машинне виконання або підтримку завдань, пов'язаних із розпізнаванням, прогнозуванням, генерацією, класифікацією, рекомендаціями, прийняттям рішень, адаптацією та взаємодією природною мовою. У сучасній освіті цей комплекс охоплює системи машинного навчання, обробки природної мови, синтезу мовлення, генеративні моделі, рекомендаційні системи, інтелектуальні репетитори, навчальну аналітику, агенти та мультимодальні моделі.

Якщо у традиційному цифровому курсі навчальний контент має фіксовану форму, то у курсі заснованому на штучному інтелекті, контент може змінюватися залежно від рівня знань, темпу роботи, типових помилок, запитів, мовних потреб чи контексту навчальної ситуації. Отже, інформаційний ресурс стає «чутливим». Відео перестає бути «статичним». Воно може містити цілу систему, яка автоматично виділяє ключові фрагменти, створює субтитри, генерує пояснення, пропонує питання після окремих сцен, адаптує рівень мови, трансформує темп мовлення, перекладає текст, формує різні варіанти візуалізації та персоналізує наступну навчальну дію.

Стрімке поширення технологій штучного інтелекту в освіті зумовило появу значної кількості різнорідних цифрових засобів, які відрізняються не лише алгоритмічною основою, а й способом взаємодії з інформацією, характером участі здобувача освіти, типом навчального контенту та відповідно своєю функціональністю. Така різноманітність засобів штучного інтелекту зумовлює потребу в їхній типологізації, яка була б придатною не тільки для технологічного, а й для педагогічного аналізу. З технологічного погляду засоби штучного інтелекту можна класифікувати за алгоритмами чи архітектурою

моделей; з педагогічного – за видом навчальних матеріалів, які використовуються системою ШІ, за способом організації взаємодії здобувачів із ШІ та за сферою застосування інструментів ШІ.

У ході дослідження було виявлено такі типи навчальних матеріалів, які використовуються системою штучного інтелекту: текстові [18, р. 4; 17, с. 142], візуальні [8; 15, с. 215], аудіальні [31], аудіовізуальні [22], симулятивні [19] та інші. Розглянемо їх більш детально.

Текстові засоби охоплюють системи, що працюють із природною мовою: чат-боти, великі мовні моделі, інтелектуальні пошукові системи, засоби автоматичного перекладу, узагальнення, класифікації та генерації тексту. У навчанні вони є найпомітнішим типом ШІ, оскільки забезпечують взаємодію через звичайний текстовий запит. У педагогічному сценарії така система може бути джерелом пояснення, співрозмовником для навчального діалогу, помічником у формуванні запитань або навіть редактором тексту. Особливість текстового ШІ полягає в тому, що він може функціонувати не лише як засіб передачі інформації, а як посередник навчального процесу. Здобувач освіти може послідовно уточнювати питання, просити навести приклади, порівняння або аргументи, а отже, взаємодія із системою може набувати характеру навчального діалогу. У цьому аспекті текстовий ШІ виходить за межі звичайного інформаційно-довідкового засобу і наближається до ролі цифрового співрозмовника або асистента навчання. Водночас систематичні огляди наголошують на проблемах галюцинацій, упередженості, перевірки фактів та ризику надмірної залежності від штучного інтелекту [26, р. 14]. В той же час, текстова технологія часто є своєрідним «входом» до інших модальностей. Текстовий запит може спричинити генерацію зображення, відео, аудіодоріжки або симуляційного сценарію. Отже, текст у мультимодальному середовищі виступає засобом керування.

Візуальні засоби охоплюють генерацію зображень, розпізнавання об'єктів, аналіз візуальних матеріалів, створення схем, ілюстрацій і графічних об'єктів [17]. Їх освітній потенціал пов'язаний із тим, що візуальна форма

полегшує представлення просторових, структурних і процесуальних зв'язків. У педагогічній практиці це особливо важливо для природничих дисциплін, математики, історії, географії, мистецтва, технологій і мовної освіти. Учитель може перетворити абстрактне поняття на схему, інфографіку або серію послідовних ілюстрацій. Але візуалізація не є самоціллю: надмірно декоративний контент може збільшувати когнітивне навантаження. Отже, візуальний ШІ має бути підпорядкований дидактичній структурі. Особливістю генеративного візуального контенту є можливість швидко отримувати різні візуальні представлення одного поняття. Наприклад, фізичний процес можна подати як фотографічну аналогію, схему, анімаційний кадр, тривимірну модель або стилізовану інфографіку. Отже, засоби штучного інтелекту можуть використовуватися і для оперативного створення візуального навчального контенту [16, с. 116]. Важливим наслідком цього є зниження технічного бар'єра для педагога: він отримує можливість швидко адаптувати наочність до теми, віку, рівня підготовки та конкретної навчальної ситуації.

Аудіозасоби ШІ охоплюють автоматичне розпізнавання мовлення [35, р. 20], аудіосупровід [5, с. 108], синтез мовлення, аналіз голосових повідомлень, генерування звукового контенту (для аудіювання) [6, с. 25] та інструменти аудіоредагування. Аудіо відкриває специфічні можливості для мовної освіти, розвитку усного мовлення, фонетики, підтримки читання та створення доступних матеріалів. Система може озвучувати текст, демонструвати зразки вимови, надавати повторювані тренувальні вправи та аналізувати усні відповіді. У вивченні іноземних мов це створює можливість поєднати індивідуальний темп учня з багаторазовою практикою.

Аудіовізуальні засоби поєднують кілька модальностей і дають змогу створювати або адаптувати відеоконтент, цифрові історії, озвучені презентації, навчальні відео, анімовані пояснення та інші мультимедійні матеріали [22, р. 2-4]. Отже, аудіовізуальний ШІ не слід зводити лише до автоматичного створення відео. Його потенціал полягає у можливості синхронізувати різні модальності сприйняття навчальної інформації. Наприклад, пояснення може одночасно

супроводжуватися голосовим коментарем, схемою, анімацією, демонстрацією процесу та текстовими підписами. Для навчання це особливо важливо у випадках, коли процес треба не лише описати, а й показати як він відбувається. У цьому контексті аудіовізуальні засоби можна розглядати як перехідну ланку від окремих модальностей до мультимодального штучного інтелекту. Це дозволяє створювати контент, близький до звичних для здобувачів освіти відеороликів з інтернету. Водночас генеровані відео не повинні підміняти навчальну цінність. Якісний навчальний відеоматеріал має містити чітко визначену мету, дозування інформації, логіку візуальних і мовленнєвих компонентів та можливість перевірити розуміння. Генерація відео без педагогічного сценарію може породити лише інформаційний шум.

Фундаментальним підґрунтям для роботи з навчальними аудіовізуальними матеріалами залишається когнітивна теорія мультимедійного навчання Р. Маєра. У своїй роботі «Multimedia Learning» він систематизував 15 принципів мультимедійного дизайну, заснованих на великому масиві експериментальних досліджень [27]. Серед них принципи когерентності, сигналізації, надлишковості, просторової та часової суміжності, сегментації, попереднього навчання та інших способів оптимізації взаємодії слова і зображення.

Симулятивні засоби відтворюють віртуальні моделі об'єктів, процесів, середовищ або професійних ситуацій, у яких користувач може експериментувати без безпосереднього ризику для людей, обладнання чи ресурсів. У традиційному симуляторі сценарій часто визначається заздалегідь. Проте в поєднанні з ШІ, симулятор може реагувати на дії користувача, генерувати непередбачені сценарії, змінювати параметри середовища та оцінювати рішення.

Генеративний засіб переважно відповідає на запит або створює контент; симулятивний – формує середовище, у якому учасник навчання вступає в ситуацію та повинен діяти в її межах. У цьому контексті використання штучного інтелекту особливого значення набувають віртуальні агенти [19, р. 7].

Вони можуть виконувати роль співрозмовника, пацієнта, учасника дискусії, клієнта, учня, опонента або іншого суб'єкта ситуації. Відповідно, симуляція стає не статичною демонстрацією, а динамічним середовищем, у якому сценарій розгортається залежно від дій користувача. Отже, симулятивний ІІІ слід визначати через діяльнісний вимір навчання. Його головна педагогічна цінність полягає у можливості безпечно й багаторазово тренувати дії, помилки та рішення в умовах, максимально наближених до реальних.

Адаптивні засоби є одним із найбільш педагогічно перспективних напрямів ІІІ в освіті. Їхня основна ознака – здатність змінювати складність, послідовність або форму подання матеріалу залежно від даних про діяльність конкретного здобувача. Адаптивність може реалізовуватися на рівні темпу, складності, кількості повторень, типу завдання, способу пояснення або маршруту навчання. Перевага адаптивного підходу полягає у визнанні неоднорідності навчальної групи. У традиційній моделі всі учні часто отримують однаковий матеріал і однакову кількість часу. Адаптивний ІІІ дає змогу запропонувати диференційовані траєкторії. Т. Кабуді, І. Паппас та Д. Г. Олсен у своєму дослідженні визначають адаптивні системи як персоналізовані платформи, які можуть адаптувати стратегії навчання, послідовність і складність завдань, час зворотнього зв'язку та інші параметри відповідно до характеристик студента [25, р. 2]. Однак адаптивність створює етичну дилему: хто визначає, що саме є «оптимальним» рівнем для учня? Якщо алгоритм на ранньому етапі класифікує здобувача як слабшого, надмірна адаптація може зменшити складність і тим самим закріпити нижчу освітню траєкторію. Тому адаптивні системи повинні мати можливість переходу між рівнями, а педагог – контролювати критерії, за якими алгоритм змінює завдання.

Інтерактивні засоби ІІІ в освіті створюють окремий тип. У межах запропонованої типології під інтерактивними засобами доцільно розуміти не будь-який чат-бот, який відповідає на запит, а технології ІІІ, за допомогою яких створюється або підтримується динамічний навчальний засіб, що реагує на дії користувача. На відміну від статичного цифрового ресурсу, вони

реагують на запит, відповідь, помилку або вибір учня. До них належать чат-репетитори, інтелектуальні тренажери, інтерактивні квести, системи автоматичного зворотнього зв'язку та навчальні агенти. Їхня ключова особливість в тому, що в процесі навчання відповідь учня стає даними для наступної педагогічної дії. Це відкриває простір для формувального оцінювання, коли помилка розглядається не як кінцева оцінка, а як підстава для наступного кроку.

ШІ робить інтерактивність контекстною. Наприклад, система може аналізувати відповідь учня, визначати тип помилки та формувати наступне завдання на її основі. Особливого значення інтерактивність набуває у відеонавчанні. Замість перегляду відео «від початку до кінця» здобувач освіти може отримувати питання, робити вибір, керувати моделлю, змінювати параметри експерименту та спостерігати наслідки власних дій. Автори дослідження [28] пропонують модель «interactive classroom», у якій генеративний штучний інтелект (GenAI) використовується як віртуальний репетитор, а навчальна взаємодія продовжується після лекції [28, р. 89]. У дослідженні показано, що інтерактивні чат-боти можуть підтримувати індивідуальний темп навчання, пояснення прогалин у знаннях та повторення навчального матеріалу. Більш радикальним є використання GenAI для самого конструювання інтерактивного навчального інтерфейсу. Якщо візуальний або текстовий ШІ переважно створює контент, то інтерактивний ШІ організовує взаємодію з цим контентом. Він може генерувати нові запитання, змінювати порядок завдань, пропонувати підказки, організовувати діалог, реагувати на помилки та підтримувати діяльність здобувача освіти.

Типи навчальних матеріалів, які використовуються системою штучного інтелекту, представлено у табл. 2.2.1.

Таблиця 2.2.1

Типи навчальних матеріалів, які використовуються системою штучного інтелекту

Тип	Особливості
Текстові	Генерація тексту, аналіз, діалог
Візуальні	Генерація та аналіз зображень
Аудіо	Розпізнавання, створення чи синтез мовлення та звуку
Аудіовізуальні	Генерація та редагування відео й мультимедіа
Симулятивні	Симуляція середовища, моделювання процесів і сценаріїв, віртуальна реальність
Адаптивні	Перебудова контенту за даними учня, індивідуальні траєкторії
Інтерактивні	Діалог і багатокрокова взаємодія, тьюторинг, квести, дебати, тренування

Оскільки функціонування інтелектуальної системи залежить від того, хто саме є її користувачем (вчитель або учень /студент), то у дослідженні О. Буряк підкреслюється, їхня роль у взаємодії з ChatGPT, не є однаковою. У ситуації, коли користувачем є вчитель, людина виступає суб'єктом педагогічної діяльності, а штучний інтелект виконує роль виконавця, трансформатора та інтелектуального помічника. При цьому ШІ не розглядається як самостійний суб'єкт педагогічного процесу [4, с. 29]. Учитель визначає мету, зміст, умови й критерії результату, а система реалізує окремі інтелектуально-операційні дії: аналізує інформацію, структурує її, генерує дидактичні матеріали, пропонує варіанти завдань або пояснень. Таке твердження відображає пасивну

організацію взаємодії зі сторони здобувача. Пасивна організація взаємодії являє собою створення навчальних матеріалів, за допомогою штучного інтелекту викладачем. Основна увага за такого типу організації приділяється генеративним засобам ШІ. Тобто здобувач освіти не взаємодіє з ШІ технологією безпосередньо, він отримує лише готовий продукт, який викладач використовує на занятті. Це можуть бути відео, зображення, аудіо навчальні матеріали та багато іншого.

Натомість у разі, коли користувачем є учень або студент, характер взаємодії змінюється. Здобувач освіти використовує ШІ для отримання пояснень, тренування, пошуку способів розв'язання завдань, уточнення незрозумілих положень та побудови власної навчальної траєкторії [4, с. 29]. Тут вже проявляється активна форма організація взаємодії. В цьому аспекті Ф. Оуянг та П. Джяо визначають три її моделі: перша – AI-directed, тобто «керована ШІ» (ШІ спрямовує учня), де учень виступає одержувачем (ШІ використовується для представлення та спрямування когнітивного навчання), друга - підтримана ШІ, де учень виступає як співучасник (ШІ використовується для підтримки навчання, тоді як учні працюють як співавтори із ШІ), третя - інтелектуалізована ШІ, де учень виступає як лідер (ШІ використовується для розширення можливостей навчання, а учні беруть на себе відповідальність за своє навчання).

За логікою першої моделі ШІ представляє знання предметної області та спрямовує процеси навчання, тоді як учень діє як одержувач послуг ШІ для слідування конкретними шляхами навчання. Теоретичною основою використання ШІ в освітньому процесі є біхевіоризм, який наголошує на побудові ретельно впорядкованих послідовностей контенту, що ведуть до правильної роботи учня [30, с. 2]. ШІ діє лише на основі запрограмованих інструкцій та не адаптує свій зворотній зв'язок до учня. Ця модель взаємодії із ШІ є найменш орієнтованою на учня.

За логікою другої моделі активної взаємодії, система ШІ відмовляється від своєї контролюючої влади, щоб служити допоміжним інструментом, тоді як

учень працює як співавтор із системою, зосереджуючись на процесі навчання. Вона ґрунтується на когнітивному та соціальному конструктивістському погляді на навчання, який відображає уявлення про те, що навчання відбувається, коли учень взаємодіє з людьми, інформацією та технологіями в соціально ситуативних контекстах [30, с. 3]. Відповідно, у другій моделі система ШІ та учень повинні будувати активну взаємодію для оптимізації персоналізованого навчання, орієнтованого на учня. Система збирає нову, індивідуалізовану інформацію про учнів як вхідні дані для адаптивної оптимізації моделі учня. Через це, було розроблено кілька реалізацій штучного інтелекту, таких як системи навчання на основі діалогу (DTSs) або дослідницькі навчальні середовища (ELEs).

Логіка третьої моделі взаємодії із ШІ предстає як концепція, яка максимально розширює можливості здобувача освіти, роблячи його лідером. Ця модель розглядає ШІ як основу активності учня, тобто ШІ сприймається як інструмент для розширення потенціалу людського розуму. Третя модель, ґрунтуючись на теорії складності, яка розглядає освіту як складну адаптивну систему, де синергетична співпраця між кількома сутностями (наприклад, учнем, викладачем, інформацією та технологіями) в системі є важливою для забезпечення розширеного інтелекту учня. В цьому контексті учень як лідер бере на себе відповідальність за процес і результати власного навчання, керує ризиками автоматизації рішень на основі штучного інтелекту та підвищує ефективність навчання [30, с. 3]. За таких обставин штучний інтелект розглядається як інструмент посилення та розширення людського розуму. ШІ може: надавати інформацію про прогрес у реальному часі; виявляти труднощі та прогалини в знаннях; пропонувати персоналізовані ресурси; допомагати аналізувати результати навчання; моделювати різні варіанти розв'язання проблеми; створювати умови для рефлексії та самостійної корекції навчання. Водночас здобувач освіти інтерпретує ці результати та вирішує, як ними скористатися.

У дослідженнях стосовно виокремлення міри суб'єктності штучного інтелекту в освіті, тобто його впливу на мотивацію, активність, рефлексію, адаптивність, інтерактивність, вченими пропонується виділяти чотири рівні її прояву, а саме: S0 – штучний інтелект як інструмент, S1 – штучний інтелект як фасилітатор, S2 – штучний інтелект як активний співучасник, S3 – штучний інтелект як автономний співучасник. На рівні S0 штучний інтелект виконує роль технологічного засобу, який використовується педагогом або здобувачем освіти для виконання певного завдання. Ініціатива взаємодії належить людині, а ІІІ не визначає структуру навчальної діяльності [32, с. 117–118]. Такий спосіб організації взаємодії можна охарактеризувати як переважно пасивний, за умови користування викладачем: система реагує на запит, але не виступає самостійним організатором навчання. На рівні S1 штучний інтелект вже не обмежується простим виконанням команд. Він підтримує навчальну діяльність, допомагає орієнтуватися в інформації, надає рекомендації, зворотній зв'язок або додаткові пояснення [32, с. 119]. Однак ключові рішення щодо навчання все ще залишаються за педагогом і здобувачем освіти. Тому цей стан можна визначити як частково активну організацію взаємодії, що частково корелює з першою парадигмою (описано вище).

На рівні S2 система ІІІ набуває значно активнішої ролі. Вона може аналізувати освітню ситуацію, виявляти зв'язки між результатами діяльності учасників, ініціювати певні форми обговорення та підтримувати діалог [32, с. 121]. Цей стан співвідноситься з другою та частково третьою парадигми запропонованими вище. На рівні S3 штучний інтелект може самостійно організовувати значну частину навчальної взаємодії, здійснювати персоналізацію, підтримувати контекст навчання та координувати діяльність учасників [32, с. 123]. На відміну від S2, де ІІІ активно співпрацює з педагогом і здобувачем освіти, на рівні S3 система набуває значно більшої самостійності у прийнятті операційних рішень щодо того, як саме підтримувати й організовувати навчальний процес. За такого стану автономність штучного інтелекту виходить за межі третьої парадигми.

На основі вище зазначеного можна виділити такі підтипи активної організації взаємодії здобувача освіти із засобами штучного інтелекту. Перший підтип доцільно визначити як керовану активну взаємодію, за якої здобувач освіти безпосередньо взаємодіє із системою ШІ, однак характер, послідовність і межі цієї взаємодії значною мірою визначаються алгоритмом. У такому випадку штучний інтелект надає пояснення, демонструє навчальний матеріал, ставить запитання, оцінює відповіді або пропонує наступні кроки, тоді як здобувач освіти переважно слідує запропонованій системі навчання. Другий підтип можна визначити як діалогічно-адаптивну взаємодію. Її особливістю є те, що ШІ не лише реагує на запити здобувача освіти, а й адаптує зміст, складність, темп і форму навчальної підтримки відповідно до результатів попередньої діяльності. Взаємодія набуває циклічного характеру: здобувач освіти формулює запит або виконує завдання, система аналізує результат, надає зворотній зв'язок і формує подальшу навчальну пропозицію. Таким чином, здобувач освіти та ШІ фактично виступають співучасниками навчального процесу. Третій підтип інтелектуальної взаємодії (рефлексивний), за якої штучний інтелект використовується передусім для розширення когнітивних можливостей здобувача освіти, не визначає готову траєкторію навчання, а надає ресурси для самостійного дослідження: порівнює альтернативні рішення, моделює різні сценарії, виявляє прогалини у знаннях, пропонує додаткові джерела, допомагає здійснювати самооцінювання та рефлексію. Водночас, остаточне рішення щодо вибору стратегії та організації власного навчання залишається за здобувачем освіти. Четвертий підтип можна назвати автономно-координованою взаємодією. На цьому рівні ШІ отримує можливість самостійно ініціювати окремі елементи навчальної діяльності, координувати взаємодію між учасниками, підтримувати контекст навчання, автоматично персоналізувати освітній контент і визначати операційні способи подальшої підтримки. Незважаючи на високий рівень автономності, важливим залишається контроль педагога над цілями навчання.

Суттєво, що за критерієм сфери застосування ІІІ в освітньому процесі вченими пропонується наступна класифікація його засобів, які спрямовані на:

- формування індивідуального освітнього профілю та прогнозування (передбачає використання підходів, заснованих на аналізі даних, для прийняття обґрунтованих рішень і прогнозування освітньої траєкторії здобувачів освіти) [34, р. 11-12];

- оцінювання та аналіз результатів (передбачає автоматизацію та вдосконалення оціночних аспектів освітнього процесу) [34, р. 16-17];

- створення адаптивних систем й персоналізації (можливості використання штучного інтелекту для формування освітнього середовища, адаптованого до індивідуальних потреб кожного здобувача освіти) [34, р. 18-19];

- впровадження інтелектуальних навчальних систем (що передбачає використання штучного інтелекту для збагачення процесів викладання й навчання шляхом надання здобувачам освіти індивідуалізованої педагогічної підтримки) [34, р. 14-15].

Проте у дослідженні [21] використовується дещо інша категоризація, яка дозволяє розглядати персоналізацію у навчанні більш загально та представляє наступні типи штучного інтелекту: персоналізована рекомендація контенту, персоналізоване навчання й підтримка, персоналізований зворотній зв'язок та оцінювання. Така категоризація добре співвідноситься із запропонованою вище, проте вона розглядає персоналізацію навчання не лише як окрему функціональну характеристику засобів ІІІ, а як комплексну сферу їх застосування, у межах якої можуть поєднуватися рекомендація навчального контенту, адаптація процесу навчання, підтримка здобувача освіти, надання зворотнього зв'язку та оцінювання.

У дослідженні [20] також проводиться подібна типологізація, яку автори трактують як кодування. Вони виділяють такі напрями використання ІІІ в освіті: оцінювання результатів навчання, прогнозування, використання ІІІ-асистентів, інтелектуальні навчальні системи та управління навчальною

діяльністю здобувачів освіти. У першому напрямі «оцінювання результатів навчання» виділяються певні підкатегорії: автоматизоване оцінювання (воно застосовувалося не лише для визначення академічних досягнень, а й для оцінювання інших характеристик, зокрема емоційного стану здобувачів освіти); автоматизований зворотний зв'язок (ШІ використовується для формувального оцінювання шляхом автоматичного надання студентам текстового або візуального зворотнього зв'язку); автоматизоване створення тестових завдань (використання обробки природної мови для автоматичної генерації тестів та коротких відповідей); огляд онлайн активностей (оцінка взаємодії учнів, рефлексії учнів, досягнення цілей, ідентичності спільноти та мислення вищого порядку); оцінювання навчальних матеріалів (загальні ресурси та підручники) [20, р. 14].

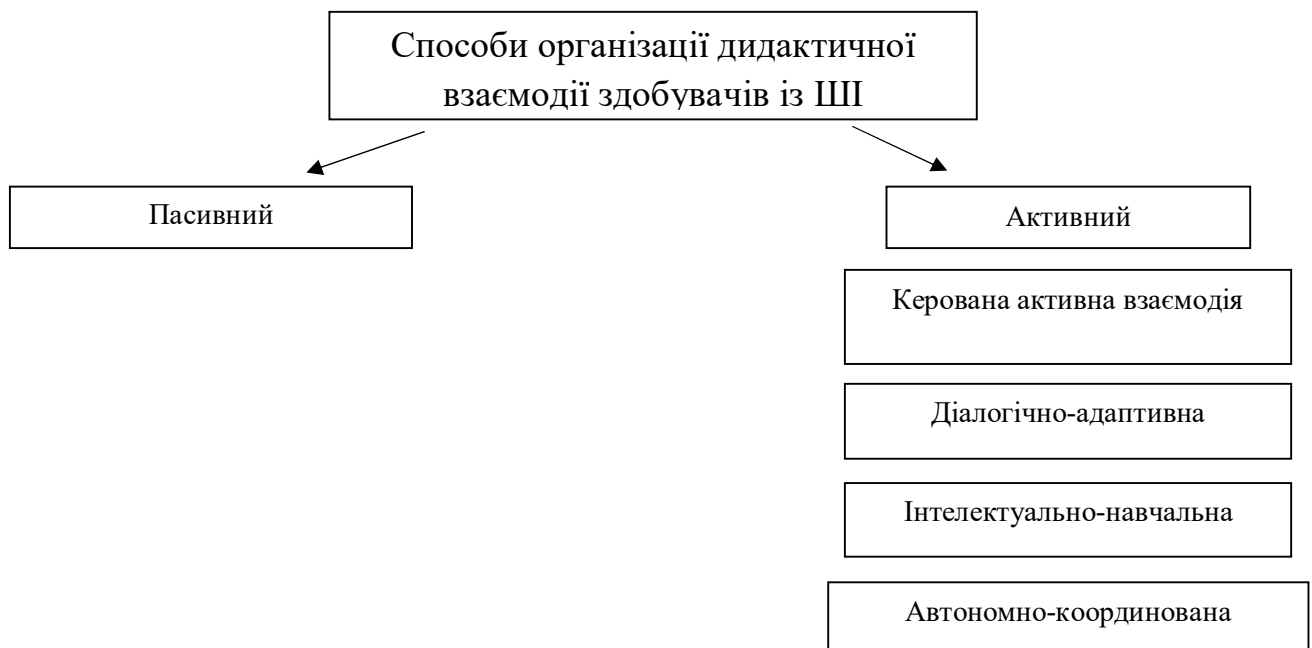
Другий напрям прогнозування має 10 підкатегорій, дев'ять із яких стосувалися безпосередньо студентів, а одна – прогнозування майбутнього стану вищої освіти. Одним із найбільш представлених напрямів було прогнозування академічної успішності (такий аналіз дозволяє також виявляти студентів, які мають підвищений ризик припинення навчання). Не менш важливими підкатегоріями є і “визначення потенціалу або здібностей студентів” та “підтримка кар'єрних рішень” [20, р. 14].

Третій напрям “використання ШІ-асистентів” використовується для позначення систем ШІ, що надають безпосередню допомогу студентам. Їх характерною рисою є можливість взаємодії через текстовий інтерфейс або антропоморфне представлення – наприклад, віртуального агента чи аватара. До цієї категорії належать передусім чат-боти, віртуальні агенти та інші цифрові помічники, які можуть відповідати на запитання студентів, здійснювати комунікацію з ними, нагадувати про навчальні завдання та надавати різні види підтримки [20, р. 15].

Четвертий напрям “інтелектуальні навчальні системи” спрямовано на створення цілісних адаптивних систем персоналізованого навчання, які поєднують засоби штучного інтелекту та дидактичні методи впливу на

здобувачів, налаштовуючи навчальні завдання та стратегії відповідно до характеристик і потреб конкретного здобувача освіти. На відміну від попереднього типу, інтелектуальна навчальна система не просто допомагає студентові, а забезпечує чітко структурований та індивідуально адаптивний навчальний процес [20, р. 17].

П'ятий напрям «управління навчальною діяльністю здобувачів освіти» використовується адміністратором або викладачем для отримання інформації, організації та аналізу даних про якість навчання студентів [20, р. 17].



Мал. 2.2.1. Типологізація освітніх засобів ІІІ за способом організації взаємодії

Порівняння зазначених підходів дає підстави запропонувати узагальнену типологію за сферою використання, у межах якої освітні засоби штучного інтелекту поділяються на п'ять основних типів: прогнозувальні, оцінювально-аналітичні, персоналізаційно-адаптивні, інтелектуально-навчальні та асистент-управлінські. До прогнозувальних засобів належать засоби, основним призначенням яких є аналіз даних про освітню діяльність здобувача освіти для формування його індивідуального освітнього профілю, виявлення закономірностей та прогнозування подальших результатів або освітньої траєкторії. Такі технології можуть використовувати дані про оцінки, результати виконання завдань, активність у цифровому освітньому середовищі, темп

навчання та інші характеристики. На основі такого аналізу ШІ може прогнозувати академічну успішність, визначати ризик припинення навчання, виявляти потенціал та здібності здобувача освіти, а також підтримувати ухвалення рішень щодо подальшої освітньої чи професійної траєкторії.

Оцінювально-аналітичні застосовуються для оцінювання результатів навчання, аналізу освітньої діяльності та формування зворотнього зв'язку. Ця категорія є достатньо широкою та включає автоматизоване оцінювання, автоматизований зворотній зв'язок, автоматичне створення тестових завдань, аналіз онлайн-активності здобувачів освіти. Водночас оцінювальні технології можуть виходити за межі традиційної перевірки академічних досягнень і застосовуватися для аналізу інших характеристик освітнього процесу (наприклад, оцінювання навчальних матеріалів). Автоматизований зворотний зв'язок, своєю чергою, забезпечує оперативне надання здобувачеві освіти текстових, візуальних чи інших рекомендацій щодо результатів виконання завдання.

Персоналізаційно-адаптивні засоби штучного інтелекту спрямовані на пристосування освітнього процесу до індивідуальних потреб, характеристик, рівня підготовки, темпу навчання та освітніх цілей конкретного здобувача освіти. Саме персоналізація є однією з найбільш комплексних сфер застосування ШІ в освіті. Персоналізаційно-адаптивні засоби можуть охоплювати весь цикл взаємодії здобувача освіти з освітнім середовищем. Вони визначають який контент, у якій послідовності, на якому рівні складності та в якому форматі його доцільно запропонувати конкретному здобувачеві освіти.

Інтелектуально-навчальними засобами є інтелектуальні навчальні системи, які безпосередньо організовують або підтримують структурований процес навчання. Їх особливістю є поєднання алгоритмів штучного інтелекту з педагогічними моделями та методами навчання. Такі системи аналізують характеристики здобувача освіти та відповідно до них визначають зміст, послідовність і складність навчальних дій.

Асистент-управлінські засоби призначені для надання безпосередньої допомоги здобувачеві освіти або викладачеві. До них належать чат-боти, віртуальні агенти, цифрові помічники та інші системи, з якими користувач може взаємодіяти через текстовий або голосовий інтерфейс. Такі засоби можуть відповідати на запитання, пояснювати навчальний матеріал, допомагати виконувати завдання, надавати рекомендації, нагадувати про навчальні активності та підтримувати комунікацію. Викладачі та адміністратори також можуть використовувати їх для збору, систематизації, моніторингу й аналізу даних про навчальну діяльність здобувачів освіти.

Провідні функції ШІ в освіті висвітлено на мал. 2.2.2.



Мал. 2.2.2. Функції штучного інтелекту в освіті

Як слідує з мал. 2.2.2, освітня функція є базовою функцією штучного інтелекту, оскільки безпосередньо пов'язана із забезпеченням процесу навчання: поданням навчального матеріалу, його поясненням, формуванням навчальних завдань, наданням підказок, організацією практичної роботи та

забезпеченням доступу до додаткових освітніх ресурсів. У системах інтелектуального репетиторства ШІ може моделювати предметну галузь і послідовність навчальних дій, а також надавати здобувачеві освіти підказки та негайний зворотній зв'язок [30, р. 2-3].

Інформаційна функція пов'язана з пошуком, добором, структуруванням, узагальненням, трансформацією та представленням навчальної інформації. ШІ може виступати своєрідним інтелектуальним посередником між здобувачем освіти та великим масивом цифрових ресурсів. До інформаційних операцій належать пошук відомостей, формування коротких резюме, пояснення понять, переклад, систематизація матеріалу та пошук релевантних навчальних ресурсів. Водночас інформаційна функція передбачає обов'язковий критичний контроль. У дослідженні [26] наголошується, що чатботи можуть формувати неточну, упереджену або ненадійну інформацію, тому результати роботи таких систем потребують перевірки [26, р. 11].

Розвивальна функція передбачає використання ШІ для розвитку інтелектуальних, мовленнєвих, творчих, цифрових, дослідницьких і проблемно-орієнтованих умінь. Вона відрізняється від безпосередньо освітньої функції тим, що її результатом має бути не лише засвоєння конкретного змісту, а розвиток здібностей та компетентностей [1, с. 19].

Мотиваційна функція характеризує здатність ШІ підтримувати інтерес до навчання, залученість, відчуття успіху та готовність продовжувати навчальну діяльність. Особливе місце у реалізації цієї функції посідають аудіовізуальні матеріали та інтерактивні навчальні середовища, де мотивація може посилюватися через персональний характер взаємодії, ігрові механізми, адаптацію завдань до рівня здобувача та негайне отримання результату. Водночас мотиваційний ефект ШІ не є гарантованим. Проведені дослідження показують суперечливі результати щодо впливу чатботів на мотивацію: одні дослідження демонструють її підвищення, інші – відсутність статистично значущого ефекту [26, р. 6].

Презентаційна функція полягає у використанні ШІ для створення та трансформації змісту навчального матеріалу в різні форми його представлення: текстову, графічну, аудіальну, відео, анімаційну та інтерактивну. Значущість цієї функції зростає у зв'язку з поширенням генеративного ШІ. Учитель або викладач може на основі одного задуму створювати різні навчальні матеріали адаптовані під конкретну групу студентів. Так само й студенти можуть використовувати генеративні ШІ для створення презентацій чи ілюстрацій для виступів.

Комунікативна функція визначає ШІ як засіб організації діалогової взаємодії між здобувачем освіти та цифровою системою, а в окремих випадках між різними учасниками освітнього процесу. Особливого значення комунікативна функція набуває під час мовної підготовки, де ШІ може використовуватися для практики діалогічного мовлення, вимови, аудіювання та письмової комунікації [31]. Персоналізаційна функція полягає в адаптації навчального процесу до індивідуальних характеристик здобувача освіти: рівня підготовки, темпу навчання, інтересів, потреб, типових помилок, навчальних результатів і переваг.

Прогностична функція штучного інтелекту в освіті реалізується на основі використання алгоритмів машинного навчання, аналізу освітніх даних та інших технологій ШІ для виявлення закономірностей у навчальній діяльності та прогнозування її подальшого розвитку. Вона спрямована на встановлення ймовірного майбутнього результату – успішності, виникнення навчальних труднощів, ризику відставання, зміни освітніх потреб або необхідності певного педагогічного втручання.

Організаційна функція охоплює планування, структурування, координацію та оптимізацію освітньої діяльності. С. Алексєєва зазначає, що ШІ здатний автоматизувати адміністративні процеси, зокрема «спрощення адміністративних завдань, такі як реєстрація, планування розкладу, інші рутинні операції, аналіз результатів навчання, виявлення трендів та покращення стратегій викладання» [1, с. 19]. Оціночна функція полягає у визначенні рівня

виконання навчального завдання, аналізі результату, його зіставленні з установленими критеріями та формуванні відповідного зворотнього зв'язку. Корекційна функція логічно впливає з оціночною. Вона полягає у зміні або уточненні навчального маршруту відповідно до виявлених труднощів. Таку корекцію може проводити як і адаптивна система, так і вчитель самостійно [25].

Отже, ШІ в освітньому процесі виконує різні за характером завдання. Освітня, інформаційна, розвивальна, мотиваційна, презентаційна та комунікативна функції безпосередньо пов'язані з реалізацією навчальної взаємодії та роботою здобувача освіти з навчальним змістом. Персоналізаційна й корекційна функції орієнтовані на індивідуалізацію навчальної траєкторії. Оціночна функція забезпечує збір, аналіз та інтерпретацію даних про результати навчання. Організаційна та прогностична функції поширюють застосування ШІ на управління освітнім процесом і прогнозування його розвитку. Ці функції можна структурно об'єднати у чотири взаємопов'язані групи: функції підтримки навчання (освітня, інформаційна, розвивальна, мотиваційна, презентаційна, комунікативна); функції індивідуалізації навчання (персоналізаційна, корекційна); функції моніторингу якості навчання (оціночна, контрольньо-аналітичні); функції освітнього менеджменту (організаційна, прогностична, управлінська).

Висновки. Проведений аналіз засвідчив, що штучний інтелект у сучасній освіті доцільно розглядати не як окремий цифровий інструмент, а як комплекс взаємопов'язаних цифрових засобів, здатних підтримувати, автоматизувати та трансформувати різні компоненти освітнього процесу. Його сутність виявляється у здатності ШІ-систем на основі аналізу даних здійснювати генерування, розпізнавання, прогнозування, класифікацію, рекомендацію, адаптацію, оцінювання та організацію дидактичної взаємодії. Відповідно, поняття «штучний інтелект в освіті» охоплює широкий спектр технологічних рішень – від текстових чат-ботів і систем аналізу даних до генеративних, мультимодальних, адаптивних та інтерактивних середовищ.

Установлено, що розвиток генеративного та мультимодального ШІ зумовлює якісну зміну характеру цифрового освітнього контенту. На зміну “статичному” мультимедійному ресурсу поступово приходить інтелектуальне мультимедійне середовище, здатне адаптувати зміст, форму, темп і спосіб подання навчального матеріалу відповідно до освітньої ситуації та характеристик здобувача освіти. У цьому контексті особливого значення набувають аудіовізуальні засоби, оскільки ШІ розширює їхні можливості завдяки трансформації, персоналізації та інтеракції. Аудіовізуальний контент перестає бути лише способом ілюстрації навчального матеріалу й може виступати частиною динамічної системи навчальної взаємодії.

У результаті дослідження засоби штучного інтелекту систематизовано за трьома критеріями:

- за типом навчальних матеріалів (текстові, візуальні, аудіальні, аудіовізуальні, симулятивні, адаптивні та інтерактивні), які не є взаємовиключними, оскільки сучасні мультимодальні системи можуть одночасно поєднувати текст, зображення, мовлення, відео та інтерактивні механізми;

- за способом організації дидактичної взаємодії здобувача освіти із ШІ (пасивна та активна: керовано активна, діалогічно-адаптивна, інтелектуально-навчальна та автономно-координована), який відображає поступовий перехід від алгоритмічно керованого навчання до моделей, у яких ШІ виступає співучасником або координатором окремих елементів освітньої діяльності. Водночас центральною умовою залишається збереження суб’єктності педагога і здобувача освіти у визначенні цілей, змісту та критеріїв навчання;

- за сферою застосування засобів ШІ в освітньому процесі (прогнозувальні, оцінювально-аналітичні, персоналізаційно-адаптивні, інтелектуально-навчальні та асистент-управлінські). Їх функціональне призначення охоплює прогнозування освітніх результатів і траєкторій, оцінювання та аналіз якості навчальної діяльності здобувачів, забезпечення індивідуалізації й персоналізації їхнього навчання шляхом організації

навчально-методичного супроводу й психолого-педагогічної підтримки, а також відповідного асистування діяльності провідних учасників освітнього процесу (здобувачів освіти, викладачів і адміністраторів).

Виокремлено основні функції штучного інтелекту в освіті, серед яких: освітня, інформаційна, розвивальна, мотиваційна, презентаційна, комунікативна, персоналізаційна, діагностична, оцінювальна, корекційна, організаційна та прогностична. З огляду на їхнє педагогічне призначення функції ШІ об'єднано у чотири взаємопов'язані групи: функції підтримки навчання, до яких належать освітня, інформаційна, розвивальна, мотиваційна, презентаційна та комунікативна; функції індивідуалізації навчання (персоналізаційна та корекційна); функції освітнього моніторингу (контрольна, аналітична, оцінювальна); функції освітнього менеджменту (управлінська, прогностична, організаційна). Така структура функцій ШІ в освіті дає змогу розглядати ШІ не лише як засіб автоматизації окремих педагогічних операцій, а як багатфункціональну систему дидактичних засобів організації цілісного освітнього процесу.

Зважаючи на виявлені тенденції, додаткової уваги потребують ризики недостовірності та упередженості згенерованої інформації, надмірної автоматизації, послаблення суб'єктності здобувачів освіти, некритичного використання результатів роботи ШІ, а також питання академічної доброчесності, захисту даних і відповідальності за прийняті рішення.

Перспективами подальших досліджень є розроблення моделі добору засобів ШІ відповідно до конкретних дидактичних цілей та визначення педагогічних умов ефективної інтеграції інтелектуальних мультимедійних технологій у навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

- 1.Алексеева С. В. Штучний інтелект в освіті: основні можливості трансформації навчання. *Штучний інтелект у науці та освіті (AISE 2024) : збірник матеріалів міжнародної наукової конференції* (Київ, 1–2 березня 2024 р.). Київ : УкрІНТЕІ, 2024. С. 17–20.
2. Балик А. Трансформація освіти України: роль ШІ в цифрову епоху. *Вища освіта України*. 2025. № 1(96). DOI: 10.32782/NPU-VOU.2025.1(96).02.

3. Бобро Н. С. Ефективність використання штучного інтелекту в освітньому процесі. *Наукові перспективи*. 2023. № 14(28). С. 168–174. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-14\(28\)-168-174](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-14(28)-168-174).
4. Буряк О. Алгоритми людино-машинної взаємодії з ChatGPT для вирішення прикладних задач освітнього процесу. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2026. Т. 14, № 1. С. 28–37. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-004>.
5. Вишневська Г., Мурмила М. Інтеграція технологій штучного інтелекту в мовну освіту: виклики та перспективи. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2025. Т. 27, № 1. С. 101–114. [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.101-114](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.101-114).
6. Грачова І. Є., Колот Л. А., Дубініна О. В. Значення штучного інтелекту у вивченні іноземних мов. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2024. № 1. С. 21–27. <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2024-1-03>.
7. Гриценчук О. Використання штучного інтелекту в освіті: тенденції та перспективи в Україні та за кордоном. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта ХХІ століття»*. 2024. № 10. С. 152–161.
8. Джевага Г., Путніков В., Філіпович В. Візуалізація навчального матеріалу з комп'ютерних наук за допомогою онлайн сервісів і генеративного штучного інтелекту. *Науковий альманах мистецтва та освіти*. 2026. № 1. <https://doi.org/10.31652/3041-1017-SAAE-2025.1.22>.
9. Коваленко В. В., Мар'єнко М. В. Проблема використання вчителями сервісів штучного інтелекту: аналіз понятійного апарату. *Штучний інтелект у науці та освіті (AISE 2024) : збірник матеріалів міжнародної наукової конференції*. (Київ, 1–2 березня 2024 р.). Київ : УкрІНТЕІ, 2024. С. 88–90.
10. Коваленко В. В., Мар'єнко М. В., Шишкіна М. П., Яцишин А. В. Використання інструментів штучного інтелекту для професійного розвитку педагогічних працівників. *Освітологічний дискурс*. 2025. № 2(49). С. 24–34.
11. Короїд Т. В. Генеративний штучний інтелект у створенні освітнього контенту: можливості, ризики та психолого-педагогічні стратегії регулювання. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2025. 7(2). С. 1-7 DOI: [10.37472/v.naes.2025.7238](https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7238).
12. Лега М., Кобилух Л. Модель системи моніторингу мовлення з використанням систем штучного інтелекту для розпізнавання української мови. *Вісник Хмельницького національного університету*. Технічні науки. 2024. № 335(3). С. 387-392.
13. Мазурок Т. Модель взаємодії інтелектуальних агентів у процесі керування адаптивним навчанням. *Штучний інтелект у науці та освіті: збірник матеріалів III Міжнародної наукової конференції*. (Київ, 7 квітня 2026 р.) Київ : ЦО НАПН України, 2026. С. 178–182.
14. Пінчук О. П., Кохан О. В. Відповідальне використання штучного інтелекту: виклик для науки і освіти. *Штучний інтелект у науці та освіті (AISE 2024) : збірник матеріалів міжнародної наукової конференції*. (Київ, 1–2 березня 2024 р.) Київ: УкрІНТЕІ, 2024. С. 222–225.
15. Стукедьман П. І., Веселовська Н. Р. Використання генеративного штучного інтелекту для створення зображень. *Прикладні аспекти сучасних міждисциплінарних досліджень*. 2024. С. 215–217.
16. Титова Л. Добір сервісів на основі штучного інтелекту для створення візуального навчального контенту. *International Science Journal of Education & Linguistics*. Vol. 3, № 2. 2024. pp. 114–125. DOI: [10.46299/j.isjel.20240302.13](https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240302.13).
17. Франчук Н. Інтеграція автоматизованих технологій та штучного інтелекту в навчанні майбутніх прикладних лінгвістів. *Міждисциплінарні дослідження*. 2025. № 27. <https://doi.org/10.31392/iscs.2025.27.139>.

18. A.S.D. Martha, H.B. Santoso. The design and impact of the pedagogical agent: A systematic literature review. *The Journal of Educators Online*. 2019. DOI: 10.9743/JEO.2019.16.1.8.
19. Chih-Pu Dai, Fengfeng Ke. Educational applications of artificial intelligence in simulation-based learning: A systematic mapping review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2022. Vol. 3. 100087. ISSN 2666-920X. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100087>.
20. Crompton H., Burke D. Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. Vol. 20. Article 22. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>.
21. Farhood H., Nyden M., Beheshti A., et al. Artificial intelligence-based personalised learning in education: a systematic literature review. *Discover Artificial Intelligence*. 2025. Vol. 5. Article 331.
22. Hai T. T., Mai D. T. T., Hanh N. V. A rapid review of using AI-generated instructional videos in higher education. *Frontiers in Computer Science*. 2026. Vol. 7. 1721093. DOI: 10.3389/fcomp.2025.1721093.
23. Heldreth C., Akrong D., Vardoulakis L. M., Miller N. E., Hamaty Y., Belinsky L., Hackmon L., Tapia A. O., Tootill L., Siebert S. An experimental evaluation of an AI-powered interactive learning platform. *Frontiers in Artificial Intelligence*. 2026. Vol. 9. 1783117. DOI: 10.3389/frai.2026.1783117.
24. Hyndman J., Lunney T., McKevitt P. AmbiLearn: Ambient Intelligent Multimodal Learning Environment for Children. *Liverpool John Moores University*. 2009. URL: <https://pure.ulster.ac.uk/ws/portalfiles/portal/11298094/hyndmanambientjournal.pdf>.
25. Kabudi T., Pappas I., Olsen D. H. AI-enabled adaptive learning systems: A systematic mapping of the literature. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2021. Vol. 2. 100017. ISSN 2666-920X. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100017>.
26. Labadze L., Grigolia M., Machaidze L. Role of AI chatbots in education: systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. Vol. 20. Article 56. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00426-1>.
27. Mayer R. E. Multimedia Learning. 3rd ed. *Cambridge : Cambridge University Press*. 2020. 450 p. DOI: 10.1017/9781316941355.
28. Melzer S., Asselborn T., Möller R. Generative AI for Interactive Learning in Education. *Datenbank Spektrum*. 2025. Vol. 25. P. 87–93.
29. OECD. Explanatory memorandum on the updated OECD definition of an AI system. *OECD Artificial Intelligence Papers*. No. 8. Paris : OECD Publishing, 2024. 11 p. DOI: 10.1787/623da898-en.
30. Ouyang F., Jiao P. Artificial intelligence in education: The three paradigms. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2021. Vol. 2. 100020. ISSN 2666-920X. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100020>.
31. Rahim F., Apzhaparovna R. Y. The impact of AI-driven speech recognition on listening comprehension and pronunciation accuracy in English language teaching. *Discover Computing*. 2026. Vol. 29. Article 81. <https://doi.org/10.1007/s10791-026-09992-0>.
32. Spivakovskiy O., Kalatskiy S., Morozova Y., Soloveiko O. Dynamics of subjectivity in the evolution of interaction between educator, learner and artificial intelligence. *Information Technologies and Learning Tools*. 2026. Vol. 111, No. 1. P. 110–130. DOI: 10.33407/itlt.v111i1.6412.
33. UNESCO. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. Paris : UNESCO, 2022. 44 p.
34. Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019. Vol. 16. Article 39.
35. Zhu M., Wang C. A systematic review of AI in language education: Current status and future implications. *Language Learning & Technology*. 2025. Vol. 29, No. 1. P. 1–29. <https://doi.org/10.64152/10125/73606>.

2.3. СИСТЕМНА ТРАНСФОРМАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Тетяна Григор'єва,

кандидат технічних наук, доцент,
завідувач кафедри інформаційних технологій,
Міжнародний університет, м. Одеса, Україна,
<https://orcid.org/0000-0001-8345-0020>

***Анотація.** У підрозділі монографії розглянуто методичні основи викладання та інтеграції штучного інтелекту в освітній процес закладів вищої освіти. Обґрунтовано необхідність трансформації традиційної дидактичної моделі та переходу до активного, дослідницького, практико- і проблемно-орієнтованого навчання.*

Запропоновано модель взаємодії «викладач – здобувач – інтелектуальні технології», в якій штучний інтелект виконує функцію інтелектуального асистента, підтримуючи персоналізацію навчання, самостійну та дослідницьку діяльність. Особливу увагу приділено поєднанню фундаментальної математичної підготовки, алгоритмічного мислення, програмування, статистичного аналізу даних, дослідницької діяльності та практичного використання сучасних AI-технологій.

Розглянуто можливості застосування штучного інтелекту в управлінні освітнім процесом, віртуальних лабораторіях, симуляційних системах, проєктному та проблемно-орієнтованому навчанні. Визначено значення формування AI-компетентностей викладачів і здобувачів, розвитку критичного мислення та здатності до верифікації результатів роботи інтелектуальних систем. Обґрунтовано педагогічні умови відповідального використання штучного інтелекту, дотримання принципів академічної доброчесності та формування сучасного інтелектуального цифрового освітнього середовища.

Особлива увага приділяється питанням захисту даних, конфіденційності, недискримінації, забезпечення людського контролю над алгоритмічними рішеннями та збереження провідної ролі викладача й управління у процесах прийняття рішень.

***Ключові слова:** штучний інтелект, вища освіта, освітній процес, методичні основи, дидактична модель, інтелектуальні технології, навчальний штучний інтелект, AI-компетентності, інтелектуальний асистент, персоналізація навчання, дослідницька діяльність, віртуальні лабораторії, симуляційні системи, академічна доброчесність, інтелектуальне освітнє середовище.*

2.3. SYSTEMIC TRANSFORMATION OF HIGHER EDUCATION IN THE CONDITIONS OF INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Abstract. *The section examines the methodological foundations of teaching and integrating artificial intelligence into the educational process of higher education institutions. The need to transform the traditional didactic model and transition to active, research, practice- and problem-oriented learning is substantiated.*

A model of interaction “teacher – student – intelligent technologies” is proposed, in which artificial intelligence performs the function of an intellectual assistant, supporting the personalization of learning, independent and research activities. Particular attention is paid to the combination of fundamental mathematical training, algorithmic thinking, programming, statistical data analysis, research activities and practical use of modern AI technologies.

The possibilities of applying artificial intelligence in educational process management, virtual laboratories, simulation systems, project and problem-oriented learning are considered. The importance of developing AI competencies of teachers and students, developing critical thinking and the ability to verify the results of the work of intelligent systems is determined. The pedagogical conditions for the responsible use of artificial intelligence, adherence to the principles of academic integrity and the formation of a modern intellectual digital educational environment are substantiated.

Particular attention is paid to the issues of data protection, confidentiality, non-discrimination, ensuring human control over algorithmic decisions and maintaining the leading role of the teacher and manager in decision-making processes.

Keywords: *artificial intelligence, higher education, educational process, methodological foundations, didactic model, intelligent technologies, educational artificial intelligence, AI-competencies, intelligent assistant, personalization of learning, research activities, virtual laboratories, simulation systems, academic integrity, intelligent educational environment.*

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток технологій штучного інтелекту та їх проникнення у різні сфери суспільної діяльності зумовлюють необхідність переосмислення традиційних підходів до організації та методичного забезпечення освітнього процесу у закладах вищої освіти. Генеративні моделі штучного інтелекту, великі мовні моделі, інтелектуальні системи аналізу даних, адаптивні освітні платформи, віртуальні симуляційні середовища та AI-асистовані навчальні системи поступово стають складовими цифрового освітнього середовища. Їх використання створює нові можливості для персоналізації навчання, автоматизації окремих педагогічних та

організаційних процесів, інтелектуального аналізу результатів навчання, формування навчального контенту, організації самостійної роботи здобувачів та розвитку дослідницьких компетентностей. Водночас масштабне поширення таких технологій породжує принципово нові педагогічні, методичні, етичні та організаційні проблеми, які потребують системного наукового осмислення.

Традиційна модель вищої освіти значною мірою ґрунтується на передачі здобувачеві систематизованої інформації, її засвоєнні, відтворенні та практичному застосуванні. В умовах доступності генеративного штучного інтелекту така модель зазнає істотної трансформації, оскільки здобувач отримує можливість практично миттєво генерувати тексти, програмний код, математичні розрахунки, пояснення складних понять, навчальні приклади, аналітичні матеріали та інші результати інтелектуальної діяльності. У зв'язку з цим традиційне оцінювання, орієнтоване переважно на кінцевий результат навчального завдання, вже не завжди дозволяє достовірно визначити рівень сформованості відповідних компетентностей. Виникає необхідність зміщення методичного акценту з контролю відтворення інформації на оцінювання здатності здобувача формулювати проблему, аналізувати інформацію, критично оцінювати результати роботи штучного інтелекту, обґрунтовувати власні рішення та демонструвати процес їх отримання.

Наукова проблема полягає у розробленні методичних засад ефективної інтеграції штучного інтелекту у вищу освіту з урахуванням педагогічних, технологічних, етичних та академічних вимог. Практична значущість проблеми визначається необхідністю оновлення змісту навчальних дисциплін, методів проведення занять, організації самостійної роботи та системи оцінювання результатів навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема методичного забезпечення інтеграції штучного інтелекту у вищу освіту формується на перетині педагогіки, цифрових технологій, теорії навчання та розвитку компетентностей учасників освітнього процесу. Аналіз наукового дискурсу засвідчує переосмислення ролі штучного інтелекту в освіті: штучний інтелект

перестає бути просто технологічним інструментом і стає каталізатором трансформації змісту, методів, організаційних форм та оцінювання результатів навчання.

У сучасних дослідженнях значна увага приділяється можливостям персоналізації освітнього процесу на основі технологій штучного інтелекту. Зокрема, питання адаптації освітніх матеріалів і методів навчання відповідно до індивідуальних потреб здобувачів освіти розглянуто у праці М. Dei [4]. Роль штучного інтелекту в персоналізації освітнього контенту, розвитку навчального досвіду здобувачів та трансформації професійної ролі викладача досліджено F. Al Nabhani, M. Hamzah та H. Abuhassna [3]. Отримані результати підтверджують доцільність переходу від уніфікованої моделі навчання до більш гнучкої організації освітнього процесу, у межах якої інтелектуальні технології можуть використовуватися для адаптації змісту, складності та темпу навчальної діяльності.

Важливим напрямом сучасних досліджень є визначення педагогічних умов інтеграції штучного інтелекту у вищу освіту. У дослідженні E. Negm показано, що ефективність упровадження штучного інтелекту значною мірою залежить від сприйняття викладачами його корисності, простоти використання, можливостей підвищення якості викладання, оцінювання та організації освітнього процесу [11]. Проблематика когнітивного сприйняття технологій штучного інтелекту педагогами та їх значення для формування інтелектуального освітнього середовища розглядається також у роботі A. Mansoori та F. Nuaimi [9]. Це дає підстави стверджувати, що методика використання штучного інтелекту не може обмежуватися лише засвоєнням технічних принципів його функціонування, а повинна враховувати готовність викладача і здобувача до його усвідомленого, критичного та педагогічно доцільного використання.

Окремий комплекс досліджень присвячено трансформації ролі викладача та змінам у структурі освітньої взаємодії. У роботі D. Kalnina, D. Nimante та S. Baranova розглядаються переваги й виклики застосування штучного інтелекту у

вищій освіті, зокрема необхідність формування відповідних цифрових і професійних компетентностей майбутніх педагогів [8]. Дослідження F. Al Nabhani, M. Hamzah та H. Abuhassna також підтверджує, що розвиток персоналізованого навчання супроводжується зміною функцій викладача, який дедалі більшою мірою виконує роль організатора, консультанта, модератора та суб'єкта педагогічного супроводу [3]. Таким чином, використання штучного інтелекту актуалізує необхідність перегляду традиційної моделі, у межах якої викладач є основним джерелом навчальної інформації, а здобувач переважно її сприймає та відтворює.

Значна частина сучасних публікацій присвячена використанню штучного інтелекту для автоматизації окремих компонентів освітнього процесу. Зокрема, методи математичної статистики для автоматизації оцінювання успішності здобувачів вищої освіти розглянуто у праці А. Забуги [1]. Питання застосування штучного інтелекту та спеціалізованого програмного забезпечення в процесі професійної підготовки фахівців досліджено Yu. Petrovska, A. Popruzhna, O. Dzhendzhero та іншими авторами [12]. Ці дослідження демонструють можливість використання інтелектуальних систем для аналізу результатів навчання, автоматизованого зворотного зв'язку та підтримки індивідуальних освітніх траєкторій.

Водночас широке поширення генеративного штучного інтелекту загостило питання академічної доброчесності, авторства, достовірності та самостійності навчальної діяльності. У дослідженні N. Francis, S. Jones та D. Smith обґрунтовується необхідність пошуку балансу між інноваційним потенціалом генеративного штучного інтелекту та збереженням автентичності результатів навчальної діяльності здобувачів [5]. Автори акцентують увагу на необхідності розвитку AI-грамотності, трансформації моделей оцінювання та посилення вимог до критичного мислення і творчої діяльності. Подібні питання відповідального використання штучного інтелекту в освітньому процесі та науковій діяльності здобувачів вищої освіти розглядаються у праці

О. Панухник [2], де особлива увага приділяється визначенню допустимих меж використання штучного інтелекту.

Сучасні тенденції інституційної інтеграції штучного інтелекту у вищу освіту також відображені у глобальному дослідженні Digital Education Council, у якому аналізуються стратегії використання штучного інтелекту, рівень AI-грамотності викладачів і здобувачів, трансформація навчання та оцінювання, а також проблеми академічної доброчесності [6]. Це дослідження засвідчує, що ефективне впровадження штучного інтелекту потребує не лише використання окремих цифрових інструментів, а й формування цілісної інституційної та методичної системи.

Проте й досі бракує комплексних методичних моделей інтеграції штучного інтелекту в освітній процес, які б поєднували педагогічні, математичні, алгоритмічні та технологічні компоненти навчання. Недостатньо розробленими залишаються методичні підходи до поєднання фундаментальної математичної підготовки, алгоритмічного мислення, програмування, статистичного аналізу даних, дослідницької діяльності та практичного використання сучасних AI-технологій. Потребують подальшого обґрунтування моделі взаємодії «викладач – здобувач – інтелектуальні технології», методи організації навчання із застосуванням штучного інтелекту, підходи до оцінювання результатів навчання в умовах доступності генеративного штучного інтелекту, а також педагогічні умови його відповідального та академічно доброчесного використання. Саме ці аспекти визначають напрям дослідження, представленого в розділі.

Метою дослідження є розроблення методичних засад інтеграції штучного інтелекту в освітній процес закладів вищої освіти, спрямованих на підвищення його ефективності, персоналізацію навчання, розвиток самостійності, критичного мислення та дослідницьких компетентностей здобувачів, а також формування готовності до відповідального використання сучасних інтелектуальних технологій.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення поставленої мети передбачається розглянути сучасні можливості використання штучного інтелекту у вищій освіті, визначити педагогічні умови його ефективного застосування, побудувати модель взаємодії викладача, здобувача та інтелектуальних систем, а також сформувати методичні підходи до організації навчання й оцінювання результатів в умовах доступності генеративного штучного інтелекту. Особлива увага приділяється забезпеченню академічної доброчесності, критичному оцінюванню результатів роботи штучного інтелекту та відповідальному використанню інтелектуальних технологій.

Трансформація дидактичної моделі вищої освіти в умовах інтеграції штучного інтелекту. Масове поширення технологій штучного інтелекту та їх активне проникнення в освітню і професійну діяльність зумовлюють необхідність переосмислення традиційних дидактичних засад вищої освіти. Постійна доступність генеративних систем, інтелектуальних асистентів, засобів автоматизованого аналізу даних і персоналізованих цифрових сервісів змінює не лише технологічні інструменти навчання, а й саму структуру освітньої взаємодії. У зв'язку з цим актуалізується потреба в трансформації цілей, змісту, методів, засобів і форм організації освітнього процесу відповідно до нових умов функціонування інтелектуалізованого цифрового освітнього середовища.

Традиційна дидактична модель значною мірою ґрунтувалася на тому, що викладач виступав основним джерелом навчальної інформації, організатором її передавання та суб'єктом контролю результатів засвоєння знань, тоді як здобувач вищої освіти переважно здійснював сприйняття, опрацювання, засвоєння та відтворення отриманої інформації. В умовах широкого поширення штучного інтелекту така модель потребує суттєвого перегляду, оскільки значна частина інформаційно-пошукових, пояснювальних і навіть аналітичних функцій може бути підтримана інтелектуальними цифровими системами. Відповідно, основним завданням вищої освіти стає не лише передавання певного обсягу знань, а формування здатності самостійно працювати з інформацією, критично оцінювати її достовірність, аналізувати альтернативні

підходи, формулювати та перевіряти гіпотези, приймати обґрунтовані рішення і застосовувати отримані знання для розв'язання складних професійних та дослідницьких завдань.

Пропонуємо розглянути трансформацію дидактичної моделі вищої освіти як перехід від переважно інформаційно-трансляційної моделі навчання до моделі активної, дослідницької та проблемно-орієнтованої взаємодії. У межах такої моделі змінюється роль усіх учасників освітнього процесу. Викладач поступово трансформується від основного джерела навчальної інформації до модератора, консультанта, наставника та проєктувальника освітнього середовища. Його основними функціями стають визначення цілей і результатів навчання, відбір та структурування змісту, формування проблемних і практичних завдань, організація індивідуальної та колективної діяльності здобувачів, методичний супровід використання штучного інтелекту, а також оцінювання не лише кінцевого результату, а й процесу його досягнення.

