Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

Riga Nordic University

ACADEMIC CULTURE OF A TEACHER-RESEARCHER IN THE SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL SPACE: GLOBAL, EUROPEAN, AND NATIONAL CONTEXTS

Scientific monograph

IZDEVNIECĪBA BALTIJA PUBLISHING

2026

Recommended for printing and distribution via Internet by the Academic Council of Baltic Research Institute of Transformation Economic Area Problems according to the Minutes № 7 dated 29.07.2026

EDITORIAL BOARD:

Djakons Romans – Dr.sc.ing., Professor, Academician, Chairman of the Board of Riga Nordic University;

Boichenko Maryna Anatoliivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy at Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko;

Semenoh Olena Mykolaivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Head of the Center for Scientific and Educational Partnership and Network Interaction at Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko;

Sbrueva Alina Anatoliivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy at Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko.

REVIEWERS:

Myroslava Vovk, DSc (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Head of the Department of Content and Technologies of Pedagogical Education, Member of the UNESCO Chair on Lifelong Professional Education in the XXI century based on Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education, NAES of Ukraine;

Yan Kapranov, DSc (Philology), Professor, Dr. habil. (Linguistics), Professor of the School of Humanities and Fine Arts at VIZJA University (Warsaw, Poland);

Olena Semenikhina, DSc (Pedagogy), Professor, Professor at the Department of Informatics, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko;

Oksana Tsiuniak, DSc (Pedagogy), Professor, Professor at the Department of Primary Education and Educational Innovations, Deputy Dean for Research at the Faculty of Pedagogy, Vasyl Stefanyk Carpathian National University.

Academic Culture of the Educator-Researcher in Building an Innovative Educational Ecosystem: The Context of Sustainable Development and Post-War Reconstruction: Scientific monograph. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2026. 580 p.

ISBN 978-9934-26-708-6

© Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, 2026

© Riga Nordic University, 2026

CONTENTS

SECTION 1: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE FUNCTIONING OF AN INNOVATIVE EDUCATIONAL ECOSYSTEM THE EUROPEAN DIMENSION

Chapter 1. Conceptualising innovative educational ecosystems in higher education: theoretical foundations and an integrated framework (Boichenko M. A.) 1
1. The Evolution of Ecosystem Thinking in Education 4
2. Educational environments, learning ecosystems and educational ecosystems: a conceptual analysis 9
3. Towards an integrated conceptual framework of an innovative educational ecosystem in higher education 17

Chapter 2. Multimodal Analysis of Educational Data for Personalized Learning and Digital Risk Detection (Zavolodko H. E., Chernobrovkina S. V., Antonova I. V.) 26
1. Analysis of the current state of research 28
2. Risks associated with the use of artificial intelligence 31
3. Research problem 32
4. Practical problem 33
5. Concept of the MENTOR project 33
6. Scientific novelty 36

Chapter 3. Theoretical and methodological background of the preparation of future teachers of informatics for professional activity in the system of continuing education (Karabin O. Yo.) 41
1. Educational and information environment as a condition for high-quality professional training of future teachers of computer science 42
2. Principles of organizing the educational and information environment of professional training of future teachers of computer science 44
3. Organization of the educational nd information environment in the system of professional training of future teachers of computer science 47

Chapter 4. Academic culture and teachers' transversal competences within the framework of innovative educational development (Kirdan O. L.) 54
1. Teachers' transversal competences in contemporary academic discourse 54

2. Teachers' academic culture in the context of innovative educational development 57
3. Innovative approaches and methods for fostering an academic culture amongst future lecturers within the university's educational process 64

Chapter 5. Network ecosystem of lifelong learning: synergy of the state, business and higher education (Koval A. M., Zheliezko A. M., Popova M. A.) 72
1. Theoretical and legal regulation of the development of continuing education (lifelong learning) 73
2. Specificity of network interaction in the adult education segment: synergistic effect 77
3. Tools and formats of network cooperation for adult education 82
4. Contradictions and barriers to the deployment of lifelong learning networks 85

Chapter 6. Methodological Transformation of Comparative Education Research in the Context of Contemporary Global Challenges of the 21st Century (Sbruieva A. A.) 95
1. The Influence of Global Educational Challenges on the Transformation of the Methodology of Comparative Education Research 96
2. The Theoretical Dimension of the Transformation of Comparative Education Research Methodology 101
3. The Methods Dimension of the Transformation of Comparative Education Research Methodology 109
4. The Technological Dimension of the Transformation of Comparative Education Research Methodology 115

Chapter 7. Transversal competencies of future specialists in international relations in the context of the development of innovative educational ecosystems (Snigovska O. V.) 125
1. Emergence of problem prerequisites and formulation of the problem 128
2. Analysis of existing approaches to the problem and formulation of the research objective 130
3. Ecosystem for the development of transversal competencies of international relations specialists under conditions of global uncertainty 134
4. Strategic communication as a component of educational strategy-building for international relations specialists 137
5. AI diplomacy and digital analytics in the system of professional training of international relations specialists 139

6. Cognitive resilience of specialists as a response to the challenges of information and hybrid warfare 143
7. Network leadership and governance of international partnerships 145

Chapter 8. Research methodology of a teacher-researcher in the innovative educational ecosystem (Chystiakova I. A.) 155
1. Theoretical and methodological foundations of the research activity of a teacher-researcher in the innovative educational ecosystem 158
2. Methodological toolkit of a teacher-researcher in the digital educational environment 163

SECTION 2. ACADEMIC CULTURE OF THE TEACHER-RESEARCHER AS A VALUE FOUNDATION OF AN INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Chapter 9. The Teacher-Researcher as an Agent in the Formation of the Professional and Ethical Culture of Future Doctors within the System of Sustainable Development in Medical Education (Yevtushenko Yu. O.) 180
1. The Academic Culture of the Teacher-Researcher as a Basis for the Professional and Ethical Formation of the Future Doctor 182
2. The Teacher-Researcher as an Agent of Change in the Formation of the Professional and Ethical Culture of Future Doctors 186
3. The Professional and Ethical Culture of Future Doctors as a Strategic Resource for the Sustainable Development of Medical Education 190

Chapter 10. Educational and artistic processes in the context of the sustainability of the dialectical application of theoretical fundamentality (Ilnytska L. V.) 198
1. Purpose of the dialectical method in education and art 199
2. Ideological problems of materialist dialectics 204

Chapter 11. Formation of a teacher's leadership position in modern education (Onyshchuk S. O.) 210
1. Emergence of the prerequisites of the problem and formulation of the problem 210
2. The analysis of existing methods for solving the problem and formulating a task for the optimal technique development 212

Chapter 12. LLM Agents in Learning Management Systems: Ethical Dimensions at the Learning–Research Interface (Puhach R. S.) 228
1. Integration of LLM agents into the LMS and the ethics of teaching, learning, and research 231
2. Governance and integrity-by-design at the learning–research interface 236

Chapter 13. Subjective Architectonics of Juvenile Delinquency in the System of Post-War Recovery and Sustainable Development: Development of a National Model of the Restorative Paradigm (Svietlichnyi I. V.) 246
1. Restorative Practices Regarding Minors: Juvenile and Pedagogical Dimension 248
2. Development of a National Model of the Restorative Paradigm Regarding Minors in the System of Post-War Recovery and Sustainable Development 257

Chapter 14. Ethical Dimensions of Scientific Research in the Context of Higher Education Digitalization and Artificial Intelligence Development (Faifura V. V., Nasminchuk I. A.) 269
1. Digitalization of Scientific Research: From Instrumental Convenience to Ethical Responsibility 271
2. Academic Integrity and Authorship in the Era of Generative AI 274
3. Institutional Model for Responsible AI Use in Higher Education 277

Chapter 15. Academic culture and transversal competence of the teacher in the coordinate system of innovative development of education (Khomych V. I., Tolochko S. V.) 287
1. World experience in the development of academic culture and transversal competence of teachers 289
2. Implementation of world practices in the development of academic culture and transversal competence of teachers into Ukrainian legislation .. 293
3. Academic culture of a teacher: essence, features, structure 296
4. Transversal competence of a teacher in the conditions of open education and science 305

SECTION 3. LANGUAGE CULTURE AND COMMUNICATIVE COMPETENCE IN BUILDING AN INTERNATIONALISED EDUCATIONAL ECOSYSTEM

Chapter 16. Academic English as a tool for integrating the researcher-educator into the global academic discourse (Kibenko L. M., Kravchuk O. V.) 320
1. Theoretical foundations of academic English in the contemporary academic landscape 322
2. Foreign-language communicative competence of the teacher-researcher as a component of professional development 325
3. Prospects for the development of academic English within the professional training system for Ukrainian teacher-researchers 328

Chapter 17. Academic Text Culture of a Future Teacher-Researcher: Formation in the Innovative Educational Ecosystem of Professional Training (Semenog O. M., Hrona N. V.) 334
1. Academic Text and Academic Text Culture: A Conceptual and Categorical Dimension 340
2. Text-Production Activity of a Future Teacher-Researcher as a Basis for Developing Academic Text Culture 346
3. Scientific Approaches to Developing Text-Production Skills as a Basis for Academic Text Culture 352
4. Curriculum-Based Foundations for Developing Academic Text Culture in the Training of Education Majors 366
5. Educational Components as Tools for Developing Academic Text Culture in a Future Teacher-Researcher 375
6. Mechanisms for Implementing the Content of Educational Components in Developing Academic Text Culture 381

Chapter 18. The technical language resilience development and English language barriers overcoming (Yakushko K. H.) 397
1. Identification approach in technical language resilience development and English language barriers overcoming 398
2. Communicators' approach in technical language resilience development and English language barriers overcoming 400
3. Factorial approach in technical language resilience development and English language barriers overcoming 404

SECTION 4. STRATEGIC GUIDELINES FOR THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL ECOSYSTEMS IN THE POST-WAR RECOVERY OF UKRAINE

Chapter 19. Language resilience and overcoming linguistic barriers in international network interaction (Horokhova I. V., Horokhov S. V.) 413
1. Theoretical Foundations of Language Resilience: Conceptualization and Analysis of Scientific Approaches..... 414
2. Linguistic Barriers in the Digital Environment: Structural Transformation, Typology, and Overcoming Mechanisms..... 416
3. Language Resilience within the Structure of International Network Interaction: Conceptual Model and Empirical Dimensions 419
4. Strategies for Overcoming Linguistic Barriers in International Network Interaction: Theoretical Models and Empirical Practices 422

Chapter 20. Trauma-Sensitive Pedagogy: A Pedagogy of Recovery and Post-Traumatic Growth for Education in Emergencies and Post-War Reconstruction (Kovalenko N.) 430
1. Theoretical Approaches to Trauma-Sensitive Pedagogy..... 431
2. Attachment Theory as a Psychotherapeutic Foundation of Trauma-Sensitive Pedagogy 437
3. Principles of Trauma-Sensitive Pedagogy 439

Chapter 21. Designing an Adaptive Model of the Innovation Ecosystem of a Higher Education Institution in the Context of Ukraine's Post-War Transformation (Makedon V. V.)..... 447
1. Methodological Foundations for the Formation of an Adaptive Innovation Ecosystem of a Higher Education Institution..... 448
2. Tools and Mechanisms for the Functioning of the Innovation Ecosystem of a Higher Education Institution 454
3. Strategic Directions for the Development of the Innovation Ecosystem of a Higher Education Institution 462

Chapter 22. Formation of transversal competencies of future lawyers using simulation technologies in the context of digitalization of the legal innovation environ-ment (Tyurina V. O., Marchenko O. G.) 474
1. Emergence of the prerequisites of the problem and formulation of the problem..... 475
2. Analysis of existing methods for problem-solving and task formulation 475

3. Theoretical foundations of the research 478
4. Research methodology 487
5. A model for integrating simulation technologies into legal education..... 488
6. Empirical results and discussion 489

SECTION 5. INTEGRATION AND PARTNERSHIP PRACTICAL TOOLS FOR ECOSYSTEM DEVELOPMENT

Chapter 23. The academic culture of researchers in the context of the post-war transformation of the educational and scientific landscape: challenges and opportunities for development (Potiuk S. V.)..... 495
1. The researcher's academic culture as a factor in the development of the modern educational and scientific landscape..... 496
2. Challenges in developing a researcher's academic culture in the context of post-war transformation 500
3. Opportunities for developing a researcher's academic culture..... 504

Chapter 24. The implementation of international quality standards in the academic culture of Ukrainian teacher-researchers (Tamozhska I. V., Zamrozevych-Shadrina S. R.) 516
1. Academic culture as a component of the professional practice of the modern teacher-researcher 519
2. The concept of quality assurance in higher education and research in the context of European integration 522
3. Practical mechanisms for implementing international quality standards into the academic culture of the Ukrainian teacher-researcher 524

Chapter 25. University-state-business collaboration in the USA: practical tools for developing the innovation ecosystem (Shykhnenko K. I.)..... 531
1. The university as an innovation hub: historical foundations and institutional architecture..... 533
2. Government as ecosystem architect: funding mechanisms, regulatory frameworks, and network infrastructure. Technology transfer, and startup development..... 542
3. Outcomes, challenges, and implications for Ukraine 554

SECTION 1.
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE FUNCTIONING OF AN INNOVATIVE EDUCATIONAL ECOSYSTEM THE EUROPEAN DIMENSION

DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-708-6-1

CONCEPTUALISING INNOVATIVE EDUCATIONAL ECOSYSTEMS IN HIGHER EDUCATION: THEORETICAL FOUNDATIONS AND AN INTEGRATED FRAMEWORK

Boichenko M. A.

INTRODUCTION

Contemporary higher education operates within an environment characterised by unprecedented complexity, rapid technological change, global interconnectedness, and continuously evolving societal expectations. Universities are no longer expected merely to transmit knowledge or implement isolated educational innovations. Instead, they are increasingly required to function as adaptive organisations capable of continuously learning, responding to emerging challenges, and generating sustainable educational transformation. Under these conditions, educational innovation can no longer be adequately understood as the introduction of new pedagogical methods, digital technologies, or organisational reforms considered independently. Rather, innovation emerges through the dynamic interaction of multiple pedagogical, organisational, technological, relational, and human-centred processes that collectively shape institutional development.

These developments have stimulated growing interest in ecosystem thinking as a theoretical perspective capable of explaining the complexity of contemporary higher education. Over the past decade, the concepts of educational ecosystem, learning ecosystem, digital education ecosystem, and innovative educational ecosystem have become increasingly prominent in international educational research and policy discourse. International organisations, including UNESCO, the OECD, the European Commission, and the European University Association, increasingly employ ecosystem perspectives to conceptualise learning as a collaborative, adaptive, and continuously developing process extending beyond traditional institutional

boundaries. Within this paradigm, universities are understood not simply as providers of educational services but as dynamic learning organisations in which educational transformation emerges through ongoing interaction among institutional structures, educational actors, technologies, organisational culture, and external partnerships.

Despite the growing popularity of ecosystem terminology, the theoretical foundations of innovative educational ecosystems remain insufficiently consolidated. Contemporary scholarship frequently employs ecosystem-related concepts interchangeably, while their conceptual boundaries, explanatory capacities, and underlying assumptions remain only partially clarified. Existing studies predominantly describe the structural components of educational ecosystems, such as pedagogy, technology, learning environments, governance, or collaboration, yet considerably less attention has been devoted to explaining the conceptual mechanisms through which these dimensions become integrated into coherent systems capable of sustaining continuous institutional learning and educational transformation. Consequently, the ecosystem metaphor has gained widespread acceptance, whereas its theoretical potential remains only partially realised.

This chapter proceeds from the assumption that innovative educational ecosystems should be understood not as institutional models or collections of educational resources, but as conceptual frameworks that explain how universities develop the capacity for continuous pedagogical innovation, organisational learning, and sustainable transformation. From this perspective, ecosystem thinking represents more than an extension of existing educational terminology; it constitutes a distinct theoretical lens through which the complexity, interdependence, and adaptive nature of higher education can be more comprehensively understood.

Accordingly, **the purpose of this chapter** is to conceptualise innovative educational ecosystems in higher education by reconstructing the evolution of ecosystem thinking, clarifying the conceptual relationships among educational environments, learning ecosystems, and educational ecosystems, and developing an integrated conceptual framework that explains innovative educational ecosystems as adaptive systems of continuous institutional learning and pedagogically driven transformation.

Rather than proposing a theoretical model a priori, the study adopts an evidence-informed conceptual approach in which theoretical propositions emerge through the systematic synthesis of international scholarship, policy discourse, and contemporary educational theory. The resulting framework therefore represents not a descriptive classification of ecosystem components but an integrated conceptual explanation of the relationships and mechanisms that enable universities to evolve as continuously learning, adaptive, and innovative educational systems.

Research design and methodological approach

The conceptual complexity of innovative educational ecosystems requires a methodological approach capable of explaining not only the characteristics of ecosystem thinking but also the theoretical relationships through which educational transformation can be understood. Since innovative educational ecosystems represent an emerging and conceptually evolving field of higher education research, this chapter adopts a theory-building perspective aimed at developing an integrated conceptual understanding rather than testing predefined theoretical assumptions. The study therefore belongs to the tradition of conceptual inquiry, in which theoretical knowledge is generated through the systematic analysis, comparison, synthesis, and interpretation of existing scholarly and policy-based evidence.

The research is guided by the assumption that innovative educational ecosystems cannot be adequately explained from a single disciplinary perspective. Their conceptual development has been shaped by educational theory, systems thinking, organisational learning, complexity theory, digital education, innovation studies, and higher education research. Consequently, the methodological design integrates conceptual analysis with comparative theoretical synthesis in order to identify the principal conceptual foundations, analytical relationships, and developmental mechanisms underlying ecosystem thinking in higher education.

The study is organised around one overarching research question: *How can innovative educational ecosystems in higher education be conceptually understood as adaptive systems of continuous institutional learning and pedagogically driven educational transformation?*

To address this question, the chapter investigates four interrelated research questions: How has ecosystem thinking evolved within contemporary educational theory? In what ways do the concepts of educational environment, learning ecosystem, and educational ecosystem differ in their conceptual assumptions and explanatory functions? Which conceptual dimensions constitute an innovative educational ecosystem in higher education? How can these dimensions be synthesised into an integrated conceptual framework capable of explaining sustainable educational transformation?

Rather than beginning with a predetermined conceptual model, the study proceeds from the working hypothesis that innovative educational ecosystems represent dynamic institutional capabilities emerging from the continuous interaction of pedagogical, organisational, technological, relational, and human-centred dimensions. This hypothesis functions as an analytical point of departure and is progressively refined throughout the conceptual inquiry.

Methodologically, the chapter employs an evidence-informed theory-building approach that combines several complementary methods.

Conceptual analysis is used to examine the evolution of ecosystem-related concepts and clarify their theoretical meanings. Comparative conceptual analysis identifies similarities, differences, and developmental trajectories among educational environments, learning ecosystems, and educational ecosystems. Document analysis provides evidence from contemporary international policy frameworks and scholarly literature, while conceptual synthesis integrates these findings into a coherent theoretical explanation of innovative educational ecosystems.

Particular methodological significance is attached to conceptual attribute analysis, developed specifically for this research as a systematic analytical procedure for comparing related educational concepts according to their defining conceptual attributes rather than their terminology alone. By examining conceptual core, educational logic, institutional, pedagogical, human-centred, and transformational dimensions, this analytical framework enables the reconstruction of the conceptual architecture of ecosystem thinking and provides the theoretical basis for developing an integrated conceptual framework.

1. The Evolution of Ecosystem Thinking in Education

The evolution of ecosystem thinking reflects a fundamental epistemological shift in educational research. Rather than replacing the concept of educational environment, the ecosystem paradigm expands it by moving analytical attention from educational conditions towards the dynamic relationships, institutional capacities, and continuous processes through which learning and educational transformation emerge. Consequently, educational ecosystems should be understood not as a new educational setting but as a new explanatory framework for interpreting the complexity of contemporary higher education.

Within this tradition, the concept of the *educational environment* functioned primarily as an analytical framework for examining the conditions under which learning takes place. Educational environments were understood as multidimensional constructs comprising physical, social, psychological, organizational, and cultural dimensions that collectively influence learners' experiences and educational outcomes. Research conducted within this paradigm significantly expanded understanding of how classroom organization, institutional culture, interpersonal relationships, learning resources, and educational support contribute to effective teaching and learning. Rather than treating these factors as isolated variables, scholars increasingly recognized that they constitute an integrated context within which educational processes unfold.

An important theoretical foundation for this contextual perspective was established by Urie Bronfenbrenner's ecological systems theory[1], later developed into the bioecological model of human development[2]. U. Bronfenbrenner did not formulate the concept of an educational ecosystem, nor did he attempt to explain universities as ecosystems. His contribution was of a different nature. He demonstrated that human development cannot be understood independently of the multiple environmental systems within which individuals participate and that development emerges through reciprocal interactions between the individual and these environments over time. Particularly significant was the later evolution of his theory, which shifted attention from environmental structures alone to proximal processes – the regular, reciprocal interactions between individuals and their immediate contexts that serve as the primary engines of development. This transition from static environmental description to dynamic interaction laid an important theoretical foundation for later relational perspectives in education.

From the perspective of contemporary higher education research, U. Bronfenbrenner's work should therefore be interpreted not as the origin of ecosystem thinking but as one of its intellectual antecedents. His ecological perspective encouraged educational researchers to move beyond explanations centred exclusively on individual learners and to examine education as a phenomenon embedded within multiple interacting contexts. Nevertheless, the primary unit of analysis remained the environment, i.e the set of conditions surrounding learning rather than the evolving relationships through which educational systems themselves develop and transform. Consequently, while ecological theory substantially broadened educational research, it did not yet provide an explanatory framework for understanding universities as adaptive, continuously evolving systems.

If the concept of the educational environment successfully explained the contextual conditions of learning throughout much of the twentieth century, an important question arises: why did education theorists begin searching for new conceptual frameworks? The answer lies not in the inadequacy of environmental perspectives themselves but in the profound transformation of higher education during the late 20th and early 21st centuries. As universities expanded their educational missions, diversified their stakeholders, embraced digital technologies, and intensified international collaboration, they gradually evolved from relatively stable education institutions into

[1] Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

[2] Bronfenbrenner U., Morris P. A. The bioecological model of human development // Handbook of Child Psychology / ed by R. M. Lerner. Vol. 1, P. 793–828. Hoboken, NJ: Wiley, 2006.

dynamic systems characterized by continuous change, multiple interdependencies, and increasing organizational complexity[3].

This transformation fundamentally altered the nature of educational change. In traditional models of higher education, innovation was frequently understood as the implementation of discrete improvements, e.g. curriculum reform, the adoption of new teaching methods, or the introduction of educational technologies. Such innovations could often be analysed independently because institutional structures remained comparatively stable. Contemporary universities, however, increasingly experience educational change as an ongoing and interconnected process in which curriculum design, digital transformation, professional development, student engagement, governance, quality assurance, and international cooperation mutually influence one another. Consequently, educational innovation has become less a sequence of isolated interventions than a continuous process of institutional adaptation.

These developments stimulated growing interest in systems thinking, which offered a more comprehensive framework for understanding educational organizations. Rather than examining education institutions as collections of separate structures or activities, systems approaches emphasize interdependence, feedback, emergence, and adaptation. Within this perspective, universities are understood as organizations whose development depends not only on the quality of individual components but also on the relationships that connect them. The work of Peter Senge on learning organizations contributed significantly to this shift by demonstrating that sustainable organizational improvement emerges through systemic learning rather than through isolated reforms[4]. Similarly, complexity-oriented educational research argues that meaningful educational change cannot be fully understood through linear models of cause and effect because learning organizations continuously evolve through interactions among multiple actors, institutional structures, and external environments[5].

The increasing complexity of higher education has also been described by Ronald Barnett, whose concept of *supercomplexity* highlights the growing uncertainty, plurality of knowledge, and rapidly changing conditions within which contemporary universities operate. R. Barnett argues that universities no longer function in relatively predictable environments but are required to respond continuously to competing

[3] Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education – A Tool on Whose Terms?Paris: UNESCO, 2023.

[4] Senge P. M. The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. New York: Doubleday, 1990.

[5] Davis B., Sumara D. Complexity and Education: Inquiries into Learning, Teaching, and Research. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

expectations, emerging technologies, societal challenges, and evolving forms of knowledge. Under such conditions, institutional resilience depends less on stability than on the capacity for continuous learning, adaptation, and organizational renewal[6]. Although R. Barnett does not explicitly employ the concept of educational ecosystems, his analysis provides an important theoretical bridge between environmental perspectives and ecosystem thinking by demonstrating that increasingly complex universities require equally dynamic explanatory frameworks.

Consequently, the growing adoption of systems thinking should not be interpreted as a rejection of the concept of the educational environment. Rather, it represents an important stage in the evolution of educational thought. Systems perspectives shifted scholarly attention from analysing educational conditions towards understanding educational processes, thereby creating conceptual foundations for the subsequent emergence of ecosystem thinking. Once educational research began to focus on relationships, adaptation, and continuous institutional learning, it became possible to conceptualize universities not simply as environments that support learning but as evolving systems in which learning, organizational development, and innovation are mutually constitutive.

The gradual adoption of systems thinking created the intellectual conditions for the emergence of ecosystem thinking in education. However, the transition from systems to ecosystems did not occur simply because educational terminology changed. Rather, it reflected a growing recognition that contemporary universities could no longer be understood solely as organizations composed of interacting structures and processes. They increasingly function as dynamic learning communities in which educational transformation emerges through continuous interactions among learners, educators, institutional leadership, digital technologies, physical and virtual learning environments, external partners, and society as a whole. Under these conditions, the concept of an ecosystem offered a more comprehensive explanatory framework capable of capturing not only organizational complexity but also the relational, adaptive, and developmental nature of higher education.

Contemporary international organizations have played a particularly important role in advancing this conceptual shift. Although UNESCO and the OECD approach educational ecosystems from different perspectives, together they illustrate the multidimensional nature of ecosystem thinking. UNESCO primarily conceptualizes educational ecosystems through the lens of learning, emphasizing the integration of pedagogy, technology, learning spaces, inclusion, and lifelong learning to create human-centred educational

[6] Barnett R. Realizing the University in an Age of Supercomplexity. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2000.

systems capable of supporting continuous development[7]. Within this perspective, innovation is understood not as the implementation of isolated technological solutions but as the creation of educational conditions that empower learners, strengthen collaboration, and promote active participation in knowledge construction[8].

The OECD complements this perspective by focusing on the institutional conditions that enable educational ecosystems to function effectively. Rather than emphasizing technology itself, OECD publications consistently highlight governance, institutional capacity, trust, collaboration, equity, digital infrastructure, and professional learning as essential components of sustainable educational transformation[9][10]. Consequently, educational ecosystems are presented not merely as innovative learning environments but as institutional arrangements that enable universities to coordinate multiple actors, resources, and processes in ways that support continuous improvement and adaptation. This governance-oriented perspective significantly expands ecosystem thinking beyond pedagogical innovation by demonstrating that sustainable educational change depends upon the quality of institutional relationships as much as upon the quality of individual educational practices.

Recent conceptual and systematic review studies further reinforce this evolution. While contemporary research offers different definitions of learning ecosystems and educational ecosystems, a common pattern can be observed across the literature. Educational ecosystems are increasingly described as dynamic networks of relationships that integrate pedagogical approaches, digital technologies, learning environments, institutional culture, stakeholder collaboration, and continuous knowledge exchange. Importantly, these studies move beyond describing ecosystem components and instead emphasize the interactions through which educational value is continuously created, shared, and transformed. This represents a significant departure from earlier environmental perspectives, where analytical attention was directed primarily towards educational conditions rather than towards the relationships that generate educational development.

[7] Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education – A Tool on Whose Terms?Paris : UNESCO, 2023.

[8] Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris : UNESCO, 2024.

[9] OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem. Paris : OECD Publishing, 2023.

[10] OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. 2019.

2. Educational environments, learning ecosystems and educational ecosystems: a conceptual analysis

The rapid development of ecosystem thinking in higher education has generated a growing body of literature employing such concepts as educational environment, learning environment, learning ecosystem, educational ecosystem, digital learning ecosystem, and innovative educational ecosystem. While these concepts have emerged within different theoretical traditions and have been developed to address different educational challenges, contemporary literature frequently uses them interchangeably or with only limited conceptual differentiation. As a result, the boundaries between these constructs have become increasingly blurred, creating ambiguity regarding their respective analytical purposes and explanatory capacities.

This conceptual overlap is understandable. All of these concepts seek to explain how learning is supported, how educational actors interact, and how educational processes develop within institutional contexts. Consequently, they often share common components, including learners, educators, learning resources, digital technologies, institutional settings, and collaborative practices. Their structural similarities have led many researchers to treat them as alternative labels describing essentially the same educational reality. However, such an interpretation risks oversimplifying the theoretical evolution of educational research by reducing fundamentally different analytical perspectives to terminological variation.

A closer examination of contemporary scholarship suggests that these concepts should not be distinguished primarily according to the educational elements they include, but rather according to the questions they are intended to answer. The concept of the *educational environment* primarily explains the contextual conditions that support learning; the concept of the *learning ecosystem* focuses on the interactions and networks through which learning develops; whereas the *educational ecosystem* seeks to explain how education institutions continuously generate, sustain, and transform learning through the dynamic relationships among pedagogical, organizational, technological, cultural, and social processes. Thus, the principal distinction among these concepts lies not in their structural composition but in their explanatory logic.

The increasing diversity of ecosystem-related concepts in higher education presents not only a terminological challenge but also a methodological one. Existing studies typically compare concepts by juxtaposing their definitions or identifying recurring keywords. Although such approaches are valuable for mapping conceptual developments, they often remain descriptive and provide only limited insight into the theoretical assumptions underlying different conceptual frameworks. Consequently, concepts that differ substantially in their explanatory purposes may appear more similar than they actually are.

This limitation becomes particularly evident in studies addressing educational environments, learning ecosystems, and educational ecosystems. Many of these concepts share common educational components, including learners, educators, technologies, learning resources, institutional settings, and collaborative practices. However, the mere presence of similar components does not necessarily indicate conceptual equivalence. What distinguishes these concepts is less *what* they include than *how* these elements are organised, interconnected, and interpreted within a particular theoretical perspective. In other words, the explanatory potential of a concept depends not only on its structural composition but also on the relationships established among its defining attributes.

To address this methodological challenge, the study employs *conceptual attribute analysis*, a systematic analytical approach developed for the purposes of this research. Rather than comparing concepts at the level of terminology, conceptual attribute analysis examines their underlying conceptual architecture through the identification, comparison, and interpretation of their defining attributes and the relationships among them. This approach makes it possible to reveal the distinctive analytical functions performed by related concepts, identify areas of conceptual convergence and divergence, and uncover dimensions that remain insufficiently represented in contemporary scholarship.

For the purposes of this study, each concept was examined according to a common analytical framework consisting of six interconnected dimensions: 1) conceptual core, which identifies the primary educational phenomenon and the dominant metaphor underlying the concept; 2) educational logic, describing its principal purpose, unit of analysis, and mechanisms of educational development; 3) institutional dimension, encompassing governance, leadership, and institutional culture; 4) pedagogical dimension, including pedagogy, learning, professional development, and assessment; 5) human dimension, focusing on collaboration, agency, inclusion, and well-being; and 6) transformational dimension, capturing adaptability, innovation, sustainability, and continuous educational transformation. In addition, each concept was evaluated in terms of its explanatory strengths and conceptual limitations.

This analytical framework was intentionally designed to move beyond the comparison of definitions toward the comparison of explanatory models. It enables examination of educational concepts as multidimensional theoretical constructs rather than isolated terminological units. Such an approach is particularly appropriate for investigating innovative educational ecosystems, whose complexity cannot be adequately understood through linear or component-based descriptions alone. Instead, the concept requires an analysis of dynamic relationships among pedagogical, organisational,

technological, cultural, and human dimensions that collectively shape institutional development.

The findings of the conceptual attribute analysis are summarised in Table 1. Rather than serving as a descriptive comparison of definitions, the matrix functions as an analytical instrument that reconstructs the conceptual architecture of each educational approach. By making explicit the defining attributes, their interrelationships, and their explanatory roles, the matrix reveals both the shared foundations and the distinctive analytical contributions of educational environments, learning ecosystems, and educational ecosystems.

Consequently, comparison presented below should not be interpreted as an attempt to identify a single "correct" concept. Instead, it demonstrates how each conceptual framework illuminates a particular dimension of educational reality and how, taken together, these perspectives reflect gradual evolution of theoretical thinking about higher education. It also exposes conceptual gaps that remain insufficiently addressed in existing scholarship, thereby providing the rationale for developing an integrated understanding of the innovative educational ecosystem in the subsequent section.

Table 1

Analytical matrix of conceptual attributes

Attribute	Educational Environment	Learning Ecosystem	Educational Ecosystem
Primary purpose	To create favourable conditions for learning	To facilitate continuous learning through interaction	To enable continuous institutional learning, innovation and transformation
Ontological focus	Educational context and conditions	Learning as a networked and collaborative process	Higher education as a dynamic adaptive system
Dominant metaphor	Environment / Context	Network	Living ecosystem
Unit of analysis	Learning environment	Learning relationships and networks	Institutional relationships and ecosystem dynamics
Core mechanisms	Provision of resources and supportive conditions	Collaboration, knowledge exchange, co-creation	Co-evolution, adaptation, feedback, institutional learning
Role of pedagogy	Supports effective teaching and learning	Organises collaborative learning	Integrates pedagogy as a driver of institutional development
Role of technology	Educational resource	Learning enabler	Integrated component of ecosystem functioning
Governance	Limited	Indirect	Central coordinating mechanism
Leadership	Rarely addressed	Occasionally recognised	Strategic driver of ecosystem development

Table 1 (continuance)

Institutional culture	Contextual factor	Supports collaboration	Constitutive component of ecosystem sustainability
Professional development	Individual activity	Collaborative professional learning	Continuous capacity-building embedded in institutional processes
Assessment	Measures learning outcomes	Supports learning improvement	Feedback mechanism for continuous ecosystem development
Student role	Learner	Active participant	Co-creator of educational innovation
Collaboration	Desirable	Essential	Structural characteristic of the ecosystem
Inclusion & Well-being	Supportive conditions	Important for participation	Integral values shaping ecosystem development
Adaptability	Limited	High	Continuous adaptive capacity
Innovation	Improvement of educational practice	Pedagogical innovation	Continuous institutional innovation
Expected outcome	Effective learning environment	Sustainable learning processes	Sustainable educational transformation
Explanatory capacity	Explains learning conditions	Explains learning interactions	Explains institutional transformation through relationships
Main conceptual limitation	Limited explanation of institutional dynamics	Limited explanation of governance and institutional change	Requires clearer integration of pedagogical and organizational dimensions in many existing definitions

Source: Developed by the author based on the conceptual attribute analysis of international policy documents and contemporary scholarly literature

The comparative analysis presented in Table 1 demonstrates that educational environments, learning ecosystems, and educational ecosystems should not be understood as competing or mutually exclusive concepts. Rather, they represent successive stages in the theoretical evolution of educational thought, each reflecting a different way of conceptualising learning, education institutions, and educational change. The observed differences therefore stem not from the educational components included in each concept but from the explanatory logic through which these components are organised into coherent theoretical frameworks.

The analysis reveals that all three concepts share a common educational foundation. Each recognises the importance of learners, educators, learning resources, and institutional settings as essential elements of educational processes. Similarly, collaboration, technology, and supportive learning conditions appear, to varying degrees, across all conceptual approaches. These recurring attributes explain why the concepts are frequently treated as synonymous in contemporary literature. However, the comparison also demonstrates that structural similarity should not be equated with conceptual equivalence. Identical educational components perform different analytical

functions depending on the theoretical perspective within which they are embedded.

The most significant distinction identified through the analysis concerns the **unit of explanation.** The concept of the educational environment primarily explains the conditions under which learning occurs. Its analytical focus remains centred on the quality of educational contexts and the factors that facilitate effective teaching and learning. Learning ecosystems shift this perspective towards the processes and relationships through which learning develops, emphasising interaction, collaboration, knowledge exchange, and the active participation of learners within interconnected educational networks. Educational ecosystems extend this logic further by positioning the university itself as an adaptive and continuously evolving organisation in which pedagogical, organisational, technological, and cultural processes interact to generate sustainable educational transformation. From this perspective, the transition from educational environments to educational ecosystems represents considerably more than a gradual expansion of educational terminology. It reflects a fundamental shift in the underlying assumptions about how educational development occurs. Earlier conceptualisations primarily viewed educational improvement as the optimisation of learning conditions, whereas ecosystem perspectives increasingly understand educational change as an emergent property of complex relationships among multiple actors, institutional structures, and continuous processes of adaptation. Consequently, innovation is no longer interpreted as the implementation of isolated educational practices but as a systemic capacity embedded within the university itself.

Another important finding concerns the changing role of education institutions. Within environment-based approaches, universities are generally understood as providers of learning conditions and educational resources. Learning ecosystem perspectives expand this role by viewing universities as facilitators of collaborative learning and knowledge exchange. Educational ecosystem approaches, however, conceptualise universities as adaptive learning organisations capable of continuously redesigning their pedagogical practices, organisational structures, and institutional culture in response to emerging educational challenges. This transformation significantly broadens the analytical scope of higher education research by integrating pedagogical, organisational, and strategic dimensions within a single conceptual framework.

The analysis further indicates that the explanatory power of ecosystem approaches depends not merely on the number of educational elements they include but on the relationships established among those elements. While educational environments tend to organise educational components around contextual support and learning ecosystems around collaborative learning

processes, educational ecosystems conceptualise these components as mutually dependent and continuously interacting processes. Thus, the defining characteristic of an educational ecosystem lies not in the presence of additional educational components but in the dynamic configuration of relationships through which institutional learning, innovation, and transformation continuously emerge.

These findings suggest that conceptual development from educational environments to educational ecosystems should be interpreted as a progressive increase in explanatory complexity. Rather than replacing earlier concepts, ecosystem thinking incorporates and extends them, offering a more comprehensive understanding of contemporary higher education. At the same time, a comparative analysis reveals that many existing interpretations of educational ecosystems continue to privilege either technological or organisational perspectives, while pedagogical mechanisms that sustain ecosystem development remain comparatively underexplored. This conceptual observation provides grounds for the subsequent synthesis aimed at identifying the distinctive characteristics of an innovative educational ecosystem in higher education.

The results of comparative conceptual analysis presented above demonstrate that the educational ecosystem cannot be adequately understood as a simple extension of the concepts of educational environment or learning ecosystem. Although these concepts share numerous educational components, they differ fundamentally in the way educational reality is conceptualised. The distinctive contribution of the educational ecosystem perspective lies in its ability to explain not individual educational elements but the dynamic relationships through which these elements collectively generate continuous institutional learning, innovation, and transformation.

This distinction suggests that the defining characteristic of an educational ecosystem is not the presence of particular educational resources, technologies, or organisational structures. Rather, it is the capacity to establish and sustain adaptive relationships among pedagogical, organisational, technological, cultural, and human dimensions of university life. Consequently, an educational ecosystem should be viewed primarily as a relational and developmental framework that explains how universities continuously reorganise their internal capacities in response to changing educational needs rather than merely as a collection of educational components.

An equally important finding emerging from the comparative analysis concerns the role of educational change. Earlier conceptual approaches generally interpret educational development as the improvement of existing conditions or practices. Ecosystem perspectives, by contrast, conceptualise change as an inherent and continuous characteristic of institutional life. Within this perspective, innovation is not understood as the implementation

of isolated initiatives but as an ongoing process of institutional adaptation supported by collaborative learning, reflective practice, distributed leadership, and continuous organisational development.

The analysis also demonstrates that contemporary interpretations of educational ecosystems increasingly recognise the importance of digital technologies, collaboration, and networked learning. However, considerably less attention has been devoted to the pedagogical mechanisms through which ecosystem development is sustained over time. Such elements as academic leadership, professional learning of university staff, institutional culture, formative assessment, well-being, and inclusive participation often appear as secondary considerations despite their fundamental contribution to the long-term vitality of educational ecosystems. This observation indicates that current conceptualisations remain only partially integrated, tending to privilege either technological innovation or organisational transformation while paying comparatively limited attention to the pedagogical processes that connect these dimensions into a coherent whole.

From this perspective, innovation should not be regarded as an independent component added to an existing educational ecosystem. Rather, innovation represents an emergent property arising from the continuous interaction among pedagogical practice, institutional governance, collaborative culture, technological infrastructure, and professional agency of educators and learners. The innovative capacity of an educational ecosystem therefore depends less on the availability of individual innovations than on the university's ability to create conditions under which new educational practices continuously emerge, are collectively refined, and become embedded within institutional culture.

Consequently, the concept of an innovative educational ecosystem represents a qualitative advancement in ecosystem thinking rather than merely a specialised variation of existing educational ecosystem models. It integrates the pedagogical, organisational, relational, technological, and human-centred dimensions of university development into a single conceptual framework capable of explaining not only how learning occurs but also how universities themselves become adaptive learning organisations capable of sustained educational innovation (Table 2).

The conceptual synthesis presented in Table 2 demonstrates that the evolution from educational environments to educational ecosystems reflects a progressive expansion of the explanatory scope of education theory. Rather than replacing earlier conceptualisations, ecosystem thinking incorporates and extends them, offering increasingly comprehensive perspectives on learning, institutional development, and educational transformation. As a result, contemporary ecosystem approaches provide a substantially richer

Table 2

Conceptual synthesis of educational environment, learning ecosystem and educational ecosystem

Analytical Dimension	Educational Environment	Learning Ecosystem	Educational Ecosystem
Primary educational focus	Learning conditions	Learning interactions and processes	Continuous educational and institutional transformation
Dominant metaphor	Environment / Context	Network	Living adaptive ecosystem
Unit of analysis	Educational setting	Learning community and networks	University as a dynamic adaptive system
Organising principle	Provision of supportive conditions	Collaboration and knowledge exchange	Interdependence, co-evolution and continuous adaptation
Role of the university	Provider of educational conditions	Facilitator of collaborative learning	Adaptive learning organisation and ecosystem orchestrator
Understanding of innovation	Improvement of educational practice	Development of collaborative learning innovations	Institutional capability for continuous pedagogical innovation and transformation
Role of pedagogy	Effective teaching and learning	Collaborative knowledge construction	Driver of institutional learning, innovation and continuous development
Nature of relationships	Context influences learning	Participants co-create learning	Pedagogical, organisational, technological and cultural processes co-evolve
Explanatory contribution	Explains educational conditions	Explains collaborative learning dynamics	Explains the mechanisms of sustainable institutional development and educational transformation

Source: Developed by the author based on the conceptual attribute analysis of international policy documents and contemporary scholarly literature

understanding of higher education than environment-based models alone, particularly in explaining complexity, interdependence, and institutional adaptability.

At the same time, the comparative analysis reveals that no single conceptual approach fully captures the multidimensional nature of innovation in contemporary universities. Existing interpretations variously emphasise pedagogical processes, organisational development, digital transformation, collaborative networks, or human-centred learning; however, these dimensions are frequently examined in relative isolation. Consequently, current conceptualisations often explain important aspects of educational ecosystems without adequately integrating them into a coherent theoretical model capable of reflecting the complexity of university development in the 21st century.

The findings suggest that the distinctive value of the innovative educational ecosystem concept lies precisely in its integrative potential. Rather than introducing an entirely new educational paradigm, it brings together pedagogical, organisational, technological, relational, and human-centred dimensions within a single conceptual framework. Such integration enables educational innovation to be understood not as a collection of separate initiatives but as a continuous institutional process emerging from the dynamic interaction of educational actors, organisational structures, institutional culture, leadership, and professional learning. This perspective also implies a reconsideration of the university's role. Within an innovative educational ecosystem, the university is understood not simply as a provider of educational services or a facilitator of learning, but as a continuously learning organisation capable of generating, evaluating, and transforming educational practices through collaborative inquiry, reflective governance, and adaptive institutional development. Innovation, therefore, becomes an intrinsic characteristic of ecosystem functioning rather than an external outcome of individual projects or technological interventions.