Здобувач вищої освіти у новій дидактичній моделі виступає активним суб'єктом пізнавальної, практичної та дослідницької діяльності. Його роль не обмежується отриманням і відтворенням навчальної інформації. Основними складовими навчальної діяльності стають постановка запитань, самостійний пошук і аналіз інформації, порівняння альтернативних підходів, критична оцінка результатів, формування власної позиції та її аргументований захист. При цьому використання штучного інтелекту слід спрямувати на розширення інтелектуальних можливостей здобувача, а не на заміщення самостійної пізнавальної діяльності готовими автоматично згенерованими відповідями.

У межах запропонованого підходу представимо освітній процес як систему взаємодії чотирьох основних компонентів:

$$T \leftrightarrow S \leftrightarrow AI \leftrightarrow D$$

де T – викладач як суб'єкт проєктування та педагогічної модерації освітнього процесу; S – здобувач вищої освіти як активний суб'єкт навчальної та дослідницької діяльності; AI – система штучного інтелекту, що виконує функції інтелектуального асистента; D – цифрове освітнє середовище, у межах якого

здійснюється доступ до навчальних ресурсів, комунікація, практична діяльність, моніторинг та оцінювання результатів навчання.

Розглянемо взаємодію зазначених компонентів як динамічний процес, у якому викладач визначає педагогічні цілі та методичні межі використання штучного інтелекту, здобувач здійснює самостійну пізнавальну діяльність, штучний інтелект забезпечує інформаційну, пояснювальну, аналітичну або консультаційну підтримку, а освітнє середовище створює організаційні та технологічні умови для реалізації навчального процесу. Таким чином, штучний інтелект не виступає самостійним суб'єктом, який визначає зміст або цілі освіти, а інтегрується у систему як інструмент підтримки діяльності її основних учасників.

Загальну логіку функціонування нової дидактичної моделі можна подати у вигляді послідовності:

{постановка навчальної проблеми} → {самостійне опрацювання} →
→ {AI-підтримка} → {критичний аналіз} → {обговорення} →
→ {практичне застосування} → {рефлексія та оцінювання}.

Така модель організації освітнього процесу забезпечує зміщення акценту з відтворення готової інформації на її аналіз, інтерпретацію та практичне застосування. Пропонуємо використовувати штучний інтелект на різних етапах цієї послідовності: для пояснення складних понять, формування додаткових навчальних матеріалів, моделювання проблемних ситуацій, генерування альтернативних способів розв'язання задач, аналізу даних та організації персоналізованого зворотного зв'язку. Проте кожен результат, отриманий за допомогою інтелектуальної системи, має бути предметом критичної перевірки та самостійного осмислення.

Окремого значення в умовах трансформації дидактичної моделі набуває формування AI-компетентностей науково-педагогічних працівників. До них доцільно віднести AI-грамотність, здатність критично оцінювати можливості та обмеження інтелектуальних систем, уміння проєктувати AI-інтегроване навчання, організовувати персоналізовану освітню взаємодію, працювати з

освітніми даними, а також забезпечувати етичне, безпечне та академічно доброчесне використання технологій штучного інтелекту. Не менш важливою є здатність викладача формувати такі педагогічні завдання, за яких використання штучного інтелекту сприятиме розвитку мислення, а не створюватиме залежність від автоматично сформованих відповідей.

Отже, до структури AI-компетентності викладача доцільно включити технологічний, педагогічний, інформаційно-аналітичний, етичний та дослідницький компоненти. Технологічний компонент передбачає розуміння принципів функціонування сучасних систем штучного інтелекту та вміння використовувати відповідні цифрові інструменти. Педагогічний компонент охоплює здатність інтегрувати штучного інтелекту у методику викладання, розробляти відповідні навчальні завдання та організовувати персоналізоване навчання. Інформаційно-аналітичний компонент пов'язаний із критичним оцінюванням результатів, отриманих від штучного інтелекту, та перевіркою їх достовірності. Етичний компонент передбачає дотримання академічної доброчесності, захисту персональних даних, авторського права та принципів відповідального використання технологій.

Чого і як навчити викладачів університетів для ефективного та етичного використання штучного інтелекту. Підготовка викладачів до використання штучного інтелекту має бути не обмежена ознайомленням із функціональними можливостями окремих сервісів. Насамперед необхідно формувати здатність педагогічно доцільно обирати та інтегрувати інструменти штучного інтелекту відповідно до мети навчання.

Зміст підготовки науково-педагогічних працівників доцільно структурувати за такими напрямками: основи функціонування генеративного штучного інтелекту; методика формування ефективних запитів; створення та адаптація навчального контенту; проектування індивідуальних і групових завдань; використання штучного інтелекту для формувального оцінювання; персоналізація освітніх траєкторій; аналіз освітніх даних; перевірка достовірності результатів генеративних моделей; академічна доброчесність;

захист персональних даних; авторське право та етичні принципи використання штучного інтелекту.

Методика формування таких компетентностей повинна передбачати практико-орієнтоване навчання. Викладачі мають не лише вивчати теоретичні засади функціонування штучного інтелекту, а й безпосередньо розробляти навчальні матеріали, практичні завдання, сценарії занять, критерії оцінювання та моделі взаємодії зі здобувачами із застосуванням інтелектуальних інструментів.

Поширення штучного інтелекту змінює вимоги до професійної підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників. Окрім традиційних педагогічних, дослідницьких і комунікативних компетентностей, вони повинні володіти здатністю використовувати штучний інтелект як інструмент професійної та наукової діяльності. До нових компетентностей доцільно віднести AI-грамотність, цифрову педагогічну компетентність, компетентність критичного оцінювання результатів роботи штучного інтелекту, компетентність проєктування AI-інтегрованого навчання, компетентність роботи з освітніми даними та етико-правову компетентність. Важливою стає також здатність організовувати навчальний процес таким чином, щоб використання штучного інтелекту сприяло розвитку самостійності здобувача, а не формувало залежність від готових автоматично згенерованих відповідей.

Суттєво, що трансформація дидактичної моделі вищої освіти в умовах інтеграції штучного інтелекту полягає не у простому доповненні традиційного навчання новими цифровими інструментами, а у системній зміні структури освітньої взаємодії. Пропонуємо зформувати модель організації освітнього процесу у вищій освіті, у якій викладач виконує функції проєктувальника, модератора та наставника, здобувач є активним суб'єктом навчальної і дослідницької діяльності, штучний інтелект виконує функції інтелектуального асистента, а цифрове освітнє середовище забезпечує технологічні умови для персоналізації, комунікації, практичної діяльності та оцінювання. Основним принципом такої моделі є збереження пріоритету самостійного мислення та

особистої відповідальності здобувача за результати навчальної й дослідницької діяльності, тоді як технології штучного інтелекту повинні розширювати його інтелектуальні можливості, а не заміщувати їх.

Отже, нова дидактична модель вищої освіти передбачає зміну не лише інструментів навчання, а й самої логіки освітнього процесу. Штучний інтелект створює умови для персоналізації та інтелектуалізації навчання, однак ефективність його використання визначається професійною компетентністю викладача та здатністю здобувача критично взаємодіяти з інтелектуальними системами. Таким чином, формується новий напрям науково-педагогічної підготовки, пов'язаний із дослідженням моделей, методів і педагогічних умов інтеграції штучного інтелекту у вищу освіту.

Модель організації освітнього процесу у вищій освіті в умовах інтеграції навчального штучного інтелекту. В умовах цифрової трансформації вищої освіти та широкого поширення генеративних технологій актуалізується необхідність перегляду традиційних підходів до організації освітнього процесу. Штучний інтелект поступово стає доступним інструментом пошуку, опрацювання, структурування та пояснення інформації, що істотно змінює характер навчальної діяльності здобувачів вищої освіти. За таких умов пропонуємо розглядати навчальний штучний інтелект не як альтернативу викладачеві або засіб автоматичного отримання готових відповідей, а як додатковий інструмент пізнавальної діяльності, використання якого має бути спрямоване на розвиток самостійності, критичного мислення, творчості та здатності до розв'язання складних професійних проблем.

Розглянемо модель організації освітнього процесу, у якій викладач визначає загальний напрям навчання, формує зміст і межі навчальної теми, встановлює очікувані результати навчання, розробляє систему завдань та здійснює педагогічну модерацію діяльності здобувачів. При цьому роль викладача трансформується від переважно транслятора навчальної інформації до модератора, консультанта, наставника та проєктувальника освітнього середовища. Здобувач, в свою чергу, стає активним суб'єктом навчання, який

самостійно опрацьовує інформацію, формулює запитання, перевіряє гіпотези, використовує цифрові та інтелектуальні інструменти й обґрунтовує результати власної діяльності. Основою запропонованої моделі буде поєднання самостійного опрацювання навчального матеріалу, використання навчального штучного інтелекту, аудиторної взаємодії та практичного застосування знань.

Представимо загальну структуру моделі у вигляді послідовності:

{навчальний матеріал} → {самостійне опрацювання} → {навчальний штучний інтелект} → {формування запитань} → {аудиторна дискусія} → {практичне застосування} → {проблемне завдання} → {контроль і рефлексія}.

Така модель принципово відрізняється від системи освіти, у якій здобувач отримує готову інформацію та відтворює її під час контролю. У запропонованій моделі результатом навчання має бути не лише засвоєння певного обсягу знань, а формування здатності самостійно працювати з інформацією, ставити проблемні запитання, аналізувати альтернативні рішення, оцінювати достовірність отриманих відомостей та аргументовано захищати власну позицію.

На початковому етапі викладач формує індивідуальне або групове навчальне завдання, яке доцільно структурувати на теоретичну та практичну складові. Теоретична частина передбачає самостійне опрацювання здобувачем навчального матеріалу з використанням підручників, навчально-методичних матеріалів, наукових публікацій, електронних ресурсів та інших рекомендованих джерел. Практична частина спрямовується на застосування отриманих знань для розв'язання конкретної навчальної або професійно орієнтованої проблеми. На цьому етапі можна застосувати навчальний штучний інтелект як засіб додаткової інформаційної підтримки. Функції штучного інтелекту можуть охоплювати пояснення складних понять, наведення прикладів, порівняння різних підходів, уточнення термінології, формування додаткових запитань, моделювання проблемних ситуацій та перевірку логіки міркувань. Водночас принципово важливо розмежовувати допомогу штучного інтелекту та безпосереднє виконання ним навчального завдання. Якщо

здобувач використовує штучний інтелект лише для отримання готової відповіді та механічно її відтворює, пізнавальна цінність такого використання є низькою. Якщо ж отримана відповідь стає об'єктом аналізу, критики, перевірки та подальшого самостійного опрацювання, штучний інтелект перетворюється на інструмент розвитку інтелектуальної діяльності.

Вихідним методичним положенням освітньої моделі пропонується визначити концепцію «штучний інтелект як інтелектуальний асистент». Її сутність полягає в тому, що AI-система використовується для розширення пізнавальних можливостей людини, підтримки пошуку та аналізу інформації, генерування альтернативних ідей, моделювання освітніх ситуацій, організації зворотного зв'язку та персоналізації навчання, але не повинна замінювати самостійне мислення здобувача. Такий підхід має принципове значення, оскільки некритичне використання генеративного штучного інтелекту може призводити до формування залежності від готових відповідей, зниження рівня пізнавальної активності та послаблення навичок самостійного аналізу.

У методичному аспекті це означає необхідність зміщення акценту з питання «як отримати відповідь за допомогою штучного інтелекту?» на питання «як використати штучний інтелект для глибшого дослідження проблеми та перевірки власного рішення?». Здобувач має навчитися формулювати проблему, визначати необхідні дані, створювати обґрунтований запит до AI-системи, аналізувати отриману відповідь, встановлювати її достовірність, виявляти суперечності, здійснювати перевірку за надійними джерелами та формувати остаточний висновок на основі власного критичного аналізу.

Модель навчальної результативності можна подати у вигляді функції f :

$$E = f(K, C, A, P),$$

де E – ефективність навчання, K – рівень засвоєння знань, C – рівень критичного оцінювання інформації, A – здатність до самостійної аргументації, P – здатність практично застосовувати отримані знання.

Використання штучного інтелекту має сприяти підвищенню складових K, C, A та P , а не лише швидкості отримання готової інформації. Важливим компонентом моделі є підготовка до аудиторного заняття. Доцільно використовувати систему теоретичних запитань, які здобувач повинен опрацювати самостійно та підготувати на них обґрунтовані відповіді. Водночас необхідно вимагати не механічного відтворення визначень, а пояснення причинно-наслідкових зв'язків, порівняння підходів, прикладів, обґрунтування власних висновків. Додатково кожен здобувач має сформулювати власний перелік запитань, які виникли під час опрацювання теми. Саме ці запитання стають основою подальшої аудиторної дискусії.

Аудиторне заняття в запропонованій моделі набуває характеру інтерактивної інтелектуальної взаємодії. На його початковому етапі здійснюється обговорення матеріалу, який був попередньо опрацьований здобувачами. Особлива увага приділяється складним, дискусійним та неоднозначним питанням. Викладач в цій моделі здійснює модерацію дискусії, уточнює поняття, виявляє логічні суперечності, коригує помилкові уявлення та забезпечує наукову обґрунтованість висновків.

Методична модель дисципліни може бути представлена у вигляді послідовності:

$$П \rightarrow З \rightarrow AI \rightarrow A \rightarrow B \rightarrow P,$$

де $П$ – постановка проблеми; $З$ – формування запиту або завдання; AI – використання інструменту штучного інтелекту; A – аналіз отриманого результату; B – верифікація інформації; P – формування самостійного результату або рішення здобувача.

Зазначена послідовність має принципове методичне значення. Якщо освітня діяльність обмежується етапами $З \rightarrow AI$, здобувач фактично отримує готовий результат, що не забезпечує достатнього розвитку його пізнавальних компетентностей. Включення етапів аналізу, верифікації та самостійного формування висновку перетворює AI -інструмент із механізму генерації відповіді на засіб розвитку мислення.

Методичний зміст дисципліни доцільно структурувати відповідно до рівнів опанування технологій штучного інтелекту. На першому рівні формується теоретичне розуміння основних понять і принципів функціонування штучного інтелекту. Розглядаються поняття штучного інтелекту, машинного навчання, глибокого навчання, генеративних моделей, великих мовних моделей, комп'ютерного зору, інтелектуальних агентів та систем підтримки прийняття рішень. На другому рівні формуються практичні вміння використання AI-інструментів для пошуку, структурування, аналізу та представлення інформації. Третій рівень пов'язаний із педагогічною інтеграцією штучного інтелекту, тобто використанням інтелектуальних технологій для організації навчання, оцінювання, персоналізації та моделювання освітніх ситуацій. Четвертий рівень передбачає критичне та відповідальне використання штучного інтелекту, що охоплює питання академічної доброчесності, захисту даних, авторського права, достовірності інформації та професійної відповідальності.

Практико-орієнтована та проєктна складова методичної системи в умовах інтеграції штучного інтелекту. Важливим компонентом методичної системи є проблемно-орієнтоване навчання, спрямоване на перенесення акценту з пасивного сприйняття навчальної інформації на її самостійне осмислення та застосування для розв'язання конкретних проблем. У такій організації освітнього процесу здобувачеві пропонується не просто виконати завдання за допомогою AI-системи, а визначити сутність проблеми, сформулювати можливі підходи до її розв'язання, порівняти альтернативи та обґрунтувати оптимальне рішення. Наприклад, під час проєктування індивідуальної освітньої траєкторії здобувач може використати штучний інтелект для формування декількох варіантів, здійснити їх порівняльний аналіз та самостійно визначити найбільш доцільну модель.

Загальну структуру проблемно-орієнтованого завдання можна представити у вигляді:

$$P \rightarrow H \rightarrow I \rightarrow A \rightarrow R,$$

де *P* – постановка проблеми, *H* – формування гіпотез, *I* – пошук та аналіз інформації, *A* – вибір і обґрунтування альтернативи, *R* – отриманий результат. Наприклад, замість завдання «пояснити принцип роботи певної технології» доцільно запропонувати здобувачеві професійну ситуацію, у якій необхідно визначити оптимальний спосіб використання технології, порівняти декілька варіантів і захистити власне рішення. У такому випадку штучний інтелект може бути використаний для пошуку альтернативних варіантів, але остаточне рішення та його аргументація повинні належати здобувачеві.

Важливим продовженням проблемно-орієнтованого підходу є дискусійне навчання, яке передбачає організацію освітньої діяльності навколо питань, що допускають різні позиції та способи розв’язання. Здобувачі формують власні судження, наводять аргументи, аналізують контраргументи та здійснюють критичну оцінку запропонованих підходів. Викладач у цьому процесі виконує функції модератора: визначає проблемне поле, формулює ключові запитання, спрямовує взаємодію та забезпечує наукову обґрунтованість висновків. У цифровому середовищі AI-система може виступати джерелом альтернативної позиції або умовним «опонентом», що створює додаткові можливості для перевірки аргументації та розвитку критичного мислення.

Практичне навчання спрямоване на застосування теоретичних знань для виконання професійних, дослідницьких і прикладних завдань. Його доцільно організовувати за схемою: аналіз навчальної проблеми → визначення умов → вибір методів і засобів → виконання завдання → аналіз результатів → обґрунтування рішення. При цьому оцінюється не лише кінцевий результат, а й логіка виконання роботи, обґрунтованість вибору методів, здатність виявляти помилки та визначати межі застосовності отриманого рішення.

У процесі практичної підготовки штучний інтелект може виконувати функції інтелектуального асистента: пояснювати окремі етапи розв’язання, пропонувати альтернативні підходи, здійснювати попередній аналіз даних, моделювати сценарії та допомагати виявляти можливі помилки. Водночас використання таких можливостей потребує критичного ставлення до

результатів генерації. Здобувач має перевіряти отриману інформацію, зіставляти її з умовами завдання та науковими джерелами, а також самостійно обґрунтовувати правильність прийнятого рішення.

Наступним рівнем практичної підготовки є проєктне навчання, яке забезпечує інтеграцію знань із різних освітніх компонентів та їх застосування для створення конкретного результату. Навчальний проєкт передбачає визначення мети, аналіз проблеми, формування концепції рішення, вибір методів і засобів реалізації, виконання запланованих етапів, оцінювання отриманого результату та його публічний захист.

Загальну модель проєктної діяльності можна представити у вигляді:

$$P = \{G, A, H, M, R, E\}$$

де G – формулювання мети проєкту, A – аналіз проблеми, H – формування гіпотези або концепції рішення, M – вибір методів та засобів реалізації, R – отриманий результат, E – оцінювання ефективності та захист проєкту.

Представимо послідовність виконання проєкту у вигляді структурної схеми:

$$\begin{aligned} &\{\text{проблема}\} \rightarrow \{\text{аналіз}\} \rightarrow \{\text{формування мети}\} \rightarrow \\ &\rightarrow \{\text{планування}\} \rightarrow \{\text{реалізація}\} \rightarrow \\ &\rightarrow \{\text{тестування}\} \rightarrow \{\text{аналіз}\} \rightarrow \{\text{презентація та захист}\}. \end{aligned}$$

Така організація діяльності сприяє формуванню здатності до планування, самостійного прийняття рішень, роботи з інформацією, командної взаємодії, використання цифрових технологій та презентації результатів. Застосування штучного інтелекту в проєктній діяльності доцільно здійснювати диференційовано відповідно до етапу роботи. На етапі аналізу проблеми AI-інструменти можуть допомагати структурувати інформацію та визначати перспективні напрями дослідження; під час проєктування – генерувати альтернативні концепції; на етапі реалізації – здійснювати аналіз даних, моделювання, програмну підтримку та виявлення помилок; під час оцінювання – допомагати порівнювати отримані результати з визначеними критеріями. При цьому здобувач повинен усвідомлювати межі використання інтелектуальних систем і бути здатним пояснити внесок AI у кожен відповідний етап проєкту.

Особливе значення має оцінювання результатів проєктної діяльності. Наявність доступу до генеративного штучного інтелекту зумовлює необхідність зміщення акценту з перевірки лише кінцевого продукту на оцінювання процесу його створення. Доцільно використовувати усний захист, демонстрацію функціонування розробки, пояснення методів, аналіз альтернативних рішень та відповіді на проблемні запитання. Такий підхід дає змогу встановити рівень реального розуміння здобувачем виконаної роботи незалежно від обсягу використаної AI-підтримки.

Отже, проблемно-орієнтоване, дискусійне, практичне та проєктне навчання формують взаємопов'язану методичну основу активної освітньої діяльності в умовах інтеграції штучного інтелекту. У запропонованій моделі AI-технології виконують допоміжну функцію інтелектуального асистента, тоді як центральною ланкою залишається здобувач, який визначає проблему, аналізує інформацію, формує та перевіряє рішення, оцінює результати й відповідає за їх обґрунтованість. Така організація навчання забезпечує перехід від відтворення готових знань до їх самостійного застосування, дослідження та створення нового практичного результату.

Контроль та оцінювання результатів навчання. Інтеграція штучного інтелекту потребує перегляду традиційних підходів до оцінювання. Якщо навчальне завдання допускає використання генеративного штучного інтелекту, оцінювання лише кінцевого текстового результату не завжди дає змогу визначити рівень сформованості компетентностей здобувача. Тому пропонуємо оцінювати не тільки результат, а й процес його отримання.

Комплексний критерій оцінювання результатів навчання можна представити у вигляді:

$$I = \alpha K + \beta C + \gamma A + \delta P + \varepsilon R,$$

де K – рівень знань, C – критичне мислення, A – аргументованість, P – практичне застосування знань, R – рефлексія та здатність оцінювати власний результат; коефіцієнти $\alpha, \beta, \gamma, \delta, \varepsilon$ визначають вагомість відповідних компонентів та задовольняють умовам:

$$\alpha + \beta + \gamma + \delta + \varepsilon = 1,$$

$$\alpha, \beta, \gamma, \delta, \varepsilon \geq 0.$$

Доцільно використовувати контрольні роботи, тестування, усне опитування, практичні завдання, захист проєктів, доповіді, дискусії, аналіз кейсів та індивідуальні проблемні завдання. Особливу увагу слід приділяти усному захисту результатів, оскільки він дозволяє встановити, наскільки здобувач розуміє матеріал і здатний самостійно пояснити отриманий результат.

Отже, представимо побудовану модель організації освітнього процесу як систему взаємопов'язаних компонентів:

$$M = \{T, S, AI, D, P, C, R\},$$

де T – постановка навчальної мети, S – самостійна робота, AI – використання навчального штучного інтелекту, D – дискусійна взаємодія, P – практична та проблемна діяльність, C – контроль, R – рефлексія.

Принципово важливо, що в цій моделі штучний інтелект не є центральним суб'єктом освітнього процесу. Його функція полягає у розширенні доступних здобувачеві інструментів пізнання. Центральною залишається взаємодія «викладач – здобувач», тоді як штучний інтелект виконує роль інтелектуального асистента.

Таким чином, модель організації освітнього процесу в умовах інтеграції навчального штучного інтелекту орієнтована на перехід від репродуктивного засвоєння інформації до активної пізнавальної, дискусійної, проблемно-орієнтованої та проєктної діяльності. Пропонуємо розглядати таку модель як педагогічну основу інтелектуалізації вищої освіти, у межах якої технології штучного інтелекту сприяють персоналізації навчання, розширенню інформаційних можливостей здобувачів і підвищенню ефективності освітньої взаємодії, але не замінюють самостійного мислення, професійного судження та відповідальності людини за отриманий результат.

Активізація дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти засобами штучного інтелекту в процесі верифікації наукових гіпотез. Особливого значення в системі формування дослідницьких компетентностей набуває

здатність до формулювання та верифікації наукових гіпотез. Наукову гіпотезу можна розглядати як обґрунтоване припущення щодо існування певних властивостей, закономірностей або взаємозв'язків між досліджуваними явищами, яке потребує подальшої теоретичної або експериментальної перевірки. Загальну логіку дослідницького процесу можна представити послідовністю:

{наукова проблема} → {аналіз інформації} → {формування гіпотези} →
→ {модельовання} → {перевірка} → {інтерпретація результатів}.

Генеративний штучний інтелект може бути використаний на етапі формування та попереднього аналізу гіпотез. Зокрема, він здатний запропонувати альтернативні пояснення досліджуваного явища, сформулювати можливі контраргументи, визначити потенційні фактори, які не були враховані дослідником, або змодельовати різні сценарії розвитку досліджуваного процесу. У цьому контексті штучний інтелект може виконувати функцію умовного інтелектуального «опонента», що стимулює дослідника до більш глибокого аналізу власних припущень.

Такий підхід має особливу педагогічну цінність, оскільки формування наукової гіпотези перестає бути односпрямованим процесом. Дослідник може не лише сформулювати припущення H , а й розглянути альтернативні гіпотези $H_1, H_2, \dots, H_n$, порівняти їх відповідність наявним теоретичним і емпіричним даним та визначити умови, за яких кожна з них може бути підтверджена або спростована.

У загальному вигляді процес оцінювання гіпотези H можна представити функцією:

$$V(H) = f(E, T, L, C),$$

де E характеризує відповідність гіпотези H емпіричним даним, T – узгодженість гіпотези H із теоретичними положеннями, L – логічна несуперечливість, а C – можливість перевірки та відтворення результатів.

Водночас використання штучного інтелекту не звільняє здобувача від необхідності самостійної верифікації отриманої інформації. Навпаки, в умовах

поширення генеративних моделей особливого значення набуває формування компетентності критичного оцінювання результатів роботи штучного інтелекту. Згенерований текст, статистичні дані, посилання, формули або наукові твердження можуть містити фактичні помилки, логічні суперечності, неточності або так звані «галюцинації», тобто правдоподібні, але недостовірні результати. Тому процес використання результатів, отриманих за допомогою штучного інтелекту, має передбачати послідовну процедуру верифікації.

Здобувач освіти або дослідник несе персональну відповідальність за достовірність інформації, використаної в навчальній, науковій або професійній діяльності, незалежно від того, яким способом вона була отримана. Штучний інтелект може запропонувати можливий напрям аналізу, сформувати попередню модель або допомогти у структуруванні інформації, проте остаточна оцінка достовірності результату повинна здійснюватися людиною.

Таким чином, інтеграція штучного інтелекту у процес формування дослідницьких компетентностей доцільно розглядати як засіб підвищення інтелектуальної активності здобувача. За умови методично обґрунтованого використання штучного інтелекту може сприяти розвитку здатності аналізувати значні масиви інформації, синтезувати наукові знання, формулювати альтернативні гіпотези, моделювати можливі сценарії, здійснювати їх критичну перевірку та аргументовано інтерпретувати результати. Водночас фундаментальним принципом такої моделі залишається збереження провідної ролі самостійного наукового мислення: штучний інтелект має розширювати дослідницькі можливості людини, але не підміняти процес аналізу, формування гіпотез, їх верифікації та особистої відповідальності за отримані наукові результати.

Етичні, правові та академічні засади відповідального використання штучного інтелекту у вищій освіті. Сучасний етап цифрової трансформації вищої освіти характеризується стрімким поширенням технологій штучного інтелекту, зокрема генеративних моделей, здатних створювати тексти, програмний код, графічні матеріали, математичні пояснення, аналітичні

висновки та інші види інформаційного продукту. Використання таких технологій відкриває нові можливості для організації навчання, проведення наукових досліджень, підготовки навчально-методичних матеріалів та управління освітніми процесами. Водночас інтеграція штучного інтелекту у діяльність закладів вищої освіти породжує комплекс етичних, правових та академічних проблем, які потребують системного педагогічного осмислення.

Розглянемо відповідальне використання штучного інтелекту як сукупність принципів, правил і практичних підходів, спрямованих на забезпечення того, щоб застосування інтелектуальних технологій сприяло підвищенню якості освіти та науки, не порушуючи фундаментальних принципів академічної доброчесності, людської автономії, конфіденційності, справедливості та відповідальності. У такому розумінні технологічні можливості штучного інтелекту пропонуємо розглядати не самі по собі, а у взаємозв'язку з педагогічними цілями, професійною діяльністю викладача та пізнавальною активністю здобувача освіти.

Представимо взаємодію людини та штучного інтелекту у вищій освіті у вигляді структурної схеми: $Q \rightarrow AI \rightarrow R \rightarrow V \rightarrow A$, де Q – сформульований людиною запит або проблема; AI – штучний інтелект як інструмент підтримки; R – отриманий результат; V – його перевірка та верифікація; A – самостійний аналіз і прийняття остаточного рішення людиною. Така послідовність принципово відрізняється від спрощеної схеми «запит – готова відповідь», оскільки передбачає обов'язкове включення людського інтелекту на етапах оцінювання та використання результату. Етап V є принципово важливим для освітньої та наукової діяльності. Генеративна модель може сформувати правильну й логічно переконливу відповідь, яка водночас міститиме фактичні помилки, некоректні посилання або неповну інформацію. Тому результат роботи штучного інтелекту не можна автоматично вважати надійним. Його необхідно порівнювати з науковими джерелами, офіційними документами, результатами експериментів та іншими надійними джерелами інформації.

Академічна доброчесність в умовах використання штучного інтелекту.

Одним із центральних питань застосування генеративного штучного інтелекту у вищій освіті є забезпечення академічної доброчесності. Традиційні підходи до виявлення плагіату орієнтовані переважно на встановлення текстових збігів із уже наявними джерелами. Генеративний штучний інтелект створює принципово іншу ситуацію, оскільки може формувати новий текст на основі аналізу великої кількості інформації. Водночас відсутність прямого текстового збігу не означає автоматичної самостійності роботи. Якщо здобувач освіти доручає штучному інтелекту виконати основну інтелектуальну частину завдання, а отриманий результат подає як власний, виникає проблема авторського внеску та академічної доброчесності.

Обґрунтованим є запровадження принципу розмежування між використанням штучного інтелекту як допоміжного інструменту та передачею йому основної інтелектуальної діяльності. Допустимим педагогічним застосуванням може бути використання штучного інтелекту для пояснення складного поняття, створення додаткових прикладів, формування запитань для самоперевірки, порівняння альтернативних підходів або отримання рекомендацій щодо вдосконалення власного тексту. Натомість неприпустимим з позицій самостійності навчання є некритичне подання повністю згенерованої роботи як власного результату.

Отже, доцільно оцінювати не лише кінцевий продукт діяльності здобувача, а й процес його створення. Такий підхід передбачає перевірку здатності здобувача пояснити використані методи, обґрунтувати отримані результати, продемонструвати власний внесок та критично оцінити застосовані інструменти штучного інтелекту.

Окремого розгляду потребує проблема захисту інформації під час використання зовнішніх AI-сервісів. Передавання до таких систем персональних, службових або конфіденційних даних може створювати ризики їх неналежного використання. У освітньому середовищі особливо важливими є дані здобувачів освіти, результати їх навчання, контактна інформація,

документи, результати оцінювання та інші відомості, оброблення яких повинно здійснюватися відповідно до вимог законодавства та внутрішніх правил закладу освіти.

У науковій діяльності штучний інтелект може використовуватися для аналізу великих масивів інформації, підготовки програмного коду, оброблення даних, перекладу, мовного редагування, формування дослідницьких гіпотез та інших допоміжних операцій. Науковець має самостійно визначати наукову новизну, обґрунтовувати методологію, перевіряти отримані результати та формувати висновки. Особливої уваги потребує перевірка бібліографічних посилань, оскільки генеративні системи можуть створювати неіснуючі або некоректно описані джерела.

Представимо загальну модель відповідального використання штучного інтелекту у науковій діяльності у вигляді послідовності: $D \rightarrow AI \rightarrow C \rightarrow V \rightarrow I$, де D – дослідницьке завдання; AI – використання штучного інтелекту; C – отриманий результат; V – його верифікація; I – наукова інтерпретація результату дослідником. Така модель підкреслює, що інтелектуальна система не завершує дослідницький цикл. Остаточна інтерпретація та відповідальність залишаються за дослідником.

Отже, ефективна політика закладу вищої освіти щодо штучного інтелекту повинна поєднувати технологічний, педагогічний, етичний та правовий компоненти. Вона має визначати не тільки те, що заборонено, а й те, як правильно та педагогічно доцільно використовувати штучний інтелект. Таким чином, інтеграція штучного інтелекту у вищу освіту є не лише технологічним, а насамперед педагогічним, етичним і організаційним процесом.

Віртуальні лабораторії та інтелектуальні симуляційні середовища у вищій освіті. Створення віртуальних лабораторій та інтелектуальних симуляційних середовищ є одним із перспективних напрямів інтеграції штучного інтелекту у практичну підготовку здобувачів вищої освіти. У таких середовищах технології штучного інтелекту можуть використовуватися для автоматизації окремих етапів постановки експерименту, вибору та

налаштування його параметрів, збору й первинного оброблення даних, аналізу результатів та формування персоналізованого зворотного зв'язку. Це створює можливість моделювати складні, ресурсоємні або потенційно небезпечні процеси без безпосереднього ризику для учасників освітнього процесу та матеріально-технічної бази закладу освіти.

Сучасні симуляційні системи створюють передумови для переходу від традиційної демонстрації навчального матеріалу до активного експериментування у цифровому середовищі. У межах таких систем здобувач освіти може багаторазово виконувати експеримент, змінювати початкові параметри, спостерігати за розвитком процесу та аналізувати наслідки прийнятих рішень. Це особливо важливо для моделювання аварійних ситуацій, складних технологічних процесів, хімічних реакцій та інших сценаріїв, практична реалізація яких може бути пов'язана зі значними матеріальними витратами або ризиками.

Одним із найбільш відомих прикладів є Labster [7] – платформа віртуальних лабораторій, орієнтована на моделювання експериментальної діяльності у STEM-освіті. Її можливості охоплюють інтерактивні симуляції лабораторних процесів, повторне виконання експериментів, автоматизоване оцінювання, інтеграцію з системами управління навчанням і моніторинг результатів навчальної діяльності. Використання таких середовищ дозволяє здобувачам освіти набувати практичного досвіду та аналізувати наслідки власних дій у контрольованому цифровому просторі без ризику, характерного для реального лабораторного експерименту.

Іншим прикладом є PraxiLabs [13], це середовище тривимірних віртуальних лабораторій для дисциплін природничо-наукового та STEM-спрямування. Платформа охоплює симуляції з біології, хімії та фізики, забезпечує інтерактивне виконання лабораторних завдань, повторне проходження експериментів, формування звітів про результати діяльності та інтеграцію з системами управління навчанням. Важливою характеристикою

такого підходу є можливість негайного зворотного зв'язку та аналізу результатів, що створює умови для індивідуалізації практичної підготовки.

Перспективним прикладом безпосередньої інтеграції інструментів штучного інтелекту у віртуальне лабораторне середовище є MyChemLab AI [10]. Платформа пропонує браузерне середовище для моделювання хімічних експериментів, у якому здобувач може комбінувати речовини, спостерігати за перебігом реакцій і отримувати пояснення за допомогою вбудованого AI-асистента. Передбачено також інструменти для організації навчальної діяльності, відстеження прогресу та AI-підтримки оцінювання. Такий підхід демонструє можливість поєднання віртуального експерименту, персоналізованого супроводу та автоматизованого аналізу результатів у межах єдиного цифрового освітнього середовища.

Отже, сучасні віртуальні лабораторії та симуляційні системи доцільно розглядати як складову інтелектуального освітнього середовища [14]. Їх педагогічна цінність полягає не лише у візуалізації складних процесів, а й у можливості організації повного циклу дослідницької діяльності: {постановка задачі} → {формування гіпотези} → {вибір параметрів} → {моделювання експерименту} → {отримання даних} → {аналіз результатів} → {коригування гіпотези}.

Таким чином, використання віртуальних платформ демонструє перспективний напрям розвитку практико-орієнтованого навчання, за якого віртуальний експеримент, математичне моделювання, інтерактивна симуляція та засоби штучного інтелекту інтегруються в єдину систему формування професійних і дослідницьких компетентностей.

Методичні засади формування фундаментальних знань зі штучного інтелекту. Сучасний етап розвитку штучного інтелекту зумовлює необхідність переосмислення підходів до його викладання у закладах вищої освіти. Стрімке поширення машинного навчання, нейронних мереж, генеративного штучного інтелекту, великих мовних моделей та інтелектуальних систем змінює вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців. У цих умовах методика

викладання штучного інтелекту має бути орієнтована не лише на оволодіння сучасними програмними засобами, бібліотеками та технологіями, а передусім на формування фундаментального розуміння математичних і алгоритмічних принципів функціонування інтелектуальних систем.

Особливого значення набуває посилення математичної підготовки здобувачів вищої освіти. Машинне навчання за своєю природою ґрунтується на математичних моделях, оптимізації, теорії ймовірностей та статистичному аналізі даних. Будь-яка модель машинного навчання працює з певною мірою невизначеності, а отриманий результат потребує кількісного оцінювання його точності, стійкості та статистичної обґрунтованості. Тому використання готових програмних бібліотек без розуміння математичної сутності алгоритмів обмежує можливості здобувача щодо аналізу, удосконалення та адаптації інтелектуальних моделей.

Пропонуємо розглядати математичну підготовку як фундаментальну складову методики викладання штучного інтелекту. Її основу доцільно формувати через взаємопов'язане вивчення лінійної алгебри, математичного аналізу, теорії ймовірностей і математичної статистики. Лінійна алгебра забезпечує математичний апарат представлення даних у вигляді векторів і матриць, виконання матричних перетворень та роботи з багатовимірними просторами ознак. Математичний аналіз формує розуміння похідних, градієнтів, функцій втрат і методів оптимізації, які є основою навчання багатьох моделей машинного навчання. Теорія ймовірностей та математична статистика дають змогу оцінювати невизначеність, аналізувати розподіли даних, перевіряти статистичні гіпотези, визначати довірчі інтервали та оцінювати якість прогнозних моделей.

Особливе місце має посідати статистичне мислення. Під час навчання моделей здобувач повинен розуміти, що висока точність на навчальній вибірці ще не свідчить про здатність моделі узагальнювати результати на нових даних. Тому доцільно формувати навички розподілу даних на навчальну, валідаційну та тестову вибірки, аналізу похибок, виявлення перенавчання, оцінювання

статистичної значущості результатів та порівняння альтернативних моделей. Такий підхід дозволяє перейти від механічного використання алгоритмів до науково обґрунтованого аналізу їх ефективності.

Пропонуємо застосовувати математичний апарат безпосередньо під час вивчення алгоритмів штучного інтелекту. Наприклад, лінійну алгебру доцільно пов'язувати з представленням даних, операціями над матрицями та принципами нейронних мереж; математичний аналіз – із градієнтною оптимізацією та мінімізацією функції втрат; теорію ймовірностей – із прогнозуванням і класифікацією; математичну статистику – з оцінюванням якості моделей та аналізом результатів експериментів. Така інтеграція сприяє формуванню цілісного розуміння алгоритмів і дозволяє здобувачеві встановлювати зв'язок між математичною моделлю, програмною реалізацією та практичним результатом.

Водночас математична підготовка повинна поєднуватися з алгоритмічною та програмною складовими. Методика викладання має передбачати послідовність: теоретичне пояснення математичної моделі → аналіз алгоритму → програмна реалізація → експеримент із даними → статистичне оцінювання результатів → інтерпретація та вдосконалення моделі. Доцільно використовувати практичні завдання, лабораторні роботи, дослідницькі проєкти та проблемні ситуації, у яких здобувач не лише застосовує готовий алгоритм, а й обґрунтовує вибір моделі та аналізує отримані результати.

Важливою складовою методики є вивчення основних типів машинного навчання. Навчання з учителем доцільно розглядати через задачі класифікації та регресії, навчання без учителя – через кластеризацію та виявлення прихованих закономірностей, а підкріплювальне навчання – через моделювання взаємодії агента із середовищем та оптимізацію його поведінки. Під час вивчення відповідних алгоритмів доцільно розглядати лінійну та логістичну регресію, дерева рішень, Random Forest, SVM, K-means та інші методи,

поступово переходячи до нейронних мереж і сучасних моделей глибокого навчання.

Розглянемо також важливість розвитку дослідницької складової навчання. Здобувачі повинні набувати здатності самостійно формулювати проблему, визначати необхідні дані, висувати гіпотези, вибирати математичний апарат і алгоритм, проводити обчислювальний експеримент та критично оцінювати отримані результати. У такому контексті штучний інтелект може використовуватися як інтелектуальний асистент для пояснення складних математичних понять, пошуку альтернативних підходів, генерації прикладів та підтримки програмної реалізації. Проте остаточне рішення, математичне обґрунтування та перевірка результатів мають залишатися відповідальністю здобувача.

Представимо методичну систему викладання штучного інтелекту як сукупність взаємопов'язаних компонентів: математична підготовка ↔ алгоритмічне мислення ↔ програмна реалізація ↔ робота з даними ↔ машинне навчання ↔ дослідницька діяльність ↔ використання інтелектуальних технологій ↔ критичне оцінювання результатів ↔ професійне застосування. Така структура забезпечує поступовий перехід від фундаментальних знань до практичної розробки та дослідження інтелектуальних систем.

Отже, методичні основи викладання штучного інтелекту у вищій школі мають ґрунтуватися на поєднанні фундаментальної математичної підготовки, алгоритмічного мислення, програмування, статистичного аналізу даних, дослідницької діяльності та практичного використання сучасних AI-технологій. Саме такий підхід забезпечує підготовку фахівця, здатного не лише застосовувати наявні інструменти штучного інтелекту, а й розуміти математичні принципи їх функціонування, критично оцінювати отримані результати, адаптувати моделі до нових умов та брати участь у розробленні нових інтелектуальних методів і технологій.

Штучний інтелект в управлінні та організації освітнього процесу закладу вищої освіти. Основними напрямками застосування штучного інтелекту для інтелектуалізації управління та організації освітнього процесу у закладах вищої освіти є автоматизація адміністративних процесів, персоналізація освітньої взаємодії та прогностична аналітика.

Алгоритми штучного інтелекту можуть застосовуватися для оптимізації розкладу занять і навчального навантаження, аналізу структури освітніх програм, моніторингу результатів навчання та своєчасного виявлення освітніх ризиків.

Важливим напрямом є використання прогностичних моделей для аналізу освітніх даних і визначення потреби здобувачів у додатковій педагогічній підтримці. Результати роботи таких систем доцільно використовувати як основу для прийняття управлінських рішень за умови збереження провідної ролі людини.

Ще одним перспективним напрямом є моніторинг відповідності освітніх програм актуальним потребам ринку праці. Інтелектуальні системи можуть здійснювати аналіз відкритих даних про вакансії, професійні компетентності та вимоги роботодавців, визначати нові тенденції у відповідних галузях і порівнювати їх із результатами навчання та змістом освітніх компонентів. Отримана інформація може використовуватися під час періодичного перегляду освітніх програм, оновлення навчальних дисциплін та формування нових професійних компетентностей здобувачів освіти.

Таким чином, застосування штучного інтелекту в управлінні закладом вищої освіти передбачає не механічну заміну адміністративної діяльності автоматизованими системами, а формування інтелектуального освітнього середовища, у якому технології штучного інтелекту забезпечують інформаційну та аналітичну підтримку учасників освітнього процесу.

Висновки. Штучний інтелект доцільно розглядати не лише як сукупність сучасних цифрових інструментів, а як важливий чинник формування інтелектуалізованого освітнього середовища, що впливає на характер взаємодії

між викладачем, здобувачем освіти та цифровими технологіями. Пропонується трансформація традиційної дидактичної моделі вищої освіти як перехід від переважно інформаційно-трансляційного навчання до моделі активної, дослідницької, практико- та проблемно-орієнтованої діяльності. У межах такої моделі змінюється роль викладача, який виконує функції модератора, консультанта, наставника та проєктувальника освітнього середовища. Водночас здобувач освіти розглядається як активний суб'єкт навчальної та дослідницької діяльності, відповідальний за аналіз, перевірку, інтерпретацію та практичне застосування отриманих результатів.

В підрозділі монографії подано модель організації освітнього процесу у вищій освіті в умовах інтеграції навчального штучного інтелекту, що ґрунтується на послідовному поєднанні самостійного опрацювання навчального матеріалу, використання штучного інтелекту як інтелектуального асистента, підготовки відповідей на теоретичні та проблемні запитання, аудиторного обговорення, практичного застосування знань, виконання проєктних і дослідницьких завдань та комплексного оцінювання результатів навчання. Вихідним методичним положенням запропонованої моделі визначено концепцію «штучний інтелект як інтелектуальний асистент», відповідно до якої технології штучного інтелекту спрямовані на підтримку та розширення пізнавальних можливостей здобувача, а не на заміщення його самостійної інтелектуальної діяльності.

Обґрунтовано необхідність формування AI-компетентностей науково-педагогічних працівників, що передбачають здатність критично та методично доцільно використовувати інтелектуальні технології, проєктувати навчальні завдання в умовах доступності генеративного штучного інтелекту, організовувати персоналізовану освітню взаємодію та здійснювати контроль результатів навчальної діяльності. Важливим завданням є також формування у здобувачів навичок постановки запитів, критичного аналізу відповідей штучного інтелекту, перевірки достовірності інформації та самостійного обґрунтування отриманих результатів.

Визначено, що ефективна інтеграція штучного інтелекту потребує перегляду підходів до оцінювання результатів навчання. Основна увага має приділятися не лише перевірці відтворення навчальної інформації, а оцінюванню здатності здобувача аналізувати проблеми, застосовувати знання в практичних ситуаціях, формувати та перевіряти гіпотези, аргументувати власну позицію і критично оцінювати результати, отримані із використанням штучного інтелекту.

Окремо визначено етичні, правові та академічні засади відповідального використання штучного інтелекту у навчальній і науковій діяльності. Застосування інтелектуальних технологій має здійснюватися з дотриманням принципів академічної доброчесності, прозорості, відповідальності, конфіденційності та обов'язкової перевірки достовірності отриманих результатів. Використання штучного інтелекту не звільняє здобувача або викладача від особистої відповідальності за зміст, коректність та обґрунтованість представлених результатів.

Показано також, що штучний інтелект може ефективно застосовуватися в управлінні та організації освітнього процесу. Основними напрямками його використання визначено автоматизацію адміністративних процесів, персоналізацію освітньої взаємодії та прогностичну аналітику. Інтелектуальні системи можуть забезпечувати підтримку планування освітнього процесу, моніторинг результатів навчання, аналіз освітніх даних і своєчасне виявлення можливих освітніх ризиків за умови збереження провідної ролі людини у прийнятті педагогічних і управлінських рішень.

Сучасні віртуальні лабораторії та симуляційні системи доцільно розглядати як складову інтелектуального освітнього середовища. Їх педагогічна цінність полягає не лише у візуалізації складних процесів, а й у можливості організації повного циклу дослідницької діяльності: постановка задачі → формування гіпотези → вибір параметрів → моделювання експерименту → отримання даних → аналіз результатів → коригування гіпотези. Штучний інтелект у такій моделі може виконувати функції інтелектуального асистента:

допомагати інтерпретувати результати, виявляти помилки, пропонувати альтернативні сценарії експерименту та формувати персоналізований зворотний зв'язок. Водночас принциповим є положення, що інтелектуальна система не замінює дослідницьку діяльність здобувача, а підтримує його самостійну аналітичну та експериментальну роботу.

Впровадження трикомпонентної математичної основи (лінійна алгебра, матаналіз, матстатистика) у методику викладання машинного навчання у закладах вищої освіти дозволяє сформувати у студентів фундаментальну стійкість знань. Це гарантує, що майбутній випускник зможе не лише адаптуватися до нових архітектур штучного інтелекту (наприклад, трансформаторних мереж чи дифузійних моделей), а й самостійно проектувати нові математичні підходи в індустрії штучного інтелекту.

Таким чином, запропоновані методичні засади створюють основу для системної інтеграції штучного інтелекту у вищу освіту. Їх реалізація спрямована на формування сучасного інтелектуального цифрового освітнього середовища, у якому технології штучного інтелекту використовуються для підвищення ефективності освітнього процесу, його персоналізації, розвитку самостійності, критичного мислення, дослідницьких і професійних компетентностей здобувачів вищої освіти.

Перспективи подальших досліджень складають питання розроблення та експериментальної перевірки методичних моделей інтеграції штучного інтелекту у вищу освіту, удосконалення підходів до оцінювання результатів навчання в умовах використання генеративного штучного інтелекту, формування AI-компетентностей викладачів і здобувачів, а також поєднання математичної, алгоритмічної та дослідницької підготовки з практичним застосуванням сучасних інтелектуальних технологій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Забуга А. Г. Автоматизація оцінювання успішності студентів за допомогою методів математичної статистики. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Технічні науки*. 2023. Т. 34 (73). № 3. С. 146–150.
2. Панухник О. Штучний інтелект в освітньому процесі та наукових дослідженнях здобувачів вищої освіти: відповідальні межі вмісту ШІ. *Галицький економічний вісник*. 2023. № 4 (83). С. 202–211.

3. Al Nabhani F., Hamzah M. B., Abuhassna H. The role of artificial intelligence in personalizing educational content: Enhancing the learning experience and developing the teacher's role in an integrated educational environment. *Contemporary Educational Technology*. 2025. Vol. 17, No. 2. P. 1–21.
4. Dei M. O. The impact of AI on the adaptation of educational materials and teaching methods to the needs of each student. *LatIA*. 2025. Vol. 3, No. 124. P. 1–8.
5. Francis N. J., Jones S., Smith D. P. Generative AI in Higher Education: Balancing Innovation and Integrity. *British Journal of Biomedical Science*. 2025. Vol. 81. Article 14048.
6. *AI in Higher Education Global Survey 2026: Institutional Strategies, Roadmap and Action Guide: Report* / Digital Education Council. London : DEC Resource Library, 2026. 84 p.
7. Labster Research : вебсайт. 2026. URL: <https://www.labster.com/> (дата звернення: 29.08.2026).
8. Kalnina D., Nimante D., Baranova S. Artificial intelligence for higher education benefits and challenges for pre-service teachers. *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9.
9. Mansoori A., Nuaimi F. Artificial Intelligence-Integrated Educational Technology: Educators' Cognitive Perceptions and Engineering Implications for Smart Education. *Asia-Pacific Journal of Educational Management Research*. 2026. Vol. 11. P. 63–78.
10. MyChemLab AI : вебсайт. 2026. URL: <https://mychemlab.ai> (дата звернення: 29.08.2026).
11. Negm E. The use of artificial intelligence in higher education: integrating technology into curricula to achieve the UN sustainable development goals. *Journal of Applied Research in Higher Education*. 2026. Vol. 18, No. 2. P. 616–631. (Примітка: повернуто оригінальну англійську назву статті).
12. Petrovska Yu., Popruzha A., Dzhendzhero O., Miden E., Tomkov N., Barakhta V. E-learning and software for training specialists in the theory of law via AI integration. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2025. Vol. 16, No. 3. P. 129–139.
13. PraxiLabs : вебсайт. 2026. URL: <https://praxilabs.com> (дата звернення: 29.08.2026).
14. *Virtual Labs in Higher Education: A Technical and Pedagogical Buyer's Guide for 2026: Industry Report* / Whimsy Labs. New York : Whimsy Labs Industry Reports, 2026. 35 p. URL: <https://whimsylabs.ai/blog/virtual-lab-software-guide-2026/> (дата звернення: 29.08.2026).

2.4. ЦИФРОВА ДИДАКТИКА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КООРДИНАТАХ СОЦІАЛЬНОЇ СТРАВЕДЛИВОСТІ ТА ПРОЄКТУВАННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Світлана Єрмакова

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та психології,
Міжнародний університет, м. Одеса, Україна,
<https://orcid.org/0000-0001-9524-518X>

***Анотація.** У дослідженні здійснено цілісне теоретико-методологічне та філософсько-педагогічне обґрунтування засад цифрової дидактики закладу вищої освіти в епоху тотальної експансії штучного інтелекту (ШІ) та алгоритмічного управління соціокультурними інститутами. Досліджено онтологічний зсув освітнього контенту вищої школи, який трансформується зі статичного масиву на динамічний семантичний субстрат, що адаптується нейромережами в реальному часі під індивідуальні цифрові сліди здобувачів. Обґрунтовано переформатування професійної ролі викладача ЗВО від класичного лектора й ретранслятора знань до педагогічного архітектора, інженера освітнього досвіду та етичного фільтра алгоритмічних маніпуляцій.*

У контексті соціальної справедливості та інтернаціоналізації вищої школи виявлено психолого-педагогічні чинники крос-культурної взаємодії у глобалізованому віртуальному просторі, зокрема дивергенцію високо- та низькоконтекстуальних культурних кодів сприйняття інформації. Експліковано деструктивну природу «алгоритмічного конформізму» ШІ-платформ, що веде до прихованої уніфікації мислення та нівелювання етнокультурної самобутності студентів. Запропоновано авторську систему проактивних дидактичних стратегій стимулювання внутрішньої мотивації, що базується на методах епістемологічного плюралізму в промпт-дизайні, диференційованій мотиваційній гейміфікації та наративному заземленні знань через цифровий сторітелінг.

Систематизовано сучасний інструментарій ШІ-асистування у дистанційній підготовці фахівців, який охоплює інтелектуальні системи тьюторінгу (ITS), віртуальні симуляційні лабораторії та комп'ютеризоване адаптивне тестування (CAT). Аналізуються гострі етичні, академічні та прагматичні виклики тотальної цифровізації, серед яких загроза формування «цифрового паноптикуму», імітація компетентностей і дефіцит розвитку «м'яких навичок» (Soft Skills). Запропоновано концептуальну структурно-функціональну модель балансу між автоматизованим ШІ-асистуванням та гуманістичним регулюванням викладача з метою вибудовування цифрового імунітету та збереження когнітивної суверенності майбутнього фахівця.

Ключові слова: цифрова дидактика, викладач ЗВО, штучний інтелект, алгоритмічне управління, соціальна справедливість, крос-культурна мотивація, алгоритмічний конформізм, дистанційне навчання фахівців, ШІ-асистування, цифровий імунітет особистості.

Abstract. The study provides a comprehensive theoretical, methodological, philosophical, and pedagogical substantiation of the foundations of digital didactics within the professional domain of higher education institution (HEI) faculty in the era of pervasive artificial intelligence (AI) expansion and the algorithmic governance of socio-cultural institutions. The study investigates the ontological shift in higher education learning content, which mutates from a static repository into a dynamic semantic substrate reshaped by neural networks in real time based on learners' digital footprints. It substantiates the radical restructuring of the professional role of HEI instructors, transitioning from classical lecturers and knowledge broadcasters to educational architects, learning experience designers, and ethical filters against algorithmic manipulations.

Within the framework of social justice and higher education internationalization, the study identifies the psycho-pedagogical factors of cross-cultural interaction in globalized virtual spaces, specifically focusing on the divergence between high- and low-context cultural codes of information perception. The destructive nature of "algorithmic conformism" inherent in AI platforms is explicated, revealing how it triggers hidden cognitive unification and erodes students' ethno-cultural identity. The author proposes a proactive framework of didactic strategies to stimulate intrinsic motivation, utilizing methods of epistemological pluralism in prompt design, differentiated motivational gamification, and the narrative anchoring of knowledge via digital storytelling.

The study systematizes the cutting-edge tools of AI-assisted learning in distance professional training, which encompass Intelligent Tutoring Systems (ITS), virtual simulation laboratories, and Computerized Adaptive Testing (CAT). It critically examines severe ethical, academic, and pragmatic challenges of total digitalization, such as the rise of a "digital panopticon," the simulation of competencies, and the deficit in soft skills development. A conceptual structural-functional model is formulated to strike a balance between automated AI-assistance and humanistic faculty governance, aimed at forging personal digital immunity and preserving the cognitive sovereignty of future specialists.

Key words: Digital Didactics, HEI Instructor, Artificial Intelligence, Algorithmic Governance, Social Justice, Cross-Cultural Motivation, Algorithmic Conformism, Distance Professional Training, AI-Assisted Learning, Personal Digital Immunity.

Постановка проблеми. Сучасна вища школа у першій третині ХХІ століття опинилася в епіцентрі системної цивілізаційної трансформації, викликаній становленням індустрії штучного інтелекту (ШІ) та алгоритмізацією

соціальних інститутів. Процеси цифровизації, які раніше розглядалися як інструментальне розширення можливостей традиційної освіти (використання систем управління навчанням типу LMS, мультимедійних засобів та хмарних сервісів), на сучасному етапі набули тектонічного характеру. Поява та масове впровадження генеративних нейромереж, великих мовних моделей, адаптивних навчальних платформ та інтелектуальних агентів докорінно змінюють сутність педагогічної діяльності, вимагаючи фундаментального переосмислення професійної ролі викладача закладу вищої освіти (ЗВО) через призму цифрової дидактики [8].

Актуальність цієї проблеми зумовлена тим, що класична дидактична система вищої школи, зорієнтована на лінійне передавання знань від професора до студента, вступає в гостре протиріччя з архітектонікою сучасного інформаційного середовища. Викладач ЗВО перестає бути єдиним джерелом та верифікатором експертного знання, оскільки інтелектуальні системи здатні миттєво генерувати навчальний контент, програмувати індивідуальні освітні траєкторії та здійснювати автоматизоване оцінювання рутинних результатів праці. У цих умовах ключова професійна функція викладача зміщується в площину високотехнологічного проєктування освітнього процесу, де ШІ виступає не заміником педагога, а когнітивним партнером у створенні гнучких, відкритих та адаптивних інтелектуальних екосистем навчання [18].

Додатковим викликом є процеси глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти, що розгортаються у віртуальному просторі під впливом дистанційного навчання. Сучасна дистанційна підготовка фахівців стикається з проблемою руйнації традиційних групових ідентичностей та необхідністю формування крос-культурної мотивації здобувачів освіти. Алгоритми цифрових платформ часто пропонують уніфіковані, стандартизовані моделі взаємодії, які нівелюють соціокультурну самотність студентів, викликаючи явища когнітивного конформізму або, навпаки, мотиваційного відчуження в інтернаціональних академічних групах.

Відтак, виникає серйозний науково-методологічний парадокс: з одного боку, цифрові інструменти дистанційного навчання забезпечують безпрецедентну гнучкість і масштаб підготовки фахівців, а з іншого – створюють загрози знеособлення, дегуманізації та зниження якості когнітивного розвитку особистості. Викладач ЗВО постає перед необхідністю оволодіння компетентностями цифрового проектування, здатними збалансувати технологічний прагматизм ІІІ з гуманістичними цінностями, принципами соціальної справедливості та етнокультурної толерантності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичне підґрунтя дослідження процесів цифровізації освіти та розвитку інформаційного суспільства закладено у працях провідних закордонних і вітчизняних науковців (М. Кастельс, Е. Тоффлер, В. Кремень, В. Андрущенко), які обґрунтували антропологічні зміни в епоху технологічних зрушень [1, 11, 15]. Концептуальні засади цифрової дидактики та трансформації компетентнісної матриці викладача вищої школи наразі активно розробляються в працях дослідників, що вивчають медіапедагогіку (М. Братко, Л. Флориді). Проблеми дистанційного навчання, проектування віртуальних освітніх середовищ та систем LMS детально висвітлені в методологічних розробках багатьох європейських та американських дослідників (Х. Дженкінс, С. Теркл) [26-30].

Питання крос-культурної взаємодії, психології мотивації в мультикультурному середовищі та інтернаціоналізації вищої школи вивчалися в межах соціокультурного підходу (Г. Гофстеде, Е. Холл). Проте вплив систем штучного інтелекту на зміну мотиваційних стратегій та алгоритмічне управління навчальним залученням (engagement) є відносно новим напрямом, який лише починає осмислюватися у працях дослідників епохи генеративних нейромереж (Ш. Зубофф, Б. Стіглер, Я. Жилінська, Дж. Житомирські) [3, 23].

Попри наявність значного масиву наукових публікацій, присвячених окремим аспектам ІІІ в освіті або дистанційному навчанню, у сучасній педагогічній науці спостерігається дефіцит інтегральних, системних досліджень. Зокрема, потребує глибокого філософсько-педагогічного аналізу

тріада «проектування процесу – крос-культурна мотивація – дистанційне навчання» в умовах, коли алгоритми штучного інтелекту починають перебирати на себе управлінські та дидактичні функції у ЗВО.

Метою дослідження є комплексне обґрунтування теоретико-методологічних засад цифрової дидактики та розробка на її основі стратегій проектування освітнього процесу, спрямованих на стимулювання крос-культурної мотивації і підвищення ефективності дистанційного навчання конкурентоспроможних фахівців в епоху штучного інтелекту.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах постгуманістичного зсуву та тотальної інтеграції систем штучного інтелекту класична дидактика, яка століттями спиралася на традиційні принципи лінійності, наочності та каузальності (Я. А. Коменський, І. Г. Песталоцці), переживає глибоку кризу та зміну парадигми. Поява віртуальних комунікаційних каналів та генеративних моделей штучного інтелекту зумовила становлення цифрової дидактики вищої школи. Це не просто сума технічних інновацій чи перенесення паперових підручників у формат PDF; це принципово нова наукова дисципліна та методологія, що досліджує закономірності, принципи та механізми організації процесу навчання в інтелектуально насиченому, гібридному інформаційно-освітньому середовищі [20].

Концептуальні виміри цифрової дидактики розгортаються навколо переходу від статичного, трансляційного навчання до динамічних, адаптивних та інтелектуальних освітніх екосистем. Розглянемо базові теоретичні засади цієї еволюції [3, 25, 29]:

· *Зміна онтології навчального контенту.* У межах класичної дидактики знання фіксувалося у стабільних, інституційно схвалених носіях (підручниках, монографіях, лекційних курсах). Цифрова дидактика оперує концептом «динамічного семантичного субстрату». Контент в інтелектуальних екосистемах перестає бути статичним; він генерується, оновлюється та рекомбінується за допомогою ШІ-агентів у режимі реального часу відповідно

до поточних запитів, дефіцитів та індивідуального когнітивного стилю конкретного здобувача освіти.

· *Ризоматичність та нелінійність архітектури навчання.* Якщо класичне навчання будується за жорстко ієрархічним, послідовним принципом (від простого до складного, від теми до теми), то цифрова дидактика базується на принципах ризоми (Ж. Дельоз). Освітній процес перетворюється на багатоваріантну мережу траєкторій, де студент має можливість вибору точок входу, темпу засвоєння матеріалу та форматів взаємодії. ШІ в такій системі виконує роль екологічного регулятора, який аналізує цифрові сліди учня та оптимізує навантаження, запобігаючи когнітивному перевантаженню.