3. Towards an integrated conceptual framework of an innovative educational ecosystem in higher education

The comparative conceptual analysis conducted in section 1.2 demonstrates that the ecosystem perspective has significantly expanded the theoretical understanding of contemporary higher education. The concepts of educational environment, learning ecosystem, and educational ecosystem should therefore be regarded not as competing alternatives but as complementary perspectives that explain different dimensions of educational reality. Together, they reflect the gradual evolution of educational thought from relatively stable learning settings towards increasingly dynamic, relational, and adaptive interpretations of university development.

At the same time, the analysis indicates that the growing diversity of ecosystem-related concepts has generated a certain degree of conceptual fragmentation. Existing approaches successfully explain particular aspects of higher education, including learning environments, collaborative learning processes, digital transformation, organisational development, and institutional innovation. However, these dimensions are frequently examined through separate theoretical lenses, resulting in conceptual models that illuminate individual components of educational ecosystems without fully explaining their dynamic interdependence.

This observation is particularly significant for contemporary universities, where educational innovation rarely emerges from isolated pedagogical initiatives or technological interventions alone. Instead, innovation develops through the continuous interaction of educational actors, institutional culture,

organisational structures, leadership practices, professional learning, digital technologies, and external partnerships. Understanding such complexity requires a conceptual framework capable of integrating these dimensions into a coherent explanation of how universities continuously learn, adapt, and transform.

The findings of the conceptual attribute analysis further demonstrate that the distinctive value of ecosystem thinking lies not simply in recognising multiple educational components but in explaining the relationships among them. Educational ecosystems are therefore characterised less by the presence of specific elements than by the dynamic processes through which these elements influence one another, generate new educational practices, and collectively contribute to sustainable institutional development. Consequently, an integrated conceptual framework should move beyond descriptive classifications of ecosystem components and instead explain the mechanisms through which pedagogical, organisational, technological, relational, and human-centred dimensions become mutually reinforcing within university life. From this perspective, the development of an integrated conceptual framework represents not a departure from existing ecosystem theories but their logical continuation. It seeks to synthesise their principal theoretical contributions while addressing the conceptual gaps identified through the comparative analysis. In doing so, the framework provides a foundation for understanding innovative educational ecosystems not as static institutional models but as continuously evolving systems capable of generating educational innovation through the interaction of people, practices, structures, and institutional values.

The conceptual analysis presented in the preceding sections suggests that an innovative educational ecosystem cannot be adequately defined through a simple enumeration of its structural components. Although contemporary interpretations consistently recognise the importance of pedagogy, technology, collaboration, and institutional context, the comparative analysis demonstrates that the distinctive nature of an educational ecosystem lies primarily in the dynamic relationships established among these dimensions rather than in the individual components themselves. Consequently, an integrated definition should reflect not only the structure of the ecosystem but also the mechanisms through which it continuously evolves. Against this conceptual background, the following definition is proposed: *An innovative educational ecosystem in higher education is an adaptive, pedagogically driven, and continuously evolving university system in which pedagogical, organisational, technological, relational, and human-centred dimensions interact through collaborative, reflective, and evidence-informed mechanisms to generate continuous institutional learning, sustainable educational innovation, and transformative development for learners,*

educators, and the university community. This definition deliberately conceptualises the university as a dynamic learning system rather than a static institutional structure. The term *adaptive* emphasises the ecosystem's capacity to respond proactively to emerging educational, societal, and technological challenges through continuous learning and organisational renewal. Adaptation, therefore, is understood not as reactive adjustment but as an inherent capability embedded within institutional culture and governance. The expression *pedagogically driven* reflects one of the central conclusions of the comparative conceptual analysis. While digital technologies, organisational reforms, and strategic leadership play essential roles in contemporary higher education, they do not constitute the primary source of educational innovation. Instead, pedagogical values, learning processes, curriculum development, assessment, and professional learning provide the fundamental mechanisms through which the ecosystem generates sustainable institutional change. Technology functions as an enabling condition rather than the defining principle of ecosystem development. The definition further emphasises that innovation emerges through the *dynamic interaction* of multiple dimensions. Pedagogical practice, organisational structures, institutional culture, leadership, technological infrastructure, collaborative networks, and human agency should not be interpreted as independent variables but as mutually reinforcing elements of an integrated developmental process. Consequently, innovation is conceptualised as an emergent property of ecosystem functioning rather than as the outcome of isolated initiatives or externally introduced reforms. Finally, the proposed definition extends existing ecosystem perspectives by identifying *continuous institutional learning* as the central developmental mechanism connecting educational innovation with organisational transformation. Within an innovative educational ecosystem, learning becomes a characteristic not only of students but also of educators, academic communities, institutional leadership, and the university as a whole. The university therefore functions as a learning organisation whose capacity for continuous reflection, knowledge creation, collaboration, and adaptation enables sustainable educational development under conditions of constant change.

Rather than replacing existing conceptualisations, the proposed definition synthesises their principal theoretical contributions within a coherent pedagogical framework. In doing so, it provides a conceptual foundation for examining innovative educational ecosystems not only as institutional contexts for learning but also as dynamic systems through which universities intentionally cultivate innovation, resilience, and continuous educational transformation.

Table 3

Structural and functional components of the author's conceptual framework of an innovative educational ecosystem

Component	Conceptual Meaning	Primary Function
Pedagogical	Learning, curriculum, assessment, teaching innovation	Drives educational transformation
Organisational	Governance, leadership, institutional structures	Enables strategic adaptation
Human-centred	Agency, well-being, inclusion, participation	Sustains engagement and development
Relational	Collaboration, partnerships, knowledge exchange	Generates collective learning
Technological	Digital infrastructure and learning technologies	Enables innovation and connectivity
Adaptive	Continuous feedback, reflection and renewal	Maintains ecosystem resilience

The integrated conceptual framework proposed in this study conceptualises the innovative educational ecosystem as a dynamic architecture rather than a static institutional model. Its defining characteristic lies not simply in the coexistence of multiple educational dimensions but in the mechanisms that continuously connect and transform them. Consequently, the ecosystem should be understood as a living system of pedagogical relationships through which the university develops its capacity for learning, innovation, adaptation, and sustainable institutional development (Fig. 1).

Within this framework, five interdependent structural dimensions constitute the conceptual architecture of the innovative educational ecosystem.

The *pedagogical dimension* forms the conceptual core of the ecosystem. It encompasses teaching and learning processes, curriculum innovation, assessment, professional learning, and the continuous development of educational practices. Unlike technology-centred approaches, the proposed framework positions pedagogy as the primary driver of ecosystem development because it is pedagogical innovation that generates meaningful educational transformation.

The *organisational dimension* provides the institutional conditions that enable ecosystem development. Governance, distributed leadership, strategic vision, organisational structures, and institutional culture create the organisational capacity through which educational innovation can emerge, expand, and become embedded within university practice.

The *human-centred dimension* recognises students, educators, academic leaders, and professional staff as active agents of ecosystem development. Agency, inclusion, well-being, trust, participation, and shared responsibility therefore become essential conditions for sustaining collaborative learning communities capable of continuous development.

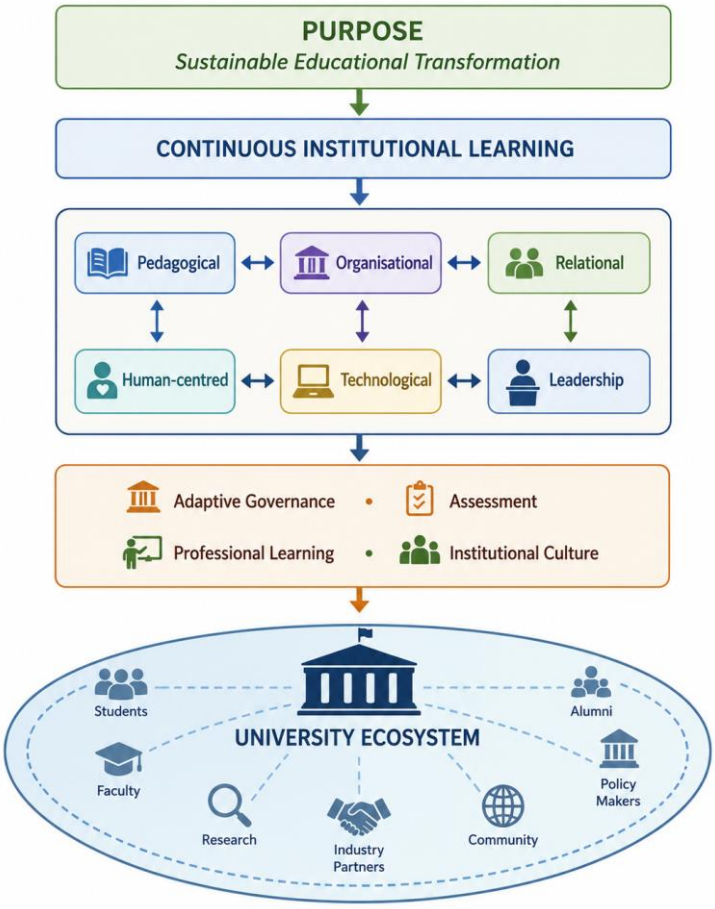

Fig. 2. Integrated Pedagogical Ecosystem Framework

Source: Developed by the author; visual representation created with the assistance of ChatGPT (OpenAI) based on the conceptual framework proposed in this study

The *relational dimension* reflects the ecosystem's networked character. Internal collaboration, interdisciplinary cooperation, partnerships with external stakeholders, international engagement, and knowledge exchange connect individual educational activities into coherent institutional learning processes. It is through these relationships that innovation becomes collective rather than individual.

The *technological dimension* functions as an enabling infrastructure supporting communication, collaboration, knowledge creation, data-informed decision-making, and flexible learning environments. Within the proposed framework, technology does not determine educational innovation; rather, it amplifies the pedagogical and organisational capacities of the ecosystem.

The interaction of these structural dimensions is sustained through a set of functional mechanisms that transform the ecosystem from an institutional structure into a continuously developing educational system. These mechanisms include collaborative knowledge creation, continuous professional learning, reflective governance, adaptive leadership, formative assessment and feedback, evidence-informed decision-making, institutional reflection, and the co-creation of educational innovation. Collectively, they enable the university to maintain its adaptive capacity while responding proactively to emerging educational, technological, and societal challenges. The integrated framework therefore conceptualises innovation not as an isolated outcome but as an emergent property arising from the continuous interaction of pedagogical, organisational, relational, technological, and human-centred processes. Educational transformation becomes sustainable because learning occurs simultaneously at the level of individuals, professional communities, institutional structures, and the university as an integrated ecosystem.

CONCLUSIONS

The conceptual inquiry presented in this chapter demonstrates that the growing adoption of ecosystem thinking reflects a fundamental transformation in the theoretical understanding of higher education rather than the emergence of a new educational metaphor. The increasing complexity of universities, the continuous expansion of digital learning, and the need for sustainable educational innovation require conceptual approaches capable of explaining higher education as an adaptive, relational, and continuously evolving system. Within this context, the ecosystem perspective provides a substantially broader explanatory framework than traditional environment-based approaches by shifting analytical attention from educational conditions to the dynamic relationships and institutional capacities through which educational transformation is continuously generated and sustained.

The study has shown that the concepts of educational environment, learning ecosystem, and educational ecosystem should not be interpreted as competing theoretical constructs but as successive stages in the evolution of educational thought. Comparative conceptual analysis demonstrates that these concepts differ primarily in their explanatory logic rather than in the educational components they include. While educational environments focus

on the contextual conditions supporting learning and learning ecosystems emphasise collaborative educational processes, educational ecosystems conceptualise the university itself as a dynamic adaptive system in which pedagogical, organisational, technological, relational, and human-centred dimensions continuously interact to produce institutional learning and sustainable educational transformation.

The principal outcome of the study is the development of an integrated conceptualisation of an innovative educational ecosystem in higher education. The proposed definition conceptualises the innovative educational ecosystem as an adaptive, pedagogically driven, and continuously evolving university system in which pedagogical, organisational, technological, relational, and human-centred dimensions interact through collaborative, reflective, and evidence-informed mechanisms to generate continuous institutional learning, sustainable educational innovation, and transformative development. In doing so, the chapter shifts the understanding of innovative educational ecosystems from descriptive institutional models towards a coherent theoretical explanation of how universities develop their capacity for continuous educational transformation.

The author's Integrated pedagogical ecosystem framework further extends this conceptualisation by providing a holistic theoretical representation of the structural and functional architecture of innovative educational ecosystems. Unlike existing ecosystem models, which frequently privilege either technological innovation or organisational change, the proposed framework places pedagogy at the centre of ecosystem development while conceptualising governance, leadership, institutional culture, professional learning, assessment, collaboration, and technological infrastructure as mutually reinforcing mechanisms that sustain continuous institutional learning. Consequently, the framework explains innovation as an emergent property of the ecosystem rather than as the outcome of isolated educational interventions.

Overall, this chapter establishes the theoretical foundations for understanding innovative educational ecosystems as dynamic systems of pedagogically driven institutional transformation. By integrating ecosystem thinking, conceptual analysis, and theory building into a coherent explanatory framework, the study contributes to the advancement of higher education theory and provides a robust conceptual basis for future empirical research examining how universities develop, implement, evaluate, and continuously improve innovative educational ecosystems under conditions of ongoing educational, technological, and societal change.

SUMMARY

This chapter conceptualises innovative educational ecosystems in higher education as adaptive systems of continuous institutional learning and pedagogically driven educational transformation. Drawing on conceptual inquiry, comparative conceptual analysis, and theory-building methodology, the study reconstructs the evolution of ecosystem thinking and clarifies the relationships among the concepts of educational environment, learning ecosystem, and educational ecosystem. The findings demonstrate that these concepts represent successive stages in the evolution of educational thought rather than competing theoretical perspectives. The chapter proposes an integrated conceptualisation of an innovative educational ecosystem as a dynamic university system in which pedagogical, organisational, technological, relational, and human-centred dimensions interact through collaborative and evidence-informed mechanisms to sustain continuous educational innovation. A major contribution of the study is the development of the author's Integrated pedagogical ecosystem framework, which positions pedagogy as the central driver of ecosystem development and explains innovation as an emergent property of institutional interactions rather than isolated interventions.

REFERENCES

1. Barnett R. Realizing the University in an Age of Supercomplexity. Buckingham : Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2000.

2. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1979.

3. Bronfenbrenner U., Morris P. A. The bioecological model of human development // Handbook of Child Psychology / ed by R. M. Lerner. Vol. 1, P. 793–828. Hoboken, NJ: Wiley, 2006.

4. Davis B., Sumara D. Complexity and Education: Inquiries into Learning, Teaching, and Research. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

5. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education – A Tool on Whose Terms? Paris : UNESCO, 2023.

6. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris : UNESCO, 2024.

7. OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem. Paris : OECD Publishing, 2023.

8. OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. 2019.

9. Senge P. M. The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. New York : Doubleday, 1990.
10. Universities without Walls: A Vision for 2030. European University Association, 2021.

Information about the author:
Boichenko Maryna Anatoliivna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Pedagogy Department
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
87 Romenska str., Sumy, 40002, Ukraine

DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-708-6-2

МУЛЬТИМОДАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОСВІТНІХ ДАНИХ ДЛЯ ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ТА ВИЯВЛЕННЯ ЦИФРОВИХ РИЗИКІВ

Заволодько Г.Е., Чернобровкіна С. В., Антонова І. В.

ВСТУП

Стрімкий розвиток генеративного штучного інтелекту (Generative Artificial Intelligence, GenAI) став одним із ключових чинників трансформації сучасної системи вищої освіти[1]. Поява великих мовних моделей, мультимодальних інтелектуальних агентів та цифрових освітніх асистентів змінює підходи до навчання, комунікації, оцінювання результатів навчання та організації освітнього процесу загалом[2].

Одночасно глобальні виклики останніх років, зокрема пандемія COVID-19, воєнні конфлікти, кіберзагрози та прискорена цифрова трансформація суспільства, суттєво впливають на функціонування закладів вищої освіти. За таких умов особливого значення набувають

[1] 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. Art. 39. DOI: 10.1186/s41239-019-0171-0; Dwivedi Y. K., Kshetri N., Hughes L. et al. So what if ChatGPT wrote it? Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. International Journal of Information Management. 2023. Vol. 71. Art. 102642. DOI: 10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642; Lim W. M., Gunasekara A., Pallant J. L., Pallant J. I., Pechenkina E. Generative AI and the future of education: Ragnarok or reformation? A paradoxical perspective from management educators. The International Journal of Management Education. 2023. Vol. 21. Art. 100790. DOI: 10.1016/j.ijme.2023.100790; Tlili A., Shehata B., Adarkwah M. A., Bozkurt A., Hickey D. T., Huang R., Agyemang B. What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. Smart Learning Environments. 2023. Vol. 10. Art. 15. DOI: 10.1186/s40561-023-00237-x.

[2] Dwivedi Y. K., Kshetri N., Hughes L. et al. So what if ChatGPT wrote it? Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. International Journal of Information Management. 2023. Vol. 71. Art. 102642. DOI: 10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642; Lim W. M., Gunasekara A., Pallant J. L., Pallant J. I., Pechenkina E. Generative AI and the future of education: Ragnarok or reformation? A paradoxical perspective from management educators. The International Journal of Management Education. 2023. Vol. 21. Art. 100790. DOI: 10.1016/j.ijme.2023.100790; Tlili A., Shehata B., Adarkwah M. A., Bozkurt A., Hickey D. T., Huang R., Agyemang B. What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. Smart Learning Environments. 2023. Vol. 10. Art. 15. DOI: 10.1186/s40561-023-00237-x.

дослідницька свобода, академічна автономія та здатність університетів забезпечувати безперервність освітньої та наукової діяльності в умовах невизначеності та ризиків. Сучасні університети дедалі частіше виступають не лише центрами створення знань, а й осередками формування цифрової стійкості, інноваційного розвитку та відповідального впровадження нових технологій[3].

На відміну від попередніх етапів цифровізації освіти, сучасні системи штучного інтелекту здатні не лише забезпечувати доступ до інформації, а й брати участь у процесах генерації контенту, підтримки прийняття рішень, формування індивідуальних освітніх траєкторій та персоналізованої взаємодії зі здобувачами освіти[4]. У результаті відбувається поступовий перехід від традиційної моделі передачі знань до адаптивного навчання, у якому освітній процес формується на основі індивідуальних особливостей користувача, його навчальної активності, стилів навчання та цифрової поведінки.

Водночас поширення генеративного штучного інтелекту актуалізує нові виклики для академічної спільноти. Поряд із можливостями персоналізації навчання та підтримки наукових досліджень виникають питання академічної доброчесності, достовірності інформації, захисту персональних даних, когнітивної автономії здобувачів освіти та відповідальності за результати використання інтелектуальних систем[5]. У цих умовах академічне лідерство передбачає не лише впровадження

[3] UNESCO. Guidance for generative AI in education and research. Paris : UNESCO, 2024. 64 p. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693 (дата звернення: 26.06.2026).

[4] Lim W. M., Gunasekara A., Pallant J. L., Pallant J. I., Pechenkina E. Generative AI and the future of education: Ragnarok or reformation? A paradoxical perspective from management educators. The International Journal of Management Education. 2023. Vol. 21. Art. 100790. DOI: 10.1016/j.ijme.2023.100790; Tlili A., Shehata B., Adarkwah M. A., Bozkurt A., Hickey D. T., Huang R., Agyemang B. What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. Smart Learning Environments. 2023. Vol. 10. Art. 15. DOI: 10.1186/s40561-023-00237-x; Al Shloul T., Mazhar T., Abbas Q., Iqbal M., Ghadi Y. Y., Shahzad T., Mallek F., Hamam H. Role of activity-based learning and ChatGPT on students' performance in education. Computers and Education: Artificial Intelligence. 2024. Vol. 6. Art. 100219. DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100219.

[5] Bittle K., El-Gayar O. Generative AI and academic integrity in higher education: A systematic review and research agenda. Information. 2025. Vol. 16, No. 4. Art. 296. DOI: 10.3390/info16040296; Zhai C., Wibowo S., Li L. D. The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: A systematic review. Smart Learning Environments. 2024. Vol. 11. Art. 28. DOI: 10.1186/s40561-024-00316-7; UNESCO. Guidance for generative AI in education and research. Paris: UNESCO, 2024. 64 p. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693 (дата звернення: 26.06.2026).

нових технологій, а й формування механізмів їх безпечного, етичного та відповідального використання.

Одночасно зі зростанням можливостей використання штучного інтелекту зростає складність цифрового освітнього середовища. Сучасні заклади вищої освіти накопичують значні обсяги різнорідних даних, що характеризують навчальну діяльність студентів, результати навчання, цифрові комунікації, взаємодію з освітніми платформами, використання інструментів штучного інтелекту та інші цифрові сліди освітньої діяльності.

У більшості випадків зазначені дані використовуються фрагментарно та не інтегруються в єдину систему аналізу освітнього середовища. Це обмежує можливості персоналізації навчання, прогнозування освітніх результатів, підтримки прийняття управлінських рішень та своєчасного виявлення ризиків, пов'язаних із використанням цифрових технологій. У зв'язку з цим актуальним науковим завданням стає розроблення інформаційних технологій мультимодального аналізу освітніх даних, здатних підтримувати як розвиток персоналізованого навчання, так і забезпечення стійкості та безпеки цифрових освітніх екосистем.

1. Аналіз сучасного стану досліджень

Огляд сучасних наукових досліджень свідчить про значне зростання інтересу до використання штучного інтелекту в освіті[6].

[6] 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. DOI: 10.1186/s41239-019-0171-0; Dwivedi Y. K., Kshetri N., Hughes L. et al. So what if ChatGPT wrote it? Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. International Journal of Information Management. 2023. Vol. 71. Art. 102642. DOI: 10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642; Lim W. M., Gunasekara A., Pallant J. L., Pallant J. I., Pechenkina E. Generative AI and the future of education: Ragnarok or reformation? A paradoxical perspective from management educators. The International Journal of Management Education. 2023. Vol. 21. Art. 100790. DOI: 10.1016/j.ijme.2023.100790; Tlili A., Shehata B., Adarkwah M. A., Bozkurt A., Hickey D. T., Huang R., Agyemang B. What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. Smart Learning Environments. 2023. Vol. 10. Art. 15. DOI: 10.1186/s40561-023-00237-x; Al Shloul T., Mazhar T., Abbas Q., Iqbal M., Ghadi Y. Y., Shahzad T., Mallek F., Hamam H. Role of activity-based learning and ChatGPT on students' performance in education. Computers and Education: Artificial Intelligence. 2024. Vol. 6. Art. 100219. DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100219.

Основні напрями досліджень охоплюють:

- адаптивне та персоналізоване навчання[7];
- Learning Analytics[8];
- Human-AI Collaboration[9];
- прийняття технологій користувачами відповідно до моделі Technology Acceptance Model[10];
- використання генеративного штучного інтелекту в освітньому процесі[11];
- забезпечення академічної доброчесності[12];
- кібербезпекові аспекти цифрових освітніх середовищ[13].

[7] Tlili A., Shehata B., Adarkwah M. A., Bozkurt A., Hickey D. T., Huang R., Agyemang B. What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. Smart Learning Environments. 2023. Vol. 10. Art. 15. DOI: 10.1186/s40561-023-00237-x; Al Shloul T., Mazhar T., Abbas Q., Iqbal M., Ghadi Y. Y., Shahzad T., Mallek F., Hamam H. Role of activity-based learning and ChatGPT on students' performance in education. Computers and Education: Artificial Intelligence. 2024. Vol. 6. Art. 100219. DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100219.

[8] 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. DOI: 10.1186/s41239-019-0171-0.

[9] Razmerita L. Human-AI collaboration: A student-centered perspective of generative AI use in higher education. Proceedings of the 23rd European Conference on e-Learning (ECEL 2024). 2024. P. 320–329; Fang H., Shu L., Kong X., Hong X. Research on the framework model of man-machine collaborative teaching system in the context of artificial intelligence. Proceedings of the 8th International Conference on Distance Education and Learning (ICDEL 2023). New York : ACM, 2023. P. 1–7. DOI: 10.1145/3606094.3606111.

[10] Al Shloul T., Mazhar T., Abbas Q., Iqbal M., Ghadi Y. Y., Shahzad T., Mallek F., Hamam H. Role of activity-based learning and ChatGPT on students' performance in education. Computers and Education: Artificial Intelligence. 2024. Vol. 6. Art. 100219. DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100219.

[11] Dwivedi Y. K., Kshetri N., Hughes L. et al. So what if ChatGPT wrote it? Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. International Journal of Information Management. 2023. Vol. 71. Art. 102642. DOI: 10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642; Tlili A., Shehata B., Adarkwah M. A., Bozkurt A., Hickey D. T., Huang R., Agyemang B. What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. Smart Learning Environments. 2023. Vol. 10. Art. 15. DOI: 10.1186/s40561-023-00237-x.

[12] Bittle K., El-Gayar O. Generative AI and academic integrity in higher education: A systematic review and research agenda. Information. 2025. Vol. 16, No. 4. Art. 296. DOI: 10.3390/info16040296; Liang S., Wu Y., Li J. et al. GPT detectors are biased against non-native English writers. Patterns. 2023. Vol. 4, No. 7. Art. 100779. DOI: 10.1016/j.patter.2023.100779.

[13] Mansur S. AI and cybersecurity for education: Learning safeguarded. Journal of Social Science and Human Research Studies, 01(03), 39-47, ISSN: 3051-3561, 2025.

Дослідники відзначають, що інтелектуальні системи здатні забезпечувати адаптацію освітнього контенту до індивідуальних потреб здобувачів освіти, формувати рекомендації щодо навчання, автоматизувати окремі етапи освітнього процесу та підвищувати ефективність засвоєння навчального матеріалу[14].

Паралельно відбувається трансформація освітніх комунікацій. Традиційна модель взаємодії «викладач – студент» доповнюється новими формами взаємодії, що відповідають концепції Human-AI Collaboration[15].

У результаті формується новий тип цифрової освітньої екосистеми, у якій штучний інтелект виконує функції посередника, консультанта, аналітика та інструмента підтримки прийняття рішень[16].

Поряд із численними перевагами використання штучного інтелекту в освіті сучасні дослідження дедалі частіше акцентують увагу на потенційних ризиках його надмірної інтеграції в освітній процес. До найбільш вагомих викликів належать академічна недоброчесність, когнітивне делегування, когнітивне розвантаження, ілюзія компетентності, алгоритмічна упередженість, загрози конфіденційності та витоку персональних даних, кібербезпекові ризики, а також формування надмірної залежності від рекомендацій інтелектуальних систем.

Особливої актуальності ці ризики набувають у STEM-освіті та під час вивчення фундаментальних дисциплін, де якість підготовки майбутніх фахівців безпосередньо залежить від розвитку алгоритмічного та критичного мислення, здатності до самостійного розв'язання задач, аналізу отриманих результатів і прийняття обґрунтованих рішень. Надмірне покладання на інструменти штучного інтелекту може призводити до зниження рівня когнітивної активності, послаблення

[14] Tlili A., Shehata B., Adarkwah M. A., Bozkurt A., Hickey D. T., Huang R., Agyemang B. What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. Smart Learning Environments. 2023. Vol. 10. Art. 15. DOI: 10.1186/s40561-023-00237-x; Al Shloul T., Mazhar T., Abbas Q., Iqbal M., Ghadi Y. Y., Shahzad T., Mallek F., Hamam H. Role of activity-based learning and ChatGPT on students' performance in education. Computers and Education: Artificial Intelligence. 2024. Vol. 6. Art. 100219. DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100219.

[15] Razmerita L. Human-AI collaboration: A student-centered perspective of generative AI use in higher education. Proceedings of the 23rd European Conference on e-Learning (ECEL 2024). 2024. P. 320–329.

[16] Razmerita L. Human-AI collaboration: A student-centered perspective of generative AI use in higher education. Proceedings of the 23rd European Conference on e-Learning (ECEL 2024). 2024. P. 320–329; Fang H., Shu L., Kong X., Hong X. Research on the framework model of man-machine collaborative teaching system in the context of artificial intelligence. Proceedings of the 8th International Conference on Distance Education and Learning (ICDEL 2023). New York : ACM, 2023. P. 1–7. DOI: 10.1145/3606094.3606111.

навичок самостійного навчання та формування хибного уявлення про власний рівень знань і компетентностей.

2. Ризики використання штучного інтелекту

Поширення генеративного штучного інтелекту змінює не лише підходи до організації навчального процесу, а й характер ризиків, що виникають під час формування професійних компетентностей. Якщо традиційні інформаційні технології переважно виконували допоміжну функцію, то сучасні інтелектуальні системи дедалі частіше беруть участь у пошуку рішень, генеруванні навчального контенту, програмного коду, текстів і аналітичних матеріалів. Унаслідок цього змінюється роль здобувача освіти, який поступово переходить від безпосереднього виконання завдань до контролю та оцінювання результатів, сформованих штучним інтелектом[17].

Такі зміни супроводжуються низкою ризиків, пов'язаних із трансформацією когнітивної діяльності. Зокрема, використання генеративних моделей може сприяти зниженню рівня самостійного аналізу, послабленню навичок розв'язання задач, недостатньому розвитку критичного мислення та погіршенню здатності перевіряти достовірність отриманих результатів. Додатковими викликами є зростання залежності від рекомендацій інтелектуальних систем, некритичне сприйняття їхніх відповідей і складність об'єктивного оцінювання реального рівня знань та сформованих компетентностей[18].

---

[17] Bittle K., El-Gayar O. Generative AI and academic integrity in higher education: A systematic review and research agenda. Information. 2025. Vol. 16, No. 4. Art. 296. DOI: 10.3390/info16040296; Liang S., Wu Y., Li J. et al. GPT detectors are biased against non-native English writers. Patterns. 2023. Vol. 4, No. 7. Art. 100779. DOI: 10.1016/j.patter.2023.100779; Mansur S. AI and cybersecurity for education: Learning safeguarded. Journal of Social Science and Human Research Studies. 2025. Vol. 1, Issue 3. P. 39–47; Zhai C., Wibowo S., Li L. D. The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: A systematic review. Smart Learning Environments. 2024. Vol. 11. Art. 28. DOI: 10.1186/s40561-024-00316-7; Sweller J. Cognitive load during problem solving: Effects on learning. Cognitive Science. 1988. Vol. 12, No. 2. P. 257–285. DOI: 10.1207/s15516709cog1202_4.

[18] Bittle K., El-Gayar O. Generative AI and academic integrity in higher education: A systematic review and research agenda. Information. 2025. Vol. 16, No. 4. Art. 296. DOI: 10.3390/info16040296; Zhai C., Wibowo S., Li L. D. The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: A systematic review. Smart Learning Environments. 2024. Vol. 11. Art. 28. DOI: 10.1186/s40561-024-00316-7; Sweller J. Cognitive load during problem solving: Effects on learning. Cognitive Science. 1988. Vol. 12, No. 2. P. 257–285. DOI: 10.1207/s15516709cog1202_4; Bjork R. A., Dunlosky J., Kornell N. Self-regulated learning: Beliefs, techniques, and illusions. Annual Review of Psychology. 2013. Vol. 64. P. 417–444. DOI: 10.1146/annurev-psych-113011-143823.

Найбільш чутливими до зазначених ризиків є STEM-напрями підготовки, де професійна діяльність ґрунтується на математичному моделюванні, алгоритмічному мисленні, проєктуванні складних технічних систем і прийнятті інженерних рішень. За таких умов важливим завданням стає не лише впровадження інструментів штучного інтелекту в освітній процес, а й розроблення методів оцінювання, прогнозування та мінімізації ризиків їх використання з метою забезпечення належної якості підготовки майбутніх фахівців[19].

3. Наукова проблема

Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених застосуванню штучного інтелекту в освіті, більшість існуючих підходів розглядає окремі аспекти функціонування цифрового освітнього середовища. Зокрема, сучасні роботи зосереджені на персоналізації навчання, аналізі академічної успішності, оцінюванні прийняття цифрових технологій користувачами, забезпеченні академічної доброчесності або дослідженні окремих кібербезпекових загроз.

Водночас інтеграція генеративного штучного інтелекту в освітній процес породжує нові виклики, які потребують комплексного аналізу взаємозв'язків між результатами навчання, цифровою поведінкою здобувачів освіти, освітніми комунікаціями та ризиками використання інтелектуальних систем. Наявні інформаційні системи, як правило, аналізують лише окремі типи даних і не забезпечують їх інтегрованого опрацювання в межах єдиного інформаційно-аналітичного середовища[20].

Унаслідок цього залишається невирішеним завдання створення інформаційної технології, здатної на основі мультимодального аналізу

[19] Zhai C., Wibowo S., Li L. D. The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: A systematic review. Smart Learning Environments. 2024. Vol. 11. Art. 28. DOI: 10.1186/s40561-024-00316-7; Sweller J. Cognitive load during problem solving: Effects on learning. Cognitive Science. 1988. Vol. 12, No. 2. P. 257–285. DOI: 10.1207/s15516709cog1202_4; Bjork R. A., Dunlosky J., Kornell N. Self-regulated learning: Beliefs, techniques, and illusions. Annual Review of Psychology. 2013. Vol. 64. P. 417–444. DOI: 10.1146/annurev-psych-113011-143823.

[20] 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. DOI: 10.1186/s41239-019-0171-0; Razmerita L. Human-AI collaboration: A student-centered perspective of generative AI use in higher education. Proceedings of the 23rd European Conference on e-Learning (ECEL 2024). 2024. P. 320–329; Fang H., Shu L., Kong X., Hong X. Research on the framework model of man-machine collaborative teaching system in the context of artificial intelligence. Proceedings of the 8th International Conference on Distance Education and Learning (ICDEL 2023). New York: ACM, 2023. P. 1–7. DOI: 10.1145/3606094.3606111; Mansur S. AI and cybersecurity for education: Learning safeguarded. Journal of Social Science and Human Research Studies, 01(03), 39-47, ISSN: 3051-3561, 2025.

різнорідних освітніх даних одночасно забезпечувати персоналізацію освітніх траєкторій, прогнозування результатів навчання, аналіз цифрових освітніх комунікацій, виявлення цифрових ризиків, оцінювання впливу генеративного штучного інтелекту на формування компетентностей здобувачів освіти та інформаційну підтримку управлінських рішень у закладах вищої освіти.

Таким чином, актуальною науковою проблемою є розроблення методів, моделей і інформаційної технології мультимодального аналізу освітніх даних, що забезпечують інтегроване оцінювання стану цифрового освітнього середовища, своєчасне виявлення ризиків використання штучного інтелекту, прогнозування освітніх результатів та підтримку прийняття обґрунтованих управлінських рішень на основі комплексного аналізу різнорідних джерел інформації.

4. Практична проблема

Сучасні університети використовують значну кількість цифрових сервісів: системи дистанційного навчання; корпоративні комунікаційні платформи; електронні журнали; сервіси відеоконференцій; цифрові бібліотеки; системи тестування; інструменти генеративного штучного інтелекту.

Кожна з цих систем генерує власний масив даних, який характеризує окремі аспекти навчальної діяльності користувачів.

Проте на практиці відсутні механізми інтеграції цих даних у єдиний аналітичний простір. Як наслідок, адміністрація та викладачі отримують обмежене уявлення про освітні процеси, а виявлення ризикових ситуацій відбувається вже після того, як виникли негативні наслідки.

Особливої актуальності проблема набуває в умовах масового використання генеративного штучного інтелекту, коли традиційні механізми оцінювання навчальних результатів поступово втрачають ефективність, а цифрові ризики набувають нових форм.

5. Концепція проєкту MENTOR

Для вирішення зазначених проблем пропонується розроблення інформаційної технології мультимодального аналізу освітніх даних MENTOR (Multimodal Educational aNalytics and Threat detectiOn foR learning).

Основною ідеєю технології є інтеграція та спільний аналіз різнорідних освітніх даних з метою виявлення прихованих закономірностей, прогнозування освітніх результатів, оцінювання ризиків використання штучного інтелекту та формування рекомендацій для персоналізації навчального процесу.

Концептуальна модель MENTOR передбачає об’єднання кількох груп даних, що характеризують різні аспекти освітньої діяльності, зокрема результати навчання, журнали активності освітніх платформ, цифрові комунікації учасників освітнього процесу, поведінкові характеристики здобувачів освіти, інформацію про взаємодію користувачів із сервісами штучного інтелекту, а також інші цифрові сліди, що формуються під час навчання.

Інтеграція мультимодальних даних забезпечує можливість комплексного аналізу освітнього процесу, який неможливо реалізувати на основі окремих джерел інформації. Це створює передумови для більш точного прогнозування академічної успішності, своєчасного виявлення потенційних ризиків, оцінювання впливу інструментів штучного інтелекту на навчальну діяльність та підтримки прийняття обґрунтованих управлінських рішень.

На рисунку 1 наведено концептуальну архітектуру інформаційної технології MENTOR, яка відображає основні компоненти системи, потоки мультимодальних даних, етапи їх оброблення та взаємозв’язок між модулями аналізу, прогнозування, оцінювання ризиків і формування рекомендацій для персоналізації навчання.

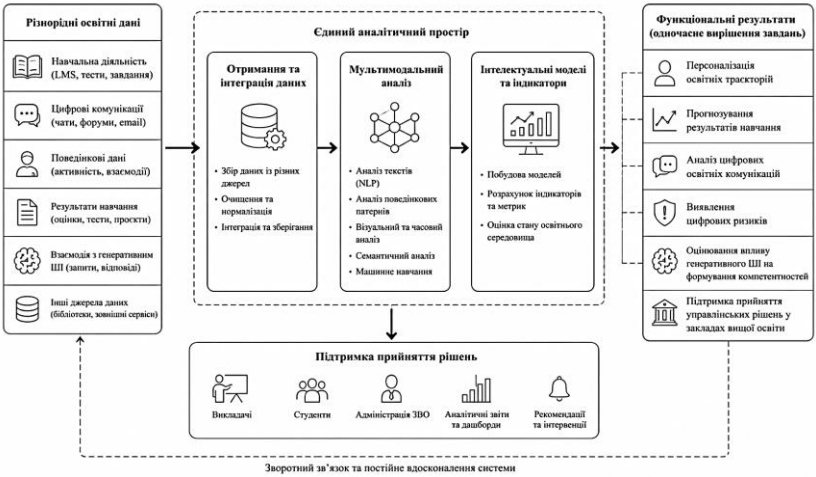

Рис. 1. Концептуальна схема архітектури інформаційної технології

Робота системи починається з етапу збору різнорідних освітніх даних. Як джерела інформації використовуються дані навчальної діяльності (LMS-системи, результати тестування та виконання завдань), цифрові комунікації (чати, форуми, електронна пошта),

поведінкові дані користувачів, результати навчання, історія взаємодії з генеративними системами штучного інтелекту, а також зовнішні інформаційні ресурси.

Усі отримані дані надходять до єдиного аналітичного простору, де здійснюється їх інтеграція, очищення, нормалізація та підготовка до подальшого аналізу. Це дозволяє сформувати узгоджене представлення інформації незалежно від її походження та формату.

Наступним етапом є мультимодальний аналіз даних, який поєднує аналіз текстової інформації (NLP), поведінкових патернів, часових залежностей, цифрових комунікацій та інших характеристик освітньої діяльності. Для цього використовуються методи машинного навчання, семантичного аналізу та інтелектуальної обробки даних.

На основі результатів аналізу формуються інтелектуальні моделі та індикатори, які забезпечують оцінювання стану цифрового освітнього середовища, визначення закономірностей навчальної діяльності та виявлення потенційних ризиків.

Функціонування інформаційної технології MENTOR спрямоване на комплексну підтримку освітнього процесу шляхом одночасного розв'язання низки взаємопов'язаних завдань. До них належать персоналізація освітніх траєкторій, прогнозування академічної успішності, аналіз цифрових освітніх комунікацій, виявлення цифрових ризиків, оцінювання впливу генеративного штучного інтелекту на формування компетентностей здобувачів освіти та інформаційна підтримка прийняття управлінських рішень у закладах вищої освіти.

Результати аналітичної обробки мультимодальних даних передаються до підсистеми підтримки прийняття рішень, яка формує персоналізовані рекомендації для студентів і викладачів, а також аналітичну інформацію для адміністрації закладу освіти. Засоби візуалізації результатів представлені інтерактивними дашбордами, аналітичними звітами та механізмами раннього виявлення потенційно ризикових ситуацій, що дає змогу своєчасно реагувати на негативні тенденції освітнього процесу.

Однією з ключових особливостей запропонованої архітектури є наявність контуру зворотного зв'язку, який забезпечує безперервне вдосконалення математичних моделей і алгоритмів на основі нових даних та результатів їх практичного застосування. Такий підхід реалізує принцип адаптивного навчання системи, дозволяючи підвищувати точність прогнозування, актуальність рекомендацій і стійкість моделей до змін характеристик освітнього середовища.

На основі комплексного аналізу мультимодальних освітніх даних передбачається побудова інтелектуальних моделей, здатних автоматично формувати персоналізовані рекомендації щодо навчання,

прогнозувати академічні результати, виявляти аномальні поведінкові патерни, оцінювати рівень цифрових ризиків, аналізувати вплив використання генеративного штучного інтелекту на формування компетентностей та забезпечувати інформаційну підтримку управлінських рішень відповідно до принципів відповідального використання штучного інтелекту в освіті.

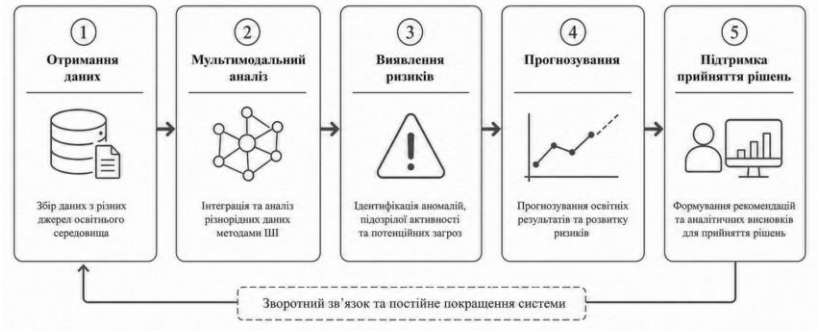

Рис. 2. Концептуальна схема функціонування інформаційної технології

Архітектурно технологія реалізує послідовність: отримання даних, мультимодальний аналіз, виявлення ризиків, прогнозування, підтримка прийняття рішень.

6. Наукова новизна

Наукова новизна дослідження полягає у розробленні інформаційної технології мультимодального аналізу освітніх даних, яка забезпечує інтегроване опрацювання різнорідної інформації про навчальну діяльність здобувачів освіти на основі поєднання методів машинного навчання, нечіткої логіки, поведінкової аналітики, аналізу цифрових комунікацій та моделей оцінювання ризиків використання генеративного штучного інтелекту.

На відміну від існуючих підходів, що здебільшого орієнтовані на аналіз академічної успішності або окремих показників навчальної активності, запропонована інформаційна технологія реалізує комплексний мультимодальний аналіз освітнього середовища. Це забезпечує одночасне врахування навчальних результатів, цифрової поведінки здобувачів освіти, особливостей їх взаємодії із сервісами штучного інтелекту, характеристик цифрових комунікацій та факторів, що впливають на формування професійних компетентностей.

Новизною також є інтеграція механізмів оцінювання цифрових ризиків у контур підтримки прийняття рішень, що дозволяє не лише

прогнозувати освітні результати, а й своєчасно виявляти потенційні загрози, пов'язані з використанням генеративного штучного інтелекту, та формувати адаптивні рекомендації для забезпечення персоналізації навчання і відповідального використання інтелектуальних технологій в освітньому процесі.

ВИСНОВКИ

Глобальна цифрова трансформація освіти та масове впровадження генеративного штучного інтелекту створюють нові можливості для персоналізації навчання, розвитку освітніх екосистем та підтримки наукової діяльності. Одночасно виникають нові виклики, пов'язані з академічною доброчесністю, когнітивною залежністю від інтелектуальних систем, безпекою даних, достовірністю інформації та якістю освітніх результатів.