· *Перехід від інтерсуб'єктивності до гібридної суб'єктності.* Традиційний освітній процес є соціальним актом взаємодії між викладачем та студентом. Цифрова дидактика в епоху штучного інтелекту легітимізує третю силу – нелюдського агента (ШІ-тутора, алгоритмічну рекомендаційну систему). Навчання набуває ознак гіпертекстової та гібридної взаємодії, де штучний розум виступає повноцінним когнітивним партнером (cognitive partner), який не просто автоматизує процеси, а спільно із людиною конструює нові смисли та знання.

Таким чином, цифрова дидактика вищої школи переосмислює межі традиційного навчання. Вона вибудовує інтелектуальну екосистему ЗВО як простір, де технології штучного інтелекту інтегруються в антропологічний вимір освіти. Метою такої екосистеми є не ретрансляція готових наукових догм, а плекання у майбутнього фахівця здатності до самоорганізації, епістемологічної гнучкості та інтелектуальної автономії в умовах технологічної невизначеності.

Перехід від традиційних моделей навчання до інтелектуальних освітніх екосистем вимагає від філософії освіти не просто констатації технологічних змін, а глибокої теоретичної ревізії класичної системи дидактичних принципів, сформованих у межах традиційної педагогічної науки. Принципи систематичності, послідовності, доступності, наочності та міцності засвоєння

знань, які впродовж століть виступали непорушним фундаментом організації освітнього процесу, під впливом алгоритмічних систем штучного інтелекту зазнають кардинальних онтологічних та функціональних трансформацій. Цифрова дидактика не скасовує ці принципи, проте вона переформатовує їхній внутрішній зміст, звільняючи їх від обмежень лінійного та механістичного сприйняття життєвого простору особистості [6].

Першим суттєвих змін зазнає *принцип наочності*. У традиційній педагогіці наочність розумілася як чуттєве відображення об'єктів реального світу за допомогою статичних ілюстрацій, схем, макетів або в кращому випадку – відеоматеріалів (Я. Коменський відносив цей принцип до «золотого правила» дидактики). В епоху генеративного штучного інтелекту наочність еволюціонує у формат *інтерактивної гіперреалістичної симуляції*. Завдяки інтеграції дифузійних моделей та технологій тривимірного моделювання, викладач ЗВО отримує можливість проєктувати динамічні візуальні об'єкти, які не просто демонструють зовнішній вигляд явища, а дозволяють студенту взаємодіяти з його внутрішньою структурою. Наочність стає когнітивно активною: студент-медик може досліджувати патології органів у динамічній 3D-моделі, керованій ІШ, а майбутній інженер – тестувати стійкість архітектурних конструкцій під впливом віртуальних фізичних навантажень [7]. Таким чином, наочність перетворюється з пасивного споглядання артефактів на простір активного емпіричного експериментування особистості в цифровому полі.

Другим фундаментальним вектором трансформації є переосмислення *принципів систематичності та послідовності*. Класична вища школа завжди вибудовувала логіку пізнання за жорсткими кумулятивними схемами: від простого до складного, від теоретичного базису до практичного застосування, де кожен крок був хронологічно та змістовно детермінований навчальним планом. Проте в умовах ризоматичної архітектури Веб 3.0 та інтелектуального асистування послідовність навчання перестає бути лінійною. Штучний інтелект, аналізуючи швидкість сприйняття інформації, поточні когнітивні дефіцити та індивідуальні особливості мислення студента, вибудовує

динамічну, адаптивну послідовність. Здобувач освіти може розпочати вивчення складної теми з практичного кейсу (метод перевернутого класу або проблемного навчання), а система самостійно підтягуватиме необхідні теоретичні модулі та фундаментальні наукові категорії в момент, коли виникає реальний пізнавальний запит. Систематичність знань тепер забезпечується не жорсткою структурою силабусу, а здатністю алгоритму предиктивно утримувати цілісність освітнього поля навколо індивідуальних кроків студента [9].

Не менш радикальної перебудови зазнає *принцип доступності навчання.* У традиційній дидактичній практиці цей принцип вимагав від викладача орієнтації на «усередненого» студента академічної групи, що неминуче призводило до педагогічних перекосів: для сильних студентів матеріал виявлявся занадто простим, що знижувало їхню мотивацію, а для слабших – надмірно складним, викликаючи тривожність та відмову від діяльності. Цифрова дидактика вирішує цей парадокс через впровадження *алгоритмічної диференціації та концепції «зони найближчого розвитку»*, автоматизованої за допомогою *ШІ*. Інтелектуальні освітні екосистеми здатні в режимі реального часу змінювати рівень складності завдань, мовну стилістику подачі матеріалу, щільність підказок та швидкість проходження модулів. Доступність перестає бути статичною характеристикою навчального тексту, перетворюючись на гнучкий процес безперервної адаптації середовища до когнітивного потенціалу особистості, що дозволяє кожному студенту рухатися на межі своїх максимальних інтелектуальних можливостей без ризику психоемоційного вигорання [25].

Нарешті, зміна цивілізаційної парадигми змушує переглянути *принцип міцності засвоєння знань.* У докомп'ютерну епоху міцність знань ототожнювалася з механічним запам'ятовуванням великих обсягів фактологічного матеріалу та здатністю до його точного відтворення під час іспитів [4]. В умовах, коли будь-яка фактологічна інформація є миттєво доступною через *ШІ*-асистентів, міцність знання переноситься з площини

пам'яті-сховища в площину *методологічної грамотності та операційної компетентності*. Міцним є не те знання, яке студент може переказати, а те, яке він здатний інтегрувати у вирішення нестандартних практичних завдань, компаративний аналіз наукових теорій та побудову нових смислових зв'язків. Кризові явища типу «AI brain rot» доводять, що спроба утримати класичне розуміння міцності знань через зазубрювання призводить лише до імітації освіти. Цифрова дидактика переорієнтовує цей принцип на формування фундаментальних метакогнітивних навичок (навичок мислення про мислення), які дозволяють фахівцю самостійно відновлювати, структурувати та оновлювати професійні знання впродовж усього життя

Зміна дидактичної парадигми фундаментально трансформує архітектуру професійної діяльності викладача закладу вищої освіти. Його традиційні ролі (лектор, транслятор знань, контролер-екзаменатор) послідовно відходять у минуле, оскільки ці функції ефективніше й швидше виконуються автоматизованими системами. На перший план виходить *проектувальна діяльність*. Сучасний викладач ЗВО постає у ролі педагогічного архітектора, інженера освітнього досвіду та куратора інтелектуальних екосистем.

Ключовим аспектом сучасної проектувальної діяльності викладача є свідомо, критична та методологічно обґрунтована *інтеграція генеративного штучного інтелекту* у розробку дидактичного інструментарію. Розглянемо прикладні та теоретичні рівні такої інтеграції.

· *Автоматизоване проектування силабусів та навчальних планів.* Використання великих мовних моделей (LLM) дозволяє викладачу вийти за межі бюрократичної рутини. Замість механічного копіювання стандартних програм, педагог спільно із ШІ-агентом розробляє динамічні силабуси. ШІ здатний миттєво здійснити моніторинг світових трендів, проаналізувати актуальні вимоги ринку праці, виявити новітні наукові публікації з певної дисципліни за останні місяці й запропонувати гнучку структуру курсу, адаптовану до сучасного стану науки.

· *Конструювання інноваційного дидактичного контенту.* Генеративний ШІ перетворюється на потужну фабрику з виробництва різномісцевих навчальних матеріалів. Викладач використовує нейромережі для миттєвого створення контекстуальних кейсів, практичних завдань екстремальної невизначеності, інтерактивних симуляцій та програмування коду для віртуальних лабораторій. Це дозволяє реалізувати принцип індивідуалізації на практиці: для однієї і тієї ж академічної групи ШІ за запитом викладача може згенерувати 30 унікальних, персоналізованих варіантів одного завдання, що повністю нівелює проблему академічного плагіату та списування.

· *Моделювання адаптивних навчальних траєкторій.* Проєктувальна функція викладача зміщується з управління «усередненою» групою на програмування алгоритмів індивідуального супроводу. Спільно з адаптивними платформами викладач розробляє сценарії, за яких система сама пропонує студенту додатковий матеріал, якщо зафіксовано когнітивні труднощі, або ускладнює завдання, якщо студент демонструє високу швидкість та глибину засвоєння. Викладач у цьому процесі виступає як стратегічний модератор, який втручається лише у критичних точках (точки біфуркації), де потрібна безпосередня людська емпатія, етична оцінка чи світоглядне коригування.

Отже, інтеграція генеративного ШІ у проєктувальну діяльність викладача ЗВО не зменшує його значущість, а підносить її на новий якісний рівень. Проте цей процес вимагає від викладача наявності високого рівня *цифрової компетентності* та промпт-грамотності. Викладач має вміти ставити ШІ завдання як високопрофесійний менеджер, критично оцінювати згенерований машиною результат на предмет галюцинацій та фактологічних помилок, і головне – наповнювати створену цифрову архітектуру глибоким гуманістичним та виховним змістом.

Процеси інтернаціоналізації вищої освіти, що набули планетарного масштабу в першій третині ХХІ століття, під впливом технологій дистанційного навчання та штучного інтелекту повністю перемістилися у віртуальну площину. Сучасний заклад вищої освіти (ЗВО) дедалі частіше

функціонує як детериторіалізована цифрова платформа, що об'єднує в межах одного навчального курсу чи віртуальної аудиторії здобувачів освіти з принципово різних географічних, соціокультурних, етнонаціональних та релігійних контекстів. Така специфіка організації навчання актуалізує потребу в детальному аналізі психолого-педагогічних чинників *крос-культурної взаємодії*, яка розгортається всередині алгоритмізованих інтелектуальних екосистем [2].

У межах цифрової дидактики крос-культурна взаємодія перестає бути суто лінгвістичною або комунікативною проблемою. Вона трансформується у складний когнітивно-виховний феномен, на який впливають кілька взаємопов'язаних психолого-педагогічних чинників [5, 7, 12]:

- *Дивергенція культурних кодів сприйняття інформації.* Відповідно до класичних концепцій медіафілософії та соціокультурології (Е. Холл, Г. Гофстеде), представники різних культур мають неоднакові стратегії декодування інформаційних потоків. Студенти з висококонтекстуальних культур (наприклад, країн Азії та Близького Сходу) у процесі дистанційного навчання орієнтовані на невербальні маркери, підтекст, авторитет викладача та колективну гармонію всередині академічної групи. Натомість здобувачі освіти з низькоконтекстуальних культур (країн Західної Європи та Північної Америки) віддають перевагу прямій, експліцитній текстовій комунікації, чітким алгоритмам, індивідуалізованим дедлайнам та раціональному прагматизму.

- *Специфіка сприйняття часових та просторових конструктів (Хронеміка й проксеміка віртуального простору).* Дистанційна підготовка фахівців стирає фізичні кордони, але не скасовує психологічного сприйняття часу. Представники монохронних культур очікують від ШІ-платформ лінійного, покрокового структурування завдань і чіткої пунктуальності. Поліхронні ж культури сприймають час як гнучке, багатовимірне середовище, що часто вступає у суперечність із жорсткими алгоритмізованими дедлайнами автоматизованих систем управління навчанням (LMS).

· *Трансформація індексу дистанційованості влади у цифровій комунікації.*

В умовах використання ІІІ-тutorів та чат-ботів традиційна ієрархія вищої школи зазнає суттєвих змін. Для одних студентів анонімна та рівноправна взаємодія з алгоритмом є визвольним чинником, що знімає психологічні бар'єри та страх перед помилкою, тоді як для інших – відсутність чіткої фігури Учителя-Авторитета руйнує дидактичну рамку й веде до втрати орієнтирів та мотивації.

Викладач ЗВО, проєктуючи освітній процес у мультикультурній групі, більше не може спиратися на монокультурну дидактичну модель. Цифрова дидактика вимагає від нього створення гнучких інтерфейсів взаємодії, здатних адаптуватися під психолого-педагогічні особливості крос-культурного сприйняття, забезпечуючи рівний доступ до якісних знань та реалізацію принципів соціальної справедливості в глобальному цифровому просторі.

Процеси інтернаціоналізації та глобального поширення дистанційного навчання у вищій школі, керовані інтелектуальними алгоритмами штучного інтелекту, актуалізують критичний соціофілософський аналіз проблеми, яка безпосередньо зачіпає координати соціальної справедливості – феномен *цифрового неокolonіалізму* та епістемологічної нерівності [19; 20]. Сучасний віртуальний простір вищої освіти, попри декларовану відкритість та демократичність, є простором жорсткої асиметрії влади. Великі мовні моделі (LLM), рекомендаційні алгоритми та адаптивні платформи, що використовуються у ЗВО по всьому світу, не є ціннісно нейтральними технічними інструментами. Вони виступають носіями специфічних світоглядних парадигм, соціокультурних кодів та мовних стандартів, сформованих у межах кількох глобальних технологічних корпорацій, переважно англосаксонського світу.

З погляду філософії науки та етнопедагогіки, цифровий неокolonіалізм розгортається через приховані механізми *епістемоциду* — послідовного витіснення, маргіналізації та нівелювання локальних, незахідних або національних систем знань, дослідницьких методологій та когнітивних

моделей. Генеративний штучний інтелект навчається на гігантських масивах даних, де понад 80% контенту становить англомовний семантичний субстрат. Як наслідок, коли студент чи науковець із локальної культурної спільноти взаємодіє із ШІ-асистентом для вирішення наукових завдань, система пропонує йому відповіді, сформовані в межах західноцентричної раціональності, утилітарного прагматизму та лінійної логіки. Локальний історичний досвід, унікальні культурні коди, філософські традиції Сходу або Східної Європи алгоритмічно усереднюються або маркуються як «нерелевантний шум».

Ця епістемологічна асиметрія чинить руйнівний вплив на архітектуру крос-культурної мотивації здобувачів вищої освіти:

- *Формування синдрому культурної меншовартості:* Здобувач освіти, стикаючись із тим, що ШІ-платформа ідеально оперує глобалізованими концептами, але демонструє тотальне нерозуміння або «галюцинації» під час спроби проаналізувати локальний соціокультурний контекст, несвідомо звикає до думки про вторинність своєї національної культури та науки. Це підриває внутрішню мотивацію до дослідження унікальних регіональних проблем, штовхаючи молодь до когнітивного копіювання західних наукових трендів.

- *Упокорення через мовний імперіалізм:* Мова – це не просто засіб передачі інформації, а дім буття (за М. Гайдеггером), який визначає спосіб мислення особистості. Генеративні нейромережі трансформують та уніфікують стилістику національних мов за лекалами англійського синтаксису та логіки побудови фраз. Студенти, які масово використовують ШІ для написання наукових робіт рідною мовою, стають жертвами лінгвістичного конформізму. Текст втрачає свою національну автентичність, метафоричність та глибину, перетворюючись на стандартизований, безликий алгоритмічний субстрат.

- *Ерозія суб'єктності в точках біфуркації:* Соціальна справедливість в освіті передбачає право кожного індивіда на збереження власної ідентичності та унікального погляду на світ. Проте рекомендаційні алгоритми міжнародних освітніх платформ здійснюють непомітний «м'який» тиск на свідомість студента, підсовуючи йому ті джерела, концепції та рішення, які мають

найвищий індекс цитування в англомовному світі. В інтернаціональних академічних групах зникає інтелектуальне розмаїття – головний рушій наукового прогресу. Замість зустрічі та діалогу різних культур виникає простір тотального алгоритмічного одноманіття, де здобувачі освіти з усього світу починають мислити однаковими, спущеними зверху технократичними шаблонами.

Для подолання викликів цифрового неокolonіалізму цифрова дидактика має розробити концепцію *епістемологічного суверенітету* вищої освіти. Викладач ЗВО у своїй професійній діяльності повинен виступати деколонізатором цифрового простору. Проєктування освітнього процесу має передбачати створення «зон інтелектуального опору» алгоритмічному конформізму. Це досягається через насичення навчальних програм завданнями, які вимагають критичної деконструкції ШІ-відповідей, порівняння алгоритмічних шаблонів із живим національним досвідом та акцентування уваги на тих аспектах науки й культури, які не піддаються усередненню машиною [4; 5]. Тільки за такої умови дистанційна підготовка фахівців у глобалізованому світі зможе зберегти свій гуманістичний потенціал та забезпечити справжню, а не декларовану соціальну справедливість.

Найбільшою методологічною загрозою, яку несе в собі ера штучного інтелекту для інтернаціональної вищої освіти, є феномен *алгоритмічного конформізму*. Великі мовні моделі та рекомендаційні системи цифрових платформ навчаються переважно на масивах даних англомовного сегмента Інтернету, що відображає специфічний західноцентричний світогляд та усереднені когнітивні шаблони. Масова інтеграція таких систем у дистанційну підготовку фахівців призводить до прихованої уніфікації мислення здобувачів освіти. Алгоритми платформ пропонують студентам готові, стандартизовані відповіді та траєкторії, які нівелюють етнокультурну самобутність, пригнічують унікальний досвід та руйнують *внутрішню мотивацію* до автентичного наукового пошуку.

Для подолання цього виклику професійна діяльність викладача ЗВО має бути спрямована на розробку та впровадження проактивних дидактичних стратегій стимулювання внутрішньої мотивації студентів, які враховують соціокультурну багатоманітність:

- *Стратегія епістемологічного плюралізму в промпт-дизайні.* Викладач проектує навчальні завдання так, щоб учень, взаємодіючи з генеративним ШІ, був змушений свідомо закладати у запити (промпти) специфічні крос-культурні координати. Наприклад, замість написання стандартного есе, студентам пропонується проаналізувати наукову проблему через порівняльну призму східної та західної методологічних традицій, змушуючи ШІ зіставляти різні культурно-філософські парадигми. Це стимулює інтерес здобувача освіти, оскільки актуалізує його власну культурну ідентичність.

- *Концепція гнучкої мотиваційної гейміфікації.* Врахування крос-культурного виміру за Гофстеде вимагає диференціації ігрових механік в інтелектуальних екосистемах. Для студентів із культур із високим рівнем індивідуалізму та маскулінності (прагнення до успіху, конкуренція) ШІ-платформа програмує треки з елементами особистих рейтингів, лідербордів та швидких дофамінових нагород. Натомість для здобувачів із фемінінних та колективістських культур (орієнтація на взаємодопомогу, процес) система проектує сценарії командних ШІ-квестів, де оцінюється спільна робота над вирішенням глобальних соціокультурних кейсів (краудсорсинг знань).

- *Метод наративного заземлення та цифрового сторітелінгу.* Внутрішня мотивація студента стрімко зростає, коли абстрактне алгоритмічне знання пов'язується з його локальним, життєвим контекстом. Викладач використовує ШІ як інструмент для перекладу та адаптації складних фундаментальних теорій науки на мову локальних соціокультурних прикладів. Студенти з різних країн отримують завдання створити за допомогою нейромереж мультимедійні проекти (цифровий сторітелінг), які демонструють застосування отриманих наукових знань для вирішення специфічних проблем їхніх рідних регіонів чи етнічних спільнот.

Застосування зазначених стратегій дозволяє викладачу вищої школи трансформувати дистанційне навчання з простору алгоритмічного нівелювання особистості на простір її емансипації. Протидіючи алгоритмічному конформізму, цифрова дидактика повертає в освіту цінність унікального людського досвіду, перетворюючи крос-культурну різноманітність інтернаціональних груп із дидактичної труднощі на потужний ресурс для взаємного інтелектуального збагачення та розвитку інноваційного мислення фахівців майбутнього.

Сучасний етап розвитку дистанційної підготовки фахівців у закладах вищої освіти характеризується переходом від статичних платформ електронного навчання (E-learning 2.0) до інтелектуальних, автономно регульованих дидактичних систем [27; 34]. Методологія дистанційного навчання в епоху штучного інтелекту базується на концепції *ШІ-асистування*, у межах якої цифрова інфраструктура ЗВО інтегрує низку високотехнологічних інструментів, що оптимізують когнітивну діяльність здобувачів освіти. Ключовими елементами цієї новітньої методологічної архітектури виступають інтелектуальні системи тьюторінгу, віртуальні симуляційні лабораторії та адаптивні моделі оцінювання.

Розглянемо сутність та дидактичний потенціал провідних інструментів ШІ-асистування в межах професійної діяльності викладача:

· *Інтелектуальні системи тьюторінгу.* Сучасні ITS, побудовані на базі великих мовних моделей, виконують функцію персоналізованого ШІ-ментора, доступного для студента в режимі 24/7. На відміну від стандартних чат-ботів, інтелектуальний тьютор не просто видає готові відповіді на запити користувача, а реалізує стратегію керованого когнітивного пошуку. Система аналізує поточний рівень знань студента, виявляє логічні дефіцити й веде його до правильного розв'язку проблеми через систему навідних запитань, мікрозавдань та адаптивних підказок, імітуючи індивідуальну роботу з досвідченим педагогом.

· Інтелектуальні віртуальні лабораторії та ІІІ-симулятори.

Проектування дистанційної підготовки фахівців у природничих, інженерних та медичних галузях тривалий час стримувалося неможливістю відтворення емпіричного досвіду в онлайн-форматі. Сучасна цифрова дидактика вирішує цю проблему за допомогою віртуальних лабораторій, керованих алгоритмами ІІІ. Такі симулятори моделюють складні фізичні, хімічні чи клінічні процеси в реальному часі, дозволяючи студенту експериментувати з параметрами системи, прогнозувати результати за допомогою предиктивної аналітики й відпрацьовувати практичні навички у безпечному, але максимально наближеному до реальності цифровому середовищі.

· Адаптивне тестування та інтелектуальна діагностика. Класичні тестові системи дистанційного навчання пропонують усім здобувачам однаковий набір запитань, що не відображає реальну динаміку засвоєння матеріалу. Алгоритми ІІІ трансформують цей процес: складність і тематика кожного наступного запитання тесту розраховуються динамічно, базуючись на правильності попередніх відповідей студента й швидкості його реакції. Це дозволяє за мінімальну кількість кроків максимально точно диференціювати рівень сформованості компетентностей фахівця, повністю виключаючи чинник випадкового вгадування чи академічної недоброчесності.

Методологія ІІІ-асистування змінює функціональний вектор діяльності викладача ЗВО. Замість витрачання часу на рутинну перевірку тестів та ретрансляцію базових лекційних матеріалів, педагог фокусується на стратегічному управлінні дидактичною системою – аналізі масивів даних, що генеруються ІІІ-платформами, та точковому психолого-педагогічному супроводі здобувачів освіти, які потребують індивідуального людського втручання.

Методологія сучасного дистанційного навчання в епоху штучного інтелекту виходить далеко за межі традиційного використання ізольованих інтелектуальних інструментів. Фундаментальним стрижнем, який об'єднує проєктувальну діяльність викладача, крос-культурну мотивацію та дистанційну

підготовку фахівців у єдину цілісну систему, є інтеграція технологій *предиктивної аналітики* та аналізу великих масивів даних. В інтелектуальних освітніх екосистемах ЗВО кожен крок, дія, затримка уваги чи помилка здобувача освіти фіксуються у вигляді цифрових слідів. Поєднання цих даних дозволяє здійснювати безперервний, автоматизований моніторинг та прогнозування якості освітнього процесу на основі об'єктивних математичних моделей [15; 26].

Використання великих даних та предиктивних алгоритмів трансформує професійну діяльність викладача, переводячи її з площини інтуїтивного реагування («педагогічного чуття») у площину *точного, науково обґрунтованого моделювання освітніх результатів*:

- *Прогнозування академічних ризиків та відсіву*: Предиктивні моделі ШІ, аналізуючи динаміку роботи студента в системі LMS (частоту входів, швидкість виконання завдань, характер помилок у адаптивних тестах, рівень мовної активності на віртуальних форумах), здатні на ранніх етапах (уже на 3–4 тижні семестру) з точністю до 90% спрогнозувати ризик неуспішності або відрахування студента. Алгоритм надсилає викладачу сигнальне сповіщення, вказуючи на конкретні когнітивні чи мотиваційні дефіцити здобувача. Це дозволяє педагогу проактивно втрутитися в ситуацію, запропонувавши індивідуальну консультацію чи скоригувавши навчальний трек до того, як проблема набуде незворотного характеру.

- *Динамічне картографування компетентностей*: Технології Big Data дозволяють відмовитися від застарілої семестрової системи оцінювання (екзаменаційних сесій), яка є стресовою для студента й часто суб'єктивною. Замість цього ШІ вибудовує безперервний цифровий профіль компетентностей фахівця. Кожна дія студента у віртуальній лабораторії, кожне ухвалене рішення в кейс-методі додають дані до його інтелектуальної матриці знань. Викладач та майбутній працедавець бачать не усереднену оцінку в дипломі, а реальний графік формування кожної окремої навички (Hard та Soft Skills) у динаміці.

· *Оптимізація та самонавчання освітнього середовища:* Предиктивна аналітика працює як двостороння система зворотного зв'язку. Вона аналізує не лише студента, а й сам навчальний контент, спроектований викладачем. Якщо алгоритм фіксує, що великий відсоток інтернаціональної групи (особливо представники конкретної соціокультурної спільноти) зупиняється на певному кроці віртуальної лабораторної роботи або демонструє низькі результати у конкретному модулі адаптивного тесту, система робить висновок про дидактичну дефектність самого навчального матеріалу. Викладач отримує аналітичну довідку з рекомендаціями щодо реструктуризації теми, зміни мовних конструкцій або додавання проміжних підказок, що забезпечує безперервне самовдосконалення освітньої екосистеми ЗВО.

Проте впровадження Big Data та предиктивної аналітики в дистанційну підготовку фахівців вимагає від вищої школи вирішення складної методологічної дилеми, що лежить на перетині філософії науки та етики. Освіта не може бути зведена до сухого кібернетичного менеджменту чи тотального математичного детермінізму. Студент — це не алгоритмічний об'єкт, чия доля має бути повністю вирішена предиктивною моделлю. Професійна майстерність викладача ЗВО полягає в умінні використовувати інструменти Big Data як інформаційну основу для гуманістичного супроводу особистості, залишаючи простір для непередбачуваності людського таланту, свободи вибору та можливості подолання будь-яких математичних прогнозів через вольове інтелектуальне зусилля [16; 32].

Попри безпрецедентні дидактичні можливості, які відкриває використання штучного інтелекту в дистанційній підготовці фахівців, тотальна алгоритмізація освітнього процесу породжує низку гострих системних викликів. У координатах соціальної справедливості та філософії науки ці виклики мають комплексний характер і можуть бути класифіковані за трьома магістральними вимірами: етичним, академічним та прагматичним. Професійна діяльність викладача ЗВО в епоху III вимагає не просто володіння

технологіями, а здатності до рефлексії та мінімізації зазначених деструктивних ризиків.

Збір та аналіз «цифрових слідів» здобувачів освіти адаптивними ШІ-платформами межує з тотальним наглядом, що Ш. Зубофф описує як феномен «наглядного капіталізму». Фіксація кожного кліку, часу розв'язання задачі та біометричних даних (під час прокторингу іспитів) створює психологічний тиск на студента, нівелюючи простір особистої свободи й творчого ризику. Крім того, самі ШІ-алгоритми часто містять у собі приховану упередженість, оскільки навчаються на усереднених масивах даних, що може призводити до дискримінації студентів із нетиповими когнітивними стилями або представників маргіналізованих соціокультурних груп, порушуючи принципи соціальної справедливості.

Масовий доступ до генеративних моделей штучного інтелекту спровокував колапс традиційної системи академічного контролю у дистанційному навчанні. Коли написання есе, рефератів, програмного коду чи виконання кейсів може бути миттєво делеговане машині, виникає загроза формування псевдокомпетентностей. Здобувачі освіти звикають до ролі пасивних операторів промптів, втрачаючи здатності до самостійного критичного мислення, глибокого аналізу та лінійної логіки, що веде до системної когнітивної фрагментації, описаної нами раніше як «AI brain rot» [32; 35].

Дистанційна підготовка під управлінням ШІ-агентів мінімізує живі соціальні контакти між учасниками освітнього процесу (див. табл. 2). Проте формування конкурентоспроможного фахівця вимагає розвитку не лише професійних знань (Hard Skills), а й здатності до командної роботи, емпатії, емоційного інтелекту, лідерства та ведення складних міжкультурних переговорів. Бездушний алгоритмічний інтерфейс не здатний замінити досвід соціалізації, що здобувається в процесі реальної міжособистісної взаємодії, спільного вирішення конфліктів та наслідування професійної культури викладача.

Таблиця 2.4.2

Порівняльний аналіз дидактичних моделей професійної діяльності
викладача ЗВО в умовах цифрових трансформацій

Критерії порівняння	Традиційна дидактика (E-learning 2.0)	Електронна дидактика (Інтелектуальні екосистеми)	Цифрова дидактика в епоху ШІ
Домінуюча роль викладача	Ретранслятор знань, лектор, модератор LMS-платформи, інженер контролю.	Педагогічний архітектор, освітнього досвіду, етичний фільтр.	
Природа навчального контенту	Статична, (підручники, лекційні курси, матеріали).	Лінійна фіксовані PDF-субстрат	Динамічний семантичний (ШІ-генерація та адаптація в реальному часі).
Організація траєкторій	Усереднена, ієрархічна, орієнтована на академічну групу.	Жорстко Ризоматична, на індивідуалізована на основі предиктивної аналітики.	Нелінійна,
Крос-культурна взаємодія	Монокультурний інтерфейс, уніфікація лінгвістичні бар'єри.	Епістемологічний вимог, диференційована гейміфікація.	Плюралізм, мотиваційна
Методологія оцінювання	Стандартне перевірка письмових результатів.	Тестування, кінцевих тестування, процесу мислення.	Комп'ютеризоване адаптивне оцінювання живого
Провідний ризик моделі	Бюрократизація, рівень навчання.	Низький персоналізації когнітивна цифровий паноптикум.	Алгоритмічний конформізм, фрагментація,

Як бачимо з вище зазначеного, усі ці виклики перетворюють дистанційну підготовку в епоху ШІ на простір жорсткої педагогічної боротьби за збереження людської суб'єктності. Викладач ЗВО має виступати не пасивним споживачем цифрових рішень, а етичним фільтром, який обмежує експансію

алгоритмів там, де під загрозою опиняється моральний, творчий та соціальний розвиток особистості майбутнього спеціаліста.

Стрімке розгортання та масова інтеграція генеративного штучного інтелекту в інфраструктуру дистанційної підготовки фахівців спровокували глибоку *епістемологічну кризу авторства*, яка підриває класичні засади науково-освітньої діяльності та актуалізує проблеми соціокультурної справедливості й академічної етики [12; 23]. Впродовж століть європейська університетська культура будувалася на концепті суверенного людського авторства, де письмовий текст (наукова стаття, кваліфікаційна робота, реферат, есе) виступав об'єктивним матеріальним свідченням індивідуального когнітивного процесу, інтелектуальної зрілості та сформованості професійних компетентностей здобувача освіти. Ситуація, за якої великі мовні моделі здатні автономно продукувати семантично складні тексти, релевантні наукові огляди та програмні коди за лічені секунди, деконструє цей зв'язок і ставить під загрозу легітимність усієї системи вищої освіти.

З погляду філософії науки та юридичної деонтології, криза авторства в епоху ШІ розгортається у кількох взаємопов'язаних вимірах, які вимагають негайного реагування з боку викладача ЗВО:

· *Розмивання дефініції академічного плагіату та ерозія інтелектуальної власності.* Класичні антиплагіатні системи (на кшталт Unicheck або Turnitin) орієнтовані на пошук прямих текстових запозичень, текстових збігів та комбінацій із уже наявних у мережі джерел та баз даних. Проте генеративні нейромережі не копіюють наявний текст; вони створюють принципово новий, унікальний синтаксичний продукт на основі ймовірнісних мовних матриць розподілу токенів. Такий текст формально проходить перевірку на плагіат із результатом «100% унікальності», хоча з епістемологічного погляду він є абсолютним симулякром, позбавленим авторського людського начала. Поняття «академічної доброчесності» втрачає свої колишні юридичні маркери, перетворюючись на складну етико-філософську дилему, яку неможливо вирішити суто технічними засобами детекції ШІ-текстів (оскільки алгоритми

детекції демонструють високий відсоток хибнопозитивних результатів, особливо щодо робіт студентів-іноземців).

· *Інфляція компетентностей та криза оцінювання у дистанційному навчанні.* Коли студент, перебуваючи на відстані від викладача, делегує виконання поточних та модульних письмових завдань нейромережі, виникає тотальна асиметрія та деформація дидактичного контролю. Традиційні форми атестації перетворюються на «змагання промптів», де оцінюється не рівень засвоєння дисципліни здобувачем, а його здатність формувати точні запити для ШІ-асистента. Як наслідок, виникає системний ризик випуску фахівців із *імітаційними компетентностями*. Такий студент володіє цифровим продуктом, але не володіє ментальними структурами, які закладені в цей продукт. Це підриває прагматичну цінність вищої освіти та створює загрози для ринку праці, де затребуваними залишаються реальні, а не згенеровані навички системного аналізу.

· *Юридично-етична відповідальність за «алгоритмічні галюцинації».* Великі мовні моделі схильні до так званих «галюцинацій» — генерування фактологічно хибної інформації, вигадкування неіснуючих статистичних даних, законів, історичних подій чи наукових першоджерел, які зовні виглядають бездоганно й наукоподібно. Коли здобувач освіти некритично інтегрує такі матеріали у свої дипломні чи дослідницькі проекти, виникає проблема розподілу відповідальності. Хто є суб'єктом помилки: машина-генератор, компанія-розробник алгоритму чи студент-оператор? Цифрова дидактика однозначно покладає всю повноту епістемологічної та юридичної відповідальності на людину, що вимагає від професійної діяльності викладача ЗВО формування у студентів культури тотального фактчекінгу та наукового скептицизму.

Для подолання епістемологічної кризи авторства та збереження академічної доброчесності у ЗВО професійна діяльність викладача має бути переорієнтована на *нову філософію оцінювання*. Потрібно відмовитися від наївного сподівання заборонити використання ШІ (що технічно неможливо в

умовах дистанційного навчання) й перейти до моделі *«прозорої інтеграції»*. Студентам має бути дозволено використовувати ШІ-інструменти, але з обов'язковим обов'язковим декларуванням цього факту (наприклад, через додавання до роботи розділу з описом використаних промптів та архітектури взаємодії з нейромережею) [3; 15].

Водночас, дидактичний контроль має зміститися у бік усної верифікації результатів, захисту логіки побудови дослідження та застосування методів *«видимого мислення»*, що були детально обґрунтовані нами у попередніх розділах праці. Тільки через піднесення етичної свідомості здобувача освіти та трансформацію оцінювальних стратегій викладач вищої школи спроможний захистити суверенність людського знання, забезпечити соціальну справедливість та зупинити інфляцію вищої освіти перед обличчям тотальної алгоритмічної експансії [25; 33].

Висновки. Теоретико-методологічний та філософсько-педагогічний аналіз засад цифрової дидактики у професійній діяльності викладача закладу вищої освіти в епоху штучного інтелекту дозволяє сформулювати низку узагальнювальних висновків, що мають важливе значення для розвитку теорії та практики сучасної вищої школи.

Обґрунтовано концептуальні виміри цифрової дидактики як новітньої методологічної парадигми вищої школи, яка виходить за межі суто інструментального використання цифрових засобів та спрямована на конструювання гнучких, адаптивних та інтелектуальних освітніх екосистем. Доведено, що в епоху панування генеративного ШІ відбувається радикальна онтологічна трансформація навчального контенту, який перетворюється зі статичного масиву на динамічний семантичний субстрат, що рекомбінується в режимі реального часу за допомогою алгоритмічних агентів.

Експліковано кардинальну зміну професійної ролі викладача ЗВО, чия діяльність переорієнтовується з ретрансляції готових наукових догм та рутинного контролю знань на високотехнологічне проєктування індивідуалізованого освітнього досвіду. Інтеграція генеративного ШІ в

проектувальну практику викладача (розробка силабусів, конструювання унікальних контекстуальних кейсів, симуляцій та адаптивних траєкторій) дозволяє вийти за межі бюрократичної рутини, проте вимагає формування високого рівня промпт-грамотності та критичного мислення для верифікації машинного результату на предмет «галюцинацій» та фактологічних похибок.

Виявлено та систематизовано психолого-педагогічні чинники крос-культурної мотивації в умовах глобалізованого віртуального навчання. Досліджено, що процеси інтернаціоналізації освіти стикаються з деструктивною загрозою алгоритмічного конформізму, коли усереднені західноцентричні шаблони ШІ-платформ нівелюють етнокультурну самобутність здобувачів. Обґрунтовано проактивні стратегії протидії цій тенденції, зокрема методи епістемологічного плюралізму в промпт-дизайні, гнучкої мотиваційної гейміфікації (з диференціацією під індивідуалістичні чи колективістські культури) та цифрового сторітелінгу, що забезпечує наративне заземлення абстрактного знання у локальний контекст.

Систематизовано сучасний методологічний інструментарій ШІ-асистування у дистанційній підготовці фахівців, що включає інтелектуальні системи тьюторінгу (ITS) на базі LLM, керовані неймережами віртуальні лабораторії та комп'ютеризоване адаптивне тестування (CAT). Показано, що ці інструменти максимізують точність діагностики компетентностей та забезпечують персоналізований супровід студента 24/7, кардинально змінюючи функціональну матрицю викладача у бік предиктивного аналізу даних та точкового емпатійного втручання в точках біфуркації.

Окреслено комплекс етичних, академічних та прагматичних викликів, спричинених тотальною алгоритмізацією дистанційного навчання. Констатовано, що тотальний збір «цифрових слідів» межує з формуванням «цифрового паноптикуму», а широка доступність генеративного ШІ провокує інфляцію традиційних письмових компетентностей здобувачів та ризик імітації знань. Актуалізовано роль викладача ЗВО як етичного та гуманістичного фільтра, який протидіє дегуманізації навчання, зберігає суверенність людського

розуму і фокусується на розвитку «м'яких навичок» (Soft Skills) — емпатії, емоційного інтелекту та лідерства в мультикультурному соціумі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів. *Філософія освіти*. 2019. № 1 (24). С. 6–21.
2. Бодріяр Ж. Симулякри і симуляція / пер. з фр. В. Ховхуна. Київ : Основа, 2004. 230 с.
3. Братко М. В. Цифрова трансформація освітнього простору: від інструменталізму до нової дидактичної антропології. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2024. Т. 62. С. 45–59.
4. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі епохи цифровізації. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. Т. 4, № 2. С. 1–12. DOI: doi.org.
5. Маклюен М. Розуміння медіа: зовнішні розширення людини / пер. з англ. А. Лазаренка. Київ : Ніка-Центр, 2008. 416 с.
6. Маркузе Г. Одномірна людина: Дослідження ідеології розвинутого індустріального суспільства / пер. з нім. В. Кузнецова. Київ : Юніверс, 2002. 284 с.
7. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII / Верховної Ради України. URL: rada.gov.ua (дата звернення: 25.08.2026).
8. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23.02.2022 № 286-р. URL: rada.gov.ua (дата звернення: 25.08.2026).
9. Тоффлер Е. Третя Хвиля / пер. з англ. А. Євси. Київ : Видавничий дім «Всесвіт», 1998. 480 с.
10. Фромм Е. Мати чи бути? / пер. з нім. О. Михайлової. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2017. 240 с.
11. Чо К. М., Довгань О. А. Криза автентичності в медіафілософії: алгоритмізація уваги та ШІ-ентропія. *Сучасний соціокультурний простір: філософський аналіз*. 2025. № 3. С. 88–101.
12. Шеннон К. Математична теорія зв'язку. *Теорія інформації та її кібернетичні застосування*. Харків : Основа, 2011. С. 14–92.
13. Amodei D., Kaplan J. The Economics of Generative AI: Zero Marginal Cost of Content and Information Hyperinflation. *Journal of Digital Economy and Society*. 2025. Vol. 14, No. 2. P. 112–129.
14. Bates A. W. *Teaching in a Digital Age: Guidelines for designing teaching and learning*. 2nd ed. Vancouver : Tony Bates Associates Ltd, 2019. 340 p.
15. Castells M. *The Rise of the Network Society: The Information Age: Economy, Society, and Culture*. 2nd ed. Malden : Wiley-Blackwell, 2010. 625 p.
16. Davenport T. H., Beck J. C. *The Attention Economy: Understanding the New Currency of Business*. Boston : Harvard Business School Press, 2001. 256 p.
17. Deleuze G., Guattari F. *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia* / trans. from French by B. Massumi. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1987. 610 p.
18. Floridi L. *The Green and the Blue: Naive Techno-optimism and the Philosophy of the Infosphere in the Age of Large Language Models*. Oxford : Oxford University Press, 2024. 288 p.
19. Fuchs C. Social Media and Critical Theory in the Age of Generative AI. *Digital Culture & Society*. 2025. Vol. 11, No. 1. P. 14–39.
20. Garrison D. R. *E-Learning in the 21st Century: A Community of Inquiry Framework for Research and Practice*. 3rd ed. New York : Routledge, 2020. 192 p. DOI: doi.org.
21. Greenfield S. *Mind Change: How Digital Technologies are Leaving their Mark on Our Brains*. London : Susan Greenfield Publications, 2023. 368 p.

22. Hall E. T. *Beyond Culture*. New York : Anchor Books, 1976. 320 p.
23. Hofstede G., Hofstede G. J., Minkov M. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. 3rd ed. New York : McGraw-Hill, 2010. 576 p.
24. Holmes W., Bialik M., Fadel C. *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston : Center for Curriculum Redesign, 2019. 242 p.
25. Pasquale F. *The Black Box Society: The Secret Algorithms That Control Money and Information*. Cambridge : Harvard University Press, 2015. 320 p.
26. Pikhart M. Intelligent Tutoring Systems in Intercultural Communication: Cross-cultural aspects of online learning. *IEEE Transactions on Learning Technologies*. 2020. Vol. 13, No. 4. P. 711–724. DOI: doi.org.
27. Russell S. Human-Compatible AI and the Threat of Epistemological Decay. *Artificial Intelligence Review*. 2024. Vol. 57, No. 1. P. 45–67. DOI: doi.org.
28. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, and portfolios. *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 61. Art. 101860. DOI: doi.org.
29. Wolf M. *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. New York : Harper, 2018. 272 p.
30. Zuboff S. *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. New York : PublicAffairs, 2019. 704 p.

2.5. ПОСТГУМАНІСТИЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ НАУКИ ТА ОСВІТИ ШЛЯХОМ АЛГОРИТМІЗАЦІЇ ПІЗНАННЯ ТА ВИБУДОВУВАННЯ ЦИФРОВОГО ІМУНІТЕТУ ОСОБИСТОСТІ В КООРДИНАТАХ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ

Оксана Іванова

кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри загальногуманітарних дисциплін
Міжнародного університету, м. Одеса, Україна,
<https://orcid.org/0000-0002-8758-1199>

Анотація. У дослідженні здійснено комплексний філософсько-педагогічний та епістемологічний аналіз трансформацій, яких зазнає сучасний науково-освітній простір під впливом технологій генеративного штучного інтелекту (ШІ) та алгоритмічного управління інформаційними потоками. Обґрунтовано онтологічний зсув інтернет-середовища від антропоцентричної моделі Web 2.0 до постгуманістичної архітектури Web 3.0, де панує «штучна ентропія» та масове виробництво симулякрів знань з нульовими граничними витратами.

У контексті соціальної справедливості та філософії науки експліковано деструктивну природу сучасних рекомендаційних алгоритмів, що орієнтовані на «економіку уваги» та максимізацію метрик залучення, а не на пошук наукової істини. Детально проаналізовано феномен «AI brain rot» («ШІ-мозкової гнилі») як ключову дидактичну загрозу, що призводить до хронічної фрагментації уваги молоді, ерозії історичної пам'яті через дипфейки та атрофії навичок глибокого читання.

Доведено методологічний колапс традиційних підходів до медіаграмотності в умовах індустріальної генерації псевдонаукового шуму. Запропоновано авторську концепцію «цифрового імунітету особистості» та екології людського розуму (нооекології) як нової стратегічної мети освіти. На практичному рівні визначено шляхи реформації дидактики, що передбачають зміщення фокуса з оцінювання кінцевого текстового продукту на сам процес мислення здобувача через ренесанс «живого слова» (сократичний діалог, дебати) та емпіричні офлайн-практики.

Ключові слова: штучний інтелект, алгоритмічне управління, соціальна справедливість, філософія науки, постгуманізм, ШІ-ентропія, AI brain rot, цифровий імунітет особистості, глибоке читання, сократичний діалог.

Abstract. The study provides a comprehensive philosophical, pedagogical, and epistemological analysis of the transformations unfolding within the modern scientific and educational landscape under the impact of generative artificial intelligence (AI) and algorithmic governance of information flows. It substantiates the ontological shift of the internet environment from the anthropocentric Web 2.0

model to the posthumanist architecture of Web 3.0, dominated by "artificial entropy" and the mass production of knowledge simulacra with zero marginal costs.

In the coordinates of social justice and philosophy of science, the study explicates the destructive nature of current recommendation algorithms tailored to the "attention economy" and engagement metrics rather than the pursuit of scientific truth. The phenomenon of "AI brain rot" is thoroughly analyzed as a core didactic threat leading to chronic fragmentation of students' attention, the erosion of historical memory through deepfakes, and the atrophy of deep reading skills.

The study proves the methodological collapse of traditional media literacy frameworks in the face of industrial-scale generation of pseudoscientific noise. The author's concept of "personal digital immunity" and the ecology of the human mind (nooecology) is proposed as a new strategic goal of education. On a practical level, the trajectories for reimagining didactics are defined, shifting the evaluative focus from the final textual product to the learner's actual thought process through the renaissance of the "live word" (Socratic dialogue, academic debates) and empirical offline practices.

Keywords: *Artificial Intelligence, Algorithmic Governance, Social Justice, Philosophy of Science, Posthumanism, AI Entropy, AI Brain Rot, Personal Digital Immunity, Deep Reading, Socratic Dialogue.*

Постановка проблеми. Динамічний розвиток цивілізаційної архітектури у першій третині ХХІ століття маркується системним переходом до епохи тотальної цифровізації та алгоритмічного моделювання соціальних процесів. Проте стрімке впровадження технологій генеративного штучного інтелекту (ШІ) та систем автоматизованого управління інформаційними потоками виявило глибокі внутрішні протиріччя між технологічним прогресом та антропологічною безпекою. Глобальний інтернет-простір, який у межах гуманістичної парадигми інформаційного суспільства концептуалізувався як простір когнітивної емансипації, автентичної творчості, субкультурного самовираження та раціонального діалогу, на сучасному етапі зазнає радикальної онтологічної деформації. Ми є свідками розгортання процесів постгуманістичної трансформації, де жива людська діяльність із продукування смислів послідовно заміщується техногенним субстратом, алгоритмами утилітарної оптимізації та масовим виробництвом цифрових симулякрів.

З погляду філософії науки та медіапедагогіки, особливої гостроти набуває проблема штучної ентропії когнітивного середовища. Коли граничні витрати на виробництво інформації наближаються до нуля, виникає феномен промислової

генерації низькосемантичного інформаційного шуму (так званого «цифрового сміття»), що веде до деградації критеріїв наукової істинності та фактологічної очевидності. Ситуація ускладнюється тим, що рекомендаційні алгоритми сучасних медіаплатформ функціонують у межах «економіки уваги», де пріоритет надається метрикам залучення користувача (engagement metrics), а не верифікованості чи виховній цінності контенту.

Внаслідок цього виникає соціокультурний та дидактичний парадокс: за умов безпрецедентного інформаційного достатку здобувачі освіти опиняються в ситуації хронічного когнітивного перевантаження та інтелектуального відчуження, що маркується феноменом «AI brain rot» (ШІ-мозкової гнилі). Традиційні педагогічні стратегії та класичний інструментарій медіаграмотності виявляються неефективними проти індустріальної симуляції знань, що актуалізує потребу в переосмисленні мети освіти, зміні дидактичних методів та обґрунтуванні концепції цифрового імунітету особистості в координатах соціальної справедливості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічний фундамент дослідження сутності інформаційного суспільства та мережевих трансформацій закладено у класичних працях Д. Белла, М. Кастельса та Е. Тоффлера, які вивчали перехід від індустріальної епохи до цивілізації знань [32, 33, 34]. Філософські підвалини аналізу симулякрів, дегуманізації та відчуження особистості у медіапросторі базуються на концептуальних розробках Ж. Бодріяра, М. Гайдеггера, Г. Маркузе та Е. Фромма [10,13,18,20,31]. Роль засобів масової комунікації як зовнішніх розширень людського розуму та їхній вплив на культуру детально експліковано М. Маклюеном та Н. Постманом. У вітчизняному науковому дискурсі філософсько-освітні та антропологічні аспекти людиноцентризму в епоху цифровізації досліджувалися В. Андрущенком та В. Кременем [2,14,16,18,23,25].

Новітній етап трансформації цифрового середовища, пов'язаний із функціонуванням платформного капіталізму та економіки уваги, став об'єктом прискіпливої уваги таких дослідників, як Н. Срнічек та Ш. Зубофф, яка ввела в

обіг концепт «наглядного капіталізму». Проблеми алгоритмічного управління, непрозорості математичних моделей та цифрової нерівності висвітлено у працях Ф. Паскуале та С. Нобл [35]. Питання деформації когнітивних стратегій під впливом цифрових медіа, зокрема кризу навичок глибокого читання, ґрунтовно проаналізувала М. Вульф, а нейробіологічні зміни мислення — С. Грінфілд. Філософське осмислення освіти у добу постгуманізму та штучного інтелекту репрезентовано в роботах Л. Флоріді, Б. Стіглера та Я. Жилінської [15,18].

Водночас, попри наявність потужного теоретичного базису, питання взаємозв'язку між алгоритмічним управлінням контентом у координатах соціальної справедливості та деструктивним впливом феномену «AI brain rot» на дидактичний процес у вищій та середній школі залишається недостатньо концептуалізованим. Більшість наявних досліджень мають або суто технічний, або вузькопсихологічний характер, що вимагає здійснення цілісного філософсько-педагогічного та епістемологічного узагальнення зазначеної проблематики.

Мета дослідження. Метою дослідження є цілісне філософсько-педагогічне та епістемологічне обґрунтування постгуманістичних трансформацій сучасного науково-освітнього простору під впливом генеративного штучного інтелекту та алгоритмічного управління потоками даних, а також розробка проактивних дидактичних стратегій, спрямованих на формування цифрового імунітету особистості в контексті забезпечення соціальної справедливості.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких *наукових завдань*:

1. Здійснити ретроспективний аналіз генези інтернет-простору як гуманістичного проєкту та експлікувати зміну його онтологічного статусу при переході до парадигми Web 3.0.
2. Розкрити політекономічні та алгоритмічні механізми продукування «штучної ентропії» в умовах економіки уваги та промислового надвиробництва цифрових симулякрів знань.

3. Концептуалізувати феномен «AI brain rot» у координатах медіапедагогіки, виявивши його деструктивний вплив на когнітивні стратегії, історичну пам'ять та культурну ідентичність здобувачів освіти.

4. Обґрунтувати кризу традиційної медіаграмотності та розкрити сутність концепції цифрового імунітету особистості як нової стратегічної мети екології людського розуму (нооекології).

5. Визначити напрями реформації сучасних дидактичних методів, орієнтованих на ренесанс «живого слова» та оцінювання безпосереднього процесу мислення суб'єкта навчання.

Виклад основного матеріалу. Сучасна архітектоніка вищої та середньої освіти функціонує в умовах безпрецедентного за своїми масштабами та інтенсивністю антропологічного й технологічного зламу. Дидактичне середовище, яке впродовж останніх трьох десятиліть послідовно віртуалізувалося, на сучасному етапі розвитку цивілізації зазнає не просто кількісних змін, а радикальної якісної та онтологічної трансформації. Ключовим детермінуючим чинником цього процесу став стрімкий, індустріальний розвиток та інтеграція технологій генеративного штучного інтелекту (ШІ) в усі шари соціокультурного та інформаційного буття людства. Як наслідок, постає нагальна потреба у глибокому, системному філософсько-педагогічному переосмисленні та ревізії тих засадничих принципів, на яких базується взаємодія здобувача освіти із глобальним інформаційним простором.

Актуальність зазначеної проблематики зумовлена тим, що Інтернет, який тривалий час виступав головним інструментом емансипації знань, демократизації доступу до інформації та розширення когнітивного потенціалу особистості, наразі перетворюється на джерело системних когнітивних загроз. У педагогічному дискурсі кінця XX – початку XXI століття панував стійкий парадигмальний техно-оптимізм. Цифровізація розглядалася як безумовне благо, що здатне забезпечити індивідуалізацію навчання, подолати географічні та соціальні бар'єри у доступі до знань, а також трансформувати роль викладача від ретранслятора інформації до фасилітатора й навігатора у безмежному морі

знань. Проте сучасні реалії демонструють очевидну кризу цієї утопічної моделі [8,12,21].

Ми є свідками переходу від епохи вільного інформаційного пошуку до епохи «алгоритмічного песимізму» та тотальної штучної ентропії. Головний парадокс сучасної дидактики полягає в тому, що за умов математичного надвиробництва інформаційного субстрату спроможність суб'єкта навчання до формування об'єктивної, системної та несуперечливої картини світу стрімко нівелюється. Інформаційне середовище перестає бути джерелом істини й перетворюється на простір симулякрів, де антропогенний (створений людиною) контент послідовно витісняється, маргіналізується та заміщується штучно згенерованими інформаційними масивами [24].

У контексті філософії освіти цей процес маркується як дегуманізація віртуального життєвого простору. Коли середовище, призначене для розвитку людської суб'єктності, перенасичується автоматизованими алгоритмами ефективності, мережами ботів та продуктами генеративного ШІ (які в медіакультурному полі отримали стійке та когнітивно точне визначення «AI brain rot» або «ШІ-мозкова гниль»), виникає фундаментальна криза автентичності. Штучний інтелект не знищив Інтернет фізично, архітектурно чи інфраструктурно, проте він здійснив підміну його сутності, ерозувавши когнітивні, виховні та дидактичні функції мережі. Відтак, завданням сучасного філософсько-педагогічного дослідження є експлікація внутрішніх механізмів цієї трансформації, аналіз її деструктивного впливу на свідомість здобувачів освіти та обґрунтування новітніх стратегій педагогічної адаптації, спрямованих на формування цифрового імунітету особистості [26].

Для глибокого розуміння сутності сучасної кризи дидактичного середовища необхідно здійснити ретроспективний філософсько-педагогічний аналіз генези інтернет-простору та експлікувати ті ціннісно-сміслові засади, які закладалися в його основу на ранніх етапах розвитку. У другій половині XX століття, під час зародження концепцій інформаційного суспільства (Д. Белл, Е. Тоффлер, М. Кастельс), комп'ютерні мережі розглядалися не просто як технічні

засоби передачі даних, а як глобальний гуманістичний проєкт, здатний реалізувати віковічні ідеали Просвітництва щодо загальнодоступності, універсальності та кумулятивності людського знання [7].

В освітньому вимірі Інтернет на етапах Web 1.0 та, особливо, Web 2.0 (концепція «соціального вебу») мислився як унікальний антропоцентричний простір. Його архітектура була безпосередньо орієнтована на людину як на головного суб'єкта, творця та споживача смислів. Розглянемо базові дидактико-філософські характеристики, які визначали Інтернет як гуманістичне середовище [5,9,17,28]:

Простір автентичної творчості та самовираження.. Ранній кіберпростір надавав індивіду, незалежно від його соціального статусу, інституційного приналежності чи географічного розташування, інструменти для безпосереднього оприлюднення результатів своєї інтелектуальної та творчої праці. Створення персональних вебсторінок, блогів, участь у тематичних форумах вимагали від користувача активної суб'єктної позиції, зусиль із текстопородження, структурування власних думок та артикуляції унікального досвіду. Інтернет стимулював розвиток продуктивного мислення, оскільки кожна дія в ньому була актом особистісного прояву.

Субкультурна диференціація та мережева соціалізація. Віртуальний простір виступав у ролі гнучкого майданчика для формування унікальних інтелектуальних та творчих субкультур. Ці спільноти будувалися за принципом горизонтальних, мережевих зв'язків (неієрархічні структури), де ключовим критерієм авторитету та легітимності виступала якість створюваного контенту, глибина аргументації та рівень експертності. Для молодшої людини, яка перебуває у процесі пошуку власної ідентичності, такий простір забезпечував умови для безпечного експериментування з соціальними ролями, знаходження однодумців та отримання автентичного зворотного зв'язку від реальних людей.

Емансипація та децентралізація знань. Традиційна освітня парадигма завжди була жорстко інституціоналізованою та ієрархічною:

університет чи школа володіли монополією на знання, а викладач виступав єдиним легітимним посередником між культурою та учнем. Поява Інтернету зруйнувала цю монополію. Глобальна мережа запропонувала модель децентралізованого знання (пояснену в роботах Ж. Дельоза та Ф. Гваттарі через метафору «ризومي» — безцентрової, розгалуженої системи зв'язків). Здобувач освіти отримав прямий доступ до першоджерел, наукових баз даних, бібліотек та світових культурних здобутків. Це заклало фундамент для розвитку автономії учня, його самодетермінації та здатності до самоосвіти.

Інтерсуб'єктивність та культура діалогу. Ранній Інтернет функціонував як простір комунікативного дійства (в термінах Ю. Габермаса), де панував принцип прагнення до взаєморозуміння через раціональний дискурс. Текстова природа взаємодії (форуми, лонгріди, живі журнали) вимагала рефлексії, осмисленого читання та написання розлогих, аргументованих відповідей. Це було середовище, яке розвивало культуру полеміки, толерантності до іншої точки зору та стимулювало колективне вирішення складних інтелектуальних завдань (краудсорсинг знань, яскравим прикладом якого став феномен Вікіпедії на її початкових етапах).

Таким чином, у філософсько-педагогічному вимірі Інтернет початкового періоду свого існування поставав як продовження та розширення людського розуму (концепція «медіа як зовнішніх розширень людини» за М. Маклюеном). Мережа була насичена живим, антропогенним досвідом. Кожен текст, зображення чи аудіофайл, розміщений у мережі, був результатом цілеспрямованої психічної, інтелектуальної та духовної діяльності конкретної особистості. Користувач мережі відчував присутність «Іншого» — іншої свідомості, з якою можна було вступити в діалог, взаємодію чи суперечку. Саме ця антропоцентричність і робила Інтернет потужним виховним та дидактичним ресурсом, який гармонійно доповнював традиційні інститути освіти та сприяв інтелектуальному збагаченню людства. Проте, подальший технологічний поступ та зміна економічних моделей функціонування цифрового капіталізму

запустили процеси, що повністю переформатували цей гуманістичний простір, підготувавши ґрунт для сучасної ШІ-ентропії.

Глибока трансформація глобальної мережі, що спостерігається протягом останніх років, маркується в науковому дискурсі як еволюційний (або революційний) перехід від концепції Web 2.0 до парадигми Web 3.0 та інтеграції генеративного штучного інтелекту. Якщо доба Web 2.0 характеризувалася максимізацією користувацької участі, коли кожна людина отримала інструменти для створення контенту, то епоха Web 3.0 та генеративних нейромережових моделей (великих мовних моделей типу GPT, дифузійних моделей генерації зображень та відео) радикально змінює саму онтологічну структуру медіапростору. Цей перехід знаменує собою зміщення з антропоцентричної моделі виробництва смислів до техноцентричної, автоматизованої та алгоритмічно детермінованої архітектури [1,3,4,29,30].

Зміна онтологічного статусу Інтернету полягає насамперед у девальвації людського авторства як фундаментального критерію існування інформації. Протягом усієї історії людської цивілізації текст, малюнок, звуковий ряд або фіксація події завжди виступали відчуженими продуктами людської психіки, інтелекту та інтенціональності. Генеративний ШІ розірвав цей каузальний зв'язок: відтепер для створення семантично зв'язного, стилістично бездоганного та візуально переконливого контенту більше не потрібна присутність людської свідомості в момент його продукування. Людина в цій системі зміщується на позицію оператора, що задає текстовий запит (промпт), тоді як сам акт текстопородження та смислоутворення делегується математичному алгоритму, який оперує ймовірнісними матрицями розподілу токенів [26].

Для педагогічної філософії ця зміна є критичною. Інтернет втрачає свою функцію «дзеркала людської культури» і перетворюється на автономну фабрику з виробництва гіперреальності. За Ж. Бодріаром, симулякр – це копія, що не має оригіналу в реальності. Контент, що генерується сучасними моделями ШІ (синтетичні тексти, штучні зображення, фейкові аудіодоріжки), є класичним симулякром третього чи четвертого порядку. Він не репрезентує

реальний людський досвід, не відображає справжніх емоцій чи вистражданих наукових пошуків; він є продуктом рекомбінації вже наявних у навчальній вибірці даних [24].

Отже, онтологічний статус мережі змінюється з *репрезентативного* (такого, що відображає реальний світ і людські знання про нього) на *симулятивний* (такий, що генерує автономну, самодостатню цифрову реальність, яка не потребує верифікації реальністю фізичною чи соціальною). Здобувач освіти, потрапляючи в таке середовище, взаємодіє не з об'єктивним знанням чи суб'єктивною думкою іншої людини, а з безкінечними варіаціями алгоритмічних комбінацій, які лише імітують розумність та автентичність [25].

Внаслідок тотальної експансії генеративного ШІ сучасне цифрове дидактичне середовище опиняється в стані, який у межах нашого дослідження ми визначаємо як *штучну ентропію*. У класичній термодинаміці та теорії інформації (К. Шеннон) ентропія виступає мірою хаосу, невизначеності та дезорганізації системи. Застосовуючи цей концепт до філософсько-педагогічного аналізу Інтернету, під «штучною ентропією» ми розуміємо прогресуюче засмічення, розмивання та хаотизацію інформаційного простору безкінечними масивами автоматично згенерованого, беззмістовного або псевдозмістовного контенту, який блокує канали раціональної комунікації та унеможливорює дидактичну селекцію знань.

Штучна ентропія веде до глибокої дегуманізації цифрового буття особистості. Цей процес розгортається у кількох взаємопов'язаних вимірах [23,30,31,34,35]:

Когнітивне перенасичення та нівелювання семантичних маркерів. Раніше інформація в Інтернеті мала певну ієрархію та маркери якості (авторство, інституційний домен, наукове рецензування, репутація видання). В умовах ШІ-ентропії швидкість і обсяги продукування контенту зростають експоненціально, що призводить до «затоплення» індексу пошукових систем. Якісний людський контент – стаття, що вимагала місяців емпіричних досліджень, або художній твір, що створювався роками – фізично тоне у

мільярдах автоматично згенерованих сторінок, створених з метою пошукової оптимізації (SEO). Як наслідок, здобувач освіти втрачає здатність відрізнити експертне знання від алгоритмічного шуму, оскільки зовнішня форма (дизайн сайту, наукоподібний стиль тексту) згенерованого сміття ідеально імітує авторитетні джерела.

Руйнація інтерсуб'єктивного простору взаємодії. Освіта за своєю соціокультурною природою є діалогічною. Вона базується на зустрічі двох суб'єктностей – Учителя та Учня. Дегуманізація цифрового буття полягає в тому, що Інтернет перестає бути посередником між людьми. Коли соціальні мережі, освітні платформи та комунікаційні канали заселяються бот-мережами, які ведуть дискусії, пишуть коментарі, створюють пости та реагують на контент за допомогою інтегрованих мовних моделей, учень опиняється в ситуації когнітивного соліпсизму. Він веде псевдодіалог, де на іншому кінці дроту немає людської свідомості. Це руйнує емпатійний складник навчання, нівелює етичний вимір комунікації та веде до відчуження особистості, яка змушена жити й навчатися у середовищі «цифрових привидів».

Плекання пасивності та атрофія інтелектуальних зусиль. Коли середовище стає перенасиченим готовими, алгоритмічно адаптованими під інтереси користувача рішеннями й відповідями, зникає сам імпульс до пізнавального зусилля. Штучна ентропія парадоксальним чином поєднує надлишок інформації з абсолютним дефіцитом смислу. Здобувач освіти звикає до того, що будь-який інтелектуальний продукт (есе, розв'язок задачі, переклад, аналітична довідка) може бути отриманий миттєво без внутрішнього психологічного напруження, без подолання інтелектуальних труднощів. Це запускає зворотний процес антропогенезу – деінтелектуалізацію особистості, коли людський розум добровільно віддає свої суверенні функції алгоритмічним системам, погоджуючись на роль пасивного споживача інформаційного шлаку.

Таким чином, штучна ентропія та дегуманізація інтернет-простору виступають не просто тимчасовими технічними незручностями чи побічними ефектами технологічного прогресу. Це фундаментальний цивілізаційний

виклик, який підриває самі онтологічні та гносеологічні підвалини педагогіки, трансформуючи простір потенційного розвитку людини на простір її когнітивного згасання та алгоритмічного уярмлення.

Для всебічного розуміння витоків деформації сучасного інформаційного простору необхідно вийти за межі суто технологічного детермінізму й розглянути політекономічний контекст розвитку глобальних цифрових платформ. Сучасний Інтернет функціонує в межах специфічної соціоекономічної моделі, яка в науковій літературі отримала назву «*економіка уваги*» (S. Davenport, J. Beck) або «*наглядний капіталізм*» (S. Zuboff). У межах цієї парадигми основним, найбільш дефіцитним і водночас найбільш ліквідним ресурсом стає не сама інформація, а обмежений когнітивний ресурс людської особистості – її увага, час перебування на платформі та інтенсивність взаємодії з контентом [8].

З погляду філософії освіти, фундаментальне протиріччя полягає в радикальній дивергенції (розбіжності) між цілями освітнього процесу та телеологією (цілепокладанням) цифрових корпорацій. Метою гуманістичної освіти є пошук істини, формування критичного мислення, верифікованість знань, плекання інтелектуальної автономії та моральне зростання особистості. Натомість метою цифрових платформ є монетизація людської уваги через рекламу та збір поведінкових даних. Відтак, архітектура рекомендаційних алгоритмів, що керують потоками інформації в соціальних мережах, пошукових системах та відеохостингах, оптимізується не за критеріями істинності, науковості чи виховної цінності матеріалу, а за метриками тотального залучення — так званими *метриками залученості* [35].

Алгоритми капіталізації уваги побудовані на принципах радикального прагматизму й поведінкової психології (біхевіоризму). Математичні моделі, що аналізують мільярди користувацьких кліків, лайків, коментарів та поширень (репостів), виявили, що найбільшу залученість забезпечує контент, який апелює до базових, еволюційно зумовлених лімбічних реакцій людини [4,10,11]:

Емоційна тригерність та поляризація: викликання первинних емоцій — страху, гніву, обурення, заздрості або сексуального потягу. Алгоритм «помічає», що на контент, який викликає сильне емоційне збудження (незалежно від його правдивості), користувач реагує швидше й залишається на сторінці довше.

Когнітивна простота й дофамінова реактивність: надання швидких, яскравих, не обтяжених інтелектуальними зусиллями стимулів (короткі відео, сенсаційні заголовки, мем-форми), що забезпечують миттєвий викид дофаміну.

Як наслідок, виникає системне спотворення дидактичного простору. Алгоритми платформ свідомо й цілеспрямовано маргіналізують складні, аналітичні, логічно розгорнуті матеріали (наукові статті, глибокі освітні лекції, зважені експертні дискусії), оскільки такий контент вимагає від здобувача освіти внутрішнього напруження, уповільнює процес скролінгу й знижує рекламні прибутки платформи. Істина за своєю природою часто буває складною, багатогранною та емоційно нейтральною. Вона програє в алгоритмічній конкуренції штучно згенерованій сенсації. Цифрові платформи вибудовують навколо молодшої людини екосистему, яка заохочує когнітивний конформізм, інтелектуальну лінь та емоційну реактивність, перетворюючи дидактичне середовище на простір тотальної алгоритмічної маніпуляції.

Наступним чинником, що зумовлює анатомію ШІ-ентропії, є кардинальна зміна економіки виробництва інформації, викликана появою генеративних нейромереж. Донедавна створення будь-якого семантичного чи візуального продукту (тексту, ілюстрації, відеоролика) вимагало від людини значних часових, когнітивних, фінансових та енергетичних витрат. Цей чинник природно обмежував обсяги інформаційного потоку. Існував певний поріг входження в медіапростір, пов'язаний із володінням мовною культурою, професійними навичками та технічними засобами.

Інтеграція генеративного ШІ призвела до *нівелювання граничних витрат* на виробництво інформації. Граничні витрати на створення нової одиниці

контенту (сторінки тексту, зображення, аудіозапису) за допомогою великих мовних та дифузійних моделей фактично наблизилися до нуля. Будь-який суб'єкт, що володіє базовими навичками формування промптів, або автоматизований ШІ-скрипт здатний генерувати тисячі сторінок тексту чи годин відеоконтенту за лічені хвилини. Це зумовило перехід від ремісничого, антропогенного створення культури до промислового, конвеєрного, автоматизованого продукування цифрового субстрату [15].

У педагогічному вимірі цей феномен породжує безпрецедентну *кризу надвиробництва інформації* та її подальшу гіперінфляцію. Розглянемо дидактичні наслідки цієї кризи:

· *Знецінення інформаційного продукту:* коли створення тексту (наприклад, реферату, есе, курсової роботи чи аналітичного огляду) перестає бути результатом внутрішньої інтелектуальної праці особистості, а стає продуктом секундної роботи алгоритму, відбувається тотальна девальвація цінності самого знання. Інформація втрачає свій сакральний та інструментальний статус; вона перестає сприйматися здобувачем освіти як здобуток, що вимагає засвоєння та інтелізації.

· *Ефект «затоплення» дидактичних каналів:* промислові масштаби генерації призводять до того, що пошукові індекси глобальної мережі, бази даних та бібліотечні ресурси наповнюються мільйонами автоматично сформованих «сміттєвих» сайтів та псевдонаукових публікацій. Цей процес організується в комерційних цілях (для отримання трафіку, оптимізації SEO, просування брендів). Проте для студента чи дослідника, який намагається здійснити пошук релевантної літератури з певної наукової проблеми, це створює ситуацію «пошукового паралічу». Автентичне людське знання виявляється похованим під гігантськими масивами алгоритмічно згенерованого шуму, який ідеально мімікрує під науковий стиль.

· *Трансформація критеріїв оцінювання в освіті:* оскільки промислове виробництво контенту робить процес написання традиційних академічних робіт тривіальним завданням для ШІ, вся наявна дидактична система контролю

знань, орієнтована на перевірку письмових результатів, зазнає колапсу. Система освіти постає перед необхідністю радикального перегляду своїх методологічних засад, оскільки подальше оцінювання текстових результатів діяльності здобувача освіти втрачає свій педагогічний сенс в умовах безкоштовного надвиробництва цих результатів машиною.

Таким чином, нівелювання витрат на генерацію контенту та промислові масштаби його поширення остаточно руйнують класичну екосистему дидактичної комунікації, змушуючи педагогічну науку шукати нові критерії оцінювання та верифікації знань в умовах тотального інформаційного достатку, що парадоксальним чином межує з інтелектуальним голодом.

Для детальної експлікації поняття штучної ентропії необхідно класифікувати та структурно проаналізувати ті інформаційні масиви, що заповнюють сучасний кіберпростір, витісняючи антропогенний контент. Це явище, означене нами як «цифрове сміття» (або ІІІ-субстрат), не є гомогенним. Воно має чітку системну організацію, багаторівневу структуру та складні механізми дистрибуції. У межах медіапедагогічного аналізу ми виокремлюємо три ключові компоненти, що утворюють деструктивний каркас сучасного Інтернету [18,20]:

Автономні бот-мережі нового покоління (соціальні симулякри). На відміну від примітивних ботів минулих десятиліть, які функціонували за жорстко прописаними скриптами й легко розпізнавалися користувачами, сучасні бот-мережі інтегровані з великими мовними моделями. Вони мають здатність імітувати унікальні цифрові особистості (аватари) зі складною історією публікацій, специфічним стилем мовлення та імітацією людських емоцій. Ці мережі діють скоординовано, штучно створюючи ілюзію масової суспільної думки, провокуючи дискусії, маніпулюючи алгоритмами рекомендацій та блокуючи автентичні комунікативні канали. Для здобувача освіти це означає повну втрату орієнтирів соціалізації в мережі: він потрапляє в простір, де більшість «співрозмовників» є алгоритмічними агентами.

III-генерації низького когнітивного порядку (семантичний шум).

Сюди належать мільйони автоматично згенерованих вебсайтів, новинних стрічок, рефератів та блогів, створених з єдиною метою — перехоплення пошукового трафіку та монетизації через банерну рекламу. Такі тексти конструюються шляхом комбінування та перефразовування фрагментів людських знань без жодного розуміння суті проблеми. Вони позбавлені глибокої логіки, наукової новизни чи фактологічної точності, проте мають ідеальну граматичну структуру й перенасичені ключовими словами. Цей тип цифрового сміття створює ефект «білого шуму» в науково-освітньому пошуку.

Мультимедійні симулякри знань (дипфейки та псевдохроніки).

Найбільш небезпечний елемент структури, що безпосередньо атакує чуттєве сприйняття людини. За допомогою генеративних ШІ-моделей відеохостинги та соціальні медіа наповнюються нескінченними потоками фальсифікованого контенту: штучно згенерованими «історичними» відеоматеріалами, сфабрикованими виступами відомих діячів, вигаданими «науковими сенсаціями» з візуальними доказами. Вони створюють паралельну, повністю вигадану візуальну реальність, яка руйнує класичні критерії очевидності й доказовості в освіті.

Взаємодія цих трьох компонентів створює замкнене, самореферентне цифрове середовище. Боти генерують запити, ШІ-алгоритми створюють під них контент, інші боти лайкають, коментують і поширюють цей контент, піднімаючи його в топ рекомендацій. Справжній людський інтелектуальний продукт опиняється за межами цієї замкненої системи капіталізації. Здобувач освіти, перебуваючи всередині цієї алгоритмічної бульбашки, опиняється під тотальним впливом автоматизованих симулякр-систем, які не мають нічого спільного з об'єктивною реальністю чи накопиченим людством культурним досвідом.

Поява та стрімке поширення в молодіжному сленгу, медіакультурі та науковому обігу терміна «*AI brain rot*» (когнітивна деградація, або «мозкова гниль» під впливом штучного інтелекту) є яскравим симптомом глибокої

психолого-педагогічної та антропологічної кризи цифрової епохи. У межах нашого дослідження ми виходимо за межі побутового чи метафоричного розуміння цього явища й пропонуємо його суворе наукове визначення. «AI brain rot» – це специфічний стан деформації когнітивної та емоційно-вольової сфер особистості, що виникає внаслідок тривалого, безсистемного та некритичного споживання автоматизовано згенерованого, низькосемантичного, емоційно тригерного ІІІ-контенту, який адаптований рекомендаційними алгоритмами під миттєве задоволення дофамінових потреб користувача.

Філософські підвалини розуміння цього феномену закладені в класичних працях із критичної теорії суспільства, постмодернізму та медіафілософії. Розглядаючи «AI brain rot» через призму філософського знання, ми виявляємо кілька фундаментальних концептуальних зв'язків [27,29]:

Концепція симуляції та гіперреальності Ж. Бодріяра. «AI brain rot» є прямим результатом тривалого перебування суб'єкта в стані гіперреальності, де знаки та символи (симулякри) більше не відсилають до реальних об'єктів світу, а існують автономно. Свідомість молоді, що поглинає нескінченні ІІІ-відео, вигадані новини та штучні зображення, втрачає онтологічний зв'язок із матеріальною та соціальною реальністю. Мислення починає оперувати порожніми формами, що веде до деградації гносеологічної функції розуму — здатності пізнавати істину.

Теорія відчуження (К. Маркс, М. Гайдеггер, Е. Фромм). В епоху генеративного ІІІ відчуження набуває нової, когнітивної форми. Людина відчужується від власної суверенної функції — мислення та текстопородження. Делегуючи інтелектуальну працю машині та споживаючи продукт автоматизованого виробництва контенту, індивід перетворюється на пасивний додаток до алгоритмічної системи. «Мозкова гниль» у цьому контексті — це атрофія людського в людині, добровільна відмова від зусилля бути свідомим суб'єктом.

Феномен «одномірної людини» Г. Маркузе. Сучасні рекомендаційні алгоритми, що підсовують користувачу контент типу «AI brain rot», виступають

як новітній інструмент тотального соціокультурного контролю та нівелювання критичного виміру мислення. Здобувач освіти, занурений у безперервний потік швидких цифрових стимулів, втрачає здатність до заперечення, трансценденції та критичної рефлексії. Його мислення стає «одномірним», повністю інтегрованим у задану алгоритмами матрицю споживання.

З погляду медіапедагогіки, «AI brain rot» маркує перехід від інформаційного суспільства до суспільства дезінформаційного та когнітивно деструктивного. Це не просто психологічна залежність від гаджетів; це радикальна перебудова нейрокогнітивної архітектури особистості. Коли дидактичний простір заміщується ШІ-ентропією, виникає загроза формування покоління з принципово іншим типом мислення, яке є не сумісним із класичними академічними практиками, науковим методом та культурою раціонального гуманізму.

Одним із найбільш руйнівних проявів штучної ентропії в межах сучасного освітнього простору є послідовне розмивання та деструкція історичної свідомості молоді. Історична пам'ять та культурна ідентичність виступають базовим фундаментом, на якому будується виховання особистості, її громадянська позиція та ціннісно-смилова матриця. Проте в епоху тотального домінування генеративного штучного інтелекту цей фундамент опиняється під загрозою системного руйнування. Візуальна природа сучасного сприйняття інформації, де пріоритет віддається образу, а не слову, робить здобувачів освіти беззахисними перед індустрією мультимедійних симулякрів – дипфейків (deepfakes) та штучно згенерованих «псевдохронік» [14].

У філософсько-педагогічному вимірі це призводить до феномену, який можна назвати *ерозією історичної очевидності*. Протягом багатьох десятиліть фото- та відеодокументи розглядалися історичною наукою та дидактикою як об'єктивні артефакти, що засвідчують реальність минулих подій. Фотографія з місця подій чи архівна кінохроніка мали статус незаперечного доказу. Сучасні дифузійні моделі штучного інтелекту здатні створювати фотореалістичні зображення та відео високої роздільної здатності, які детально імітують будь-

яку історичну епоху: від античності до XX століття. Соціальні мережі наповнюються тисячами ШІ-відео та зображень, які демонструють «сенсаційні історичні кадри», «приховані архіви» або «невідомі цивілізації» [24].

Для здобувача освіти, когнітивний апарат та система фундаментальних історичних знань якого ще перебувають на етапі формування, виникає ситуація глибокої онтологічної дезорієнтації. Розглянемо ключові дидактичні небезпеки цього процесу:

· *Зникнення межі між фактом і фікцією:* ШІ-згенеровані псевдохроніки не просто маніпулюють інтерпретацією фактів (як це робила традиційна пропаганда), вони конструюють повністю вигадані факти. Коли студент щодня бачить у стрічці новин високоякісні зображення подій, яких ніколи не було, його свідомість починає сприймати міф та симулякр нарівні з реальним історичним знанням.

· *Редукція історичного критицизму:* традиційні методики навчання історії вчили учнів аналізувати джерела, порівнювати текстові документи, шукати заангажованість автора. Проте проти візуальної симуляції ці методи є неефективними. Мозок людини на біологічному рівні схильний довіряти тому, що він бачить на власні очі. Феномен дипфейків обходить раціональні фільтри критичного мислення, апелюючи безпосередньо до чуттєвого сприйняття.

· *Розмивання культурних кодів та ідентичності:* генеративний ШІ працює на основі математичних усереднень великих масивів даних, які часто мають англоцентричний або глобалізований характер. Масова генерація візуального контенту призводить до стандартизації культурних образів, витіснення унікальних національних та етнокультурних контекстів штучними, комерціалізованими стереотипами. Культурна ідентичність здобувача освіти нівелюється, розчиняючись у безликому потоці глобального ШІ-субстрату.

Таким чином, ерозія історичної пам'яті через візуальні симулякри веде до формування особистості без історичного коріння, яка живе в розірваному, атомізованому часі. Позбавлений автентичного зв'язку з минулим, здобувач освіти стає максимально вразливим до будь-яких політичних та ідеологічних

маніпуляцій, оскільки його картина світу будується не на твердому ґрунті історичної правди, а на хитких пісках алгоритмічно згенерованої гіперреальності.

Експансія ШІ-ентропії та феномену «AI brain rot» чинить прямий, деструктивний вплив на нейробіологічні та когнітивні структури мозку сучасного здобувача освіти. У психолого-педагогічній науці дедалі чіткіше фіксується радикальна трансформація пізнавальних стратегій учнівської та студентської молоді. Найбільш тривожним симптомом цієї трансформації є катастрофічна втрата навичок *глибокого читання* та лінійного, системного мислення, які століттями виступали основою європейської академічної культури [3,7,9].

Концепція глибокого читання (М. Вульф) передбачає складні когнітивні процеси: аналітичний аналіз тексту, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, критичну оцінку аргументів автора, увімкнення механізмів емпатії та внутрішнього діалогу, а також формування власних концептуальних висновків. Глибоке читання вимагає від індивіда тривалої, вольової концентрації уваги на статичному текстовому масиві. Сама архітектура сучасного інтернет-простору, керована алгоритмами залучення й наповнена ШІ-сміттям, діє з точністю до навпаки. Вона оптимізована для стимулювання *кліново-мозаїчного, сканувального сприйняття* [35] .

Розглянемо механізми та наслідки цієї когнітивної деформації:

Хронічна фрагментація уваги: рекомендаційні алгоритми платформ побудовані на принципі безперервної зміни коротких, яскравих, емоційно насичених стимулів (короткі відео, пости-меми). Мозок здобувача освіти звикає до постійного отримання «дешевого дофаміну» кожні 15–30 секунд. Коли такий учень стикається з реальним академічним завданням — прочитати наукову статтю, монографію чи розв'язати багатокрокову задачу, — його когнітивна система відчуває дефіцит стимуляції. Виникає синдром «нетерплячості розуму», нездатність утримувати увагу на одному об'єкті довше кількох хвилин.

Редуція здатності до абстрактного мислення: мозаїчне сприйняття оперує готовими образами, які не вимагають від людини мисленнєвого зусилля для їхньої візуалізації чи декодування. Текст, на відміну від картинки, вимагає переведення абстрактних знаків (літер) у ментальні образи й поняття. Хронічне споживання III-відео та картинок атрофує цю здатність. Мислення молоді стає суто реактивним, поверхневим, нездатним до формування складних абстрактних категорій та логічних ланцюжків.

Втрата навичок лінійної логіки: класичне наукове знання є лінійним та кумулятивним: від тези до аргументу, від причини до наслідку. Кліповий контент III-мереж є хаотичним, безсистемним та розірваним. Здобувач освіти звикає жити в потоці непов'язаних між собою інформаційних фрагментів. Як наслідок, у його свідомості формується не цілісна картина світу, а мозаїчний калейдоскоп уривчастих відомостей. Такий студент може володіти великою кількістю фактів, але він абсолютно нездатний пов'язати їх у єдину логічну систему, провести компаративний аналіз чи виявити глибинні закономірності.

Ця трансформація когнітивних стратегій ставить під загрозу саме існування класичного університету та школи як інститутів раціонального Просвітництва. Педагогічна наука постає перед безпрецедентним викликом: як навчати й виховувати суб'єктів, чий розум алгоритмічно переформатований під кліпове споживання цифрового шуму і виявляється когнітивно несумісним із фундаментальним науковим знанням [13].

Глобальна деформація дидактичного простору, викликана експансією генеративного штучного інтелекту, унаочнила глибоку методологічну кризу традиційних підходів до формування критичного мислення та медіаграмотності. Концептуальні моделі медіаосвіти, які розроблялися та впроваджувалися у педагогічну практику протягом останніх трьох десятиліть, базувалися на принципах епохи Web 2.0. Вони виходили з припущення, що головним джерелом інформаційних загроз є антропогенні маніпуляції:

заангажованість журналістів, політична пропаганда, комерційний клікбейт або цілеспрямовані фейки, створені реальними людьми чи інституціями.

Відповідно, класичний інструментарій медіаграмотності пропонував здобувачам освіти лінійні алгоритми перевірки даних:

- Аналіз джерела інформації: верифікація авторитетності автора, перевірка репутації видання, аналіз інституційного домену сайту.
- Пошук першоджерела: відстеження ланцюжка репостів до первинного документа або офіційного повідомлення.
- Текстовий аналіз маніпуляцій: виявлення емоційно забарвленої лексики, логічних помилок, порушень балансу думок.

В умовах ШІ-ентропії та промислового надвиробництва симулякрів цей інструментарій повністю втрачає свою ефективність і зазнає концептуального колапсу. Сучасні великі мовні моделі та дифузійні нейромережі здатні за лічені секунди створювати тисячі унікальних цифрових екосистем, які ідеально мімікрують під авторитетні джерела. ШІ-бот може згенерувати наукоподібний текст із вигаданими посиланнями на реальні наукові бази даних, оформити його на сайті, дизайн якого копіює провідні світові видання, і забезпечити тисячі коментарів та лайків від штучно створених бот-аватарів [23].

Для здобувача освіти, який намагається застосувати традиційні правила медіачекінгу, виникає ситуація когнітивної пастки. Він перевіряє джерело – воно виглядає солідно; він шукає підтвердження в мережі – алгоритми видають йому сотні схожих згенерованих сторінок; він аналізує стиль – текст написаний бездоганною академічною мовою без емоційних перекосів. Проте сам зміст цієї інформації є чистим симулякром, вимислом машини, що не має жодного стосунку до реальності.

Таким чином, криза традиційного критичного мислення полягає в тому, що воно виявляється безсилим проти індустріальної автоматизації брехні. Нам більше не протистоїть заангажований автор, з яким можна вступити в раціональну полеміку; нам протистоїть бездушний математичний алгоритм оптимізації уваги, який прораховує когнітивні вразливості людської психіки на

випередження. Це вимагає від педагогічної науки радикального кроку – переходу від реактивної моделі медіаграмотності (спроб перевірити кожен факт) до проактивної концепції внутрішнього захисту особистості

Компаративний аналіз еволюційних парадигм цифрового дидактичного простору в координатах філософії науки та освіти подано у таблиці 2.5.1.

Таблиця 2.5.1

Компаративний аналіз еволюційних парадигм цифрового дидактичного простору в координатах філософії науки та освіти

Критерії порівняння	Антропоцентричний проєкт (Web 1.0 / Web 2.0)	Постгуманістична трансформація (Web 3.0 / Генеративний ШІ)
Онтологічний статус середовища	Репрезентативний: відображення людського досвіду, знань та культури.	Симулятивний: автономне виробництво гіперреальності та безкінечних симулякрів.
Головний суб'єкт і автор контенту	Людина: студент, науковець, реальний користувач.	Математичний алгоритм: великі мовні моделі (LLM), дифузійні нейромережі, боти.
Економічна алгоритмічна модель	Демократизація та децентралізація вільний інтелектуальний краудсорсинг.	Економіка уваги, капіталізм, наглядний максимізація метрик залучення (engagement).
Граничні витрати на виробництво інформації	Високі: вимагають значних когнітивних, часових та психологічних зусиль індивіда.	Нульові: промислове, автоматизоване конвеєрне надвиробництво та гіперінфляція тексту/медіа.
Вплив на когнітивні стратегії молоді	Розвиток лінійного мислення, навичок глибокого читання та рефлексії.	Хронічна фрагментація уваги, кліпово-мозаїчне сприйняття, феномен «AI brain rot».
Статус історичної пам'яті та фактів	Фактологічна очевидність: фото-, відео- та тексти як масова генерація дипфейків, об'єктивні артефакти візуальних та текстових минулого.	Ерозія історичної пам'яті: дипфейків, візуальних та текстових фальсифікацій.
Традиційна медіаграмотність	Ефективна: базується на перевірці джерел, авторів та логіки антропогенних маніпуляцій.	Методологічний колапс: безсила індустриальної симуляції авторитетності

		алгоритмами.		
Стратегічна освіти	мета	Забезпечення доступу до інформації, її структурування та засвоєння знань.	Формування імунітету плекання людського розуму.	цифрового особистості, екології
Пріоритетні дидактичні методи		Оцінювання письмового (реферати, есе, роботи).	кінцевого продукту мислення, курсові слова» (сократичний діалог, офлайн-практики).	процесу «живого

Усвідомлення неефективності традиційних дидактичних підходів в умовах тотального домінування ІІІ-контенту актуалізує потребу у введенні до наукового обігу та практичної педагогіки принципово нової категорії – *«цифрового імунітету особистості»*. У філософсько-педагогічному дискурсі цифровий імунітет має розглядатися не просто як набір технічних навичок кібербезпеки, а як інтегральна, системна якість особистості, що визначає її спроможність зберігати когнітивну суверенність, ментальну автентичність та психоемоційну стійкість в умовах агресивного, штучно деформованого інформаційного середовища.

Концептуальний фундамент цифрового імунітету базується на принципах *екології людського розуму* (нооекології). Якщо класична екологія опікується збереженням чистоти природного середовища для фізичного виживання людини, то екологія розуму спрямована на захист ментального простору особистості від токсичного засмічення алгоритмічним шлаком і продуктами «AI brain rot». Розглянемо ключові структурні компоненти цифрового імунітету як нової стратегічної мети освітнього процесу:

Аксіологічний (ціннісний) бар'єр: формування у здобувача освіти стійкої внутрішньої системи ціннісних орієнтирів та смислів, яка виступає головним фільтром для вхідної інформації. Особистість, яка чітко розуміє свої життєві та освітні цілі, має розвинену самосвідомість і культурну ідентичність, володіє природним імунітетом проти низькосемантичного ІІІ-шуму. Такий

учень просто ігнорує алгоритмічні дофамінові пастки, оскільки вони не резонують з його внутрішнім ціннісним полем.

Когнітивний аскетизм та інформаційна гігієна: свідоме й цілеспрямоване обмеження споживання цифрового контенту. Цифровий імунітет передбачає виховання культури «інформаційної дієти», коли здобувач освіти вміє самостійно дозувати час перебування в мережі, відмовляється від хаотичного скролінгу рекомендаційних стрічок і переходить до моделі точкового, цілеспрямованого пошуку знань. Це розвиває вольову регуляцію уваги та захищає нейронні структури мозку від хронічної фрагментації.

Епістемологічний скептицизм: зміна фундаментальної установки мислення щодо цифрового простору. Якщо раніше базовою установкою користувача була довіра до побаченого чи прочитаного, яка коригувалася перевіркою, то в епоху III базовою установкою має стати тотальний епістемологічний скептицизм. Здобувач освіти має чітко усвідомлювати: все, що він бачить на екрані гаджета (текст, фото, відео, голос), за замовчуванням може бути штучною генерацією, доки не доведено зворотне через надійні офлайнні або інституційні канали.

Зміщення мети освіти у бік формування цифрового імунітету означає, що педагогіка відмовляється від утопічної спроби «навчити всього» або «проконтролювати весь інтернет». Головним завданням стає вирощування внутрішнього, автономного психологічного «щита» всередині самого здобувача освіти. Екологія людського розуму в епоху III – це повернення людині права на свій внутрішній світ, захищений від алгоритмічного нагляду, маніпуляцій та штучно згенерованого хаосу.

Формування цифрового імунітету особистості в умовах III-ентропії вимагає від педагогічної науки не просто декларативного оновлення змісту освіти, а радикальної, революційної перебудови всього дидактичного інструментарію. Традиційна класно-урочна та лекційно-семінарська системи, що формувалися протягом століть під впливом ідей Я. А. Коменського та індустріальної епохи, виходили з презумпції дефіциту інформації та

унікальності текстового результату діяльності учня. Коли генеративний штучний інтелект перетворив створення будь-яких письмових та візуальних продуктів на безкоштовну, миттєву і загальнодоступну автоматизовану процедуру, класичні дидактичні методи контролю та оцінювання остаточно втратили свій педагогічний сенс.

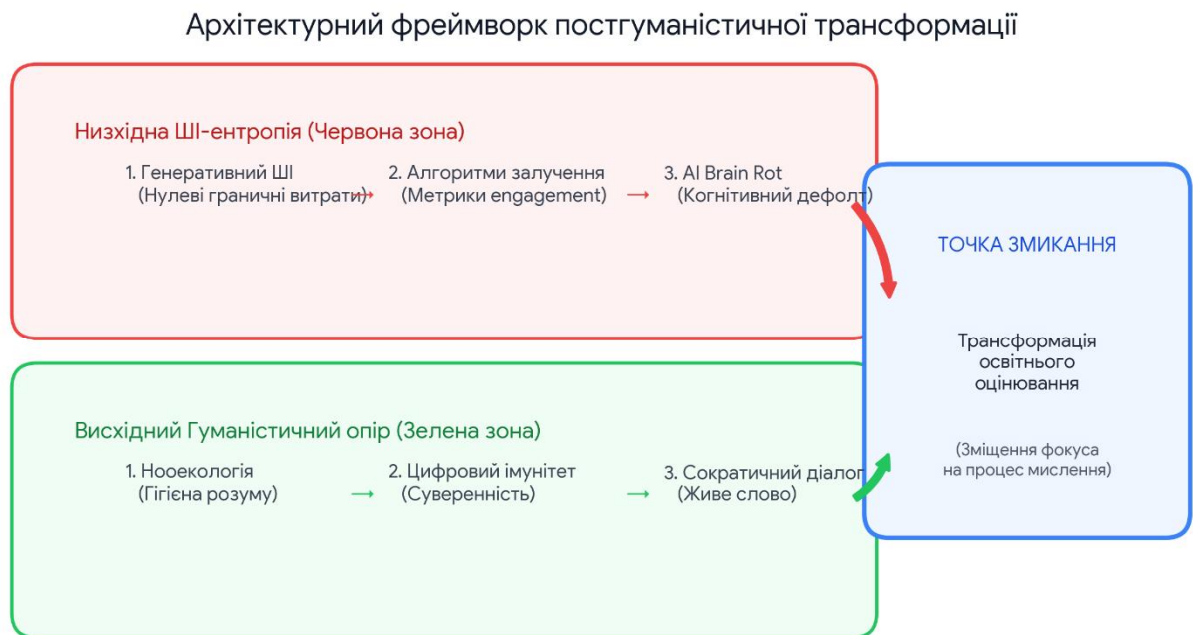


Рис. 2.5.1. Концептуальна матриця постгуманістичної трансформації науково-освітнього простору та архітектоніка цифрового імунітету особистості

Як видно з рис. 1, головний вектор трансформації сучасної дидактики має бути спрямований на *зміщення фокуса оцінювання з кінцевого продукту діяльності на сам процес мислення, рефлексії та індивідуального смислопородження*. Педагог більше не може оцінювати реферат, есе, розв'язок стандартної математичної задачі чи код програми як об'єктивне свідчення компетентності здобувача освіти, оскільки ці артефакти з високою ймовірністю можуть бути делеговані нейромережам. Критерієм успішності навчання стає не володіння готовим інформаційним субстратом, а спроможність особистості до здійснення самотійного інтелектуального зусилля.

Розглянемо базові дидактичні стратегії та методи, що покликані протистояти когнітивній деградації та алгоритмічному уярмленню особистості:

· *Ренесанс «живого слова» та сократичного діалогу.* В епоху, коли письмова комунікація в мережі тотально автоматизується та симулюється ботами, єдиним простором автентичності залишається безпосередня, жива, синхронна мовленнєва взаємодія. Навчальний процес має бути переорієнтований на активне впровадження методів сократичного діалогу, евристичних бесід, відкритих дискусійних панелей та дебатів. Оцінюванню підлягає здатність здобувача освіти в режимі реального часу аргументувати свою позицію, миттєво реагувати на контраргументи опонента, виявляти логічні суперечності та формулювати власні гіпотези без допомоги гаджетів. «Живе слово» повертає в освіту етичний та емпатійний виміри, відновлюючи інтерсуб'єктивну природу навчання.

· *Методологія «видимого мислення».* Цей підхід передбачає розгортання та фіксацію когнітивного процесу учня на кожному етапі вирішення проблеми. Педагог оцінює не фінальну відповідь, а чернетки, логічні карти (mind maps), усні коментарі здобувача щодо того, чому він обрав саме такий шлях розв'язання, які альтернативи він відкинув і з якими внутрішніми труднощами зіткнувся. Письмові роботи (якщо вони використовуються) мають створюватися безпосередньо в аудиторії (офлайн-есе) методом «сліпого письма» або супроводжуватися процедурою публічного захисту кожного написаного абзацу.

· *Дослідницькі проєкти повного циклу та емпіричні офлайн-практики.* Для подолання феномену «AI brain rot» та відриву особистості від матеріальної реальності дидактика має зробити крок у бік емпіризації навчання. Пріоритет надається проєктам, виконання яких фізично неможливо делегувати віртуальному ШІ: проведення лабораторних експериментів, польові соціологічні дослідження (інтерв'ю з реальними людьми на вулицях), робота з архівними паперовими першоджерелами, екологічний моніторинг місцевості, створення матеріальних об'єктів або мистецьких артефактів власними руками.

Така діяльність заземлює свідомість здобувача освіти, повертає йому відчуття фізичного світу та формує автентичний досвід, який не піддається алгоритмізації.

Кейс-методи екстремальної невизначеності та парадоксу.

Навчальні завдання мають конструюватися таким чином, щоб вони містили внутрішній парадокс, фактологічний дефіцит або суперечливі ціннісні виміри, які не мають однозначного математичного вирішення. Генеративний ШІ ідеально розв'язує завдання, що базуються на ймовірнісних закономірностях та наявних у його базі шаблонах. Коли ж студент стикається з унікальним кейсом, де потрібно прийняти нестандартне етичне або стратегічне рішення в умовах відсутності прецедентів, машина виявляється безсилою, поступаючись місцем унікальному людському креативному та евристичному потенціалу.

Таким чином, трансформація дидактичних методів в епоху ШІ-ентропії полягає в перетворенні освітнього простору на простір екзистенційного випробування людського розуму. Відмовляючись від ролі пасивного контролера результатів, викладач стає режисером живого інтелектуального дійства, головна мета якого — змусити здобувача освіти думати, говорити, сумніватися й творити всупереч алгоритмічному комфорту цифрового середовища.

Висновки. Проведене філософсько-педагогічне дослідження онтологічних та дидактичних трансформацій сучасного інформаційного простору під впливом технологій генеративного штучного інтелекту дозволяє сформулювати низку узагальнювальних висновків, що мають принципове значення для розвитку сучасної теорії та практики освіти.

Констатовано фундаментальну зміну онтологічного статусу глобальної мережі Інтернет: відбувся історичний перехід від антропоцентричного, гуманістичного простору Web 1.0 та Web 2.0, орієнтованого на вільну творчість, субкультурну соціалізацію та емансипацію знань реальної людини, до техноцентричного, прагматизованого середовища Web 3.0. У цьому новому просторі антропогенний контент послідовно заміщується, витісняється та

маргіналізується автоматизовано згенерованим ШІ-субстратом. Штучний інтелект не знищив мережу інфраструктурно, але здійснив кардинальну підміну її сутності, перетворивши простір знань на простір тотальної симуляції та гіперреальності за Ж. Бодріаром.

Експліковано сутність та внутрішню архітектуру феномену «штучної ентропії», що функціонує в межах «економіки уваги». Доведено, що провідні цифрові корпорації та платформи оптимізують свої рекомендаційні алгоритми не за критеріями істинності, верифікованості чи виховної цінності інформації, а за метриками тотального поведінкового залучення (engagement metrics). Це стимулює промислове надвиробництво когнітивно простого, емоційно тригерного та низькосемантичного контенту (бот-мережі, дипфейки, псевдохроніки), що призводить до гіперінфляції інформації та блокування каналів раціональної дидактичної комунікації.

Науково обґрунтовано медіапедагогічну небезпеку явища «AI brain rot» (когнітивної деградації особистості). Встановлено, що тривале перебування здобувачів освіти всередині алгоритмічних ШІ-бульбашок запускає деструктивні нейрокогнітивні трансформації: хронічну фрагментацію уваги, втрату навичок глибокого читання (deep reading) та лінійного логічного мислення, редукцію здатності до абстрагування, а також ерозію історичної пам'яті й культурної ідентичності через візуальні симулякри. Сучасний учень звикає до споживання готових алгоритмічних рішень, що веде до атрофії волевих та пізнавальних зусиль.

Обґрунтовано методологічну кризу традиційних підходів до формування критичного мислення та медіаграмотності. Оскільки ШІ здатний безкоштовно та масово генерувати бездоганні симулякри авторитетності (наукоподібні тексти, фейкові екосистеми з відгуками ботів), лінійні методи перевірки джерел та фактчекінгу втрачають свою ефективність. Доведено потребу переходу до проактивної концепції формування «цифрового імунітету особистості» та екології людського розуму (нооекології) як нової стратегічної мети освіти, що

базується на аксіологічному бар'єрі, когнітивному аскетизмі та тотальному епістемологічному скептицизмі користувача.

Визначено магістральні шляхи трансформації дидактичних методів у вищій та середній школі. В умовах нівелювання граничних витрат на створення контенту оцінювання результатів діяльності втрачає сенс; нова дидактика має зосередитися на оцінюванні самого процесу мислення суб'єкта. Це вимагає радикального ренесансу «живого слова» (сократичний діалог, дебати, усна аргументація в режимі реального часу), впровадження методів «видимого мислення» та орієнтації на дослідницькі проєкти повного циклу з реальними офлайн-практиками, які фізично не можуть бути симульовані машиною.

Загалом, філософсько-освітній аналіз процесів ШІ-деформації Інтернету свідчить про глибоку антропологічну кризу в освітньому просторі. Проте ця криза не повинна трактуватися як привід для капітуляції чи технопесимізму. Вона є потужним історичним стимулом для гуманітарного очищення та оновлення педагогіки. Протиставити штучній ентропії цифрового середовища свідому екологію людського розуму, захистити суверенність і самобутність людського мислення та повернути найвищу цінність автентичному живому знанню — головне цивілізаційне завдання сучасної педагогічної спільноти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів. *Філософія освіти*. 2019. № 1 (24). С. 6–21.
2. Бодріяр Ж. Симулякри і симуляція / пер. з фр. В. Ховхуна. Київ : Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2004. 230 с.
3. Братко М. В. Цифрова трансформація освітнього простору: від інструменталізму до нової дидактичної антропології. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2024. Т. 62. С. 45–59.
4. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі епохи цифровізації. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. Т. 4, № 2. С. 1–12.
5. Маклюен М. Розуміння медіа: зовнішні розширення людини / пер. з англ. А. Лазаренка. Київ : Ніка-Центр, 2008. 416 с.
6. Маркузе Г. Одномірна людина: Дослідження ідеології розвинутого індустріального суспільства / пер. з нім. В. Кузнецова. Київ : Юніверс, 2002. 284 с.
7. Тоффлер Е. Третя Хвиля / пер. з англ. А. Євси. Київ : Видавничий дім «Всесвіт», 1998. 480 с.
8. Фромм Е. Мати чи бути? / пер. з нім. О. Михайлової. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2017. 240 с.
9. Хабермас Ю. Теорія комунікативної дії: Схематичний окрес / пер. з нім. Л. Демської. Львів : Кальварія, 2005. 320 с.

10. Чо К. М., Довгань О. А. Криза автентичності в медіафілософії: алгоритмізація уваги та ШІ-ентропія. *Сучасний соціокультурний простір: філософський аналіз*. 2025. № 3. С. 88–101.
11. Шеннон К. Математична теорія зв'язку. *Теорія інформації та її кібернетичні застосування*. Харків : Основа, 2011. С. 14–92.
12. Amodei, D., & Kaplan, J. (2025). The Economics of Generative AI: Zero Marginal Cost of Content and Information Hyperinflation. *Journal of Digital Economy and Society*, 14(2), 112–129.
13. Baudrillard, J. (2016). *The Ecstasy of Communication* (C. Schütze, Trans.). Semiotext(e).
14. Castells, M. (2010). *The Rise of the Network Society: The Information Age: Economy, Society, and Culture* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
15. Davenport, T. H., & Beck, J. C. (2001). *The Attention Economy: Understanding the New Currency of Business*. Harvard Business School Press.
16. Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press.
17. Floridi, L. (2024). *The Green and the Blue: Naive Techno-optimism and the Philosophy of the Infosphere in the Age of Large Language Models*. Oxford University Press.
18. Fuchs, C. (2025). *Social Media and Critical Theory in the Age of Generative AI*. Routledge.
19. Greenfield, S. (2023). *Mind Change: How Digital Technologies are Leaving their Mark on Our Brains*. Susan Greenfield Publications.
20. Han, Byung-Chul. (2022). *Infocracy: Digitalization and the Crisis of Democracy* (D. Steuer, Trans.). Polity Press.
21. Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York University Press.
22. Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. Farrar, Straus and Giroux.
23. Lanier, J. (2018). *Ten Arguments for Deleting Your Social Media Accounts Right Now*. Henry Holt and Co.
24. Noble, S. U. (2018). *Algorithms of Oppression: How Search Engines Reinforce Racism*. New York University Press.
25. Pasquale, F. (2015). *The Black Box Society: The Secret Algorithms That Control Money and Information*. Harvard University Press.
26. Postman, N. (1985). *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business*. Viking Penguin.
27. Russell, S. (2024). Human-Compatible AI and the Threat of Epistemological Decay. *Artificial Intelligence Review*, 57(1), 45–67.
28. Srnicek, N. (2017). *Platform Capitalism*. Polity Press.
29. Stiegler, B. (2019). *The Age of Disruptive Technology: Education and Psychopolitics in the Anthropocene* (D. Ross, Trans.). Polity Press.
30. Turkle, S. (2015). *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*. Penguin Press.
31. Vaidhyanathan, S. (2011). *The Googlization of Everything (And Why We Should Worry)*. University of California Press.
32. Wolf, M. (2018). *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. Harper.
33. Zuboff, S. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. PublicAffairs.
34. Zylinska, J. (2023). *The Cyborg-Teacher: Educational Philosophy After the Human*. Open Humanities Press.
35. Zytomirski, J., & Miller, K. (2026). The "AI Brain Rot" Phenomenon: Cognitive Fragmentation and the Collapse of Deep Reading Skills in Gen Z Students. *Journal of Media Psychology and Education*, 21(3), 204–221.

2.6. СТРАТЕГІЧНІ ОРІЄНТИРИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ЦИФРОВІЗОВАНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Микола Кічка,

*здобувач третього (освітньо-наукового) ступеня вищої освіти
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Міжнародного університету, м. Одеса, Україна,
<https://orcid.org/0009-0001-9043-910X>*

Анотація. У підрозділі монографії здійснено комплексний, цілісний теоретико-методологічний аналіз сутності, структурно-компонентного складу та генезису системи професійної підготовки фахівців економічного профілю в умовах інтенсивної диджиталізації та глобалізації сучасного соціоекономічного простору. Актуальність дослідження зумовлена парадигмальним переходом до «суспільства знань і високих технологій», що докорінно трансформує архітектуру ринку праці, висуваючи випереджальні вимоги до якості людського капіталу. На основі критичного аналізу широкого масиву вітчизняних і зарубіжних наукових джерел обґрунтовано систему провідних методологічних підходів до організації вищої економічної освіти, зокрема: системного (трактування освіти як відкритої педагогічної системи), компетентнісного (зміщення вектора з накопичення знань на праксеологічну здатність розв'язувати нестандартні завдання), особистісно орієнтованого (розвиток індивідуального потенціалу та суб'єктності студента), діяльнісного (формування вмінь через активну активність у дидактичному середовищі) та контекстного (моделювання координат майбутньої професійної діяльності). Доведено, що лише їхня синергетична інтеграція забезпечує необхідну гнучкість, адаптивність та практико-орієнтованість навчального процесу в закладах вищої освіти.

Окрему увагу в роботі приділено ретроспективному та прогностичному аналізу еволюції, моделей і результативності дистанційного навчання у вищій школі. Визначено логіку транзиту від допоміжних електронних інструментів до самостійної, висококонкурентної освітньої парадигми, становлення якої супроводжувалося адаптацією до масштабних зовнішніх макрокриз (пандемії COVID-19 та повномасштабного воєнного стану в Україні). У статті класифіковано та всебічно схарактеризовано три групи ключових обмежень віртуального дидактичного простору: технічні бар'єри (цифрова нерівність, асиметрія апаратного забезпечення), методичні ускладнення (інертність програм, формалізм оцінювання, криза мотивації та загрози прокрастинації здобувачів) та дефіцит безпеки (ризики витоку персональних даних, кібербулінг). На основі узагальнення передового світового університетського досвіду доведено, що найбільш гнучким та резистентним до зазначених ризиків є змішаний формат, який гармонійно поєднує автономність асинхронного

режиму з інтерактивним дидактичним потенціалом синхронної суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Концептуалізовано архітектоніку сучасного кваліфікаційного профілю економіста нової генерації в умовах Четвертої промислової революції. Обґрунтовано, що універсальний характер професії вимагає від випускника володіння гібридним типом мислення, де фундаментальний теоретико-економічний базис поєднується з просунутою цифровою компетентністю, вмінням здійснювати аналіз і когнітивну візуалізацію великих масивів даних, розумінням принципів штучного інтелекту, машинно-економетричного моделювання та інструментів цифрових фінансів. Доведено важливість збалансованого розвитку блоку надпрофесійних навичок, проєктно-підприємницької спроможності за гнучкими методологіями, а також культури цифрової деонтології та конфіденційності. Зроблено висновок, що подолання дисбалансу між академічним змістом програм та динамічними запитами ринку праці потребує масштабної модернізації методологічного контуру освіти, впровадження дуальних моделей партнерства з бізнесом, розгортання інтелектуальних LMS-платформ та випереджального підвищення цифрової спроможності науково-педагогічних кадрів, що є базовою умовою сталого розвитку цифрової екосистеми держави.

Ключові слова: цифровізація освіти, цифрова компетентність, компетентнісний підхід, особистісно орієнтований підхід, контекстний підхід, дистанційне навчання, змішане навчання, штучний інтелект, великі дані, адаптивне навчання, інформаційна культура, soft skills, еволюція освітніх моделей, економічне мислення, фахівці економічної галузі.

STRATEGIC GUIDELINES FOR THE DEVELOPMENT OF FUTURE ECONOMISTS' PROFESSIONAL COMPETENCE IN A DIGITALIZED SOCIETY

Abstract. The article provides a comprehensive and holistic theoretical and methodological analysis of the essence, structural-component framework, and genesis of the vocational training system for economic specialists under the conditions of intensive digitalization and globalization of the modern socio-economic space. The relevance of the study is driven by the paradigmatic transition towards a "knowledge and high-technology society", which fundamentally reshapes the architecture of the labor market, imposing advanced requirements on the quality of human capital. Based on a critical analysis of a wide range of domestic and foreign scientific sources, a system of leading methodological approaches to the organization of higher economic education is substantiated, namely: systemic (interpreting education as an open pedagogical system), competency-based (shifting the vector from knowledge accumulation to the praxeological ability to solve non-standard tasks), student-centered (developing the individual potential and agency of the student), action-oriented (forming skills through active participation in the didactic environment), and contextual (modeling the coordinates of future professional activity). It is proven that

only their synergetic integration ensures the necessary flexibility, adaptability, and practice-oriented nature of the educational process in higher education institutions.

Special attention is paid to the retrospective and predictive analysis of the evolution, models, and effectiveness of distance learning in higher education. The logic of transit from auxiliary electronic tools to an independent, highly competitive educational paradigm is defined, the formation of which was accompanied by adaptation to large-scale external macro-crises (the COVID-19 pandemic and the full-scale martial law in Ukraine). The article classifies and comprehensively characterizes three groups of key limitations of the virtual educational space: technical barriers (digital divide, hardware asymmetry), methodological complications (sluggishness of programs, formalism of assessment, motivation crisis, and risks of students' procrastination), and security deficits (risks of personal data leakage, cyberbullying). Based on the generalization of advanced world university experience, it is proven that the blended learning format is the most flexible and resilient to these risks, harmoniously combining the autonomy of the asynchronous mode with the interactive didactic potential of synchronous student-student interaction.

The architectonics of the modern qualification profile of a new generation economist under the conditions of the Fourth Industrial Revolution is conceptualized. It is substantiated that the universal nature of the profession requires a graduate to possess a hybrid type of thinking, where a fundamental theoretical and economic basis is combined with advanced digital competence, the ability to collect, interpret, and visually represent big data arrays, understanding the principles of artificial intelligence, machine-econometric modeling, and digital finance tools (*FinTech*, blockchain, cryptocurrency assets). The importance of the balanced development of a complex of non-professional skills (soft skills: critical thinking, cross-cultural communication, team facilitation), project-entrepreneurial capability according to flexible methodologies, as well as the culture of digital deontology and confidentiality is proven. It is concluded that overcoming the imbalance between the academic content of programs and the dynamic demands of the labor market requires a large-scale modernization of the methodological framework of education, the implementation of dual partnership models with business, the deployment of intelligent LMS platforms, and the proactive improvement of the digital capability of academic staff, which is a fundamental condition for the sustainable development of the state's digital ecosystem.

Keywords: economic specialists, digitalization of education, competency-based approach, student-centered approach, action-oriented approach, contextual approach, distance learning, blended learning, artificial intelligence, Big Data, adaptive learning, soft skills, labor market, digital competence, evolution of educational models, economic thinking, information culture.

Постановка проблеми. Стрімкий транзит глобального та національного господарських комплексів до архітектури Четвертої промислової революції

докорінно трансформує координати професійної діяльності, висуваючи принципово нові вимоги до кваліфікаційного профілю кадрів економічного спрямування [2; 6]. Системне впровадження у практику менеджменту, фінансів та аудиту проривних IT-інструментів, алгоритмів штучного інтелекту, блокчейн-мереж та методів інтелектуального аналізу великих масивів даних зумовлює кардинальну перебудову структури зайнятості та нівелює праксеологічну ефективність традиційних лінійних моделей навчання [9; 25]. Традиційна освітня парадигма вищої школи, орієнтована на репродуктивне накопичення статичного теоретичного знання, виявляє ознаки інертності й неспроможності забезпечити належний рівень адаптивності, цифрової грамотності та трансдисциплінарної обізнаності випускників [13; 36]. Окреслена суперечність між динамічними запитами цифровізованого бізнес-середовища та фактичним рівнем сформованості крос-функціональних компетентностей фахівців актуалізує об'єктивну потребу в глибокому теоретико-методологічному переосмисленні й системній модернізації змісту, форм і методів проектування освітнього процесу в закладах вищої освіти (ЗВО) [10; 29].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні та методичні засади підготовки економістів у системі вищої школи обґрунтовано у фундаментальних працях Г. Дутки, В. Стрельнікова та О. Гончарової. Дидактичний потенціал інструментів інформаційно-комунікаційних і хмаро орієнтованих технологій у вищій освіті розкрито в наукових розвідках Т. Поясок, Т. Коваль, О. Глазунової та М. Шишкіної [26; 27]. Психолого-педагогічні аспекти формування професійної компетентності й суб'єктності майбутніх фахівців досліджено І. Бехом, Л. Дибковою, Є. Іванченко та Н. Кошелевою [3; 5; 16]. Концептуальні орієнтири розвитку економічної культури, мислення та стратегічної адаптивності випускників висвітлено в роботах К. Рудніцької, О. Кірда, Н. Пенцової та В. Різник [2; 14; 22; 23; 30]. Особливості організації дистанційного та змішаного навчання в умовах сучасних суспільних і кризових викликів (пандемія COVID-19, воєнний стан в Україні) вивчено Л.

Філіповою, Н. Голярдик, О. Гевко, О. Антонюк, С. Савчук, І. Шостак та іншими [1; 13;18;24;27]. Проте, попри значний масив наукових напрацювань, питання комплексного визначення стратегічних орієнтирів проектування адаптивних, ІІІ-керованих і трансдисциплінарних освітніх екосистем підготовки економістів нової генерації потребує додаткового цілісного узагальнення.

Метою дослідження є комплексне теоретико-методологічне обґрунтування стратегічних орієнтирів розвитку професійної компетентності майбутніх економістів у цифровізованому суспільстві, систематизація наукових підходів та виявлення деструктивних чинників впровадження дистанційних моделей їхнього навчання задля проектування цілісної інноваційної парадигми вищої економічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Глобалізація суспільних відносин, системна диджиталізація та посилення транснаціональної конкуренції висувають нові вимоги до кваліфікації фахівців економічної галузі, визначаючи рівень їхньої фахової підготовки чинником сталого розвитку національної економіки. Особливості професійного становлення майбутніх економістів становлять підґрунтя сучасних дидактичних пошуків у вітчизняному та зарубіжному науковому дискурсі.

Зокрема, методичні засади підготовки економістів у закладах вищої освіти (ЗВО) обґрунтовано у працях Г. Дутки, В. Стрельнікова, О. Гончарової; дидактичний потенціал інструментів інформаційно-комунікаційних технологій у цьому процесі розкрито Т. Поясок та Т. Коваль; психолого-педагогічні аспекти формування професійної компетентності майбутніх фахівців досліджено Л. Дибковою, Є. Іванченко, Н. Кошелевою та І. Демурою. Зазначений науковий інтерес зумовлений імперативом адаптації традиційної освітньої парадигми до вимог цифровізованого суспільства та потребою модернізації змісту фахової освіти відповідно до динамічних запитів ринку праці.

Концептуальні засади формування економіста нового типу, здатного ефективно репрезентувати державу на міжнародному рівні, висвітлено в працях

К. Рудніцької. Своєю чергою, особливості підготовки фахівців до підприємницької діяльності в контексті розвитку малого бізнесу досліджено С. Алексєвою та співавторами; дослідниками схарактеризовано методичні й практичні аспекти професійної підготовки здобувачів у закладах професійної освіти та визначено педагогічні умови стимулювання їхньої ділової активності.

Ретроспективний аналіз теоретичних джерел і дисертаційних робіт за тридцять років незалежності України, здійснений О. Кірданом, дозволив систематизувати науковий пошук за шістьма провідними напрямками: методи і засоби підготовки майбутніх викладачів економіки; теоретико-практичні аспекти навчання майбутніх економістів; методологія формування особистості професіонала; адаптація міжнародного досвіду; механізми забезпечення якості освіти; специфіка підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти. За результатами узагальнення науковець обґрунтував імперативність подальшого вивчення професійної підготовки економістів саме в умовах цифрової трансформації освіти, економіки та бізнесу.

Компаративний аналіз вітчизняних і зарубіжних освітніх моделей представлено в дослідженні А. Загородньої, яка здійснила порівняння систем підготовки фахівців економічної галузі в Україні та Польщі, виокремивши такі перспективні шляхи адаптації польського досвіду у вищій школі України:

- розробка та впровадження гнучких професійно орієнтованих програм, що передбачають дієву профорієнтацію на етапі старшої школи та забезпечення академічної свободи студентів щодо вибору спеціалізації після завершення початкових етапів навчання відповідно до запитів ринку праці;
- оптимізація структури освітнього процесу на засадах блоково-модульної побудови навчальних планів, розробка їхнього автентичного навчально-методичного супроводу та розбудова інституту академічного консультування здобувачів у процесі самостійної й науково-дослідної роботи задля реалізації індивідуальної освітньої траєкторії;
- модернізація змісту навчання шляхом інтеграції до варіативних складників освітніх програм дисциплін, спрямованих на розвиток

міжкультурної комунікації, емоційного інтелекту та навичок кроскультурної взаємодії в умовах глобалізації економічних зв'язків.

- розбудова партнерської взаємодії між суб'єктами ринку праці та ЗВО на засадах дуальної освіти, що передбачає проектування спільних сертифікатних програм, організацію стажувань на підприємствах, виконання прикладних досліджень і залучення провідних практиків до аудиторної роботи.

Поділяючи позицію А. Загородньої щодо євроінтеграційного потенціалу зазначених напрямів, зазначимо, що модернізація вищої економічної освіти наразі набула глобального виміру. Систематизація наукових доробок дозволяє стверджувати, що інтенсифікація пошуку нових дидактичних моделей у розвинених країнах зумовлена такими домінантними чинниками:

1. Посилення глобалізаційних процесів і прискорений технологічний розвиток актуалізують формування у фахівців крос-функціональних компетентностей, які виходять за межі репродуктивного засвоєння знань. У сучасних наукових розвідках доведено імперативність випереджального розвитку критичного мислення, адаптивності та міжкультурної взаємодії в економістів нової генерації.

2. Концептуальний перехід до «суспільства знань і високих технологій» загострює суперечність між академічним змістом традиційних освітніх програм та реальними вимогами роботодавців. Забезпечення високої якості людського капіталу як головного драйвера інновацій потребує гнучкого оновлення системи вищої освіти з урахуванням світових трендів у широкому соціально-економічному контексті.

3. Передбачає взаємопроникнення економічних дисциплін із технологічними, соціальними та екологічними науками задля формування у майбутніх фахівців системного бачення професійних проблем. У наукових публікаціях обґрунтовано імперативність упровадження дидактичних принципів міждисциплінарності до навчальних планів і програм підготовки, оскільки розв'язання багатогранних викликів сучасного суспільства вимагає не просто локальних галузевих розробок, а проектування трансдисциплінарних

рішень. Водночас повноцінна реалізація цього потенціалу потребує випереджального розвитку комунікативних навичок здобувачів для забезпечення ефективної взаємодії з академічною спільнотою та іншими стейкхолдерами.

4. Експансія університетсько-бізнесової колаборації виступає ключовим інструментом оптимізації змісту освітніх програм, організації практик та професійних стажувань студентів. Системний зв'язок із реальним сектором забезпечує валідацію теоретичної підготовки практичним вимогам ринку праці. За результатами аналізу моделей партнерства вищої школи з малим і середнім бізнесом доведено двосторонню синергію: підприємства отримують імпульс до технологічного оновлення, а ЗВО – адаптовані до фінського контексту концепції продуктивної розширеної співпраці, що безпосередньо підвищує якість підготовки фахівців.

5. Професійна освіта в цьому контексті постає базовим інструментом забезпечення екологічної трансформації виробництва. Її першочерговим завданням є проєктування дидактичних підходів, орієнтованих на формування у майбутніх економістів компетентностей сталого та інноваційного розвитку. За результатами систематизації полярних наукових поглядів на зазначену проблему обґрунтовано аналітичну модель взаємозв'язку освіти і темпів сталого розвитку, що дозволяє синхронізувати модернізацію функцій вищої школи з еволюційними етапами екологізації індустріального сектору.

Узагальнюючи викладене, констатуємо, що сучасна архітектура ринку праці імперативно вимагає від фахівців економічного профілю не лише фундаментального теоретичного базису, а й високого рівня розвитку критичного мислення, креативності та здатності до міжгалузевої взаємодії. Водночас категорія «фахівці економічної галузі» є збірною та полікомпонентною, оскільки традиційно об'єднує бухгалтерів, менеджерів, фінансистів, аудиторів, аналітиків, маркетингологів та спеціалістів з оподаткування. Наголосимо, що взаємозамінне використання цих дефініцій у наукових публікаціях є некоректним, оскільки такий підхід нівелює суттєві

відмінності у функціональних обов'язках та специфіці діяльності кожного суб'єкта. Попри наявність спільної інваріантної платформи економічних знань, кожна з окреслених спеціальностей вимагає проектування унікального набору професійних навичок та особистісних якостей.

В межах нашого дослідження під економістом розуміємо фахівця-експерта в галузі економіки, який реалізує свій потенціал у науково-дослідній (теоретичний складник) або прикладній (господарсько-управлінський складник) сферах. Функціональний базис його діяльності охоплює планування, оптимізацію та аудит бізнес-процесів задля максимізації рентабельності підприємства за умов раціонального використання матеріальних, трудових і фінансових ресурсів.

Універсальність кваліфікаційного профілю забезпечує адаптацію фахівця до будь-якого сектора економіки. Системна підготовка таких кадрів здійснюється у ЗВО і має диференційовану структуру (передвища, вища, післядипломна освіта), що регламентується законами України «Про освіту», «Про вищу освіту» та Стратегією розвитку вищої освіти в Україні. Прогресивне ступеневе сходження за відповідними освітніми програмами передбачає присудження ступенів фахового молодшого бакалавра, бакалавра, магістра, доктора філософії (PhD) та доктора наук. Нормативно-правове регулювання та стандартизація професійної діяльності економістів координується Конституцією України, а також державними класифікаторами ДК 009:2010 (КВЕД) та ДК 003:2010 («Класифікатор професій»).