Проведений аналіз сучасних досліджень показує, що існуючі підходи переважно зосереджені на окремих аспектах використання штучного інтелекту в освіті та не забезпечують комплексного вирішення завдань інтеграції освітніх даних, оцінювання цифрових ризиків і підтримки прийняття рішень у цифровому освітньому середовищі.

У зв'язку з цим актуальним науковим напрямом є розроблення інформаційних технологій мультимодального аналізу освітніх даних, здатних поєднати завдання персоналізації навчання, прогнозування освітніх результатів, аналізу цифрових комунікацій, виявлення цифрових ризиків та забезпечення відповідального використання штучного інтелекту. Одним із можливих рішень є інформаційна технологія MENTOR, яка реалізує комплексний підхід до аналізу цифрового освітнього середовища на основі інтеграції різнорідних джерел даних.

Водночас результати дослідження виходять за межі суто технологічних аспектів. В умовах глобальних криз, воєнних загроз, кіберризиків та стрімкої цифрової трансформації академічне лідерство дедалі більше пов'язується зі здатністю університетів впроваджувати інновації, забезпечуючи при цьому наукову доброчесність, безпеку, відкритість та автономність освітнього процесу. Саме тому розвиток інструментів аналітики освітніх даних і механізмів відповідального використання штучного інтелекту може розглядатися як один із напрямів зміцнення дослідницької свободи, підвищення стійкості закладів вищої освіти та підтримки їхньої ролі як центрів знань і суспільного розвитку в умовах сучасних глобальних викликів.

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто актуальні проблеми використання генеративного штучного інтелекту в системі вищої освіти в умовах глобальних викликів, цифрової трансформації та зростання вимог до академічної стійкості закладів освіти. Показано, що поширення великих мовних моделей, цифрових освітніх асистентів і мультимодальних інтелектуальних систем суттєво змінює підходи до організації навчання, освітніх комунікацій та підтримки прийняття рішень. Водночас інтеграція штучного інтелекту породжує нові ризики, пов'язані з академічною доброчесністю, когнітивною залежністю від інтелектуальних систем, алгоритмічною упередженістю, безпекою даних та достовірністю отриманих результатів.

Проведено аналіз сучасних досліджень у галузях Learning Analytics, Human-AI Collaboration, персоналізованого навчання та Responsible AI. Встановлено, що існуючі підходи переважно орієнтовані на окремі аспекти використання штучного інтелекту в освіті та не забезпечують комплексного аналізу цифрового освітнього середовища на основі інтеграції різнорідних джерел даних.

Обґрунтовано необхідність створення інформаційної технології мультимодального аналізу освітніх даних MENTOR (Multimodal Educational aNalytics and Threat detectiOn foR learning), призначеної для персоналізації освітніх траєкторій, прогнозування результатів навчання, аналізу цифрових комунікацій, виявлення цифрових ризиків та підтримки прийняття управлінських рішень у закладах вищої освіти. Запропонований підхід базується на інтеграції даних навчальної діяльності, цифрових комунікацій, поведінкових показників та взаємодії користувачів із сервісами штучного інтелекту.

Показано, що розвиток інструментів мультимодальної освітньої аналітики та механізмів відповідального використання штучного інтелекту може розглядатися як один із напрямів зміцнення дослідницької свободи, академічного лідерства та цифрової стійкості закладів вищої освіти в умовах сучасних глобальних викликів.

ЛІТЕРАТУРА

1. 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. DOI: 10.1186/s41239-019-0171-0.

2. Dwivedi Y. K., Kshetri N., Hughes L. et al. So what if ChatGPT wrote it? Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and

policy. *International Journal of Information Management.* 2023. Vol. 71. Art. 102642. DOI: 10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642.

3. Lim W. M., Gunasekara A., Pallant J. L., Pallant J. I., Pechenkina E. Generative AI and the future of education: Ragnarok or reformation? A paradoxical perspective from management educators. *The International Journal of Management Education.* 2023. Vol. 21. Art. 100790. DOI: 10.1016/j.ijme.2023.100790.

4. Tlili A., Shehata B., Adarkwah M. A., Bozkurt A., Hickey D. T., Huang R., Agyemang B. What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*. 2023. Vol. 10. Art. 15. DOI: 10.1186/s40561-023-00237-x.

5. Al Shloul T., Mazhar T., Abbas Q., Iqbal M., Ghadi Y. Y., Shahzad T., Mallek F., Hamam H. Role of activity-based learning and ChatGPT on students' performance in education. Computers and Education: Artificial Intelligence. 2024. Vol. 6. Art. 100219. DOI: 10.1016/j.caeai. 2024.100219.

6. Razmerita L. Human-AI collaboration: A student-centered perspective of generative AI use in higher education. Proceedings of the 23rd European Conference on e-Learning (ECEL 2024). 2024. P. 320–329.

7. Fang H., Shu L., Kong X., Hong X. Research on the framework model of man-machine collaborative teaching system in the context of artificial intelligence. Proceedings of the 8th International Conference on Distance Education and Learning (ICDEL 2023). New York : ACM, 2023. P. 1–7. DOI: 10.1145/3606094.3606111.

8. Bittle K., El-Gayar O. Generative AI and academic integrity in higher education: A systematic review and research agenda. *Information*. 2025. Vol. 16, No. 4. Art. 296. DOI: 10.3390/info16040296.

9. Liang S., Wu Y., Li J. et al. GPT detectors are biased against non-native English writers. *Patterns.* 2023. Vol. 4, No. 7. Art. 100779. DOI: 10.1016/j.patter.2023.100779.

10. Mansur S. AI and cybersecurity for education: Learning safeguarded. *Journal of Social Science and Human Research Studies*, 01(03), 39-47, ISSN: 3051-3561, 2025.

11. Zhai C., Wibowo S., Li L. D. The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: A systematic review. *Smart Learning Environments*. 2024. Vol. 11. Art. 28. DOI: 10.1186/ s40561-024-00316-7.

12. Sweller J. Cognitive load during problem solving: Effects on learning. Cognitive Science. 1988. Vol. 12, No. 2. P. 257–285. DOI: 10.1207/ s15516709cog1202_4.

13. Bjork R. A., Dunlosky J., Kornell N. Self-regulated learning: Beliefs, techniques, and illusions. *Annual Review of Psychology*. 2013. Vol. 64. P. 417–444. DOI: 10.1146/annurev-psych-113011-143823.

14. UNESCO. Guidance for generative AI in education and research. Paris : UNESCO, 2024. 64 p. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693 (дата звернення: 26.06.2026).

Information about the authors:
Zavolodko Hanna Edvardivna,
PhD in Engineering, Associate Professor
Associate Professor of the Department
of Multimedia and Internet Technologies and Systems,
National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”
2 Kyrpychova Str., Kharkiv, 61002, Ukraine

Chernobrovkina Svitlana Vitaliivna,
PhD in Economics, Associate Professor,
Department of Marketing,
National Technical University rnet Technologies and Systems,
National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”,
2 Kyrpychova Str., Kharkiv, 61002, Ukraine

Antonova Iryna Volodymyrivna,
PhD in Engineering, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Higher Mathematics,
National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”
2 Kyrpychova Str., Kharkiv, 61002, Ukraine

DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-708-6-3

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬО-ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

Карабін О. Й.

ВСТУП

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується масштабною цифровою трансформацією, стрімким зростанням обсягів інформації, збільшенням інформаційних потоків та активним упровадженням цифрових технологій у всі сфери людської діяльності, зокрема в освіту. Такі тенденції зумовлюють необхідність модернізації системи професійної підготовки майбутніх фахівців, здатних ефективно функціонувати в умовах динамічного інформаційного середовища, оперативно реагувати на технологічні зміни та використовувати сучасні цифрові інструменти для розв'язання професійних завдань. У цьому контексті інноваційні трансформації національної освіти актуалізують потребу в модернізації системи професійної підготовки майбутніх учителів інформатики в умовах неперервної освіти, що спрямована на забезпечення якісного рівня підготовки висококваліфікованих і конкурентоспроможних педагогічних кадрів. Реалізація окреслених змін здійснюється відповідно до положень Конституції України, законів України «Про освіту»[1] та «Про вищу освіту»[2], «Про професійну (професійно-технічну) освіту»[3], Національної стратегія розвитку освіти в Україні[4], а також Указу Президента України «Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року»[5], що визначають стратегічні орієнтири розвитку сучасної освітньої системи.

[1] Закон України «Про освіту». URL: http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi.

[2] Закон України «Про вищу освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text.

[3] Закон України «Про професійну (професійно-технічну) освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws /show/103 /98-%D0%B2%D1%80#Text.

[4] Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року». м. Київ від 25 червня 2013 р. № 344/2013. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws /show/344/2013#Text.

[5] Указ Президента України «Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року». м. Київ. від 30 вересня 2019 року№ 722/2019. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text.

У сучасних умовах та в контексті трансформаційних процесів, що відбуваються в сучасній освіті, особливого значення набуває організація освітньо-інформаційного середовища як важливого чинника професійної підготовки майбутніх учителів інформатики[6]. Освітньо-інформаційне середовище виступає багатофункціональним простором професійного та особистісного розвитку майбутніх фахівців, у межах якого забезпечується цілісна інтеграція інформаційних ресурсів, цифрових інструментів і засобів, інноваційних педагогічних технологій й сучасних форм організації освітньої діяльності. Його функціонування створює сприятливі умови для активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, розширення можливостей професійної комунікації та співпраці, розвитку навичок самостійного навчання й дослідницької роботи, що в комплексі забезпечує підготовку компетентного майбутнього учителя інформатики, здатного ефективно діяти в сучасному цифровому освітньому просторі[7].

1. Освітньо-інформаційного середовища як умова якісної професійної підготовки майбутніх учителів інформатики

Питання комп'ютеризації й інформатизації освітнього процесу розглянуто в наукових працях: А. Гуржія, М. Жалдака, Т. Коваль, О. Співаковського, Ю. Триуса та ін. Проблеми відкритого освітнього середовища педагогічних систем висвітлюється у наукових дослідженнях: В. Бикова, М. Лещенко, В. Олійника, М. Шишкіної та ін. Концептуальні засади моделювання та проєктування освітньо-інформаційного середовища закладу вищої освіти ґрунтовно висвітлено у наукових працях: Л. Макаренко, Л. Панченко та ін. Науково-теоретичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики в інформаційному суспільстві були предметом дослідження вітчизняних науковців: Н. Балик, М. Брода, О. Карабін, О. Кобрія, К. Осадча, Ю. Триус, О. Усата, Г. Шугайло, В. Шовкун та ін. Методичні засади у контексті професійної підготовки майбутніх учителів інформатики розглядали у своїх працях такі науковці, як: О. Барна, Т. Вакалюк, В. Вембер, І. Войтович, Г. Генсерук, О. Кузьмінська. Проблеми професійної підготовки майбутніх учителів інформатики знайшли ґрунтовне висвітлення у працях: Р. Гуревич,

[6] Karabin O., Bielova V., Hladun T., Makarenko L., & Bozhkov A. The role of digital technologies in increasing the involvement of students in the educational process. *WSEAS Transactions on Information Science and Applications,* 2024. Vol. 21. P. 77–89.

[7] Карабін О. Й. Інформаційне середовище як засіб підвищення ефективності навчання в університеті. *Підготовка фахівців освітньої галузі за інноваційними технологіями : Проблеми й перспективи* : м-ли регіонального наук.-практ. сем-ру, (28–29 квітня 2010 р.). ; за ред. Г. В. Терещука. Тернопіль : Вид-тво ТНПУ, 2010. С. 33–37.

Н. Морзе, Ю. Рамський, З. Сейдаметова, С. Семеріков, О. Спірін, Ю. Триус та ін. Зокрема, у напрацюваннях Ю. Жука[8], організація освітньо-інформаційного середовища в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців постає не лише як стратегічне та прикладне завдання освітньої практики. Дослідник зазначає, що актуальність цього питання зумовлюється, з одного боку, інтенсивним розвитком цифрових технологій, які суттєво розширюють можливості підвищення ефективності освітнього процесу, а з іншого – необхідністю трансформації освітньої системи відповідно до вимог інформаційного суспільства. У наукових дослідженнях В. Бикова[9] значна увага приділяється вивченню педагогічних систем та особливостей організації освітньо-інформаційного середовища в контексті професійної підготовки майбутніх педагогів. Учений розглядає його як складну багатокомпонентну систему, до структури якої входить педагогічна система, що охоплює мету, зміст, засоби, методи та організаційні форми навчання, а також сукупність взаємопов'язаних підсистем. Серед них виокремлюються маркетингова, матеріально-технічна, нормативно-правова, фінансово-економічна та управлінська підсистеми, а також інформаційна, технічна й навчально-методична складові, які забезпечують функціонування освітнього процесу тощо. У наукових напрацюваннях Р. Гуревича[10] розкриваються концептуальні підходи до підготовки майбутніх фахівців. Відповідно до запропонованого вченим підходу, за функціональним призначенням такі середовища поділяються на інформаційні – система інформаційних ресурсів, технологічних засобів і комунікаційних каналів; освітні – орієнтовані на подання та структурування навчального контенту; середовища, спрямовані на організацію самостійної пізнавальної діяльності здобувачів освіти у процесі опанування знань; а також змішані середовища, що поєднують функції інформаційного забезпечення та підтримки самостійного навчання. За баченням О. Овчарук[11] освітнє середовище підготовки майбутніх учителів інформатики постає, як інтегрована багатокомпонентна система, що поєднує предметно-інформаційний та освітній складники. У його

[8] Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору : зб. наук. праць ; за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука / Інститут засобів навчання АПН України. К. : Атіка, 2004. 240 с.

[9] Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія Київ : Атіка, 2009. 684 с.

[10] Гуревич Р. С. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі і наукових дослідженнях. К. : Освіта України, 2007. 396 с.

[11] Бикова В. Ю., Овчарук О. В. Інформаційне забезпечення навчального процесу : інноваційні засоби і технології : Колективна монографія ; за ред.. К. : Атіка, 2005. 252 с.

структурі важливе місце посідають інформаційно-структурні підсередовища, які перебувають у тісній взаємодії та забезпечують цілісність і ефективність освітнього процесу, а також навчально-виховної діяльності здобувачів освіти. Поряд із цим вагомого значення набувають наукові підходи, представлені у працях М. Кадемії[12]. Дослідниця визначає середовище професійної підготовки майбутніх учителів інформатики як педагогічно та технологічно організовану систему інформаційної взаємодії учасників освітнього процесу. Така система забезпечує інтеграцію компонентів, що спрямовані на інформатизацію основних видів діяльності, зокрема освітньої (організація навчально-виховного процесу), управлінської (управління освітнім процесом, контингентом здобувачів освіти та ресурсним забезпеченням) і комунікаційної. У структурному вимірі вона об'єднує матеріально-технічні, інформаційні та кадрові ресурси, забезпечуючи автоматизацію педагогічних і управлінських процесів, узгоджену обробку та ефективне використання інформації, а також повноцінний інформаційний обмін між усіма суб'єктами освітнього середовища. Важливою умовою її функціонування виступає наявність нормативно-організаційного забезпечення, а також належного технічного й методичного супроводу освітнього процесу.

2. Засади організації освітньо-інформаційного середовища професійної підготовки майбутніх учителів інформатики

У контексті цифрової трансформації освіти особливого значення набуває професійна підготовка майбутнього вчителя інформатики, спрямована на всебічний розвиток особистості, формування професійної компетентності та конкурентоспроможності, опанування інноваційної педагогічної діяльності й реалізацію фахового потенціалу, а також здатності до неперервного професійного самовдосконалення та удосконалення фаховості до здійснення педагогічної діяльності[13] [14]. За таких умов, інтенсифікація процесів цифровізації освіти зумовлює доцільність удосконалення цілісної, науково обґрунтованої та технологічно інтегрованої системи, спрямованої на узгоджене функціонування освітніх, наукових та інформаційних ресурсів, а також

[12] Кадемія М. Ю., Гуревич Р. С. Формування інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу на основі інтеграції інформаційних і комунікаційних технологій. *Наукові записки Тернопільського держ. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка : Педагогіка*. Тернопіль. 2009. № 3. С. 234–238.

[13] Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти», від 14.08.2013 № 1176. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada /show/v1176729-13#Text.

[14] Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*, 2001. № 1. С. 9–22.

забезпечення їх ефективної взаємодії в єдиному цифровому освітньому просторі[15] [16] [17]. У цьому контексті заклади вищої освіти потребують дієвості структурованого, інформаційно-технологічного, освітньо-інтелектуального, динамічного, навчально-методичного середовища. Таке середовище має ураховувати засади системності, відкритості, інтегративності та інноваційності, а також гарантувати ефективну взаємодію всіх учасників освітнього процесу в умовах цифрового освітнього простору. Водночас воно повинно враховувати необхідність індивідуалізації освітньої траєкторії майбутнього вчителя інформатики, сприяти підвищенню рівня його професійної підготовки, академічної мобільності та загальної освіченості, забезпечувати зростання якості освіти, а також створювати умови для реалізації різноманітних форм пізнавальної діяльності в межах інтегрованого освітнього середовища[18].

Важливе значення для розвитку українського суспільства та освітньої системи мають Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року[19]. У контексті нашого дослідження особливої уваги заслуговують Цілі 4 «Якісна освіта» та Цілі 9 «Промисловість, інновації та інфраструктура», оскільки вони визначають стратегічні орієнтири модернізації освіти в умовах цифрової трансформації суспільства. Реалізація якісної освіти передбачає забезпечення рівного та справедливого доступу до якісної освіти для всіх верств населення, незалежно від соціальних, територіальних чи інших чинників, а також підвищення рівня професійної підготовки педагогічних кадрів. У цьому контексті особливої актуальності набуває формування сучасного освітньо-інформаційного середовища закладу вищої освіти, яке забезпечує розвиток професійних, цифрових і методичних компетентностей майбутніх учителів інформатики. Умови становлення інформаційного суспільства зумовлюють посилення ролі інформації як стратегічного ресурсу соціально-економічного розвитку. Водночас характерними

[15] Дорошенко Ю. О. Інформатизація – пріоритетний напрям реформування освітньої галузі. *Педагогічна газета*. 1999. № 3 (57). С. 4–5.

[16] Кобрій О., & Брода М. Європейський вимір у визначенні змістових напрямів модернізації освітнього процесу у закладах вищої освіти України. *Молодь і ринок.* Щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобич, 2022. № 7–8. С. 83–88.

[17] Spirin O. Informatics teachers training standards, programs and curricula in Ukraine. *Information Technologies at School* : Second International Conference «Informatics in Secondary Schools : Evolution and Perspectives». Vilnius. Institute Mathematics and Informatics, 2006. P. 340–348.

[18] Карабін О. Й. Особливості сучасного стану інформаційного середовища в вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки.* Херсон, 2009. Вип. LII. С. 440–443.

[19] Указ Президента України «Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року». м. Київ. від 30 вересня 2019 року № 722/2019. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text.

ознаками цього суспільства є інтенсивне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, розширення цифрової інфраструктури, використання сучасного програмного та апаратного забезпечення, а також забезпечення відкритого доступу до інформаційних ресурсів у глобальному інформаційному просторі. У цих умовах цифрова трансформація освіти виступає ключовим чинником підвищення її якості та ефективності. Вона сприяє інтеграції інноваційних технологій в освітній процес, формуванню нових моделей навчання, розвитку освітніх інновацій і підвищенню результативності професійної підготовки. Взаємозв'язок між цифровізацією освіти, інноваційним розвитком та соціально-економічним прогресом суспільства актуалізує необхідність цілеспрямованої організації освітньо-інформаційного середовища у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики.

Так, у наукових дослідженнях (Р. Гуревича[20], М. Кадемії[21], Н. Морзе[22]) підкреслюється, що освітньо-інформаційне середовище закладу вищої освіти функціонує як цілісна, структурована та багатокомпонентна система. Воно охоплює сукупність взаємопов'язаних підсистем, які забезпечують узгоджену організацію освітнього процесу та ефективну взаємодію всіх його учасників. Реалізація цієї взаємодії здійснюється на основі сучасних освітніх платформ, цифрових середовищ та технологій, технічних засобів навчання, що формують технологічне підґрунтя функціонування освітнього процесу, забезпечуючи його інтерактивність, гнучкість і системність. Погоджуючись із позиціями науковців (В. Биковим[23], О. Буйницькою[24], Т. Вакалюк[25], Р. Гуревичем[26], М. Кадемією[27],

[20] Гуревич Р. С. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі і наукових дослідженнях. К. : Освіта України, 2007. 396 с.

[21] Кадемія М. Ю., Гуревич Р. С. Формування інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу на основі інтеграції інформаційних і комунікаційних технологій. *Наукові записки Тернопільського держ. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка : Педагогіка*. Тернопіль. 2009. № 3. С. 234–238.

[22] Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах : дис. ... д-ра пед. наук / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2003. 605 с.

[23] Бикова В. Ю., Овчарук О. В. Інформаційне забезпечення навчального процесу : інноваційні засоби і технології : Колективна монографія ; за ред.. К. : Атіка, 2005. 252 с.

[24] Буйницька О. П. Система педагогічного проєктування інформаційно-освітнього середовища для здійснення підготовки майбутніх соціальних педагогів : монографія. К. : Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка, 2021. 568 с.

[25] Вакалюк Т. А. Теоретико-методичні засади проектування і використання хмаро орієнтованого навчального середовища у підготовці бакалаврів інформатики : дис. ... д-ра пед. наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка Національна академія педагогічних наук України Інститут інформаційних технологій і засобів навчання. Житомир, 2019. 340 с.

М. Шишкіною[28]), зазначимо, що освітньо-інформаційне середовище закладу вищої освіти у процесі професійної підготовки майбутніх учителів інформатики виступає багатофункціональною інтегрованою системою, яка забезпечує розширені можливості для реалізації освітнього процесу.

3. Організація освітньо-інформаційного середовища в системі професійної підготовки майбутніх учителів інформатики

Освітньо-інформаційне середовище спрямоване на формування у здобувачів освіти інтелектуального, творчого та культурного потенціалу, розвиток здатності до професійного самовдосконалення, самоорганізації, комунікативної компетентності та самостійного навчання. Воно забезпечує умови для цілісного розвитку професійних, науково-дослідницьких, аналітичних і творчих компетентностей майбутніх фахівців у межах єдиного цифрового освітнього простору. У цьому контексті воно має комплексний характер і охоплює взаємопов'язані компоненти, кожен із яких виконує специфічні функції, спрямовані на забезпечення якості професійної підготовки здобувачів освіти, зокрема:

– цільово-стратегічний (визначає стратегічно-концептуальні засади функціонування освітньо-інформаційного середовища: мете, цілі та завдання у контексті підготовки конкурентоспроможних фахівців. Охоплює концептуальні положення, методологічні підходи, принципи організації освітнього процесу);

– змістово-освітній (формує інформаційно-освітню базу підготовки майбутніх фахівців і включає освітні програми, навчальні плани, навчально-методичні матеріали, електронні курси, цифрові навчальні ресурси, що забезпечують оновлення й актуалізацію змісту освіти);

– технологічно-інструментальний (охоплює сукупність цифрових технологій, платформ і програмних засобів (LMS, хмарні сервіси, системи дистанційного навчання, віртуальні лабораторії, інтерактивні середовища), які забезпечують реалізацію освітнього процесу в технічному та цифровому форматі);

---

[26] Гуревич Р. С. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі і наукових дослідженнях. К. : Освіта України, 2007. 396 с.

[27] Кадемія М. Ю., Гуревич Р. С. Формування інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу на основі інтеграції інформаційних і комунікаційних технологій. *Наукові записки Тернопільського держ. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка : Педагогіка*. Тернопіль. 2009. № 3. С. 234–238.

[28] Шишкіна М. П. Теоретико-методичні засади формування і розвитку хмаро орієнтованого освітньо-наукового середовища вищого навчального закладу : дис. ... д-ра пед. наук. Національна академія педагогічних наук України Інститут інформаційних технологій і засобів навчання. Київ, 2016. 376 с.

– організаційно-педагогічний (визначає форми, методи та технології навчання, що забезпечують ефективну взаємодію учасників освітнього процесу. Передбачає використання змішаного, дистанційного та інтерактивного навчання, а також індивідуалізацію освітніх траєкторій);

– комунікаційно-мережевий (забезпечує багаторівневу взаємодію між здобувачами освіти, викладачами та адміністрацією через цифрові канали комунікації, що сприяє оперативному обміну інформацією, організації спільної діяльності та розвитку академічної співпраці);

– управлінсько-аналітичний (містить інструменти управління освітнім процесом, моніторингу якості освіти, аналізу навчальних досягнень, планування та коригування освітньої діяльності);

– ресурсно-забезпечувальний (охоплює кадрові, матеріально-технічні, фінансові та інформаційні ресурси, що забезпечують стабільне функціонування середовища та його розвиток відповідно до сучасних вимог);

– оцінювально-результативний (спрямований на діагностику, контроль і оцінювання результатів навчання, визначення рівня сформованості професійних компетентностей та ефективності функціонування освітньо-інформаційного середовища).

На основі зазначених вище положень ми прийшли до висновку, що освітньо-інформаційне середовище в контексті підготовки майбутніх учителів інформатики має ґрунтуватися на підходах:

– освітньому: забезпечення якісного освітнього процесу, формування професійних компетентностей, розвиток ключових знань, умінь і навичок майбутнього вчителя інформатики відповідно до сучасних освітніх стандартів;

– цілісному: функціонування цілісної, внутрішньо структурованої та інтегрованої системи взаємопов'язаних компонентів, що перебувають у постійній взаємодії та взаємозумовленості.

– системному: урахування структурованості, ієрархічності і впорядкованості середовища, а також його функціонування як складної відкритої системи з множинними зв'язками між компонентами;

– відкритому: залучення взаємодії із зовнішніми освітніми, інформаційними та науковими системами, інтеграції в єдиний цифровий освітній простір;

– інтегративному: поєднання педагогічних, інформаційних і технологічних ресурсів, а також інтеграції змісту, форм і методів навчання в єдину освітню систему;

– технологічному: використання цифрових технологій, інформаційно-комунікаційних засобів, платформ дистанційного навчання та інших інструментів цифровізації освітнього процесу;

– конструктивному: проєктування та моделювання освітнього процесу, створення ефективних навчальних ситуацій і середовищ, що сприяють активному засвоєнню знань;

– діяльнісному: приведення пріоритету активної навчальної діяльності здобувачів освіти, їх залучення до практичного вирішення професійних завдань та формування досвіду педагогічної діяльності;

– особистісно орієнтованому: урахування індивідуальних особливостей, потреб і можливостей здобувачів освіти, формування їхньої професійної індивідуальної траєкторії розвитку.

Узагальнюючи описане вище доходимо висновку, що освітньо-інформаційне середовище в контексті професійної підготовки майбутніх учителів інформатики обумовлює:

– управлінсько-організаційний простір (цифрова екосистема організації освітнього процесу закладу вищої освіти, системи управління освітнім процесом, нормативно-організаційне забезпечення, системи автоматизації освітнього процесу (інструменти управління освітньої діяльності, електронний документообіг), організація та управління педагогічними й управлінськими кадрами, управління навчальною діяльністю (персоналізація навчання та індивідуальною освітньою траєкторією), інформаційно-аналітичні системи, системи моніторингу якості освіти);

– інформаційно-технологічна інфраструктуру (матеріально-технічна інфраструктура закладу освіти, матеріально-технічна база, матеріально-технічні та цифрові засоби взаємодії та управління, технічні та цифрові ресурси, інформаційно-комунікаційні та цифрові технології, цифрові платформи, системи управління навчанням (LMS), хмарні сервіси та платформи, віртуальні та змішані освітні середовища, програмно-апаратні засоби, STEM-лабораторії та віртуальні симуляційні середовища тощо);

– навчально-методична систему (освітні програми, навчальні плани, навчально-методичне забезпечення, навчально-методичні матеріали, інформаційно-методичні ресурси, освітні платформи, цифрові освітні ресурси, бази знань, електронний освітній контент та навчальні курси, електронні ресурси інституційних репозиторіїв та інші наукові й інформаційно-методичні матеріали тощо).

Узагальнюючи викладене, доцільно зазначити, що освітньо-інформаційне середовище має відповідати вимогам інформаційного суспільства, враховувати сучасні тенденції розвитку вищої освіти та забезпечувати належні умови для якісної професійної підготовки і всебічного розвитку майбутнього вчителя інформатики. Таке середовище характеризується як структурно організоване, інформаційно-технологічне, освітньо-динамічне, правове, інформаційно-аналітичне,

навчально-методичне утворення. Воно спрямоване на формування у здобувачів освіти професійно-наукового та творчого потенціалу, розвиток здатності до професійного самовдосконалення, самоорганізації, комунікації та самонавчання[29]. Крім того, освітньо-інформаційне середовище спрямоване на забезпечення цілісного розвитку наукових, аналітичних і творчих здібностей майбутніх учителів інформатики в межах єдиного цифрового освітнього простору.

ВИСНОВКИ

Таким чином, освітньо-інформаційне середовище у контексті професійної підготовки майбутніх учителів інформатики, як цілісна, багаторівнева та відкрито функціонуюча система, що інтегрує педагогічні, інформаційні й технологічні ресурси та забезпечує ефективну взаємодію всіх учасників освітнього процесу, повинно відповідати сучасним вимогам розвитку вищої освіти, враховувати інноваційні тенденції цифровізації, персоналізації та неперервності навчання, а також забезпечувати гнучкість і адаптивність освітніх процесів. Воно забезпечує умови для якісної професійної підготовки майбутніх учителів інформатики, індивідуалізації їхніх освітніх траєкторій, формування професійної компетентності, розвитку дослідницьких умінь і готовності до інноваційної педагогічної діяльності, а також становлення навичок самостійного навчання та неперервного професійного самовдосконалення. Розгортання подальших наукових досліджень у проблемному полі професійної підготовки майбутніх учителів інформатики доцільно спрямувати на вивчення організаційно-методичного забезпечення їхньої професійної підготовки в умовах сучасної вищої школи.

АНОТАЦІЯ

Трансформація національної освіти актуалізує потребу в модернізації системи професійної підготовки майбутніх учителів інформатики в умовах неперервної освіти, що спрямована на забезпечення якісного рівня підготовки висококваліфікованих і конкурентоспроможних педагогічних кадрів. Особливого значення набуває організація освітньо-інформаційного середовища як важливого чинника професійної підготовки майбутніх учителів інформатики. Утім, освітньо-інформаційне середовище виступає багатофункціональним простором професійного та особистісного розвитку майбутніх фахівців, у межах якого забезпечується цілісна інтеграція інформаційних ресурсів,

[29] Karabin O. Project activity in formation of professional self-development of future specialists in the field of information technologies. *Young Scientist*, 2016, № 12(40), p. 1. P. 436–440.

цифрових інструментів і засобів, інноваційних педагогічних технологій й сучасних форм організації освітньої діяльності. У свою чергу це актуалізує потребу в удосконаленні цілісної, науково виваженої та технологічно забезпеченої системи, яка сприятиме узгодженому функціонуванню освітніх, наукових та інформаційних ресурсів і забезпечуватиме їх ефективну інтеграцію в межах єдиного цифрового освітнього простору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія Київ : Атіка, 2009. 684 с.
2. Биков В. Ю., Овчарук О. В. Інформаційне забезпечення навчального процесу : інноваційні засоби і технології : колективна монографія ; за ред.. К. : Атіка, 2005. 252 с.
3. Буйницька О. П. Система педагогічного проєктування інформаційноосвітнього середовища для здійснення підготовки майбутніх соціальних педагогів : монографія. К. : Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка, 2021. 568 с.
4. Вакалюк Т. А. Теоретико-методичні засади проектування і використання хмаро орієнтованого навчального середовища у підготовці бакалаврів інформатики : дис. ... д-ра пед. наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка Національна академія педагогічних наук України Інститут інформаційних технологій і засобів навчання. Житомир, 2019. 340 с.
5. Гуревич Р. С. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі і наукових дослідженнях. К. : Освіта України, 2007. 396 с.
6. Дорошенко Ю. О. Інформатизація – пріоритетний напрям реформування освітньої галузі. *Педагогічна газета*. 1999. № 3 (57). С. 4–5.
7. Закон України «Про вищу освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (дата звернення: 06.05.2026).
8. Закон України «Про освіту». URL: http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi (дата звернення: 06.05.2026).
9. Закон України «Про професійну (професійно-технічну) освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text (дата звернення: 06.05.2026).
10. Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору : зб. наук. праць ; за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука / Інститут засобів навчання АПН України. К. : Атіка, 2004. 240 с.
11. Кадемія М. Ю., Гуревич Р. С. Формування інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу на основі інтеграції інформаційних і комунікаційних технологій. *Наукові записки*

Тернопільського держ. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка : Педагогіка. Тернопіль. 2009. № 3. С. 234–238.

12. Карабін О. Й. Інформаційне середовище як засіб підвищення ефективності навчання в університеті. *Підготовка фахівців освітньої галузі за інноваційними технологіями : Проблеми й перспективи* : м-ли регіонального наук.-практ. сем-ру, (28–29 квітня 2010 р.). ; за ред. Г. В. Терещука. Тернопіль : Вид-тво ТНПУ, 2010. С. 33–37.

13. Карабін О. Й. Особливості сучасного стану інформаційного середовища в вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки.* Херсон, 2009. Вип. LII. С. 440–443.

14. Кобрій О., & Брода М. Європейський вимір у визначенні змістових напрямів модернізації освітнього процесу у закладах вищої освіти України. *Молодь і ринок.* Щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобич, 2022. № 7–8. С. 83–88.

15. Кремень В. Г. Світ знання : людина, наука, освіта. Київ. Знання України, 2016. 87 с.

16. Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах : дис. ... д-ра пед. наук / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2003. 605 с.

17. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти», від 14.08.2013 № 1176. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1176729-13#Text (дата звернення: 09.06.2026).

18. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*, 2001. № 1. С. 9–22.

19. Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року». м. Київ від 25 червня 2013 р. № 344/2013. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text (дата звернення: 17.05.2026).

20. Указ Президента України «Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року». м. Київ. від 30 вересня 2019 року№ 722/2019. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text (дата звернення: 10.05.2026).

21. Шишкіна М. П. Теоретико-методичні засади формування і розвитку хмаро орієнтованого освітньо-наукового середовища вищого навчального закладу : дис. ... д-ра пед. наук / Національна академія педагогічних наук України Інститут інформаційних технологій і засобів навчання. Київ, 2016. 376 с.

22. Karabin O. Project activity in formation of professional self-development of future specialists in the field of information technologies. *Young Scientist*, 2016, № 12(40), p. 1. P. 436–440.

23. Karabin O., Bielova V., Hladun T., Makarenko L., & Bozhkov A. The role of digital technologies in increasing the involvement of students in the educational process. *WSEAS Transactions on Information Science and Applications*, 2024. Vol. 21. P. 77–89.

24. Spirin O. Informatics teachers training standards, programs and curricula in Ukraine. *Information Technologies at School* : Second International Conference «Informatics in Secondary Schools : Evolution and Perspectives». Vilnius. Institute Mathematics and Informatics, 2006. P. 340–348.

Information about the author:
Karabin Oksana Yosyfivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Informatics
and its Teaching Methods,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
2, M. Kryvonosa str., Ternopil, 46027, Ukraine

DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-708-6-4

АКАДЕМІЧНА КУЛЬТУРА І ТРАНСВЕРСАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА У СИСТЕМІ КООРДИНАТ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТИ

Кірдан О. Л.

ВСТУП

У системі координат інноваційного розвитку освіти академічна культура викладача закладу вищої освіти виступає як базовий інституційний та особистісний імператив, що безпосередньо визначає якість освітньої діяльності та конкурентоспроможність випускників на сучасному глобалізованому ринку праці. Академічна доброчесність, будучи етико-правовим ядром цієї культури, не може розглядатися виключно через призму формальних заборон чи використання антиплагіатного програмного забезпечення. Це глибоко усвідомлена система цінностей, що визначає довіру суспільства до результатів наукових досліджень та здобутих освітніх ступенів.

У вітчизняному та зарубіжному науковому дискурсі та практичному досвіді закладів вищої освіти України успішно завершено етап первинного нормативно-правового оформлення інституту академічної доброчесності. Наступним стратегічним кроком в умовах інноваційного розвитку має стати перехід до розбудови сталої, органічної культури академічної чесності на рівні кожного окремого факультету, кафедри та академічної групи, базованому на імплементації положень Закону України «Про академічну доброчесність» (2025 р.). Провідна роль у цьому процесі належить викладачу закладу вищої освіти. Тільки за умови консолідованої взаємодії всіх учасників освітнього процесу та перетворення академічної доброчесності на внутрішню потребу особистості можливо забезпечити справжню інноваційну модернізацію та високу якість вітчизняної вищої освіти.

1. Трансверсальна компетентність викладача у сучасному науковому дискурсі

Проблема трансверсальної компетентності викладача нині перебуває у колі наукових інтересів дослідників. Матеріали наукових студій мають вагомий потенціал для багатовекторного вивчення процесу формування та розвитку трансверсальної компетентності викладача. Оскільки наукові праці українських та зарубіжних науковців віддзеркалюють результати дослідницького пошуку,

вивчення їх змістового наповнення уможливить не лише узагальнення наукових здобутків і перспектив використання у сучасній теорії і практиці професійної підготовки майбутніх викладачів у закладах вищої освіти, але й визначення пріоритетних напрямів для фокусування подальших наукових досліджень.

Схарактеризуємо основні підходи до визначення поняття «трансверсальна компетентність». У статті Л. Попової[1] схарактеризовано проблему адаптації феномена трансверсальних компетентностей у сучасних світових системах професійної підготовки майбутніх фахівців. Авторкою розглянуто погляди зарубіжних науковців на зміст понять «трансверсальна компетентність», шляхи формування наскрізних компетентностей у процесі підготовки спеціалістів різного фаху в освітніх програмах країн світу. Дослідниця констатує про відсутність єдиного підходу до визначення поняття «трансверсальні компетентності». На основі аналізу міжнародних документів Л. Попова визначає трансверсальні навички та трансверсальні компетенції як необхідні практичні знання, що необхідні для ефективного впровадження в різних ситуаціях, які майбутній фахівець зможе успішно реалізувати в професійних та соціальних середовищах.

У статті «Формування трансверсальних компетентностей у процесі становлення професійної ідентичності майбутнього педагога» Т. Олефіренко та Л. Попова визначили роль трансверсальних компетентностей у сучасних світових системах професійної підготовки майбутніх фахівців крізь призму становлення професійної ідентичності. Визначено, що конкурентоздатність сучасного фахівця залежить від сформованості якості знань, культури спілкування, уміння мислити й діяти відповідно до потреб міжнародного ринку праці. Авторами наголошено, що сучасні заклади вищої освіти України мають створити таке освітнє середовище, де формуватися фахівець з нестандартним мисленням, у якого сформовані трансверсальні компетентності, та здатного забезпечити особистісну трансверсальність – нову історичну форму універсальності в межах глобального світового суспільства[2].

Нам імпонує наукова праця колективу авторів: О. Семеног, О. Попової, І. Кондрицької у якій, на основі аналізу, узагальнення українських та зарубіжних наукових публікацій аналітичного характеру, термінологічного аналізу окреслено деякі аспекти поняття

[1] Попова Л.М. Еволюція терміна «трансверсальність» у сучасному науковому просторі: зарубіжний досвід. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки».* 2022. № 99. С. 52–57. DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-99-8

[2] Олефіренко Т., Попова Л. Формування трансверсальних компетентностей у процесі становлення професійної ідентичності майбутнього педагога. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки».* 2022. № 99. С. 45–51. DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-99-7

«трансверсальні компетентності», узагальнено міжнародний досвід щодо сутності, складників трансверсальних компетентностей, що становить теоретичне підґрунтя партнерської взаємодії викладача і здобувача вищої освіти і значною мірою впливають на успішність професійної діяльності фахівця. Проведений аналіз наукових напрацювань та освітнього досвіду надав науковицям підстави констатувати, що загалом окреслюють поняття «трансверсальні компетентності» як групу компетентностей, що забезпечують перенесення набутих знань, навичок і метакогнітивних здібностей особистості на вирішення ситуацій реального життя та різноманітних професійних ситуацій і сприяють самореалізації особистості у житті і професії. Визначаючи групи трансверсальних компетентностей майбутніх фахівців та викладачів вищої школи, науковиці керувались документами ЮНЕСКО та професійним стандартом на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти», з-поміж яких такі, як володіння навичками критичного мислення, комунікативними навичками, здатністю проявляти емпатію, до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел, особистісного і професійного розвитку; креативність; діяти на основі етичних міркувань (мотивів); здатність проявляти толерантність[3].

Отже, аналіз теоретичних підходів українських та зарубіжних дослідників до вивчення феномена трансверсальної компетентності викладача засвідчує його багатовекторність та відсутність єдиної уніфікованої дефініції в сучасному науковому дискурсі. Проте спільним для більшості наукових розвідок є розуміння трансверсальних компетентностей як наскрізних практичних знань, метакогнітивних здібностей та гнучких навичок, які забезпечують успішне перенесення набутого досвіду в різноманітні професійні й соціальні середовища для розв'язання нестандартних завдань і ситуацій реального життя.

Узагальнення напрацювань науковців (Л. Попової, Т. Олефіренко, О. Семеног, О. Попової, І. Кондрицької) дозволяє виокремити ключові аспекти цього феномена. По-перше, формування трансверсальної компетентності є невіддільним складником становлення професійної ідентичності майбутнього педагога, що безпосередньо впливає на його конкурентоздатність та адаптивність відповідно до вимог міжнародного ринку праці. По-друге, особистісна трансверсальність виступає новою історичною формою універсальності фахівця в умовах глобалізованого суспільства. По-третє, вона становить міцне теоретичне та

[3] Семеног О.М.., Попова О.А., Кондрицька О. І. Трансверсальні компетентності у вимірах партнерської взаємодії: викладач і здобувач вищої освіти. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, 2021 Вип. 1(3), С. 111–120. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.17

практичне підґрунтя для розбудови ефективної партнерської взаємодії між викладачем і здобувачем вищої освіти.

Спираючись на міжнародні документи (зокрема ЮНЕСКО) та Професійний стандарт викладача вищої школи, доцільно структурувати ключові групи трансверсальних компетентностей. Вони охоплюють критичне мислення, розвинені комунікативні навички, емпатію, здатність до пошуку й аналітичного оброблення інформації, прагнення до неперервного особистісно-професійного розвитку, креативність, толерантність, а також готовність діяти на основі сталих етичних міркувань.

Таким чином, вивчення змістового наповнення трансверсальної компетентності уможливлює не лише узагальнення наявних наукових здобутків, а й окреслює пріоритетні напрями для подальших досліджень. Перспективними бачаться розвідки, спрямовані на обґрунтування конкретних педагогічних умов, інноваційних методик та інтегративного освітнього середовища закладів вищої освіти, які забезпечать ефективний розвиток трансверсального потенціалу майбутніх викладачів.

2. Академічна культура викладача у контексті інноваційного розвитку освіти

Трансформаційні процеси, що охопили сучасну світову та вітчизняну систему вищої освіти в першій половині XXI століття, вимагають кардинального переосмислення ролі та функцій ключового суб'єкта освітнього процесу –викладача закладу вищої освіти (ЗВО). У системі координат інноваційного розвитку суспільства, де знання, технології та інтелектуальний капітал стають головними рушійними силами прогресу, традиційні репродуктивні моделі навчання втрачають свою ефективність. Сучасна вища школа потребує викладача-новатора, дослідника спроможного не лише транслювати актуальну наукову інформацію, але й формувати цілісну, критично мислячу та етично зрілу особистість майбутнього фахівця.

Важливим вектором інноваційного розвитку освіти є розбудова дієвої та прозорої системи забезпечення її якості. Якість вищої освіти вже не може вимірюватися виключно формальними показниками (кількістю прослуханих годин, обсягом засвоєних знань чи наявністю публікацій). Вона передусім визначається ціннісними орієнтирами, що закладаються в основу академічної взаємодії. Саме тому фундаментальним базисом інноваційної модернізації вищої школи виступає академічна культура викладача, ядром якої є академічна доброчесність.