Ступенева підготовка фахівців за спеціальністю 051 «Економіка» в Україні корелює з рівнями Національної рамки кваліфікацій (НРК): початковий (короткий цикл) рівень відповідає 5-му рівню НРК; перший (бакалаврський) – 6-му; другий (магістерський) – 7-му; третій (освітньо-науковий) – 8-му, а науковий – 9-му рівню НРК.

Згідно з Постановою КМУ № 1021, з 1 вересня 2025 року підготовку переформатовано в межу єдиної спеціальності «Економіка та міжнародні економічні відносини» (спеціалізації «Економіка» та «Міжнародні економічні

відносини»). Освітнє поле ліцензованих програм є широкомасштабним: підготовку бакалаврів здійснюють 142 заклади (596 програм), магістрів – 124 ЗВО (596 програм), а докторантів PhD – 109 університетів (244 програми).

Попри потужний ліцензійний потенціал системи вищої освіти, висока динамічність і гнучкість сучасного ринку праці кардинально трансформують запити роботодавців. Проведений нами аналіз пропозицій на провідних онлайн-платформах працевлаштування засвідчив зміщення акцентів у бік soft skills та психологічної резистентності кандидатів. До найбільш затребуваних якостей сучасного економіста належать: висока стресостійкість, здатність до ефективного ухвалення рішень в умовах невизначеності й системних криз, командна фасилітація та розвинені навички ділової комунікації. Особливого значення набувають стратегічне прогностичне мислення, комунікабельність та готовність розбудовувати міжособистісну взаємодію на засадах корпоративної етики й культури.

Узагальнюючи вище зазначене важливо виділити специфічні риси підготовки економістів у ЗВО:

1. Інтегративний характер змісту: трансдисциплінарний синтез макро- і мікроекономіки, менеджменту, фінансів, статистики, права, математики та психології.
2. Формування економічного мислення: аналітико-прогностична діяльність на засадах ефективності, альтернативних витрат, раціональності та ринкового балансу.
3. Розвиток економічної культури: динамічна система цінностей (чесність, толерантність, соціальна відповідальність), що визначає ставлення до праці й власності [5; 33].
4. Стратегічна адаптивність: готовність фахівця до гнучкого реагування на коливання ринку, цифровізацію бізнесу та глобалізаційні виклики.

Відтак система наукових підходів до підготовки економістів є такою:

- Системний підхід: трактує освіту як цілісну, відкриту систему взаємопов'язаних компонентів (від цільового до результативного), що оптимізує моніторинг якості дидактичного процесу.

- Компетентнісний підхід: зміщує вектор із репродуктивного накопичення знань на здатність мобілізувати когнітивний досвід для розв'язання нестандартних праксеологічних завдань.

- Особистісно орієнтований підхід: фокусується на розвитку індивідуального потенціалу та мотивації студента як активного й повноправного суб'єкта навчання.

- Діяльнісний підхід: інтегрує теорію у практичні вміння через розв'язання кейсів, імітаційне моделювання бізнес-ситуацій та проєктну діяльність.

- Контекстний підхід: проєктує дидактичний простір через занурення здобувача в змодельовані або реальні економічні ситуації майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, синергетичний ефект у модернізації економічної освіти досягається через комплементарне поєднання окреслених підходів, що гармонізує технології, теорію та практику. Ефективність функціонування цієї системи зумовлена архітектонікою взаємопов'язаних внутрішніх і зовнішніх факторів, які детермінують зміст, організаційну структуру дидактичного процесу та рівень компетентностей випускників.

Таким чином, професійна підготовка майбутніх економістів постає як комплексний і динамічний процес, де сучасні методологічні підходи орієнтовані на фахове становлення висококваліфікованої особистості, здатної до ефективної життєдіяльності в умовах перманентних змін [29; 32]. Окреслений дидактичний вектор передбачає не лише інтеріоризацію фундаментального економічного базису, а й випереджальний розвиток практичних праксеологічних навичок, критичного мислення, креативності та стійкої мотивації до безперервного самовдосконалення.

За умов тотальної цифровізації глобального бізнес-простору професійна підготовка імперативно потребує інтеграції інноваційних педагогічних підходів

та прогресивного технологічного інструментарію. Сучасний фахівець економічного профілю має володіти високим рівнем цифрової компетентності, що охоплює вміння оперувати великими масивами даних, застосовувати аналітичні IT-інструменти, алгоритми штучного інтелекту та хмаро орієнтовані платформи для точного прогнозування економічних процесів й ухвалення стратегічно обґрунтованих управлінських рішень [22; 27].

Інтенсивний прогрес у сфері цифрових технологій суттєво модифікує архітектуру вищої школи, оптимізуючи доступність та дидактичну якість освітніх послуг. Пріоритетним вектором цієї трансформації виступає дистанційне навчання, яке завдяки високій адаптивності постає дієвим інструментом підготовки конкурентоспроможних фахівців. Генезис дистанційної форми у ЗВО охоплює тривалий еволюційний шлях від кореспондентського навчання, радіо- та телевізійних технологій до інтеграції хмаро орієнтованих онлайн-платформ та інтерактивних інструментів синхронно-асинхронної комунікації. Різноманітність сучасних моделей дистанційної освіти актуалізує потребу в системному аналізі їхньої структури, специфіки впровадження та критеріїв оцінки ефективності з урахуванням унікальних характеристик економічного профілю підготовки.

Особливості організації дистанційного навчання у вищій школі становлять предмет прискіпливої уваги наукової спільноти. Зокрема, принципи ефективної реалізації дистанційних технологій та вектори цифрової трансформації у підготовці науково-педагогічних кадрів досліджено Л. Філіповою та співавторами. На основі узагальнення досвіду європейських університетів дослідниками детерміновано провідні тренди дистанційної взаємодії в освітньому просторі країн ЄС та визначено перспективні підходи до їх адаптації у вітчизняну систему вищої освіти.

Проблеми формування цифрової компетентності суб'єктів освітнього процесу в координатах дистанційного навчання всебічно відображені в сучасних наукових розвідках [1; 19]. Систематизація теоретичних джерел

дозволила виокремити такі деструктивні чинники та ускладнення дистанційної освіти:

- Технічні бар'єри та цифрова нерівність: асиметрія в доступі до сучасних гаджетів і стабільного швидкісного інтернету, що унеможливорює повноцінне використання інноваційних хмарних платформ [1].

- Методичні ускладнення та криза мотивації: дефіцит уніфікованих цифрових методик, консерватизм викладачів [19; 21], а також труднощі самоорганізації студентів умов автономної роботи, що призводить до зниження успішності [5; 31].

- Дефіцит безпеки у цифровому просторі: зростання ризиків витоку персональних даних і кібербулінгу через низьку кіберобізнаність суб'єктів, що вимагає впровадження нових стандартів цифрової безпеки в ЗВО [6; 11].

Специфіку функціонування системи дистанційної освіти в Україні під час повномасштабної війни в порівнянні з кризою періоду пандемії COVID-19 розкрито у працях Н. Голярдик та О. Гевко. Авторами узагальнено переваги й недоліки віддаленого формату (зокрема для специфічних умов вищих військових навчальних закладів) та підтверджено, що деструктивними чинниками дидактичної ефективності залишаються низька самоорганізація здобувачів, нестабільність інтернет-зв'язку та брак базових технічних навичок [1; 6]. Дослідженню організаційно-управлінських аспектів навчання за умов воєнного стану присвячено розвідку О. Антонюк, С. Савчук та І. Шостак. Науковцями диференційовано дефініції «дистанційна освіта» та «дистанційне навчання», визначено специфіку реалізації синхронної й асинхронної моделей, а також класифіковано зовнішні (системні) та внутрішні (суб'єкт-суб'єктна взаємодія) фактори впливу на якість освітнього процесу в кризових умовах.

У контексті повоєнного відновлення держави та викликів Четвертої промислової революції С. Ілляшенко, Ю. Шипуліна та А. Семенютін обґрунтували стратегічні орієнтири модернізації дистанційного навчання для забезпечення інноваційного розвитку національної економіки, виокремивши такі перспективні вектори:

1. *Оптимальна інтеграція режимів взаємодії.* Передбачає гнучке поєднання та дидактично збалансоване моделювання синхронного й асинхронного форматів аудиторної та позааудиторної роботи.
2. *Експансія відкритих інформаційних систем.* Надання здобувачам безперешкодного доступу до університетських електронних репозиторіїв та міжнародних інформаційно-аналітичних ресурсів відкритого доступу [13; 26].
3. *Іммерсивна та симуляційна цифровізація.* Системне впровадження технологій віртуальної (VR) та доповненої (AR) реальності, інтерактивного мультимедіа, розробка хмарних симуляторів реальних бізнес-ситуацій і забезпечення віддаленого доступу до спеціалізованого обладнання.
4. *Персоналізація дидактичного хронотопу.* Забезпечення студентам можливості автономного регулювання темпу, часових і географічних параметрів навчання, а також проектування власного цифрового освітнього середовища (зокрема, через асинхронне опрацювання відеозаписів лекційних занять) [20]

Попри очевидну дидактичну перспективність окреслених напрямів, їхня практична імплементація супроводжується специфічними ризиками та труднощами. Зокрема, інтеграція синхронного й асинхронного режимів навчання суттєво інтенсифікує навантаження на науково-педагогічний персонал через необхідність паралельного адміністрування онлайн-сесій та перманентного розроблення контенту для автономної роботи студентів. Зі свого боку, надання здобувачам високого рівня автономії за умов дефіциту самодисципліни та навичок рефлексії-в-дії детермінує ризики прокрастинації, порушення академічних дедлайнів та зниження загальної успішності [18; 23]. Розмивання чітких часових меж освітнього процесу та дефіцит безпосередніх міжособистісних контактів поглиблюють відчуття соціальної ізоляції й призводять до детивації студентської молоді. Водночас масштабування іммерсивних технологій (VR/AR) та симуляційного навчання на сучасному етапі стримується високою вартістю спеціалізованого обладнання, ліцензійного

програмного забезпечення та кадровим дефіцитом ІТ-компетентних викладачів [13; 22].

Окреслена проблематика впровадження дистанційних технологій у ЗВО економічного профілю становить самостійний вектор дидактичних пошуків. Так, стратегічні особливості проектування моделей дистанційної взаємодії під час підготовки майбутніх фахівців економічної галузі систематизовано в працях М. Кобиш. Методологічні засади розроблення та реалізації дистанційного курсу в межах опанування освітньої компоненти «Цифрова економіка» всебічно обґрунтовано В. Орловим та Я. Гапановичем. Науковцями запропоновано покрокові алгоритми структурування електронного контенту, які виходять за межі репродуктивного засвоєння теорії й забезпечують формування стійких праксеологічних навичок, затребуваних в умовах глобальних цифрових трансформацій бізнес-середовища [20; 25].

Інтеграція штучного інтелекту в дистанційну освіту (зокрема на курсах «Цифрова економіка», «Економічна кібернетика») дозволяє використовувати машинний зір для біометричного трекінгу погляду та фіксації психоемоційних реакцій, що об'єктивно оцінює залученість студентів [3; 22]. Дослідження Л. Лахтіонової та А. Озерян підкреслюють високу динамічність обліково-фінансових дисциплін через оновлення законодавства й класифікують праксеологічні труднощі викладачів під час створення електронного контенту в змішаному навчанні. Водночас український бізнес скептично ставиться до онлайн-підготовки економістів через деструктивну практику формального тиражування сертифікатів без реального контролю знань та якісного методичного супроводу [26; 27].

Таким чином підсумуємо:

Праксеологічна спрямованість контенту: розвиток аналітичного мислення через інтеграцію у середовище ЗВО бізнес-кейсів, хмарних симуляторів та софту (Excel, Power BI, SAP) для візуалізації реальних економічних процесів [22; 30].

- *Імператив цифрової компетентності*: формування навичок аналізу великих масивів даних, роботи з реляційними базами та електронною звітністю через поєднання теорії з програмуванням [13; 25].

- *Глобальна інтеграція та інтернаціоналізація*: поєднання університетських курсів із програмами світових лідерів (Coursera, edX) та міжнародними інститутами (ACCA, CFA) для підвищення конкурентоспроможності випускників [16; 34].

- *Оновлення змісту та залучення стейкхолдерів*: дидактична адаптація ОПП до трендів е-комерції та «зеленої» економіки шляхом залучення експертів-практиків до проєктування варіативних модулів [10; 29].

- *Адаптація платформ управління (LMS)*: розгортання LMS, архітектурно пристосованих для інтеграції фінансово-економічних ІТ-інструментів, хмарних середовищ та засобів візуалізації даних [26; 27].

- *Мінімізація ризиків та інноваційне оцінювання*: відмова від репродуктивних тестів, які провокують академічну недоброчесність, на користь автентичного праксеологічного оцінювання (захист симуляційних моделей, нестандартні розрахункові кейси, крос-рефлексія) для верифікації самостійності студентів [5; 7; 32].

У сучасній вищій економічній освіті дистанційне навчання активно розвивається. Наразі виокремлюють кілька ключових моделей, що враховують як технологічні можливості, так і педагогічні підходи. Основними з них є асинхронна, синхронна та змішана модель, кожна з яких має свої особливості, переваги та виклики (табл. 2.6.1).

Відтак, моделі дистанційного навчання забезпечують гнучкість, індивідуалізацію та доступність підготовки економістів, а їхній вибір залежить від цілей курсу й потужностей ЗВО. Світова практика демонструє варіативність імплементації:

- о *Harvard University (edX)*: гібридний формат, автономні відеолекції, тести й дискусійні форуми з верифікованою сертифікацією.

- o *Penn State University*: повністю асинхронний дистантний бакалаврат (Bachelor of Science in Economics) у власному LMS.
- o *Coursera (University of Chicago, University of Illinois)*: сертифікатні курси в асинхронному режимі з точковою синхронною взаємодією.

Таблиця 2.6.1

Характеристика форм дистанційного навчання

Пара метр	Асинхронна модель	Синхронна модель	Змішана (blended learning) модель
Характеристи ка	Навчання відбувається без фіксованого розкладу. Студенти мають постійний доступ до навчальних матеріалів (відеолекції, презентації, тести, електронні книги) Гнучкість у навчанні (студент сам обирає час і темп навчання). Можливість повторного перегляду матеріалу. Підходить для працюючих студентів або тих, хто поєднує навчання з іншою діяльністю. Зручна для масових онлайн-курсів (МООС).	Передбачає онлайн-зустрічі в режимі реального часу (наприклад, лекції або семінари в Zoom, Microsoft Teams тощо). Живе спілкування з викладачем і студентами. Можливість негайного зворотного зв'язку. Підвищення мотивації завдяки відчуттю "присутності". Зручна для дискусій, семінарів, обговорення кейсів.	Поєднує елементи онлайн та офлайн-навчання (асинхронного й синхронного підходів) Ефективне поєднання теоретичного матеріалу (асинхронно) з практичними заняттями (синхронно або офлайн). Підвищення ефективності засвоєння знань завдяки різним форматам. Підходить для складних дисциплін, які потребують і теорії, і практики.
Переваги	Відсутність миттєвого зворотного зв'язку. Низький рівень взаємодії між учасниками освітнього процесу. Вища ймовірність втрати мотивації та самоорганізації студентів.	Необхідність бути онлайн у визначений час. Залежність від технічних ресурсів (інтернет, пристрої). Можливі технічні збої, які ускладнюють спілкування.	Складність в організації (необхідне узгодження графіків, платформ, змісту). Потребує високої цифрової та педагогічної компетентності викладача.
Недоліки	Ускладнений контроль знань у режимі реального часу.		

Інноваційна інтелектуальна модель базується на алгоритмах ШІ та принципах адаптивного навчання [3; 22]. Вона передбачає залучення інтелектуальних агентів для індивідуалізації процесу, автоматичного коригування складності під темп і когнітивний стиль студента, що підвищує ефективність освіти в умовах Четвертої промислової революції. Саме тому

оцінка результативності дистанційного навчання економістів охоплює такі критерії:

- *Академічна успішність*: порівняльний аналіз середнього бала дистанційної та очної форм, рівень засвоєння матеріалу й тенденції прогресу в LMS [7; 21].

- *Якість практичної підготовки*: формування прикладних навичок через бізнес-симуляції, хмарні кейси та інструменти аналізу даних [22; 25].

- *Когнітивно-емоційна залученість*: інтенсивність роботи в LMS, вчасність здачі завдань, активність у командній цифровій взаємодії та задоволеність навчанням [27; 30].

- *Ефективність фідбеку*: оперативність, частота і змістовність коментарів викладача, а також регулярність індивідуальних онлайн-консультацій [18; 24].

- *Стабільність цифрового інструментарію*: технічна відмовостійкість LMS (Moodle) і відеосервісів (Zoom, Teams, Meet), мобільна адаптивність та інтуїтивність інтерфейсу [26; 28].

- *Обмеженість компаративного аналізу*: пряме порівняння балів очної та онлайн-форм є методологічно некоректним; онлайн-тести втрачають інформативність через ризики академічної недоброчесності та ігнорування цифрової нерівності [7; 32; 35].

- *Верифікація практичного досвіду*: віртуальний формат формалізує оцінювання та не здатний повністю репродукувати динаміку реального ринку праці й психологічний клімат бізнес-колективу [22; 25].

Таким чином, методологічно обґрунтоване оцінювання ефективності дистанційного навчання потребує обов'язкового врахування окреслених деструктивних чинників та інституційних обмежень віртуального дидактичного простору. Об'єктивне вимірювання якості професійної підготовки майбутніх фахівців економічної галузі не може обмежуватися винятково фіксацією формальних показників поточної чи підсумкової успішності, оскільки такий підхід нівелює вплив цифрової нерівності, спотворює реальний стан сформованості прикладних компетентностей та провокує ризики імітації

освітнього процесу внаслідок порушень академічної доброчесності. Для подолання цих праксеологічних труднощів, нівелювання ефекту соціальної ізоляції здобувачів та розширення меж безпосереднього педагогічного контролю за якістю набуття практичного досвіду виникає об'єктивна необхідність переходу до інтегративних, змішаних моделей навчання. Саме раціональна синергія хмаро орієнтованих технологій із традиційними аудиторними практиками активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії дозволяє спроектувати гнучке, ергономічне та безпечне освітнє середовище, здатне забезпечити високу конкурентоспроможність та стратегічну адаптивність випускників ЗВО в умовах глобальних трансформацій цифрової економіки.

Аналіз методологічних лімітів діагностики мотиваційної сфери здобувачів засвідчує, що оцінювання когнітивно-емоційної залученості на основі суто кількісних параметрів логів LMS-платформи, таких як фіксація частоти автентифікацій чи часові індикатори завантаження файлів, відображає лише формальне виконання регламентів, не диференціюючи глибинну внутрішню мотивацію від вимушеної зовнішньої репродуктивної активності [21; 28]. До того ж анкеровані опитування стейкхолдерів щодо суб'єктивної задоволеності навчанням мають високий ступінь кон'юнктурності й залежать від мінливих ситуативних факторів, міжособистісного ставлення до викладача чи поточної успішності, що дає змогу фіксувати лише поверхові прояви детивації без розкриття її системних причин [18; 23].

Подібний суб'єктивізм притаманний і моніторингу якості педагогічного фідбеку у віртуальному просторі, який суттєво ускладнюється ризиками когнітивних упереджень, коли пряма кореляція між незадоволенням студента отриманим академічним балом та його підсумковим відгуком щодо якості онлайн-консультацій спотворює об'єктивну картину суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Додатковим деструктивним чинником тут виступає екстраполяція спонтанних технічних збоїв, незалежних від дій педагога, на його особистісну готовність до комунікації, що остаточно нівелює інформативність критеріїв оцінки зворотного зв'язку [24].

У цьому ж контексті традиційні підходи до оцінювання ергономічності інструментарію дистанційного навчання зазвичай виявляють ознаки техноцентризму, оскільки фокусуються на архітектурній надійності самої платформи, ігноруючи методичні алгоритми її безпосереднього дидактичного застосування, хоча якість вищої економічної освіти першочергово детермінується педагогічною технологією, а не суто інженерними характеристиками софту [20; 36]. Крім того, такий моніторинг повністю абстрагується від індивідуального рівня цифрової нерівності здобувачів, адже жодне високотехнологічне LMS-середовище не здатне компенсувати відсутність у студента сучасного апаратного забезпечення чи якісного інтернет-каналу, а суб'єктивність оцінювання інтерфейсу через різний ступінь базової ІТ-грамотності користувачів унеможливорює виведення уніфікованих індексів технічної ефективності [1; 25].

Оцінка ефективності дистанційного навчання вимагає комплексного підходу, що враховує академічні результати та контекст реалізації процесу [33; 35]. Гнучкість цього формату доведена в періоди пандемії COVID-19 та воєнного стану в Україні [22; 25], а його подальша інтеграція охоплює такі перспективні напрями:

- *Глобалізація та інтернаціоналізація:* вивчення курсів світових університетів через платформи Coursera, edX, HarvardX, LSE Online та програми подвійного диплому для формування глобального економічного мислення;

- *Змішані й адаптивні моделі:* поєднання онлайн-теорії з очною практикою, використання систем на основі ШІ для індивідуалізації траєкторій, гейміфікація та економічні симулятори ринків [22; 26];

- *Професіоналізація викладання:* підвищення цифрової компетентності викладачів та електронної фасилітації [19]. Університети створюють центри цифрової освіти для методичної підтримки, генерації хмарного контенту й інтеграції ШІ [21; 28; 26; 27].

Інтеграція з ринком праці: зміст освіти адаптується до потреб роботодавців через партнерство з компаніями (Google, Deloitte, McKinsey) для створення курсів на основі реальних кейсів [6; 34]. Короткі сертифікатні програми (data-аналітика, фінанси) дозволяють оперативно опанувати прикладні навички [13; 25].

Технологічне вдосконалення: в інфраструктуру ЗВО впроваджуються AI-помічники (персоналізовані тьютори) та технології VR/AR для іммерсивного моделювання ринків [22; 26; 25]. Сучасні LMS-платформи використовують бізнес-аналітику для моніторингу прогресу студентів.

Доступність та інклюзія: онлайн-формати нівелюють просторові бар'єри для студентів з особливими потребами, ВПО, постраждалих від війни та працюючої молоді [1; 21]. Асинхронність контенту забезпечує гнучке навчання без прив'язки до кампусу, що підтримується державою [10; 13].

Отже, дистанційне навчання еволюціонувало з допоміжного інструменту в самостійну освітню модель, де найбільш адаптивним для економістів є змішаний формат [19; 36]. Він поєднує гнучкість асинхронного режиму із синхронною взаємодією, використовуючи ШІ, мікросертифікати та симуляції [13; 22]. Перспективи дистанційних технологій фіксують перехід до нової архітектури вищої освіти (глобалізація, адаптивність, партнерство з бізнесом, інклюзія), реалізація якої залежить від державної підтримки, інвестицій в інфраструктуру ЗВО та цифрової компетентності викладачів [29; 32; 13; 22; 10; 21]. Диджиталізація глобальної економіки (ШІ, Big Data, блокчейн) докорінно трансформує архітектуру професійної діяльності, що вимагає радикального оновлення підходів до освітнього процесу в ЗВО [2; 6].

Для детермінації модернізації освіти необхідно дослідити еволюцію економічної діяльності в цифровому середовищі, що трансформує методи виробництва, розподілу й споживання від мікро- до макрорівня [9; 33]. Генезис господарювання у віртуальному просторі відображає адаптацію зв'язків до координат інформаційного суспільства, де IT-технології змінюють моделі взаємодії суб'єктів [25; 31].

Таблиця 2.6.2

Основні етапи еволюції економічної діяльності в цифровому середовищі

№	Період	Характеристика	Ключовий акцент
1	Цифровізація бізнес-процесів (1990–2000 рр.)	Перехід від паперових до електронних форматів ведення документації. Запровадження ERP-систем, CRM, електронного документообігу. Початкове використання інтернету в комерційній діяльності.	автоматизація рутинних процесів
2	Поява електронної комерції та онлайн-послуг (2000–2010 рр.)	Формування e-commerce, інтернет-банкінгу, електронних платіжних систем. Зростання ролі веб-сайтів і електронної реклами в бізнесі. Початок аналізу даних споживачів.	комунікація з клієнтом через цифрові канали.
3	Перехід до цифрової економіки (2010–2020 рр.)	Розвиток мобільних додатків, хмарних технологій, big data. Активне впровадження штучного інтелекту та машинного навчання. Зміна моделей ведення бізнесу (наприклад, sharing economy, gig economy). Зростання значення цифрової репутації та онлайн-бренду.	дані як ключовий актив бізнесу
4	Інтелектуалізація та автоматизація економіки (2020–дотепер)	Використання AI для прогнозування, оптимізації та прийняття рішень. Роботизація виробництва, логістики, фінансових операцій. Впровадження блокчейн-технологій, смарт-контрактів. Активний розвиток цифрових валют, NFT, метавсесвіту.	самостійне функціонування цифрових систем

Аналіз основних етапів еволюції економічної діяльності в цифровому середовищі дає підстави стверджувати, що цифровізація не обмежується суто технічним процесом автоматизації чи модернізації окремих сфер господарювання. Вона становить системну трансформацію архітектури ринків, яка докорінно змінює способи створення доданої вартості, характер економічних відносин, структуру зайнятості та загальну логіку ринкової конкуренції [2; 6]. Як наслідок, інформаційно-комунікаційні технології

трансформуються з інструмента підвищення ефективності в автономний ендогенний чинник інтенсивного економічного розвитку, що кардинально змінює парадигму сучасної економічної науки [9; 31].

У цьому контексті постає доцільним комплексний аналіз ключових напрямів впливу диджиталізації на економічну систему, зокрема її структурні зрушення, трансформацію класичних ринкових механізмів, переформатування ландшафту зайнятості, інвестиційні пріоритети та динаміку продуктивності праці. Системний перегляд зазначених параметрів обумовлений появою принципово нових цифрових моделей бізнесу та глобальних ланцюгів створення вартості, які безпосередньо реконструюють структуру ВВП, рентабельність підприємств, макроекономічну конкурентоспроможність держав та загальну систему суспільних відносин в інформаційну епоху [25; 33].

Ключові напрями впливу цифровізації на економіку наведені в табл. 2.6.3.

Таблиця 2.6.3

Ключові напрями впливу цифровізації на економіку

<i>№</i>	<i>Напрямок</i>	<i>Характеристика</i>	<i>Результат</i>
1	Зростання продуктивності	Завдяки автоматизації, аналітиці даних та штучному інтелекту підприємства зменшують витрати і підвищують ефективність виробництва. Впровадження ERP-систем, хмарних технологій, цифрових двійників.	Вищий обсяг продукції за менших витрат
2	Формування нових галузей	Виникають повністю нові економічні сектори: Фінтех (цифрові фінансові послуги), EdTech (освітні технології), HealthTech (цифрова медицина), E-commerce, логістика 4.0, геймінг, кіберспорт, data economy.	Зміна структури ВВП, зокрема зростання частки нематеріальних активів та цифрових послуг
3	Зміна бізнес-моделей	Переважає перехід від традиційних компаній до платформ (наприклад, Amazon, Uber, Airbnb). Більша орієнтація на дані як ресурс —	Прогнозування попиту в реальному часі для управління

		їх збір, обробка, аналіз і монетизація.	ланцюгами постачань
4	Глобалізація економічних процесів	Цифровізація розширює ринки збуту — компанії можуть надавати послуги й продукти глобально без фізичної присутності. Зростає кількість транскордонних цифрових транзакцій, експорту ІТ-послуг.	Зміцнення позицій країн, орієнтованих на цифрову економіку
5	Трансформація державного управління	Поява електронного урядування (e-Government), цифрових послуг для бізнесу та населення. Активне впровадження регуляторних технологій (RegTech) у сфері податків, звітності, фінансів.	Впровадження «Дія» як цифрової платформи для економічної взаємодії з державою.
6	Ризики та виклики для економіки	Цифрова нерівність між країнами та регіонами. Монополізація ринків великими цифровими платформами. Залежність від іноземних технологій у сфері кібербезпеки, хмарних рішень, ПЗ. Проблеми безпеки даних, кіберзлочинність, шахрайство.	Необхідність нової економічної політики, орієнтованої на цифрову стійкість

Еволюція цифрової економіки, де головним ресурсом є дані, вимагає оновлення архітектури вищої освіти та переходу від репродуктивних методів до нових мережевих екосистем [25; 31]. Сучасний економіст має поєднувати базову теорію з ІТ-грамотністю, аналітикою даних та адаптивністю, що актуалізує впровадження іммерсивних технологій та хмарного контенту [2; 6; 3; 26]. Висновки підкреслюють потребу в переході до інтегрованої моделі підготовки, що поєднує дуальну освіту, міждисциплінарність та використання штучного інтелекту [9; 10; 22].

Теоретичні напрацювання не є догматичними, оскільки освітні стандарти еволюціонують під впливом запитів ринку праці, «суспільства знань» та

Четвертої промислової революції [10; 13; 9; 22; 29]. Динамічність глобальних процесів вимагає підготовки економістів, здатних аналізувати міжнародні ринки, геополітичні фактори та ризики для забезпечення корпоративної стабільності й сталого розвитку. Технологічні зміни (диджиталізація, ІІІ, блокчейн) актуалізують високу цифрову компетентність фахівців та інтелектуальний аналіз великих даних [22; 27]. Особливого значення це набуває в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення України, що генерує попит на висококваліфікованих економістів для антикризового управління, відбудови територій та забезпечення економічної безпеки [1; 13].

Подолання викликів вимагає вдосконалення навчального процесу в ЗВО, де пандемія COVID-19 прискорила інтеграцію онлайн-навчання та дискусії щодо ефективності дистанційної освіти [22]. Це актуалізує модернізацію методології, оновлення програм під запити ринку та розвиток цифрової грамотності викладачів [19]. Трансформація вимог до випускників відображена в ОПП, що підкреслює потребу в постійному перегляді методик підготовки економістів [2; 6].

Загальність кваліфікації «Економіст» обґрунтовує необхідність конкретизації профілю або спеціалізації, оскільки різнопланова економічна діяльність унеможливорює взаємозамінність кадрів. Наразі підготовка економістів в Україні має низку недоліків, головний з яких — відірваність теорії від практики [22; 25]. Освітні програми акцентують на репродуктивному засвоєнні знань, обмежуючи стажування, через що випускники неспроможні аналізувати реальні бізнес-процеси [22; 25].

Декларативний характер виробничих практик, обмежений доступ до корпоративних даних і відсутність менторської підтримки на підприємствах заважають студентам набути реального прикладного досвіду [13; 33]. Інертність оновлення освітніх програм та їхній відрив від цифровізації, блокчейну й ESG-факторів призводять до часткової втрати актуальності знань ще до випуску, що вимагає постійної синхронізації навчання з ринком [2; 9; 13; 21]. Крім того, гіпертрофований фокус на *hard skills* за ігнорування *soft skills* (критичного

мислення, комунікації, командної роботи) ускладнює подальшу інтеграцію випускників у виробничі колективи [31; 32; 18; 23].

Формальна співпраця ЗВО зі стейкхолдерами та відсутність діалогу з бізнесом консервують розрив між очікуваннями роботодавців і можливостями випускників [6; 34]. Для інтеграції передових технологій у навчання необхідно зміцнювати партнерство через дуальні проєкти, гостьові лекції та стажування [25; 27]. Деструктивними чинниками також є низька внутрішня мотивація студентів через ситуативний вибір фаху, що знижує їхню успішність і конкурентоспроможність [1; 35], та фрагментарність міждисциплінарного підходу [25; 29]. Ізольованість економіки від права, ІТ й соціології обмежує випускників репродуктивною теорією, знижуючи їхню адаптивність та спроможність ухвалювати комплексні управлінські рішення [21; 33; 32; 36]. Для збереження ефективності вища економічна освіта має негайно адаптуватися до цих викликів.

Тотальна цифровізація освіти передбачає впровадження хмарних платформ, симуляцій та аналітичного софту для формування навичок роботи з великими даними, прогнозування та когнітивної візуалізації [22; 26; 19; 27]. Інтеграція сертифікованих онлайн-курсів, змішаного навчання та тренажерів забезпечує моделювання реальних ринкових процесів [20; 30]. Це створює гнучке освітнє середовище, що прискорює розвиток аналітичних здібностей студентів і готує їх до викликів цифрової економіки [13; 28].

Пріоритетним вектором модернізації вищої школи є посилення міждисциплінарності через інтеграцію економіки з ІТ, бізнес-аналітикою, правом та психологією для формування фахівців нової генерації [21; 22; 25]. Ця тенденція передбачає орієнтацію освітніх програм на засади сталого розвитку, зокрема включення ESG-факторів, принципів циркулярної економіки та бізнес-етики до профільних дисциплін [10; 29]. Сучасний економіст має володіти інструментами інтеграції цих принципів у стратегічні управлінські рішення, чітко диференціюючи екологічні та соціальні наслідки діяльності компаній [5; 33].

Стратегічним вектором модернізації вищої школи є розвиток дуальної освіти (наразі вона відстає від європейських аналогів через слабку нормативну базу та дефіцит фінансування) [6; 34; 10; 13], а також активізація міжнародної академічної мобільності й програм подвійних дипломів [21]. Інтеграція штучного інтелекту забезпечує перехід до адаптивного навчання, автоматизованого оцінювання та прогностичного моніторингу успішності студентів [3; 26; 22; 32; 25; 27]. У цих координатах підготовка економіста постає як відкрита система, що поєднує теорію з ІТ-інструментами та відповідає викликам Четвертої промислової революції й цифровізації ринку праці [21;26].

Систематизація наукових публікацій дозволяє констатувати, що детермінантними векторами впливу цифровізації на архітектуру ринку праці є експоненційне витіснення традиційних професій та паралельне генерування нових інноваційних ніш зайнятості. Цифровізація витісняє традиційні професії через автоматизацію рутинних і репродуктивних операцій у промисловості, обліку та банківській сфері, де людей заміщують алгоритми й чат-боти [2; 6]. Водночас диджитал-трансформація виступає драйвером появи нових професій, генеруючи попит на фахівців з аналізу великих даних, кібербезпеки, маркетингу, ШІ та менеджменту ІТ-проектів [22; 25]. Ця перебудова структури зайнятості вимагає від майбутніх економістів випереджального опанування міждисциплінарних знань і безперервного розвитку протягом життя [13; 36].

Цифровізація трансформує форми зайнятості, стимулюючи розвиток дистанційної праці, віртуальних офісів та гіг-економіки через платформи типу Upwork чи Fiverr [25; 27]. Поширення фрілансу підвищує гнучкість ринку, але знижує соціальні гарантії працівників [1; 35]. Це вимагає від фахівців безперервного навчання, ІТ-грамотності, аналітичного мислення, навичок Big Data та крос-дисциплінарної комунікації [21; 28; 32]. Головним викликом є цифровий розрив і поляризація між висококваліфікованими кадрами та працівниками, чиї функції автоматизуються [19]. Така асиметрія потребує

державних програм перенавчання, адаптації трудового законодавства до неформальної зайнятості та інвестицій у модернізацію освіти [10; 13; 26].

Цифровізація трансформує ринок праці, змінюючи зміст діяльності та генеруючи нові спеціальності [2; 6]. Адаптація населення до цих умов залежить від безперервного розвитку, інституційної підтримки та державної політики цифровізації [10; 13], що актуалізує оновлення парадигми підготовки економістів у ЗВО [29; 32]. Сучасні випускники мають поєднувати економічну теорію з IT-навичками, аналітикою Big Data, економетричним моделюванням та алгоритмами ШІ [22; 25]. Зростає роль міждисциплінарних знань (економіка, IT, менеджмент, цифрова деонтологія) [21; 33], що вимагає модернізації освітніх програм через інтеграцію курсів із FinTech, цифрового маркетингу, кібербезпеки та управління змінами [26; 27]. Це дозволить сформувати новий тип економістів, здатних забезпечувати сталий розвиток у високотехнологічному середовищі [9].

Окреслений кваліфікаційний профіль інтегрує такі базові компоненти:

- *Комплексна цифрова компетентність*: просунуте володіння MS Excel, Google Sheets, ERP- та CRM-системами, розуміння засад диджитал-трансформації підприємств [25; 27].

- *Праксеологічні навички аналізу даних*: збір, візуалізація та інтерпретація Big Data за допомогою Power Query, Power BI, Tableau, SQL та Python для економічного моделювання [22; 28].

- *Обізнаність у сфері цифрових фінансів*: знання архітектури FinTech, блокчейну, криптовалют та електронних платіжних систем для адаптації у децентралізованих фінансах [6; 34].

- *Гібридне економічне мислення в IT-координатах*: поєднання класичної теорії з економетричним моделюванням, математичною статистикою та ШІ для аналізу ринків і мінімізації ризиків [3; 32].

- *Надпрофесійні навички (soft skills)*: критичне мислення для верифікації даних, бізнес-комунікація зі стейкхолдерами та стратегічна адаптивність до технологічних зрушень [18; 23].

· *Проектно-підприємницька спроможність*: менеджмент диджитал-проектів (Agile, Scrum), комерційне мислення для стартапів, розуміння економіки інновацій та цифрової комерції [6; 34].

· *Цифрова деонтологія та кібербезпека*: відповідальне оперування даними, мінімізація кіберризиків у фінансових потоках і дотримання конфіденційності [11; 15].

Отож, диджиталізація глобальної економіки вимагає радикального переосмислення підготовки економістів. Класична модель освіти втратила ефективність, оскільки сучасний ринок праці потребує інтеграції цифрових навичок, аналітики Big Data та трансдисциплінарної обізнаності [2; 25].

Сутність модернізації полягає в переході від лінійної до інтегрованої, адаптивної та практико-орієнтованої моделі підготовки, що враховує трансформації в економіці [9; 36]. Формування підприємницького мислення, ІТ-грамотності й етичної культури є критичним для підвищення конкурентоспроможності випускників на міжнародному ринку праці та стійкого розвитку цифрової екосистеми держави [13; 32].

Висновки. Теоретичний аналіз довів, що підготовка економістів є цілісним процесом формування професійної компетентності та особистісних якостей відповідно до вимог сучасного ринку й екологізації. Вона передбачає засвоєння базової теорії, розвиток аналітичного мислення та здатність ухвалювати рішення в умовах невизначеності. Синергія системного, компетентнісного, особистісного, діяльнісного та контекстного підходів оновлює зміст навчання, підвищуючи його практичну спрямованість і адаптивність в умовах цифровізації.

Дослідження довело, що дистанційне навчання трансформувалося в самостійну освітню парадигму під впливом розвитку ІТ-технологій та глобальних криз (COVID-19, воєнний стан в Україні). Систематизація моделей (синхронної, асинхронної, змішаної, адаптивної) підтвердила найвищу ефективність гнучких практико-орієнтованих форматів. Обґрунтована система критеріїв оцінювання (успішність, залученість, зворотний зв'язок, стабільність

ІТ) має певні обмеження: ризики суб'єктивізму, цифрову нерівність та ігнорування соціоекономічного контексту.

Визначено стратегічні перспективи дистанційного навчання: інтернаціоналізація, дуальні програми з бізнесом, розвиток викладачів, штучний інтелект, VR/AR та інклюзія. Віртуалізація є чинником модернізації вищої освіти за умови комплексного супроводу. Диджиталізація економіки трансформує вимоги до кадрів, через що лінійні освітні моделі втрачають ефективність, поступаючись адаптивності, цифровій грамотності та трансдисциплінарності економістів.

Цифровізація трансформує зайнятість і вимагає переосмислення ролі економіста як аналітика та стратега, що ухвалює рішення на основі аналізу даних. Це обґрунтовує оновлення вищої економічної освіти. Базисом підготовки мають стати цифрова компетентність, робота з Big Data, штучний інтелект, кібербезпека, деонтологія, критичне мислення та готовність до безперервного розвитку. Їхнє формування потребує модернізації освітніх програм і цифрової спроможності ЗВО. Трансформація вищої освіти є імперативом для забезпечення конкурентоспроможності фахівців нової генерації.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці конкретних методичних систем застосування ІІІ та VR/AR-технологій у підготовці економістів, обґрунтуванні критеріїв моніторингу якості дуальних програм у цифровому середовищі, а також у створенні адаптивних моделей компенсації «цифрового розриву» для здобувачів різних соціоекономічних категорій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бучинська О., Давліканова О., Дудін В., Іщенко Т., Лилик І., Чайковська А., Яшкіна О. *Аналітичний звіт за результатами четвертого року пілотного проекту*. Київ : ТОВ «Вістка», 2023. 190 с.
2. Биков В. Ю. *Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія*. Київ : Атіка, 2009. 684 с.
3. Вачевський М. В. Формування економічного мислення та культури як дидактична проблема вищої школи. *Нові технології навчання*. 2018. Вип. 92. С. 34–41.
4. Іванов Ю. Б. Стратегічні аспекти розвитку вітчизняної вищої освіти. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Конкурентоспроможність та інновації: проблеми науки та практики»*. Харків, 2019. С. 26–37.

5. Калініченко О. М. Моделі дистанційного навчання у вищій економічній школі: дидактичний аспект. *Педагогіка вищої школи*. 2023. № 4 (12). С. 34–41.
6. Кірдан О. Л., Кірдан О. П. Механізми забезпечення якості й ефективності освітньої діяльності в університетах України в контексті євроінтеграції. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. Спецвипуск. С. 145–149.
7. Кірдан О. Л., Кірдан О. П. Формування soft skills здобувачів вищої освіти в освітньому процесі закладу вищої освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2021. № 2 (6). С. 152–160.
8. Компанієць В. В. Щодо вимог до кадрів для нової економіки в умовах системних змін та пріоритетів освіти. *Підготовка економістів в умовах постійної невизначеності: думки професіоналів : зб. наук. пр.* Харків : Вид-во НУА, 2020. С. 7–18.
9. Крячко В. І. Взаємодія бізнесу з професійною (професійно-технічною) освітою для повоєнного відновлення економіки України. *Інноваційна професійна освіта*. 2024. Т. 6. № 19. С. 121–127.
10. Крячко В. І. Сучасні методи оцінювання якості професійної освіти і навчання у країнах Європейського Союзу. *Інноваційна професійна освіта*. 2025. Т. 1. № 22. С. 44–53.
11. Механізми оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції : монографія / О. Воробйова, М. Дебич, В. Луговий, О. Оржель, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, К. Трима ; за ред. В. Лугового, Ж. Таланової. Київ : Ін-т вищої освіти НАПН України, 2020. 220 с.
12. Нечипорук Л. В. Виклики сучасності та професійна підготовка майбутніх фахівців. *Підготовка економістів в умовах постійної невизначеності: думки професіоналів : зб. наук. пр.* Харків : Вид-во НУА, 2020. С. 48–54.
13. Нестеренко Т. О. Інтеграція принципів сталого розвитку (ESG-факторів) у вищу економічну освіту України. *Економіка та суспільство*. 2023. Вип. 49. URL: <https://economyandsociety.in.ua> (дата звернення: 27.08.2026).
14. Недов П. П. Основні напрями підвищення якості підготовки економістів з точки зору роботодавця. *Підготовка економістів в умовах постійної невизначеності: думки професіоналів : зб. наук. пр.* Харків : Вид-во НУА, 2020. С. 92–94.
15. Новікова О. В. Практична складова в системі професійної підготовки економістів НУА. *Підготовка економістів в умовах постійної невизначеності: думки професіоналів : зб. наук. пр.* Харків : Вид-во НУА, 2020. С. 67–74.
16. Новікова О. В. Оцінка праксеологічної ефективності виробничих практик студентів економічних спеціальностей. *Вісник економічної науки України*. 2022. № 2 (43). С. 132–139.
17. Озерян А. В. Методичні труднощі викладання облікових дисциплін в умовах змішаного навчання. *Наукові записки НаУКМА. Економічні науки*. 2021. Т. 6. Вип. 1. С. 74–81.
18. Олійник В. П., Сидоренко М. В. Інтеграція технологій штучного інтелекту в електронне дидактичне середовище закладів вищої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання*. 2024. Вип. 72. С. 15–24.
19. Радкевич В. О. Принципи розвитку державно-приватного партнерства у сфері професійної освіти в поствоєнний період. *Професійна педагогіка*. 2022. Вип. 2 (25). С. 104–114. DOI: doi.org
20. Савченко О. І. Розвиток soft skills майбутніх економістів в умовах тотальної цифровізації бізнес-середовища. *Психолого-педагогічні науки*. 2021. № 3. С. 45–52.
21. Сисоєв О. В. Формування цифрової компетентності економістів та аналітиків Big Data у вищій школі. *Цифрова платформа: інформаційні технології в соціокультурній сфері*. 2024. Т. 7. № 1. С. 15–26.
22. Стеблюк С. В., Староста В. І. Педагогічні умови економічної підготовки майбутніх фахівців сфери кооперації у коледжі : монографія. Ужгород : Видавництво УжНУ

«Говерла», 2017. 168 с. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/66df437a-e120-4593-b63e-9fa544516b99/content> (дата звернення: 27.08.2026).

23. Тарасенко С.І., Демченко М.Є. Партнерство університетів та бізнесу: форми та перспективи розвитку в умовах підвищення інноваційності економіки. 2017. No 13. С. 302–308. URL: https://economyandsociety.in.ua/journals/13_ukr/49.pdf

24. Теоретичні основи політики та механізмів забезпечення ефективності освітньої діяльності в університетах у контексті євроінтеграції : препринт / О. Базелюк та ін. Київ : Ін-т вищої освіти НАПН України, 2021. 192 с.

25. Тимохова Г.Б. Взаємодія університетів та бізнесу: особливості форм організації. Підготовка економістів в умовах постійної невизначеності: думки професіоналів. Харків: Вид-во НУА, 2020. С. 24–34.

26. Трансформаційні процеси у професійній підготовці майбутніх фахівців економічної галузі / Г. В. Тимохова та ін. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Педагогічні науки*. 2026. Вип. 1 (68). С. 89–97.

27. Черниш О. В. Сутність ефективності освітньої діяльності ВНЗ. *Збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції*. Київ : КНУТД, 2016. Т. 3. С. 256–259.

28. Федоренко В.Г., Федоренко С.В. Економічна освіта України в інтеграційно-новітніх різнорівневих системах. *Економіка та держава*. 2017. No 2. С. 4–6.

29. Хаустова В.Є., Решетняк О.І. Основні тенденції та проблеми розвитку науки в Україні. *Проблеми економіки*. 2019. No 2. С. 62–72.

30. Шикіна О.В., Кузнецова О.В. Сучасний стан, чинники та умови розвитку дуальної освіти України. *Економіка та суспільство*. 2025. № 71. URL: <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/download/5482/5421/>

31. Яременко О.Л. Ризики й невизначеність як наскрізна проблема фундаментальної підготовки економіста. *Підготовка економістів в умовах постійної невизначеності: думки професіоналів*. Харків: Вид-во НУА, 2020. С. 19–23.

32. Яценко Л. М. Праксеологічна спрямованість виробничих практик студентів-економістів в умовах віддаленої взаємодії. *Вісник вищої школи*. 2025. № 1. С. 22–29.

33. Bates A. W. *Teaching in a Digital Age: Guidelines for designing teaching and learning*. 2nd ed. Vancouver : Tony Bates Training Inc., 2019. 518 p.

34. Etzkowitz H., Zhou C. *The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation and Entrepreneurship*. 2nd ed. London : Routledge, 2017. 328 p.

35. Siemens G. Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. 2005. Vol. 2. № 1. P. 3–10.

2.7. ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ ІТ ТЕХНОЛОГІЙ

Любов Першина,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри романо-германської філології
та методики викладання іноземних мов
Міжнародний університет, м. Одеса, Україна,
<https://orcid.org/0000-0003-1171-8061>*

Анотація. *Розвиток сучасного суспільства відбувається на фоні зростання процесів інтеграції та глобалізації, що призводить до збільшення міжкультурних контактів. Цей явище викликає активізацію міжкультурної взаємодії, оскільки люди мають більше можливостей спілкуватися та взаємодіяти з представниками інших культур, що сприяє обміну думками, ідеями та цінностями між різними етносами та націями.*

У ході проведеного дослідження проаналізовано теоретичні засади формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови, обґрунтовано роль інформаційних технологій у сучасному освітньому процесі та розглянуто практичні можливості їх використання для розвитку міжкультурної комунікації. Визначено, що міжкультурна компетентність є важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови. Її формування передбачає не лише оволодіння мовними знаннями, а й набуття системи соціокультурних знань, комунікативних умінь і особистісних якостей, необхідних для ефективної взаємодії з представниками інших культур. Вона охоплює знання про культурні норми, традиції, цінності та особливості комунікативної поведінки, а також здатність до емпатії, толерантності, рефлексії та адаптації до ініомовного середовища.

Встановлено, що формування міжкультурної компетентності ґрунтується на принципах відкритості, толерантності, культурної чутливості, рефлексивності та готовності до діалогу культур. Важливим результатом такого процесу є здатність майбутнього вчителя усвідомлювати власну культурну ідентичність, критично переосмислювати стереотипні уявлення, розуміти культурні відмінності та адаптувати власну комунікативну поведінку відповідно до конкретної ситуації. Доведено, що міжкультурна компетентність є не статичним набором знань, а динамічною здатністю до постійного саморозвитку та вдосконалення міжкультурної взаємодії.

В ході дослідження проаналізовано вплив цифровізації освіти на можливості формування міжкультурної компетентності. Обґрунтовано роль використання інформаційно-комунікаційних технологій задля оперативного доступу до автентичних ініомовних матеріалів, культурних ресурсів і міжнародних освітніх середовищ, а також створення умов для безпосередньої або опосередкованої взаємодії з представниками інших культур та сприяння індивідуалізації навчання. Проаналізовано використання системи

дистанційного навчання, відеоконференцій, соціальних мереж, мультимедійних ресурсів, інтерактивних дошок, цифрових освітніх платформ, мобільних застосунків та засобів віртуальної і доповненої реальності.

Проаналізовано професійну компетентність викладача та її вплив на ефективність цифрового міжкультурного навчання. В ході дослідження доведено, що майбутній учитель має не лише володіти сучасними цифровими інструментами, а й уміти інтегрувати їх у навчальний процес відповідно до поставлених комунікативних і міжкультурних цілей. Необхідними є здатність критично оцінювати цифрові ресурси, організовувати міжкультурну взаємодію, забезпечувати зворотний зв'язок, стимулювати рефлексію студентів і створювати безпечне та толерантне освітнє середовище.

Встановлено, що ІТ-технології є важливим педагогічним ресурсом формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови. Їх системне та методично виважене використання сприяє інтеграції мовної, культурної, комунікативної та цифрової підготовки студентів. Водночас в дослідженні зазначено, що технології не замінюють педагогічної взаємодії, а розширюють її можливості, забезпечуючи доступ до автентичного культурного контексту, міжнародної комунікації та різноманітних форм навчальної діяльності.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, комунікація, вчитель, методика, навчання, ІТ технології, компетентність, англійська мова, цифрова підготовка, переклад.

DEVELOPING OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN FUTURE ENGLISH TEACHERS USING IT TECHNOLOGIES

Abstract. The development of modern society is taking place against the backdrop of growing integration and globalization, leading to increased intercultural contact. This phenomenon fosters intensified intercultural interaction, as people have greater opportunities to communicate and engage with individuals from other cultures, thereby facilitating the exchange of views, ideas, and values among diverse ethnic groups and nations.

The study analyzes the theoretical foundations for developing intercultural competence in future English language teachers and substantiates the role of information technologies in the modern educational process ...and the practical possibilities of using them to foster intercultural communication have been examined. It has been established that intercultural competence is a crucial component of the professional training of future English language teachers. Its development entails not only mastering linguistic knowledge but also acquiring a system of sociocultural knowledge, communicative skills, and personal qualities essential for effective interaction with people from other cultures. It encompasses knowledge of cultural norms, traditions, values, and communicative behavior patterns, as well as the capacity for empathy, tolerance, reflection, and adaptation to a foreign-language environment.

It has been established that the development of intercultural competence is grounded in the principles of openness, tolerance, cultural sensitivity, reflexivity, and a readiness for intercultural dialogue. A key outcome of this process is the future teacher's ability to recognize their own cultural identity, critically re-examine stereotypical views, understand cultural differences, and adapt their communicative behavior to specific situations. It has been demonstrated that intercultural competence is not a static body of knowledge but rather a dynamic capacity for continuous self-development and the enhancement of intercultural interaction.

The study analyzes the impact of the digitalization of education on the development of intercultural competence. It substantiates the role of information and communication technologies in facilitating rapid access to authentic foreign-language materials, cultural resources, and international educational environments, as well as in creating conditions for direct or indirect interaction with representatives of other cultures and fostering the individualization of learning. The use of distance learning systems, video conferencing, social networks, multimedia resources, interactive whiteboards, digital educational platforms, and mobile applications and virtual and augmented reality tools is examined..

The professional competence of the instructor and its impact on the effectiveness of digital intercultural learning were analyzed. The study demonstrated that a future teacher must not only possess modern digital tools but also be able to integrate them into the educational process in alignment with established communicative and intercultural goals. Essential skills include the ability to critically evaluate digital resources, facilitate intercultural interaction, provide feedback, foster student reflection, and create a safe and inclusive educational environment.

It has been established that IT technologies serve as a vital pedagogical resource for developing the intercultural competence of future English language teachers. Their systematic and methodologically sound application facilitates the integration of students' linguistic, cultural, communicative, and digital training. At the same time, the study notes that technologies do not replace pedagogical interaction but rather expand its possibilities by providing access to authentic cultural contexts, international communication, and diverse forms of learning activities.

Key words: *intercultural competence, communication, teacher, methodology, teaching, IT technologies, competence, English language, digital training, translation.*

Постановка проблеми. Процеси інтеграції та глобалізації сприяють постійному розширенню міжкультурних контактів. Це, своєю чергою, активізує взаємодію між представниками різних культур, адже сучасні технології та міжнародні зв'язки створюють дедалі більше можливостей для спілкування й співпраці. У результаті відбувається активний обмін думками, ідеями, досвідом та цінностями між різними етнічними та національними спільнотами.

Такі зміни зумовлюють необхідність не лише переосмислення власної культурної та національної ідентичності, а й формування толерантного ставлення до культурного різноманіття сучасного світу. Життя в полікультурному середовищі передбачає здатність налагоджувати ефективну комунікацію та взаємодію з людьми, які мають інше культурне походження, а також постійно розвивати міжкультурні компетентності. Опанування необхідних знань і навичок дає змогу краще адаптуватися до мультикультурного середовища, водночас зберігаючи власну ідентичність. Це сприяє встановленню взаєморозуміння, поваги та гармонійних відносин між представниками різних культурних груп.

У сучасному світі, де глобалізаційні процеси та міжнародна співпраця стали невід'ємною частиною повсякденного життя, міжкультурна компетентність набуває особливого значення як важлива передумова ефективної взаємодії представників різних культур. Здатність правильно будувати комунікацію, розуміти культурні відмінності та ставитися до них із повагою є важливими складовими міжкультурної компетентності. Її сформованість сприяє запобіганню та подоланню конфліктів, налагодженню конструктивних міжкультурних взаємин і підвищенню ефективності діяльності в різних сферах, зокрема професійній. Саме тому в умовах сучасного міжнародного середовища міжкультурна компетентність розглядається як важливий чинник професійного успіху, що дає змогу якісно виконувати професійні завдання та встановлювати гармонійні відносини з представниками інших культур.

Одним із важливих завдань навчання іноземної мови є розвиток у студентів міжкультурної компетентності, що передбачає засвоєння мовних, країнознавчих і культурологічних знань. Реалізації цього завдання значною мірою сприяє використання сучасних інформаційних технологій, які забезпечують широкі можливості для організації навчальної діяльності. Серед них можна виокремити роботу з відео- та аудіоматеріалами, використання вебресурсів з автентичними текстами, виконання вебквестів на культурологічну

тематику, участь у відеоконференціях, а також комунікацію з представниками інших культур за допомогою чатів, соціальних мереж і блогів.

Проблематика використання інформаційних технологій у процесі формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів привертає увагу багатьох науковців. Серед дослідників, які займаються цим питанням, можна назвати А. Алієву, Х. Алієва, З. Бакум, Т. Беркутову, І. Бессалову, О. Вьюненко, О. Галіцан, А. Красулю, М. Моцар, О. Набоку, Н. Никифорова, Т. Полонську, І. Шищенко та інших.

Водночас в українській науковій літературі питання комплексного дослідження ролі інформаційних технологій у формуванні міжкультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови залишається недостатньо висвітленим. Саме ця обставина зумовлює актуальність обраної теми дослідження.

Мета дослідження полягає у визначенні ролі інформаційних технологій у процесі формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Міжкультурна комунікація являє собою процес взаємодії між людьми, які належать до різних культурних середовищ. Кожен учасник такої взаємодії має власні мовні особливості, моделі поведінки, систему цінностей, звичаї та традиції. Поведінка людини під час комунікації значною мірою формується під впливом її належності до певної соціокультурної та мовної спільноти. Основою міжкультурної комунікації є символічна взаємодія між окремими особами та соціальними групами, при цьому культурні відмінності можуть визначати особливості процесу спілкування, його зміст і кінцеві результати.

В умовах глобалізації особливої актуальності набуває здатність людини сприймати й адаптуватися до культурних особливостей представників інших народів. Ефективність міжкультурної взаємодії значною мірою залежить від взаємної зацікавленості її учасників, їхньої готовності враховувати потреби та інтереси один одного, а також прагнення до відкритого культурного діалогу.

Саме здатність розуміти культурні відмінності та належним чином реагувати на них створює основу для конструктивного спілкування між представниками різних культур.

Досягнення взаєморозуміння у процесі міжкультурної комунікації потребує наявності певної сукупності знань, навичок і вмінь, необхідних учасникам для ефективної взаємодії. У теорії міжкультурної комунікації така сукупність визначається поняттям «міжкультурна компетентність» або «міжкультурна компетенція». У вітчизняній науковій літературі паралельно використовуються обидва терміни — «компетенція» та «компетентність», які в англійській мові часто передаються одним поняттям — «competence». Це зумовлює наявність різних підходів до визначення їхнього змісту та співвідношення.

Близькість за значенням термінів «компетенція» та «компетентність» спричиняє певні труднощі в їх трактуванні. В одних наукових підходах ці поняття розмежовуються: компетенція визначається як сукупність повноважень, прав або вимог, тоді як компетентність характеризує здатність особи реалізовувати ці повноваження на практиці. В інших випадках компетентність розглядається як практична реалізація компетенції або навіть як поняття, зміст якого є тотожним поняттю компетенції [4].

Розмежування понять «компетенція» та «компетентність» доцільно здійснювати з урахуванням об'єктивних і суб'єктивних чинників, які у професійній діяльності особи взаємопов'язані та утворюють єдину систему. Об'єктивний чинник характеризує компетенцію людини, оскільки визначає сферу її професійної діяльності, права, можливості та обов'язки, встановлені відповідними законодавчими й нормативними документами, установчими актами, положеннями та інструкціями. Натомість суб'єктивний чинник становить основу компетентності, оскільки пов'язаний із особистими можливостями людини, її здатністю застосовувати набуті знання та навички, удосконалювати власну діяльність і професійно розвиватися [6].

Поняття «компетенція» передусім характеризує формально визначене коло професійних ролей, функцій та обов'язків, які особа повинна виконувати у межах певної сфери діяльності. Воно охоплює сукупність прав, повноважень, можливостей і обов'язків, закріплених у нормативно-правових та офіційних документах. Таким чином, компетенція визначає загальні межі професійної діяльності людини, окреслюючи її функціональні можливості та відповідальність.

На відміну від компетенції, компетентність характеризує особистісний аспект професійної діяльності та охоплює сукупність знань, умінь, навичок, здібностей і особистих якостей, які забезпечують ефективне виконання професійних завдань. Вона проявляється у здатності людини практично застосовувати набуті знання, адаптуватися до нових умов, самостійно знаходити рішення та реагувати на зміни, що виникають у процесі професійної діяльності.

Компетентність також відображає індивідуальні особливості особи, її практичний досвід, особистісні якості та готовність до постійного професійного вдосконалення. Важливим її проявом є здатність ефективно використовувати наявні знання й навички в конкретних практичних ситуаціях. Отже, якщо компетенція визначає встановлене коло професійних можливостей і обов'язків, то компетентність характеризує здатність особи реалізовувати їх на практиці.

Компетенція та компетентність перебувають у тісному взаємозв'язку та разом визначають ефективність професійної діяльності особи. Об'єктивні чинники встановлюють певні межі та вимоги до діяльності, тоді як суб'єктивні характеристики людини забезпечують можливість їх належного виконання, а також адаптації до нових і змінюваних умов [6].

Наявність формально визначеної компетенції сама по собі не гарантує високої результативності професійної діяльності, якщо особа не працює над розвитком власної компетентності. Водночас високий рівень компетентності за відсутності чітко визначених професійних повноважень і вимог може спричинити невідповідність установленим стандартам. Отже, саме поєднання

компетенції та компетентності створює необхідні умови для ефективного виконання професійних завдань і досягнення позитивних результатів.

У вітчизняній теорії комунікації поняття «компетентність» використовується для характеристики сукупності знань, умінь і навичок, необхідних людині для здійснення певної діяльності та виконання відповідних дій. Зарубіжні науковці, досліджуючи поняття компетентності, виокремлюють три основні її рівні [65]. Першим є інтегративна компетентність, яка передбачає здатність поєднувати набуті знання та практичні навички й ефективно застосовувати їх у конкретній діяльності. Другий рівень — психологічна компетентність, що характеризується сформованою системою емоційних реакцій, яка дає змогу адекватно сприймати навколишню дійсність і відповідно до неї будувати власну поведінку. Третій рівень становить компетентність у певній сфері діяльності, що виявляється у здатності ефективно взаємодіяти з іншими людьми, долати труднощі, вирішувати проблемні ситуації та реалізовувати поставлені завдання й плани [30].

Британський психолог Джон Равен визначає компетентність як особливу здатність, необхідну для виконання певної діяльності в конкретній сфері. На його думку, вона охоплює спеціалізовані знання, практичні навички, способи мислення, а також усвідомлення відповідальності за результати власних дій. Бути компетентною особистістю, відповідно до підходу дослідника, означає володіти сукупністю різнорівневих компетентностей, серед яких можна виділити спеціальну, соціальну та особистісну. Окрему увагу Джон Равен приділяє так званим вищим компетентностям, які проявляються через ініціативність, здатність організовувати інших людей для досягнення спільних цілей, а також уміння прогнозувати й аналізувати можливі наслідки власних рішень та дій. Дослідник наголошує, що під час оцінювання компетентності людини у певній сфері необхідно враховувати не лише її професійні можливості, а й особисті інтереси, цілі та пріоритети. На думку Равена, окремі складові компетентності найбільш повно розкриваються та розвиваються в

процесі діяльності, яка є значущою та цікавою для самої людини. Саме тому він характеризує їх як «мотивовані здібності» [29].

На думку О. Слюсаренко, основу компетентності становлять здібності людини до здійснення певної діяльності, які формуються на основі набутого досвіду. Цей досвід поєднує різноманітні способи, методи та прийоми вирішення проблем і сприяє їх системному застосуванню у практичній діяльності. Отже, компетентність визначається не стільки кількістю накопичених знань та досвіду, скільки здатністю особи своєчасно й доречно використовувати їх для виконання конкретних професійних завдань [26, с. 290].

На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних наукових праць, присвячених проблематиці міжкультурної компетентності [1; 3; 5; 7; 29; 30;], можна зробити висновок, що для забезпечення ефективної міжкультурної комунікації недостатньо лише володіти відповідними знаннями та практичними навичками. Важливу роль також відіграють відкритість до іншої культури, гнучкість мислення, толерантність і внутрішня мотивація до взаємодії. Формування міжкультурної компетентності передбачає готовність особистості вступати у взаємодію з представниками різних культурних середовищ, розуміти їхні особливості та виявляти повагу до їхніх культурних цінностей і традицій. Таким чином, міжкультурна компетентність може бути визначена як здатність людини усвідомлювати, приймати та ефективно враховувати відмінності у сприйнятті, способах мислення й поведінці під час міжкультурної взаємодії.

Високий рівень компетентності передбачає здатність особистості враховувати різноманітні принципи, цінності, норми та правила, добираючи найбільш доцільну модель поведінки відповідно до конкретних умов і водночас забезпечуючи досягнення поставленої мети. Компетентність є результатом активного особистісного розвитку та самореалізації, що ґрунтується на поєднанні набутих знань, практичного й життєвого досвіду, ціннісних орієнтацій та індивідуальних здібностей. Її формування відбувається у процесі пізнавальної діяльності, навчання та практичного застосування отриманих знань.

Структура міжкультурної компетентності охоплює сукупність взаємопов'язаних характеристик і компонентів, які забезпечують ефективну взаємодію особистості з представниками інших культур. До основних із них можна віднести:

- готовність до пізнання, дослідження та глибшого розуміння особливостей інших культур;
- здатність усвідомлювати й адекватно сприймати культурні відмінності між учасниками комунікації;
- розуміння значущості культурних відмінностей у процесі міжкультурної взаємодії;
- уміння запобігати та конструктивно долати непорозуміння, які можуть виникати між представниками різних культур;
- готовність до ефективної співпраці та взаємодії з представниками інших культурних середовищ;
- здатність розрізняти особливості колективної та індивідуальної комунікативної поведінки представників різних культур;
- уміння самостійно здобувати знання про інші культури та використовувати їх у процесі комунікації;
- здатність встановлювати взаємозв'язок між рідною культурою та культурою країни, мова якої вивчається;
- прояв допитливості, зацікавленості та відкритості у спілкуванні з представниками інших культур;
- здатність усвідомлювати й долати соціальні, етнічні та культурні стереотипи;
- уміння визначати рівень власного етноцентризму та поступово долати етноцентричні установки;
- володіння різноманітними комунікативними засобами та здатність добирати й застосовувати їх відповідно до конкретної ситуації міжкультурного спілкування [28].

Важливою складовою професійної компетентності вчителя іноземної мови є її міжкультурний компонент. Майбутній педагог має усвідомлювати власну належність до певної культури та водночас формувати здатність сприймати світ із глобальної перспективи. Такий підхід передбачає переосмислення способів сприйняття актуальних світових проблем і пошуку шляхів їх вирішення, а також усвідомлення значущості таких питань, як збереження навколишнього середовища, підтримання миру та забезпечення сталого розвитку. Формування полікультурної компетентності майбутніх учителів набуває особливої актуальності в сучасних умовах, оскільки мирне співіснування та конструктивна співпраця людей, які належать до різних культур, націй і релігій, є важливою передумовою суспільного розвитку. Сучасні тенденції глобального розвитку свідчать про те, що інтеграційні процеси у виробничій, споживчій та культурній сферах є одним із важливих напрямів подальшого розвитку людства [28].

Міжкультурна комунікативна компетентність охоплює комплекс взаємопов'язаних складових, серед яких можна виокремити:

- наявність культурологічних знань, необхідних для розуміння особливостей різних культур;
- здатність ефективно здійснювати комунікацію як із представниками власної культури, так і з представниками інших культурних середовищ;
- позитивне ставлення до інших людей, що проявляється через толерантність, відкритість і зацікавленість у взаємодії, водночас передбачаючи збереження власної культурної ідентичності та здатність протистояти некритичному впливу іншої культури;
- соціально-психологічну чутливість, яка полягає у здатності розуміти емоційний стан і почуття інших людей, враховувати їх під час комунікації та виявляти емпатію [20].

Міжкультурну компетентність можна розглядати як специфічний вид компетентності, основу якого становлять знання та практичні вміння, необхідні для ефективної взаємодії представників різних культур. Її сутність полягає у

здатності учасників комунікації досягати взаєморозуміння, формувати спільне бачення ситуації та забезпечувати позитивний результат взаємодії для всіх її учасників. На відміну від комунікативної компетентності носіїв певної мови, міжкультурна компетентність формується на основі досвіду міжкультурної комунікації та є характерною для особистостей, які мають практичний досвід взаємодії з представниками інших культур [25].

Основною метою формування міжкультурної компетентності є розвиток такої мовної особистості, яка здатна виходити за межі власного культурного середовища, ефективно взаємодіяти з представниками інших культур і виконувати роль посередника між ними, водночас зберігаючи власну культурну ідентичність.

Науковці [21] серед основних умінь, що характеризують сформованість міжкультурної компетентності, виокремлюють:

- здатність розуміти особливості іншого способу життя, світосприйняття та системи цінностей;
- уміння сприймати й аналізувати явища іншої культури, зіставляти їх із власними переконаннями та культурним досвідом, визначати спільні та відмінні характеристики;
- готовність активно долучатися до діалогу з представниками інших культур, критично осмислювати їхні погляди та використовувати отриманий досвід для розширення власного світогляду [22].

Важливим результатом формування міжкультурної компетентності є розвиток у майбутніх педагогів готовності до безперервного навчання та професійного саморозвитку, здатності адаптуватися до іншого культурного середовища, здійснювати рефлексію власної поведінки, а також проявляти толерантність і емпатію у процесі взаємодії з представниками інших культур. Саме ці якості сприяють ефективному встановленню міжкультурного діалогу та конструктивному вирішенню комунікативних ситуацій.

Основною метою формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови має бути розвиток їхньої здатності до постійного

самовдосконалення та професійного розвитку в умовах полікультурного середовища. Водночас варто підкреслити, що досягнення цієї мети можливе лише за умови комплексного розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності. Це зумовлено тим, що міжкультурний компонент є невід'ємною частиною кожного складника іншомовної комунікативної компетентності та має реалізовуватися в усіх видах мовленнєвої взаємодії.

Отже, міжкультурна компетентність учителя іноземної мови є багатокомпонентним утворенням, яке не зводиться лише до володіння мовою та знання культурних особливостей іншої країни. Вона охоплює сукупність знань, умінь, особистісних якостей і здібностей, необхідних для ефективної комунікації та конструктивної взаємодії в умовах культурного різноманіття. Важливими складовими такої компетентності є готовність до безперервного навчання, здатність адаптуватися до іншого культурного середовища, уміння здійснювати рефлексію власної діяльності, а також толерантність та емпатія.

Міжкультурна компетентність має важливе значення у професійній діяльності вчителя іноземної мови, оскільки забезпечує можливість ефективно поєднувати мовну підготовку учнів із розумінням культурного контексту. Насамперед учитель, який володіє достатнім рівнем міжкультурної компетентності, краще орієнтується в культурних особливостях використання іноземної мови. Це дає змогу точніше пояснювати мовні явища, передавати їхнє культурне забарвлення та звертати увагу учнів на особливості мовленнєвої поведінки представників іншої культури.

Важливим аспектом є також здатність педагога використовувати культурологічні знання під час створення навчальних матеріалів. Ознайомлення учнів із реаліями життя, традиціями, цінностями та особливостями повсякденної комунікації представників іншої культури робить освітній матеріал більш змістовним, актуальним і цікавим. Це, своєю чергою, може позитивно впливати на навчальну мотивацію та зацікавленість учнів у вивченні іноземної мови.

Міжкультурна компетентність також сприяє запобіганню культурним непорозумінням у процесі навчання та спілкування. Учитель має бути здатним розпізнавати культурні відмінності, враховувати їх у взаємодії з учнями та формувати толерантне ставлення до різних моделей поведінки й світогляду. Особливого значення це набуває в освітньому середовищі, де навчаються представники різних культурних груп. Крім того, розвиток міжкультурної компетентності сприяє формуванню поваги до культурного різноманіття та допомагає протидіяти поширенню стереотипів, упереджень і проявів культурної нетерпимості. Учитель, який демонструє відкритість і толерантність до представників різних культур, створює сприятливе та інклюзивне освітнє середовище, у якому кожен учень має можливість відчувати себе прийнятим і повноправним учасником навчального процесу. Таким чином, міжкультурна компетентність є важливою складовою професійної компетентності вчителя іноземної мови. Вона забезпечує не лише ефективність викладання мови, а й сприяє формуванню в учнів готовності до міжкультурної комунікації, взаємоповаги та співпраці в умовах сучасного полікультурного суспільства.

У процесі професійної підготовки доцільно також приділяти увагу формуванню у студентів розуміння основних принципів прав людини та різних проявів міжкультурної компетентності. Поглиблення отриманих знань має поєднуватися з аналізом актуальних політичних і соціальних подій, що відбуваються в суспільстві, та їх об'єктивною оцінкою з урахуванням чинного законодавства, загальнолюдських цінностей і морально-етичних норм. Такий підхід сприяє розвитку критичного мислення, толерантності та відповідального ставлення до культурного різноманіття.

Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів в університетському освітньому середовищі передбачає реалізацію комплексного підходу. Особливе значення має створення сприятливого психологічного клімату між усіма учасниками освітнього процесу, що сприяє позитивним змінам у поведінці особистості, розвитку толерантності та готовності до конструктивної взаємодії.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2019 р.), освітній процес визначається як інтелектуальна та творча діяльність у сфері вищої освіти й науки, що здійснюється у закладах вищої освіти та наукових установах за допомогою комплексу науково-методичних і педагогічних заходів. Його основною метою є передавання, засвоєння, поглиблення та практичне застосування знань, умінь і інших компетентностей здобувачами освіти, а також забезпечення всебічного та гармонійного розвитку особистості [16].

Варто підкреслити, що формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів охоплює розвиток комунікативних умінь, усвідомлення власної культурної ідентичності та самовизначення в культурному просторі, формування особистої професійної позиції, а також набуття індивідуальних стратегій взаємодії з представниками інших культур. Водночас важливим результатом цього процесу є розвиток особистісних якостей, зокрема толерантності, відкритості, гнучкості, емпатії та здатності до рефлексії. Зазначений процес доцільно розглядати крізь призму кількох основних аспектів, а саме:

- Ціннісний аспект. Формування міжкультурної компетентності сприяє розвитку таких важливих суспільних цінностей, як повага до культурного різноманіття, толерантність і готовність до співпраці. В умовах глобалізації, коли суспільство стає дедалі більш полікультурним, значення цих цінностей постійно зростає. Засвоюючи їх, студенти вчаться сприймати культурні відмінності як природну складову суспільного життя, розуміти їх та ставитися до них із повагою. Це створює необхідні передумови для мирного співіснування та конструктивної взаємодії представників різних культур.

- Особистісний аспект. Розвиток міжкультурної компетентності сприяє формуванню важливих особистісних якостей, серед яких гнучкість мислення, відкритість до нового, здатність до самоаналізу та усвідомлення власної культурної ідентичності. Наявність таких якостей допомагає студентам ефективніше пристосовуватися до змін у соціальному та професійному середовищі, долати культурні бар'єри й удосконалювати навички

міжособистісної взаємодії. Ці вміння мають значення не лише для професійної діяльності, а й для повсякденного життя.

- Суспільний аспект. На рівні суспільства міжкультурна компетентність виступає одним із чинників формування толерантного, інклюзивного та соціально згуртованого середовища. Оволодіння студентами навичками міжкультурної взаємодії сприяє формуванню культури взаємоповаги та взаєморозуміння. У результаті представники різних культурних груп отримують більше можливостей для конструктивного спілкування, співпраці та спільного розвитку.

- Освітній аспект. У системі освіти розвиток міжкультурної компетентності має ґрунтуватися на принципах активної взаємодії, критичного мислення та рефлексії. Включення культурологічного компонента до освітнього процесу дає змогу студентам не лише отримувати інформацію про інші культури, а й формувати практичні навички міжкультурної комунікації, аналізувати власні культурні установки та розвивати готовність до участі у глобальному суспільстві.

У науково-дослідницькій літературі виокремлюють низку принципів, які мають важливе значення для процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів [24]. До них належать принцип суб'єктності, принцип створення сприятливого освітнього середовища, принцип адекватності, принцип орієнтації на формування толерантної особистості та принцип діалогічності.

Принцип суб'єктності передбачає активну участь студента в освітньому процесі та його усвідомлення себе безпосереднім суб'єктом власного навчання й особистісного розвитку. У контексті формування міжкультурної компетентності цей принцип набуває особливого значення, оскільки саме самостійність, ініціативність і активність студента створюють передумови для ефективної взаємодії з представниками різних культур та етнічних груп.

Відповідно до принципу суб'єктності, студент розглядається не як пасивний споживач готової інформації, а як активний учасник освітньої

діяльності, здатний самотійно визначати напрями власного розвитку. Реалізація цього принципу передбачає пошук студентами можливостей для безпосереднього спілкування з представниками інших культур, участь у культурних обмінах, міжнародних освітніх проєктах та ініціювання дискусій на міжкультурну тематику. Така діяльність сприяє поглибленню розуміння культурних відмінностей, подоланню стереотипних уявлень і поступовому розвитку практичних умінь міжкультурної комунікації.

Реалізація принципу суб'єктності передбачає формування у студентів відповідального ставлення до власного навчання та професійного розвитку. Студент, виступаючи активним учасником освітнього процесу, самотійно розширює знання про інші культури, удосконалює навички міжкультурної комунікації та визначає шляхи подальшого розвитку власних компетентностей. Таким чином, його діяльність не обмежується виконанням завдань, запропонованих викладачем, а передбачає прояв ініціативи, самотійності і прагнення до саморозвитку.

Принцип суб'єктності також передбачає активну позицію майбутніх учителів у міжкультурній взаємодії. Його реалізація може проявлятися через участь студентів у міжнародних освітніх проєктах, організацію та проведення культурних заходів, а також залучення до дискусій і обговорень, присвячених культурним особливостям різних народів. Такий досвід створює можливості для безпосереднього ознайомлення з іншими культурними моделями, поглиблення розуміння культурних відмінностей і формування ефективних стратегій міжкультурного спілкування.

Важливою складовою принципу суб'єктності є також самовиховання та самокорекція особистості. У процесі розвитку міжкультурної компетентності студенти мають не лише засвоювати нові знання, а й критично аналізувати власні погляди, переконання та можливі упередження щодо представників інших культур. Усвідомлення та коригування стереотипних уявлень сприяє формуванню відкритості до культурного різноманіття, підвищує чутливість до

культурних відмінностей і допомагає адаптувати власну поведінку відповідно до особливостей конкретного культурного середовища [21].

Принцип адекватності передбачає врахування культурних, етнічних і соціальних особливостей майбутніх учителів та учнів. Це означає, що педагог має бути обізнаним із культурними традиціями, цінностями та особливостями своїх учнів і враховувати їх під час добору змісту навчання та методів викладання. Такий підхід сприяє подоланню культурних бар'єрів, запобігає виникненню непорозумінь і створює умови для більш ефективної освітньої взаємодії.

Важливим чинником є також соціально-економічне становище учасників освітнього процесу, оскільки воно може впливати на доступ до освітніх ресурсів, можливості навчання та індивідуальні потреби студентів. Відповідно до принципу адекватності педагогічна взаємодія має передбачати створення рівних можливостей для здобуття освіти, зокрема шляхом надання додаткових навчальних матеріалів, ресурсів або необхідної педагогічної підтримки тим, хто її потребує.

Крім того, реалізація принципу адекватності передбачає адаптацію освітнього процесу до індивідуальних особливостей студентів, зокрема їхніх здібностей, інтересів, потреб і переважних способів засвоєння інформації. З цією метою доцільно застосовувати диференційовані методи та форми навчання, які дають можливість кожному студентові максимально розкрити власний потенціал і досягти визначених освітніх результатів [21].

Не менш важливим аспектом є врахування психологічного та емоційного стану студентів. Педагог має виявляти чутливість до їхніх емоційних потреб, підтримувати доброзичливу атмосферу та забезпечувати психологічно безпечне освітнє середовище. Наявність комфортних умов для навчання сприяє активнішій участі студентів у навчальній діяльності, їхній відкритості до взаємодії та особистісному розвитку.

Важливою складовою реалізації принципу адекватності є врахування зворотного зв'язку від студентів щодо змісту, форм і результативності

освітнього процесу. Отримана інформація дає змогу своєчасно коригувати методи та педагогічні підходи, удосконалювати організацію навчання й забезпечувати її відповідність актуальним потребам та освітньому досвіду студентів.

Принцип індивідуалізації передбачає створення сприятливих умов для розвитку міжетнічної толерантності з урахуванням індивідуальних особливостей кожного студента. Його реалізація потребує добору відповідних педагогічних засобів, методів і форм роботи, які відповідають потребам, інтересам, здібностям та рівню підготовленості конкретної особистості.

Принцип створення толерантного середовища орієнтований на формування гуманістичного характеру взаємовідносин у закладі вищої освіти. Його сутність полягає у створенні атмосфери взаємоповаги, прийняття та доброзичливості, де представники різних культур можуть вільно взаємодіяти, обмінюватися думками та досвідом без проявів дискримінації чи упередженого ставлення.

Принцип спрямованості на формування толерантної особистості передбачає цілеспрямовану педагогічну діяльність, спрямовану на розвиток у студентів гуманістичних цінностей, поваги до людської гідності та здатності приймати культурне й етнічне різноманіття. Його реалізація сприяє формуванню міжетнічної толерантності, готовності до конструктивної взаємодії та подолання стереотипів щодо представників інших культур.

Принцип діалогічності ґрунтується на положенні, що формування здатності студентів до толерантної міжкультурної взаємодії значною мірою визначається характером комунікації в освітньому середовищі. Особливе значення мають взаємовідносини між викладачами та студентами, які повинні базуватися на взаємній повазі, довірі, прийнятті та відкритості до спілкування. Реалізація цього принципу передбачає рівноправну участь усіх суб'єктів освітнього процесу в обговоренні проблем, обміні думками та спільному пошуку оптимальних рішень. Такий підхід сприяє розвитку самостійності,

критичного мислення, комунікативних умінь і готовності до конструктивного діалогу з представниками різних культур.

Отже, сукупність зазначених принципів забезпечує комплексний підхід до формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів. Їх реалізація передбачає активну участь студентів у навчальному процесі, орієнтацію на розв'язання реальних міжкультурних проблем, поєднання мовної, культурологічної та професійної підготовки, використання міждисциплінарних зв'язків, розвиток ціннісної рефлексії та обов'язкове врахування рідної мови й культури. Такий підхід створює необхідні умови для підготовки майбутніх учителів до ефективної професійної діяльності в умовах сучасного полікультурного суспільства.

Стрімкий розвиток глобального інформаційного простору та цифровізація суспільства сприяли поширенню медіакультури в різних сферах суспільного життя, зокрема й в освітньому середовищі. Інформаційні технології сьогодні відіграють вагомую роль не лише в організації освітнього процесу, а й у формуванні світогляду, цінностей та соціальних орієнтирів сучасної молоді [10]. Значне збільшення обсягів інформації та активне поширення мережі Інтернет зумовили необхідність трансформації традиційних підходів до організації діяльності закладів вищої освіти. Важливого значення набуло використання професійних та освітніх інформаційних ресурсів у мережі, які стали невід'ємною складовою ефективною організації навчального процесу. Унаслідок цього традиційні структурні компоненти закладів вищої освіти дедалі активніше представлені в цифровому просторі у вигляді різноманітних інформаційних ресурсів та об'єктів. Одним із важливих напрямів цифровізації освіти стало впровадження технологій електронного навчання, які розширюють можливості взаємодії між викладачами та студентами.

Динамічний розвиток інформаційних технологій створює нові можливості для освітньої сфери, водночас висуваючи додаткові вимоги до організації навчання та професійної підготовки фахівців. Сучасний освітній процес передбачає активне використання цифрових пристроїв, програмного

забезпечення та інформаційних ресурсів, які можуть застосовуватися як для навчання, так і для виховання студентів. Основними перевагами використання таких технологій є наукова обґрунтованість навчального матеріалу, оперативність поширення інформації, розширення доступу до освітніх ресурсів, можливість диференціації та індивідуалізації навчання, а також поєднання технічного й гуманітарного напрямів освіти.

Застосування комп'ютерної техніки та сучасних програмних засобів істотно розширює дидактичні можливості освітнього процесу. Цифрові технології дають змогу використовувати різноманітні способи представлення навчальної інформації, урізноманітнювати форми роботи студентів, стимулювати їхню пізнавальну активність та створювати умови для самостійного розроблення й реалізації власних ідей та навчальних проєктів [11].

Однією з вагомих переваг упровадження сучасних інформаційних технологій в освітній процес є можливість враховувати індивідуальні потреби та особливості студентів. Використання цифрових засобів розширює доступ до навчальної інформації, створює додаткові можливості для комунікації в умовах дистанційного та змішаного навчання, підвищує результативність освітнього процесу й сприяє зростанню навчальної мотивації. Крім того, ІТ-технології забезпечують застосування різноманітних способів представлення інформації, що сприяє її кращому сприйняттю, розумінню та засвоєнню, а також створює сприятливі умови для реалізації студентами власних ідей, творчих задумів і навчальних проєктів.

Постійний розвиток цифрових технологій супроводжується появою нових мультимедійних продуктів, удосконаленням програмного забезпечення та розширенням спектра освітніх платформ. Такі ресурси забезпечують організацію навчання, самостійної роботи студентів, комунікації між учасниками освітнього процесу та доступу до різноманітних навчальних матеріалів.

У сучасному освітньому середовищі застосовується широкий спектр програмних продуктів і цифрових платформ, серед яких Moodle, Human School, Google Classroom, Edmodo, Google Meet, Zoom, MS WordPad, MS Excel, Statistica, MathCAD, MATLAB, MS PowerPoint, AutoCAD, ArchiCAD, Speaking Mouse, Education Games, Virtual Worlds та інші [14].

Такі платформи, як Moodle, Human School, Google Classroom та Edmodo, використовуються закладами освіти для організації дистанційного навчання, а також як додаткові інструменти підтримки самостійної роботи студентів. Кожна з них має власний функціонал та особливості застосування. Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) є платформою для створення та організації цифрового освітнього середовища закладу освіти. Вона забезпечує взаємодію між викладачами та студентами як у дистанційному форматі, так і в умовах традиційного очного навчання. Функціональні можливості Moodle охоплюють організацію групової роботи за допомогою вікі, форумів, чатів і семінарів; забезпечення комунікації між викладачами та студентами через форуми й чати; розроблення авторських навчальних курсів із використанням різноманітних інтерактивних елементів; розміщення навчально-методичних матеріалів, зокрема лекцій, лабораторних і практичних завдань, текстових документів, відео-, аудіо- та графічних матеріалів.

Важливою перевагою Moodle є можливість використання різних форматів тестових завдань та автоматизованої перевірки результатів навчання. Освітня платформа Moodle є автономною системою, що забезпечує широкий спектр функціональних можливостей для організації навчального процесу. Водночас її використання має певні обмеження. Для функціонування платформи необхідне встановлення відповідного програмного забезпечення на сервері закладу освіти, що забезпечує незалежність системи, але водночас потребує належного технічного забезпечення та професійної підтримки фахівця.

Human School являє собою систему управління освітнім процесом, яка об'єднує основних учасників навчання та спрямована на оптимізацію організаційних і освітніх процесів у закладах освіти. Одним із ключових

завдань системи є поступовий перехід до електронного документообігу, а також забезпечення постійного доступу користувачів до навчальних матеріалів, можливості їх обміну, обговорення та коментування. Функціонал Human School охоплює чотири основні напрями: соціальну мережу закладу освіти, систему управління навчанням, аналітичний модуль та інструменти для рефлексії.

Система Human School має широкий набір функціональних можливостей. Зокрема, вона дозволяє створювати навчальні заняття за допомогою вбудованого конструктора із можливістю інтеграції різних візуальних матеріалів; здійснювати оцінювання та фіксувати результати виконання домашніх завдань; переглядати розклад занять і заплановані заходи; організовувати перевірку знань за допомогою тестування; створювати оголошення та проводити опитування через стрічку новин; автоматизувати збір рефлексивних відгуків студентів; забезпечувати комунікацію між учасниками освітнього процесу за допомогою чатів; аналізувати показники успішності; формувати навчальні групи та факультети; проводити відеоуроки.

Попри значну функціональність, Human School має низку певних обмежень. Серед них можна виокремити необхідність звернення до адміністратора у випадку потреби виправлення помилково внесеної оцінки, обмежену кількість підтримуваних форматів файлів, ризик втрати завдань після завершення визначеного терміну їх зберігання, розбіжності у відображенні даних у PDF- та Excel-версіях електронного журналу, обмежені можливості редагування для викладачів, а також відсутність автоматичних сповіщень про появу нових завдань або коментарів [15].

Google Classroom є веборієнтованим освітнім сервісом компанії Google, який широко використовується закладами освіти для організації навчальної взаємодії та обміну навчальними матеріалами між викладачами й студентами. Однією з основних переваг платформи є її інтеграція з іншими сервісами екосистеми Google, зокрема Google Drive, Google Docs, Google Slides, Google Sheets, Google Forms, Google Sites, Gmail, Google Calendar та іншими цифровими інструментами. Завдяки цьому користувачі можуть створювати

навчальні курси й класи, додавати до них учасників, формувати та розподіляти завдання, обмінюватися файлами, організовувати тестування, планувати навчальні заходи та відеоконференції, здійснювати оцінювання й контролювати динаміку навчальних досягнень студентів. Водночас платформа має певні функціональні обмеження, серед яких недостатня підтримка окремих освітніх стандартів, обмежений набір інструментів для проведення тестування та відсутність розширених можливостей статистичного аналізу результатів навчальної діяльності [20].

Edmodo являє собою вебплатформу для організації навчання у віртуальному освітньому середовищі, яка забезпечує комунікацію між викладачами та студентами, а також обмін навчальними матеріалами й цифровими ресурсами. Платформа була створена як інструмент для освітньої взаємодії та обміну досвідом між педагогами, проте згодом перетворилася на універсальний ресурс для організації навчальної діяльності. Однією з переваг Edmodo є можливість створення інтерактивного навчального контенту, зокрема вікторин, тестів та навчальних ігор, що може позитивно впливати на пізнавальну активність і мотивацію студентів. Платформа також дає змогу викладачам адаптувати навчальні активності відповідно до потреб окремих студентів або навчальних груп, забезпечуючи тим самим певний рівень індивідуалізації освітнього процесу. Водночас Edmodo має певні обмеження, пов'язані насамперед із функціональними можливостями платформи. Її інструментарій переважно охоплює базові функції створення навчальних груп, розміщення та обміну матеріалами. Крім того, можливості організації та адміністрування великої кількості навчальних груп є обмеженими, що може створювати труднощі під час використання платформи у закладах освіти зі складною або розгалуженою організаційною структурою.

Порівняльний аналіз зазначених освітніх платформ дає змогу визначити особливості їх доцільного використання залежно від потреб конкретного закладу освіти. Moodle є оптимальним варіантом для установ, які потребують автономної освітньої системи з широкими можливостями її налаштування та

адаптації до власних потреб. Її використання особливо доцільне для закладів зі складною структурою організації навчальних груп, які мають необхідну технічну інфраструктуру, зокрема серверне та мережеве забезпечення, а також кваліфікованих спеціалістів для адміністрування платформи.

Edmodo більше відповідає потребам освітніх організацій, орієнтованих на просту організацію навчальних груп і командну взаємодію між їх учасниками. Human School може бути ефективним рішенням для закладів, у яких важливе централізоване адміністрування освітнього процесу та контроль діяльності викладачів з боку адміністрації. Натомість Google Classroom є доцільним вибором для установ, які прагнуть швидко інтегрувати дистанційне навчання у вже сформовану систему освіти та не потребують складного технічного розгортання платформи.

Окрему категорію цифрових інструментів становлять Zoom та Google Meet, які переважно використовуються для проведення синхронних дистанційних занять у форматі відеоконференцій. На відміну від систем управління навчанням, їх основне призначення полягає у забезпеченні безпосередньої онлайн-комунікації між викладачами та студентами. Google Meet є сервісом для проведення та участі у відеоконференціях, який вирізняється простотою використання та доступністю. Для роботи з ним, як правило, не потрібно встановлювати спеціальне програмне забезпечення, оскільки сервіс може використовуватися безпосередньо через сучасний веббраузер за наявності облікового запису Google. Важливою перевагою Google Meet є його інтеграція з іншими сервісами екосистеми Google, зокрема електронною поштою та календарем, що спрощує планування онлайн-занять, організацію зустрічей і взаємодію між учасниками освітнього процесу. Zoom є програмним засобом для проведення відеоконференцій, розробленим компанією Zoom Video Communications. Для використання сервісу необхідно встановити відповідне програмне забезпечення на пристрій, водночас участь у конференції не завжди потребує створення власного облікового запису. Zoom пропонує широкий спектр додаткових налаштувань і функцій, частина з яких не

є обов'язковою для проведення стандартних навчальних занять, проте розширює можливості організації онлайн-взаємодії.

Однією з важливих функцій Zoom є можливість створення кімнат для роботи в підгрупах (Breakout Rooms). Вона дозволяє розподіляти учасників конференції на окремі групи для паралельного виконання завдань, обговорення навчальних питань або проведення дискусій. Така функція є особливо корисною під час організації інтерактивних занять, які передбачають групову роботу. Водночас одним із недоліків Zoom є відносно значне використання інтернет-трафіку, що за умов нестабільного або обмеженого підключення може ускладнювати участь окремих студентів у дистанційному навчанні. Загалом Zoom і Google Meet мають подібний базовий функціонал, оскільки обидва сервіси забезпечують синхронну аудіо- та відеокommунікацію між викладачами й студентами. Крім того, вони дають можливість обмінюватися текстовими повідомленнями, демонструвати екран доповідача та використовувати інструменти для інтерактивної взаємодії. Саме тому обидві платформи можуть ефективно застосовуватися для організації дистанційних занять та забезпечення безпосередньої комунікації між учасниками освітнього процесу [22].

Третю групу цифрових засобів становлять програмні продукти, призначені для виконання окремих навчальних і професійно орієнтованих завдань. До них належать текстові редактори, зокрема MS WordPad; табличні процесори, такі як MS Excel; програмні засоби статистичного аналізу даних, наприклад Statistica; спеціалізовані програми для математичних розрахунків, зокрема MathCAD і MATLAB; засоби створення презентацій MS PowerPoint; системи автоматизованого проєктування AutoCAD та ArchiCAD, а також програмні інструменти для розпізнавання образів, мовної взаємодії та перевірки правопису, серед яких Speaking Mouse та інші. Зазначені програмні засоби використовуються в освітньому процесі як під час аудиторних занять, так і в межах самостійної роботи студентів. Їх застосування сприяє виконанню різноманітних навчальних завдань, опрацюванню інформації, проведенню розрахунків, підготовці презентацій, створенню проєктів та розвитку

практичних цифрових навичок, необхідних для подальшої професійної діяльності.

Четверту групу становлять освітні ігри та віртуальні навчальні середовища, які є відносно новим напрямом використання інформаційних технологій в освіті та поступово набувають популярності серед педагогів і науковців. Основою таких ігор є моделювання різноманітних проблемних ситуацій, для розв'язання яких учасники застосовують набуті теоретичні знання та практичні навички. Освітні ігри можуть виступати сучасним інструментом організації навчання, зокрема в межах ініціативи IBM Academic Initiative, спрямованої на впровадження інформаційних технологій у навчальний процес закладів вищої освіти в різних країнах світу.

Окреме місце посідають віртуальні освітні світи, у межах яких учасники освітнього процесу взаємодіють у змодельованому цифровому середовищі, вирішують поставлені завдання та знаходять найбільш ефективні шляхи подолання проблемних ситуацій. Такі середовища можуть використовуватися не лише для практичної діяльності, а й для проведення онлайн-лекцій, семінарів, дискусій та інших форм навчальної взаємодії. При цьому для педагогів важливим є не стільки саме технічне відтворення графічних і звукових ефектів, скільки широкий спектр освітніх можливостей, які забезпечують мультимедійні технології, та їхній вплив на пізнавальний і особистісний розвиток студентів [22].

Мультимедійні освітні програми дають змогу організовувати різні види навчальної діяльності. Зокрема, вони можуть містити тести із закритими відповідями, завдання з вибором одного або кількох варіантів, вправи на встановлення правильної послідовності, творчі завдання та інструменти для аналізу отриманих результатів. Після виконання завдання система автоматично визначає результат відповідно до встановлених критеріїв оцінювання. У разі допущення помилки користувач може отримати правильну відповідь, а також пояснення алгоритму виконання завдання та послідовності його розв'язання. Це

дозволяє не лише оцінити рівень засвоєння матеріалу, а й забезпечити додатковий зворотний зв'язок.

Значну частину інноваційних технологій в освіті становлять інформаційно-комунікаційні засоби, використання яких тісно пов'язане з комп'ютеризацією освітнього процесу. Ефективність їх упровадження залежить від структури та змісту навчальних програм, а також від раціональної організації цифрового та Web-простору й способів інтеграції інформаційно-комп'ютерних технологій у систему освіти [26].

Сучасне викладання іноземних мов як на мовних, так і на немовних спеціальностях передбачає використання широкого спектра інноваційних методів. До них належать професійно орієнтоване навчання, проєктна діяльність, застосування інформаційно-телекомунікаційних технологій, робота зі спеціалізованими комп'ютерними навчальними програмами, дистанційне навчання, створення мультимедійних презентацій за допомогою Microsoft PowerPoint, а також активне використання різноманітних Інтернет-ресурсів.

Комп'ютеризація процесу навчання іноземних мов має низку суттєвих переваг. Насамперед вона забезпечує можливість індивідуалізації навчання, дозволяючи адаптувати обсяг, складність, темп і послідовність опрацювання навчального матеріалу відповідно до потреб та рівня підготовки кожного студента. Крім того, цифрові технології можуть застосовуватися на різних етапах освітнього процесу та сприяють кращому сприйняттю, розумінню й запам'ятовуванню інформації.

Сучасні автоматизовані навчальні курси можуть широко застосовуватися для введення в новий мовний матеріал на етапі тренування та застосування знань, навичок і вмінь. За допомогою них студенти можуть здійснювати різноманітні види навчальних дій, таких як вивчення лексики, покращення розуміння аудіотекстів, розвиток навичок читання, вивчення граматики, підвищення навичок письма, тренування вимови та інші [17].

Інтегровані підходи до вивчення мов базуються на двох ключових технологічних досягненнях: мультимедійних комп'ютерах та Інтернеті.

Мультимедійні комп'ютерні програми дозволяють студентам одночасно сприймати візуальну та аудіоінформацію. Інтернет надає їм доступ до інформації та різних видів занять, включаючи аудіювання, читання, письмо, а також можливість працювати в реальному часі в комунікативному середовищі або обирати інструменти для створення і перевірки повідомлень, участі в форумах та спілкування з одним або декількома співрозмовниками. Електронна пошта дозволяє студентам зберігати зв'язок з носіями мови та стимулює їх до діалогу з ними.

У даний час основний акцент зроблено на комунікативності, інтерактивності, аутентичності спілкування та вивченні мови в культурному контексті, а також на розвитку автономності та гуманізації навчання. Ці принципи сприяють розвитку міжкультурної компетенції як ключового елементу комунікативної здатності. Головною метою вивчення іноземних мов є навичка ефективного спілкування в іншомовному середовищі та адекватної реакції в різних ситуаціях. Основна мета полягає у формуванні комунікативної компетенції, проте всі інші цілі (виховна, освітня, розвивальна) реалізуються в процесі досягнення цієї основної мети. Комунікативний підхід передбачає навчання спілкуванню та розвиток здібності до міжкультурної взаємодії, що є ключовим для функціонування в сучасному світі, включаючи його віртуальні аспекти.

Сучасні методики викладання іноземних мов суттєво відрізняються від традиційних підходів, оскільки орієнтовані передусім на практичне використання мови в реальних комунікативних умовах. Для ефективного формування навичок іншомовного спілкування важливо моделювати ситуації, наближені до повсякденного життя та реальної мовленнєвої практики. Використання автентичних комунікативних ситуацій сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу, формуванню відповідних моделей поведінки та розвитку здатності адекватно реагувати на різні ситуації спілкування. Важливим засобом реалізації такого підходу є Інтернет, який можна розглядати як глобальний культурно-комунікативний простір, що об'єднує користувачів із

різних країн світу. Застосування Інтернет-ресурсів під час занять з іноземної мови створює можливості для моделювання реальних ситуацій іншомовного спілкування та безпосередньої взаємодії з представниками інших культур.

Ефективне формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів потребує чіткої та системної організації освітнього процесу. Така організація передбачає взаємодію кількох взаємопов'язаних складових, зокрема організаційної, мотиваційно-цільової та змістової. Змістовий компонент спрямований на формування у студентів комплексу знань, умінь і навичок, необхідних для успішної міжкультурної взаємодії. Важливе місце при цьому займає ґрунтовне ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається. Це передбачає засвоєння не лише граматичних структур і мовних норм, а й правил мовленнєвого етикету, фразеологічних одиниць, ключових мовних концептів, традицій, особливостей національного характеру, історії та інших культурних особливостей відповідної країни [18].

Однією з важливих ознак сформованості міжкультурної комунікативної компетентності є здатність особистості адаптуватися до особливостей двох або більше культур, тобто здійснювати ефективну міжкультурну адаптацію [20]. Така здатність виявляється у повазі й толерантному ставленні до культурної ідентичності інших народів та власної культури, готовності переосмислювати стереотипні уявлення, долати упередження на основі набуття нових знань і практичного досвіду. Важливим проявом міжкультурної адаптації є також усвідомлення себе рівноправним учасником діалогу культур, здатним до адекватного сприйняття культурних відмінностей та ефективної комунікації.

Таким чином, міжкультурна адаптація є комплексним процесом, який охоплює когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти міжкультурної компетентності. Вона передбачає не лише засвоєння інформації про інші культури, а й здатність застосовувати набуті знання у реальних або змодельованих ситуаціях міжкультурної взаємодії, критично оцінювати власні культурні установки та адаптувати комунікативну поведінку відповідно до конкретного контексту.

У цьому аспекті особливого значення набувають ІТ-технології, оскільки вони створюють широкі можливості для безпосереднього або опосередкованого контакту студентів із представниками інших культур, доступу до автентичних матеріалів та моделювання ситуацій міжкультурної комунікації. Використання відеоконференцій, освітніх платформ, мультимедійних ресурсів, соціальних мереж, віртуальних середовищ та інших цифрових інструментів дає змогу поєднувати теоретичне вивчення культурних явищ із практичним досвідом міжкультурної взаємодії.

Сучасні студенти функціонують у багатокультурному та інформаційно насиченому освітньому середовищі, що вимагає від них здатності ефективно орієнтуватися як у реальному, так і у віртуальному іншомовному просторі. У зв'язку з цим важливим завданням освітнього процесу є формування стійкого інтересу до культурного різноманіття, розвиток готовності до міжкультурного діалогу, критичного мислення, толерантності та здатності адаптувати власну поведінку до різних комунікативних ситуацій.

Інформаційно-комунікаційні технології створюють для цього широкі можливості, оскільки забезпечують доступ до автентичних іншомовних матеріалів, цифрових освітніх ресурсів, віртуальних комунікативних середовищ та засобів безпосередньої взаємодії з представниками інших культур. Завдяки цьому студенти можуть не лише отримувати теоретичні відомості про культуру, а й набувати практичного досвіду міжкультурної комунікації, аналізувати реальні комунікативні ситуації та рефлексувати над власними способами взаємодії.

Формування міжкультурної компетентності студентів із використанням ІТ-технологій може здійснюватися через різноманітні види навчальної та позааудиторної діяльності, спрямованої на ознайомлення з культурним, соціальним і професійним досвідом інших країн. До основних видів такої діяльності можна віднести: ознайомлення з особливостями повсякденного життя та соціально-культурного середовища інших країн; вивчення традицій, звичаїв, національних свят та особливостей повсякденної культури;

ознайомлення з молодіжною та студентською субкультурою різних країн; теоретичне осмислення актуальних соціальних проблем, культурних тенденцій і суспільних трансформацій; вивчення зарубіжного досвіду у сфері розроблення та використання інформаційних систем і цифрових технологій; використання інтернет-ресурсів, цифрових освітніх платформ та хмарних сервісів для пошуку, опрацювання й аналізу інформації, значна частина якої представлена іноземними мовами; участь у програмах академічної мобільності, міжнародних освітніх проєктах та програмах студентського обміну.

Практика міжнародної академічної мобільності реалізується також у межах інших міжнародних освітніх і наукових програм, спрямованих на навчання, стажування, проведення досліджень та професійний розвиток студентів і молодих фахівців. Серед таких програм у різні періоди важливе значення мали Campus France, програми мобільності та дослідницьких обмінів імені Марії Склодовської-Кюрі, програма імені Фулбрайта в Україні та інші міжнародні ініціативи [16].

Застосування ІТ-технологій значно розширює можливості студентів щодо участі в міжнародній взаємодії. Навіть за відсутності можливості фізичної академічної мобільності студенти можуть долучатися до віртуальних міжнародних обмінів, спільних онлайн-проєктів, вебінарів, міжнародних конференцій, дискусійних клубів та інших форм дистанційної комунікації. Це дає змогу отримувати досвід міжкультурної взаємодії, удосконалювати іншомовні комунікативні навички та розвивати здатність адаптуватися до різних культурних і професійних контекстів.

Висновки. ІТ-технології розширюють традиційні форми формування міжкультурної компетентності, забезпечуючи студентам постійний доступ до іншомовного культурного середовища та створюючи умови для реальної й віртуальної взаємодії з представниками інших культур. Їх систематичне використання в аудиторній і позааудиторній діяльності сприяє формуванню готовності майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності в умовах глобального та полікультурного освітнього простору.

У цьому контексті особливого значення набуває використання електронного освітнього середовища (Е-середовища) у процесі формування міжкультурної компетентності майбутніх вчителів англійської мови. Цифрові освітні платформи розширюють межі традиційного навчального простору та забезпечують можливість цілодобового доступу до навчальних матеріалів, іншомовних інформаційних ресурсів, комунікаційних засобів і різноманітних форм самостійної роботи.

Їх використання створює умови для самостійного опрацювання студентами іншомовних матеріалів, виконання індивідуальних і групових завдань, участі в онлайн-дискусіях, обміні інформацією та виконанні спільних проєктів. Застосування таких можливостей сприяє розвитку цифрової грамотності, автономності, комунікативної активності та навичок міжкультурної взаємодії [25].

Важливим аспектом використання Е-середовища є можливість поєднання навчальної та позааудиторної діяльності. Студенти можуть брати участь у міжнародних онлайн-заходах, вебінарах, віртуальних обмінах, дискусійних форумах і спільних проєктах із представниками інших країн. Завдяки цьому міжкультурна комунікація стає доступною незалежно від географічного розташування її учасників. Водночас цифрове середовище дає змогу студентам самостійно обирати тематику, джерела та форми роботи, що відповідає принципам суб'єктності, індивідуалізації та автономності навчання. Отже, цифрове освітнє середовище доцільно розглядати як один із важливих інструментів організації безперервного процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів.

У сучасній освіті застосовується широкий спектр цифрових платформ і програмних засобів. За функціональним призначенням їх доцільно умовно поділити на кілька груп: системи управління навчанням; засоби синхронної відеокommunікації; прикладне програмне забезпечення; інтерактивні, ігрові та віртуальні освітні середовища.

Отже, ІТ-технології є важливим педагогічним ресурсом формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови. Їх системне та методично виважене використання сприяє інтеграції мовної, культурної, комунікативної та цифрової підготовки студентів. Водночас технології не замінюють педагогічної взаємодії, а розширюють її можливості, забезпечуючи доступ до автентичного культурного контексту, міжнародної комунікації та різноманітних форм навчальної діяльності.

Перспективним напрямом подальших досліджень є експериментальна перевірка ефективності конкретних цифрових інструментів і методик їх застосування для цілеспрямованого розвитку окремих компонентів міжкультурної компетентності майбутніх учителів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абрамович С. Д., Чікарькова М. Ю. Мовленнєва комунікація. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 472 с.
2. Алієв Х. М. Підготовка вчителів педагогічних університетів до професійної діяльності засобами дистанційних освітніх технологій, дис. канд. пед. наук, Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, Харків, 2017.
3. Алієва А. Актуальність та проблемність дистанційної форми навчання у сучасних освітніх технологіях. *Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers / editors-compilers M. Pantyuk, A. Dushnyi, I. Zymomrya. Drohobych: Publishing House „Helvetica”, 2021. Issue 35. Volume 8. p. 216-221.*
4. Бакіров В.С., Ушакова Н.І., Хижняк Л.М. Міжкультурна комунікація в університеті: історичний досвід та виклики сучасності. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи».* 2017. Випуск 39. С. 286–293.
5. Бахов І. С. Особливості та принципи міжкультурного спілкування вчителів в процесі навчання іноземних мов. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2012. № 7 (242). Ч. І. С. 222–230.
6. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. К. : Довіра, 2007. 205 с.
7. Білан А.Д., Панасюк О.П. Інформаційні технології: техніко-педагогічний аспект: Монографія. Луцьк, 2008. 300 с.
8. Бухінська Т., Гладкоскок Л., & Мельник О. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх юристів з використанням інтерактивних технологій. *Молодий вчений.* 1 (77), 97-101. 2020. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-1-77-22>
9. Використання дистанційних освітніх технологій у викладанні іноземних мов. Київ: Держ. торг.-екон. ун-т, 2022. 98 с.
10. Вьюненко О., Агаджанов-Гонзалес К., Агаджанова С., Руденко Ю. Інформаційні комунікаційні технології електронного навчання як база інновацій у вищій освіті. *Освіта. Інноватика. Практика.* 2023. Том 11, № 4. С. 1319. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i4-002>
11. Галіцан О.А. Міжкультурна компетентність учителя сучасної школи. Інноваційна педагогіка. 2020. Вип. 22. Т. 1. С. 106–108.
12. Гладка О. Формування міжкультурної компетентності на заняттях з іноземної мови в

умовах педуніверситету. *Наукові записки. Випуск 175. Серія : Філологічні науки*. Кропивницький: Видавництво «КОД», 2019. С. 810–813.

13. Горун Г. Використання нових інформаційних технологій на заняттях з англійської мови. *Актуальні проблеми навчання іноземних мов для спеціальних цілей : збірник наукових статей*. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 140 с.

14. Гриньова В. М., Карпова Л. Г. Професійна компетентність учителя: суть, структура, умови формування. Харків : Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2011.

15. Диджиталізація у викладанні іноземних мов: вимога часу чи модний тренд? Київ: Держ. торг.-екон. ун-т, 2023. 101 с.

16. Закон України «Про вищу освіту». *Відомості Верховної Ради України*. 2019. №243-VIII. 2300 – VIII.

17. Козубовська І. В., Васьків С. Т. Міжкультурна компетентність вчителя в багатонаціональній державі. *Науковий Вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2017. Вип. 2 (41). С. 129–132.

19. Міжкультурна комунікація в контексті глобалізаційного діалогу: стратегії розвитку : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, 25–26 листопада 2022 р., м. Одеса. Ч. 3. Львів – Торунь : LihaPres, 2022. 364 с.

20. Моцар М. М. Формування полікультурної компетентності майбутніх перекладачів з використанням технологій дистанційного навчання. Дис. ... канд. пед. наук. Київ. 2018.

21. Набока О. Г., Яковенко Г.Р. Освітні платформи у підготовці майбутніх вчителів. Актуальні питання сучасної науки та освіти: збірка наукових праць. Вип. № 9 / МОН України ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Слов'янськ, 2023. с. 31-39.

22. 45 Т. К. Міжкультурна іншомовна комунікативна компетентність як основа навчання іноземної мови в сучасній гімназії. Тенденції забезпечення якості освіти : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 22 січня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С.44–46.

23. Сергієнко Н.Ф. Професійна компетентність сучасного вчителя. 2020. URL : http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_5/24.pd

24. Слухенська Р. В. Теоретичні засади освітнього процесу у Вищій школі. / Р. В. Слухенська, А. М. Медвідь, С. М. Первухіна та ін. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 69, Т. 3, 2020. С. 115-119. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.23>.

25. Слюсар А.І. Освітні платформи: особливості та перспективи в системі освіти The 2th International scientific and practical conference “Modern education using the latest technologies” (January 17-20, 2023) Lisbon, Portugal Scaince Group. 2023. с. 328-332.

26. Слюсаренко О.М. Кваліфікаційна критеріальність компетентності: понятійно методологічні аспекти. *Компетентність в освітніх запитах*. Філософія ОСВІТИ. 2009.

27. Турчина Т.В. Міжкультурна комунікація в парадигмі глобалізації навчання. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г.Сковороди»*. Київ: Гнозис, 2016. Вип. 36, Т. I (17): С. 466–472.

28. Шищенко І. Деякі аспекти впливу цифрових технологій на освітній процес закладів вищої освіти: огляд проблем та викликів. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2022. Том 10, №5. С. 42-47. <https://doi.org/10.31110/2616650X-vol10i5-006>

29. Arasaratnam, L. A., & Doerfel, M. L. Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 2005. P. 137-163.

30. Carrillo C., Flores M. A. COVID-19 and teacher education: A literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43 (4) (2020), pp. 466.

2.8. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОЦЕС НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Артем Терзійський,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Міжнародний університет, м. Одеса,
<https://orcid.org/0009-0000-9885-8002>

Анотація. Розділ монографії присвячено визначенню організаційно-педагогічних засад, необхідних для інтеграції штучного інтелекту у процес навчання майбутніх філологів у закладі вищої освіти.

Аналіз стану впровадження штучного інтелекту в практику навчання майбутніх філологів переконливо засвідчує, що рівень сформованості їхніх знань, умінь і навичок, які складають структуру ІІІ-компетентності, а також готовності до активного й відповідального використання технологій ІІІ в навчальній, науково-дослідницькій та професійній діяльності, значною мірою не відповідає сучасним вимогам. З огляду на це, у процесі здійснення філологічної освіти мають місце наступні суперечності:

– між визнаним пріоритетом штучного інтелекту в сучасній загальноєвропейській та державній освітній політиці та недостатньою усвідомленістю його сутності, ролі і місця провідними суб'єктами навчального процесу впродовж реалізації освітньо-професійних програм спеціальності «Філологія»;

– між необхідністю інтеграції штучного інтелекту у сучасний процес підготовки майбутніх філологів та недостатньою розробленістю його концептуально-методологічних та організаційно-педагогічних засад в теорії їхньої професійної освіти;

– між потребою майбутніх філологів у набутті й підвищенні рівнів власної ІІІ-компетентності та відсутністю ефективних моделей її цілеспрямованого формування й розвитку під час організації їхньої бакалаврської та магістерської підготовки в закладах вищої освіти.

З опорою на чинні нормативні документи, авторитетну думку зарубіжних й українських науковців та врахуванням означених суперечностей, виявлених під час власних досліджень, обґрунтовано, що організаційно-педагогічними засадами, необхідними для інтеграції штучного інтелекту у процес навчання майбутніх філологів, є такі:

– імплементація у зміст компонент ОПП спеціальності «Філологія» оновлених блоків інформації з теоретичних основ штучного інтелекту;

– проектування й систематизація завдань на використання засобів штучного інтелекту відповідно предметного й соціального контексту професії філолога та його провідних ролей і функцій;

– спрямування виробничих практик на розширення індивідуального позитивного практичного досвіду майбутніх філологів з реалізації ІІІ-технологій з дотриманням чинних етичних настанов.

Визначення й обґрунтування організаційно-педагогічних засад, необхідних для інтеграції штучного інтелекту у процес навчання майбутніх філологів, відкриває можливість для уточнення найбільш вагомих прикінцевих результатів для їхнього професійного становлення і розвитку.

Ключові слова: штучний інтелект, інтеграція штучного інтелекту у процес навчання майбутніх філологів, ІІІ-технології, ІІІ-компетентність, цифровізація освітнього середовища філологічної освіти.

2.8. THE ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONCEPTS OF ARTIFICIAL INTELLECT (AI) INTEGRATION IN THE LEARNING PROCESS OF FUTURE PHILOLOGISTS

Artem Terziiskyi,

student of the third (educational-scientific) level of higher education
at the International University, Odesa, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0000-9885-8002>

Abstract. The part of the monography under study is devoted to definition of the organizational-pedagogical concepts deemed essential for the artificial intellect (hereinunder referred to as - "AI") integration in the learning process of future philologists at higher educational institutions.

The analysis of the degree of introduction of AI into the practices of education of future philologists has proven that the level of formation of their knowledge, skills and habits which constitute both their AI-competence and the preparedness for active and adequate use of AI-related technologies in their educational, scientific-research-based and professional activities - to a greater degree does not meet the current requirements. That said, in the process of rendering the philological education, the following contradictions have taken their shape:

– between the recognized prevalence of AI within the contemporary European and the Ukrainian national educational policies and the insufficient understanding of its essence, role and significance by the leading actors of the educational process throughout implementation of the educational-professional programmes of the speciality "Philology";

– between the need for AI integration into the contemporary process of preparation of future philologists and the insufficient elaboration of its conceptual-methodological and the organizational-pedagogical components in the theory of their professional education;

– between the need of future philologists in mastering and enhancing the levels of their own AI-competence and the absence of efficient models of its streamlined formation and development during organization of their BA or MA training at higher educational institutions.

Thus, based on the adopted regulatory norms, the leading recommendations rendered by foreign and Ukrainian scholars and taking into account the above-mentioned contradictions which have been revealed during our research, we have managed to substantiate that the necessary organizational-pedagogical elements for successful AI-integration into the educational process of future philologists are the following:

- the implementation into the curriculum of "Philology" subject of the updated data modules related to the theoretical essentials of AI use;*
- the elaboration and systematization of the tasks aimed at the use of AI in compliance with the subject and the social context of profession "Philology" as well as its leading roles and functions;*
- streamlining the professional practices aimed at the enrichment of individual practical experience of future philologists in the aspect of realization of AI-related technologies albeit in compliance with the adopted ethical norms.*

The elucidation and substantiation of the organizational-pedagogical conditions which are essential for the AI-integration into the process of education of future philologists, - facilitates with defining the final outcomes and objectives for their professional growth and development.

Key words: *the artificial intellect (AI), AI-integration into the educational process of future philologists, AI-related technologies, AI-competence of future philologists, digitalization of the educational environment of the philological education.*

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток інноваційного суспільства та цифрової економіки у всьому світі зумовив на початку XXI століття ряд трансформаційних процесів, які вимагають не тільки розширеного доступу до штучного інтелекту, але й більш активного, ґрунтовного й відповідального застосування його технологій, програм та пристроїв сучасними фахівцями як науково-технічної, так і соціокультурної сфер для вирішення складних, нестандартних і нових професійних завдань в умовах невизначеності і змін. На досягнення цієї стратегічної мети наголошено у сучасних європейських (Artificial Intelligence for Europe (2018), Recommendation of the Council on Artificial Intelligence (2019), White paper on Artificial Intelligence (2020), Artificial Intelligence Act (2024)), міжнародних (AI competency framework for teachers (2024), AI competency framework for students (2024), Artificial intelligence and democracy (2024)) та державних (Закони України «Про вищу освіту» (2014) та «Про освіту» (2017), Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства

України на 2018-2020 роки (2018), «Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні» (2021)) документах.

Суттєво й те, що якщо Стратегія цифрового розвитку та інновацій до 2030 року [4] констатує зростання кількості закладів вищої освіти зі спеціалізованими освітньо-професійними програмами зі ШІ та наголошує на важливості розширення можливостей впровадження ШІ-рішень та інновацій, то Концепція розвитку ШІ в Україні, означивши 9 пріоритетних сфер для його впровадження, серед яких освіта і професійне навчання, визначає як низький рівень цифрової грамотності населення загалом, так і недостатній рівень компетентності випускників неінформатичних спеціальностей у сфері ШІ, зокрема, через зростаючий кадровий дефіцит у сфері викладання цільових курсів зі ШІ для ключових професійних груп. Означена розбіжність свідчить про наявність у вітчизняних закладах вищої освіти цілого ряду організаційно-педагогічних проблем, що потребують свого негайного вирішення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поряд із новітніми розробками вчених в галузі штучного інтелекту (І. Братко, Ж.-Л. Лорьєр, Дж. Малпас, Д. Марселлус, Д. Поспелов, Г. Поспелов, Л. Стерлінг, Дж. Стобо, П. Уінстон) та історії його розвитку (К. Тимошенко, М. Янішевський), останнім часом значно актуалізувалися напрями науково-педагогічних досліджень українських науковців з цифровізації освітнього простору (Н. Балик, О. Олійник, В. Очеретний, С. Раков, С. Семеріков, О. Співаковський, Г. Цибко, М. Шут), ефективного застосування новітніх ІКТ в освіті (В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, М. Кадемія, М. Козяр, В. Паламарчук, Л. Прокопенко), перевірки можливостей, ризиків та наслідків використання ШІ під час викладання навчальних дисциплін (Г. Андрощук, Н. Балик, І. Візнюк, М. Карчевський, Т. Каткова, В. Кузьомко, А. Курбанов, О. Кулинич, М. Мар'єнко, Ю. Нікольський, В. Пасічник, Д. Позова, О. Радутний, В. Рекун, М. Рогожа, С. Семеріков, Р. Стефанчук, О. Теличко, І. Теплицький, Ю. Щербина, Т. Яровой), формування інформаційно-комунікативної (Н. Баловсяк, О. Білоус, М. Головань, Ю. Дорошенко, О. Зайцева, С. Зелінський, І. Іванюк, О. Овчарук,

Л. Петухова, Б. Сербін, Н. Сороко, О. Спірін, Т. Тихонова та ін.) та цифрової (С. Литвинова, М. Моїсеєнко, О. Коневщинська, О. Овчарук, О. Романовський) компетентності у здобувачів освіти, підготовки майбутніх учителів до навчання основам штучного інтелекту (Н. Балик, О. Барна, С. Семеріков, І. Теплицький).

Натомість, попри суттєвий внесок означених учених і дослідників, до теперішнього часу бракує фундаментальних і прикладних освітніх досліджень, присвячених конструктивному вирішенню проблем, пов'язаних із обґрунтуванням місця і ролі штучного інтелекту в цифровізації освітньо-наукового середовища філологічної освіти, інноватизації змісту й розширення операціонального інструментарію інтелектуальної діяльності її провідних суб'єктів під дією розвивально-виховного потенціалу технологій ШІ, впливу останніх на формування професійно значущих якостей майбутніх філологів, серед яких ШІ-компетентність займає пріоритетне місце.

Аналіз стану впровадження штучного інтелекту в практику підготовки майбутніх філологів [1; 5; 12] переконливо засвідчує, що рівень сформованості їхніх знань, умінь і навичок, які складають структуру ШІ-компетентності, а також готовності до активного й відповідального використання технологій ШІ в навчальній, науково-дослідницькій та професійній діяльності, значною мірою не відповідає сучасним вимогам. З огляду на це, у процесі здійснення філологічної освіти мають місце наступні *суперечності*:

– між визнаним пріоритетом штучного інтелекту в сучасній загальноєвропейській та державній освітній політиці та недостатньою усвідомленістю його сутності, ролі і місця провідними суб'єктами навчального процесу впродовж реалізації освітньо-професійних програм спеціальності «Філологія»;

– між необхідністю інтеграції штучного інтелекту у сучасний процес підготовки майбутніх філологів та недостатньою розробленістю його концептуально-методологічних та організаційно-педагогічних засад в теорії їхньої професійної освіти;

– між потребою майбутніх філологів у набутті й підвищенні рівнів власної ІІІ-компетентності та відсутністю ефективних моделей її цілеспрямованого формування й розвитку під час організації їхньої бакалаврської та магістерської підготовки в закладах вищої освіти.

Мета дослідження полягає у визначенні організаційно-педагогічних засад інтеграції штучного інтелекту у процес підготовки майбутніх філологів.

Виклад основного матеріалу. Приступаючи до визначення й обґрунтування організаційно-педагогічних засад, які є необхідними для інтеграції штучного інтелекту у процес підготовки майбутніх філологів, ми передусім виходили з аналізу чинних нормативних документів, які стосуються забезпечення їхньої спеціальності на першому й другому рівнях вищої освіти.