Пріоритети та засади дотримання академічної доброчесності у діяльності викладачів та здобувачів вищої освіти визначено у чинних

документах, а саме: Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про академічну доброчесність» та ін. Інноваційний розвиток сучасного освітнього простору вимагає не просто технологічних змін, а глибокої трансформації ціннісних орієнтирів усіх учасників освітнього процесу. Провідна роль у цьому процесі належить викладачу як носію та транслятору академічної культури.

Відповідно до рекомендацій Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО), «однією з ключових складових внутрішньої системи забезпечення якості у закладах вищої освіти є університетська система забезпечення академічної доброчесності, яка визначає загальноприйняті світовою спільнотою стандарти здійснення освітньої та наукової діяльності здобувачами вищої освіти і співробітниками університету й створює середовище нульової терпимості до порушень академічної доброчесності та етики академічних взаємовідносин»[4]. Водночас автори «Рекомендацій…» зауважують про складність цього завдання, що «полягає не тільки у подоланні поганих корупційних, плагіатних практик, псевдоавторства інших порушень академічної доброчесності, які укорінилися у вищій освіті України, але й у створенні принципово нового доброчесного середовища, яке допомагає, по-перше, просвітити усю спільноту закладу вищої освіти стосовно значення академічної доброчесності, та, по-друге, переконати людей у її важливості для успішного розвитку закладу вищої освіти й забезпечення якості освіти в цілому»[5].

В умовах інноваційного розвитку освіти поняття «академічна культура» виходить за межі суто корпоративних правил поведінки в університетському середовищі. Це інтегральне особистісно-професійне утворення, яке відображає систему цінностей, смислів, переконань, етичних норм, стандартів діяльності та поведінки, що поділяються академічною спільнотою і реалізуються викладачами у процесі наукової, педагогічної та соціокультурної взаємодії.

Академічна культура викладача закладу вищої освіти має складну, багаторівневу структуру, до якої входять такі, умовно виокремлені нами, взаємопов’язані компоненти:

1. Ціннісно-орієнтаційний (аксіологічний) компонент: включає глибоке усвідомлення викладачем цінності істини, наукового пошуку, свободи висловлювань, справедливості, чесності, взаємоповаги та академічної свободи.

2. Когнітивний (знаннєвий) компонент: охоплює систему знань про нормативно-правове регулювання академічної діяльності, правила

[4] Рекомендації Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти щодо забезпечення академічної доброчесності. Київ : НАЗЯВО, 2020. С. 1.

[5] Там само

цитування та оформлення наукових праць, види академічної недоброчесності, етичні кодекси університету та світові стандарти наукових досліджень.

Зауважимо, що Закон України «По академічну доброчесність»[6], введення в дію якого відбудеться 31 липня 2026 року, поширюється на суспільні відносини, що виникають у зв'язку з провадженням академічної діяльності яка охоплює (ст. 2): наукову, науково-педагогічну, педагогічну, викладацьку діяльність; навчальну діяльність здобувачів освіти; освітню діяльність закладів освіти, наукових установ; створення, виконання та оцінювання проектів у сфері освіти і науки; створення, рецензування, наукове редагування академічних творів; вступні випробування у закладах освіти (наукових установах); проведення олімпіад, турнірів, конкурсів, змагань та інших заходів змагального характеру у сфері освіти і науки та участь у таких заходах; присудження наукових ступенів і ступенів освіти, присвоєння вчених і педагогічних звань, кваліфікаційних категорій, обрання дійсних членів (академіків) і членів-кореспондентів Національної академії наук України та національних галузевих академій наук України; здійснення процедур внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості освіти; атестацію наукових працівників; державну атестацію наукових установ і закладів вищої освіти у частині провадження ними наукової і науково-технічної діяльності; здійснення наукової і науково-технічної експертизи[7].

Діяльнісно-поведінковий (праксеологічний) компонент**:** виявляється в безпосередньому дотриманні етичних норм у викладацькій та дослідницькій діяльності, об'єктивному оцінюванні здобувачів вищої освіти, розробці авторських курсів, використанні ліцензійного програмного забезпечення та протидії будь-яким проявам плагіату чи корупції.

Тому, викладачі закладів вищої освіти, науково-педагогічні, наукові працівники, інші особи, які здійснюють викладацьку діяльність, відповідно ст. 5 Закону України «Про академічну доброчесність», зобов'язані знати та неухильно дотримуватися таких правил:

- ставитися з повагою до здобувачів освіти та інших учасників освітнього процесу;
- ґрунтувати власну діяльність на надійних і достовірних даних, що базуються на результатах досліджень та відображають сучасний стан знань з відповідних питань;

[6]Закон України «По академічну доброчесність» (прийнятий 18.12.2025 р.) https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20#Text (дата звернення 25.05.2026)

[7] Там само.

- перевіряти надійність і достовірність інформації, що надається здобувачам освіти та іншим учасникам освітнього процесу;
- чітко окреслювати очікувані результати навчання, встановлювати зрозумілі вимоги до виконання навчальних завдань та мати прозору систему оцінювання результатів навчання здобувачів освіти, яка базується на чітких оприлюднених критеріях;
- доброчесно оцінювати академічні твори та навчальні роботи здобувачів освіти, переконуватися у відсутності ознак порушення академічної доброчесності;
- власним прикладом сприяти формуванню у здобувачів освіти академічної доброчесності;
- стимулювати та заохочувати здобувачів освіти до дотримання академічної доброчесності;
- вчасно, неупереджено, невибірково реагувати на будь-які прояви порушення академічної доброчесності, припиняти такі порушення, застосовувати до здобувачів освіти заходи реагування на порушення академічної доброчесності у випадках і порядку, визначених цим Законом, спеціальними законами та/або внутрішніми актами[8].

Особистісно-рефлексивний компонент: передбачає здатність викладача до самооцінки власної діяльності, критичного переосмислення своїх наукових результатів, прагнення до постійного самовдосконалення та готовність нести відповідальність за результати своєї праці.

У системі координат інноваційного розвитку професійна підготовка майбутніх фахівців, здатних дотримуватися норм і правил академічної доброчесності, є не лише запорукою якості вищої освіти, але й потужним чинником її випереджального розвитку. Змінюється сама парадигма діяльності викладача: від транслятора готових знань архітектора освітнього простору, чий особистий приклад доброчесності формує етичний компас майбутніх фахівців.

Проблема формування академічної культури майбутніх викладачів шляхом упровадження теоретичних і практичних надбань і творчого застосування конструктивного вітчизняного досвіду належить до низки актуальних педагогічних проблем сьогодення. Питання формування академічної доброчесності та трансформації академічної культури викладача в умовах інноваційного розвитку вищої школи було предметом досліджень багатьох вітчизняних учених, зокрема: Н. Батечко[9], Н. Букач[10], Н. Кобрин[11], О. Ковальчук[12] та ін. Однак,

[8] Закон України «По академічну доброчесність» (прийнятий 18.12.2025 р.) https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20#Text (дата звернення 25.05.2026)

[9] Батечко Н., Михайліченко М. Феномен академічної доброчесності в контексті синергії наукових підходів. *Освітологія*. 2019. № 8. С. 26–33.

незважаючи на широке коло досліджень, потребують подальшого аналізу та систематизації питання цілісного формування академічної культури викладачів як фундаментального чинника розвитку внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти у координатах сучасних освітніх інновацій.

Професійна підготовка майбутніх фахівців у закладах вищої освіти (ЗВО), здатних дотримуватися норм і правил академічної доброчесності, є не лише запорукою якості вищої освіти, але й потужним чинником її сталого інноваційного розвитку. У базових законодавчих документах, таких як Закони України «Про вищу освіту», «Про освіту», «Про академічну доброчесність» чітко акцентовано на формуванні інтелектуального потенціалу та всебічному розвитку особистості як найвищої цінності суспільства. Внаслідок цього суттєво змінюється і соціально-професійна роль викладача закладу вищої освіти чи вчителя закладу загальної середньої освіти, ключова діяльність яких тепер безпосередньо полягає у забезпеченні та плеканні академічної доброчесності здобувачів у закладах освіти.

У Законі України «Про академічну доброчесність» (2025 р.) визначено такі базові цінності академічної доброчесності:

- чесність суб'єктів академічної діяльності перед собою та іншими особами;
- довіра до результатів академічної діяльності інших осіб, зокрема до того, що ці результати здобуті чесно та з дотриманням відповідних правил і стандартів;
- повага до честі і гідності своєї та інших членів академічної спільноти, цінування різноманіття думок, повага до прав інтелектуальної власності інших осіб;
- справедливість у ставленні суб'єктів академічної діяльності один до одного, зокрема створення справедливих політик закладів освіти, наукових установ, послідовне та неупереджене реагування на порушення академічної доброчесності, доброчесне оцінювання результатів академічної діяльності;
- відповідальність суб'єктів академічної діяльності перед собою, один перед одним і перед суспільством за результати своєї академічної діяльності;

---

[10] Букач М. М., Жело Х. А. Академічна чесність як основа становлення майбутнього науковця. *Наукові праці. Педагогіка*. 2016. Вип. 269 (257).

[11] Кобрин Н. Плагіат не має терміну давності (Василенко М. «Іван Франко: Поступ Ідеї»). *Українська літературна компаративістика*. 2018. Вип. 12. С. 112–120.

[12] Ковальчук О., Потапюк Л. Забезпечення академічної чесності у закордонних вищих навчальних закладах шляхом формування нової академічної культури. *Порівняльна педагогіка*. 2017. № 3. С. 67–75.

- стійкість у доброчесному провадженні своєї академічної діяльності незалежно від зовнішніх і внутрішніх спонукань до порушення академічної доброчесності та від наявності чи відсутності зовнішнього контролю;
- рішучість у формуванні та утвердженні культури академічної доброчесності, сміливість у захисті академічної доброчесності в академічній діяльності [13].

Значимим є те, що академічна доброчесність за своєю природою є категорією етики. У філософсько-енциклопедичному вимірі категорія «етика» має два ключових значення: по-перше, як наука про мораль, її походження, розвиток і роль у суспільному житті; по-друге, як сукупність моральних правил та норм поведінки певної професійної спільноти чи класу.

У працях сучасних вітчизняних науковців детально схарактеризовано різні аспекти формування досліджуваного феномену. Зокрема:

У публікації Н. Батечко та М. Михайліченка категорію академічної доброчесності висвітлено крізь призму синергії системного та синергетичного підходів, що виступає потужним теоретико-методологічним підґрунтям явища[14].

М. Букач та Х. Жело здійснюють характеристику академічної чесності у науковому середовищі університетів та аналізують заходи інституційної боротьби з академічним шахрайством[15].

Науковиця Н. Кобрин актуалізує питання про те, що плагіат не має терміну давності, аналізуючи проблеми текстових запозичень у науковому просторі[16].

Дослідниця Б. Гвоздецька на основі соціологічного аналізу виокремлює чинники недоброчесної поведінки студентів, доводячи, що вони мають як загальносуспільний, так і внутрішньоуніверситетський характер[17].

---

[13] Закон України «По академічну доброчесність» (прийнятий 18.12.2025 р.) https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20#Text (дата звернення 25.05.2026)

[14] Батечко Н., Михайліченко М. Феномен академічної доброчесності в контексті синергії наукових підходів. *Освітологія*. 2019. № 8. С. 26–33.

[15] Букач М. М., Жело Х. А. Академічна чесність як основа становлення майбутнього науковця. *Наукові праці. Педагогіка*. 2016. Вип. 269 (257).

[16] Кобрин Н. Плагіат не має терміну давності (Василенко М. «Іван Франко: Поступ Ідеї»). *Українська літературна компаративістика*. 2018. Вип. 12. С. 112–120.

[17] Гвоздецька Б. Феномен академічної недоброчесності у закладах вищої освіти України та закордоном: чинники та прояви. *Молодь і ринок*. 2019. № 11 (178). С. 45–51.

Науковці О. Ковальчук та Л. Потапюк фокусують увагу на зарубіжному досвіді побудови нової академічної культури, спрямованої на викорінення хабарництва, списування та плагіату[18].

Дослідниця Т. Михайлова розглядає тонку межу між свідомим плагіатом, науковим недоглядом та ситуацією, коли вчені мислять однаково в межах однієї наукової парадигми[19].

Проблемам експансії плагіату внаслідок викривленого розуміння права на творчість присвячено розвідку О. Рижко[20].

Дослідниця Я. Тицька піддає критичному аналізу інститут «академічної відповідальності» та пропонує практичні кроки щодо покращення якості освітнього процесу через призму академічних свобод[21].

Вагомий внесок у дослідження етичних вимірів проблеми зробила Д. Сопова, яка у низці праць проаналізувала ставлення магістрантів до плагіату, концептуальні засади формування академічної чесності майбутніх учителів[22] та експертні методи виявлення неправомірних запозичень[23].

Філософсько-антропологічний зв'язок між «волею до наукової новизни» та внутрішньою неможливістю вчинити плагіат обґрунтував Н. Хамітов[24], а масштаби плагіату як загрози національного рівня схарактеризував Р. Шишка[25].

Окрему групу досліджень становлять праці, орієнтовані на виховання культури доброчесності. Зокрема Т. Хвердохліб розглядає академічну доброчесність як органічний складник громадянського виховання, що має закладатися ще на рівнях загальної середньої освіти

[18] Ковальчук О., Потапюк Л. Забезпечення академічної чесності у закордонних вищих навчальних закладах шляхом формування нової академічної культури. *Порівняльна педагогіка*. 2017. № 3. С. 67–75.

[19] Михайлова Т. Плагіат, недогляд чи «науковці мислять однаково»? *Слово і Час*. 2019. № 5. С. 34–42.

[20] Рижко О. Експансія плагіату як перверсивне розуміння права на творчість. *Наукові записки Інституту журналістики*. 2019. Т. 74. С. 5–14.

[21] Тицька Я. Академічна доброчесність та академічна відповідальність у забезпеченні якості освіти. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2020. № 4. С. 211–215.

[22] Сопова Д. Роль академічної чесності як складової феномену університетської освіти та професійної підготовки майбутніх фахівців. *Вища освіта України*. 2020. № 3. С. 56–63.

[23] Сопова К. Методи виявлення плагіату в наукових публікаціях: судово-експертна практика. *Теорія та практика судової експертизи і криміналістики*. 2021. Вип. 23. С. 140–152.

[24] Хамітов Н. Воля до наукової новизни як умова неможливості плагіату. *Філософська думка*. 2020. № 2. С. 18–25.

[25] Шишка Р. Плагіат як національна проблема сучасної науки та освіти. *Інтелектуальна власність в Україні*. 2021. № 6. С. 12–19.

та розвиватися впродовж усього навчання у ЗВО[26]. Дослідниця І. Романова визначає практичні шляхи формування культури доброчесності через проєктну діяльність та живий особистий приклад викладача-дослідника[27].

Питанням академічної культури дослідника присвячено міжнародну науково-практичну конференцію[28] «Академічна культура дослідника в освітньому просторі: європейський та національний досвід», що відбулася 14–16 травня 2026 року в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка.

Проблемі академічної стійкості педагога як основи забезпечення якості освіти в умовах глобальних викликів, а також як пріоритетної характеристики його професійної культури, показника свободи, честі, гідності та волі, здатності до швидких позитивних перетворень фундаментального рівня присвячено статтю Т. Сорочинської[29]. Дослідницею доведено, що означена проблема окреслює актуальні аспекти трансформації професійної діяльності освітян, що вимагає поєднання академічної компетентності, професійної життєстійкості та національної відповідальності.

3. Інноваційні форми і методи формування академічної культури майбутніх викладачів в освітньому процесі університету

На основі запропонованої нами у попередньому підрозділі чотирикомпонентної структури академічної культури майбутніх викладачів та аналізу праць вітчизняних науковців, виокремимо інноваційні форми і методи роботи з майбутніми викладачами.

1. Для формування внутрішньої стійкості, поваги до істини, справедливості та створення середовища нульової терпимості до порушень (ціннісно-орієнтаційний (аксіологічний) компонент).

Дискусійний медіа-клуб «Порушенням академічної доброчесності: дія чи бездіяльність». *Методика:* Спираючись на статтю 17 Закону України «Про академічну доброчесність», організувати дебати

[26] Хвердохліб Т. Академічна доброчесність як складник громадянського виховання здобувачів вищої та загальної середньої освіти. *Новий колегіум*. 2022. № 2. С. 41–48.

[27] Романова І. Формування культури академічної доброчесності майбутніх соціальних працівників і педагогів. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2021. № 1. С. 55–62.

[28] Академічна культура дослідника в освітньому просторі: європейський та національний досвід : програма IX Міжнародної науково-практичної конференції, 14–16 травня 2026 року / уклад. О. С. Семеног. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2026. 56 с.

[29] Сорочинська Т. Академічна стійкість сучасного педагога як основа забезпечення якості освіти в умовах екзистенційних викликів. *Педагогічна наука і освіта XXI століття*. 2026. Вип. 6, С. 243–249. https://doi.org/10.35619/pse.vi6.169

щодо ознак порушення академічної доброчесності. Майбутні викладачі аналізують складні кейси, де важко чітко розмежувати несвідомий недогляд і навмисну крадіжку ідей. *Результат:* Розвиток академічної культури (етичної чутливості) та розуміння цінності авторського права.

Метод філософсько-антропологічного моделювання «Воля до новизни». Фокус під час проведення навчальних занять доцільно змістити від залякування покараннями, на занурення майбутніх викладачів (аспірантів та магістрантів) у герменевтичний аналіз текстів, де вони мають віднайти власну роль у науці. Акцент зміщується на створення ситуації успіху, радість відкриття, що робить плагіат психологічно неможливим для особистості.

Проєкт «Кодекс Честі» академічної групи. Проєкт передбачає спільну законотворчу діяльності на основі базових цінностей Закону України «Про академічну доброчесність». Здобувачі вищої освіти самостійно прописують правила взаємоповаги та справедливості для своєї групи і критерії їх дотримання.

2. Для забезпечення формування когнітивного (знаннєвого) компоненту академічної культури майбутніх викладачів під час навчальних занять із дисципліни «Методологія наукових досліджень та академічна доброчесність» необхідно детально пропрацювати норми Закону України «Про академічну доброчесність» (2025 р.), інструментів верифікації інформації та світових стандартів.

З цією метою пропонуємо провести «***Юридично-педагогічний квест «Академічний комплаєнс»».*** Методика проведення квесту базована на практичній грі за статтями 2 та 5 Закону України «Про академічну доброчесність». Учасники отримують сценарії (наприклад: організація олімпіади, організація конкурсу наукових робіт, рецензування проєктів тощо) і мають визначити, які саме норми закону регулюють ці суспільні відносини.

Кейс-метод «Анатомія текстових запозичень». Використовуючи тезу Н. Кобрин про те, що «плагіат не має терміну давності» здобувачам вищої освіти пропонуються реальні або персоніфіковані історико-наукові кейси для експертного аналізу.

Воркшоп «Аналітично-експертна лінгвістика в освіті». Метою воркшопу є навчити майбутніх викладачів розрізняти технічні збіги від інтелектуального шахрайства (модифікації тексту, синонімізація, перефразовування ШІ тощо), використовуючи сучасні антиплагіатні системи та методи експертного аналізу.

1. Для забезпечення формування діяльнісно-поведінкового (праксеологічного) компоненту академічної культури майбутніх викладачів під час навчальних занять із дисциплін «Методика викладання у закладах вищої освіти», «Актуальні питання навчання та

викладання у ЗВО» та формування навичок прозорого оцінювання, створення авторського контенту та неупередженого реагування на порушення пропонуємо такі інноваційні форми і методи:

Проєктна лабораторія майбутнього викладача «Дизайн прозорого оцінювання». Для практичної реалізації вимог ст. 5 Закону України «Про академічну доброчесність» майбутні викладачі розробляють силабус власного курсу, де прописують чіткі критерії оцінювання (рубрики) для завдань, що унеможливлюють суб'єктивізм.

Ділова гра «Засідання Комісії з академічної доброчесності». Учасники розподіляють ролі (студент-порушник, викладач, який виявив плагіат, незалежний експерт, декан, роботодавець) і моделюють процедуру вчасної, неупередженої та невибіркової реакції на інцидент.

Індивідуальні науково-дослідні завдання (проєкти) «Наука без фальсифікації». Майбутні викладачі залучаються до наукових досліджень під керівництвом викладача. Вони проходять увесь цикл: від збору первинних даних (демонструючи їх надійність за ст. 5) до публічного захисту результатів.

Для забезпечення формування особистісно-рефлексивного компоненту академічної культури майбутніх викладачів під час навчальних занять із дисципліни «Методологія наукових досліджень та академічна доброчесність», «Методика викладання у закладах вищої освіти», «Актуальні питання навчання та викладання у ЗВО» рекомендуємо розвивати академічну стійкість. З цією метою пропонуємо:

Тренінг «Академічна стійкість викладача», який включає вправи на розвиток професійної життєстійкості викладача в умовах криз, стрес-тести на здатність протистояти зовнішньому тиску (наприклад, проханням «поставити оцінку по знайомству» чи тиску адміністрації ЗВО) та формування академічної відповідальності.

Метод портфоліо «Дзеркало доброчесності». З цією метою з перших тижнів навчання у закладі вищої освіти майбутній викладач веде рефлексивний щоденник, де фіксує свої труднощі під час написання наукових робіт, аналізує фактори недоброчесної поведінки, описує дієві механізми забезпечення академічної доброчесності.

Зауважимо, що запропоновані нами інноваційні форми і методи формування академічної культури майбутніх викладачів спрацюють лише тоді, коли науково-педагогічні працівники закладу вищої освіти, залучені до викладання, демонструють абсолютну прозорість, відкритість до критики та повагу до думок майбутніх колег.

Для формування академічної культури майбутніх викладачів на інституційному рівні (закладу вищої освіти) необхідно:

1. **Модернізація змісту навчальних дисциплін,** що передбачає включення до робочих програм усіх рівнів вищої освіти обов'язкових

тем або окремих вибіркових (елективних) курсів, присвячених академічному письму, методології наукових досліджень, управлінню інтелектуальною власністю та етиці наукового пошуку.

2. Трансформація методів навчання та оцінювання: відмова від традиційних репродуктивних завдань (написання рефератів, які легко завантажити з Інтернету) на користь інноваційних, ситуаційних, проєктних та дослідницьких завдань (Case-study, підготовка грантових заявок, командні проєкти, мікровикладання тощо), що вимагають індивідуального творчого підходу і унеможливлюють плагіат.

3. **Репутаційний освітньо-науковий бренд викладача:** бездоганне дотримання етичних норм викладачами у власній освітньо-науковій діяльності (об'єктивне оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти, наявність якісних публікацій у виданнях, що індексуються у Scopus/WoS, відсутність самоплагіату, відкритість власних дослідницьких даних тощо). Особистий приклад науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти є потужним виховним чинником для майбутніх викладачів.

4. **Партнерська взаємодія (педагогіка партнерства):** створення на заняттях атмосфери психологічної безпеки, відкритого діалогу та поваги до інтелектуальної власності здобувачів вищої освіти. Коли майбутні викладачі бачить, що його припущення, думки є цінністю для викладача, мотивація до списування чи використання недоброчесних практик суттєво знижується.

ВИСНОВКИ

У дослідженні здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано розв'язання актуальної науково-педагогічної проблеми, що полягає в обґрунтуванні сутності, структури та механізмів формування трансверсальної компетентності й академічної культури викладача в координатах інноваційного розвитку вищої освіти.

Результати проведеного дослідження дозволили сформулювати такі висновки:

1. Концептуалізовано сутність феномена «трансверсальна компетентність викладача» в сучасному науковому дискурсі. Доведено, що за умов відсутності єдиної уніфікованої дефініції, більшість вітчизняних та зарубіжних дослідників (Л. Попова, Т. Олефіренко, О. Семеног та ін.) розглядають її як багатовекторну систему наскрізних практичних знань, метакогнітивних здібностей та «гнучких» навичок (soft skills). Вона забезпечує ефективне перенесення набутого досвіду в різноманітні професійні й соціальні середовища, виступаючи новою формою особистісної універсальності фахівця в умовах глобалізації та

фундаментом партнерської взаємодії в системі «викладач – здобувач вищої освіти».

2. Визначено структуру ключових груп трансверсальних компетентностей відповідно до міжнародних документів ЮНЕСКО та Професійного стандарту викладача вищої школи. Встановлено, що базовий каркас трансверсальності сучасного викладача утворюють: критичне мислення, розвинена комунікація, емпатія, здатність до аналітичного оброблення різноджерельної інформації, креативність, толерантність, неперервний саморозвиток та готовність діяти виключно на засадах професійної етики.

3. Обґрунтовано роль академічної культури викладача як обов'язкового складника внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти. З'ясовано, що в умовах освітніх трансформацій першої чверті XXI століття академічна культура долає межі корпоративних правил і постає як інтегральне особистісно-професійне утворення. Конкретизовано її складну чотирикомпонентну структуру, що охоплює такі взаємопов'язані компоненти ціннісно-орієнтаційний (аксіологічний), когнітивний (знаннєвий), діяльнісно-поведінковий (праксеологічний) та особистісно-рефлексивний.

4. Систематизовано нормативно-правове та теоретичне підґрунтя розбудови доброчесного освітнього середовища. Особливу увагу закцентовано на імплементації норм Закону України «Про академічну доброчесність» (2025 р., введення в дію – 31.07.2026 р.), який регламентує 7 базових цінностей (чесність, довіра, повага, справедливість, відповідальність, стійкість, рішучість) та чітко визначає 8 професійних обов'язків викладача як архітектора доброчесного простору та живого етичного прикладу для студентства.

5. Розроблено та класифіковано інноваційні форми і методи формування академічної культури майбутніх викладачів у процесі університетської підготовки відповідно до виокремлених компонентів: для аксіологічного компонента: дискусійний медіа-клуб «Порушенням академічної доброчесності: дія чи бездіяльність», метод філософсько-антропологічного моделювання «Воля до новизни» (герменевтичний аналіз), проєкт «Кодекс Честі»; для когнітивного компонента: юридично-педагогічний квест «Академічний комплаєнс», кейс-метод «Анатомія текстових запозичень», воркшоп «Аналітично-експертна лінгвістика в освіті»; для праксеологічного компонента: проєктна лабораторія «Дизайн прозорого оцінювання», ділова гра «Засідання Комісії з академічної доброчесності», індивідуальні дослідницькі проєкти «Наука без фальсифікації»; для особистісно-рефлексивного компонента: тренінг «Академічна стійкість викладача», метод портфоліо «Дзеркало доброчесності».

6. Визначено інституційні чинники успішної трансформації освітнього простору закладу вищої освіти, серед яких: модернізація змісту дисциплін, перехід від репродуктивних до проєктно-дослідницьких методів навчання, формування репутаційного бренду викладача та практична реалізація принципів педагогіки партнерства.

АНОТАЦІЯ

Схарактеризовано основні підходи вітчизняних учених до трактування трансверсальних компетентностей як наскрізних практичних знань, метакогнітивних здібностей та гнучких навичок, що забезпечують конкурентоздатність та адаптивність фахівця в умовах глобалізованого суспільства. Структуровано ключові групи трансверсальних умінь на основі документів ЮНЕСКО та Професійного стандарту викладача ЗВО.

Розкрито сутність та архітектоніку академічної культури викладача через призму її чотирьох взаємопов'язаних компонентів: аксіологічного, когнітивного, праксеологічного та особистісно-рефлексивного. У світлі нового Закону України «Про академічну доброчесність» (введення в дію – 31 липня 2026 року) деталізовано базові цінності та нормативно визначені правила поведінки суб'єктів академічного процесу.

Наукова новизна та практична значущість дослідження полягають у розробці та систематизації інноваційного інструментарію формування академічної культури майбутніх викладачів у ЗВО. Запропоновано комплекс інтерактивних форм і методів роботи (юридично-педагогічний квест «Академічний комплаєнс», дискусійний медіа-клуб, метод філософсько-антропологічного моделювання «Воля до новизни», проєктна лабораторія «Дизайн прозорого оцінювання», тренінг «Академічна стійкість викладача» тощо). Визначено інституційні вектори модернізації вищої школи на засадах педагогіки партнерства та розбудови репутаційного освітньо-наукового бренду викладача закладу вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Академічна культура дослідника в освітньому просторі: європейський та національний досвід : програма IX Міжнародної науково-практичної конференції, 14–16 травня 2026 року / уклад. О. С. Семеног. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2026. 56 с.

2. Батечко Н., Михайліченко М. Феномен академічної доброчесності в контексті синергії наукових підходів. *Освітологія*. 2019. № 8. С. 26–33.

3. Букач М. М., Жело Х. А. Академічна чесність як основа становлення майбутнього науковця. *Наукові праці. Педагогіка*. 2016. Вип. 269 (257).

4. Гвоздецька Б. Феномен академічної недоброчесності у закладах вищої освіти України та закордоном: чинники та прояви. *Молодь і ринок*. 2019. № 11 (178). С. 45–51.

5. Закон України «По академічну доброчесність» (прийнятий 18.12.2025 р.) https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20#Text (дата звернення 25.05.2026)

6. Кобрин Н. Плагіат не має терміну давності (Василенко М. «Іван Франко: Поступ Ідеї»). *Українська літературна компаративістика*. 2018. Вип. 12. С. 112–120.

7. Ковальчук О., Потапюк Л. Забезпечення академічної чесності у закордонних вищих навчальних закладах шляхом формування нової академічної культури. *Порівняльна педагогіка*. 2017. № 3. С. 67–75.

8. Михайлова Т. Плагіат, недогляд чи «науковці мислять однаково»? *Слово і Час*. 2019. № 5. С. 34–42.

9. Олефіренко Т., Попова Л. Формування трансверсальних компетентностей у процесі становлення професійної ідентичності майбутнього педагога *Збірник наукових праць «Педагогічні науки».* 2022. № 99. С. 45–51. DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-99-7

10. Попова Л.М. Еволюція терміна «трансверсальність» у сучасному науковому просторі: зарубіжний досвід. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки».* 2022. № 99. С. 52–57 DOI https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-99-8

11. Рекомендації Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти щодо забезпечення академічної доброчесності. Київ : НАЗЯВО, 2020. С. 1.

12. Рижко О. Експансія плагіату як перверсивне розуміння права на творчість. *Наукові записки Інституту журналістики*. 2019. Т. 74. С. 5–14.

13. Романова І. Формування культури академічної доброчесності майбутніх соціальних працівників і педагогів. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2021. № 1. С. 55–62.

14. Семеног О.М., Попова О.А., Кондрицька О. І. Трансверсальні компетентності у вимірах партнерської взаємодії: викладач і здобувач вищої освіти. А*кадемічні студії. Серія «Педагогіка»*, 2021 Вип. 1(3), С. 111–120. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.17

15. Сопова Д. Роль академічної чесності як складової феномену університетської освіти та професійної підготовки майбутніх фахівців. *Вища освіта України*. 2020. № 3. С. 56–63.

16. Сопова К. Методи виявлення плагіату в наукових публікаціях: судово-експертна практика. *Теорія та практика судової експертизи і криміналістики*. 2021. Вип. 23. С. 140–152.

17. Сорочинська Т. Академічна стійкість сучасного педагога як основа забезпечення якості освіти в умовах екзистенційних викликів. *Педагогічна наука і освіта XXI століття*. 2026. Вип. 6. С. 243–249. https://doi.org/10.35619/pse.vi6.169

18. Тицька Я. Академічна доброчесність та академічна відповідальність у забезпеченні якості освіти. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2020. № 4. С. 211–215.

19. Хамітов Н. Воля до наукової новизни як умова неможливості плагіату. *Філософська думка*. 2020. № 2. С. 18–25.

20. Хвердохліб Т. Академічна доброчесність як складник громадянського виховання здобувачів вищої та загальної середньої освіти. *Новий колегіум*. 2022. № 2. С. 41–48.

21. Шишка Р. Плагіат як національна проблема сучасної науки та освіти. *Інтелектуальна власність в Україні*. 2021. № 6. С. 12–19.

Information about the author:
Kirdan Olena Leonidivna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Acting Head of the Department of Pedagogy
and Educational Management,
Uman National University
28, Sadova str., Uman, 20308, Ukraine

DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-708-6-5

МЕРЕЖЕВА ЕКОСИСТЕМА НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ: СИНЕРГІЯ ДЕРЖАВИ, БІЗНЕСУ ТА ЗВО

Коваль А. М., Желєзко А. М., Попова М. А.

ВСТУП

В сучасних умовах стрімкого технологічного прогресу, проблематика безперервної освіти зайняла провідне місце в економіці, державному управлінні та в освіті, оскільки сьогодні диплом про вищу освіту не є гарантією довготривалого професійного успіху як на світовому, так і на національному рівнях. Глобалізація, економічна турбулентність, євроінтеграційні процеси, трансформація ринку праці довели, що класична вища освіта втрачає статус завершеного етапу професіоналізації особистості і вимагає від фахівців оновлення знань, гнучкості та готовності до підвищення кваліфікації або перекваліфікації. В мінливих реаліях сьогодення, освіта – це не фіксований етап у житті людини, а безперервний процес адаптації до викликів часу.

У закладах вищої освіти (ЗВО) спостерігається фундаментальне зсунення освітніх орієнтирів: виші еволюціонують від ізольованих систем надання базової вищої освіти до відкритих інституційних платформ, що забезпечують реалізацію концепції навчання впродовж життя (Lifelong Learning). Саме ці особливості зумовлюють актуальність даного дослідження.

У межах такої концепції ЗВО трансформуються у гнучкі освітні хаби, які оперативно реагують на цивілізаційні виклики через інструменти мікрокваліфікацій, сертифікатні програми та інтенсивні курси підвищення кваліфікації. Стратегічна мета такого навчання зміщується з репродуктивної трансляції знань на формування та поглиблення необхідних компетентностей, цілісний розвиток особистості, адаптацію фахівців до нових технологічних укладів, швидке перекваліфікування та безперервне поглиблення професійного рівня.

Зазначений контекст є підставою для зміни парадигми класичної освіти: перехід від освіти «на все життя» до освіти «через усе життя». Концепція навчання впродовж життя (Lifelong Learning) стає ключовим інструментом підтримки конкурентноспроможності кожної особистості та базовою передумовою для формування нової архітектури мережевої екосистеми навчання впродовж життя крізь призму синергії держави, бізнесу та ЗВО.

Метою розвідки є створення комплексного аналізу нормативно-правової бази, що регулює неперервну освіту (Lifelong Learning), концепції навчання впродовж життя на прикладі Державного торговельно-економічного університету (ДТЕУ), а також визначення ключових бар'єрів, які стримують розгортання єдиної мережі безперервної освіти.

Дослідження побудовано на адаптації класичної концепції «Потрійної спіралі» (Triple Helix) Г. Ецковіца[1] (взаємодія університет – підприємства – держава) з розширенням фокусу моделі: акцент зміщується з суто комерційних інновацій на розвиток безперервного навчання.

Застосування екосистемного підходу підтверджує, що мережева екосистема виступає оптимальним середовищем для поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти. Це дозволяє оперативно реагувати на запити ринку праці та забезпечувати гнучкість освітніх траєкторій.

1. Теоретико-правове регулювання розвитку неперервної освіти (навчання впродовж життя)

Базисом освітньої державної політики в Україні є Конституція[2]. Теоретико-правове регулювання неперервної освіти ґрунтується на забезпеченні конституційного права особи на здобуття знань, професійний розвиток та підвищення кваліфікації упродовж усього життя незалежно від віку[3].

Системний розвиток концепції безперервної освіти в Україні (офіційно закріплена як «навчання впродовж життя» – Lifelong Learning) стартував у 2000-х роках, коли Україна приєдналася до резолюції ЮНЕСКО на Міжнародному Освітньому Форумі у Дакарі (Сенегал) у квітні 2000 року, де було ухвалено глобальну концепцію «Освіта для всіх» (Дакарські рамки)[4]. Адаптація принципів ЮНЕСКО у 2002 році втілилася у Національну доктрину розвитку освіти України, де і було закріплено принцип безперервності освіти в українському

[1] Іцковіц Г. Потрійна спіраль. Університети – підприємства – держава. Інновації в дії / переклад з англ. Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2010. 240 с.

[2] Конституція України. Розділ ІІ. Права, свободи та обов'язки людини і громадянина. Стаття 53. URL: https://constitution.in.ua/articles/53/.

[3] Лащихіна В.П., Лащихіна І.М. Нормативно-правові засади розвитку неперервної освіти. *Військова освіта*. № 1, 2017. С. 115–123.

[4] Пількевич В. «Освіта для всіх» в діяльності ЮНЕСКО. *Європейські історичні студії.* № 10, 2018. С. 176–186.

законодавстві, інтегрувавши його в систему вищої освіти, підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки[5].

Концепція навчання впродовж життя в Україні концептуально та законодавчо базується на європейських стандартах: Рекомендації Європейського парламенту і Ради від 18 грудня 2006 року[6]. Цей документ став фундаментом для інтеграції української освітньої системи до європейського простору. Рекомендація встановлює вісім ключових компетентностей, необхідних для особистої реалізації, активної громадянської позиції, соціальної інтеграції та працевлаштування: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; математична грамотність та базові науково-технічні знання; цифрова компетентність; уміння вчитися; соціальні та громадянські компетентності; ініціативність та самовираження у сфері культури[7].

Оновлені Рекомендації Ради ЄС щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя були ухвалені 22 травня 2018 року, адаптувавши освітні стандарти до вимог цифрової ери та сталого розвитку[8].

Модернізована європейська та українська освітня рамка визначає перелік ключових компетентностей для успішної життєдіяльності та працевлаштування: грамотність; багатомовна компетентність; математична компетентність та компетентність у науці, техніці та інженерії; цифрова компетентність; особистісна, соціальна та навчальна компетентність; громадянська компетентність; компетентність у підприємництві; культурна обізнаність та компетентність у висловлюванні[9].

Отже, оновлена Рекомендація Ради ЄС щодо формування ключових компетентностей, необхідних впродовж життя, змістила акценти з класичної грамотності на критичне мислення, креативність, цифрову трансформацію та соціальну взаємодію.

---

[5] Про Національну доктрину розвитку освіти. Указ Президента України від 17.04.2002 р. *Сайт РАДА. Верховна Рада України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text

[6] Організація та управління. Стратегія навчання впродовж життя. *Європейська комісія. Офіційний вебсайт Європейського Союзу*. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/uk/eurypedia/ukraine/stratehiya-navchannya-vprodovzh-zhyttya.

[7] Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року. *Сайт РАДА. Верховна Рада України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text.

[8] COUNCIL RECOMMENDATION of 22 MAY 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union. Site European Union.* URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=oj:JOC_2018_189_R_0001.

[9] Key competences. *Terminology of European education and training policy. Site CEDEFOP*. URL: https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-glossary/glossary/sleutelcompetenties.

Сучасний правовий фундамент регулювання розвитку неперервної освіти побудований на базовому законодавстві України, спеціальних та профільних нормативних актах, Державних концепціях та галузевих програмах.

Основу базового законодавства складають:

• Закон України «Про освіту»[10] закріплює право особи на навчання впродовж усього життя (формальна, неформальна та інформальна освіта) та базові принципи навчання впродовж життя (безперервність, особистісно-орієнтований підхід, гнучкість, універсальність (інклюзивність), розвиток ключовик компетентностей).

• Закон України «Про повну загальну середню освіту»[11] є невіддільним елементом єдиної освітньої системи, де школа виступає фундаментом і закладає здатність і потребу людини навчатися, здобувати нові компетентності, перекваліфіковуватися впродовж усього життя.

• Закон України «Про фахову передвищу освіту»[12] ґрунтується на одному із базових стовпів концепції освіти впродовж життя і полягає у забезпеченні безперервного професійного розвитку, гнучкості навчання та можливості здобути практичну спеціальність у будь-якому віці.

• Закон України «Про вищу освіту»[13] регулює питання післядипломної освіти, підготовки фахівців на здобуття нових кваліфікацій.

• Закон України «Про професійну освіту»[14] інтегрує освітні стандарти до загальноєвропейських вимог.

Діюча Державна концепція розділяє безперервне навчання та розвиток компетентностей на кілька ключових напрямів:

• післядипломна освіта – отримання нової спеціальності на базі вже наявної вищої або фахової передвищої освіти;

• професійне навчання – безпосередня підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації робітників за запитом ринку;

---

[10] Закон України «Про освіту» від 2017 р. [Редакція від 01.01.2026 р.]. *Сайт РАДА. Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text*

[11] Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 2020 р. [Редакція від 17.01.2026 р.]. *Сайт РАДА. Верховна Рада України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text.

[12] Закон України «Про фахову передвищу освіту» від 2019 р. [Редакція від 01.01.2026 р.]. *Сайт РАДА. Верховна Рада України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19.

[13] Закон України «Про вищу освіту» від 2014 р. [Редакція від 11.03.2026 р.]. *Сайт РАДА. Верховна Рада України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text.

[14] Закон України «Про професійну освіту» від 2025 р. [Редакція від 01.03.2026 р.]. *Сайт РАДА. Верховна Рада України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text.

• безперервний професійний розвиток – обов'язкове або добровільне навчання для підтримки професійного рівня (наприклад, державні службовці, педагоги, медики тощо);

• додаткова особистісно орієнтована освіта – мовні курси, тренінги психологічної стійкості, фінансова, громадянська, цифрова грамотність[15].

Освіта дорослих в Україні є стратегічним інструментом адаптації української спільноти до сучасних умов ринку праці, європейської інтеграції та кризових реалій.

Сьогодні, на жаль, остаточно ще не прийнятий проєкт базового закону «Про освіту дорослих»[16], який має запровадити правову рамку для неформального професійного навчання. Законопроєкт є актуальним і очікуваним у суспільстві, пропонує нову ідеологію освіти дорослих, що передбачає реіндустріалізацію системи освіти дорослих. Відповідно до законопроєкту, центри освіти дорослих отримають інший статус: законопроєкт створює правові умови для відкриття комунальних та приватних хабів, щоб допомогти здобувачам адаптуватися до вимог роботодавців, офіційно вводиться поняття андрагогів – фахівців, які навчають дорослих. Наразі законопроєкт очікує на доопрцювання та розгляд у другому читанні.

Впровадження нового інструменту фінансування – флагманської програми «Ваучер на навчання» – продемонструвало надзвичайно високу потребу українців у швидкій перекваліфікації. Правове підґрунтя зафіксовано у ст. 30. Закону України «Про зайнятість населення»[17].

Програма довела свою ефективність як дієвий механізм працевлаштування та підвищення доходів, надавши можливість десяткам тисяч громадян безоплатно здобути нові професії або підвищити кваліфікацію.

Станом на червень 2026 року за даними МОН за три роки дії програми ваучерів на навчання від Державної служби зайнятості та

---

[15] Освіта дорослих. *Інститут освітньої аналітики. Офіційний сайт Міністерсва освіти і науки України*. URL: https://eurydice.iea.gov.ua/%D0%BD%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0-%D1%81%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8-%D1%83%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D0%B8/8-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0-%D0%B4%D0%BE%D1%80%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%B8%D1%85/

[16] У першому читанні прийнято проєкт закону «Про освіту дорослих». *Офіційний сайт PON.org.ua. Профспілка працівників освіти і науки України*. URL: https://pon.org.ua/novyny/10068-u-pershomu-chytanni-pryiniato-proiekt-zakonu-pro-osvitu-doroslykh.html.

[17] Закон України Про зайнятість населення від 2013 р. [Редакція від 12.09.2025 р.]. *Сайт РАДА. Верховна Рада України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5067-17#Text.

Міністерства економіки, довкілля та сільського господарства України понад 68,4 тисяч українців скористалися можливістю отримати нову професію або підвищити кваліфікацію[18].