Опрацювання наказу МОН України № 869 від 20.06.2019 року «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти» [7], а також наказу МОН України № 871 від 20.06.2019 року «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти» [8], дало змогу виокремити основні аспекти останніх:

- галузь знань: гуманітарні науки;
- об’єкт вивчення: мови (теоретичний, практичний, синхронний, діяхронний аспекти), література, фольклор, переклад, комунікативні процеси /міжкультурна комунікація;
- професійні ролі: філолог, літературний критик, редактор, **коректор**, перекладач, вчитель/викладач мови та літератури;
- види діяльності: лінгвістична (дослідження мовних явищ), літературознавча (аналіз художніх творів, історії літератури), редакторська (редагування текстів), коректорська (коректура текстів, контент-менеджмент), перекладацька (письмовий, усний, машинний переклад, локалізація матеріалів), педагогічна (викладання мови та літератури (за умови наявності відповідної педагогічної кваліфікації));

– загальні компетентності, серед яких: ЗК6. Здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел; ЗК12. Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій;

– фахові компетентності, серед яких: лінгвістична (здатність сприймати, розуміти й використовувати мову, яка вивчається в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, аудіювання, письмо), семантична (здатність мобілізувати ресурси (системні знання, вміння, особистісні якості), необхідні для вилучення і передачі змісту), інтерпретативна (здатність визначати контекстуальне значення мовленнєвих засобів та їх трансформації), текстотвірна (здатність відтворювати /перекладати /редагувати текст, а також розрізняти тип, жанр і стиль тексту), соціокультурна (здатність поважати культурні традиції інших народів, враховувати мовні, етнічні та полікультурні розбіжності під час комунікації);

– програмні результати навчання, серед яких: ПРН2. Ефективно працювати з інформацією: добирати необхідну інформацію з різних джерел, зокрема з фахової літератури та електронних баз, критично аналізувати й інтерпретувати її, впорядковувати, класифікувати й систематизувати; ПРН6. Використовувати інформаційні й комунікаційні технології для вирішення складних спеціалізованих задач і проблем тощо [8].

Враховуючи те, що вимоги означених вище Стандартів, починаючи з 2019 року, повинні висвітлюватися в оновлених освітньо-професійних програмах із спеціальності «Філологія», ми вдалися до їх ґрунтовного вивчення на предмет якості забезпечення формування тих компетентностей майбутніх філологів, які стосуються використання інформаційних й комунікаційних технологій загалом, та інструментів штучного інтелекту, зокрема. Аналізу підлягали ті ОПП спеціальності «Філологія», які були затверджені й впроваджені з 2023 року, тобто після опублікування експертами UNESCO першого глобального документу «Керівництво з генеративного ШІ в освіті та дослідженнях» (Guidance for Generative AI in Education and Research) [19]. Згодом також вивчалися їх проекти, подані на громадське обговорення,

упродовж 2025-2026 років, тобто в контексті виконання розпорядження Кабінету Міністрів України №457-р «Про затвердження плану заходів з реалізації Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні на 2025-2026 роки» [9].

Опрацювання ОПП спеціальності «Філологія» останніх років засвідчило, що в них основними напрямками працевлаштування бакалаврів і магістрів філології визначено наступні:

- переклад та комунікація: перекладач (художньої, технічної, юридичної літератури), перекладач-референт, присяжний перекладач, фахівець із міжнародних проєктів;

- видавнича справа та медіа: редактор, коректор, літературний критик, літературний редактор у видавництвах, газетах, журналах чи інтернет-виданнях;

- культура та адміністрування: помічник керівника (секретар-референт), керівник культурних центрів, фундацій;

- освіта та наука: вчитель /викладач мови та літератури, репетитор, методист, науковий співробітник.

Натомість, такі сфери працевлаштування у державних, комерційних та міжнародних компаніях, як PR та маркетинг (менеджер з комунікацій, прес-секретар, спічрайтер), а також Інтернет-маркетинг та IT (копірайтер, SEO-спеціаліст, контент-менеджер, SMM-менеджер, технічний письменник, лінгвіст-програміст (розробка мовних моделей, ботів), контент-аналітик), які все частіше потребують висококваліфікованих і професійно мобільних фахівців-філологів з яскраво вираженою інформаційно-цифровою грамотністю й ІІІ-компетентністю, в більшості ОПП спеціальності «Філологія» за різними спеціалізаціями (зокрема, такими як B11.041-045 Германські/романські мови та літератури (переклад включно)) майже не зазначаються, оскільки не містять необхідних для цього освітніх компонент.

Через це, ми, ставлячи за мету прослідкувати: чи відбулася інтеграція штучного інтелекту у процес підготовки майбутніх філологів на рівні оновлених ОПП спеціальності «Філологія», з огляду на ініціативи ЮНЕСКО

«ШІ та майбутнє навчання» (2023 р.) та МОН України щодо реалізації «Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні на 2025-2026 роки», вдалися до більш глибокого аналізу останніх, застосовуючи метод випадкового вибору.

При цьому, переглядаючи заявлені в ОПП загальні й фахові компетентності, а також й програмні результати навчання, ми ретельно перевіряли міру їх узгодженості з переліком запропонованих обов'язкових і вибіркових освітніх компонент, досліджуючи відповідне навчально-методичне забезпечення (робочі програми, силабуси, методичні рекомендації з організації самостійної роботи студентів, інструктивні матеріали з виробничих практик).

Результати такого дослідницького пошуку, спрямованого на виявлення частоти висвітлення питань, які стосуються сутності і технологій штучного інтелекту, а також використання його інструментів під час практичної реалізації ОПП спеціальності «Філологія» в різних вітчизняних ЗВО, висвітлено у таблицях 2.8.1 та 2.8.2.

Як видно з таблиці 1, в ОПП спеціальності «Філологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, не зважаючи на вимоги чинного Стандарту, забезпечити формування двох загальних компетентностей: здатності до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел та здатності до використання інформаційних і комунікаційних технологій, тільки в поодиноких ЗВО для цього використовується окрема навчальна дисципліна.

Найчастіше для цього використовується загальнонаукова дисципліна «Інформаційно-комунікаційні технології», яку зазвичай викладають фахівці інформатики, як це відбувається в Одеському національному технологічному університеті, з метою «доведення до студентів-філологів загальних теоретичних положень інформаційних технологій і комп'ютерної техніки, а також їхнього навчання практичній роботі з сучасними комп'ютерами та їх технічним і програмним забезпеченням» [5]. Для цього вони залучаються до роботи з текстовим редактором Microsoft Word, розробки презентацій за допомогою програми Power Point, створення діаграм і графіків, обробки та редагування електронної таблиці в Excel, рішення задач в ТП Excel тощо.

Таблиця 2.8.1

Представленість штучного інтелекту в ОПП спеціальності «Філологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

ЗВО	Назва ОПП	Загальні компетентності	Фахові компетентності	Програмні результати навчання	Освітні компоненти
Одеський національ ний морський університет	«Філологія (германські мови та літератури (перша – англійська). Переклад» (https://onml.org.ua/images/applic/pdf/pp_phil_bach_25.pdf). f).	ЗК6. Здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел. ЗК12. Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій.	ФК13. Інформаційн а комунікативно- технічна компетенція, обізнаність щодо сучасних технологій та програмного забезпечення для роботи в мережі Інтернет, з банками перекладацької пам'яті, корпусами, електронними словниками і базами даних	ПРН 20. Мати навички роботи з використання програмного забезпечення у професійній діяльності. ПРН 21. Мати навички використання перекладацьких програм та електронних словників.	ОК 26 Сучасні інформаційні технології у перекладі (3 кредити)

НУ «Одеська політехніка»	«Філологія» (германські мови та літератури (перша – англійська) (https://op.edu.ua/sites/default/files/files/opskans/pidpysanyy_bac-035-041_gemanski_movy_ta_literatury_perklad_vklyuchno_persha_-_angliyska_id_522612024.pdf)	ЗК12. Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій.	-	ПРН6. Використовувати інформаційні й комунікаційні технології для вирішення складних спеціалізованих задач і проблем професійної діяльності.	-
ОНУ імені І.І. Мечникова	«Переклад з англійської мови та другої іноземної українською» (https://onu.edu.ua/pub/bank/usefiles/files/edu-programm/rgf/035_filologiya_bakalavr/2022/op)	ЗК12. Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій.	ФК16. Здатність використовувати інформаційні та цифрові технології у процесі здійснення перекладу	ПРН 2 Ефективно працювати з інформацією: добирати її з різних джерел, зокрема з фахової літератури та електронних баз ПРН 6 Використовувати інформаційні й комунікаційні технології для вирішення складних спеціалізованих задач і проблем професійної діяльності	ОК12. Основи цифрової компетентності перекладача та інструменти CAT.

	-pereklad-bak-2025-ok.pdf)			ПРН 24 Знати і застосовувати елементи автоматизації перекладу у професійній діяльності	
ОНУ імені І.І. Мечникова	«Філологія» (Германські мови та літератури (перша – англійська) (https://onu.edu.ua/uk/structure/faculty/rgf/spetsialnosti-ta-spetsializatsii))	ЗК06. Здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел ЗК12. Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій	-	ПРН06. Використовувати інформаційні й комунікаційні технології для вирішення складних спеціалізованих задач і проблем професійної діяльності.	-
ДЗ «Луганський національний університет імені	«Філологія» (германські мови та літератури (перша – англійська). (https://luguniv	ЗК 6. Здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел. ЗК 12. Навички	СК 10. Здатність ефективно користуватися інформаційними ресурсами та онлайн-сервісами	ПР 3. Застосовувати сучасні методики і технології, зокрема інформаційні, для успішного й ефективного здійснення професійної діяльності та забезпечення якості дослідження в конкретній	ОКЗ Інформаційні та Інтернет-технології у перекладознавстві

Тараса Шевченка»	edu.ua/assets/attach/public_info/opp_mag/new/b11/project_op_b11_fil_mova_lit_en_2025_mag.pdf).	використання інформаційних і комунікаційних технологій.	щодо навчальних матеріалів, методики навчання іноземних мов та перекладу.	філологічній галузі. ПР-18. Впроваджувати елементи теоретичного та експериментального дослідження, виконувати дослідницькі лінгвістичні/перекладознавчі завдання з урахуванням елементів програмування й автоматичної обробки тексту.	
Міжрегіональна академія управління персоналом	«Філологія» (Германські мови та літератури (перша – англійська)) (https://maup.com.ua/assets/files/kafedra/filolog/sylabus-b/osnovi-informatiki-i-prikl.linvistiki.pdf).	ЗК12. Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій.		ПР Вміти користуватися електронними носіями для ведення навчальної документації; ПР Вміти користуватися сучасними інформаційними системами: бібліотеками, каталогами, архівами, локальними та глобальними мережами для пошуку та структурування інформації	ОК 5 Основи інформатики та прикладної лінгвістики
Західноукраїнський	«Бізнес-комунікації та переклад» (https://www.wunu.edu.ua/opp/)	ЗК 6. Здатність до пошуку, опрацювання	-	РН 2. Ефективно працювати з інформацією: добирати з різних	ОК7. Інформаційно-

національний університет	2026_proect_op p/bakalavr/B11_ biznes- komun_ta_pere klad_proekt_ba k_2026.pdf).	та аналізу інформації з різних джерел. ЗК 12. Навички використання ІКТ.		джерел, з фахової літератури, електронних баз; РН 6. Використовувати ІКТ для вирішення складних спеціалізованих задач і проблем професійної діяльності.	комунікацій ні технології (5 кредитів)
Хмельницький національний університет	«Філологія». Переклад, англійська мова і література, друга мова – німецька» (https://khmnu.edu.ua/wp-content/op/b/b11-fpaml-2025.pdf).	ЗК 12. Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій.	УКЗ. Здатність здійснювати редагування галузевих текстів, перекладених за допомогою спеціалізованих комп'ютерних програм.	ПРН 24. Уміти аналізувати текст оригіналу ... задля обґрунтованого вибору перекладацьких стратегій, тактик та інструментарію для усного/письмового перекладу. ПРН 25. Уміти кваліфіковано перекладати та редагувати фахові тексти, враховуючи середовища (текстове, медійне, аудіовізуальне, веб- простір), застосовуючи САТ- інструменти, термінологічні бази, онлайн- ресурси) при роботі з науково- технічною документацією.	ОК 12 Машинний переклад

Останнім часом означена вище дисципліна заміщається одним із міжпредметних елективних курсів («Основи інформатики та прикладної лінгвістики», «Інформаційні та Інтернет-технології у перекладознавстві», «Сучасні інформаційні технології у перекладі», «Машинний переклад»), які викладаються викладачами-мовознавцями.

Зокрема, робочою програмою курсу «Основи інформатики та прикладної лінгвістики» передбачено:

- вивчення особливостей побудови та технічних характеристик сучасних персональних комп'ютерів та периферійного обладнання, можливостей їх застосування для проведення лінгвістичних досліджень;

- ознайомлення з призначенням, структурою та функціями програмного забезпечення для комп'ютерної обробки перекладу, оформлення результатів лінгвістичних досліджень;

- ефективне використання комп'ютерних мереж для отримання інформації та обміну даними [5].

Навчальна дисципліна «Машинний переклад», будучи базою для вивчення таких дисциплін, як: «Техніка перекладу з основної (англійської) мови» й «Техніка перекладу з другої (німецької) мови», передбачає своєю метою засвоєння майбутніми філологами основ комп'ютерної грамотності, формування в них навичок використання прикладного програмного забезпечення під час здійснення діяльності перекладача та роботи з САТ технологіями [13]. Провідні завдання дисципліни спрямовують зусилля майбутніх філологів на «засвоєння принципів архітектури персонального комп'ютера та функціонування операційних систем; функціональних особливостей використання пакету офісних програм MS Office та їх відповідників; оволодіння методами роботи з хмарними технологіями, термінологічними онлайн базами, електронними словниками та системами розпізнавання символів; оволодіння базовими навичками створення перекладацьких проектів засобами САТ технологій та подальшої роботи з ними» [19].

Отже, опрацювання робочих програм, навчально-методичного забезпечення та списків рекомендованої літератури до вказаних вище та інших освітніх компонент, які входять до проаналізованих ОПП «Філологія», переконливо доводить, що жодна з них не містить ані модулю, ані теми, ані завдань для самостійної роботи, які б вказували на застосування ІІІ у процесі їх викладання, або підготовку майбутніх філологів до опанування його провідними технологіями й інструментами для вирішення навчальних, дослідницьких та професійних завдань.

Згадування про штучний інтелект (ChatGPT, CoPilot, Claude) як додатковий інструменти для створення глосаріїв та редагування перекладів ми знайшли лише в ОПП «Переклад з англійської мови та другої іноземної українською», яка реалізується в ОНУ імені І.І. Мечникова, зокрема, під час викладання обов'язкової навчальної дисципліни «Основи цифрової компетентності перекладача та інструменти CAT», уведеної лише з 2025 року. Остання спрямована на формування практичних навичок роботи майбутніх перекладачів з сучасними системами автоматизованого перекладу (CAT-інструменти), цифровими ресурсами та постредагування машинного перекладу, забезпечуючи їхню первинну підготовку до роботи з OmegaT, Matecat, memoQ, Trados Studio, Phrase, Aegisub для субтитрування, а також оволодіння інструментами Grammarly, Language Tool для редагування перекладів, створення глосаріїв (Quizlet), використання термінологічних баз (IATE).

Натомість, питання щодо сутності, видів та технологій штучного інтелекту в означеній вище навчальній дисципліні повністю відсутні, а завдання щодо опанування, поетапного й відповідального використання можливостей ChatGPT чітко не окреслено й не систематизовано, що потребує ретельного доопрацювання з огляду на виробничі функції професійної діяльності філолога як перекладача.

Зазначимо, що результати здійсненого аналізу ОПП «Філологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти висвітлює таблиця 2.8.2, подана нижче.

Таблиця 2.8.2

Представленість штучного інтелекту в ОПП спеціальності «Філологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти

ЗВО	Назва ОПП	Загальні компетентності	Фахові компетентності	Програмні результати навчання	Освітні компоненти
ОНУ імені І.І. Мечникова	«Переклад з англійської мови та другої іноземної українською» (https://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/edu-programm/rgf/or-pereklad-mag-2025.pdf)	ЗК 14 Здатність дотримуватися принципів академічної доброчесності в навчальній, науковій і професійній діяльності, зокрема під час використання джерел, даних, цифрових технологій і засобів штучного інтелекту, усвідомлюючи етичну відповідальність за достовірність, авторство та вплив результатів досліджень.	-	ПР 3. Застосовувати сучасні методики і технології, зокрема інформаційні, для успішного й ефективного здійснення професійної діяльності та забезпечення якості дослідження в конкретній філологічній галузі. ПР 18. Демонструвати здатність здійснювати письмовий і усний переклад текстів різних жанрів з урахуванням вимог комунікативної ситуації та з використанням технічних засобів та сучасних перекладацьких технологій.	БК 3 Письмовий переклад: новітні тенденції (основна/друга мова) БК 4 Усний переклад: новітні тенденції та інструментарій (основна/друга мова)
ОНУ імені	«Філологія»	ЗК06. Здатність до	-	ПР 3. Застосовувати сучасні	-

І.І. Мечникова	(Германські мови та літератури (перша – англійська) (https://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/edu-programm/rgf/opp-germanski-movy-ta-literatury-angliiska-drugogo-magisterskogo-rivnya-2025.pdf))	пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел ЗК12. Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій		методики і технології, зокрема інформаційні, для успішного й ефективного здійснення професійної діяльності та забезпечення якості дослідження в конкретній філологічній галузі.	
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»	«Філологія» (Германські мови та літератури (перша – англійська). (https://luguniv.edu.ua/assets/attach/public_info/opp_mag/new/b11/project_op_b11_fil_mova_lit))	ЗК 6. Здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел. ЗК 12. Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій.	СК 10. Здатність ефективно користуватися інформаційними ресурсами та онлайн-сервісами щодо використання навчальних матеріалів, а також	ПР 3. Застосовувати сучасні методики і технології, зокрема інформаційні, для успішного й ефективного здійснення професійної діяльності та забезпечення якості дослідження в конкретній філологічній галузі.	ОК8 Використання новітніх підходів і інноваційних технологій у викладанні філологічних дисциплін у

	_en_2025_mag.pdf).		методики навчання іноземних мов та перекладу.		ЗВО
Західно-український національний університет	«Філологія: германські мови і літератури, переклад включно» (https://www.wunu.edu.ua/opp/2026_proect_opp/magistr/B11_filologhii_herman_movy_perek_vkl_proekt_mag_2026.pdf)	ЗК 6. Здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел. ЗК 12. Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій.	-	ПРЗ. Застосовувати сучасні методики і технології, зокрема інформаційні, для успішного й ефективного здійснення професійної діяльності та забезпечення якості дослідження в конкретній філологічній галузі	-
Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу	«Філологія: германські мови і літератури, переклад включно»	ЗК 12. Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій.	-	ПРН 03 Застосовувати сучасні методики і технології, зокрема інформаційні, для успішного й ефективного здійснення професійної діяльності.	ПП.05 Сучасні інформаційні технології та комп'ютерний переклад

Як слідує з таблиці 2, не зважаючи на збільшення міжнародних (Artificial Intelligence Act (2024 p.), AI competency framework for teachers (2024 p.), AI competency framework for students (2024 p.), Artificial intelligence and democracy (2024 p.)) та державних (Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки (2018 p.), Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні» (2021 p.), План дій з реалізації Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні на 2025-2026 роки» (2025 p.) ініціатив щодо запровадження технологій ШІ в сучасний освітній процес закладів вищої освіти, останні майже зовсім не враховано в оновлених ОПП спеціальності «Філологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти за незначним винятком.

Доказом цього слугують факти про те, що, наприклад, в ОНУ імені І.І. Мечникова під час реалізації ОПП «Філологія» для чотирьох спеціалізацій (Германські /романські мови та літератури (перша – англійська/німецька/французька/іспанська) формування й вдосконалення навичок використання інформаційних і комунікаційних технологій, в тому числі й ШІ, не відбувається зовсім, тому що для цього відсутні не тільки окремі освітні компоненти, але й не створений відповідний контекст в кожній з обов'язкових і вибіркових дисциплін. Через це, питання з проблематики ШІ й технологій його використання під час опанування професійно орієнтованих, психолого-педагогічних і спеціалізованих фахових дисциплін, а також проходження перекладацької, асистентської й переддипломної практик не порушено зовсім. В кожній із запропонованих дисциплін відсутні не тільки завдання самостійної роботи з використання майбутніми філологами інструментів ШІ, серед методів їхнього навчання й розробленого методичного забезпечення, запропонованих списків рекомендованої обов'язкової і додаткової літератури не має навіть згадки про ШІ. Це свідчить про наявність застарілого освітнього простору й домінування традиційних, а не інноваційних підходів, технологій, методів, форм і засобів навчання майбутніх філологів.

Правомірність такого висновку підтверджує й той факт, що інноваційні напрацювання викладачів кафедри перекладу ОНУ імені І.І. Мечникова, які,

входячи до групи забезпечення альтернативної ОПП «Переклад з англійської мови та другої іноземної українською», певною мірою долучившись до висвітлення контексту ІІІ-технологій в робочих програмах з перекладацьких дисциплін (ВК 3 Письмовий переклад: новітні тенденції (основна/друга мова); ВК 4 Усний переклад: новітні тенденції та інструментарій (основна/друга мова)), зовсім не використовуються в освітньому середовищі факультету РГФ для інших чотирьох вказаних спеціалізацій. При цьому, особливе занепокоєння викликає відсутність згадок про ІІІ під час викладання магістрам-філологам курсів «Педагогіка вищої школи» та «Методика викладання іноземної мови та зарубіжної літератури у ЗВО», а також упродовж проходження ними як майбутніми викладачами філологічних дисциплін асистентської практики. Останнє засвідчує про відсутність підготовки інноваційно налаштованих викладачів-філологів, відповідних вимогам суспільства ІІІ, які мають демонструвати власну ІІІ-компетентність перед тим, як її формувати у здобувачів вищої освіти, долучаючись до створення умов новітнього цифрового середовища за яким майбутнє.

Отже, викладене вище переконливо засвідчує, що навіть у випадках, коли ОПП зі спеціальності «Філологія» реалізуються не тільки в класичних й гуманітарних, але й технічних університетах, в яких є факультети з комп'ютерної техніки та інженерії, на яких активно використовуються й розробляються ІІІ-системи, моделі та інструменти, це суттєво не впливає на їх інтеграцію у процес підготовки майбутніх філологів задля покращення їхньої поінформованості в галузі ІІІ. Цей парадоксальний факт переконливо свідчить про наявність *суперечності* між сучасними вимогами розвитку суспільства ІІІ до відповідної трансформації освітнього простору, в межах якого здійснюється підготовка майбутніх філологів, та їх недостатньою усвідомленістю проєктувальниками й реалізаторами ОПП спеціальності «Філологія», які долучаються до їх оновлення здебільшого формально, не зачіпаючи основ інноватизації й цифровізації освітнього процесу.

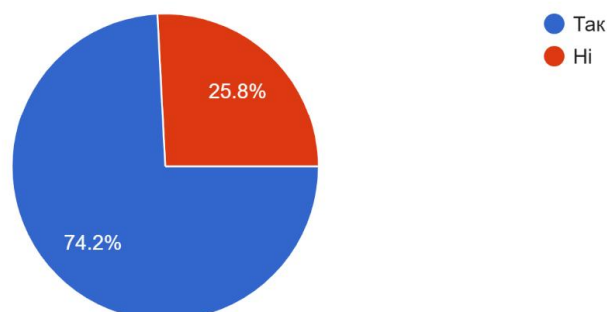
Розповсюдженість цієї суперечності цілком підтвердило проведене нами незалежне опитування здобувачів спеціальності «Філологія» ряду закладів вищої освіти (технічних, класичних, гуманітарних університетів м.Одеси та півдня України), про що свідчить діаграма, подана нижче.

4.3. Що, на вашу думку, є головною перешкодою для впровадження ШІ у навчальну роботу?
62 responses



З діаграми видно, що 50% опитаних головною перешкодою для впровадження ШІ у свою навчальну роботу вважають не брак ресурсів, а саме недостатню технічну підготовку викладачів, а п'ята частка з їхнього числа (17.7%) – їхній опір інноваційним змінам. Чверть контингенту майбутніх філологів (25.8%) не готові навчатися роботі з технологіями ШІ в межах спеціальності, яку отримують, що засвідчує наступна діаграма.

4.1. Чи готові ви навчатися роботі з технологіями ШІ?
62 responses



На додаткове запитання: «Оцініть, який реальний стан використання ШІ у процесі Вашого навчання за спеціальністю?» із можливими відповідями (дуже гарний, гарний, задовільний, не досить задовільний, не задовільний), майбутні

філологи обрали такі: «не досить задовільний» (71%) і «не задовільний» (29%). При цьому більшість респондентів (78%) зазначила, що відчуває потребу у ознайомленні з можливостями технологій штучного інтелекту для використання його з освітньою метою, що співпадає з результатами досліджень, проведених рядом науковців [1; 13; 19].

Отже, все зазначене вище, у тому числі й виявлені за опитуванням майбутніх філологів відомості, сприяло виробленню обґрунтованого припущення про те, що *першою організаційно-педагогічною засадою* інтеграції штучного інтелекту у процес підготовки майбутніх філологів має стати *імплементація у зміст компонент освітньо-професійних програм спеціальності «Філологія» оновлених блоків інформації з теоретичних основ штучного інтелекту*.

Враховуючи те, що четверта промислова революція, поєднуючи реальний світ і інформаційну епоху за допомогою новітніх цифрових технологій, зокрема штучного інтелекту, суттєво вплинула на розвиток всіх сфер сучасного суспільства, включаючи й систему вищої філологічної освіти, очевидно, що для забезпечення її пріоритету й довгострокової конкурентоспроможності, доцільно активно долучати науково-педагогічних працівників і здобувачів до практичної реалізації вимог Національної стратегії розвитку штучного інтелекту в Україні, розрахованої до 2030 року. Остання, будучи націленою на «впровадження технологій штучного інтелекту у сфері освіти, економіки, публічного управління, кібербезпеки, оборони та інших» [4], передбачає також досягнення заявлених у Програмі великої трансформації «Освіта 4.0: український світанок» завдань, які стосуються використання новітніх інформаційних технологій для поліпшення якості процесу навчання здобувачів освіти всіх рівнів [6]. При цьому особливо наголошується на необхідності організації спеціально організованої підготовки здобувачів освіти як до життя в цифровому суспільстві, так і до діяльності в умовах автоматизації й роботизації праці, зокрема, через:

– забезпечення їхнього доступу до Інтернет речей, найновіших технологій і відповідної інфраструктури, до яких належать штучний інтелект і віртуальна реальність;

– досконалий навчально-методичний супровід процесу електронного навчання, спрямованого на формування здатності особистості критично і творчо мислити, набувати навичок життєвого та професійного самовдосконалення [20].

Суттєво, що прихильники впровадження штучного інтелекту в галузі філологічної освіти загалом, а також у сфері навчання іноземних мов і перекладу зокрема, яких з кожним роком стає все більше, про що засвідчують наукові публікації вчених [1; 3; 11] та матеріали наукових конференцій, вважають необхідним використання його можливостей для вдосконалення якості навчально-пізнавальної, науково-дослідницької й професійної діяльності майбутніх філологів. Звертається увага передусім на перевагах штучного інтелекту, які стосуються його властивостей і можливостей щодо:

– самонавчання шляхом вдосконалювання алгоритмів збору та аналізу даних, здійснення прогнозів та підбору найбільш оптимальних рішень;

– розуміння людської мови та спроможності взаємодіяти з людьми, включаючи голосові та текстові команди;

– сенсорної сприйнятливості, яка дозволяє збирати та аналізувати інформацію з різних джерел, включаючи зображення, звук та сенсорні дані;

– прийняття оптимальних рішень на основі зібраної інформації та розуміння контексту;

– вияву креативності через генерування нових ідей та вироблення рішень, які раніше не були знайдені;

– швидкості і точності пошуку, аналізу, синтезу та створення нової інформації, що здійснюється майже миттєво [2].

Означені властивості штучного інтелекту вбачаються доцільними під час розробки:

- концепцій «віртуальних гідів і фасилітаторів» (з метою заміщення викладачів віртуальними персонажами, які володіють якостями, подібними до людських, що дозволяє їм думати, діяти, реагувати та взаємодіяти природним чином);

- проєктів «розумного кампусу», які передбачають використання технологій наступного покоління, таких як хмарні обчислення та машинне навчання, щоб створити більш комфортні умови для викладачів та здобувачів в напрямку значного підвищення ефективності їх діяльності через різні цифрові ресурси, включаючи платформи електронного навчання і цифрові дошки, колаборативні інструменти та додатки для планування занять [14].

Крім того, з огляду на те, що сутність штучного інтелекту має комплексний характер, охоплюючи різноманітні напрямки, методи, інструменти, алгоритми та системи, до його галузі в наступний час відносять передусім наступні:

- data science (наука про дані), що займається збором, аналізом та інтерпретацією даних для отримання корисної інформації;

- machine learning (машинне навчання), спрямоване на створення алгоритмів, які дозволяють системам вчитись на основі даних та покращувати свою продуктивність без явного програмування;

- deep learning (глибинне навчання), націлене на вирішення складних задач, таких як обробка зображень та мови;

- neural networks (нейронні мережі) як моделі, натхненні структурою мозку, які використовуються для виявлення закономірностей у даних;

- object detection (розпізнавання об'єктів та образів) як технології, що дозволяють виявляти та класифікувати об'єкти на зображеннях або у відео;

- computer vision (комп'ютерний зір) – область, що досліджує, як комп'ютери можуть отримувати, обробляти та аналізувати зображення або відео так, як це робить людина;

- face recognition (розпізнавання обличчя) – технологія, яка дозволяє ідентифікувати або перевіряти особи на основі їх обличчя;

– robotic process automation (автоматизація процесів за допомогою роботів) – використання програмного забезпечення для автоматизації рутинних бізнес-процесів, що знижує потребу в ручній праці та інші [11, с. 202].

Зокрема, різновидом deep learning (глибинного навчання) визначаються генеративні моделі ШІ, які мають величезний потенціал для використання у різних сферах, включно з навчальною й науковою роботою, де їх можна ефективно застосовувати для створення адаптивних та персоналізованих рішень, покликаних допомагати у вирішенні широкого кола питань. Генеративні моделі штучного інтелекту – це технології, які здатні створювати текст, зображення, відео, аудіо, програмний код та комбінації цих елементів, ґрунтуючись на алгоритмах глибинного навчання, що включає в себе ретельний аналіз великої кількості даних за допомогою алгоритмів, що дозволяє генерувати нову інформацію на основі вже існуючих даних [2].

На відміну від machine learning (машинного навчання), яке робить прогнози на основі попередніх даних, deep learning (глибинне навчання) має складнішу багат шарову архітектуру, що дозволяє алгоритмам виявляти складні сценарії, такі як семантичні та просторові патерни. Обидві технології орієнтовані на передбачення, класифікацію та кластеризацію інформації, але deep learning досягає цього на більш глибокому рівні. Завдяки цьому генеративні моделі ШІ можуть «прогнозувати» наступне слово або зображення у своїх відповідях [2].

Отже, очевидно, що стрімка інтеграція генеративного штучного інтелекту (GenAI) в академічне середовище здатна значно трансформувати процеси створення, поширення та споживання текстової інформації. Для філологічної освіти, об'єктом якої є мова та текст, поява потужних великих мовних моделей (LLM) зумовлює необхідність перегляду існуючих підходів до формування цифрових умінь і навичок. Наявні моделі «ІКТ-компетентності» на теперішній час виявляються вже недостатніми, оскільки вони розглядали технології переважно як сервісні інструменти. На відміну від них, GenAI здатний генерувати семантично зв'язні та стилістично марковані тексти, що вимагає від

майбутніх філологів не лише набуття інструментальних навичок, але й методологічної рефлексії.

Адекватною відповіддю на ці виклики вбачається формування дуальної ІІІ-компетентності майбутнього філолога, яка синтезує дві його нерозривні ролі в сфері професійної діяльності:

– ролі користувача ІІІ (User), тобто як прагматичного оператора, що володіє ІІІ-технологіями (включно з пром프트-інжинірингом та методами постредагування) для оптимізації функцій професійної діяльності (переклад, редагування, аналіз корпусів);

– ролі критика (Critic), тобто як експерта-валідатора, який, володіючи методологією глибокого аналізу ІІІ-згенерованого контенту, здатний проводити його етичну, культурну та фактологічну оцінку і виявляти приховані упередження.

Ці дві ролі майбутнього філолога є тісно пов'язаними одна з одною: його практична взаємодія зі ІІІ (як «співтворення») є необхідною емпіричною базою для реалізації ролі критика ІІІ і навпаки. Неможливо стати компетентним критиком ІІІ, не будучи досвідченим користувачем ІІІ, здатним на практиці ідентифікувати «галюцинації» та артефакти моделі. Отже, у процесі відповідної підготовки ресурсне забезпечення майбутнього філолога як користувача ІІІ є емпіричним полігоном для становлення його аналітичного апарату як критика, роль якого в академічному вимірі відповідає на виклики доброчесності. Проблема полягає не в плагіаті (ІІІ-тексти технічно унікальні), а в «підміні автентичних когнітивних навичок студента... їхньою стохастичною симуляцією». Це змушує викладача-«критика» змістити акцент з оцінки фінального продукту (тексту) на валідацію процесу мислення, що стоїть за ним.

У соціокультурному вимірі роль «критика» є особливо значущою в українському контексті. Дослідження підтверджують, що LLM не є нейтральними носіями інформації. Вони тренуються на масивах даних, де певні погляди можуть бути статистично домінантними. Масштабне дослідження «Що думає ІІІ про Україну» надає докази наявності системної дезінформації [2].

Моделі виявляють вразливість на темах історії та національної ідентичності, ігноруючи задокументовані факти та відтворюючи колоніальні наративи. Звичайний користувач не завжди здатен ідентифікувати ці маніпуляції. Лише філолог («критик»), озброєний фаховими знаннями з дискурс-аналізу, може кваліфіковано деконструювати приховані ідеологічні упередження. У цьому контексті ІІІ-компетентність філолога набуває значення для національної інформаційної безпеки.

Теоретичний вимір компетенції «критика» полягає у здатності до рефлексії над природою мови в епоху ІІІ. ІІІ-переклад кидає виклик існуючим перекладознавчим теоріям, вимагаючи «створення нової теоретичної рамки» та «переосмислення базових понять». ІІІ-текст ставить під сумнів класичні категорії філології: «автор», «стиль», «смысл». Класичні герменевтичні підходи, що шукали «задум автора», стають недієздатними. Це ставить перед філологом завдання розробки «герменевтики штучного тексту», спрямованої на аналіз «статистичних патернів» та «упереджень у тренувальних даних».

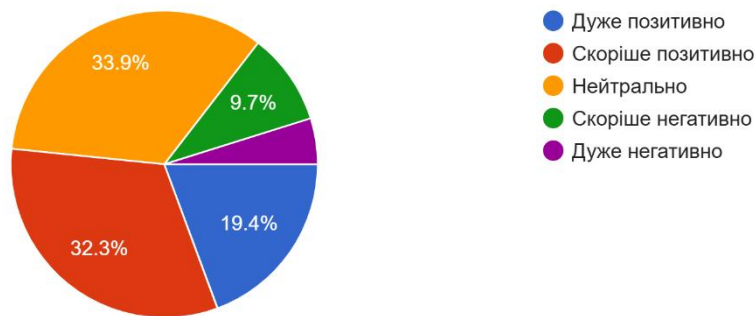
Враховуючи наявність протилежних позицій прихильників ІІІ в сфері вищої освіти, які стосуються, з одного боку, наміру спроектувати прагматичну модель підготовки майбутнього фахівця виключно в якості практичного користувача ІІІ, що є технологічно вузькою і концептуально обмеженою освітньою стратегією, через що останній може бути позбавленим здатності виявляти ідеологічні маніпуляції чи протидіяти деградації академічних стандартів. З іншого боку, орієнтація лише на теоретичний аспект підготовки майбутнього фахівця в галузі ІІІ, тобто лише як критика, без належного відпрацювання його практичних навичок взаємодії зі ІІІ-системами, є професійно невиправданим, оскільки останній не буде здатним зрозуміти провідних механізмів роботи ІІІ-інструментів, які аналізує.

Отже, означені вище недоліки у підходах до організації фахової підготовки із застосуванням ІІІ переконливо свідчить про наявність *суперечності* між реальністю функціонування дуальної моделі ІІІ-компетентності сучасного філолога як користувача і критика та її недостатньою усвідомленістю й

врахуванням під час відтворення викладачами різноманітних ситуацій професійної діяльності здобувачів спеціальності «Філологія», які потребують їхньої взаємодії зі ШІ. Подолання останньої, на нашу думку, вимагає поряд із ознайомленням майбутніх філологів з основними принципами роботи технологій ШІ та можливостей їх використання у професійній діяльності, спрямувати їхню пізнавальну активність на аналіз та оцінювання різноманітних ШІ-інструментів з урахуванням міри їх доцільності для використання під час вирішення конкретних фахових завдань.

3.1. Як ви ставитесь до впровадження ШІ у Вашу навчальну роботу?

62 responses



Справедливість і достовірність такого висновку демонструє діаграма, подана вище, з якої видно, що із складу опитаних майбутніх філологів шоста частка (14.4%) негативно ставиться до впровадження ШІ у свою власну навчальну роботу, третина (33.9%) з них виявляє байдужість і тільки половина з їхнього числа (51.7%) сприймає цю інновацію позитивно.

На додаткове питання: «Як часто викладачі пропонують Вам завдання з реальними прикладами впровадження інструментів ШІ?», опитувані, враховуючи запропоновані відповіді (дуже часто, часто, рідко, дуже рідко (інколи), ніколи), однотайно відповіли «Інколи» (100%).

Через це, *другою організаційно-педагогічною засадою інтеграції штучного інтелекту у процес підготовки майбутніх філологів, за нашим припущенням, має стати проектування й систематизація завдань на використання засобів*

штучного інтелекту відповідно предметного й соціального контексту професії філолога та його провідних ролей і функцій.

Зазначимо, що такий офіційний документ як «Національна стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні на 2021–2030 рр.» не випадково наголошує на тому, що:

– нині «системи ШІ використовуються в освіті у формі «кастомізованого» контенту за допомогою адаптивних навчальних програм і програмного забезпечення, відстеження та моніторингу діагностики, автоматизації оцінювання та навіть створення репетиторів ШІ. Він і надалі надаватиме нові можливості для удосконаленого навчання, створення нових форм навчання та пропонуватиме більш гнучкі шляхи навчання протягом усього життя» [2];

– викладачі «мають усвідомлювати свою важливу роль у підготовці наступного покоління до ефективної й продуктивної ролі як членів суспільства» через набуття певних ІКТ-компетентностей, зокрема «на рівні отримання та поглиблення знань щодо переліку технологій ШІ та способів їх застосовування під час організації освітнього процесу, а також критичного оцінювання національної політики реформування освіти та пропонування нових альтернативних шляхів для її вдосконалення» [2].

Ці настанови в повній мірі відповідають ключовим пунктам документів міжнародних організацій (UNESCO, OECD) стосовно того, що процес інтеграції ШІ в освітній процес має відбуватися на основі формування етичного ядра ШІ-компетентності його провідних учасників. Зокрема, рамка компетентностей у сфері ШІ (AI Competency Framework for Teachers), наголошуючи на першочерговості засвоєння саме етичних принципів, визначає пріоритет таких ціннісних орієнтирів, як «Людиноцентричне мислення» (Human-centred mindset) та «Етика ШІ» (Ethics of AI), перед практичними вимірами [15], закликаючи до «захисту людської суб'єктності» (protect human agency) та необхідності «валідації GenAI систем» [16].

Отже, виокремлюючи переваги використання штучного інтелекту й можливість його ефективної інтеграції у процес організації підготовки майбутніх філологів, необхідно також звертати увагу і на ті потенційні загрози, які можуть виникнути у реальній дійсності. З цього приводу ми дотримуємося позиції, що:

- по-перше, потрібно знайти баланс між використанням можливостей штучного інтелекту і захистом освітнього середовища від можливих негативних наслідків;

- по-друге, інтегруючи штучний інтелект в освітній простір реалізації ОПП «Філологія», викладачі мають сприяти не тільки формуванню тих загальних і фахових компетентностей, які заявлені в профілі цієї спеціальності, але всіляко розвивати критичне мислення та етичну свідомість майбутніх філологів, необхідні для захисту їхніх персональних даних та забезпечення конфіденційності;

- по-третє, враховуючи те, що сучасний ринок технологій штучного інтелекту характеризується безпрецедентною динамікою розвитку (щороку кількість нових ШІ-інструментів збільшується на 35-40%) [1], через що постійно з'являються нові сервіси, помічники, генератори контенту, що трансформують традиційні підходи до роботи з текстом, перекладом, аналізом даних, доцільно спрямувати виробничі практики майбутніх філологів на самостійний пошук і дослідження сутності останніх.

Аналіз досліджень та практичного досвіду викладання цифрових дисциплін студентам-філологам виявляє ряд типових проблем, серед яких:

- недостатній розвиток навичок самостійного пошуку та моніторингу нових ШІ-інструментів, що відповідають професійним потребам;

- складнощі з порівнянням функціоналу різних сервісів та визначенням їх придатності для вирішення конкретних фахових завдань (створення, редагування, аналіз текстів, переклад тощо);

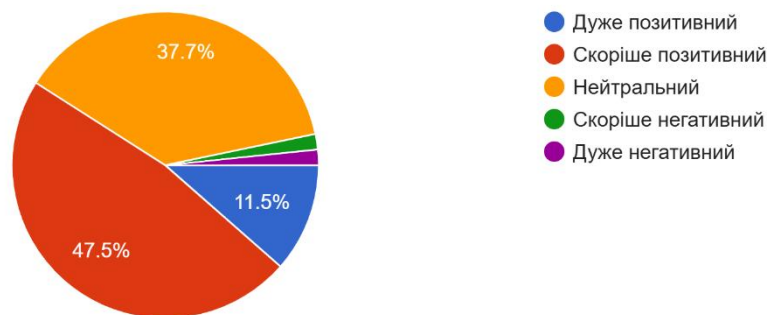
– недостатньо розвинені навички критичної оцінки якості результатів, отриманих за допомогою ІІІ, що особливо важливо в контексті роботи з текстами та лінгвістичними даними;

– відсутність системного підходу до вибору оптимального інструменту ІІІ для виконання конкретного професійного завдання в межах перекладацької та викладацької діяльності, що призводить до неефективного використання технологій ІІІ і відповідних розчарувань.

Правомірність такого висновку підтверджують результати опитування здобувачів спеціальності «Філологія», подані нижче у діаграмі.

2.2. Як ви оцінюєте свій досвід використання ІІІ?

61 responses



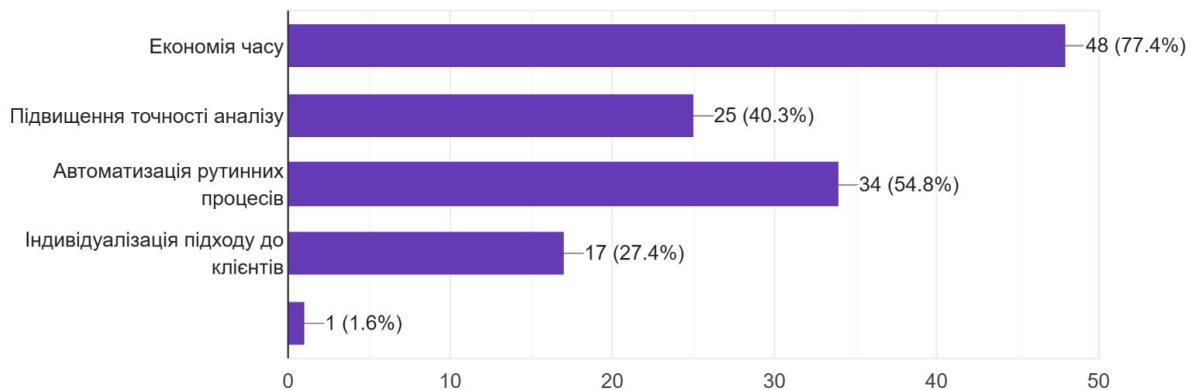
Як видно з діаграми, тільки 11.5% майбутніх філологів оцінили свій досвід використання ІІІ як дуже позитивний, в той час як 37.7% з їхнього числа є байдужими до його застосування, а 5% з опитаних вважають свій досвід взаємодії зі ІІІ негативним.

Крім цього, пояснюючи причини оцінювання свого досвіду використання ІІІ як нейтрального, респонденти у більшості випадків вказували на те, що останній зумовлено впливом на їхню свідомість перехідної професійної позиції викладачів фахових дисциплін: від повної заборони ІІІ (з огляду на можливість масового порушення здобувачами академічної доброчесності), або відсутності належної дидактичної чутливості до ІІІ внаслідок підтримки засобів традиційного навчання, до поступової інтеграції ІІІ як допоміжного інструменту педагогічної діяльності з огляду на його переваги.

Натомість, не зважаючи на різні судження щодо оцінювання майбутніми філологами свого власного досвіду використання ІІІ, їхній переважний склад (85%) досить чітко розуміє пріоритети й переваги застосування ІІІ в своїй навчальній та професійній діяльності, які відображені нижче.

3.2. Які переваги, на вашу думку, може дати впровадження ІІІ у навчальній роботі? (можна обрати кілька варіантів)

62 responses



Як доводить обробка суджень майбутніх філологів, головною перевагою ІІІ вони вважають економію часу (77.4%) та автоматизацію рутинних процесів (54.8%) під час виконання завдань навчально-пізнавальної діяльності, а також підвищення точності аналізу текстів (40.3%). Суттєво, що 27.4% з їхнього числа серед переваг впровадження ІІІ зазначили його можливість сприяти й забезпечувати індивідуалізацію і персоналізацію процесу навчання, що в умовах дотримання етики ІІІ та принципів академічної доброчесності, на їхню думку, призводить до задоволення освітніх потреб і врахування професійних інтересів й можливостей здобувачів спеціальності «Філологія», з чим вони відчують певні проблеми, як стосовно обсягів навчального навантаження з фахових дисциплін, так і рівня складності завдань для самостійної роботи, особливо під час проходження виробничих практик (перекладацької і педагогічної).

Зазначимо, що для випускників спеціальності «Філологія», які навчалися в коледжі, бакалавраті й магістратурі, було поставлено два додаткових запитання: «Чи передбачають індивідуальні завдання з практичних занять по

фаховим дисциплінам та перекладацької й педагогічної практик застосування ІІІ-технологій за своїми інструкціями? Чи використовували Ви інструменти ІІІ самостійно під час проходження практик?».

На перше питання майбутні філологи, незалежно від рівня вищої освіти, одностайно відповіли «Ні, не передбачають» (100%). Із отриманих відповідей на друге питання стало зрозумілим, що тільки окремі інструменти ІІІ із власної ініціативи самостійно застосовували під час виробничих практик тільки третина магістрантів (27%) і сьома частка (14%) бакалаврів, в той час як молодші бакалаври з філології взагалі ніколи не долучались до використання ІІІ під час навчання в коледжі, в тому числі й під час перекладацької практики.

Отже, з огляду на зазначене вище, у процесі підготовки майбутніх філологів, незалежно від рівня їхньої вищої освіти, має місце усталена *суперечність* між їхнім тяжінням і підсвідомою потребою у більш активному використанні інструментів ІІІ під час виконання різноманітних функцій професійної діяльності з огляду на його можливості й переваги та браком і відсутністю позитивного практичного індивідуального досвіду взаємодії зі ІІІ та його застосуванні.

Через це, *третьою необхідною організаційно-педагогічною засадою* інтеграції штучного інтелекту у процес підготовки майбутніх філологів, за нашим припущенням, має стати *спрямування виробничих практик на розширення їхнього індивідуального позитивного практичного досвіду з реалізації ІІІ-технологій з дотриманням чинних етичних настанов*.

Висновки. Таким чином, висвітлені вище міркування з опорою на чинні нормативні документи, авторитетну думку зарубіжних й українських науковців та наші власні спостереження, дають можливість *припустити*, що організаційно-педагогічними засадами, необхідними для інтеграції штучного інтелекту у процес підготовки майбутніх філологів, є такі:

– імплементація у зміст компонент ОПП спеціальності «Філологія» оновлених блоків інформації з теоретичних основ штучного інтелекту;

– проектування й систематизація завдань на використання засобів штучного інтелекту відповідно предметного й соціального контексту професії філолога та його провідних ролей і функцій;

– спрямування виробничих практик на розширення індивідуального позитивного практичного досвіду майбутніх філологів з реалізації ШІ-технологій з дотриманням чинних етичних настанов.

Визначення й обґрунтування організаційно-педагогічних засад, необхідних для інтеграції штучного інтелекту у процес підготовки майбутніх філологів, відкриває можливість для уточнення його найбільш вагомого прикінцевого результату, яким, зокрема, постає їхня ШІ-компетентність. Через це, *перспективи подальших досліджень* складають аспекти порушеної проблеми, які стосуються проектування дидактичної моделі інтеграції штучного інтелекту у процес навчання майбутніх філологів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрощук А.Г., Малюга О. С. Використання штучного інтелекту у вищій освіті: стан і тенденції. *International Science Journal of Education and Linguistics*. 2024. Vol. 3, N 2, pp. 27-35.
2. Інструменти штучного інтелекту. Київ 2024. URL: <https://cedem.org.ua/wp-content/uploads/2024/01/Gaid-dlya-OGS-pro-shtuchnyi-intelekt.pdf>
3. Костенко О.В. Аналіз національних стратегій розвитку штучного інтелекту. URL: <https://ppi.org.ua/kostenko-ov-analiz-natsionalnikh-strategii-rozvitku-shtuchnogo-intelektu-s-58-69>.
4. Національної стратегії розвитку штучного інтелекту в Україні, розрахованої до 2030 року. URL: https://winwin.gov.ua/assets/files%D0%A3%D0%9A%D0%A0%20WINWIN_AI_1.pdf.
5. Основи інформатики та прикладної лінгвістики. URL: <https://www.dstu.dp.ua/Portal/Data/3/17/3-21-kl56.pdf>.
6. Презентація Програми великої трансформації: «Освіта 4.0: український світанок». URL: <https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2015/05/SVITANOK.pdf>.
7. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти». URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/65039/.
8. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти». URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/65041/.
9. Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки та затвердження плану заходів щодо її реалізації (із змінами, внесеними згідно з Постановами КМ № 826 від 09.09.2020 р.) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80#Text>.
10. Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні (із змінами, внесеними розпорядженням КМУ № 1787-р від 29.12.2021р.) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text>.
11. Скопенко Н. С., Євсєєва-Северина І. В., Кириченко О. М. Вплив технологій штучного інтелекту на ефективність діяльності бізнесу. *Інтернаука*. Серія «Економічні науки». 2022. №11. URL: <https://doi.org/10.25313/2520-2294-2022-11-84254>.

12. Фрумкіна АЛ., Адамова Г. В. Ефективність використання cat-інструментів у процесі навчання майбутніх перекладачів. URL: <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/12714/15.%20Frumkina%2C%20Adamova.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

13. Черноватий Л. Проблеми машинного перекладу та його застосування у навчанні майбутніх перекладачів. *Наукові записки*. Серія: Філологічні науки. 2022. № 202. С. 84–93.

14. Штучний інтелект у закладах вищої освіти: рекомендації для викладачів, студентів і працівників ЗВО. URL: <https://mon.gov.ua/news/shtuchnyi-intelekt-u-zakladakh-vyshchoi-osvity-rekomendatsii-dlia-vykladachiv-studentiv-i-pratsivnykiv-zvo>.

15. Artificial Intelligence Act. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Artificial_Intelligence_Act.

16. Artificial intelligence and democracy. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389736>.

17. AI competency framework for students. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-students>.

18. AI competency framework for teachers. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers>.

19. Guidance for Generative AI in Education and Research. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research>.

20. Schools of the Future: Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution: World Economy Forum. URL: <https://www.weforum.org/reports/schoolsof-the-future-defining-new-models-of-education-for-the-fourth-industrial-revolution>.

2.9. ДИДАКТИЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ Й ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СУЧАСНОГО ПОКОЛІННЯ ЗДОБУВАЧІВ В КОНТЕКСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО ПІДХОДУ

Ольга Цокур,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри романо-германської філології
та методики викладання іноземних мов,
Міжнародний університет, м. Одеса,
<https://orcid.org/0000-0002-9418-0801>

***Анотація.** Мета підрозділу монографії полягає у висвітленні сучасних досягнень електронної педагогіки та цифрової дидактики щодо вияву провідних механізмів та пріоритетів дистанційного і змішаного навчання, а також обґрунтування доцільності використання студентоцентризованих моделей організації навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти з урахуванням їхніх специфічних характеристик як представників покоління «цифрових аборигенів».*

Продemonстровано, що поява і розвиток електронної педагогіки та цифрової дидактики як найсучаснішого напрямку освітніх досліджень спричинено наслідками певної інформаційної революції у вигляді винаходу мікропроцесорної технології, що сприяючи швидкому розвитку електроніки та інформаційних технологій, зумовила появу персонального комп'ютера та мережі Інтернет. Саме завдяки можливості «виходу» навчальних програм в Інтернет з'явилися дидактичні підстави для виникнення інноваційних форм навчання на основі використання електронних носіїв інформації.

Уточнено, що з появою можливості застосування мережі Інтернет в освітніх цілях, у системі вищої освіти почали застосовуватися принципово відмінні від традиційної системи організації освітнього процесу (face-to-face) новітні дидактичні підходи. Останні, передбачаючи використання електронних носіїв інформації та Internet-технологій, призвели до розповсюдження інноваційних форм навчання: електронного (e-learning), дистанційного (online learning), мобільного (m-learning), всепроникаючого (u-learning), «перевернутого» (flipped learning), комбінованого (змішаного (blended learning), гібридного (hybrid learning)).

Завдяки вивченню сучасного стану освітньої практики та власних спостережень і досвіду, з'ясовано, що змішане навчання є найбільш привабливим, дидактично доцільним і ефективним. Зумовлено це тим, що змішане навчання, орієнтуючись передусім на задоволення освітніх потреб здобувачів вищої освіти, набуває персоналізованого характеру, оскільки забезпечує: доступність і гнучкість форм і методів організації їхньої навчально-пізнавальної, навчально-професійної та науково-дослідної діяльності; можливість обрання оптимального темпу й ритму проходження

освітніх траєкторій; розширення творчого функціоналу викладача: від транслятора навчальної та наукової інформації – до натхненника, духовного наставника й академічно добродішного помічника (тьютора, коуча, фасилітатора, консультанта, модератора, експерта), що сприяє створенню комфортного освітньо-наукового середовища на засадах студентоцентризму.

Ключові слова: електронна педагогіка, електронне навчання, дистанційне навчання, змішане навчання, цифрова дидактика, цифровізація освітнього процесу, цифрові технології, засоби та інструменти, цифрова компетентність і культура, штучний інтелект, технології штучного інтелекту, освітня автономія, автономне навчання, студентоцентризм, студентоцентроване навчання, студентоцентроване освітнє середовище, інноваційні та інтерактивні форми і методи.

THE DIDACTIC PECULIARITIES OF PLANNING AND ORGANIZATION OF EDUCATION FOR THE CONTEMPORARY GENERATION OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF TRANSFORMATION OF HIGHER EDUCATION BASED ON DIGITALIZATION AND THE STUDENT-CENTERED APPROACH

Olga Tsokur,

*Doctor of Pedagogical Science, Professor,
Professor at the Chair of Romanic-Germanic Philology
and Methodic of Teaching Foreign Languages,
International University, Odesa, Ukraine,
<https://orcid.org/0000-0002-9418-0801>*

Abstract. *The part of the monography lies in elucidation of the contemporary achievements of the electronic didactics as related to exposure of the progressive mechanisms and priorities of the "remote" and the "mixed" learning types, and also in substantiation of validity of utilization of particular innovative models of organization of the educational and scientific research-related activities for higher education students, also taking in consideration the latters' specific traits and features as representatives of the contemporary "digitally society" generation.*

We have therein demonstrated that the introduction and development of the electronic didactics which is treated as the most up-to-date trend in educational research, has actually arisen due to certain effects caused by the data-driven revolution in the form of implementation of the micro-processor-based technology which, by way of facilitation rendered by the rapid evolution of the data-sharing technologies, – has given rise to the global use of a computer and the internet. In particular, due to accessibility of a variety of educational programs available for use on the internet, there have emerged certain didactic grounds for the introduction of the innovative forms and models of education on the basis of utilization of electronic data distribution channels.

On top of that, we have managed to specify that due to current internet accessibility for educational purposes, the higher educational system, unlike the previous use of its traditional educational methods, - has enabled the extensive use of the newest, progressive and revolutionary face-to-face didactic principles. The latter, by envisaging utilization of electronic data storage and sharing channels and internet technologies, – have boosted implementation of the innovative educational forms: e-learning, online learning, m-learning, u-learning, flipped learning, blended learning, hybrid learning, etc.

Thus, owing to the contemporary state of the educational practice gathered and combined with our personal observations and experience, we have ascertained that particularly the mixed type of learning is deemed the most fascinating, didactically-proven and efficient one to use. It is determined by a fact that the mixed type of learning, being focused on servicing primarily the educational needs of higher education students, – tends to gain the personalized features as rendering the following: accessibility and flexibility of the forms and methods of organization of their educational, professional and scientific research activities; availability of the desired rate of learning; expansion of the creativity of a lecturer: from renderer of educational and scientific data to the inspirer, spiritual guide, the academically proficient aide (tutor, coach, facilitator, consultant, advisor, moderator, subject matter expert, etc.), who enables the desired comfortable educational and learning environment based on the principles of human-centered and student-centered educational approaches.

On the whole, the innovative models of the mixed type of learning are now deemed as quite effective examples of organization of the contemporary educational process at higher educational institutions by means of the harmonious blending and integration of the day-faculty with the remote, online, web-based and other electronic types of learning, which fully suits the cognitive and individual needs and aspirations of the higher education students as the representatives of the contemporary, digitally-savvy society.

Key words: electronic /digital didactics, electronic education, online learning, blended learning, innovative forms of education, innovative models of organization of the educational-cognitive and scientific research activities, higher education students, the digital society generation, the student-centered educational and scientific environment.

Постановка проблеми. Впродовж історії розвитку людської цивілізації виникнення й, особливо, реформування системи вищої освіти як провідної форми соціокультурного виробництва інтелектуально-творчої особистості, відповідної соціальному замовленню певного суспільства на вимогу науково-технічного прогресу, завжди було спричинено певними інформаційними революціями, спричиненими винаходом:

- писемності, що надав можливість передавати знання від покоління до покоління;
- книгодрукування, який зумовив появу основного джерела візуалізації та збереження інформації;
- електрики, що спричинив появу телеграфа, телефона, радіо, тобто приладів, які дозволяють швидко передавати та накопичувати інформацію;
- мікропроцесорної технології, що сприяючи швидкому розвитку електроніки та інформаційних технологій, зумовила появу персонального комп'ютера та мережі Інтернет. Саме завдяки можливості «виходу» навчальних програм в Інтернет з'явилися дидактичні підстави для виникнення інноваційних форм навчання на основі використання електронних носіїв інформації.

Отже, перехід до впровадження інноваційної – інформаційно-цифрової парадигми вищої освіти на початку XXI століття був у значній мірі зумовлений появою реальної можливості вільного доступу значного контингенту викладачів, дослідників та студентів до навчальних та наукових інформаційних ресурсів через мережу Internet. Розгалуження останньої в процесі стрімкого розвитку суспільства знань як інформаційно-комунікативного, мережевого й цифрового, а також появи у XXI столітті покоління «цифрових аборигенів» з перспективою подальшого домінування, спричинило необхідність розробки інноваційних моделей їхнього навчання з конкретизацією інженерії їхньої дидактичної взаємодії та комунікації з науково-педагогічним персоналом закладів вищої освіти, принципово відмінних від традиційної організації освітнього процесу, зокрема, в рамках концептуально-технологічних засад електронної та цифрової дидактики.

Суттєво, що з огляду на рамкові документи UNESCO (Guidance for generative AI in education and research, AI competency framework for teachers) та стратегічні ініціативи Європейського Союзу (Digital Education Action Plan 2021-2027, AI Act та ін.), в Україні безупинно здійснюється цифрова трансформація системи вищої освіти, про що засвідчують державні нормативно-правові документи, як-от:

– Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні (2020 р), в якій наголошено на тому, що довгострокову конкурентоспроможність нашої держави на міжнародному ринку має забезпечити впровадження технологій штучного інтелекту у сферу вищої освіти та науки, що є одним із пріоритетних напрямів їх розвитку;

– Рамка цифрової компетентності громадян України (2021 р.), основу якої склала європейська модель цифрових компетентностей (DigCompUA 2.1), оновлена версія якої (DigCompUA for Citizens 2.2) було видано у 2023 році з урахуванням викликів широкомасштабної інформаційної війни, в якій йдеться про поширення до рівня загальнодоступних технологій штучного інтелекту, доповненої та віртуальної реальності, інтернету речей тощо;

– Концепція розвитку цифрових компетентностей (2021 р.), яка, уточнюючи стратегійний курс на розвиток цифрової економіки та суспільства, перехід до електронної демократії і цифрової освіти з метою вдосконалення людського капіталу, передбачає формування у громадян України знань, умінь і навичок у сфері цифрових технологій, а також визначення індикаторів, необхідних для моніторингу стану розвитку в них кожної із складових цифрової компетентності;

– Концепція цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року (2021 р.), яка вимагає підвищення рівнів цифрових компетентностей провідних учасників освітнього процесу, зокрема, шляхом забезпечення здобувачів якісним цифровим освітнім контентом задля досягнення стратегічних цілей («Цифрове освітнє середовище є доступним та сучасним»; «Зміст освіти в галузі ІКТ відповідає сучасним вимогам», «Послуги та процеси у сфері освіти і науки є прозорими, зручними та ефективними» та ін.);

– Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні (2023 р.), 4що передбачає розвиток штучного інтелекту (ШІ) як самостійного наукового напрямку та на перетині ШІ та інших галузей науки, впровадження технологій

та інструментів ШІ на всіх рівнях освіти, зокрема, для оптимізації освітнього процесу та створення трансдисциплінарних кластерів щодо забезпечення пізнавального й інтелектуального розвитку здобувачів, імплементації в освітній процес інтелектуальних платформ трансдисциплінарної освіти та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення наукових джерел засвідчує, що предметом дидактичних розвідок в останні роки ставали як методологічні основи електронної (Е. Мейсі, Г. Д'енжело) та цифрової (Н. Волинець, Т. Кравчинська, М. Скрипник) дидактики, так і дослідження способів упровадження інформаційно-комунікаційних технологій, новітніх цифрових платформ та інструментів, у т.ч. й штучного інтелекту, у заклади вищої освіти (В. Кухаренко, В. Осадчого, Є. Полат, О. Рибалко, О. Скубашевської). Різні аспекти проблеми розвитку дистанційної освіти, зокрема електронного й змішаного навчання, досліджували як зарубіжні (Р. Деллінг, Д. Кіган, А. Кларк, М. Мур, Х. Стейкер, М. Томсон, М. Хорн), так і вітчизняні (Г. Козлакова, І. Козубовська, В. Олійник) науковці.