Наступним важливим кроком для розвитку і підтримки безперервної освіти є розширення джерел фінансування через використання державних механізмів підтримки. Зокрема, інтеграція в програми Державної служби зайнятості та адаптація освітніх пропозицій до переліку професій, що підлягають ваучерному фінансуванню, можуть забезпечити стабільне надходження коштів до спеціального фонду закладів освіти в умовах демографічних викликів.

Отже, досліження теоретико-правових засад показує, що неперервна освіта в Україні перетворилася з декларативного принципу на базовий фундамент державної освітньої політики. Нарізним каменем цієї системи на сьогодні є законодавче закріплення концепції освіти впродовж життя і остаточне прийняття закону «Про освіту дорослих», який би комплексно регулював сферу безперервної освіти.

2. Специфіка мережевої взаємодії в сегменті освіти дорослих: синергетичний ефект

Ефективне функціонування сучасної екосистеми неперервної освіти зумовлює необхідність формування стійкої моделі тристороннього партнерства, у межах якої кожен із ключових суб'єктів виконує специфічну взаємодоповнювальну функцію. Така модель передбачає інтеграцію ресурсів, інтересів і компетентностей держави, бізнесу та закладів вищої освіти, що в сукупності забезпечує гнучкість і результативність освітніх процесів, де здобувач має не просто «знати», а володіти інструментарієм для розв'язання комплексних прикладних завдань, тобто здійснюється зміщення акценту з накопичення знань на результативність дії (праксеологічний підхід)[19].

Державні інституції забезпечують нормативно-прикладне та економічне підґрунтя функціонування екосистеми, виконуючи роль гаранта легітимності результатів навчання. Їх діяльність спрямована на створення адаптивної регуляторної бази, яка визнає результати формальної, неформальної та інформальної освіти, а також запроваджує

[18] Понад 68 тисяч українців безоплатно опанували нові професії та підвищили кваліфікацію завдяки ваучерам на навчання. *Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України.* URL: https://mon.gov.ua/news/ponad-68-tysiach-ukraintsiv-bezoplatno-opanuvaly-novi-profesii-ta-pidvyshchyly-kvalifikatsiiu-zavdiaky-vaucheram-na-navchannia.

[19] Модель університету післявоєнного відновлення в контексті синергії соціальних і нституційних трансформацій вищої освіти, науки та економіки: навчальний посібник / Ю. О. Мєлков, А.М. Гаврилюк, В. В. Зінченко, Ю. М. Вітренко, В. О. Ворона; за ред. Ю.О. Мєлкова. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2025. С. 39.

дієві механізми їх офіційного підтвердження. Водночас важливим є застосування інструментів фінансового стимулювання, зокрема систем державних ваучерів, грантових програм і податкових пільг для роботодавців, що дозволяє зменшити бар'єри доступу до освіти та підвищити мотивацію населення до безперервного професійного розвитку.

У зазначеній екосистемі бізнес-середовище виступає основним драйвером формування практичної складової освіти та індикатором актуального попиту на компетентності. Саме роботодавці та галузеві об'єднання визначають зміст професійних запитів, окреслюючи необхідність у конкретних hard та soft skills, що мають бути сформовані у процесі навчання. Варто зауважити, що підприємства надають матеріально-технічну та організаційну базу для проходження практичної підготовки, що дозволяє здобувачам освіти інтегруватися у реальні виробничі чи комерційні процеси та формувати компетентності безпосередньо у професійному середовищі.

Заклади вищої освіти у межах тристоронньої взаємодії виконують роль методологічного ядра системи, забезпечуючи наукове та освітньо-методичне проєктування, а також андрагогічний супровід освітнього процесу. Перехід до андрагогічної парадигми передбачає врахування індивідуального професійного та життєвого досвіду дорослих здобувачів, їхньої автономності та орієнтації на практичне застосування знань. У зв'язку з цим, університети поступово трансформують освітні траєкторії, відходячи від традиційної лекційно-репродуктивної моделі на користь інтерактивних, партисипативних і проєктно-орієнтованих підходів до навчання, що забезпечує більш високий рівень залученості та ефективності освітнього процесу.

Таким чином, саме синергія функціональних ролей держави, бізнесу та закладів вищої освіти формує основу сучасної системи освіти дорослих, здатної оперативно реагувати на динамічні зміни ринку праці та забезпечувати сталий розвиток людського капіталу.

Використання практичного досвіду реалізації концепції навчання впродовж життя на прикладі Державного торговельно-економічного університету (ДТЕУ)[20] як базового об'єкта дослідження дає змогу здійснити емпіричну верифікацію теоретичних положень щодо функціонування тристоронніх мережевих взаємодій у сфері освіти дорослих в Україні. ДТЕУ позиціонує себе як інноваційно орієнтований центр бізнес-освіти, який забезпечує гнучке надання освітніх послуг для дорослого контингенту здобувачів – осіб із вищою освітою та практичним досвідом. Реалізація цієї функції здійснюється через діяльність спеціалізованих структурних підрозділів, зокрема

[20] Офіційний сайт Державного торговельно-економічного університету (ДТЕУ). URL: https://sute.edu.ua//

Центру розвитку кар'єри[21], Бізнес-школи на базі Інституту вищої кваліфікації[22], що формують цілісне інституційне середовище розвитку андрагогічних практик.

Аналіз організаційних і освітніх процесів у ДТЕУ дозволяє виокремити типові моделі мережевої взаємодії, які відображають різні механізми інтеграції університету з бізнесом та державними інституціями. Однією з найбільш репрезентативних є модель взаємодії з підприємствами ритейл-сектору, зокрема мережами «Фокстрот», «АТБ-Маркет» і «Сільпо». Динамічна цифровізація торговельних процесів та впровадження інтелектуальних технологій у логістику зумовили підвищений попит на фахівців із новими компетентностями. У відповідь на ці виклики університет у партнерстві з HR-підрозділами компаній розробив гнучкі сертифікатні програми, орієнтовані на формування актуальних професійних навичок. Освітній процес організовано за принципами проєктно-орієнтованого навчання, коли слухачі працюють із реальними завданнями оптимізації бізнес-процесів. Це забезпечує взаємовигідний результат: бізнес отримує прикладні рішення, а університет – оновлений кейсовий матеріал, що мінімізує розрив між теоретичною підготовкою та практикою.

Логічним продовженням цієї моделі ринково орієнтованої взаємодії є формат державно-освітнього партнерства, у межах якого до триадної взаємодії активно долучається держава як інституційний та фінансовий регулятор. У співпраці з Державною службою зайнятості України реалізується система ваучерної підтримки для внутрішньо переміщених осіб, ветеранів та осіб старшого віку[23]. У цих умовах університет забезпечує адаптацію освітніх програм і організацію навчання на засадах андрагогіки із використанням дистанційних технологій, гнучких графіків та супроводу професійної реінтеграції. Важливим елементом цієї взаємодії є залучення роботодавців до оцінювання результатів навчання, що підвищує їхню релевантність і сприяє подальшому працевлаштуванню випускників.

Подальший розвиток мережевої взаємодії реалізується у форматі цифрової синергії університету з технологічними партнерами, що відображає перехід до моделі безперервного оновлення компетентностей

[21] Центр розвитку кар'єри ДТЕУ. URL: https://sute.edu.ua/1005/pages/tsentr-rozvytku-karyery.

[22] Інститут вищої кваліфікації ДТЕУ. URL: http://ivk.knute.edu.ua/.

[23] Шлях до нової професії: як отримати ваучер на навчання. Офіційний портал Києва. Київська міська рада. Київська міська державна адміністрація. URL: https://kyivcity.gov.ua/pilhy_dovidky_ta_sotsialnyi_zakhyst/vnutrishno_peremishchenykh_hromadianam_ukrainy/shlyakh_do_novo_profesi_yak_otrimati_vaucher_na_navchannya/.

у цифровій економіці[24]. У межах цієї моделі ДТЕУ розвиває інфраструктуру інноваційних просторів, зокрема коворкінгів і бізнес-інкубаторів, створених за підтримки ІТ-компаній. Співпраця передбачає взаємообмін ресурсами: бізнес забезпечує доступ до сучасного програмного забезпечення та цифрових платформ, тоді як університет інтегрує їх у практичні навчальні програми, орієнтовані на представників малого та середнього бізнесу. Освітній процес організовується на засадах партисипативного навчання, що передбачає активну взаємодію учасників і обмін професійним досвідом, тоді як викладачі виконують функцію модераторів і фасилітаторів.

Таким чином, послідовний розгляд наведених кластерів демонструє еволюцію моделей мережевої взаємодії – від галузевого партнерства до інтегрованих форм співпраці за участю держави та технологічного сектору. У сукупності це підтверджує ефективність тристоронньої моделі як інструменту адаптації освіти дорослих до структурних змін ринку праці та засвідчує практичну реалізацію концепції гнучкого університету в сучасних умовах (рис. 1).

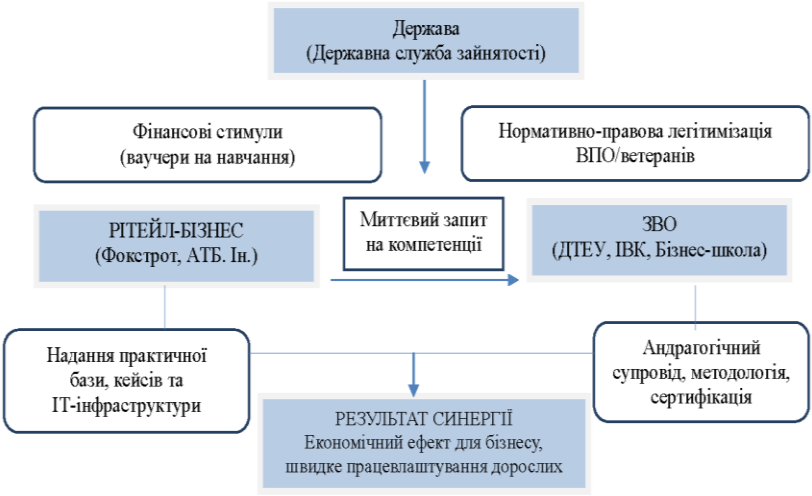

Рис. 1. Структурно-функціональна схема тристоронньої мережевої взаємодії в екосистемі ДТЕУ

Джерело: узагальнено авторами

[24] Мазаракі А.А. Трансформація вищої освіти в умовах цифровізації суспільства. *Вісник ДТЕУ*. № 1, 2022. С. 4–15.

У межах проведеного дослідження сформульовано підхід до розуміння закладу вищої освіти як гнучкого провайдера безперервного навчання (University-as-a-Service), що функціонує в умовах трансформації ринку праці та відрізняється від традиційної академічної моделі орієнтацією на андрагогічні принципи, фасилітативну роль викладача і варіативне мікромодульне структурування освітніх програм. Така інтерпретація дозволяє розширити методологічні засади функціонування університету в умовах економічної динаміки та зростаючої потреби у швидкому оновленні компетентностей.

Подальшого розвитку набули положення щодо розподілу функціональних ролей у тріаді «держава – бізнес – заклад вищої освіти», у межах якої університет розглядається не лише як джерело знань, а як координатор освітньої екосистеми, що забезпечує узгодження результатів навчання з потребами ринку праці[25]. Водночас державні інституції виконують функцію регулятора і легітимізатора результатів неформального навчання, зокрема через інструменти фінансового стимулювання, тоді як бізнес-середовище виступає провайдером актуальних компетентностей і безпосереднім майданчиком їх формування. Така модель взаємодії створює передумови для підвищення ефективності освітнього процесу та його адаптивності до змін соціально-економічного середовища.

Важливим результатом є також удосконалення андрагогічного інструментарію реалізації програм підвищення та зміни кваліфікації в умовах кризової економіки. Зокрема обґрунтовано доцільність використання механізмів валідації результатів неформальної та інформальної освіти із застосуванням процедур перезарахування кредитів ECTS, що забезпечує більш раціональне використання вже набутих компетентностей і скорочує тривалість освітніх траєкторій дорослих здобувачів.

Узагальнення отриманих результатів дає підстави стверджувати, що модернізація системи вищої освіти України потребує не лише оновлення змісту освітніх програм, а й глибшої трансформації функціональної ролі закладів вищої освіти. Подолання традиційної замкненості університетського середовища та його орієнтація на відкриті мережеві форми взаємодії є необхідною передумовою підвищення ефективності освітньої діяльності. Практика Державного торговельно-економічного університету засвідчує, що конкурентоспроможність сучасного університету значною мірою визначається його здатністю забезпечувати циклічне повернення дорослого здобувача до освітнього процесу через гнучкі та сервісно-орієнтовані моделі навчання.

[25]Стратегія розвитку Державного торговельно-економічного університету / Київського національного торговельно-економічного університету на період до 2030 року. URL: https://sute.edu.ua/.

Мережева взаємодія виступає важливим інструментом скорочення часової дистанції між виникненням потреб у нових компетентностях на ринку праці та формуванням відповідних освітніх пропозицій. Водночас ефективність андрагогічного процесу безпосередньо залежить від рівня суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу, у межах якої професійний і життєвий досвід дорослого здобувача освіти визнається ключовим ресурсом навчання та інтегрується у структуру освітнього контенту.

З метою поширення ефективного досвіду ДТЕУ та прискорення модернізації системи вищої освіти України доцільно рекомендувати закладам вищої освіти впровадження таких підходів.

Передусім, варто здійснити оптимізацію управлінської структури шляхом трансформації підрозділів післядипломної освіти в автономні інститути або бізнес-школи. Надання їм повноважень щодо оперативного затвердження короткострокових освітніх програм сприятиме підвищенню гнучкості та зменшенню адміністративних бар'єрів.

Окремої уваги потребує залучення представників бізнесу до розроблення та реалізації освітніх програм. Практика спільного проєктування (co-design) змісту навчання з роботодавцями сприятиме його практичній спрямованості. Водночас доцільно розширювати використання форм підсумкового оцінювання у вигляді захисту прикладних проєктів, орієнтованих на вирішення реальних завдань галузі[26].

3. Інструменти та формати мережевої кооперації для навчання дорослих

В умовах формування економіки знань та інтенсифікації суспільних викликів традиційна функція закладу вищої освіти як замкненого транслятора фундаментальних знань зазнає корінної трансформації. Класична дихотомія «навчання – наука» доповнюється так званою «третьою місією» університету – активною інтеграцією в соціально-економічний простір регіону та держави, комерціалізацією інновацій та безпосередньою участю у розвитку людського капіталу впродовж усього життя. У контексті моделі «Потрійної спіралі» (*Triple Helix Model*) ЗВО перестає бути лише постачальником дипломованих випускників для ринку праці, він перетворюється на центральний адаптивний хаб мережевої екосистеми.

Трансформація ЗВО в освітній хаб передбачає перехід від лінійних навчальних планів до створення гнучкого, багатовекторного середовища, здатного миттєво реагувати на запити інших спіралей –

[26] Криштанович С. Вплив стейкхолдерів на якісну підготовку фахівців у закладах вищої освіти. SOCIO-ECONOMIC RELATIONS IN THE DIGITAL SOCIETY. Volume 2 (48), 2023. С. 100. DOI: 10.55643/ser.2.48.2023.505

держави та бізнесу. Для дорослого населення, яке потребує швидкої зміни професійного профілю, університет стає точкою входу до системи безперервної рекваліфікації та підвищення кваліфікації[27].

Це вимагає від академічного сектору перебудови внутрішніх операційних процесів: децентралізації управління освітніми продуктами, розробки модульних програм, створення центрів визнання результатів неформального та інформального навчання. Мережева екосистема детермінує зміну статусу ЗВО: з автономного інституту він трансформується у відкриту платформу, де створюються гібридні форми кооперації, що поєднують академічні стандарти якості з операційною гнучкістю бізнес-сектору.

Одним із найбільш релевантних практичних інструментів реалізації «третьої місії» ЗВО та задоволення прагматичних запитів бізнесу є створення корпоративних університетів та ко-брендингових освітніх програм. Цей формат репрезентує пряму синергію між академічним потенціалом ЗВО та технологічними ресурсами приватного капіталу. Ко-брендингові програми є спільно спроєктованими інтенсивними курсами, орієнтованими на розв'язання конкретних інженерних, технологічних, управлінських чи софтверних завдань підприємства-замовника.

Механізм функціонування ко-брендингової кооперації в українських реаліях базується на принципах дуалізації навчання та спільного інвестування:

1) здійснюється ефект взаємодії між бізнесом та ЗВО (ресурсна синергія), де бізнес виступає донором актуальної експертизи, надає доступ до сучасного обладнання, програмного забезпечення, залучає провідних практиків як менторів і фінансує розробку інфраструктури. ЗВО, у свою чергу, забезпечує методичний супровід, дидактичну архітектуру курсу, залучає викладацький склад та здійснює офіційну сертифікацію або акредитацію результатів навчання;

2) подолання кваліфікаційного розриву в умовах воєнного стану та релокації підприємств набуло стратегічного значення для української промисловості, ІТ-сектору та агробізнесу. Швидка втрата доступу до звичних виробничих ланцюгів змусила бізнес екстрено модернізувати технологічні процеси. Ко-брендингові програми дозволяють готувати фахівців під унікальне, щойно закуплене або релоковане обладнання за кілька місяців, мінімізуючи часові та фінансові втрати підприємства на адаптацію нових співробітників.

Динамізм сучасного ринку праці унеможливлює витрачання дорослою людиною кількох років на здобуття повної вищої освіти з метою зміни професії. Відповіддю мережевої екосистеми на цей виклик

[27] Професії та навички майбутнього. *Ukrainian Institute For The Future*. URL: https://www.slideshare.net/slideshow/profesiyi-maybutnoho-finalpdf/261547257.

стало впровадження мікрокваліфікацій та сертифікатних програм. Мікрокваліфікація є задокументованим результатом короткострокового, концентрованого навчання (обсягом від 1 до 10–15 кредитів ЄКТС), спрямованого на освоєння конкретної вузькопрофільної компетентності або володіння певним технологічним інструментом.

В Україні нормативно-правове поле для розгортання цієї системи активно формується відповідно до європейських стандартів *(European Approach to Micro-credentials).* Впровадження мікрокваліфікацій спирається на Закони України «Про освіту» та «Про вищу освіту». Ключовим координатором цього процесу виступає Національне агентство кваліфікацій (НАК), яке розробило методичні рекомендації щодо розроблення, верифікації та присвоєння мікрокваліфікацій суб'єктами освітньої діяльності[28].

Мікрокваліфікації не замінюють повні кваліфікації (бакалавр, магістр), а виступають їхніми структурними компонентами («будівельними блоками»). Завдяки цьому забезпечується принцип накопичуваності та портативності: дорослий студент може здобути кілька мікрокваліфікацій у різних ЗВО або на корпоративних платформах, які згодом можуть бути перезараховані під час здобуття повного ступеня вищої освіти. Це забезпечує високу мобільність робочої сили та дозволяє фахівцям безперервно оновлювати своє професійне портфоліо без відриву від поточної зайнятості.

Невід'ємна спіраль екосистеми – держава – виконує роль регулятора та фінансового каталізатора процесів навчання дорослих, використовуючи механізми цільового субсидування. Найбільш ефективним та масштабованим інструментом у цьому контексті в Україні є програма видачі ваучерів на навчання, що реалізується через систему Міністерства економіки України та Державної служби зайнятості. Ваучер є юридично-фінансовим документом, який надає особі право на безкоштовне проходження перекваліфікації, підготовки, перепідготовки або підвищення кваліфікації у будь-якому ліцензованому ЗВО чи закладі професійно-технічної освіти[29].

---

[28] Агентство розробило Рекомендації щодо впровадження мвкрокваліфікацій в Україні. *Офіційний сайт Національного Агентства Кваліфікацій*. URL: https://nqa.gov.ua/blog/agentstvo-rozrobilo-rekomendacii-sodo-vprovadzenna-mikrokvalifikacij-v-ukraini-2/.

[29] Перелік закладів освіти, які мають право здійснювати діяльність на рівнях вищої, фахової передвищої та професійної (професійно-технічної) освіти, для навчання може бути виданий ваучер. *Офіційний сайт Міністерства освіти і науки*. URL: https://mon.gov.ua/ministerstvo-2/poslugi/litsenzuvannya/perelik-zakladiv-osviti-yaki-mayut-pravo-zdiysnyuvati-diyalnist-na-rivnyakh-vishchoi-fakhovoi-peredvishchoi-ta-profesiynoi-profesiyno-tekhnichnoi-osviti-dlya-navchannya-v-yakikh-mozhe-buti-vi

У сучасних макроекономічних реаліях України ваучерна система трансформувалася з класичного інструменту боротьби з безробіттям на інструмент соціально-економічної реабілітації та національної безпеки. Законодавчо встановлена вартість ваучера обмежена 10 розмірами прожиткового мінімуму для працездатних осіб, що дозволяє покривати витрати на навчання за широким спектром дефіцитних та високотехнологічних спеціальностей. Програма орієнтована на пріоритетні категорії населення, які зазнали найбільшого деструктивного впливу війни: внутрішньо переміщених осіб (ВПО), ветеранів та ветеранок війни, звільнених з військової служби осіб, а також громадян віком понад 45 років (для запобігання віковій дискримінації на ринку праці). Держава щорічно затверджує перелік професій та спеціальностей, для навчання за якими може бути виданий ваучер. Цей перелік безпосередньо відображає поточні потреби оборонно-промислового комплексу, будівельної галузі (для майбутньої відбудови), медичної та психологічної сфери (для реабілітації населення), а також критичної інфраструктури та ІТ.

Таким чином, ваучерна система замикає контур мережевої екосистеми: держава виділяє кошти під актуальну потребу ринку, громадянин обирає гнучку ко-брендингову або сертифікатну програму, створену спільно ЗВО та бізнесом, і в результаті отримує затребувану мікрокваліфікацію з гарантованим працевлаштуванням.

Отже, реалізація окреслених підходів створює передумови для форму-вання гнучкої, відкритої та результатоорієнтованої системи освіти дорослих, здатної ефективно відповідати на виклики трансформації ринку праці та забезпечувати сталий розвиток людського капіталу.

4. Суперечності та бар'єри на шляху розгортання мереж безперервної освіти

Дослідження архітектури мережевої екосистеми навчання впродовж життя в Україні крізь призму синергії держави, бізнесу та ЗВО виявляє низку фундаментальних суперечностей між теоретичними моделями та практикою їх імплементації в умовах правового режиму воєнного стану та економічної рецесії.

Ключова дискусійна проблема полягає в інституційному консерватизмі академічного середовища. У той час як бізнес функціонує в умовах короткострокових операційних циклів і потребує ліквідації кваліфікаційних розривів «тут і зараз», вітчизняні ЗВО часто обмежені тривалими інертними процедурами ліцензування, акредитації та затвердження освітньо-професійних програм (ОПП).

Упровадження ко-брендингових програм часто наштовхується на нормативний опір. З одного боку, університети володіють юридичним правом створювати внутрішні сертифікатні програми, проте інтеграція

мікрокваліфікацій у структуру формальної вищої освіти (зокрема, перезарахування кредитів ЄКТС за принципом recognition of prior learning) досі не має уніфікованого, безперешкодного механізму в межах чинного законодавства.

Додатковим деструктивним чинником є кадровий дисонанс: професорсько-викладацький склад (ПВС) університетів часто володіє глибокими фундаментальними знаннями, але поступається корпоративним менторам у практичному володінні ультрасучасними, специфічними індустріальними інструментами, що знижує довіру бізнес-сектору до спільних освітніх продуктів.

Аналізуючи державний інструмент субсидування через ваучерну систему Державної служби зайнятості, варто підняти питання про структурну відповідність фінансування реальним запитам ринку. Існує ризик формування явища «освіти заради довідки», коли вибір дорослими (зокрема, ВПО та особами 45+) напрямів перенавчання зумовлений не об'єктивним аналізом вакансій на ринку праці, а суб'єктивними уявленнями або територіальною доступністю певних програм у найближчому ЗВО. Це може призводити до неефективного витрачання бюджетних коштів, коли особа отримує ваучер, але не працевлаштовується за новою мікрокваліфікацією.

Крім того, попри те, що гранична вартість ваучера законодавчо прив'язана до 10 розмірів прожиткового мінімуму для працездатних осіб (що становить понад 30 тис. грн), вартість високотехнологічних інтенсивних курсів у сферах сучасного інжинірингу, кібербезпеки або ОПК часто суттєво перевищує цей ліміт. Це створює фінансовий бар'єр для найменш захищених верств населення, які не мають змоги самостійно доплатити різницю, звужуючи коло їхніх можливостей до менш наукомістких і менш оплачуваних професій.

Дискусійним залишається статус мікрокваліфікацій на ринку праці. Попри активну діяльність Національного агентства кваліфікацій (НАК), в Україні досі спостерігається «дипломний фетишизм» з боку державних структур при прийомі на службу. На противагу цьому, приватний ІТ-, креативний та технологічний сектори демонструють протилежну тенденцію – повне ігнорування офіційних дипломів і кваліфікацій, орієнтуючись виключно на практичне портфоліо фахівця та результати технічного інтерв'ю.

Отже, виникає серйозний розрив: мікрокваліфікація, здобута всередині мережевої екосистеми, має високу практичну цінність, але її інституційне визнання (особливо у вертикальних кар'єрних ліфтах публічного сектору) залишається обмеженим. Для вирішення цього конфлікту необхідна інтеграція реєстрів мікрокваліфікацій із Єдиною державною електронною базою з питань освіти (ЄДЕБО) та порталом

«Дія», що дозволить сформувати прозорий і верифікований «цифровий паспорт компетенцій» громадянина.

Сучасна модель взаємодії між суб'єктами ринку праці та провайдерами освітніх послуг в Україні характеризується наявністю системних бар'єрів, що знижують ефективність функціонування андрагогічних інституцій.

Перший із них пов'язаний з інституційною інертністю класичної академічної системи закладів вищої освіти. Освітній процес у більшості університетів регламентується внутрішніми нормативними процедурами та вимогами ліцензування, що обмежує його гнучкість. Зокрема, розроблення, погодження та впровадження нових освітніх програм може тривати від кількох місяців до кількох років, тоді як ринок праці потребує оперативного оновлення прикладних компетентностей. Водночас існуючі механізми затвердження навчальних планів ускладнюють швидке включення до їх змісту вузькоспеціалізованих модулів і практикоорієнтованих кейсів відповідно до поточних потреб економіки.

Другий бар'єр полягає у недостатньому рівні взаємної довіри між бізнес-середовищем і академічною спільнотою, що зумовлено відмінностями у підходах до визначення цілей освіти. Роботодавці орієнтовані на підготовку фахівців із сформованими прикладними навичками, здатних швидко інтегруватися у професійну діяльність без додаткової адаптації. Університети, своєю чергою, традиційно акцентують увагу на фундаментальній підготовці та розвитку загальних і професійних компетентностей. Така різниця підходів часто сприймається як розрив між змістом освіти та актуальними потребами ринку праці.

Третій бар'єр пов'язаний із проблемою інституційного визнання результатів неформальної та інформальної освіти дорослих. Незважаючи на нормативне закріплення концепції навчання впродовж життя, практичні механізми її реалізації залишаються недостатньо розвиненими. На державному рівні відсутня уніфікована система, яка забезпечувала б прозоре зарахування результатів навчання, здобутих у межах неформальної освіти, до освітніх програм або їх конвертацію в кредити ECTS. Делегування відповідних повноважень закладам освіти без чітких загальних критеріїв оцінювання призводить до ускладнення процедур на інституційному рівні та знижує мотивацію дорослих здобувачів до участі в неформальному навчанні.

Виявлені бар'єри мають глибоке історичне підґрунтя, пов'язане з домінуванням у діяльності закладів вищої освіти педагогічної парадигми, що сформувалася на теренах колишнього СРСР. Система освіти тривалий час функціонувала в умовах жорсткої централізації та ідеологізації, і наріжні камені тієї епохи і досі створюють фундаментальні бар'єри.

Водночас розвиток безперервної освіти та освіти дорослих потребує послідовного впровадження андрагогічних принципів, сформульованих, зокрема, у працях М. Ноулза[30]. Йдеться про зміщення акценту з процесу трансляції знань на організацію самоспрямованого навчання, врахування професійного досвіду здобувачів освіти, а також орієнтацію на вирішення практичних завдань.

Невідповідність між домінуючою традиційною педагогічною логікою функціонування університетів та андрагогічною природою навчання дорослих зумовлює низку системних обмежень, зокрема недостатню гнучкість освітніх програм, розрив із потребами ринку праці та складність інтеграції результатів неформального навчання. З метою конкретизації зазначених відмінностей у табл. 1 наведено порівняльну характеристику традиційної педагогічної та андрагогічної моделей.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика традиційної педагогічної та андрагогічної моделей

Критерій	Традиційна педагогічна модель	Андрагогічна модель
Провідна роль у навчанні	Викладач визначає цілі, зміст і форми навчання	Здобувач освіти активно формує власну освітню траєкторію
Мотивація до навчання	Переважно зовнішня (контроль, оцінювання)	Переважно внутрішня (професійні потреби, саморозвиток)
Освітній досвід здобувача	Обмежений або відсутній	Значний життєвий і професійний досвід, що інтегрується в навчання
Характер освітнього процесу	Орієнтація на засвоєння знань	Орієнтація на застосування знань і вирішення практичних завдань
Гнучкість змісту освіти	Регламентований навчальний план	Варіативність, індивідуалізація змісту навчання
Форми підсумкового оцінювання	Іспити, заліки	Проєктні роботи, кейси, практичні результати
Роль викладача	Джерело знань і контролюючий суб’єкт	Фасилітатор, консультант, наставник

Джерело: складено за[31]

Як видно з табл. 1, відмінності між зазначеними підходами мають принциповий характер і визначають різні моделі організації освітнього

[30] Knowles M. S., Holton III E. F., Swanson R. A. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 8th ed. New York : Routledge, 2015. 402 p.;

Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. Revised and Updated. Cambridge Adult Education. Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, NJ07632

[31] Лук’янова Л. Провідні особливості навчання дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. № 1, 2019. С. 77–79.

процесу. Це дозволяє більш чітко окреслити причини академічного спротиву впровадженню нових освітніх моделей і підкреслює необхідність методологічного переосмислення підходів до розвитку освіти дорослих у системі вищої освіти.

Таким чином, аналіз суперечностей та бар'єрів на шляху розгортання мережі безперервної освіти дає підстави стверджувати про необхідність інституційного оновлення підходів до організації освіти дорослих, зокрема шляхом підвищення гнучкості освітніх моделей, посилення взаємодії з ринком праці та розвитку механізмів визнання результатів навчання. У цьому контексті доцільним є поширення ефективних управлінських і організаційних практик, апробованих окремими закладами вищої освіти.

ВИСНОВКИ

Функціонування мережевої екосистеми навчання впродовж життя в Україні вийшло за межі суто теоретичної модернізації освітнього простору і перетворилося на вагомий чинник національної та економічної безпеки. Синергетичний ефект моделі «Потрійної спіралі» (Держава – Бізнес – ЗВО) забезпечує збереження людського капіталу в умовах глибоких воєнних та демографічних шоків.

Узагальнення проведеного аналізу дозволяє сформулювати низку висновків, що характеризують сучасний стан системи вищої освіти України та визначають напрями її подальшої трансформації. Передусім слід констатувати, що вітчизняна система закладів вищої освіти значною мірою зберігає орієнтацію на педагогічну, або педоцентричну, модель, що історично сформувалася як система підготовки молоді. Така методологічна домінанта створює як психологічні, так і організаційні бар'єри для активного залучення дорослого населення до безперервного навчання, що, у свою чергу, обмежує розвиток андрагогічних практик.

Водночас відсутність прозорої та ефективно функціонуючої державної системи валідації результатів неформальної та інформальної освіти призводить до нераціонального використання людського капіталу. Дорослі здобувачі освіти змушені повторно проходити формальні освітні процедури з метою отримання офіційного документа про освіту, навіть за наявності сформованих компетентностей, що знижує мотивацію до навчання та уповільнює професійний розвиток.

Крім того, суттєвим стримувальним чинником залишається недостатній рівень довіри між закладами вищої освіти та бізнес-середовищем. Як свідчить проаналізований досвід, подолання цього розриву є можливим за умови інституціоналізації партнерських відносин, зокрема через спільне визначення результатів навчання та участь роботодавців у розробленні й оцінюванні освітніх програм,

що підтверджується практиками, реалізованими у вітчизняних університетах.

Окреслені проблеми зумовлюють необхідність формування системного підходу до модернізації освіти дорослих в Україні, який має базуватися на поєднанні нормативних змін, інституційних реформ та методологічного оновлення освітнього процесу. Насамперед доцільним є перехід до результатоцентричної моделі організації навчання, що передбачає зміщення акценту з обсягу освітньої діяльності на чітко визначені результати навчання. Реалізація такого підходу потребує нормативної підтримки з боку Міністерства освіти і науки України та Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, зокрема шляхом перегляду стандартів освітніх програм і забезпечення реального функціонування процедур визнання результатів попереднього навчання.

Трансформація ЗВО у відкриті освітні хаби дозволяє диверсифікувати джерела фінансування університетів та актуалізувати академічні програми. Інструмент ко-брендингових і корпоративних програм довів свою ефективність як механізм експрес-підготовки кадрів під конкретні технологічні завдання релокованого чи модернізованого бізнесу, суттєво скорочуючи кваліфікаційні розриви.

Водночас модернізація системи вищої освіти передбачає інституційне закріплення андрагогічного підходу в діяльності закладів вищої освіти. Це вимагає впровадження програм підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників із питань андрагогіки, фасилітації та організації навчання дорослих, а також трансформації освітнього середовища у напрямі розвитку інтерактивних, практикоорієнтованих форматів навчання. Зокрема, актуальним є створення освітніх хабів, лабораторій і платформ для реалізації спільних із бізнесом проєктів, що сприятиме формуванню сучасних компетентностей і підвищенню якості підготовки фахівців.

АНОТАЦІЯ

У дослідженні проаналізовано та систематизовано теоретико-правову базу розвитку неперервної освіти (навчання впродовж життя) та визначено тенденції її вдосконалення. Розглянуто концепцію безперервного професійного розвитку на практичному досвіді Державного торговельно-економічного університету (ДТЕУ) щодо організації та функціонування тристоронніх мережевих взаємодій у сфері освіти дорослих: держави, бізнесу, ЗВО. Висвітлено синергетичний ефект моделі «Потрійної спіралі» (взаємодія держави – бізнесу – ЗВО), де кожен елемент взаємодії підсилює інші. Замість ізольованої роботи, університет стає генератором інновацій, тут проводиться адаптація навчальних програм під актуальні потреби бізнесу, що зменшує розрив

між теоретичною підготовкою та практичними навичками фахівців. Здійснюється перетворення академічних знань на патенти, стартапи та технології, готові до впровадження в реальний сектор економіки. Особливу увагу приділено практичним інструментам та форматам мережевої кооперації для навчання дорослих, які перетворюють здобувачів освіти на активних творців знань. Доведено, що мережева екосистема навчання впродовж життя виступає оптимальним середовищем для поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти. Проаналізовано ключові суперечності та бар'єри на глобальному рівні: розгортання мереж неперервної освіти гальмується хронічним недофінансуванням, цифровою нерівністю, жорсткістю формальних інституцій та відсутністю гнучкої системи визнання неформального навчання. Це критично обмежує можливості перекваліфікації та адаптації населення до стрімких змін на ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Іцковіц Г. Потрійна спіраль. Університети – підприємства – держава. Інновації в дії / переклад з англ. Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2010. 240 с.

2. Конституція України. Розділ II. Права, свободи та обов'язки людини і громадянина. Стаття 53. URL: https://constitution.in.ua/articles/53/ (дата звернення: 24.06.2026).

3. Лащихіна В.П., Лащихіна І.М. Нормативно-правові засади розвитку неперервної освіти. *Військова освіта*. № 1, 2017. С. 115–123.

4. Пількевич В. «Освіта для всіх» в діяльності ЮНЕСКО. *Європейські історичні студії.* № 10, 2018. С. 176–186.

5. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17.04.2002 р. *Сайт РАДА. Верховна Рада України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text (дата звернення: 24.06.2026).

6. Організація та управління. Стратегія навчання впродовж життя. *Європейська комісія. Офіційний вебсайт Європейського Союзу*. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/uk/eurypedia/ukraine/stratehiya-navchannya-vprodovzh-zhyttya (дата звернення: 24.06.2026).

7. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року. *Сайт РАДА. Верховна Рада України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text (дата звернення: 24.06.2026).

8. COUNCIL RECOMMENDATION of 22 MAY 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union. Site*

European Union. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=oj:JOC_2018_189_R_0001 (дата звернення: 24.06.2026).

9. Key competences. *Terminology of European education and training policy. Site CEDEFOP*. URL: https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-glossary/glossary/sleutelcompetenties (дата звернення: 24.06.2026).

10. Закон України «Про освіту» від 2017 р. [Редакція від 01.01.2026 р.]. *Сайт РАДА. Верховна Рада України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 24.06.2026).

11. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 2020 р. [Редакція від 17.01.2026 р.]. *Сайт РАДА. Верховна Рада України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text (дата звернення 24.06.2026).

12. Закон України «Про фахову передвищу освіту» від 2019 р. [Редакція від 01.01.2026 р.]. *Сайт РАДА. Верховна Рада України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19 (дата звернення: 24.06 2026).

13. Закон України «Про вищу освіту» від 2014 р. [Редакція від 11.03.2026 р.]. *Сайт РАДА. Верховна Рада України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (дата звернення 24.06.2026).

14. Закон України «Про професійну освіту» від 2025 р. [Редакція від 01.03.2026 р.]. *Сайт РАДА. Верховна Рада України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text (дата звернення: 24.06.2026).

15. Освіта дорослих. *Інститут освітньої аналітики. Офіційний сайт Міністерсва освіти і науки України*. URL: https://eurydice.iea.gov.ua/%D0%BD%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0-%D1%81%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8-%D1%83%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D0%B8/8-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0-%D0%B4%D0%BE%D1%80%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%B8%D1%85/ (дата звернення: 24.06.2026).

16. У першому читанні прийнято проєкт закону «Про освіту дорослих». *Офіційний сайт PON.org.ua. Профспілка працівників освіти і науки України*. URL: https://pon.org.ua/novyny/10068-u-pershomu-chytanni-pryiniato-proiekt-zakonu-pro-osvitu-doroslykh.html (дата звернення: 24.06.2026).

17. Закон України Про зайнятість населення від 2013 р. [Редакція від 12.09.2025 р.]. *Сайт РАДА. Верховна Рада України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5067-17#Text (дата звернення: 24.06.2026).

18. Понад 68 тисяч українців безоплатно опанували нові професії та підвищили кваліфікацію завдяки ваучерам на навчання. *Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України.* URL: https://mon.gov.ua/news/ponad-68-tysiach-ukraintsiv-bezoplatno-opanuvaly-novi-profesii-ta-pidvyshchyly-kvalifikatsiiu-zavdiaky-vaucheram-na-navchannia (дата звернення: 24.06.2026).

19. Модель університету післявоєнного відновлення в контексті синергії соціальних і нституційних трансформацій вищої освіти, науки та економіки : навчальний посібник / Ю. О. Мєлков, А.М. Гаврилюк, В. В. Зінченко, Ю. М. Вітренко, В. О. Ворона; за ред. Ю.О. Мєлкова. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2025. С. 39.

20. Офіційний сайт Державного торговельно-економічного університету (ДТЕУ). URL: https://sute.edu.ua// (дата звернення: 24.06.2026).

21. Центр розвитку кар'єри ДТЕУ. URL: https://sute.edu.ua/1005/pages/tsentr-rozvytku-karyery (дата звернення: 24.06.2026).

22. Інститут вищої кваліфікації ДТЕУ. URL: http://ivk.knute.edu.ua/ (дата звернення: 24.06.2026).

23. Шлях до нової професії: як отримати ваучер на навчання. Офіційний портал Києва. Київська міська рада. Київська міська державна адміністрація. URL: https://kyivcity.gov.ua/pilhy_dovidky_ta_sotsialnyi_zakhyst/vnutrishno_peremishchenykh_hromadianam_ukrainy/shlyakh_do_novo_profesi_yak_otrimati_vaucher_na_navchannya/ (дата звернення: 24.06.2026).

24. Мазаракі А.А. Трансформація вищої освіти в умовах цифровізації суспільства. *Вісник ДТЕУ*. № 1, 2022. С. 4–15.

25. Стратегія розвитку Державного торговельно-економічного університету / Київського національного торговельно-економічного університету на період до 2030 року. URL: https://sute.edu.ua/ (дата звернення: 24.06.2026).

26. Криштанович С. Вплив стейкхолдерів на якісну підготовку фахівців у закладах вищої освіти. SOCIO-ECONOMIC RELATIONS IN THE DIGITAL SOCIETY. Volume 2 (48), 2023. С. 100. DOI: 10.55643/ser.2.48.2023.505.

27. Професії та навички майбутнього. *Ukrainian Institute For The Future*. URL: https://www.slideshare.net/slideshow/profesiyi-maybutnoho-finalpdf/261547257 (дата звернення: 24.06.2026).

28. Агентство розробило Рекомендації щодо впровадження мвкрокваліфікацій в Україні. *Офіційний сайт Національного Агентства Кваліфікацій*. URL: https://nqa.gov.ua/blog/agentstvo-rozrobilo-rekomendacii-sodo-vprovadzenna-mikrokvalifikacij-v-ukraini-2/ (дата звернення: 24.06.2026).

29. Перелік закладів освіти, які мають право здійснювати діяльність на рівнях вищої, фахової передвищої та професійної (професійно-технічної) освіти, для навчання може бути виданий ваучер. *Офіційний сайт Міністерства освіти і науки*. URL: https://mon.gov.ua/ministerstvo-2/poslugi/litsenzuvannya/perelik-zakladiv-osviti-yaki-mayut-pravo-zdiysnyuvati-diyalnist-na-rivnyakh-vishchoi-fakhovoi-peredvishchoi-ta-profesiynoi-profesiyno-tekhnichnoi-osviti-dlya-navchannya-v-yakikh-mozhe-buti-vi (дата звернення: 24.06.2026).

30. Knowles M. S., Holton III E. F., Swanson R. A. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 8th ed. New York : Routledge, 2015. 402 p.; Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. Revised and Updated. Cambridge Adult Education. Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, NJ07632.

31. Лук'янова Л. Провідні особливості навчання дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. № 1, 2019. С. 77–79.

Information about the authors:
Koval Alla Mykolaivna,
PhD in Economics,
Director of the Institute of Higher Qualification
State University of Trade and Economics
57, Dmytra Doroshenka str., Kyiv, Ukraine

Zheliezko Alla Mykolaivna,
PhD in History,
Director of the Center for Advanced Training of the Institute of Higher Qualifications
State University of Trade and Economics
57, Dmytra Doroshenka str., Kyiv, Ukraine

Popova Maiia Anatoliivna,
Deputy Director of the Institute of Higher Qualification
State University of Trade and Economics
57, Dmytra Doroshenka str., Kyiv, Ukraine

DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-708-6-6

МЕТОДОЛОГІЧНА ТРАНСФОРМАЦІЯ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В УМОВАХ АКТУАЛЬНИХ ГЛОБАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ XXI СТОЛІТТЯ

Сбруєва А. А.

ВСТУП

Сучасний етап розвитку освіти характеризується глибокими глобальними трансформаціями, пов'язаними з процесами глобалізації, цифровізації, міжкультурної взаємодії, екологічного переходу та динамічних змін освітньої політики. Зазначені процеси істотно впливають не лише на функціонування освітніх систем, а й на логіку їх наукового осмислення, зумовлюючи необхідність переосмислення традиційних підходів до організації порівняльно-педагогічного дослідження. Ускладнення сучасної освітньої реальності, множинність соціокультурних контекстів, стрімке оновлення інформаційного середовища та зростання ролі цифрових технологій і штучного інтелекту актуалізують проблему трансформації методології порівняльної педагогіки відповідно до нових умов розвитку науки й освіти.

У сучасному міжнародному науковому дискурсі дедалі більшого значення набувають проблеми контекстуалізації дослідження, методологічної рефлексії, міждисциплінарної інтеграції, цифрової дослідницької культури та академічної відповідальності дослідника. Це зумовлює поступовий перехід від переважно нормативно-алгоритмізованого розуміння методології до її осмислення як системи обґрунтованого дослідницького вибору, що враховує специфіку предмета дослідження, соціокультурного контексту, особливості джерельної бази та сучасні технологічні можливості наукового пошуку.

Особливої актуальності зазначена проблема набуває у процесі підготовки здобувачів ступеня PhD, оскільки сучасний дослідник має бути здатним не лише відтворювати існуючі методологічні схеми, а й здійснювати рефлексивний вибір теоретичних підходів, методів, дослідницьких стратегій, цифрових інструментів та способів інтерпретації результатів дослідження. У зв'язку з цим важливого значення набуває формування культури методологічного вибору як інтегральної характеристики методологічної компетентності здобувача ступеня PhD.

Проблеми розвитку методології порівняльно-педагогічного дослідження, міждисциплінарності та цифровізації наукового пошуку висвітлюються у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників у галузі

порівняльної педагогіки (О. Локшина, О. Заболотна, М. Бойчпнко, А. Сбруєва, M. Bray & M. Mason, R. Cowen A.M. Kazamias, D. Deardorff, D. Milošević, J. Maksimović, D. Phillips, M. Schweisfurth, G. Steiner-Khamsi, K. Watson, M. Crossley та ін.), методології педагогічної науки (С. Гончаренко, О. Семеног, С. Сисоєва, Є. Хриков, L. Cohen, K. Morrison, J.C. Greene, R. B. Johnson, L. Christensen та ін.), філософії освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, A.F. Repko, R. Szostak та ін.) та цифрової педагогіки (В. Биков, М. Лещенко, О. Спірін, О. Семеніхіна, A. Omrane, F.Ouyang, P.Jiao, M.Savin-Baden, G.Tombs та ін.).

Вагомими для розгляду теми нашого дослідження є і аналітичні доповіді та звіти міжнародних організацій, передусім ЮНЕСКО, ОЕСР, ЄС, ЄАУ, в яких схарактеризовано сутність сучасних глобальних викликів розвитку освіти та сформульовано судження експертів щодо шляхів їх подолання.

Попри суттєві теоретичні наробки науковців проблема осмислення методологічної трансформації порівняльної педагогіки в умовах актуальних глобальних викликів. XXI століття ще не стала предметом цілісного наукового аналізу.

Актуальність дослідження посилюється також необхідністю модернізації змісту методологічної підготовки аспірантів у контексті інтеграції української педагогічної науки у європейський та світовий освітньо-науковий простір.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні особливостей методологічної трансформації порівняльної педагогіки в умовах актуальних глобальних викликів XXI століття.

Для реалізації поставленої мети використано комплекс взаємо-пов'язаних методів дослідження. У процесі аналізу глобальних викликів розвитку освіти та їх впливу на трансформацію методології порівняльної педагогіки застосовано методи аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння та інтерпретації міжнародних і європейських документів у сфері розвитку освіти. Для характеристики теоретичного, методичного та технологічного вимірів методологічної трансформації використано методи концептуального аналізу, систематизації та методологічного моделювання.

1. Вплив глобальних викликів розвитку освіти на трансформацію методології порівняльно-педагогічного дослідження

Сучасний розвиток освіти відбувається в умовах глибоких глобальних трансформацій, що охоплюють політичну, соціальну, економічну, технологічну, екологічну та культурну сфери суспільного життя. Зазначені процеси істотно впливають не лише на функціонування

національних освітніх систем, а й на розвиток методології педагогічної науки, зокрема порівняльної педагогіки. Ускладнення сучасної освітньої реальності, динамічність змін, цифровізація науки й освіти, зростання міжкультурної взаємодії та глобальної взаємозалежності освітніх систем актуалізують потребу переосмислення традиційних підходів до організації порівняльно-педагогічного дослідження.

Одним із найбільш вагомих чинників трансформації сучасної освіти є *соціальна та військово-політична нестабільність*, пов'язана з воєнними конфліктами, економічними кризами, міграційними процесами та посиленням глобальної соціальної нерівності. Воєнні дії в Україні, масштабні міграційні процеси, гуманітарні кризи та зростання соціальної напруженості суттєво впливають на освітню політику, організацію освітнього процесу та доступ до якісної освіти. У доповіді UNESCO «Reimagining our futures together: A new social contract for education»[1] підкреслюється, що сучасний світ характеризується зростанням глобальної нестабільності, конфліктів, нерівності та кризових процесів, які істотно впливають на розвиток освіти та потребують переосмислення її ролі у забезпеченні соціальної стійкості й демократичного розвитку. У цих умовах освіта дедалі більше розглядається як чинник громадянської відповідальності та суспільної консолідації. Це зумовлює необхідність дослідження освітніх трансформацій у контексті кризових і посткризових процесів, а також актуалізує проблему контекстуалізації порівняльно-педагогічного аналізу.

Важливим чинником трансформації методології порівняльної педагогіки є *глобалізація освітнього простору*, що характеризується посиленням взаємозалежності національних освітніх систем, розвитком міжнародної академічної мобільності, поширенням міжнародних освітніх практик, формуванням спільних освітніх орієнтирів та спільних уявлень про компетентності, потрібні сучасним студентам, щоб досягти успіху й розбудувати стале суспільство[2]. Значний вплив на розвиток європейської освіти має процес формування Європейського простору освіти (European Education Area), який передбачає забезпечення якості освіти, підтримку академічної мобільності, розвиток інклюзивної освіти, цифрової компетентності та навчання впродовж життя. У документах Європейської Комісії підкреслюється необхідність формування спільного європейського освітнього простору

[1] UNESCO. International Commission on the Futures of Education (ICFE). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO. 2021. 186 p. DOI:https://doi.org/10.18356/9789210012102

[2] Organisation for Economic Co-operation and Development. The future of education and skills: Education 2030. OECD Publishing. 2018. 23 p. DOI:https://doi.org/10.1787/54ac7020-en

як основи демократичного, інноваційного та конкурентоспроможного суспільства[3]. У зв'язку з цим порівняльно-педагогічне дослідження дедалі більше орієнтується на аналіз міжнародних освітніх тенденцій, механізмів інтеграції освітніх систем та можливостей адаптації зарубіжного досвіду відповідно до національного контексту.

До глобальних чинників трансформації сучасної освіти належить і *цифровізація освіти й науки*. Стрімкий розвиток цифрових технологій, електронних платформ, міжнародних баз даних, онлайн-освіти та технологій штучного інтелекту змінює характер освітнього процесу й наукового пошуку. У Плані дій щодо цифрової освіти Європейського Союзу (Digital Education Action Plan 2021–2027) наголошується на необхідності формування високоефективної цифрової освітньої екосистеми та розвитку цифрових компетентностей громадян[4]. Цифровізація науки сприяє розширенню доступу до міжнародних інформаційних ресурсів, активізації міжнародної наукової комунікації та розвитку цифрової дослідницької культури. Водночас інформаційне перевантаження, поширення недостовірної інформації та використання технологій штучного інтелекту актуалізують проблему верифікації джерел, академічної доброчесності та критичного використання цифрових ресурсів у науковій діяльності. Це зумовлює необхідність оновлення методологічних підходів до організації порівняльно-педагогічного дослідження та формування нових дослідницьких компетентностей.

Важливим політичним, соціальним, економічним та екологічним викликом для сучасної європейської освіти є *політика Зеленого переходу*, пов'язана з реалізацією принципів сталого розвитку, екологічної відповідальності та формування нових «зелених» компетентностей (GreenComp). У Європейській рамці GreenComp наголошується на необхідності розвитку компетентностей, пов'язаних із відповідальним ставленням до довкілля, екологічним мисленням, сталим способом життя та готовністю до підтримки екологічних трансформацій у суспільстві[5]. Освіта у контексті Зеленого переходу розглядається як один із ключових

[3] Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030) 2021/ C 66/01. URL: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b004d247-77d4-11eb-9ac9-01aa75ed71a1

[4] Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – Digital Education Action Plan 2021-2027 – Resetting education and training for. the digital age. URL: https://www.scribd.com/document/553414376/Digital-Education-Action-Plan-2021-2027-Education-and-Training

[5] Bianchi, G., Pisiotis, U. and Cabrera Giraldez, M., GreenComp The European sustainability competence framework, Punie, Y. and Bacigalupo, M. editor(s), EUR 30955 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. 2022. DOI: https://doi.org/10.2760/13286, JRC128040.

чинників формування нової культури сталого розвитку. Це зумовлює появу нових напрямів порівняльно-педагогічних досліджень, пов'язаних із вивченням екологізації освіти, формуванням «зелених» компетентностей, розвитком освіти для сталого розвитку та аналізом міжнародного досвіду екологічної трансформації освітніх систем.

Трансформація сучасної освіти пов'язана також із *динамічністю освітніх змін*, що виявляється у швидкому оновленні освітньої політики, змісту освіти, методів, форм та моделей організації навчання. Освітні системи змушені оперативно реагувати на технологічні, соціальні та економічні зміни, що потребує постійного оновлення освітніх стратегій і механізмів управління освітою. Важливу роль у цьому процесі відіграє політика Європейського Союзу у сфері навчання впродовж життя, яка орієнтує освітні системи на формування здатності до безперервного професійного й особистісного розвитку людини. Концепція lifelong learning передбачає гнучкість освітніх траєкторій, інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти, а також розвиток ключових компетентностей для життя в умовах суспільства знань[6]. У зв'язку з цим порівняльно-педагогічні дослідження дедалі більше спрямовуються на аналіз механізмів адаптації освітніх систем до швидких суспільних змін та прогнозування перспектив їх розвитку.

Суттєвим викликом сучасної освіти є *активізація міжкультурної взаємодії*, пов'язаної з процесами глобалізації, академічної мобільності, міграції та посиленням міжнародної освітньої співпраці. Освітні системи функціонують у багатокультурному середовищі, що потребує врахування культурного контексту, національних традицій, цінностей та особливостей освітньої культури різних країн. У документах UNESCO підкреслюється, що посилення міжкультурної взаємодії та культурного різноманіття є однією з визначальних характеристик сучасного освітнього простору, що потребує розвитку міжкультурного діалогу, толерантності та здатності до взаєморозуміння в умовах глобалізованого світу[7]. У цих умовах порівняльно-педагогічне дослідження вже не може обмежуватися лише формальним зіставленням освітніх моделей, а потребує глибокого аналізу соціокультурних чинників розвитку освіти. Посилення міжкультурної взаємодії актуалізує значення контекстуалізації дослідження, інтерпретаційних підходів та методологічної рефлексії у процесі наукового пошуку.

[6] Council of the European Union. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). *Official Journal of the European Union*, № 61(C 189), 1–13. URL: https://op.europa.eu/da/publication-detail/-/publication/3c0580f9-6f6b-11ec-9136-01aa75ed71a1/language-uk

[7] UNESCO. Intercultural competences: conceptual and operational framework. UNESCO. 2013. 44 p. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768?utm_source=chatgpt.com

Таким чином, сучасні глобальні виклики розвитку освіти істотно змінюють логіку організації порівняльно-педагогічного дослідження та зумовлюють трансформацію його методології. Ускладнення освітніх процесів, посилення міжнародної взаємозалежності освітніх систем, цифровізація науки, розвиток політики сталого розвитку та міжкультурної взаємодії актуалізують потребу переходу до нової методологічної культури дослідження, заснованої на принципах контекстуалізації, міждисциплінарності, методологічної рефлексії та обґрунтованого дослідницького вибору.

Сформульовані вище глобальні виклики розвитку освіти та зумовлені ними трансформації методології порівняльно-педагогічного дослідження узагальнено у поданій далі таблиці 1.

Табли ця 1

Глобальні виклики розвитку освіти та їх вплив на трансформацію методології порівняльно-педагогічного дослідження

Глобальний виклик	Сутність виклику	Вплив на методологію порівняльно-педагогічного дослідження
Соціальна та військово-політична нестабільність	Воєнні конфлікти, міграційні процеси, економічні й гуманітарні кризи змінюють умови функціонування освітніх систем і освітньої політики.	Актуалізується необхідність контекстуалізації дослідження, урахування кризових чинників розвитку освіти, посилення прогностичного та адаптаційного характеру порівняльного аналізу.
Глобалізація освітнього простору	Посилення взаємозалежності освітніх систем, міжнародної академічної мобільності та поширення міжнародних освітніх практик.	Зростає значення міжкультурного аналізу, порівняння міжнародних освітніх тенденцій, дослідження механізмів адаптації зарубіжного досвіду до національного контексту.
Цифровізація освіти й науки	Розвиток цифрових платформ, міжнародних баз даних, онлайн-освіти та технологій штучного інтелекту.	Трансформуються способи організації наукового пошуку; зростає роль цифрової дослідницької культури, верифікації інформації, критичного використання цифрових ресурсів і технологій ШІ.
Політика Зеленого переходу та сталого розвитку	Переорієнтація освітньої політики на принципи екологічної відповідальності, сталого розвитку та формування «зелених» компетентностей.	Розширюється проблематика порівняльно-педагогічних досліджень; актуалізується аналіз екологізації освіти, нових ціннісних орієнтирів і міжнародного досвіду формування Green Competences.
Динамічність освітніх змін	Швидке оновлення освітньої політики, змісту, методів, форм і моделей організації навчання.	Посилюється потреба у гнучких дослідницьких стратегіях, оновленні методологічних підходів, прогнозуванні тенденцій розвитку освіти та використанні міждисциплінарних методів аналізу.
Міжкультурна взаємодія	Посилення ролі культурного контексту в умовах глобалізації, академічної мобільності та міжнародної співпраці.	Зростає значення інтерпретаційних підходів, методологічної рефлексії та аналізу соціокультурних чинників розвитку освіти; порівняльний аналіз набуває контекстуального характеру.

Осмислення впливу сучасних глобальних викликів на розвиток порівняльної педагогіки зумовлює необхідність розгляду трансформації її методології у трьох взаємопов'язаних вимірах: теоретичному, методичному та технологічному.

У контексті даного дослідження доцільним є розмежування понять «методологічний» і «методичний», які в англомовному науковому дискурсі нерідко позначаються спільним терміном methodological. У вітчизняній науково-педагогічній традиції методологічний вимір пов'язується передусім із концептуальними, світоглядними та епістемологічними засадами дослідження, тоді як методичний вимір стосується способів організації, проєктування та практичної реалізації дослідницького процесу.

У зв'язку з цим теоретичний вимір трансформації методології порівняльно-педагогічного дослідження охоплює переосмислення його концептуальних і епістемологічних засад; методичний – оновлення підходів до організації дослідження, добору методів і реалізації дослідницьких процедур; технологічний – вплив цифровізації науки, інформаційно-аналітичних ресурсів та технологій штучного інтелекту на сучасну дослідницьку діяльність.

2. Теоретичний вимір трансформації методології порівняльно-педагогічного дослідження

Сучасна теорія порівняльної освіти вже не може спиратися на наївний емпіризм (naive empiricism) чи ізольоване вивчення освітніх систем. Вона функціонує як поліпарадигмальний простір (poly-paradigmatic space), де загальна методологія науки трансформується у специфічні порівняльні підходи через призму контекстуалізації (contextualization), інтерпретації (interpretation), рефлексивності (reflexivity) та міждисциплінарного синтезу (interdisciplinary synthesis). Завдання цього розділу полягає в обґрунтуванні теоретичних засад компаративістики, які визначають логіку подальшого методичного і технологічного інструментарію.

2.1. Загальна та порівняльна методологія: філософсько-теоретичний контур

Теоретичний фундамент порівняльно-педагогічного пошуку тримається на діалектичній єдності загальних принципів наукового пізнання та специфічних законів компаративного аналізу. Д. Філіпс та М. Швайсфурт, аналізуючи теорію і практику порівняльної та міжнародної освіти, наголошують, що загальна методологія цієї дисципліни має чітко розрізняти суто дескриптивний опис чужого досвіду (descriptive description) та глибоке наукове порівняльне

дослідження (comparative research)[8]. Автори акцентують увагу на епістемологічній небезпеці поверхневих аналогій (superficial analogies). Вони доводять, що теоретична функція компаративістики полягає не в пошуку «готових рецептів» для копіювання, а в розумінні загальних законів розвитку освітніх систем через аналіз їхніх специфічних траєкторій у різних соціокультурних координатах.

Цей теоретичний контур суттєво ускладнюється з урахуванням багатовимірності освітнього простору. М.Брей, Б. Адамсон та М.Мейсон зазначають, що загальна і порівняльна методологія сучасної науки мають оперувати концептом багатовекторного аналізу (multilevel analysis), який долає обмеженість класичного порівняння держав[9]. На теоретичному рівні це означає відмову від методологічного націоналізму (methodological nationalism). Освіта розглядається як фрактальна структура, де глобальні тенденції, національні політики, регіональні особливості та мікропроцесори на рівні окремого класу взаємодіють між собою, створюючи складні синергетичні ефекти. Таким чином, порівняльна методологія стає теорією дослідження складних систем (complex systems theory), де кожен рівень порівняння вимагає специфічного теоретичного обґрунтування.

2.2. Контекстуалізація як епістемологічний імператив трансформації методології порівняльно-педагогічного дослідження

Одним із наріжних каменів теорії сучасної педагогічної компаративістики є принцип контекстуалізації (principle of contextualization), який визначає межі легітимності будь-якого порівняльного висновку. М. Крослі та П.Джарвіс у своїх працях здійснили фундаментальний поворот у теорії науки, обґрунтовувши концепт контекстуально чутливої порівняльної педагогіки (contextually sensitive comparative education)[10]. Вони доводять, що освітні феномени не існують у вакуумі; вони є продуктом унікального переплетення історичних, географічних, політичних, культурних та економічних чинників конкретного суспільства.

Згідно з поглядами М. Крослі та П. Джарвіса, ігнорування контексту перетворює порівняльне дослідження на псевдонаукову абстракцію. Теоретична засада контекстуалізації вимагає від дослідника визнати,

[8] Phillips D., Schweisfurth M. Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice (2nd ed.). *Bloomsbury Academic.* 2014. 240 p. DOI: https://doi.org/10.1086/683254

[9] Bray M., Adamson B., Mason, M. (Eds.). Comparative education research: Approaches and methods (2nd ed.). Springer International Publishing. 2014. 453 p.

[10] Crossley M., Jarvis P. Introduction: Context, culture and comparison in comparative education. *Comparative Education.* 2001. Vol. 37, No. 4. P. 405–414. DOI: https://doi.org/10.1080/03050060120091210

що будь-яка педагогічна концепція чи реформа (наприклад, децентралізація управління освітою чи запровадження стандартів набуває абсолютно різного змістовного наповнення та наслідків залежно від локальних умов. Тому контекстуалізація діє як епістемологічний імператив: вона забороняє механічне порівняння показників без глибокого занурення в соціокультурний ґрунт досліджуваних країн, що є ключовим теоретичним запобіжником проти методологічного редукціонізму.

2.3. Інтерпретаційні підходи та рефлексивна методологія порівняльно-педагогічних досліджень

Теоретичне осмислення порівняльних даних неможливе без визначення ролі самого дослідника у процесі пізнання. У класичному двотомному виданні за редакцією Р.Коуена та А.Казаміаса стверджується, що сучасна компаративістика остаточно відійшла від позитивістського ідеалу «безстороннього спостерігача» (detached observer)[11]. Автори закладають у теоретичний фундамент науки інтерпретаційні підходи (interpretive approaches), згідно з якими порівняння є процесом декодування та деконструкції смислів (decoding and deconstructing meanings). Дослідник не просто реєструє об'єктивні факти освітньої системи іншої країни, а інтерпретує їх через призму власних культурних кодів, наукових парадигм та мовних конвенцій.

Це актуалізує необхідність застосування рефлексивної методології (reflective methodology). Науковці П.Срівастава та Н.Гопвуд детально аналізують цей аспект, пропонуючи модель «ітеративного та рефлексивного аналізу» (iterative and reflexive analysis) в гуманітарних дослідженнях[12] (Srivastava & Hopwood, 2009). Ітеративний аналіз визначається авторами як циклічний, нелінійний процес, що передбачає постійний рух між збором, кодуванням та теоретичним осмисленням якісних даних. Цей підхід ґрунтується на діалектичному зв'язку між емпіричним матеріалом та дослідницькими запитаннями, дозволяючи рефлексивно поглиблювати розуміння досліджуваного явища. Рефлексивна методологія на теоретичному рівні вимагає від компаративіста безперервного самоаналізу та критичного осмислення власних упереджень (researcher bias). Дослідник має постійно ставити собі питання: як моя власна приналежність до певної культури чи

[11] International handbook of comparative education : in 2 vols. / [eds.: R. Cowen, A. M. Kazamias]. London ; New York : Springer, 2009. (Springer International Handbooks of Education ; vol. 22). 1342 p. URL: springer.com

[12] Srivastava P., Hopwood N. A Practical Iterative Framework for Qualitative Data Analysis. *International Journal of Qualitative Methods***.** 2009. Vol. 8, No. 1. P. 76–84. DOI: https://doi.org/10.1177/160940690900800107.

наукової школи впливає на те, як я бачу і оцінюю освітню систему іншої держави? Рефлексивність дозволяє піднятися над спрощеним оцінюванням («краще/гірше») та перейти до теоретичного розуміння внутрішньої логіки та цінності кожної педагогічної моделі.

2.4. Міждисциплінарність як методологічна основа сучасної порівняльної педагогіки.

Сучасна компаративістська думка відходить від трактування порівняльної педагогіки як ізольованої, статичної дисципліни з жорстко фіксованими аналітичними межами. Натомість у методологічному дискурсі дедалі чіткіше кристалізується ідея про те, що епістемологічний простір порівняльних досліджень має природу динамічного наукового поля (*scholarly field*). Органічною властивістю такого поля є, за визначенням М. Мензон, його «пористість» (*porosity*), яка дозволяє абсорбувати, інтегрувати та переосмислювати теоретичний інструментарій суміжних соціогуманітарних наук[13]. Спроби штучно обмежити порівняльний аналіз лише традиційними педагогічними рамками позбавляють його евристичної сили, тоді як міждисциплінарність постає як головна умова спроможності науки інтерпретувати складні освітні трансформації.

В еволюції ідеї міждисциплінарності можна виділити три ключові концептуальні вектори: соціологічний (структурний), антропологічний (контекстуальний) та політико-економічний (критичний).

Соціологічний (структурний) вектор: концепція «пористого поля»

Перший вектор зміщує фокус аналізу з вивчення сталих інституційних структур на дослідження динаміки наукового знання. Замість пошуку універсальних законів виховання, методологія сучасної компаративістики спирається на ідею соціокультурної архітектури знання, де порівняльна педагогіка функціонує як «інтелектуальний хаб» (Manzon, 2011).

У межах цієї концепції доведено, що відкритість і пористість кордонів поля не є ознакою його слабкості чи методологічної розмитості. Навпаки, спроможність запозичувати понятійні апарати соціології знання (зокрема концепції соціального простору та символічного капіталу П'єра Бурдьє чи дискурсивних практик Мішеля Фуко) забезпечує гнучкість компаративістського аналізу. Порівняльна педагогіка стає простором перетину інтелектуальних дискурсів, де освіта досліджується не як автономна система, а як дзеркало суспільних ієрархій та владних відносин.

[13] Manzon M. Comparative education: The construction of a field. Hong Kong : Springer, 2011. 238 p.

Антропологічний (контекстуальний) вектор: ідея «контекстуальної чутливості»

Другий важливий концептуальний вектор пов'язаний із критикою макросоціологічного детермінізму та кількісного редукціонізму. Тривалий час у порівняльних дослідженнях домінував підхід, який оцінював успішність освітніх систем через призму сухих статистичних індикаторів та глобальних рейтингів. Проте сучасна методологічна думка (К.Вотсон та М.Крослі) протиставляє цьому ідею *«контекстуальної та культурної чутливості»* (*contextual and cultural sensitivity*)[14]

Освітні феномени не існують у соціальному вакуумі; вони є продуктом унікального, історично обумовленого переплетення локальних чинників. Звідси виникає потреба міждисциплінарного синтезу педагогіки з етнографією та культурною антрополітикою. Метод порівняння трансформується: від простого зіставлення показників дослідники переходять до антропологічного методу «глибокого опису» (*thick description*)[15]. Це дозволяє фіксувати мікросоціологічні нюанси повсякденного життя школи, релігійні, мовні та історичні пласти конкретної громади. Як наслідок, міждисциплінарність у цьому вимірі постає як гуманістичний захисний механізм проти «освітнього імперіалізму» та сліпого, механічного копіювання чужих освітніх моделей.

Політико-економічний (критичний) вектор: концепція деконструкції «освітнього запозичення»

Третій вектор методологічної перебудови поля стосується аналізу прагматики освітніх реформ у глобальному вимірі. Сучасна компаративістика відкидає штучне протиставлення «чистої» педагогіки та зовнішніх суспільних чинників, обґрунтовуючи ідею, що сам метод порівняння є за своєю суттю трансдисциплінарною технологією[16].

Коли дослідник виходить за межі опису однієї національної системи, він неминуче стикається з необхідністю аналізувати категорії простору, часу та влади одночасно. Ідея інтеграції політичної економії в тіло порівняльної педагогіки дозволяє уникнути **«attribution error»** (помилки атрибуції), що полягає у помилковому приписуванні освітніх реформ внутрішнім потребам, хоча справжніми причинами є зовнішній політичний чи економічний тиск. Цей підхід забезпечує об'єктивність,

[14] Watson K., Crossley M. Comparative and international research in education: Globalisation, context and difference. London ; New York : RoutledgeFalmer, 2003. 192 p. URL: taylorandfrancis.com

[15] Там само.

[16] Steiner-Khamsi G. The interdisciplinary approach to the comparative study of education. Current Issues in comparative education. 2013. vol. 16, no. 1. p. 34–42. URL: https://journals.library.columbia.edu/index.php/cice/article/view/11491/5838

розкриваючи, що «освітні запозичення» часто є інструментами для задоволення фінансових інтересів або легітимізації скорочень під виглядом «оптимізації». Завдяки залученню критичного інструментарію політології, вважає дослідниця Г. Штайнер-Хамзі, стає можливим деконструювати процеси «освітнього запозичення політики» (*policy borrowing*)[17]. Це дозволяє виявити реальні, приховані мотиви реформ, оцінити роль транснаціональних акторів (таких як Світовий банк чи ЮНЕСКО) та зрозуміти, як глобальні тренди трансформуються під тиском локальних інтересів.

Мережевий та неоінституційний вектори трансферу ідей

Розвиваючи ідею деконструкції запозичень, сучасний епістемологічний дискурс суттєво розширює цей напрям через залучення концепцій «соціології перекладу» (*sociology of translation*) та мережевого аналізу. У цьому контексті аналітичний акцент зміщується з макрополітичного рівня на рівень конкретних недержавних інституцій, аналітичних центрів (*think tanks*) та експертних спільнот, які реінтерпретують глобальні смисли, діючи порівняльно[18].

Окрім того, теоретичне підґрунтя напряму забезпечується за рахунок інтеграції *неоінституційної парадигми*. Вона пояснює процеси дифузії реформ через прагнення національних держав досягти системного ізоморфізму та легітимності у межах глобальної «світової культури»[19] Нарешті, включення у предметне поле порівняльної педагогіки ідей *культурного трансферу* (*cultural transfer*) дозволяє трактувати запозичення не як механічний імпорт готових рішень, а як складну внутрішню рефлексію національної системи, що самоорганізується й коментує власні межі у відповідь на зовнішні подразники[20].

Таким чином, аналіз ідей, що формують методологічний ландшафт сучасної компаративістики, демонструє багатовимірну структуру міждисциплінарності. Соціологічний вимір описує порівняльну педагогіку як *простір* взаємодії смислів (М.Мензон), антропологічний вимір наповнює цей простір *гуманістичним та контекстуальним змістом* (К.Вотсон та М.Крослі), політико-економічний та мережевий

[17] Steiner-Khamsi G. The interdisciplinary approach to the comparative study of education. Current Issues in comparative education. 2013. vol. 16, no. 1. p. 34–42. URL: https://journals.library.columbia.edu/index.php/cice/article/view/11491/5838

[18] Cowen R. Acting comparatively upon the educational world: puzzles and possibilities. *Oxford Review of Education.* 2006. Vol. 32, № 5. P. 561–573. DOI: https://doi.org/10.1080/03054980600976155.

[19] Meyer J. W., Ramirez F. O. The World Institutionalization of Education. Discourse Formation in Comparative Education / ed. by J. Schriewer. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2000. P. 111–132.

[20] Tansnational Intellectual Networks: Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities / ed. by C. Charle, J. Schriewer, P. Wagner. Frankfurt am Main : Campus Verlag, 2004. 524 p.

виміри озброюють дослідника *критичним інструментарієм* (Г. Штайнер-Хамзі), а неоінституційний розкриває глобальні механізми уніфікації знання (Дж.Мейер та Ф.Рамірез, Дж. Шрівер та П.Вагнер). Міждисциплінарність, отже, є не просто трендом, а базовою гносеологічною умовою існування валідного порівняльного знання.

2.5.Теорії освітніх запозичень у сучасній порівняльній педагогіці

Аналіз еволюції методологічного інструментарію компаративістики свідчить, що дослідження механізмів дифузії ідей трансформувалося у самостійний концептуальний напрям – теорію освітніх запозичень та трансферу політики (*educational policy borrowing and transfer*). Якщо на етапі становлення порівняльної педагогіки описове зіставлення реформ вважалося достатнім, то сучасна наука розглядає рух освітніх моделей між державами як складний соціополітичний процес. Цей напрям фокусується на деконструкції того, як, чому і з якими наслідками освітні практики вилучаються з одного соціокультурного контексту та інтегруються в інший. В основі цього теоретичного напряму лежать три фундаментальні ідеї, які визначають його автономний статус у структурі сучасного компаративістського знання.

Стадіальна циклічність трансферу: модель «вживлення» ідей

Центральною ідеєю напряму є розуміння того, що будь-яке запозичення не є одномоментним актом імпорту, а є нелінійним процесом, що підпорядкований суворій внутрішній логіці. У межах класичного підходу цей рух описується як чотириетапний цикл, запропонований Д. Філліпсом та К. Окс[21]:

- Створення передумов (*attraction*): наявність внутрішньої системної кризи у країні-реципієнті, що стимулює політичні еліти шукати зовнішні зразки успіху, використовуючи імпульси «міжнародного тяжіння».
- Прийняття рішення (*decision*): вибір конкретної іноземної моделі (або її елементів) та легітимація цього вибору в національному дискурсі через залучення коаліцій інтересів.
- Трансформація (*implementation*): адаптація імпортованої моделі до умов місцевого контексту, де первісна ідея неминуче зазнає модифікацій та реконтекстуалізації.
- Інтерналізація (*indigenisation*): повне «вживлення» запозиченого елемента в національну систему, коли він втрачає ознаки «чужорідності», адаптується місцевими акторами й починає сприйматися як власна традиція.

[21] Phillips D., Ochs K. Processes of policy borrowing in education: Some explanatory models. *Comparative Education*. 2003. Vol. 39, no. 4. P. 451–461. DOI: https://doi.org/10.1080/0305006032000162020.

Ця модель дозволяє дослідникам відійти від наївного оптимізму реформаторів і прогнозувати, на якому саме етапі (найчастіше – між трансформацією та інтерналізацією) реформа ризикує відторгнутися національною системою.

Концепція «зовнішньої референції» та легітимації реформ

Іншим важливим вектором цього напряму є ідея «зовнішньої референції» (*externalisation*). Вона пояснює, що освітні запозичення часто здійснюються не через об'єктивну вищість іноземної моделі, а як інструмент внутрішньополітичної боротьби. Політичні актори в країні-реципієнті використовують посилання на «міжнародний досвід», «світові стандарти» або успіхи інших країн (наприклад, фінську систему освіти чи результати тестів PISA Сингапуру) з метою легітимації власних непопулярних рішень [22] [23].

У цьому контексті теорія запозичень викриває феномен, коли зовнішній зразок слугує лише «скандинавським» чи «європейським» фасадом для розв'язання внутрішніх фінансових чи ідеологічних завдань уряду. Інтеграція критичної політичної економії в тіло порівняльної педагогіки дозволяє уникнути «помилки атрибуції» (*attribution error*), коли суто зовнішній політичний чи економічний тиск донорів помилково інтерпретується як «природна» внутрішня потреба модернізації.

Дихотомія «жорсткого трансферу» та «м'якого запозичення»

Сучасні концепції цього напряму (G. Steiner-Khamsi)[24] чітко розмежовують типи запозичень за рівнем автономії держави. Концептуальний простір тут розділений між двома ключовими модальностями, адаптованими з теорії трансферу політики:

- нав'язаним трансфером (*coercive transfer*): коли країни глобального Півдня або постсоціалістичного простору змушені імпортувати певні освітні структури під тиском міжнародних фінансових донорів та інституцій (Світовий банк, МВФ, ОЕСР) як обов'язкову умову отримання кредитів чи грантів.
- добровільним запозиченням (*voluntary borrowing*): коли держава усвідомлено, ендогенно й критично обирає іноземні елементи для посилення та модернізації власної системи у відповідь на внутрішні запити.

---

[22] Steiner-Khamsi G. The Politics of Educational Transfer. *International Handbook of Comparative Education* / ed. by R. Cowen, A. M. Kazamias. Dordrecht : Springer, 2009. P. 239–256. https://journals.library.columbia.edu/index.php/cice/article/view/11491/5838.

[23] Schriewer J. Rationalized Myths in European Higher Education: The World-Culture Context of the Bologna Process. International Handbook of Comparative Education / ed. by R. Cowen, A. M. Kazamias. Dordrecht : Springer, 2009. P. 1091–1107. DOI: https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934410202

[24] The Global Politics of Educational Borrowing and Lending / ed. by G. Steiner-Khamsi. New York : Teachers College Press, 2004. 240 p. URL: tcpress.com.

Завдяки цьому поділу теорія освітніх запозичень виконує важливу деколоніальну та критичну місію в сучасній порівняльній педагогіці. Вона наочно демонструє, що сліпе копіювання глобальних освітніх трендів без урахування локального контексту призводить до створення «інституційних муляжів» або «декоративних реформ» (*structural facades*)[25]. Такі структури існують лише у звітах для донорів на папері, але фактично руйнують реальну національну педагогічну практику та поглиблюють «розстикування» (*decoupling*) між формально задекларованою глобальною політикою та реальними навчальними практиками в класах.

Таким чином, теоретичний вимір трансформації методології порівняльно-педагогічного дослідження відображає перехід до більш складного, рефлексивного та контекстуально зумовленого розуміння освітніх явищ і процесів. Посилення ролі контекстуалізації, інтерпретаційних підходів, міждисциплінарності та теорій освітніх запозичень свідчить про переорієнтацію сучасної порівняльної педагогіки від формального зіставлення освітніх систем до комплексного аналізу соціокультурних, політичних та ціннісних чинників розвитку освіти.

Зазначені трансформації зумовлюють необхідність оновлення не лише концептуальних засад, а й підходів до організації та реалізації порівняльно-педагогічного дослідження, що актуалізує розгляд його методичного виміру.

3. Методичний вимір трансформації методології порівняльно-педагогічного дослідження

Трансформація сучасного освітнього простору, посилення глобальної взаємозалежності освітніх систем та динамічність соціокультурних змін зумовлюють необхідність оновлення підходів до організації порівняльно-педагогічного дослідження. Традиційна модель порівняльного аналізу, орієнтована переважно на опис і зіставлення окремих характеристик національних освітніх систем, поступово втрачає свою аналітичну та прогностичну ефективність. Сучасна компаративістика потребує більш гнучких, комплексних і контекстуально чутливих дослідницьких стратегій, здатних забезпечити багатовимірний аналіз освітніх феноменів.

У зв’язку з цим методичний вимір трансформації порівняльно-педагогічного дослідження пов’язується з оновленням підходів до проєктування дослідницького процесу, інтеграцією міждисциплінарного інструментарію, розвитком змішаних методологій та ускладненням процедур порівняльного аналізу. Важливого значення набувають також

[25] The Global Politics of Educational Borrowing and Lending / ed. by G. Steiner-Khamsi. New York : Teachers College Press, 2004. 240 p. URL: tcpress.com.

крос-культурна валідність дослідження, контекстуалізація освітніх явищ та адаптація дослідницьких стратегій до специфіки різних соціокультурних середовищ.

У межах даного розділу методичний вимір трансформації порівняльної педагогіки розглядається через аналіз міждисциплінарних дослідницьких стратегій, парадигми змішаних методологій, еволюції методів порівняльного аналізу та крос-культурних підходів до інтерпретації освітніх феноменів.

3.1. Міждисциплінарні дослідницькі стратегії у сучасній порівняльній педагогіці

Сучасна порівняльна педагогіка дедалі активніше використовує міждисциплінарні дослідницькі стратегії, що дають змогу аналізувати освітні процеси у взаємозв'язку соціальних, політичних, економічних і культурних чинників їх розвитку. У фундаментальному дослідженні під редакцією Р.Коуена та А. Казаміаса обґрунтовується думка про те, що глобалізація суттєво розширила предметне поле порівняльної педагогіки та зумовила активне залучення інструментарію соціології, політичної економії, антропології та культурології до аналізу освітніх трансформацій[26].

Цю тезу розвиває Р.Дейл, аналізуючи еволюцію самого поняття «міжнародний» у межах порівняльного дискурсу. Учений наголошує на необхідності рішучого переходу від традиційного крос-національного опису до глибокої міждисциплінарної інтеграції[27]. Дейл стверджує, що фокусування виключно на державних інституціях звужує предмет дослідження, тоді як залучення теорій глобальної політичної економії дозволяє експлікувати приховані механізми впливу транснаціональних акторів на реформування локальних систем освіти.

Теоретико-методологічний алгоритм такого синтезу детально описують А.Репко та Р.Шостак, пропонуючи чітку покрокову модель проектування міждисциплінарного наукового пошуку[28]. Вона передбачає послідовне визначення комплексної проблеми, добір релевантних дисциплін, аналіз їхніх концептів і теорій, виявлення точок перетину та інтеграцію різних підходів у спільну аналітичну рамку дослідження. Науковці доводять, що інтеграція концептів і теорій із різних галузей знань є не хаотичним запозиченням, а

[26] Cowen R., & Kazamias A. M. (Eds.). International handbook of comparative education. 2009. (Vols. 1–2). Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6

[27] Dale R. Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education*. 2005. № 41(2). P. 117–149. DOI: https://doi.org/10.1080/03050060500150906

[28] Repko A. F., & Szostak R. Interdisciplinary research: Process and theory (4th ed.). SAGE Publications. 2020. 472 p.

процесом створення спільного когнітивного простор». У порівняльній педагогіці цей підхід дає змогу розв'язувати комплексні проблеми (наприклад, оцінювання якості освіти чи інклюзії) через подолання обмеженості суто педагогічного інструментарію.

Таким чином, міждисциплінарні дослідницькі стратегії трансформують методичний вимір порівняльно-педагогічного дослідження через інтеграцію різних підходів, розширення дослідницького інструментарію та ускладнення процедур аналізу освітніх феноменів.

3.2. Парадигма змішаних методологій (Mixed Methods Research) у компаративістиці

Важливим кроком на шляху до підвищення валідності порівняльних результатів стало подолання штучного антагонізму між кількісними (статистичними) та якісними (наративними) методами. Класиками цього напряму є Дж. Кресвелл та В. Плано Кларк[29], які концептуалізували методологію змішаних досліджень як самостійну дослідницьку парадигму (Creswell & Plano Clark, 2018). Науковці розробили типологію конвергентних, послідовних та вбудованих дизайнів, які дозволяють спочатку зафіксувати макротенденції за допомогою масштабних статистичних вибірок, а потім розкрити їхню глибинну соціокультурну сутність через якісні кейс-стаді чи фокус-групи.

Філософські засади такого прагматичного поєднання детально аналізує Дж.Грін[30]). Авторка стверджує, що використання змішаних методів у соціальному пошуку є не просто технічним поєднанням анкетування та інтерв'ювання, а діалогом різних світоглядних парадигм. Для порівняльної педагогіки це означає можливість уникнути однобічності: кількісні дані захищають дослідника від суб'єктивізму та надмірної локалізації, а якісні – не дозволяють звести живу педагогічну реальність різних народів до сухих статистичних таблиць.

У контексті безпосередньо освітнього пошуку Р. Джонсон та Л. Крістенсен розглядають змішані методології як ключовий інструмент тріангуляції даних[31]. Вони доводять, що конвергенція методів підвищує внутрішню та зовнішню валідність педагогічного дослідження. Аналогічно Ч. Теддлі та А. Ташаккорі наголошують на тому, що прагматична парадигма змішаних методів дозволяє досліднику одночасно відповідати на запитання «що відбуваються?» (через кількісні

[29] Creswell J. W., & Plano Clark V. L. Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.). SAGE Publications. 2017. 520 p.

[30] Greene J. C. Mixed methods in social inquiry. Jossey-Bass. 2007.

[31] Johnson R. B., & Christensen L. Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches (7th ed.). SAGE Publications**.** 2020.

індикатори) та «як і чому це відбувається?» (через якісну інтерпретацію смислів) у різних національних контекстах [32].

Таким чином, парадигма змішаних методологій трансформує методичний вимір порівняльно-педагогічного дослідження через інтеграцію кількісних і якісних стратегій аналізу, ускладнення дослідницьких дизайнів та посилення вимог до валідності й інтерпретації результатів дослідження.

3.3. Архітектура та еволюція методів порівняльного аналізу

Розвиток внутрішньої структури порівняльної педагогіки як автономного наукового поля супроводжувався постійними дискусіями щодо її ідентичності та інструментарію. Провідне місце у методологічному забезпеченні сучасної компаративістики посідає колективна праця М.Брея, Б.Адамсона та М.Мейсона[33]. Автори увійшли в історію науки завдяки розробці багатовимірної аналітичної моделі, відомої як «куб Брея-Томаса». Цей інструмент дозволяє структурувати порівняльне дослідження одночасно за трьома осями: географічно-просторовим рівнем (від глобального континууму до конкретного класу), соціально-демографічними характеристиками (етнос, релігія, гендер) та змістовими аспектами освіти (навчальні плани, методи викладання, фінансування). Така модель унеможливлює спрощені порівняння та змушує дослідника враховувати багаторівневий характер освітніх явищ.

Еволюцію методів і процедур порівняльного аналізу аналізує М. Манзон, показуючи, як ускладнення освітніх процесів зумовило розширення дослідницького інструментарію та підвищення вимог до методологічної обґрунтованості порівняльних процедур (Manzon, 2011).

Важливість методологічної строгості на кожному етапі порівняльного пошуку підкреслюють Д. Мілошевич та Дж. Максимович, вказуючи на прогностичну функцію компаративного методу[34]. Вони зазначають, що коректно побудоване порівняння дозволяє не лише констатувати наявні відмінності, а й моделювати вектори розвитку національних систем освіти в майбутньому. Водночас Д. Філліпс та М. Швайсфурт застерігають дослідників від некритичного освітнього

[32] Teddlie C., & Tashakkori A. Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences. SAGE Publications. 2009. 387 p.

[33] Bray.M., Adamson. B., & Mason. M. (Eds.). . Comparative education research: Approaches and methods (2nd ed.). Springer International Publishing. 2014. 453 p.

[34] Milošević. D., & Maksimović. J. Methodology of comparative research in education: Role and significance. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2020. №8(3), 155–162. DOI:10.23947/2334-8496-2020-8-3-155-162

запозичення (educational borrowing). [35] Автори описують складну динаміку перенесення освітніх моделей і реформ з одного соціо-культурного середовища в інше, наголошуючи, що успішна в одній країні практика може зазнати повної руйнації в іншій, якщо дослідники та політики знехтували унікальним місцевим контекстом.

Таким чином, еволюція методів порівняльного аналізу відображає ускладнення методичного виміру сучасної порівняльної педагогіки, що виявляється у багаторівневому характері дослідницьких моделей, розширенні процедур аналізу та посиленні вимог до контекстуальної валідності порівняльних досліджень.