Натомість, незважаючи на велику кількість наукових праць, бракує досліджень, присвячених обґрунтуванню провідних механізмів і пріоритетів різних моделей електронного (дистанційного) й змішаного навчання з огляду на все зростаючі освітні потреби, нові соціокультурні інтереси й когнітивні властивості здобувачів вищої освіти як представників інноваційного – цифрового суспільства, зокрема в рамках студентоцентрованої освітньої парадигми.

Мета дослідження полягає у висвітленні провідних законів і принципів цифрової дидактики як концептуальної основи інформатизації та цифровізації освітнього й наукового середовища сучасних закладів вищої освіти, а також у розкритті пріоритетів інноваційних моделей дистанційного і змішаного, автономного й студентоцентрованого навчання здобувачів вищої освіти як представників «цифрового покоління».

Виклад основного матеріалу. Зокрема, використання мережі Internet, вимагаючи більш інтенсивного прояву когнітивних здібностей, цифрової

грамотності та інформаційно-комунікативної компетентності від адміністраторів, викладачів та здобувачів, реально перетворилася на відкритий освітній і, одночасно, дослідницький простір, надаючи кожному із представників академічної спільноти закладу вищої освіти більш широкі можливості як для наукового пізнання і міжособистісного спілкування, так і для творчої, проектної й науково-дослідницької співпраці. Через це, як стверджують І. Аллен та Дж. Сіман, сучасний освітній процес, залежно від тривалості дидактичної взаємодії його провідних учасників і способів доставки навчального контенту, у т.ч. й шляхом використання мережі Internet, правомірно диференціювати в рамках наступних моделей навчання:

- традиційного (face-to-face) навчання, яке відбувається в аудиторіях під час безпосереднього контакту викладачів і здобувачів освіти в умовах реального часу і конкретного місця перебування;

- комбінованого (змішаного (blended learning) або гібридного (hybrid learning) навчання з використанням від 30% до 80 % технологій дидактичної взаємодії викладачів і здобувачів освіти на відстані, одночасно зберігаючи й їхній безпосередній міжособистісний контакт в аудиторіях;

- суто дистанційного (online learning) навчання, в межах якого дидактична взаємодія викладачів і здобувачів освіти переважно відбувається на відстані (від 80% до 100%) на основі застосування специфічних засобів ІКТ та Internet-технологій [14, с. 12].

Як засвідчує масова освітня практика, з початку ХХІ століття в системі зарубіжної та вітчизняної вищої освіти стрімкими темпами почали застосовуватися принципово відмінні від традиційної системи організації освітнього процесу (traditional learning / face-to-face) новітні дидактичні підходи. Останні, передбачаючи використання електронних носіїв інформації та Internet-технологій, призвели до розповсюдження інноваційних форм організації навчання: електронного (e-learning), дистанційного (online learning), мобільного (m-learning), всепроникаючого (u-learning), «перевернутого» (flipped

learning), комбінованого (змішаного (blended learning), гібридного (hybrid learning)).

Суттєво, що поняття «електронне навчання» (e-learning), яке вперше було введено у науковий обіг Е. Мейсі у 1999 р. на конференції TechLearn, в наступний час найчастіше розглядається у наступних контекстах:

- як така форма організації освітнього процесу, що здійснюється та підтримується за допомогою електронних засобів (комп'ютер) та електронних середовищ, які можуть бути спеціалізованими або універсальними;

- як процес формування знань, умінь та навичок за допомогою або повністю через Інтернет;

- як спосіб подання навчального матеріалу й управління процесом його засвоєння за допомогою нових інформаційних і телекомунікаційних технологій [3].

З огляду на зазначене вище, електронне навчання постає як специфічна дидактична система, заснована на використанні інформаційних та телекомунікаційних технологій, а також відповідного програмного забезпечення, платформ та контенту, що включає в себе електронні бібліотеки, відеокурси, тести та віртуальні лабораторії для здійснення викладачами та отримання здобувачами освітніх послуг на різних рівнях освіти. Як специфічна форма, електронне навчання охоплює широкий спектр інструментів і пристроїв (комп'ютерів, планшетів, мобільних телефонів, смартфонів), а також засобів (презентації, електронні таблиці, відеокурси, тести, електронні бібліотеки та віртуальні лабораторії). Останні можуть використовуватися як у синхронному (онлайн-сесії в прямому ефірі), так і асинхронному (доступ до матеріалів у зручний час) режимах, які застосовуються не тільки у традиційних закладах освіти (формальна освіта), але й на самостійній основі (інформальна освіта).

Отже, основні переваги електронного навчання вбачаються в тому, що воно:

- сприяє індивідуалізації освітнього процесу завдяки тому, що засоби самонавчання надають можливість здобувачам вищої освіти, виходячи з

власних можливостей, обирати тип, темп та спосіб отримання матеріалів на основі власних уподобань;

- забезпечує скорочення витрат на навчання завдяки можливості здобуття певних компетентностей в системі неформальної або інформальної освіти шляхом пере зарахування кредитів;

- надає швидкий та простий доступ до навчальних матеріалів завдяки можливості отримати доступ до нанавчального контенту з будь-якого місця, де є з'єднання з Інтернетом;

- створює можливість для спільного навчання через обмін та спільне використання освітнього контенту кількома пов'язаними між собою користувачами;

- вдосконалює автоматизовану звітність щодо здійснення контролю знань здобувачів, оцінювання та моніторингу навчального процесу, накопичення кредитів та отримання результатів навчання упродовж проходження освітніх програм і виконання індивідуальних навчальних планів [15].

Зауважимо, що якщо електронне навчання науковцями переважно пов'язується з дією інформаційних «вибухів» та революцій, то історія розвитку дистанційного навчання переважно розглядається з особливостями зміни «генерацій освітніх середовищ, що визначається панівним засобом та типом комунікацій» [2, с. 69], які поділяються на:

- кореспондентський (з середини XIX ст.), в межах якої освітніми технологіями були письмові та друковані роздаткові матеріали, що відправлялися поштою тим, хто навчався;

- радіо-телевізійний /трансляційний (з початку XX ст. до кінця 70-тих років XX ст.), в рамках якої передача навчальної інформації в запису або в режимі реального часу здійснювалася за допомогою радіо- і теле- ефірів;

- мультимедійний (80-ті роки XX ст.), що поєднує засоби підготовки освітніх матеріалів у друкованому, аудіо-, відео-, електронному виді з можливістю їхньої передачі як окремим здобувачам освіти, так і групі;

– Інтернет-орієнтований /мережевий (з початку 90-х рр. XX ст. до наступного часу), впродовж якої глобальні мережеві технології World Wide Web та Інтернет стали значним після винаходу комп'ютерів етапом розвитку комунікаційної сфери суспільства та визначальною подією для подальшого розвитку дистанційної освіти на якісно новому рівні, в просторі якої у навчанні здійснюється широке застосування мережі Інтернет і різних Інтернет-сервісів.

Суттєво й те, що Європейська мережа дистанційного та електронного навчання представляє 182 освітні організації з 42 країн світу, котрі займають активну позицію в галузі відкритої освіти [3]. Через це, дистанційне навчання тлумачиться як різновид електронного навчання та визначається переважно як:

– система дидактичної взаємодії провідних суб'єктів – викладачів і студентів між собою на відстані специфічними засобами ІКТ та Internet-технологіями, що відображає всі притаманні навчальному процесу компоненти (цілі, зміст, організаційні форми, засоби);

– сукупність інформаційних технологій та методик викладання, які надають можливість здобуття освіти без фізичної присутності здобувачів в аудиторії закладу вищої освіти [5, с. 40].

Отже, інформатизацію вищої освіти варто розглядати не просто як використання комп'ютерів та інших електронних засобів у навчанні здобувачів, а як новий дидактичний підхід до організації їхнього навчання в умовах інформаційного суспільства, який зумовив виникнення відповідного напрямку досліджень в галузі освітніх, педагогічних наук, спрямованого на:

– виявлення й обґрунтування дидактичних закономірностей організації підготовки здобувачів освіти до повноцінної та ефективної участі в суспільній, професійній і побутовій діяльності в цифрову добу;

– розкриття специфіки й особливостей застосування інформаційних, комунікаційних та цифрових технологій (у т.ч. Інтернет речей (Internet of things, IoT); доповнена реальність (Augmented Reality, AR); віртуальна реальність (Virtual Reality, VR); машинне навчання (Machine Learning, ML); штучний інтелект (Artificial intelligence, AI); робототехніка, 3Д-друк) в освітньому

процесі з конкретизацією їх переваг і обмежень, прикінцевих наслідків для розвитку здобувачів і викладачів, а також способів забезпечення безпечного освітньо-наукового середовища;

– конкретизацію нових ролей і функцій провідних учасників освітнього процесу (здобувачів, викладачів, адміністраторів), а також змін у їхніх педагогічних та правових освітніх відносинах, формах міжособистісної комунікації (зокрема, перехід на електронне спілкування: електронна пошта, комп'ютерні конференції (Zoom, Skype, Googlemeet, Teamsta ін.), телекомунікаційний зв'язок).

Зазначимо, що останнім часом як сучасна освітня теорія і практика, так і інноваційно-педагогічний досвід з організації освітнього процесу й науково-дослідницької діяльності здобувачів першого, другого й третього рівнів вищої освіти у різних типах вітчизняних закладів вищої освіти переконливо засвідчують, що змішане навчання є для них більш привабливим, дидактично доцільним і ефективним. Зумовлено це тим, що змішане навчання, орієнтуючись передусім на задоволення освітніх потреб здобувачів вищої освіти на засадах студентоцентризму, набуває персоналізованого характеру, оскільки забезпечує:

– доступність і гнучкість форм і методів організації навчально-пізнавальної, навчально-професійної та науково-дослідної діяльності;

– можливість обрання особою оптимального темпу й ритму проходження освітніх програм з урахуванням складених індивідуальних планів та програм;

– розширення творчого функціоналу викладача: від транслятора навчальної та наукової інформації й керівника інтерактивної взаємодії – до натхненника, духовного наставника й академічно доброчесного помічника (тьютора, коуча, фасилітатора, консультанта, модератора, експерта), що сприяє створенню психологічно безпечного і більш комфортного освітньо-наукового середовища на засадах людино- і студентоцентризму.

Змішане навчання постає спробою застосування під час організації сучасного освітнього процесу найкращих елементів усталеної – традиційної та

новітньої – електронної моделей навчання, що дає змогу оптимально поєднати переваги офлайн-навчання з онлайн-навчанням. У такому сенсі змішане навчання стає інноваційною дидактичною системою організації сучасного освітнього процесу у закладах вищої освіти, заснованої на гармонійному поєднанні та інтеграції очного (аудиторного) та дистанційного (на відстані) навчання, що цілком задовольняє освітні потреби та соціокультурні інтереси здобувачів, враховуючи місце їх перебування і можливості пересування [15].

Багаторічний викладацький та організаційно-науковий досвід, накопичений в Міжнародному університеті, переконливо засвідчує, що змішане навчання як гармонійне поєднання дистанційної (для опанування теоретичних знань, загальних і фахових компетенцій, завдяки унікальним можливостям зі створення дистанційних курсів, доставки навчального контенту, контролю якості освітнього процесу завдяки автоматизованих систем перевірки знань) та традиційної (для здобуття, розвитку й вдосконалення практичних умінь і навичок в рамках обраної професії з урахуванням специфіки предметного й соціального контекстів реальних виробничих ситуацій, зокрема під час проходження навчальної, дослідницької та виробничої практик, участі у наукових гуртках) форм організації навчально-пізнавальної, навчально-професійної й науково-дослідницької діяльності здобувачів, дає можливість уникнути тих недоліків та обмежень, які притаманні кожній з них.

Отже, викладене вище дає змогу заключити, що серед соціокультурних передумов виникнення й широкої популяризації дистанційного й змішаного навчання як інноваційних форм здобуття вищої освіти, висвітлених в теорії електронної (цифрової) дидактики вищої школи, постають наступні:

– перехід людства у стадію розвитку інформаційного та глобального суспільства, в якому обмін інформацією не має ні часових, ні просторових, ні політичних кордонів, де відбувається взаємопроникнення культур, де кожному співтовариству відкриваються нові можливості для самоідентифікації й розвитку власної унікальної культури, а кожній особі – створюються сприятливі умови для всебічного розвитку;

– орієнтація на забезпечення соціальної рівності здобувачів на основі надання можливостей для вибору й проходження освітніх програм незалежно від місця проживання, стану здоров'я і соціального статусу;

– інтернаціональність – можливість доступу здобувачів до навчання у закладах вищої освіти іноземних держав, не виїжджаючи зі своєї країни, та надавати освітні послуги іноземним громадянам у вітчизняних ЗВО;

– впровадження засобів студентоцентрованого підходу, який, з одного боку, розширює і оновлює роль викладача, перетворюючи його на наставника-консультанта, який повинен координувати пізнавальний процес відповідно до нововведень та інновацій; з іншого, – здійснює позитивний вплив на розвиток особистості студента (курсанта, слухача) як майбутнього фахівця, роблячи його провідним суб'єктом на основі підвищення творчого та інтелектуального потенціалу, а також за рахунок стимулювання мотивів до самоорганізації, актуалізації прагнення до знань, використання сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій, штучного інтелекту.

При цьому, дидактична основа дистанційного навчання формувалася поетапно шляхом дотримання методологічних засад певних концептуальних підходів:

– I етап – проекти Plato і Tiset, які виконував Іллінойський університет на замовлення Департаменту освіти США, в основу комп'ютерних курсів яких було покладено настанови біхевіористської (формула: ситуація – реакція – підкріплення (Е. Торндайк); технологія лінійного програмування, спрямована на виконання завдань) та когнітивної (формула: учні – активні учасники навчання, яке носить як особистісний, так і соціально обумовлений характер (Дж. Брунер, У. Ріверс); технологія навчання, заснована на розмірковуванні, ясних та чітких цілях, розв'язанні проблем) теорій організації навчально-пізнавальної діяльності;

– II етап – використання ідей соціального конструктивізму (формула: навчання – це процес конструювання знань кожним учнем на основі власного соціально значущого досвіду (П. Бергер, Т. Лукман), вироблення власної

думки), завдяки яким переважаючими технологіями були електронна пошта, форуми, конференції;

– III етап – домінуючими стають соціальні мережі і блоги, відповідно принципам коннективістського підходу як концепції навчання для цифрової епохи (формула: навчання – це самостійний пошук сенсу (смислу) в багатоманітності фактів знання; у швидкозмінному світі знання – вже не статична структура, а потік (С. Даунс, Дж. Сіменс), що вимагає створювати зв'язки за межами закладу освіти, що допоможе краще орієнтуватись у широкому колі інформації), який вимагає з'єднання з інформаційними вузлами й розширення мереж;

– IV етап – наявність інформаційного освітнього простору на основі використання Інтернету для надання навчальних матеріалів та взаємодії між його учасниками (формула: навчання як мережа (Чатті), яка базується на конективізмі, теорії складності та подвійному навчанні), в якому ті, хто здобувають освіту, створюють індивідуальне середовище (навчання як безперервне створення мережі особистих знань) шляхом знаходження та підтримки зв'язків між різними джерелами інформації, що може відбуватися за допомогою технологій, таких як браузері, пошукові системи та соціальні мережі (формула: навчання як створення мережі). Прикладом є Moodle – платформа для розроблення як окремих онлайн-курсів, так і освітніх веб-сайтів.

Слід відмітити, що останнім часом, тобто під час та після пандемії COVID-19, яка змусила масово використовувати різноманітні форми дистанційного навчання, найбільшу популярність здобули різноманітні моделі змішаного навчання, які вперше були висвітлені Х. Стейкером та М. Хорном:

– перша модель (rotation model) ґрунтується на принципі циклічної зміни місця навчання (ротації), коли студенти навчаються згідно з певним графіком, переміщуючись від однієї форми навчання («станції») до іншої, однією з яких обов'язково є онлайн навчання, а іншими можуть бути навчання у групах, проектна робота, індивідуальні заняття з викладачем, письмові завдання. Означена модель має чотири різновиди: ротація «станцій» (студенти

навчаються у групах згідно з певним графіком ротації, що є спільним для всіх); ротація «лабораторій» (студенти працюють у лабораторії, оснащений комп'ютерами, під час опанування певного курсу або предмету); ротація «перевернутий клас» (flipped classroom), відмінність якого полягає у тому, що студенти отримують основний навчальний матеріал та інструкції онлайн для того, щоб обговорювати його і уточнювати під час безпосередньої участі в дискусії на аудиторному занятті; індивідуальна ротація (кожен студент займається за своїм індивідуальним графіком);

– друга модель – гнучка (flex) модель, ґрунтується на тому, що онлайн навчання поєднується з традиційною формою з урахуванням можливостей студента або педагога, що забезпечує виняткову гнучкість навчання. Практично весь час студенти проводять в аудиторіях з офіційно закріпленими за ними викладачами та іншими консультантами. Не зважаючи на те, що у кожного студента є свій власний навчальний план, кожен також залучається до навчання у групах, участі у проектній роботі, індивідуальних і групових консультацій;

– третя модель (a la Carte model) використовується як доповнення («картки додаткових завдань») до тих курсів, що відбуваються в аудиторіях, коли викладач працює тільки в режимі онлайн, а студенти можуть перебувати в аудиторії чи вдома;

– четверта модель (enriched virtual model) збагачує традиційне навчання «елементами» дистанційного, оскільки спочатку відбувається традиційне навчання («начитка» матеріалу у вигляді аудиторних лекційних занять), а решту курсу студенти опановують на відстані в режимі онлайн. При цьому, один і той же викладач здійснює як «традиційне», так і онлайн навчання [24, с. 8–10].

Серед переваг впровадження моделей змішаного навчання в сучасному освітньому процесі Х. Сінгх та К. Рід виділяють передусім ті, які надають можливість змішування:

– онлайн та офлайн навчання, коли традиційна «офлайн» платформа навчання, така як очна, посилюється можливостями розміщування навчальних

матеріалів та завдань в LMS, соціальних мережах або хмарних сховищах, а також на різних пристроях (ноутбуках, настільних комп'ютерах, смартфонах або планшетних ПК), зокрема, для забезпечення реалізації моделі «перевернутого класу»;

– структурованого (добре налагодженого в корпоративному середовищі навчального контенту, де студент забезпечується набором заздалегідь розроблених навчальних матеріалів і заздалегідь продуманою траєкторією навчання) та неструктурованого (інформального) навчання, яке відбувається різними інструкторами або модераторами через бесіди, зустрічі або по електронній пошті;

– підготовленого в рамках освітньої програми навчального контенту, відповідно обов'язкових навчальних дисциплін, та зовнішніх матеріалів у вигляді створення спеціальних курсів для задоволення різноманітних потреб у навчанні студентів у рамках наявного навчального часу та бюджету, що часто є нездійсненим завданням;

– індивідуального (асинхронного) і колаборативного (технологічно-базованого) навчання, що завдяки сучасних технологій які забезпечують взаємодію з інструкторами, тьюторами та однолітками через онлайн дошки, голосові або текстові чати, дозволяє проводити заняття в режимі реального часу з багатьма студентами з різних місць, надихаючи й мотивуючи їх;

– роботи у контексті виконання провідних функцій науково-дослідницької або майбутньої професійної діяльності (яка має стати джерелом змісту освіти, яка здобувається) та навчання за обраною спеціальністю (зміст освітніх компонент якого має бути доступним та відповідним чинним стандартам), що має сприяти розвитку ключових, загальних і фахових компетентностей, а також набуттю індивідуального досвіду науково-дослідницької та професійної діяльності [23].

Згідно дослідницької позиції ряду зарубіжних учених, цифрова трансформація сучасного суспільства на стику XX і XXI століть суттєво вплинула на особистісний та когнітивний розвиток здобувачів освіти,

спричинивши певні специфічні зміни в їхніх поведінці, що стало підставою для виникнення:

- терміну «цифрові аборигени» (digital natives) у вигляді «соціального конструкту, який не відображаючи специфічного образу мислення чи стилю життя нового покоління під впливом цифрових технологій», фіксує певні відмінності у їхніх «вікових й індивідуальних особливостях під дією новітніх соціокультурних умов життя, що мають місце в цифровому середовищі», зокрема, на відміну від дорослих як представників «доцифрового покоління» [7, с. 56];

- концепції «цифрового покоління» (Z та Альфа), популяризованого М. Пренскі, який стверджує, що сучасні здобувачі освіти засвоюють інформацію специфічним шляхом через «структурні зміни в їхньому мозку», яка до наступного часу не має достатнього наукового обґрунтування [3, с. 101];

- концепцій «кліпового мислення» (як наслідок поширення впливу телебачення), «гіпертекстового мислення» або «мережевого мислення» (при якому інформація засвоюється нелінійно, шляхом переходів через мережу посилань), що описується в наукових дискурсах як «адаптаційний механізм, запущений у відповідь на інформаційне перенасичення» і виявляється у «швидкому перемиканні між потоками даних без глибокого їх аналізу», що змінює структуру навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, які «оперують великими обсягами даних, скануючи їх та вибірково поглиблюючись лише в певні аспекти» [13, с. 89].

Отже, багатозадачність, яка стала нормою цифрового повсякдення, значно трансформує освітню діяльність, проте має неоднозначні наслідки, оскільки використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій і цифрових засобів, включаючи й штучний інтелект:

- з одного боку, сприяє розвитку когнітивних процесів (зорової пам'яті і уваги, мислення), набуттю цифрової грамотності та здатності до самонавчання;

- з іншого боку, через постійне перемикання між завданнями та труднощі у тривалому зосередженні на екрані комп'ютера, може спричиняти когнітивне

перевантаження здобувачів освіти, або призводити до певних освітніх втрат, що знаходить прояв у фрагментарному мисленні та зниженні концентрації уваги, погіршенні слухової пам'яті, втраті читацького інтересу, зменшенні показників продуктивного мовлення й слухання, прагненні досягнення швидкого результату, зростанні рівня стресу [8, с.77].

У зв'язку з впливом ґносеологічних, соціальних, психологічних і організаційних чинників цифровізації сучасного суспільства вчені зробили спробу уточнити ряд дидактичних законів, відповідних сучасній організації освітнього процесу у закладі вищої освіти, серед яких такі:

– закон соціальної зумовленості цілей, змісту і методів навчання, відповідно якого навчання більше не обмежується тільки передачею академічних знань, зміщуючи фокус з накопичення фактів на розвиток загальних і спеціальних компетентностей, а також розвиток навичок роботи здобувача освіти з інформацією задля формування критичного й проєктного мислення, цифрової грамотності;

– закон соціальної зумовленості цілей і результатів навчання, згідно якого цифровізація й створення безбар'єрного інклюзивного освітнього середовища зумовлює не лише розвиток когнітивних функцій здобувача вищої освіти, але й вимагає формування його інформаційної культури, медіаграмотності, пізнавальної самостійності, толерантності й полікультурності, оскільки використання цифрових технологій створює новий потенціал для встановлення більш гнучких та продуктивних зв'язків між учасниками освітнього процесу, а також його персоналізації та забезпечення розвитку автономності учіння, формуючи нову етику академічної доброчесної поведінки;

– закон зумовленості навчання і виховання здобувачів освіти характером їхньої пізнавальної діяльності, який, ураховуючи зміни у способах засвоєння й оперування сучасними знаннями на основі опрацювання цифрових ресурсів і джерел, зміщує акцент із запам'ятовування інформації на її аналіз, систематизацію, адаптацію до практичних завдань, що потребує набуття здатності перемикатися між інформаційними потоками та управляти даними.

Це зумовлює і зміну ролі викладача – від джерела знань до проектувальника, координатора, консультанта та фасилітатора освітнього процесу;

– закон цілісності освітнього процесу, який, вказуючи на необхідність гармонійної єдності його раціонального, емоційного й мотиваційного компонентів, а також структурних складових (цільової, змістової, організаційної, операційно-технологічної й результативної), в умовах використання дистанційних технологій, здатен як підвищувати потенціал комунікації та спільної роботи провідних учасників, так і водночас послабити їхні особистісні контакти, що вимагає впровадження нових підходів до способів залученості й формування мотивації здобувачів вищої освіти до навчання, надання їм емоційної підтримки та необхідного навчально-методичного супроводу;

– закон єдності і взаємозумовленості індивідуальної і колективної організації навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, який в цифровому освітньому середовищі виявляється через персоніфіковане навчання (індивідуальний освітній маршрут /траєкторію), поєднання самотійної та групової роботи за допомогою інтерактивних платформ, віртуальних спільнот та спільного створення контенту, що вимагає розвитку в них нових соціальних і комунікативних навичок (soft skills) та технологічних вмінь (hard skills);

– закон єдності і взаємозв'язку теорії і практики, згідно якого в умовах інтеграції цифрових технологій в освітнє середовище закладу вищої освіти віртуальні лабораторії, симуляції та доповнена реальність дозволяють здобувачам отримувати практичний досвід без фізичних обмежень, що сприяє більш ефективному засвоєнню ними теоретичних знань та їх застосуванню в реальних умовах, змінюючи підходи до ініціювання рефлексії, оцінювання й само оцінювання результатів навчання тощо.

За даними останніх дидактичних досліджень, цифровізація вищої освіти не змінює фундаментальних дидактичних принципів, проте трансформує правила, за якими здійснюється організація й адаптація навчання здобувачів до нових соціальних та когнітивних викликів сучасного інформаційного

суспільства, що визначають конкретні способи їх практичної реалізації [12, с. 133]. Водночас наголошується на появі нових дидактичних принципів, значущість яких значно зростає в умовах створення інклюзивного та полікультурного освітнього середовища, серед яких наступні:

– принцип адаптивності, що реалізується через застосування цифрових технологій для аналізу освітніх потреб та пізнавальних інтересів і можливостей здобувачів, коригування освітнього контенту на основі їхніх індивідуальних запитів та індивідуальних освітніх траєкторій;

– принцип гнучкості, який відображає можливість варіювання змісту, темпу та методів навчання відповідно до індивідуальних особливостей та можливостей здобувачів, їхнього рівня підготовки та змінних умов освітнього середовища;

– принцип інтеграції, який передбачає поєднання традиційних форм, методів і прийомів навчання з цифровими інструментами (мультимедійні презентації, доповнена реальність (AR), інтерактивні платформи), а також застосування засобів міждисциплінарного підходу, який сприяє цілісному сприйняттю знань і формуванню комплексних компетентностей Використання

– принцип гейміфікації, який передбачає впровадження ігрових механік (рейтинги, нагороди, бали, рівні) з метою підвищення мотивації здобувачів до навчання, розвитку їхньої внутрішньої зацікавленості та залучення до активної взаємодії з контентом;

– принцип оптимального когнітивного навантаження, який гарантує збалансування обсягу та складності навчального матеріалу, запобігає інформаційному перенасиченню та зниженню ефективності засвоєння знань через перевантаження пам'яті й уваги здобувачів;

– принцип персоніфікації навчання, що ґрунтується на використанні штучного інтелекту, алгоритмів адаптивного навчання та аналітики навчальних даних для створення індивідуальних навчальних маршрутів (онлайн-ресурси, сховища даних, хмарні сервіси, масові освітні онлайн курси, інтерактивні

симуляції й платформи для управління навчанням), які відповідають потребам, інтересам і можливостям здобувачів;

– принцип студентоцентризму, який, з метою якісної трансформації освітнього середовища завдяки розширенню автономії і підвищення відповідальності здобувачів, передбачає впровадження нових підходів до розробки й впровадження освітніх програм, в межах реалізації яких передбачено зміщення акцентів з викладання на навчання: центральною фігурою освітнього процесу постає здобувач, який, виступаючи повноправним суб'єктом освітніх відносин, бере на себе долю відповідальності за навчання;

– принцип цифрової інклюзії, який в епоху цифрових бар'єрів має на увазі рівний доступ до освітніх послуг усіх учасників процесу навчання, незалежно від їхніх когнітивних, фізичних або соціально-економічних особливостей завдяки створенню доступних цифрових платформ, адаптацію освітнього контенту для різних категорій здобувачів, використання асистивних технологій (екранних рідерів, голосових асистентів, альтернативних методів введення), а також реалізацію персоналізованого підходу в навчанні, що сприяє розвитку кожного учня відповідно до його потреб і можливостей;

– принцип цифрової етики та безпеки, що визначає необхідність формування відповідального ставлення здобувачів до роботи з інформацією, розвиток їхнього критичного мислення й інформаційної культури, а також захисту персональних даних у цифровому просторі [9, с. 190].

Як слідує з означеного вище, нові дидактичні закони й відповідні їм принципи стосуються опису сучасних параметрів організації освітнього процесу у закладах вищої освіти, відповідних вимогам цифрового суспільства. В їх основі лежить вимога трансформації освітнього процесу у його традиційній, змішаній та дистанційній формах відповідно домінуючої – студентоцентрованої дидактичної парадигми, базованої на автономії здобувачів і вимірі їх академічних досягнень в параметрах здобутих загальних і спеціальних компетентностей й програмних результатах навчання, з

використанням найсучасніших інформаційних й освітніх технологій та новітніх цифрових інструментів та ресурсів.

Відмітимо, що ідея автономії тих, хто навчається, що в наступний час складає осередок концепції студентоцентрованого навчання здобувачів цифрового покоління, впродовж останніх десятиліть дуже часто привертала увагу як зарубіжних, так і українських вчених-дидактів, про що засвідчують табл. 2.9.1 і табл. 2.9.2.

Таблиця 2.9.1

Визначення поняття «автономія» в зарубіжних джерелах

Автор	Автономія (з грец. – самостійність, незалежність) – це:	Основний акцент:	Важливі примітки:
Г. Холек	– здатність брати відповідальність за власне навчання.	– відповідальність за здобувача освіти всі аспекти навчання (цілі, зміст, методи, оцінювання, результати).	– найцитованіше визначення у світовій педагогіці.
Л. Дікінсон	– атрибут здобувача, а не навчальної ситуації.	– особистісна характеристика здобувача, яка набувається.	– підкреслює внутрішню природу автономії.
Д. Літл	– здатність здобувача виявляти психологічну готовність до прийняття рішень, діяти згідно власних	– феномен психології особистості здобувача, який визначає незалежність в освітньому процесі.	– риса самостійного і критичного мислення, а не лише поведінки здобувача.

	міркувань, бути				
	критичним і				
	самокритичним.				
У. Літлвуд	– ступінь свободи у	– здатність до	– здатність до		
	навчанні, бажання свободи вибору і умова				
	самостійно самовираження у особистісного				
	приймати рішення. навчанні.			розвитку	
				незалежної	
				особистості.	
Ф. Бенсон і В. Воллер	– здатність контролювати	– здатність критичного	до – вроджена		
	власне навчання, у оцінювання й вияву				
	тому числі поза саморегуляції відповідальності,				
	аудиторії, власних дій і реалізації права				
	застосовувати поведінки. на самостійний				
	методи вибір.				
	саморегуляції.				
С. Сінклер	– здатність до і – ступінчатий	– автономія не			
	готовність брати розвиток автономії вроджена,				
	відповідальність за через рефлексію. потребує свідомої				
	навчання, що роботи; не				
	розвивається тотожна вияву				
	поступово. самостійності.				

Як слідує з таблиці 2.9.1, такі сучасні зарубіжні науковці, як Л. Дікінсон, Д. Літл, Є. Лукша, І. Насонова, Г. Холек, актуалізувавши питання про автономію, рівень прояву якої засвідчує про міру відповідальності здобувача за власну навчальну діяльність, вважають її вагомим чинником студентоцентрованого навчання й провідним атрибутом його перебування у навчальних ситуаціях [20]. Прихильники цієї концепції стверджують, що

здобувачі потребують певного ступеня свободи для розвитку автономії, однак багато з них погоджуються, що свобода в навчанні не дорівнює автономії [20]. Автономія в контексті студентоцентрованого навчання розглядається як «ступінь свободи у процесі опанування змісту освіти, що проявляється у бажанні студента незалежно приймати рішення», використовувати її для «передачі особистих думок у реальних, непередбачуваних ситуаціях».

Вказуючи на «ситуативний елемент», тобто свободу контролювати власне навчання, Ф. Бенсон і В. Воллер зазначають, що термін «автономія» доцільно використовувати в наступних контекстах:

- для ситуацій, в яких здобувачі навчаються повністю самостійно;
- для вибору навичок, які можна засвоїти і застосовувати в самостійному навчанні;
- для вродженої здатності, яка пригнічується інституційною освітою;
- для здійснення відповідальності здобувачів за власне навчання;
- для забезпечення права здобувачів визначати напрямок власного саморозвитку і навчання [15].

У свою чергу, С. Сінклер розглядає автономність насамперед як здатність, яку здобувачі набувають разом із готовністю брати на себе відповідальність за власне навчання, які не є вродженими, натомість досягнення повної автономності вважається ідеалістичною метою в рамках освітнього процесу. Більше того, розвиток автономності виходить за межі простого викладання стратегій навчання, тому що передбачає глибше розуміння її значення та залучення у відповідні ситуації рефлексії та самооцінювання [17].

Суттєво, що розуміння автономії в контексті студентоцентрованої парадигми навчання передусім спирається на провідних положеннях когнітивної психології. Її прихильники розглядають здобувача освіти як активного суб'єкта, здатного самостійно аналізувати, організовувати та застосовувати знання. Одним із ключових понять когнітивної психології є «компонент знань», який складається із двох аспектів:

- декларативні/фактичні знання (фактичні відомості, наприклад, володіння певним словником запасом);

- процедурне знання (знання про те, як діяти, наприклад, правильне використання словникового запасу у відповідній комунікативній ситуації).

Дж. Брунер, один із провідних дослідників когнітивної психології, зазначав, що пізнання і процес навчання мають активний характер, а здобувач освіти, формуючи уявлення про певні поняття, повинен приймати низку послідовних рішень, кожне з яких «впливає на ступінь свободи прийняття наступного». Учений виокремлює наступні умови, що сприяють найвищій ефективності засвоєння знань:

- позитивне ставлення до навчальної дисципліни;
- наявність потреби у здобутті знань
- достатній рівень попередніх знань, на основі яких формуються більш узагальнена кодова система;
- різноманітність форм практики [4].

Підсумовуючи, Дж. Брунер вважав, що активність здобувачів освіти найкраще розвивається через створення проблемних ситуацій, які спонукають їх до становлення повноправними, автономними і незалежними учасниками навчального процесу.

На думку швейцарського філософа і психолога Ж. Піаже, знання – це продукт когнітивної діяльності, а пізнання – це процес, необхідний для адаптації індивіда до зовнішніх умов його життєдіяльності. В контексті реалізації моделі продуктивного освітнього процесу вчений розглядає того, хто навчається, в статусі автономного суб'єкта, який використовуючи потужність власного інтелекту, емоцій і волі, самостійно організовує й здійснює навчальне пізнання. Інтелект, у свою чергу, виступає найефективнішим засобом психологічної адаптації і забезпечує багатофункціональну взаємодію студента з довкіллям. Долучившись до думки Ж. Піаже, американський психолог Р. Солсо доповнює теорію принципом організації. Під організацією він розуміє розвиток мислення, під час якого відбувається перетворення простих психологічних

структур на більш складні, тобто «мислення структурується або самоорганізується, набуваючи більшої складності та інтегрованості» [4].

Отже, розуміння автономії, що спирається на положення когнітивної психології, стає важливою передумовою проектування й практичної реалізації моделей студентоцентрованого навчання. В просторі останнього здобувач розглядається як активний суб'єкт пізнання, а саме навчання трактується як динамічний процес, заснований на принципах адаптації та організації, у межах якого відбувається поступове ускладнення когнітивних структур і формування цілісної системи знань, умінь і навичок.

Іншою важливою теоретичною основою студентоцентрованого навчання, побудованого на ідеї навчальної автономії, є принцип радикального конструктивізму, який був обґрунтований в США у 1969 році. Базуючись на дослідженнях у галузі природничих та соціальних наук, прихильники радикального конструктивізму визначають процес навчання як діяльність самого здобувача освіти, який, працюючи з новою інформацією, поєднує її з власним досвідом і таким чином перетворює у власні знання. У межах концепції конструктивізму центральною фігурою в навчальному процесі стає здобувач, що, у свою чергу, передбачає досягнення відповідності навчальних цілей рівню знань студента, можливість його самостійно організовувати власне учіння, а також зміщення контролю з боку викладача на контроль з боку навчальної групи та самоконтроль.

Принцип конструктивізму, покладений в основу організації процесу студентоцентрованого навчання, передбачає дотримання декількох головних положень:

- результати процесу засвоєння знань є індивідуальними і варіюються від студента до студента, адже знання носить суб'єктивний характер і залежить від багатьох факторів, наприклад, особистісний досвід, когнітивні здібності і рівень мотивації;

- визначальну роль у процесі навчання відіграють соціальний контакт і соціальна взаємодія.

– велика увага приділяється принципу самоорганізації, який розглядає студента як закриту систему, здатну до само впорядкування, тобто відповідати за власну навчальну діяльність і навколишню дійсність;

– самоорганізація передбачає відповідальність студента за результати власної навчальної діяльності;

– ключовою запорукою успіху є здатність здобувача до критичного оцінювання себе і своїх дій в освітньому контексті [17].

Ідея автономії особистості того, кого навчають, знаходить своє найбільш повне обґрунтування в межах концепції гуманістичної психології та педагогіки, ставши основою для виникнення особистісно орієнтованого й студентоцентрованого підходів до організації процесу навчання. Їх центральні категорії – самоактуалізація, особисте зростання та розвиток творчих здібностей, самореалізація. Відомий психолог А. Маслоу трактував самоактуалізацію як тривалий процес розкриття і реалізації власного потенціалу, що виявляється у повному здійсненні життєвого покликання, а також поглиблення знань про людську природу, прийняття себе та інших. Маслоу вважав автономію однією із фундаментальних цінностей людського буття, визначаючи її як «незалежність, самостійність, самовизначення, здатність жити за власними принципами» [4]. Важливо зазначити, що автономія ні в якому разі не означає абстрагування від навколишнього світу та уникнення комунікації з людьми, навпаки, вона досягається за допомогою взаємодії з іншими людьми.

Інший представник гуманістичної психології, К. Роджерс, вважав самонавчання найефективнішою формою організації освітнього процесу, центрованого на студенті, тому що саме в такому режимі здобувач максимально проявляє свій потенціал особистісного саморозвитку, виявляючи самостійність, відповідальність і незалежність. На думку вченого, завдання викладача полягає в створенні сприятливого й безпечного освітнього середовища, в полі якого студенти можуть вільно досліджувати і взаємодіяти, навчатись і розвиватись. Він наголошував на надважливій умові забезпечення ефективності автономного

і студентоцентрованого навчання з боку викладача – повне розуміння та прийняття здобувача освіти таким, яким він є [4].

Важливо наголосити, що в науковій літературі присутні різні версії автономії. Першим, хто розмежував її на різні форми прояву був Ф.Бенсон. У своїх дослідженнях він відокремив наступні три версії автономії:

- «технічна» версія, у межах якої особлива увага приділяється методам тренувань і практики, що пов'язано із освітніми стратегіями і навичками, необхідним для реалізації навчання без прямого втручання виклада;

- «психологічна» версія, у свою чергу, фокусується на внутрішніх когнітивних здібностях студента і його взаємодії з викладачем;

- «політична» версія наголошує на контролі здобувачем різних аспектів навчання, для чого важливими є критичне усвідомлення соціальних контекстів і можливі бар'єри між тими, хто навчається, та соціальним оточенням [15].

Пізніше ці положення були переглянуті та дорацьовувані Р. Оксфорд, на думку якої, автономне і студентоцентроване навчання виступає соціально опосередкованим процесом, який передбачає взаємодію між здобувачами освіти та їхнє занурення не тільки в соціальний, але й у культурний контекст.

Сміт пропонує інший підхід до класифікації автономії та виокремлює її слабкий (weak pedagogy) та сильний (strong pedagogy) типи. У слабкому типі автономія розглядається як результат навчання (тобто ознайомлення здобувачів із стратегіями, які в подальшому призведуть до розвитку його самостійності), а не характеристика студента. На противагу, у сильному типі студент відпочатку розглядаються як незалежний суб'єкт, здатний до активної участі в освітньому процесі. Автономний здобувач трактується не просто як споживач знань, а активний, відповідальний і рефлексивний агент, який визначає власні цілі та дотримується стратегій, розроблених самостійно, через що сам освітній процес стає більш ефективним та результативним [21].

Отже, центральна роль здобувача освіти – це ключовий аспект студентоцентрованого навчання, при якому завдяки автономії здобувач освіти

має свободу й відповідальність, він стає не просто виконавцем, а співтворцем освітнього процесу. Це дає змогу:

- краще адаптувати навчання до власних потреб, професійних цілей і стилю навчання;
- підвищити мотивацію, відповідальність і залучення;
- ефективно розвивати компетентності, потрібні для професійної діяльності;
- забезпечити сталість і самостійність навчання навіть поза формальним освітнім середовищем.

Таким чином, зарубіжні психолого-педагогічні концепції автономії, обґрунтовуючи доцільність студентоцентрованого навчання, визнають здобувача освіти активним, свідомим і самоорганізованим суб'єктом пізнавальної діяльності, який здобуває знання у взаємодії з оточуючим соціокультурним і освітнім середовищем. Автономія у межах студентоцентрованого навчання є результатом синтезу внутрішньої мотивації, когнітивної активності, конструктивістського осмислення знань та гуманістичного прагнення до самореалізації, що забезпечує ефективність і цілісність освітнього процесу.

Зарубіжні автори наголошують на відповідальності здобувача освіти за власне навчання на підстав набуття здатності самостійно визначити цілі, зміст і методи навчання. Автономія пов'язується із свободою вибору студентів, але вона не зводиться до повної незалежності від викладачі. Такий підхід дозволяє розглядати автономію як динамічний процес особистісного розвитку, що розкриває потенціал студента як активного, рефлексивного мислячого та самостійного діючого учасника освітнього процесу. Наголошуючи передусім на важливості психологічного аспекту автономного і студентоцентрованого навчання, зарубіжні науковці розглядають автономію як властивість особистості самого здобувача освіти, яку пов'язують з відповідальністю, умінням самостійно приймати рішення, контролювати і коригувати стан реалізації індивідуальної освітньої траєкторії.

На відміну від зарубіжних учених, визначення феномена автономії тих, хто навчається, мають більш широкий контекст у працях українських науковців, про що засвідчує табл. 2.9.2.

Таблиця 2.9.2

Визначення феномена автономії українськими науковцями

Автор	Автономія – це:	Основний акцент:	Важливі примітки:
С. Гончаренко	– здатність особистості встановлювати для себе правила або норми поведінки.	– саморегуляція та незалежність особистості.	– протиставляється гетерономії, яка зникає у процесі соціального розвитку.
Н. Дмитрієнко	– здатність до організації власного освітнього середовища з, або без допомоги викладача	– незалежність, саморегуляція, відсутність зовнішнього примусу.	– акцент на організаційний аспект автономії.
О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецька	– вміння і готовність самостійно вивчати навчальний матеріал.	– засіб досягнення навчальної мети і певних компетентностей.	– поєднання автономії як процесу і результату навчання.
В. Самаріна, О. Шахматова	– явище, властиве різним сферам діяльності людини; в освіті – передумова усвідомлення соціальної відповідальності,	– ознака зрілості та соціальної відповідальності.	– акцент на те, що «неавтономного здобувача освіти» не існує, адже засвоєння нового знання завжди має автономний характер.

	рівнозначна зрілості, емансипації та самовизначенню.		
Г. Полякова	– ресурс адаптації в умовах змін	– адаптивність і гнучкість у навчанні.	– особистий ресурс в сучасних умовах нестабільності.
Є. Іжко	– стан самостійного навчання; комплекс навичок, знань і вмінь, необхідних для реалізації права власного вибору;	– усвідомлення відповідальності за навчальний процес; право визначати напрями та зміст навчання.	– багатовимірність автономії: когнітивна, діяльнісна, мотиваційна.
Т. Остафійчук,	– стан суб'єкта навчання, який використовує своє право на академічну свободу і вибір.	– розмежування понять «автономія» та «автономне навчання».	– підкреслюється важливість інституційної автономії для розвитку автономії тих, хто навчається.

Як слідує з табл. 2.9.2, у працях українських авторів зустрічається чітке розмежування: автономія – ширше поняття, яке може стосуватися індивіда або інституції; автономне навчання – конкретний педагогічний процес, спрямований на формування у здобувача освіти здатності до самостійного навчання. Це розмежування важливе: інституційна автономія надає простір для впровадження практик студентоцентрованого навчання, але сама по собі не гарантує їх ефективності. Українські науковці висвітлюють автономію у педагогічних та організаційних аспектах, підкреслюючи її провідну властивість – можливість здобувача структурувати власний освітній шлях через здатність

самостійно і усвідомлено керувати процесом навчання, що передбачає самостійне визначення цілей, добір матеріалів, стратегій навчальної діяльності, моніторинг та оцінювання власних результатів. Автономія реалізується і розвивається в умовах такого студентоцентрованого освітнього середовища, яке здатне забезпечити належний рівень академічної свободи здобувачів та їхньої психолого-педагогічної й навчально-методичної підтримки з боку викладачів навчальних дисциплін, що висвітлює табл. 2.9.3.

Таблиця 2.9.3

Характеристика специфічних особливостей студентоцентрованого
навчання

№ з/п	Складові СЦП (student-centered education)	Визначення
1.	Студентоцентризм	– це активна реакція інноваційного менеджменту закладу вищої освіти на сучасні потреби міжнародного ринку праці, сфокусованих на формуванні у випускників загальних і спеціальних (фахових) компетентностей, необхідних не лише для якісного виконання професійних обов’язків, але й для розв’язання життєвих проблем і ситуацій в непередбачуваних умовах, яка визначає новий рівень відповідальності закладу вищої освіти за створення активуючого освітнього середовища; – це концептуальна ідея сучасної теорії організації освітнього процесу, яка вимагає від його ініціаторів сконцентрувати зусилля на забезпеченні всебічного розвитку особистості здобувача вищої освіти на основі врахування

		його індивідуальних особливостей і розвитку здатностей до самостійної побудови й практичної реалізації індивідуальної освітньої траєкторії шляхом проектування такої моделі інноваційного навчання, за якої здобувач вищої освіти з об'єкта виховних впливів перетворюється на повноцінного й рівноправного суб'єкта – активного учасника навчальної, квазі-професійної й самостійно-дослідницької діяльності, здатного до наукового пізнання, спілкування й співпраці.
2.	Провідні ідеї студентоцентрованого підходу:	- значне розширення прав, обов'язків і відповідальності здобувачів вищої освіти; - підвищення ролі самостійної роботи здобувачів вищої освіти; - індивідуалізація навчання здобувача вищої освіти як активного учасника освітнього процесу; - інтерактивна взаємодія між учасниками освітнього процесу; - використання нових підходів до навчання, забезпечення повноцінного проведення наукових досліджень; - орієнтація на результат навчання та спільну відповідальність; - забезпечення збереження і розвитку духовно-інтелектуальних цінностей.
3.	Концепція студентоцентрованого	- інтенсивний розвиток активності й самостійності здобувачів вищої освіти;

	підходу включає такі основні елементи:	- підвищення підзвітності з боку здобувачів вищої освіти та їхньої персональної відповідальності за процес і результати власного навчання; - опора на активне, а не пасивне слухання й навчання; - акцент на глибоке вивчення і розуміння навчального матеріалу; - збалансована взаємозалежність між викладачем і здобувачем вищої освіти; - взаємна повага і рівність у відносинах між здобувачами вищої освіти і викладачами; - рефлексивне оцінювання якості освітнього процесу з боку як викладача, так і здобувача вищої освіти.
4.	Студентоцентроване навчання	– це новітня освітня парадигма і провідний освітній тренд Болонських реформ у вищій освіті, що передбачає активну навчальну діяльність здобувачів вищої освіти при набутті необхідних компетенцій і зростання їхньої відповідальності за власне навчання, спрямоване на досягнення певного результату.
5.	Стратегічні цілі студентоцентрованого навчання:	- підготовка здобувачів вищої освіти до життя як активних громадян демократичного суспільства; - підготовка здобувачів вищої освіти до професійної діяльності в якості конкурентоспроможних і мобільних на ринку праці фахівців;

		- забезпечення неперервного особистісного розвитку здобувачів вищої освіти шляхом формування потреби в навчанні, удосконаленні впродовж життя.
6.	Дидактична мета студентоцентрованого навчання:	– створення сприятливих умов для якісного засвоєння знань та оволодіння професійних умінь і навичок, формування загальних і спеціальних компетентностей, при збереженні академічних свобод здобувачів вищої освіти для досягнення культурних і освітніх цілей.
7.	Основні дидактичні завдання студентоцентрованого навчання :	1) здобуття кожним випускником закладу вищої освіти якісних знань, базових вмінь, загальних і фахових компетенцій; 2) формування умінь самостійно вчитися впродовж усього життя; 3) розвиток організаційного, креативного, гнучкого мислення, що дозволяє з успіхом діяти в умовах невизначеності; 4) формування достатнього досвіду у використанні знань і компетенцій для вирішення незнайомих проблем та завдань; 5) виховання поваги до загальних правил громадянської поведінки, що формує основу довіри та співпраці у суспільстві.
8.	Критерії, що характеризують успішність впровадження студентоцентрованого	1) наявність широкого поля можливостей у формуванні власних освітніх траєкторій здобувачів вищої освіти; 2) доступність навчання за сучасними інтерактивними методиками, інноваційними

	навчання:	освітніми технологіями; 3) забезпечення активної участі студентства у формуванні змісту навчання; 4) ресурсна підтримка створення середовища студентоцентрованого навчання; 5) стимулювання академічної мобільності та її організаційно-фінансове забезпечення; 6) формування потреби та заохочення соціальної активності студентства; 7) пробудження прагнення до наукової роботи та внутрішньої потреби в дослідницькому пошуку.
9.	Причини, що ускладнюють реалізацію студентоцентрованого навчання:	- відсутність у здобувачів вищої освіти умінь долати труднощі пізнавальної діяльності, пов'язаних з необхідністю докладати певних вольових, інтелектуальних і емоційних зусиль при здійсненні навчання в цілому та при його активізації зокрема; - зменшення мотивації здобувачів вищої освіти до навчання або навіть повне її зникнення на фоні надмірної, незбалансованої, громіздкої, методично невваженої кількості навчального матеріалу; - одноманітність і монотонність процесу навчання, що викликає загальну, зокрема емоційну втому і вигорання здобувачів вищої освіти.

Отже, як слідує з табл. 2.9.3, студентоцентроване навчання переважно базоване на використанні методів стимулювання та підвищення мотивації здобувачів вищої освіти, серед яких:

- емоційні заохочення: навчально-пізнавальні, ділові ігри; створення ситуації успіху; стимулююче (заохочувальне) оцінювання; вільний вибір завдань, шляхів і засобів їх вирішення; задоволення бажання бути значимою особистістю (пізнавальні опори на життєвий досвід, врахування пізнавальних інтересів, створення проблемних ситуацій, проєктування професійних ситуацій, стимулювання до пошуку альтернативних рішень, мозковий штурм, виконання творчих завдань);

- вольові інформування: про обов'язкові результати, формування відповідального ставлення, ідентифікація пізнавальних ускладнень, самооцінка та корекція власної діяльності, формування рефлексії, прогнозування майбутньої діяльності;

- соціальні заохочення: розвиток прагнення бути корисним, створення ситуації взаємодопомоги, розвиток емпатії, співчуття, пошук контактів та співробітництва, командні конкурси, змагання, робота в групах, зацікавленість результатами колективної праці, організація само- та взаємоперевірки.

Крім того, студентоцентроване навчання передбачає використання інноваційних методів, а саме:

- бінарних (словесно-інформаційний, словесно-проблемний; словесно-евристичний, словесно-дослідницький, наочно-ілюстративний, наочно-проблемний, наочно-практичний, наочно-дослідний);

- інтегрованих, що передбачає поєднання 3-5 методів;

- інтерактивних (робота в парах, малих групах; дискусії, диспути; проєктування професійних ситуацій; організаційно-діяльні, рольові і ділові ігри; мозковий штурм, тренінг, командні конкурси і змагання; кейс-метод);

- комп'ютерних і мультимедійних (використання мультимедійних презентацій, відеороликів; комп'ютерних навчальних програм, цифрових ресурсів; штучного інтелекту тощо).

При використанні означених вище методів студентоцентрованого навчання, як засвідчує власний досвід, відбуваються здебільшого позитивні зміни:

- для здобувачів вищої освіти: відводиться роль активних партнерів, які зацікавлені в навчанні, що підвищує їх мотивацію до навчання; формується незалежність і самостійність у виборі не лише змісту навчання, а й засобів і методів розв'язання поставлених завдань в процесі навчання; розвивається гнучкість їхнього мислення; спостерігається збільшення відповідальності і підзвітності;

- для викладачів: підвищується професійний статус як менеджерів освітнього процесу, зокрема, через зміну і розширення функціональних ролей (викладач лише допомагає здобувачам навчатися, консультує, надихає і супроводжує реалізацію їхніх індивідуальних освітніх траєкторій (педагог-т'ютор); процес викладання стає цікавішим за рахунок використання цифрових засобів та інтерактивних технологій, що зумовлює розширення можливостей для постійного самовдосконалення, пошуку інновацій й реалізації власної педагогічної творчості тощо.

Висновки. Висвітлені зміни у структурі навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти як представників сучасного цифрового покоління, а також у номенклатурі дидактичних принципів і методів, а також форм організації автономного й студентоцентрованого навчання (електронного (e-learning), дистанційного (online learning), мобільного (m-learning), всепроникаючого (u-learning), «перевернутого» (flipped learning), комбінованого (змішаного (blended learning), гібридного (hybrid learning))), демонструють, що цифровізація освітнього середовища виявляє свою суть не лише як суто матеріально-технологічний процес, облаштований новими пристроями і засобами.

Поряд з цим, цифровізацію освітнього процесу правомірно тлумачити в якості новітньої освітньої теоретичної концепції – «електронна педагогіка» /«цифрова дидактика», яка, базуючись на фундаментальних психолого-

педагогічних закономірностях, передбачає врахування особливих механізмів «інженерії дидактико-педагогічної взаємодії» в цілісній освітній системі «викладач – цифрові пристрої, інструменти і засоби – здобувач вищої освіти», підпорядковану специфічним дидактичним законам. Останні, через перелік специфічних принципів організації електронного /дистанційного навчання (адаптивності, гнучкості, інтеграції, гейміфікації, цифрової інклюзії, цифрової етики та безпеки) віддзеркалюють особливості впровадження викладачами новітніх інформаційно-комунікативних технологій та застосування під час їх реалізації з боку здобувачів запропонованих цифрових інструментів, платформ і ресурсів.

Не випадково, тому, новітні напрями розвитку освітніх наук, означені як «електронна педагогіка» та «цифрова дидактика», обґрунтовуючи пріоритет і переваги процесу цифровізації сучасного освітнього середовища, а також орієнтуючи на основні виклики й наявні ризики (когнітивне перевантаження здобувачів освіти, зниження показників їхнього критичного мислення та слухової пам'яті, брак розвитку соціальних навичок, домінування «кліпового /мережевого мислення»), висвітлює найбільш ефективні способи трансформації й адаптації традиційних дидактичних принципів і підходів до умов дистанційного й змішаного навчання, а також відповідального застосування новітніх цифрових ресурсів і технологій, включаючи штучний інтелект.

Таким чином, очевидно, що якісні зміни в сучасній системі вищої освіти неможливі без цифрової трансформації освітнього й наукового процесів, яка передбачає максимально повне використання потенціалу цифрових технологій. Через це, цифровізація передусім полягає у технологічній модернізації інфраструктури закладу вищої освіти, створенні безпечного цифрового освітньо-наукового середовища з метою розвитку цифрової компетентності здобувачів, педагогічних й науково-педагогічних працівників, адміністративних кадрів, які мають бути здатними до ефективного використання новітніх цифрових технологій та ресурсів. Це в контексті переходу до «цифрового університету» передбачає не лише кількісне

накопичення технічних засобів та матеріально-технологічних ресурсів, вдосконалення інформаційно-технологічної інфраструктури й створення нових форм освітнього контенту, але й зміну дидактичних цілей й пріоритетів, організаційних принципів і підходів, корпоративної ідеології й культури на засадах автономії й студентоцентризму, налагодження ефективної комунікації усіх учасників освітньо-наукового процесу в мережевому середовищі.

Перспективи подальших досліджень полягають у більш детальному вивченні впливу цифрових трансформацій на дидактичний дизайн освітніх програм, розробці рекомендацій для вдосконаленні дидактичної підготовки майбутніх викладачів, здатних ефективно працювати у цифровому середовищі, адаптуючи традиційні засади до умов організації інноваційного – студентоцентрованого навчання здобувачів вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Азюковський О., Трегуб М., Пащенко О., Медведовська Т. Основні положення дидактичних принципів цифрового освітнього процесу. *Collection of Scientific Papers «ΛΟΓΟΣ»*: Seoul, South Korea. 2023. С. 197–199.
2. Арешонков В. Ю. Цифровізація вищої освіти: виклики та відповіді. *Вісник НАПН України*. 2020. № 2 (2). С. 1-6.
3. Бочелюк В.Й. Діджиталізація як фактор формування когнітивної сфери. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди*. Серія «Психологія», 2020. №62. С. 82–107.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге, доп. й випр. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
4. Гуманістичні підходи у західній психології ХХ ст. *Гуманістична психологія: Антологія* /упор. Р. Трач, Г. Балл. Київ: Пульсари, 2001. Т. 1. 252 с.
5. Гуревич, Р., Коношевський, Л., Опушко Н. Цифровізація освіти сучасного суспільства: проблеми, досвід, перспективи. *Освітологічний дискурс*. 2022. № 3-4, с. 22–46.
5. Діброва О. Л. Студентоцентрований підхід в освітньому процесі. *Забезпечення якості вищої освіти: проблеми та перспективи розвитку* : зб. матеріалів VI Міжнар. наук.-метод. конф. (Одеса, 21-22 лютого 2023 р.). Одеса: ОНЕУ, 2023. С. 111–112.
6. Добров В. Ідейно-теоретичні витоки становлення й розвитку концепції студентоцентрованого навчання. Міжнародний журнал «*Věda a perspektivy*». Praha, České republiky. 2024. № 10(41). С.114–130.
7. Зеленов Є.А. Цифрове покоління: витоки, особливості, засоби взаємодії. Київ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2023. 120 с.
8. Кондратенко, Л.О., Манилова, Л.М. Нові проблеми в психології, породжені впливом цифрових технологій на людину. *Актуальні проблеми психології. Психологія обдарованості*, 2019. №15 (6). С. 75–86.
9. Лаврентьєва, О.О., Крупський, О.П. Теоретичні та методичні аспекти використання інформаційно-когнітивних технологій у підготовці фахівців транспортного профілю. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*, 2024. №1 (27). С. 185–197.
10. Про освіту: Закон України від 05.09.2017. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
11. Саган, О.В., Лазарук, В.Є. Трансформації освітніх технологій на основі принципів цифрової дидактики. *Педагогічні науки*, 2020. Вип. 92. С. 91–95.

12. Сачанюк-Кавецька Н.В., Маятіна Н.В., Новак О.М. Цифрова педагогіка у контексті підвищення якості освітніх послуг. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи, 2021. Вип. 80(2). С. 131–135.
13. Соболева С.М. Кліпове мислення як соціально-психологічний феномен та його роль у навчально-пізнавальній діяльності студентів. *Теорія і практика сучасної психології*, 2019. №3(2). С. 86–90.
14. Allen I. E., Seaman J. (2013) Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States : annual report. *Babson Survey Research Group and Quahog Research Group*, LLC, January. 42 p.
15. Benson, P., & Voller, P. (1997). Autonomy and Independence in Language Learning.
16. D'Angelo G. (2007) From Didactics to E-Didactics-Paradigms: Models and Techniques for E-Learning. Naples: LIGUORI EDITORE. 404 p.
17. Education in the 21st Century – Student Centered Learning. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=g1InechEQ-4>.
18. Jahnke I., Bergström P. (2017) Digital Didactical Designs as research framework: iPad integration in Nordic schools. *Computers & Education*. № 113. P. 3–15.
19. Henson K. (2003) Foundations for learner-centered education : A knowledge base. *Education*. Vol. 124, № 1. P. 5–16.
20. Holec, H. (1981). Autonomy and Foreign Language Learning. Strasbourg: Council of Europe / Oxford: Pergamon Press.
21. Little, D. Learner Autonomy: Some steps in the evolution of theory and practice. Trinity College Dublin.
22. Rogers C.R. The Interpersonal Relationship in the Facilitation of Learning. *Humanizing Education* / Ed. T. Leeper. Boston: Houghton Mifflin, 1967. 118 p.
23. Singh H., Reed C. (2001) A White Paper: Achieving Success with Blended Learning. URL: : <http://www.leerbeleaving.nl/wbts/wbt2014/blend-ce.pdf>.
24. Staker H., Horn M. (2012) Classifying K–12 Blended Learning. Innosight Institute, Inc., May. 17 p.

Електронне видання

**Актуальні дослідження в галузі освітніх наук : колективна монографія
/ під наук. ред. професора О.С. Цокур. Одеса: Міжнародний університет,
2026. 420 с.**

Шрифт Times New Roman.

Системні вимоги:

операційна система сумісна з програмним забезпеченням

для читання файлів формату PDF.

Обсяг даних 17,5 д.а.

Оригінал макет виготовлено в авторській редакції

вул. Фонтанська дорога, 33, м. Одеса, 65009