3.4. Крос-культурний вимір та контекстуалізація освітніх феноменів

Будь-яке порівняльно-педагогічне дослідження втрачає свій науковий сенс, якщо воно ігнорує культурний пласт, у якому функціонує освіта. П. Бродфут критикує захоплення сучасних міжнародних інституцій (таких як ОЕСР) виключно уніфікованими кількісними рейтингами на зразок PISA[36]. Дослідниця доводить, що механічне вимірювання навчальних досягнень без урахування глибоких крос-культурних відмінностей, національних традицій виховання та ментальних особливостей сприйняття знань є методологічно хибним і веде до викривлення результатів. Освіта, за справедливим міркуванням П.Бродфут, є насамперед культурним процесом.

Для мінімізації подібних ризиків сучасна компаративістика залучає теорії міжкультурної компетентності та культурних вимірів. У загальнотеоретичному плані посібник під редакцією Д.К. Дірдорфф пропонує комплексний інструментарій для аналізу взаємодії суб'єктів у полікультурних просторах[37]. У порівняльній педагогіці ці підходи використовуються для вивчення процесів інтернаціоналізації вищої освіти та академічної мобільності.

Фундаментальне значення для крос-культурної компаративістики має класична праця Г.Гофстеде, який разом із співавторами розробив теорію культурних вимірів (дистанція влади, індивідуалізм/колективізм, маскулінність/фемінність тощо)[38]. Ця модель дозволяє

[35] Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2014). Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice (2nd ed.). Bloomsbury Academic. 240 p.

[36] Phillips D., & Schweisfurt, M. Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice (2nd ed.). Bloomsbury Academic. 2014. 240 p.

[37] Deardorff, D. K. (Ed.). The SAGE handbook of intercultural competence. SAGE Publications. 2009. 542 p.

[38] Hofstede G., Hofstede G. J., & Minkov M. Cultures and organizations: Software of the mind (3rd ed.). McGraw-Hill. 2010. 576 p.

дослідникам чітко експлікувати, чому певні педагогічні стратегії (наприклад, студентоцентроване навчання) успішно функціонують у культурах із низькою дистанцією влади та зазнають значного спротиву в суспільствах із високим рівнем ієрархічності. Нарешті, Р.М. Пейдж акцентує увагу на психолого-педагогічних аспектах підготовки людини до проживання та навчання в іншому культурному середовищі, пропонуючи моделі розвитку міжкультурної чутливості, що є критично важливим для компаративістів, які здійснюють польові дослідження за кордоном[39].

Отже, крос-культурний підхід і контекстуалізація освітніх феноменів трансформують методичний вимір порівняльно-педагогічного дослідження через посилення вимог до інтерпретації результатів, адаптації дослідницьких інструментів та врахування соціокультурної специфіки розвитку освіти в різних країнах.

Таким чином, сучасний етап розвитку порівняльної педагогіки характеризується суттєвим ускладненням методичного виміру дослідницької діяльності. Трансформація підходів до організації порівняльно-педагогічного дослідження виявляється у переході від лінійних моделей описового зіставлення до багатовимірних, міждисциплінарних і контекстуально чутливих стратегій аналізу освітніх феноменів.

Сучасна архітектура методичного забезпечення порівняльного дослідження ґрунтується на кількох взаємопов'язаних засадах:

• по-перше, на інтеграції міждисциплінарних дослідницьких стратегій, що забезпечують комплексний аналіз освітніх процесів у взаємозв'язку соціальних, політичних, економічних і культурних чинників;

• по-друге, на використанні змішаних методологій, які дозволяють поєднувати кількісний аналіз освітніх тенденцій із якісною інтерпретацією соціокультурних смислів та підвищують валідність порівняльного аналізу;

• по-третє, на ускладненні процедур порівняльного аналізу та розвитку багаторівневих моделей дослідження, орієнтованих на врахування різних рівнів функціонування освіти;

• по-четверте, на посиленні значення крос-культурної валідності та контекстуалізації, що передбачає врахування соціокультурної специфіки освітніх систем і запобігає механічному перенесенню освітніх моделей із одного середовища в інше.

Отже, трансформація методичного виміру сучасної порівняльної педагогіки пов'язана з переходом до більш гнучких, інтегративних і контекстуально адаптивних моделей організації дослідження, здатних

[39] Paige R. M. (Ed.). Education for the intercultural experience. Intercultural Press. 1993. 351 p.

забезпечити комплексність, валідність та інтерпретаційну глибину порівняльного аналізу.

4. Технологічний вимір трансформації методології порівняльно-педагогічного дослідження

Глобальне методологічне переосмислення сучасної порівняльної педагогіки зумовлене значною мірою стрімкою еволюцією цифрових технологій та появою генеративного штучного інтелекту (ШІ), які не просто надали дослідникам нові інструменти для автоматизації рутинних завдань, а докорінно змінили саму епістемологічну матрицю компаративістського пошуку. Традиційна парадигма порівняльного аналізу, яка десятиліттями спиралася на текстоцентричне, дескриптивне зіставлення локальних чи національних освітніх систем, остаточно поступається місцем динамічним, дата-орієнтованим і мережевим підходам.

Цей перехід від статики до динаміки вимагає від наукової спільноти експлікації технологічного аспекту застосування методології порівняльно-педагогічних досліджень. Інтеграція штучного інтелекту, становлення цифрової науки (digital scholarship), трансформація дослідницької культури та виникнення нових етичних імперативів формують цілісне явище – *цифрову компаративістську методологію*.

4.1. Штучний інтелект як чинник парадигмальних зрушень в освітньому пошуку

Впровадження штучного інтелекту в структуру педагогічного пошуку маркує перехід до предиктивної та прескриптивної аналітики в освіті. Аналізуючи трансформацію наукових підходів під впливом ШІ, Ф.Оуянг та П.Цзяо наголошують на виникненні нових парадигмальних зрушень у зборі та інтерпретації емпіричних даних[40]. У контексті компаративістики це означає, що об’єктом порівняння стають не лише задокументовані нормативні акти чи навчальні плани, а живі потоки даних, які генеруються інтелектуальними освітніми системами. Автоматизований аналіз великих даних (Big Data) дозволяє виявляти латентні закономірності в результатах навчання здобувачів освіти на глобальному рівні, мінімізуючи суб’єктивний фактор дослідника під час первинного кодування інформації.

Паралельно з цим, у вищій школі ШІ перетворюється на практичний інструмент управління та оцінювання освітніх треків. А. Омран та співавтори акцентують увагу на тому, що використання інтелектуальних систем та алгоритмів генеративного ШІ (наприклад, чат-ботів) відкриває

[40] Ouyang, F., & Jiao, P. (Eds.). Artificial intelligence in STEM education: The paradigmatic shifts in research, education, and technology. CRC Press. 2024. 15 p.

унікальні можливості для транснаціональних кейс-стаді[41]. Порівняльні дослідження отримують доступ до масивів вербальних та поведінкових реакцій студентів із різних куточків світу, які навчаються в аналогічних цифрових середовищах. Це дозволяє здійснювати верифікацію педагогічних гіпотез на безпрецедентних за масштабом вибірках, стираючи класичні міждержавні кордони в процесі збору наукових фактів.

4.2. Феномен Digital Scholarship та реконфігурація доступу до даних

Розвиток методів порівняльних досліджень є нерозривно пов'язаним із концепцією «цифрової науки» або цифрової академічної діяльності (*digital scholarship*). Цифровізація архівів, бібліотечних фондів та створення відкритих репозиторіїв наукових даних радикально спростили доступ до першоджерел, що завжди було критичною точкою для компаративістів. Проте, як зазначає С. Гокінс, поява цифрових гуманітарних наук актуалізувала складні питання контролю, верифікації та легітимності доступу до інформації[42] (Hawkins, 2021). Порівняльно-педагогічне дослідження сьогодні змушене оперувати в полі напруги між ідеєю абсолютної відкритості знань (Open Science) та комерціалізацією чи політизацією великих масивів освітніх даних (наприклад, баз даних міжнародних порівняльних досліджень типу PISA чи TIMSS).

Крім того, методологія використання цифрових платформ виявила власну вразливість. У ракурсі критичного осмислення інновацій, А.М. Січані та М. Донней пропонують переосмислити концепт *методологічної помилки* або *технічного збою* в цифровій науці[43]. Для порівняльної педагогіки це надзвичайно цінний підхід, оскільки він розкриває проблему нестійкості та швидкого застарівання самих цифрових інструментів, за допомогою яких здійснюється аналіз. Створення тривалих, лонгітюдних компаративних проєктів у цифровому просторі вимагає розробки уніфікованих метаданих та архівації алгоритмів, щоб уникнути втрати наукового контексту через зміну програмного забезпечення чи форматів збереження даних.

[41] Omrane A., Elhoseny M., Churi P. P., & Joshi S. (Eds.). Artificial intelligence in higher education: A practical approach. CRC Press. 2022. 266 p. routledge.com

[42] Hawkins S. (Ed.). Access and control in digital humanities. Routledge. 2021. 300 p.

[43] Sichani A.-M., & Donnay M. (Eds.). Reframing failure in digital scholarship. University of London Press. 2025. 138 p.

4.3. Еволюція цифрової дослідницької культури (Digital Research Culture)

Технологізація науки неминуче веде до трансформації дослідницької культури самого науковця та його взаємодії з академічним середовищем. М. Сейвін-Бейден та Г. Томбс обґрунтовують формування принципово нової культури освітніх досліджень у цифрову епоху, яка розгортається у віртуальних, змішаних та імерсивних (VR/AR) просторах[44]. Класичні методи компаративістики, такі як педагогічне спостереження чи порівняльна етнографія, трансформуються в *неоетнографію цифрових спільнот*. Об'єктом вивчення стає взаємодія суб'єктів освітнього процесу всередині глобальних метаверсів, де соціокультурні коди націй переплітаються з технічними архітектурами платформ.

Цей зсув вимагає переосмислення взаємин між дослідником та об'єктом дослідження. Дж.Вішарт та М.Томас доводять, що концепт «e-research» (електронного дослідження) кардинально розширює коло джерел педагогічної компаративістики за рахунок соціальних медіа, цифрових слідів (digital footprints) та мобільних технологій[45]. Нова дослідницька культура вимагає від науковця високого рівня цифрової грамотності, здатності працювати в полікультурних віртуальних командах та вміння інтерпретувати децентралізовані дані, які більше не належать жодній конкретній національній освітній інституції.

4.4. Нові етичні імперативи та межі застосування генеративного ШІ

Стрімке впровадження генеративного ШІ в наукову практику випередило формування відповідної нормативно-етичної бази, що створило серйозні ризики для академічної доброчесності. Досліджуючи межі легітимного використання ШІ в якісних дослідженнях, М. Альшаммарі вказує на проблему розмивання авторства та загрозу виникнення штучних «галюцинацій» алгоритмів під час аналізу емпіричних матеріалів[46]. У порівняльно-педагогічних дослідженнях, де точність перекладу, врахування національних ідіом та контекстуальність термінів мають вирішальне значення, сліпа довіра до автоматизованих

[44] Savin-Baden M., & Tombs G. Research methods for education in the digital age. Bloomsbury Academic. 2017. 296 p. DOI:10.5040/9781474245685 DOI: 10.5040/9781474245685.

[45] Wishart J., & Thomas M. (Eds.). E-research in educational contexts: The roles of technologies, ethics and social media**.** Routledge. 2022. 128p. .

[46] Alshammari M. Qualitative research ethics and AI revolution: Are Saudi linguistics and TESOL researchers aware of legible boundaries? *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 2025. № 8(9), 254–259. DOI:10.20944/preprints202501.1388.v1

ШІ-інструментів аналізу тексту може призвести до грубих методологічних викривлень та хибних компаративних висновків.

Рішення цієї проблеми лежить у площині свідомої та дисциплінованої рефлексії наукової спільноти. М. Санчес-Кардона та Дж. Торо-Альварес пропонують модель етичної інтеграції генеративного ШІ, яка базується на колегіальному контролі та чіткому розмежуванні технічних функцій алгоритму та інтелектуальних функцій людини (Sánchez-Cardona & Toro-Alvarez, 2025). Для порівняльної педагогіки цей аспект ускладнюється тим, що самі етичні стандарти та законодавчі акти щодо використання ШІ суттєво різняться між країнами (наприклад, регуляторна політика ЄС порівняно з країнами Азії чи США). Компаративіст змушений не лише сам дотримуватися етичних норм, а й вивчати, як саме ці відмінності в етичних кодексах різних держав впливають на дизайн та результати спільних міжнародних освітніх проєктів.

4.5. Цифрові методології та аналітичні інструменти сучасного порівняльно-педагогічного дослідження

Усі вищезазначені тенденції інтегруються в поняття *цифрових методологій* (digital methodologies). Дослідники наголошують на тому, що впровадження хмарних систем керування навчанням (LMS) та глобальних систем навчальної аналітики повністю оптимізувало кроснаціональний збір данихС. Цифрова методологія дозволяє одночасно фіксувати параметри освітнього процесу в тисячах шкіл чи університетів у різних географічних зонах, забезпечуючи небачену раніше синхронність порівняння.

Важливу роль в теоретичному узагальненні цієї проблематики відіграв фундаментальний випуск *Світового щорічника освіти*, підготовлений під редакцією С. Селлара, Б. Лінгарда та А. Верже. Автори констатують, що порівняльна методологія в епоху великих даних та глобальних мереж зазнала незворотних змін[47]. Вони вказують на те, що класичне географічне порівняння («держава А проти держави Б») замінюється аналізом *глобального освітнього простору*, де ключовими акторами стають транснаціональні корпорації, міжнародні мережеві платформи та алгоритмічні системи оцінювання. Візуалізація складних мережевих зв'язків та комп'ютеризоване моделювання стають базовими методами сучасної компаративістики.

Таким чином, узагальнення результатів аналізу представлених джерел дозволяє стверджувати, що методи порівняльно-педагогічних

[47] Sellar S., Lingard B., & Verger A. (Eds.). World yearbook of education 2019: Comparative methodology in the era of big data and global networks. Routledge. 2019. 244 p.

досліджень здійснили якісний стрибок у своєму розвитку. Сучасний етап характеризується трьома визначальними ознаками:

- По-перше, *технологізацією аналізу*, де штучний інтелект та Big Data мінімізують дослідницький суб'єктивізм та розширюють межі порівняння до глобальних масштабів.
- По-друге, *віртуалізацією дослідницького поля*, в межах якого цифрова культура та цифрова наука формують нові гнучкі та репродуктивні форми транснаціональної співпраці вчених.
- По-третє, *актуалізацією етичного самоконтролю*, що вимагає розробки нових міжнародних протоколів використання генеративних систем у гуманітарному пошуку.

Цифрова методологія порівняльної педагогіки не скасовує класичні засади науки, сформульовані її фундаторами, але надає їм абсолютно нового технологічного виміру. Вона дозволяє бачити освіту не як набір ізольованих національних систем, а як єдиний, складний, фрактальний організм, що розвивається в глобальному цифровому просторі.

ВИСНОВКИ

Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що сучасний етап розвитку освіти характеризується суттєвим посиленням впливу глобальних викликів на всі сфери освітньої діяльності, включаючи науково-педагогічні дослідження. Соціальна та військово-політична нестабільність, глобалізація освітнього простору, цифровізація освіти й науки, політика Зеленого переходу, динамічність освітніх змін та активізація міжкультурної взаємодії зумовлюють необхідність переосмислення традиційних підходів до організації порівняльно-педагогічного дослідження та оновлення його методологічних засад.

У статті обґрунтовано доцільність розгляду методологічної трансформації порівняльно-педагогічних досліджень у трьох взаємопов'язаних вимірах: теоретичному, методичному та технологічному. Встановлено, що теоретичний вимір пов'язаний із переосмисленням концептуальних та епістемологічних засад порівняльної педагогіки, посиленням ролі контекстуалізації, інтерпретаційних підходів, міждисциплінарності та критичного осмислення процесів освітнього запозичення. Це свідчить про поступовий перехід сучасної компаративістики від формального зіставлення освітніх систем до комплексного аналізу соціокультурних, політичних та ціннісних чинників розвитку освіти.

Доведено, що трансформація методичного виміру виявляється у розвитку міждисциплінарних дослідницьких стратегій, поширенні змішаних методологій, ускладненні процедур порівняльного аналізу та посиленні значення крос-культурної валідності дослідження. Сучасна

порівняльна педагогіка дедалі більше орієнтується на інтеграцію різних дослідницьких підходів, поєднання кількісних і якісних методів аналізу, а також урахування контекстуальної специфіки розвитку освітніх систем.

З'ясовано, що технологічний вимір трансформації методології порівняльно-педагогічних досліджень пов'язаний із цифровізацією наукового пошуку, розвитком цифрової дослідницької культури, використанням технологій штучного інтелекту, цифрових методологій та нових форм академічної комунікації. Водночас цифрова трансформація науки актуалізує проблеми верифікації інформації, дослідницької етики, академічної доброчесності та відповідального використання технологій штучного інтелекту у науковій діяльності.

Отже, сучасна методологія порівняльно-педагогічного дослідження трансформується у напрямі інтегративності, контекстуальної чутливості, міждисциплінарності та цифрової адаптивності. Це зумовлює необхідність подальшого розвитку теоретико-методологічних засад сучасної компаративістики відповідно до нових умов функціонування освіти і науки у глобалізованому світі.

АНОТАЦІЯ

У статті здійснено аналіз методологічної трансформації порівняльно-педагогічних досліджень у контексті сучасних глобальних викликів розвитку освіти XXI століття. Визначено основні чинники, що зумовлюють зміни у методології порівняльної педагогіки, зокрема соціальну та військово-політичну нестабільність, глобалізацію освітнього простору, цифровізацію освіти й науки, політику Зеленого переходу, динамічність освітніх трансформацій та активізацію міжкультурної взаємодії. Обґрунтовано доцільність розгляду трансформації методології порівняльно-педагогічного дослідження у трьох взаємопов'язаних вимірах: теоретичному, методичному та технологічному.

Теоретичний вимір пов'язується з переосмисленням концептуальних та епістемологічних засад сучасної компаративістики, посиленням ролі контекстуалізації, міждисциплінарності та інтерпретаційних підходів. Методичний вимір відображає розвиток міждисциплінарних дослідницьких стратегій, змішаних методологій, крос-культурного аналізу та ускладнення процедур порівняльного дослідження. Технологічний вимір характеризується впливом цифровізації науки, використанням технологій штучного інтелекту, цифрових методологій та формуванням цифрової дослідницької культури.

Доведено, що сучасна методологія порівняльно-педагогічних досліджень поступово трансформується від переважно описових моделей до інтегративних, контекстуально чутливих, міждисциплінарних і

цифрово адаптивних підходів до наукового пошуку. Зроблено висновок про необхідність подальшого оновлення теоретичних, методичних і технологічних засад порівняльної педагогіки відповідно до нових умов розвитку освіти і науки у глобалізованому світі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Alshammari M. Qualitative research ethics and AI revolution: Are Saudi linguistics and TESOL researchers aware of legible boundaries? *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 2025. № 8(9), 254–259. DOI: https://doi.org/10.20944/preprints202501.1388.v1
2. Bianchi G., Pisiotis U. and Cabrera Giraldez, M., GreenComp The European sustainability competence framework, Punie, Y. and Bacigalupo, M. editor(s), EUR 30955 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. 2022. DOI: https://doi.org/10.2760/13286, JRC128040.
3. Bray M., Adamson B., Mason, M. (Eds.). Comparative education research: Approaches and methods (2nd ed.). Springer International Publishing. 2014. 453 p.
4. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – Digital Education Action Plan 2021–2027 – Resetting education and training for. the digital age. URL: https://www.scribd.com/document/553414376/Digital-Education-Action-Plan-2021-2027-Education-and-Training
5. Council of the European Union. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). *Official Journal of the European Union*, № 61(C 189), P. 1–13. URL: https://op.europa.eu/da/publication-detail/-/publication/3c0580f9-6f6b-11ec-9136-01aa75ed71a1/language-uk
6. Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030) 2021/C 66/01. URL: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b004d247-77d4-11eb-9ac9-01aa75ed71a1
7. Cowen R. Acting comparatively upon the educational world: puzzles and possibilities. *Oxford Review of Education.* 2006. Vol. 32, no. 5. P. 561–573. DOI: https://doi.org/10.1080/03054980600976155.
8. Cowen, R., & Kazamias, A. M. (Eds.). International handbook of comparative education. 2009. (Vols. 1–2). Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6
9. Creswell J. W., & Plano Clark V. L. *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications. 2017. 520 p.

10. Crossley M., Jarvis P. Introduction: Context, culture and comparison in comparative education. Comparative Education. 2001. Vol. 37, No. 4. P. 405–414. DOI: https://doi.org/10.1080/03050060120091210

11. Dale R. Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education*. 2005. № 41(2). P. 117–149. DOI: https://doi.org/10.1080/03050060500150906

12. Deardorff D. K. (Ed.). The SAGE handbook of intercultural competence. SAGE Publications. 2009. 542 p.

13. Greene J. C. Mixed methods in social inquiry. Jossey-Bass. 2007. DOI: https://doi.org/10.1177/1558689807314013

14. Hawkins S. (Ed.). Access and control in digital humanities. Routledge. 2021. 300 p.

15. Hofstede G., Hofstede G. J., & Minkov M. Cultures and organizations: Software of the mind (3rd ed.). McGraw-Hill. 2010. 576 p.

16. Johnson R. B., & Christensen L. *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5th ed.). SAGE Publications. 2014. 977 p. URL: https://lms.apitwist.com/pluginfile.php/45368/mod_resource/content/1/Johnson_2014_Educational%20Research_%20Quantitative_Qualitative_and%20Mixed.pdf

17. Manzon M. Comparative education: The construction of a field. Hong Kong : Springer, 2011. 238 p.

18. Meyer J. W., Ramirez F. O. The World Institutionalization of Education. Discourse Formation in Comparative Education / ed. by J. Schriewer. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2000. P. 111–132.

19. Milošević D., & Maksimović J. Methodology of comparative research in education: Role and significance. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. 2020. № 8(3), 155–162. DOI: https://doi.org/10.23947/2334-8496-2020-8-3-155-162

20. Omrane A., Elhoseny M., Churi P. P., & Joshi S. (Eds.). Artificial intelligence in higher education: A practical approach. CRC Press. 2024. URL: routledge.com

21. Organisation for Economic Co-operation and Development. *The future of education and skills: Education 2030.* OECD Publishing. 2018. 23 p. DOI:https://doi.org/10.1787/54ac7020-en

22. Ouyang, F., & Jiao, P. (Eds.). Artificial intelligence in STEM education: The paradigmatic shifts in research, education, and technology. CRC Press. 2024. 15 p.

23. Ouyang, F., & Jiao, P. (Eds.). *Artificial intelligence in STEM education: The paradigmatic shifts in research, education, and technology*. CRC Press. 2024. 15 p.

24. Paige R. M. (Ed.). Education for the intercultural experience. Intercultural Press. 1993. 351 p.

25. Phillips D., Ochs K. Processes of policy borrowing in education: Some explanatory models. *Comparative Education*. 2003. Vol. 39, № 4. P. 451–461. DOI: https://doi.org/10.1080/0305006032000162020.

26. Phillips D., Schweisfurth M. Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice (2nd ed.). Bloomsbury Academic. 2014. 240 p. DOI: https://doi.org/10.1086/683254

27. Repko A. F., & Szostak R. *Interdisciplinary research: Process and theory* (4th ed.). SAGE Publications. 2020. 472 p.

28. Savin-Baden M., & Tombs G. *Research methods for education in the digital age*. Bloomsbury Academic. 2017. 296 p. DOI: https://doi.org/10.5040/9781474245685.

29. Schriewer J. Rationalized Myths in European Higher Education: The World-Culture Context of the Bologna Process. International Handbook of Comparative Education / ed. by R. Cowen, A. M. Kazamias. Dordrecht : Springer, 2009. P. 1091–1107. DOI: https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934410202

30. Sellar S., Lingard B., & Verger A. (Eds.). World yearbook of education 2019: Comparative methodology in the era of big data and global networks. Routledge. 2019. 244 p.

31. Sichani A.-M., & Donnay M. (Eds.). Reframing failure in digital scholarship. University of London Press. 2025. 138 p.

32. Srivastava P., Hopwood N. A Practical Iterative Framework for Qualitative Data Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*. 2009. Vol. 8, No. 1. P. 76–84. DOI: https://doi.org/10.1177/160940690900800107.

33. Steiner-Khamsi G. The interdisciplinary approach to the comparative study of education. Current Issues in comparative education. 2013. vol. 16, no. 1. p. 34–42. URL:https://journals.library.columbia.edu/index.php/cice/article/view/11491/5838

34. Steiner-Khamsi G. The Politics of Educational Transfer. *International Handbook of Comparative Education* / ed. by R. Cowen, A. M. Kazamias. Dordrecht : Springer, 2009. P. 239–256. URL: https://journals.library.columbia.edu/index.php/cice/article/view/11491/5838.

35. Tansnational Intellectual Networks: Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities / ed. by C. Charle, J. Schriewer, P. Wagner. Frankfurt am Main : Campus Verlag, 2004. 524 p.

36. Teddlie C., & Tashakkori A. *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. SAGE Publications. 2009. 387 p.

37. The Global Politics of Educational Borrowing and Lending / ed. by G. Steiner-Khamsi. New York : Teachers College Press, 2004. 240 p. URL: tcpress.com.

38. UNESCO. Intercultural competences: conceptual and operational framework. UNESCO. 2013. 44 p. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768?utm_source=chatgpt.com

39. UNESCO. International Commission on the Futures of Education (ICFE). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO. 2021. 186 p. https://doi.org/10.18356/9789210012102

40. Watson K., Crossley M. Comparative and international research in education: Globalisation, context and difference. London ; New York : RoutledgeFalmer, 2003. 192 p. URL: taylorandfrancis.com

41. Wishart J., & Thomas M. (Eds.). *E-research in educational contexts: The roles of technologies, ethics and social media*. Routledge. 2022. 128 p.

Information about the author:
Sbruieva Alina Anatoliivna,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor at the Department of Pegagogics
Sumy State Pedagogical University named after A.S.Makarenko
87, Romenska str., Sumy, 24000, Ukraine

DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-708-6-7

ТРАНСВЕРСАЛЬНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ЕКОСИСТЕМ

Сніговська О. В.

ВСТУП

Глибинні трансформації сучасного міжнародного середовища, зумовлені цифровою революцією, поширенням технологій штучного інтелекту, прискоренням глобальних комунікаційних процесів, посиленням геополітичної турбулентності та зростанням складності міждержавної взаємодії, актуалізують необхідність переосмислення концептуальних засад підготовки фахівців з міжнародних відносин. У сучасних умовах ефективність їхньої професійної діяльності визначається не лише рівнем фахової підготовки, а й сформованістю комплексу наскрізних компетентностей, що детермінують мобільність, когнітивну гнучкість та здатність до прийняття рішень у складних нелінійних середовищах[1]. Певна частина означених характеристик формується в процесі іншомовної підготовки, оскільки опанування іноземної мови передбачає розвиток навичок міжкультурної комунікації, критичного аналізу інформації, роботи з автентичними

[1] «Освітні програми професійної підготовки майбутнього фахівця з міжнародних відносин передбачають ряд програмних результатів. Навчальний план складається з 35 нормативних навчальних дисциплін, із яких 8 відносяться до циклу загальної підготовки і 27 відповідно – професійної, а також 37 вибіркових дисциплін. Передбачається також проходження здобувачами 3 видів виробничих практик: в науково-аналітичних центрах / організаціях, у підрозділах МЗС і перекладацька практика. Наявний навчально-педагогічний комплекс заходів та чинників професійної підготовки майбутніх фахівців з міжнародних відносин зосереджений здебільшого на формуванні професійних (дипломатичній, політологічній, лінгвістичній, лінгвокультурологічний тощо) компетентностях і не фокусується належною мірою на розвитку у майбутнього фахівця особистісних компетентностей, які ґрунтуються на знаннях, уміннях та навичках, що сприяли б успішній самопрезентації, баченню та проєкції можливих шляхів професійного розвитку, володінню ефективних стратегій побудови міжособистісної комунікації тощо», за: Серман Л. Проблема підготовки майбутніх фахівців з міжнародних відносин у контексті формування професійного іміджу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 66, т. 3. С. 212. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/66-3-30

джерелами, адаптації до різних комунікативних контекстів та ефективної взаємодії в міжнародному середовищі[2].

Особливого значення набуває концепт трансверсальних[3] компетентностей фахівця[4], які на відміну від вузькогалузевих, мають міждисциплінарний характер та утворюють підґрунтя для ефективної резильєнтності до мінливих соціальних, політичних і технологічних реалій[5]. Їх формування розглядається як один із індикаторів якості вищої освіти, адже саме вони забезпечують готовність майбутніх фахівців до безперервного навчання, критичного осмислення нових викликів та участі в процесах інноваційного розвитку[6].

---

[2] Степаненко Л., Попова Л. Формування трансверсальних компетентностей в іншомовній професійній підготовці майбутніх педагогів: нормативно-законодавчі аспекти. *Витоки педагогічної майстерності*. 2022. Вип. 29. С. 219–224. DOI: https://doi.org/10.33989/2075-146x.2022.29.264354

[3] Під «трансверсальністю» слід розуміти «здатність людини застосовувати уміння, набуті шляхом отримання формальної, неформальної, інформальної освіти, а також досвіду діяльності в реальних професійних і життєвих ситуаціях, здатність переносити наявні компетентності, діючи в непередбачених ситуаціях незалежно від професійної спеціальності», за: Корносенко О., Даниско О., Бондаренко В. Трансверсальні компетентності магістрів як вимога сучасного ринку праці. *Педагогічні науки*. 2023. Вип. 81. С. 75. DOI: https://doi.org/10.33989/2524-2474.2023.81.289390

[4] Попова Л. М. аналізує еволюцію понять «трансверсальні навички» і «трансверсальна компетентність», підкреслюючи, що ці категорії є відносно новими для сучасного освітнього дискурсу. Водночас, дослідниця зазначає, що сам термін «трансверсальність» має значно тривалішу історію використання, хоча традиційно був обмежений переважно сферою точних наук, зокрема математики та теоретичної інформатики. Див.: Попова Л. М. Екземпліфікація терміну «трансверсальність» у сучасному науковому просторі через призму підготовки майбутнього фахівця. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 48, ч. 2. С. 165–169. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.32

[5] Т. Борова і Т. Ведь підкреслюють, що трансверсальні компетентності характеризуються здатністю до перенесення результатів навчання між різними контекстами діяльності, формуючись у межах розв'язання конкретних завдань або проблемних ситуацій, однак зберігаючи свою функціональну придатність бути ефективно застосованими в інших професійних або соціальних умовах. Див.: Борова Т. А., Ведь Т. М. Теоретичні основи сутності поняття «Трансверсальні компетентності» в постмодерністській освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 21(3). С. 154–158. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.3-33

[6] Поглиблений аналіз категорії «трансверсальні компетентності» здійснили В. Петренко і В. Безугла, акцентуючи увагу на ефекті «трансферу навчання», що передбачає використання засвоєних знань, практичних умінь і метакогнітивних ресурсів здобувачів освіти у нових життєво-практичних ситуаціях. Авторки підкреслюють, що формування таких компетентностей не лише підсилює розвиток професійних умінь, але й сприяє становленню настанови на безперервну освіту впродовж життя. Див.: Петренко В. О., Безугла І. В. Формування трансверсальних компетентностей в умовах закладу вищої освіти. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Харків : НТМТ, 29–30 березня. 2018. С. 290−293. URL: https://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/19440/1/Petrenko_Bezugla%20%d1%82%d0%b5%d0%b7%d0%b8%20%d0%a5%d0%9d%d0%95%d0%a3_%d0%b1%d0%b5%d1%80%d0%b5%d0%b7%d0%b5%d0%bd%d1%8c_2018.pdf

Також, вагомою складовою їхнього становлення постає едукаційне стратегування як спроможність здобувачів здійснювати довгострокове планування власного професійного та академічного розвитку, визначати освітні цілі, обирати оптимальні інструменти їх досягнення та адаптувати індивідуальну освітню траєкторію до динамічних умов міжнародного середовища.

Паралельно відбувається еволюція самої освітньої парадигми від інституційно замкнених моделей до відкритих освітніх екосистем, у межах яких навчання здобувачів здійснюється через мережеву взаємодію різноманітних суб'єктів, ресурсів і практик. Екосистемний підхід в освіті[7] ґрунтується на принципах відкритості, взаємозалежності, міжсекторального партнерства, академічної мобільності, цифрової інтеграції та колективного продукування знань. За таких умов університет перестає бути єдиним джерелом освітнього контенту, трансформуючись у координаційний центр багаторівневої мережі освітніх, наукових, професійних і громадських взаємодій.

Відповідно, підготовка фахівців з міжнародних відносин має орієнтуватися на формування здатності ефективно функціонувати в складних екосистемних структурах, що поєднують академічний, соціокультурний, дипломатичний і технологічний виміри; виявляти причинно-наслідкові зв'язки між глобальними політичними процесами, інтерпретуючи суперечливі інформаційні потоки та формуючи обґрунтовані професійні судження в умовах невизначеності[8]. Пріоритетного значення набуває іншомовна підготовка здобувачів, яка є інтеграційною платформою доступу до інформаційних ресурсів, міжнародних освітніх мереж, програм академічної мобільності та професійної комунікації в багатомовному середовищі.

[7] Леонтьєва І. Екосистемний підхід як методологічний орієнтир інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти. *Збірник наукових праць*. 2024. № 41(1). С. 21–29. DOI: 10.28925/2311–2409.2024.41 https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/49664/1/Leontieva_I_POTP_41_2024.pdf

[8] «Однією з ключових компетентностей, що визначає якість сучасної вищої освіти, є критичне мислення, яке виступає не лише як когнітивна навичка, а й як суттєвий компонент професійної культури. Це питання набуває особливої актуальності під час підготовки фахівців, чия професійна діяльність передбачає інтерпретацію складних культурних явищ, аналітичну роботу із символічними системами та здатність діяти в міждисциплінарних інтелектуальних середовищах», зазначає О. Лук'яненко. Див.: Лук'яненко О. Критичне мислення як аспект професійної культури майбутніх спеціалістів. *Українська професійна освіта*. 2026. № 19. С. 175–176. DOI: https://doi.org/10.33989/2519-8254.2026.19.363699

1. Виникнення передумов проблеми та формулювання проблеми

Виникнення проблеми формування трансверсальних компетентностей майбутніх фахівців з міжнародних відносин пов'язане з глибинними змінами у природі професійної діяльності міжнародників, які відбуваються під впливом трансформації глобального освітнього, політичного та комунікативного простору. На відміну від попередніх етапів розвитку системи міжнародних відносин, коли професійна успішність визначалася здебільшого рівнем знань, сучасне професійне середовище потребує здатності діяти на перетині різних сфер, інтегрувати інструменти цифрової аналітики, здійснювати міжкультурну взаємодію та брати участь у складних мережевих процесах вироблення рішень. До того ж, особливої актуальності набуває культурологічний підхід до професійної підготовки міжнародників, який інтерпретує культуру не лише як об'єкт вивчення, а й як універсальний механізм формування професійної свідомості, ціннісних орієнтацій та моделей взаємодії на міжнародній арені.

Зазначені зміни супроводжуються поступовим переходом від лінійних моделей професійної діяльності до поліцентричних моделей інтеракції, в яких державні інституції функціонують поряд із міжнародними організаціями, транснаціональними корпораціями, громадянським суспільством, цифровими платформами та глобальними експертними мережами. В таких умовах міжнародник перестає бути виключно носієм вузькоспеціалізованої експертизи й дедалі більше виступає як координатор складних комунікаційних процесів, медіатор між різними групами інтересів, учасник міждисциплінарних команд та суб'єкт багаторівневого міжнародного співробітництва. Зростає його роль як посередника між культурами, носія цінностей міжкультурного діалогу та провідника інструментів культурної дипломатії.

Суттєвим чинником актуалізації проблеми стає зміна епістемологічних засад[9] професійної освіти, де особливої ваги набувають такі трансверсальні компетентності здобувачів[10], що забезпечують

[9] Рябоконь О. В. Епістемологічні засади концептуалізації феномена якості освіти в сучасному науковому дискурсі. *Наукові перспективи*. 2025. № 11(65). С. 402–411. DOI: https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-11(65)-402-411

[10] «Трансверсальні компетентності включають в себе шість сфер, а саме: критичне та інноваційне мислення; інтерперсональні навички (наприклад, презентаційні та комунікаційні навички, організаторські навички, робота в команді та співпраця тощо); внутрішньо особистісні навички (наприклад, самодисципліна, ентузіазм, наполегливість, впевненість у собі, самомотивація тощо); глобальне громадянство (наприклад, толерантність, відкритість, повага до різноманітності, міжкультурне розуміння, повага до навколишнього середовища тощо); медіа та інформаційна грамотність, така як здатність знаходити інформацію та отримувати доступ до неї за допомогою ІКТ, а також аналізувати й оцінювати медіаконтент,

інтеграцію когнітивних, комунікативних, цифрових, соціальних та рефлексивних компонентів професійної діяльності. Освітній процес, не замикаючись більше у межах окремого університету, реалізується через взаємодію численних а́кторів, об'єднаних спільними освітніми, науковими та професійними цілями. Формування компетентностей майбутніх фахівців відбувається не лише в аудиторному середовищі, а й у цифрових мережах, міжнародних проєктах, академічних консорціумах, дослідницьких платформах, міжсекторальних партнерствах. Унаслідок цього і виникає необхідність перегляду традиційних моделей підготовки міжнародників, які раніше були орієнтовані переважно на дисциплінарну структуру навчання та недостатньо враховували потенціал екосистемних форм організації освітнього процесу.

І насамкінець, особливого значення в цих процесах набувають іншомовні освітні практики, які наразі забезпечують інтеграцію здобувачів до глобального академічного простору, створюючи умови для безпосередньої міжкультурної взаємодії[11]. Адже впродовж тривалого часу іноземна мова розглядалася переважно як інструмент забезпечення професійної комунікації. Втім, сучасні тенденції розвитку міжнародної освіти свідчать про значне розширення її функціонального потенціалу, де іншомовне освітнє середовище є майданчиком для формування міжкультурної компетентності, розвитку академічної мобільності, опанування міжнародного професійного дискурсу у роботі з цифровими ресурсами та залучення здобувачів вищої освіти до глобальних освітніх мереж.

Відтак, простежується низка суперечностей, які визначають проблемне поле дослідження. Вони пов'язані з розривом між потребою у фахівцях із розвиненими трансверсальними компетентностями та домінуванням дисциплінарних моделей їхньої підготовки, недостатньою інтеграцією екосистемного підходу в освітні програми, обмеженим використанням потенціалу іншомовної підготовки, а також

етичне використання ІКТ; інші, що включають такі компетентності і навички, як фізичне здоров'я або релігійні цінності, які можуть не входити не в одну із вище зазначених областей», за: Глушко О. Трансверсальні компетентності в освіті: теорія та практика в європейському регіоні. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2023: горизонти інновацій* : зб. матеріалів VII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 25 трав. 2023 р.) / за заг. ред. О. І. Локшиної; Ін-т педагогіки НАПН України. Київ; Тернопіль : Крок, 2023. С. 70–71. DOI: https://doi.org/10.32405/978-617-692-804-1

[11] Соколовська О. М. Особливості формування мовленнєвої компетентності економістів-міжнародників у процесі вивчення іноземної мови академічної та професійної комунікації. *Академічні візії*. 2026. № 51. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.18595832

відсутністю цілісних концептуальних моделей формування професійної суб'єктності міжнародників за умов зростання значущості культурологічного виміру міжнародної діяльності.

2. Аналіз існуючих підходів до вирішення проблеми та формулювання завдання дослідження

Встановлено, що значний масив наукових праць присвячено компетентнісному підходу[12], цифровій трансформації освіти, інтернаціоналізації вищої школи, розвитку міжкультурної комунікації та формуванню професійної мобільності майбутніх фахівців. Натомість, аналіз сучасного наукового дискурсу свідчить, що більшість існуючих концепцій розроблялася в умовах відносної стабільності міжнародного середовища та ґрунтувалася на припущенні про можливість прогнозованого професійного розвитку, що дедалі менше відповідає сучасним реаліям[13].

Традиційні моделі підготовки міжнародників зорієнтовані, насамперед, на засвоєння системи знань із міжнародних відносин, дипломатії, міжнародного права, світової політики, зовнішньоекономічної діяльності тощо[14]. У межах такої парадигми пріоритет надається академічній обізнаності, володінню професійною термінологією та розвитку аналітичних навичок здобувачів. Незважаючи на беззаперечну цінність зазначених компонентів, сучасна професійна практика фіксує недостатність знаннєвоцентричної моделі для ефективної діяльності фахівців в умовах високої невизначеності,

[12] «Впровадження компетентнісного підходу в процесі підготовки майбутніх фахівців для сучасного ринку праці […] пов'язане з необхідністю розробки нових моделей компетентностей, що включало знання, функціональні та поведінкові компетентності. Іншими словами, це означало, що практичні знання мають відповідати трьом компонентам: знати-що, знати-як, знати-хто», за: Олефіренко Т. О., Попова Л. М. Формування трансверсальних компетентностей у процесі становлення професійної ідентичності майбутнього педагога. *Збірник наукових праць*. 2022. № 99. С. 47. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-99-7

[13] «Теоретичні узагальнення з цієї проблеми спонукають корегувати національну систему професійної підготовки майбутніх фахівців-міжнародників України на концептуальному рівні, що виявляється в її нормативно-правовому, соціально-економічному, науково-теоретичному, структурно-інституційному, інформативно-комунікативному, міжнародно-інтеграційному аспектах», за: Клепар М. Професійна підготовка майбутніх фахівців-міжнародників: досвід США і Канади. *Освітній простір України*. 2019. № 15. С. 25–26. DOI: https://doi.org/10.15330/esu.15.25-31

[14] Балануца О. О. Професійна підготовка майбутніх дипломатів в Україні у рецепції сучасних учених. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2021. № 196. С. 88–92. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-196-88-92

інформаційної турбулентності та технологічної динаміки[15]. Подальший розвиток освітньої теорії веде до зміщення акцентів із накопичення знань на формування здатності здобувачів застосовувати їх у професійній діяльності. У межах цього підходу розроблюються моделі професійних компетентностей міжнародників, що охоплюють комунікативний, аналітичний, міжкультурний та управлінський компоненти[16].

Окремий напрям досліджень пов'язаний із цифровізацією вищої освіти та формуванням цифрових компетентностей здобувачів. У науковій літературі широко представлені концепції інформаційної культури і цифрової грамотності фахівців[17]. Деякі з них орієнтовані на загальні навички використання цифрових технологій і не враховують специфіку професійної діяльності міжнародників в умовах поширення

[15] «Для забезпечення високої якості підготовки [міжнародників] потрібно враховувати та інтегрувати позитивний зарубіжний досвід. [Так], пропонується розширення навчальних програм з метою забезпечення більшої практичної спрямованості та зосередження на сучасних тенденціях; упровадження інноваційних методів навчання, таких як онлайн-курси, вебінари тощо; збільшення практичних занять та стажувань для здобувачів; інтеграція комп'ютерної грамотності та знання програмування в навчальний процес», за: Репецький В. М., Грабинський М. І. Напрямки модернізації підготовки юристів і юристів-міжнародників з урахуванням позитивного зарубіжного досвіду. *Вісник Маріупольського державного університету*. Серія: Право. 2023. Вип. 25. С. 116. DOI: 10.34079/2226-3047-2023-13-25-116-125 https://visnyk.mu.edu.ua/index.php/pravo/article/view/50/49

[16] У межах проєкту Erasmus+ EU було реалізовано масштабне міжнародне дослідження KEYSTART2WORK (2015). На підґрунті комплексного аналізу емпіричних даних, отриманих через анкетування, інтерв'ю, співбесіди та фокус-групові обговорення, було підготовлено документ «Каталог трансверсальних компетентностей, ключових для працевлаштування», в якому було систематизовано 12 доменів компетентностей фахівців: 1) міжкультурні навички та глобальна обізнаність; 2) гнучкість і здатність до адаптації; 3) стратегічне та інноваційне мислення; 4) організаційні вміння та тайм-менеджмент; 5) здатність до ухвалення рішень; 6) уміння працювати в команді; 7) емпатія та навички побудови міжособистісних відносин; 8) навички розв'язання проблем; 9) орієнтація на безперервне навчання впродовж життя; 10) переговорні навички; 11) лідерські якості; 12) здатність до збору, аналізу та опрацювання інформації. Див.: Попова Л. М. Екземпліфікація терміну «трансверсальність» у сучасному науковому просторі через призму підготовки майбутнього фахівця. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 48, ч. 2. С. 167. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.32

[17] «Сучасною тенденцією розвитку професійної підготовки фахівців з міжнародних відносин є трансформація змісту і методів навчання, відповідно до сучасних суспільних потреб, які ґрунтуються на необхідності формування у сьогоднішнього здобувача здатності до здійснення інформаційно-аналітичної діяльності у міжнародних організаціях різних рівнів, економічно-консультативних спільнотах, політичних та громадських організаціях та різноманітних органах державної влади», за: Буцик І. М., Шевченко Н. В. Дидактичні особливості розробки навчальних завдань з інформаційно-аналітичної діяльності студентів у підготовці фахівців з міжнародних відносин. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 63, т. 1. С. 97. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.1.18

генеративного штучного інтелекту (ШІ), автоматизованих систем аналізу даних та алгоритмізованого прийняття рішень. У результаті питання формування ШІ-грамотності як окремого складника професійної підготовки міжнародників залишається концептуально недостатньо розробленим.

Подібна ситуація спостерігається і щодо проблеми протидії інформаційним загрозам[18]. Сучасні дослідження приділяють значну увагу розвитку медіаграмотності і критичного мислення здобувачів, однак феномен когнітивної стійкості лише починає інтегруватися в освітню теорію. Наявні підходи здебільшого спрямовані на розвиток навичок перевірки інформації, тоді як проблема забезпечення стійкості до системних інформаційних впливів, когнітивних маніпуляцій та гібридних інформаційних операцій потребує значно ширшого осмислення. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах, коли інформаційний простір стає самостійним полем міжнародного протистояння.

Аналіз досліджень лідерства також демонструє певну невідповідність між існуючими теоретичними моделями[19] та сучасними професійними практиками. Значна частина освітніх програм продовжує орієнтуватися на класичні концепції індивідуального лідерства, тоді як міжнародна діяльність вже здійснюється через мережеві структури, міжнародні консорціуми, багатосторонні партнерства та між секторальні проєкти. Ключового значення набувають не ієрархічні управлінські функції, а здатність до фасилітації, координації, побудови партнерських зв'язків і забезпечення ефективної взаємодії між різними суб'єктами міжнародного співробітництва.

Недостатньо розробленими залишаються й питання стратегічної комунікації[20] в умовах цифрового міжнародного середовища. Більшість існуючих моделей професійної підготовки акцентує увагу на міжкультурній комунікації та мовній компетентності, проте сучасна дипломатична практика потребує фахівців, здатних працювати з міжнародними наративами, механізмами м'якої сили, інструментами публічної та цифрової дипломатії, а також технологіями управління інформаційним впливом.

---

[18] Босак І. М. Інформаційна безпека України: загрози та методи протидії. *Київський економічний науковий журнал.* 2025. № 9. С. 33–38. DOI: https://doi.org/10.32782/2786-765X/2025-9-4

[19] Перфільєва А. О. Лідерство у міжнародних відносинах: теоретико-концептуальний вимір. *Політикус*. 2021. № 6. С. 101–106. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-9616.2021-6.17

[20] Терещеня О. В. Стратегічні комунікації у науково-теоретичному дискурсі. *Communications and Communicative Technologies*. 2020. Вип. 20. С. 116–121. DOI: https://doi.org/10.15421/292017

Вивчення освітніх практик свідчить про недостатню увагу і до розвитку адаптивності як метакомпетентності міжнародників. Більшість моделей професійної підготовки, зорієнтованих на стабільні професійні контексти, не враховує особливостей функціонування в умовах VUCA- та BANI-середовищ[21], де ключового значення набувають гнучкість мислення, швидке перенавчання, толерантність до невизначеності та здатність приймати рішення за відсутності повної інформації. Концепт VUCA[22] виник наприкінці 1980-х років у межах аналітичної школи U.S. Army War College як інструмент опису постбіполярного стратегічного середовища після завершення Холодної війни. Спочатку він використовувався у військово-стратегічному плануванні для позначення нових типів загроз і непередбачуваних геополітичних умов, однак згодом був адаптований у сфері менеджменту та організаційних досліджень[23]. У сучасній науковій літературі VUCA розглядається як базова аналітична рамка для опису нестабільних систем, що характеризуються високою динамікою змін та інформаційною невизначеністю.

У відповідь на посилення викликів, спричинених пандемією COVID-19, кліматичними змінами, цифровими ризиками та загостренням геополітичних конфліктів, у 2020 році американський футуролог і дослідник складних систем Jamais Cascio запропонував концепцію BANI[24]. Ця модель була розроблена як аналітичний інструмент осмислення сучасної турбулентності та реакція на обмежену пояснювальну здатність концепції VUCA в умовах зростання хаотичності та непередбачуваності глобальних процесів[25]. На відміну від VUCA, що акцентує увагу на складності та невизначеності, BANI підкреслює крихкість сучасних систем, їх нестабільність, нелінійність

[21] Невадовський О. А. Толерантність до невизначеності та управлінське середовище VUCA/BANI. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2025. № 3. С. 165–170. DOI: https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2025.3.31

[22] Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity, що перекладається з англійської як «Мінливість, Невизначеність, Складність, Неоднозначність».

[23] Whiteman W. E. Training and Educating Army Officers for the 21st Century: Implications for the United States Military Academy. Carlisle Barracks, PA : U.S. Army War College, 1998. 31 p. URL: https://books.google.com.ua/books/about/Training_and_Educating_Army_Officers_for.html?id=ua590AEACAAJ&redir_esc=y

Bennett N., Lemoine G. J. What VUCA Really Means for You. *Harvard Business Review*. 2014. Vol. 92, No. 1–2. URL: https://hbr.org/2014/01/what-vuca-really-means-for-you?utm

[24] Brittle, Anxious, Nonlinear, Incomprehensible, що перекладається з англійської як «Крихкий, Тривожний, Нелінійний, Незрозумілий».

[25] Cascio J. Facing the Age of Chaos. *Medium*, 2020. URL: https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d

Hornát J. Leveraging Generative AI in International Relations: Opportunities, Risks, and Implications for Diplomacy. Prague: Charles University, 2023. URL: https://publications.cuni.cz/handle/20.500.14178/2130

причинно-наслідкових зв'язків та зростаючу непроникність для раціонального прогнозування. Таким чином, еволюція VUCA→BANI відображає перехід від раціонально-структурованого бачення нестабільності до комплексного підходу, враховуючи психологічні, соціальні і системні аспекти глобальної невизначеності.

Виходячи з наведеного, встановлено, що наявні теоретичні підходи та дослідницькі інструменти характеризуються обмеженою ефективністю у розв'язанні проблеми підготовки майбутніх фахівців з міжнародних відносин до професійної діяльності в умовах глобальної невизначеності. Головним недоліком існуючих моделей є їхня орієнтація на окремі компетентнісні складові за відсутності інтегративного бачення взаємозв'язків між цифровими, когнітивними, комунікативними, адаптивними та мережевими вимірами професійної діяльності. У зв'язку з цим завданням дослідження є концептуалізація ролі інноваційної освітньої екосистеми у формуванні трансверсальних компетентностей майбутніх фахівців з міжнародних відносин, що забезпечують їхню здатність ефективно діяти в умовах глобальної турбулентності, технологічних трансформацій та зростаючої складності міжнародного середовища.

3. Екосистема формування трансверсальних компетентностей міжнародників в умовах глобальної невизначеності

Геополітична нестабільність, посилення міждержавної конкуренції, гібридизація конфліктів, цифровізація міжнародної взаємодії, стрімкий розвиток ШІ-технологій та зростання ролі недержавних а́кторів у світовій політиці сформували принципово новий контекст професійної діяльності міжнародників. Традиційні підходи до підготовки фахівців потребують суттєвого переосмислення, оскільки тривалий час освітньо-професійна парадигма відповідала умовам класичного університету, де результативність діяльності визначалася рівнем академічної підготовки та обсягом накопичених знань у випускників ЗВО. На сучасному ж етапі важливою характеристикою міжнародного середовища стала його мережева природа. Ухвалення рішень наразі відбувається через взаємодію міжнародних організацій, урядів, університетів, бізнесу, громадянського суспільства, експертних спільнот тощо. За таких умов зростає і значення навичок мережевого лідерства, міжсекторальної взаємодії та управління партнерствами. Професійна підготовка міжнародників має враховувати цю тенденцію та забезпечувати формування компетентностей ефективної роботи в глобальних мережах співпраці[26].

[26] Snigovska O. Paradiplomacy as an educational strategy for countering information threats in foreign language training of political scientists specialising in international relations. *Humanities Studios: Pedagogy, Psychology, Philosophy*. 2025. Т. 13, № 4. P. 32–52. DOI: https://doi.org/10.31548/hspedagog/4.2025.32

Класичні механізми прогнозування втратили свою ефективність, а швидкість змін значно перевищила можливості адаптації інституційних структур. Так, особливого значення набув вплив гібридних конфліктів на професійну діяльність міжнародників. Сучасні війни вже не обмежуються традиційними військовими інструментами, поєднавши інформаційні, економічні, кібернетичні та психологічні механізми впливу. Суттєво трансформувалася й сама природа дипломатичної діяльності. Поряд із конвенційною активно розвиваються цифрова, мережева і дипломатія даних. Соціальні мережі, цифрові платформи та глобальні комунікаційні екосистеми стали важливими інструментами зовнішньополітичної діяльності держав. Відповідно, фахівці мають бути здатними працювати в цифровому інформаційному середовищі, здійснюючи стратегічну комунікацію, аналізуючи цифрові наративи та протидіючи інформаційним маніпуляціям[27].

Додатковим чинником трансформації професійної діяльності виступає і стрімкий розвиток технологій ШІ, використовуючись для моніторингу міжнародних процесів, аналізу політичних ризиків, прогнозування кризових ситуацій та обробки великих масивів даних. У перспективі їхня роль лише зростатиме, що вже зумовило появу нових вимог до підготовки міжнародників, зокрема щодо розвитку у них цифрової грамотності, алгоритмічного мислення, здатності критично оцінювати результати роботи інтелектуальних систем та приймати відповідальні рішення, послуговуючись отриманими даними.

Зазначені трансформації свідчать про поступовий перехід від знаннєвої до компетентнісно-екосистемної моделі професійної підготовки майбутніх фахівців, у межах якої головним результатом освіти стає розвиток здатності до адаптації, навчання впродовж життя, міждисциплінарного мислення та ефективної діяльності в умовах невизначеності. Відповідно, університет постає як інноваційна освітня екосистема, що поєднує освітню, наукову, цифрову та соціальну складові в єдиний простір професійного розвитку, створюючи умови для формування професійної суб'єктності, дослідницької автономії та готовності до вирішення комплексних глобальних проблем. Таке середовище забезпечує взаємодію здобувачів із реальними виробничими практиками, міжнародними проєктами, цифровими платформами співпраці, міждисциплінарними командами та глобальними професійними мережами. Саме через участь у таких формах діяльності відбувається формування трансверсальних компетентностей фахівців,

[27] Сніговська О. В. Освіта в цифрову епоху: професійна підготовка майбутніх фахівців до роботи з інформацією. *Цифрова епоха: міждисциплінарний дискурс* : монографія / [А. А. Гедзик, Т. В. Ковальова, О. Ю. Коцюрба та ін.]; Аналіт. центр сучас. гуманітаристики. Харків : Право, 2024. С. 98–117.

так необхідних для успішної професійної реалізації у сучасному світі (див. Рис. 1).

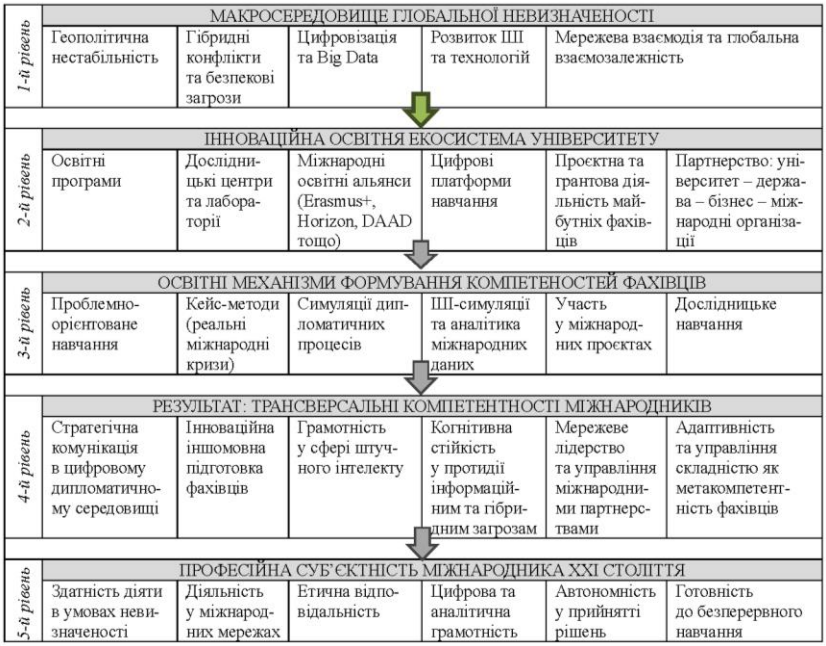

Рис. 1. Екосистема формування трансверсальних компетентностей майбутнього фахівця з міжнародних відносин в умовах глобальної невизначеності (авторська розробка)

Запропонована концептуальна схема формування трансверсальних компетентностей дає змогу розглядати підготовку фахівців з міжнародних відносин як цілісну екосистему формування професійної суб'єктності, де технологічний вимір (ШІ), когнітивний вимір (стійкість і адаптація), мережевий вимір (лідерство), комунікативний вимір (мова, культура і наративи), інституційний вимір (екосистема) утворюють єдину інтегровану систему. За цією логікою міжнародник XXI століття постає як екосистемний áктор, здатний діяти одночасно в аналітичному, мережевому, цифровому та смисловому вимірах глобальної політики.

4. Стратегічна комунікація як складова едукаційного стратегування міжнародника

У сучасному міжнародному середовищі комунікація все менше виконує функцію нейтрального обміну інформацією і все більше набуває характеру інструменту конструювання політичної та символічної реальності. Така трансформація відповідає логіці стратегічної комунікації, яка в практиці Європейського Союзу розглядається як комплексна діяльність, спрямована на просування його цінностей та інтересів, зміцнення інформаційного середовища і протидію дезінформаційним впливам[28]. У документах Європейської служби зовнішніх дій наголошується, що стратегічна комунікація є одним із довгострокових пріоритетів ЄС і передбачає ефективне просування політики Союзу, посилення стійкості медіасередовища та розвиток спроможності прогнозувати й нейтралізувати зовнішні інформаційні впливи[29].

Стратегічна комунікація в міжнародних відносинах функціонує як інтегрована система, поєднуючи публічну дипломатію з цифровою і наративним управлінням. Принциповим є те, що комунікація стає орієнтованою на формування інтерпретаційних рамок, через які реципієнти сприймають міжнародні події. Подібний підхід концептуально узгоджується з трактуванням публічної дипломатії як інструменту реалізації м'якої сили, спрямованої на довгостроковий вплив на сприйняття та поведінку громадськості через механізми привабливості та формування образів[30].

Цифрова дипломатія в сучасних дослідженнях розглядається як трансформація дипломатичної практики, зумовлена впровадженням цифрових технологій та соціальних медіа у зовнішньополітичну діяльність держав. У праці C. Bjola і M. Holmes підкреслюється, що цифровізація дипломатії змінює характер інформаційного менеджменту, публічної дипломатії, стратегічного планування та

[28] Карпчук Н. П. Стратегічна комунікація ЄС як засіб у боротьбі з дезінформацією. *Політичне життя*. 2019. № 1. С. 52–58. DOI: https://doi.org/10.31558/2519-2949.2019.1.7

[29] Hallahan K., Holtzhausen D., van Ruler B., Verčič D., Sriramesh K. Defining Strategic Communication. *International Journal of Strategic Communication*. 2007. Vol. 1, No. 1. P. 3–35. DOI: https://doi.org/10.1080/15531180701285244 European External Action Service. *Questions and Answers about the East StratCom Task Force.* 2021. URL: https://www.eeas.europa.eu/eeas/questions-and-answers-about-east-stratcom-task-force_en

[30] Nye J. S. Public Diplomacy and Soft Power. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 2008. Vol. 616. No. 1. P. 94–109. DOI: https://doi.org/10.1177/0002716207311699

кризових комунікацій, переводячи їх у режим постійної онлайн-взаємодії та мережевої комунікації з множинними а́кторами[31].

Публічна дипломатія в сучасному міжнародному середовищі трансформується з інструменту репрезентації держави у зовнішньому просторі у складний механізм формування когнітивних ідентичностей міжнародних а́кторів, у межах чого набувають значення культурні коди, символічні системи та інтерпретаційні рамки сприйняття. У теоретичній традиції м'якої сили вона розглядається як здатність держави впливати на поведінку та настанови зовнішньої аудиторії через привабливість культурних і ціннісних ресурсів. У цьому контексті особливого значення набуває культурологічний вимір професійної підготовки міжнародників, оскільки саме опанування іноземних мов, міжкультурної комунікації та дискурсивних практик забезпечує здатність фахівців не лише інтерпретувати зовнішньополітичні наративи, але й брати участь у їхньому конструюванні та трансляції у комунікаційному просторі.

Звідси, стратегічна комунікація фахівців у процесі професійної підготовки, інтегруючи інструменти публічної та цифрової дипломатії, постає як складова когнітивної, мовної та культурологічної освіти, ґрунтуючись на розвитку здатності до управління смислами та інтерпретаційними структурами міжнародної взаємодії. Особливу важність становить формування міжкультурної чутливості та дискурсивної компетентності, що забезпечують здатність міжнародників працювати зі стратегічними наративами як інструментами осмислення глобальних процесів. Згідно з концепцією стратегічних наративів, політична реальність структурується через конкуренцію інтерпретаційних історій, що задають рамки розуміння міжнародних подій та процесів. З огляду на це, стратегічні наративи функціонують як інструмент формування у здобувачів вищої освіти цілісного, контекстуалізованого бачення минулого, сучасного та майбутнього міжнародної політики[32].

У межах цієї концептуальної рамки міжнародник постає не лише як аналітик глобальних процесів, але й як суб'єкт, залучений до продукування, інтерпретації та трансляції смислів у цифрових інформаційних екосистемах, де конкуренція наративів визначає конфігурацію міжнародної взаємодії. Відповідно, компетентність стратегічної комунікації в умовах цифрового міжнародного середовища

[31] Bjola C., Holmes M. Digital Diplomacy: Theory and Practice. London : Routledge, 2015. 252 p. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315730844

[32] Miskimmon A., O'Loughlin B., Roselle L. Strategic Narratives: Communication Power and the New World Order. New York : Routledge, 2013. 224 p. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315871264

набуває статусу інтегральної професійної здатності, що синтезує інструменти публічної і цифрової дипломатії, міжнародного брендингу й наративного управління в цілісну систему едукаційного стратегування.

5. ШІ-дипломатія та цифрова аналітика в системі професійної підготовки міжнародників

Зростання ролі ШІ в сучасному міжнародному середовищі виразно проявляється у двох взаємопов'язаних вимірах, зокрема у прогнозуванні міжнародних ризиків та трансформації дипломатичних практик, що в сукупності переосмислює архітектуру сучасної зовнішньополітичної взаємодії[33] та безпосередньо впливає на зміст і структуру професійної підготовки міжнародників. З огляду на це, цифрова дипломатія[34] постає як форма трансформації традиційної дипломатичної діяльності, в межах якої цифрові платформи, мережеві комунікації та інформаційні технології слугують інструментами реалізації зовнішньополітичних функцій, управління міжнародними наративами та стратегічного впливу на аудиторію, що зумовлює необхідність формування у майбутніх міжнародників відповідних цифрових і аналітичних компетентностей.

Інтеграція алгоритмічних систем у сферу міжнародної аналітики істотно розширює можливості прогнозування ризиків, актуалізуючи потребу у відповідній модернізації професійної підготовки міжнародників, оскільки ШІ застосовується для моніторингу конфліктних ситуацій, аналізу міграційних процесів, оцінювання політичної стабільності, прогнозування економічних криз, моделювання сценаріїв

[33] Климчук І. Роль штучного інтелекту у сучасній дипломатичній практиці. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Політичні науки та публічне управління*. 2025. Вип. 1(77). С. 72–77. DOI: https://doi.org/10.32689/2523-4625-2025-1(77)-11

[34] «Термін «цифрова дипломатія» на ранніх етапах застосовували переважно для позначення практики використання соціальних мереж державними структурами для формування позитивного міжнародного іміджу та зміцнення інструментів м'якої сили. Згодом, інші визначення «кібердипломатія», «інтернет-дипломатія», «мережева дипломатія» засвідчили розширення предметного поля дипломатичної діяльності питаннями, пов'язаними з глобальним управлінням інтернетом, кібербезпекою та захистом персональних даних. Нині все частіше вживають поняття «дипломатія даних», що акцентує на провідній ролі великих даних у процесі міжнародних переговорів та зовнішньополітичній практиці», за: Банчук-Петросова О., Сулим Б. Цифрова дипломатія: вплив штучного інтелекту та великих даних на трансформацію дипломатичної практики. *Empirio*. 2026. Т. 3, № 1. С. 51. DOI: https://doi.org/10.18523/3041-1718.2026.3.1.49-58

розвитку міжнародних подій тощо[35]. Так, ШІ постає не лише як інструмент обробки даних, але й як елемент глобальної інфраструктури виробництва знань і перерозподілу інформаційної влади, трансформуючи зміст аналітичної підготовки майбутніх фахівців з міжнародних відносин та визначаючи нові вимоги до їхніх професійних компетентностей[36].

Подальша еволюція цифрової дипломатії супроводжується переходом до більш складних форм аналітико-комунікаційної взаємодії, в межах чого алгоритмічні системи використовуються для моніторингу міжнародного інформаційного простору, аналізу громадської думки, виявлення дезінформаційних кампаній і прогнозування реакцій аудиторії на зовнішньополітичні ініціативи[37]. За Н. Романюк,

[35] Hornát J. Leveraging Generative AI in International Relations: Foresight and Data-Informed Diplomacy : PRCP Working Paper № 001. Prague : Peace Research Center Prague, Charles University, 2023. URL: https://hdl.handle.net/20.500.14178/2130

[36] «Сьогодні дипломати повинні вміти швидко адаптуватися і легко справлятися зі змінами в підходах до актуальних тем, що відбуваються під впливом ШІ. Певну увагу привертає використання ШІ для сприяння досягненню Цілей сталого розвитку. Дипломати, з іншого боку, повинні справлятися з появою нових проблем, пов'язаних із використанням ШІ міжнародного порядку денного. Йдеться про дискусії щодо нових технологічних досягнень, таких як летальні автономні системи озброєнь (LAWS), а також етики і стандартів ШІ. ШІ як питання міжнародного порядку денного можна також відобразити, визначивши основні теми – економіка і бізнес, безпека, демократія, права людини та етика – і пов'язані з ШІ теми, які, як очікується, вплинуть на інші сфери», за: Івасечко О. Я., Калита О. А. Штучний інтелект як новітній інструмент дипломатії: виклики та перспективи. *Регіональні студії*. 2023. № 34. С. 131. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6170/2023.34.22

[37] «ШІ відкрив нові горизонти перед МЗС та закордонними органами зовнішніх зносин щодо вивчення громадської думки, яка відіграє вирішальне значення при здійсненні публічної дипломатії. Аналіз соціальних мереж дозволяє відстежувати тренди та настрої населення, що допомагає дипломатам ефективніше виконувати свої функції. Працівники дипломатичної служби можуть використовувати ці дані для з'ясування передумов та подій у державі перебування, а також для сприяння формуванню та підтримці позитивного іміджу держави у світі. Наприклад, технології Natural Language Processing (NLP), Sentiment Analysis та Bot Detection застосовуються під час моніторингу соціальних мереж Twitter, Facebook, YouTube, TikTok, Telegram для виявлення інформаційних загроз та моніторингу суспільних настроїв. Це дозволяє працювати над випередженням криз, оперативно реагувати на загрози, здійснювати оцінку ефективності публічної дипломатії. Також під час аналізу міжнародних звітів та відкритих даних при ООН, ВООЗ, МВФ, Світовому банку використовують платформу Azure Machine Learning від Microsoft для класифікації документів, автоматичного видобування даних (data extraction) щодо звітів про пандемії, гуманітарні кризи, економічне зростання, рівень безробіття чи екологічні загрози. Ця функція дозволяє приймати стратегічні рішення у питаннях допомоги, запровадження санкцій, розвитку відносин з країнами», за: Климчук І. Роль штучного інтелекту у сучасній дипломатичній практиці. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Політичні науки та публічне управління*. 2025. Вип. 1(77). С. 73. DOI: https://doi.org/10.32689/2523-4625-2025-1(77)-11

«штучний інтелект відкриває перед дипломатичними інституціями новий спектр функціональних можливостей, які суттєво підвищують ефективність та оперативність міжнародної комунікації. Ці можливості можна систематизувати в кілька ключових груп: аналітична підтримка прийняття рішень; автоматизація підготовки дипломатичних документів; підтримка кризових комунікацій; мовна й міжкультурна підтримка дипломатів»[38].

Це безпосередньо впливає на зміст освітніх програм підготовки міжнародників, увиразнюючи потребу в розвитку здатності працювати з цифровими аналітичними інструментами та інтерпретувати алгоритмічно опосередковані інформаційні потоки. У результаті формується концептуальна перспектива ШІ-орієнтованої дипломатії, що передбачає інтеграцію інтелектуальних систем у процеси дипломатичного аналізу, підготовки переговорів та стратегічних комунікацій, зберігаючи при цьому ключову роль фахівця у прийнятті рішень[39]. Ефективність використання таких інструментів безпосередньо залежить від рівня ШІ-грамотності користувача, його здатності критично інтерпретувати результати алгоритмічної обробки та співвідносити їх із політичним і культурним контекстом, оскільки генеративні моделі не є автономними джерелами істини, а лише формують відповіді на підґрунті статистичних закономірностей, що зумовлює можливість появи помилок, спотворень або вигаданих даних.

Загалом сучасні дослідження цифрової дипломатії підкреслюють, що ШІ функціонує як фактор одночасного розширення аналітичних можливостей, адже генеративні моделі здатні здійснювати швидкий аналіз великих масивів документів, міжнародних звітів, політичних заяв, дипломатичних комюніке та медійних повідомлень, але й ускладнення політичної невизначеності, що вимагає переосмислення підходів до професійної підготовки міжнародників, зокрема щодо розвитку здатності до інтерпретації міжнародних процесів та управління інформаційними потоками в умовах алгоритмізованого

[38] Romaniuk N. Artificial Intelligence as a Tool for Transforming Diplomatic Communication: Opportunities and Risks. *International Relations, Public Communications and Regional Studies*. 2025. № 3 (23). P. 155–171. DOI: https://doi.org/10.29038/2524-2679-2025-03-155-171

[39] «Незважаючи на стрімкий розвиток ШІ, найважливіші рішення у зовнішній політиці прийматимуть люди. Інтуїція, емпатія та здатність до стратегічного мислення залишаються незамінними якостями професійних дипломатів. Повне делегування відповідальності за прийняття рішень штучному інтелекту є недопустимим. Людина повинна залишатися останнім арбітром і нести відповідальність за наслідки своїх рішень», за: Климчук І. Роль штучного інтелекту у сучасній дипломатичній практиці. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Політичні науки та публічне управління.* 2025. Вип. 1(77). С. 76. DOI: https://doi.org/10.32689/2523-4625-2025-1(77)-11

глобального середовища[40]. Значення цієї компетентності суттєво зростає також через безпрецедентне збільшення обсягів інформації, що потребує оперативного аналізу. Таким чином, одним із показників сформованості ШІ-грамотності фахівців є здатність здійснювати верифікацію інформації через незалежні джерела, аналізувати походження даних та оцінювати ступінь їхньої достовірності. Тож, трансформація ролі міжнародника передбачає його позиціонування не лише як користувача технологій, але й як суб'єкта інтерпретаційної діяльності. У цифровому середовищі, насиченому ШІ-генерованими повідомленнями, він виступає модератором смислів, що забезпечує їх перевірку, контекстуалізацію та міжкультурну валідність.

Важливим компонентом цієї компетентності є її інтеграція з іншомовною підготовкою здобувачів. Глобальні ШІ-моделі функціонують у багатомовному середовищі, де іноземні мови виконують роль кодів доступу до інформаційних ресурсів і комунікаційних платформ. Наприклад, «алгоритм на основі NLP і великих мовних моделей генерує пропозиції, які мають високий потенціал підтримки серед сторін, імітуючи переговорний процес»[41]. Хоча системи автоматизованого перекладу, зокрема DeepL і Google NMT, і забезпечують підвищення точності відтворення змісту дипломатичних текстів, враховуючи синтаксичні конструкції та семантичні особливості вихідної мови, емпіричні дослідження засвідчують, що навіть найбільш розвинені алгоритмічні системи перекладу залишаються обмеженими у відтворенні культурно зумовлених смислів і прагматичних конотацій, що потенційно породжує ризики семантичних зсувів та інтерпретаційних викривлень у міжкультурній дипломатичній взаємодії[42]. У зв'язку з цим, опанування іноземних мов у поєднанні з використанням ШІ-інструментів формує новий тип медіаційно-аналітичної компетентності міжнародників, що сприяє ефективній професійній діяльності у багаторівневому цифровому комунікаційному середовищі.

Таким чином, грамотність фахівців у сфері ШІ визначає їхню спроможність діяти в умовах алгоритмізованого глобального інформаційного середовища, критично опрацьовувати інформацію та

[40] Manor I. From Digital Diplomacy to AI-Driven Diplomacies? Mapping the Potential Impact of AI on Diplomacy. *Communication and the Public*. 2026. DOI: https://doi.org/10.1177/20570473261438571

[41] Romaniuk N. Artificial Intelligence as a Tool for Transforming Diplomatic Communication: Opportunities and Risks. *International Relations, Public Communications and Regional Studies*. 2025. № 3 (23). P. 155–171. DOI: https://doi.org/10.29038/2524-2679-2025-03-155-171

[42] Shahmerdanova R. Artificial Intelligence in Translation: Challenges and Opportunities. *Acta Globalis Humanitatis et Linguarum*. 2025. Vol. 2, No. 1. P. 62–70. DOI: https://doi.org/10.69760/aghel.02500108

інтегрувати інструменти ШІ з мовними, культурними й професійними вимірами міжнародної діяльності. ШІ-грамотність у сучасному науково-теоретичному вимірі безпосередньо корелює і зі стратегічною комунікацією як невід'ємною складовою професійної підготовки міжнародників, оскільки саме здатність до роботи з цифровими платформами, розуміння логіки функціонування алгоритмів поширення інформації та аналітичне осмислення впливу технологічно опосередкованих комунікаційних процесів на конфігурацію міжнародних наративів визначають якісні параметри професійної ефективності фахівців в умовах дедалі більшої алгоритмізації глобального інформаційного середовища.

6. Когнітивна резильєнтність фахівця як відповідь на виклики інформаційних та гібридних війн

Для України зазначена проблематика має підвищену вагу, оскільки інформаційний вимір гібридної агресії є інструментом впливу на суспільну свідомість, міжнародний імідж держави та її зовнішньополітичні позиції. Тривалий досвід протидії масштабним дезінформаційним кампаніям, інформаційно-психологічним операціям та цифровим маніпуляціям фактично перетворив когнітивну безпеку на один із провідних компонентів національної стійкості[43]. Тому когнітивна резильєнтність[44] міжнародника постає як здатність фахівця до збереження аналітичної автономії, критичності сприйняття та стійкості до маніпулятивних інформаційних впливів, що циркулюють у глобальному комунікаційному просторі[45].

У таких умовах іншомовна підготовка здобувачів відіграє особливу роль, забезпечуючи доступ до інформаційних середовищ, у яких конструюються альтернативні наративи міжнародної реальності. Так,

[43] Сніговська О. В., Малахіті А. В. Формування професійної готовності майбутніх фахівців-міжнародників до роботи з інформацією в умовах гібридної війни. *Інноваційна педагогіка*. Одеса : Гельветика, 2022. Випуск 46. С. 170–177. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.34

[44] «У межах вивчення феномену резильєнтності когнітивна гнучкість трактується як один із важливих чинників, що забезпечує внутрішню стійкість особистості перед обличчям життєвих труднощів, змін або тривалого стресу. Вона дозволяє людині зберігати психологічну рівновагу, шукати альтернативні шляхи реагування, уникати фіксації на руйнівних переживаннях і розширювати спектр можливих рішень у складних ситуаціях», за: Бєляєвська Т. В. Психологічна резильєнтність та когнітивна гнучкість: точки перетину і перспективи дослідження. *Актуальні проблеми практичної психології* : матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (16 травня 2025 р.). Одеса, 2025. С. 29. http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/23338/1/2.pdf

[45] Коновалова О. В., Бикова С. В. Формування резильєнтності у студентської молоді. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* Серія: Психологія. 2023. № 3. С. 13–17. DOI: https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.3.2

вивчення іноземних мов виходить за межі формального опанування мовних структур і трансформується у процес опрацювання культурних кодів, дискурсивних практик та смислових моделей, властивих різним цивілізаційним контекстам. Це дозволяє майбутньому міжнароднику розуміти багатомовні інформаційні потоки, критично зіставляючи їхні інтерпретаційні рамки та виявляючи можливі когнітивні викривлення і пропагандистські конструкції.

Особливої актуальності цей вимір набуває в умовах гібридних конфліктів, де інформаційний простір використовується як самостійний «театр впливу», а когнітивні атаки спрямовуються на підрив довіри до інституцій, розмивання фактологічної основи публічного дискурсу та конструювання альтернативних інтерпретацій реальності. Тож, міжнародник має бути здатним не лише ідентифікувати дезінформаційні повідомлення, але й розуміти їхню структурну логіку, джерела походження та стратегічні цілі.

Важливим компонентом когнітивної резильєнтності фахівця виступає інформаційна гігієна, що передбачає здатність до селекції, пріоритизації та верифікації інформаційних потоків, а також управління когнітивним навантаженням у ситуаціях інтенсивної медіації подій. Певне значення мають і навички фактчекінгу, роботи з відкритими джерелами та критичного аналізу цифрових наративів. Поява високоякісних deepfake-матеріалів, автоматизованих текстових генераторів та алгоритмічних систем персоналізації інформації створює принципово нову ситуацію, коли традиційні практики перевірки фактів уже не гарантують достатнього рівня захисту від маніпуляцій. У результаті когнітивна стійкість фахівців має корелювати зі здатністю до оцінювання не лише достовірності інформації, а й самого середовища її поширення, механізмів алгоритмічного підсилення окремих наративів та прихованих структур впливу.

Більшої концептуальної ваги набуває поняття інформаційної цілісності, яке активно використовується в сучасних дослідженнях цифрової політики та інформаційної безпеки. Вирішальним викликом постає не стільки забезпечення доступу до інформації, скільки збереження її змістовної та інтерпретаційної узгодженості в умовах алгоритмічного посередництва, що і визначає архітектуру сучасного інформаційного простору.

Окремий вимір проблеми пов’язаний із фактом інформаційного перевантаження, оскільки у сучасному цифровому середовищі міжнародник змушений працювати з безпрецедентними обсягами даних, що надходять із численних офіційних, медійних та цифрових джерел. Відтак, його когнітивна стійкість має передбачати здатність підтримувати аналітичну концентрацію, здійснювати пріоритизацію

інформації, уникаючи когнітивної фрагментації, що нерідко стає непрямим наслідком інформаційних операцій.

Певної ваги набуває феномен епістемічної агентності[46], що характеризує здатність суб'єкта критично оцінювати джерела інформації, розрізняти факти, інтерпретації та нормативні судження, конструювати обґрунтовані моделі пояснення складних міжнародних процесів[47]. Це пов'язано з тим, що сучасний міжнародний простір дедалі більше функціонує як середовище конкуренції епістемічних режимів, у межах яких різні а́ктори пропонують альтернативні способи інтерпретації глобальних подій та формування політичної реальності. Саме епістемічна агентність фахівців, яку пов'язують із функціонуванням людини в умовах цифровізованого суспільства, поширення дезінформації, розвитку ШІ та зростання складності інформаційного середовища, забезпечує можливість збереження інтелектуальної автономії на тлі алгоритмізації та зростаючого впливу автоматизованих систем на процеси виробництва знань. Міжнародник відтепер має розглядатися не просто як носій міжкультурної компетентності, а як епістемічний медіатор, здатний працювати між різними мовними та культурними системами знань, де іноземна мова є не лише засобом комунікації, а й інструментом доступу до альтернативних способів інтерпретації міжнародної реальності, що безпосередньо посилює його епістемічну агентність. Тобто провідним орієнтиром професійної підготовки фахівця з міжнародних відносин стає розвиток його здатності діяти як епістемічний агент, який самостійно конструює, перевіряє та інтерпретує знання в умовах конкуренції наративів і алгоритмічно опосередкованої комунікації.

7. Мережеве лідерство та управління міжнародними партнерствами

Знаково, що сучасна трансформація системи вищої освіти та міжнародної наукової взаємодії характеризується переходом від ієрархічно організованих структур до мережево-координаційних конфігурацій, у яких інституційна взаємодія ґрунтується на принципах горизонтальної координації, розподіленого управління та спільної відповідальності[48]. Європейські університетські альянси репрезентують

[46] Під епістемічною агентністю фахівця визначимо здатність суб'єкта оцінювати, продукувати, використовувати та трансформувати знання, а не лише споживати готову інформацію.

[47] Nieminen J. H., Ketonen L. Epistemic agency: a link between assessment, knowledge and society. *Higher Education*. 2024. Vol. 88. P. 777–794. DOI: https://doi.org/10.1007/s10734-023-01142-5

[48] Самчук З. Ф. Мережеве суспільство та ІТ-освіта в Україні: трансформація освітніх практик крізь призму ціннісних пріоритетів. *Культурологічний альманах.* 2025. Вип. 4 (16). С. 276–283. DOI: https://doi.org/10.31392/cult.alm.2025.4.31

нову організаційну форму інтеграції, поєднуючи освітні, дослідницькі та інноваційні функції в межах мета-організаційної логіки.

Як показує аналіз європейських університетських альянсів, вони можуть бути концептуалізовані як мета-організації, членами яких виступають інші організації, що зумовлює специфічний характер їхньої внутрішньої координації, механізмів прийняття рішень і управління конфліктами[49]. Така конфігурація поєднує інституційні та інструментальні виміри функціонування університетів, актуалізуючи культурну спорідненість і історично сформовані моделі академічної взаємодії. Натомість, мета-організаційний характер альянсів зумовлює їхню структурну неоднорідність і залежність від рівня довіри між учасниками, а також від здатності узгоджувати різні інституційні логіки в межах спільного стратегічного простору. У результаті університетські альянси постають як гібридні організаційні утворення, функціонуючи одночасно і як інструменти політики до європейської інтеграції, і як платформи виробництва нових форм академічної взаємодії. Ці альянси діють як довгострокові транскордонні мережі, спрямовані на розвиток структурованої та системної співпраці між ЗВО з акцентом на синергію між освітою, дослідженнями та інноваціями. У межах таких структур традиційна модель академічного і/або адміністративного лідерства поступово заміщується концепцією мережевого врядування, в якій управління здійснюється не через вертикальні інструкції, а через координацію взаємозалежних а́кторів, що зберігають автономію, але функціонують у межах спільно визначених стратегічних рамок. Це формує нову управлінську раціональність, у якій ключовим ресурсом виступає не формальна владна ієрархія, а здатність до організації взаємодії, узгодження політик та підтримання стійкості мережевих відносин[50].

[49] Maassen P., Stensaker B., Rosso A. The European university alliances – an examination of organizational potentials and perils. *Higher Education*. 2023. Vol. 86. P. 953–968. DOI: https://doi.org/10.1007/s10734-022-00951-4

[50] «Мережева структура, як нова реальність, представлена не лише суб'єктами діяльності, але й «простором потоків», що охоплюють мікромережі та використовуються учасниками освітнього процесу за допомогою налагоджених взаємозв'язків між ними. За своїми характеристиками освітня мережа є динамічною, здатною до адаптації та має низку переваг перед ієрархічними освітніми системами. Водночас, у мережевій структурі виникають певні суперечності, що потребують координації дій учасників мережі, розподілу функцій і ресурсів, узгодженості управлінських структур, у тому числі з тими елементами, що виходять за межі освітнього округу. Мережева взаємодія як система зв'язків між суб'єктами мережі здатна впливати на якість освітнього процесу, поліпшувати умови його здійснення, забезпечувати зростання інтелектуального потенціалу учасників взаємодії, розширювати освітній простір для здобуття освіти. В цьому переліку важливе значення надається процесам логістики, зростанню контактів і збагаченню потоків

Описані трансформації мережевого управління у сфері вищої освіти та формування університетських мета-організацій створюють нові параметри організації освітнього простору, в межах якого підготовка міжнародників набуває принципово іншої архітектоніки. Перехід до мережевого управління та мета-організаційних структур означає, що освітні процеси дедалі менше визначаються лінійною адміністративною логікою і дедалі більше – мережевою взаємодією інституцій, програм і академічних а́кторів у транскордонному просторі знань. У цьому контексті підготовка міжнародників трансформується в багаторівневу систему едукаційного стратегування, орієнтовану на формування здатності діяти в умовах інституційної розподіленості, багатокультурної взаємодії та мережевої залежності. Отже, майбутній фахівець постає як стратегічний а́ктор у глобальних освітньо-комунікаційних мережах, спроможний інтегрувати аналітичні, комунікативні та координаційні компетентності. При цьому едукаційне стратегування міжнародника передбачає опанування інструментів міжінституційної взаємодії, стратегічної комунікації та культурної медіації, що дозволяє ефективно функціонувати в умовах глобалізованих освітніх і політичних екосистем.

ВИСНОВКИ

Сучасна трансформація професійної підготовки міжнародників остаточно виходить за межі класичної дисциплінарної логіки, в якій освітній процес ототожнюється з послідовною передачею знань у межах окремих дисциплін. Інноваційна освітня екосистема міжнародників постає як багаторівнева конфігурація взаємопов'язаних елементів, у якій освітні інституції, дослідницькі центри, цифрові платформи, міжнародні проєкти та стейкголдери поза академічною сферою утворюють єдине середовище формування компетентностей здобувачів.

Визначальним механізмом функціонування такої екосистеми виступає інтеграція освітньої, дослідницької та проєктної діяльності. Участь здобувачів у міжнародних консорціумах, міжуніверситетських альянсах, дослідницьких грантових програмах та симульованих дипломатичних процесах забезпечує наближення освітнього середовища до реальних умов професійної діяльності міжнародників. Таким чином, освітній процес набуває ознак «вбудованої практики», де компетентності фахівців формуються через дію в складних мережевих середовищах.

інформації, що сприяють концентрації суб'єкта на особистісних, індивідуально значущих освітніх потребах», за: Мелешко В. В. Мережева взаємодія як основа організації профільного навчання в освітньому окрузі сільської місцевості. *Український педагогічний журнал.* 2016. № 4. С. 12–13. URL: https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/201

Особливу роль у структурі освітньої екосистеми відіграють цифрові платформи, які забезпечують безперервність навчання, доступ до глобальних знань і включення здобувачів освіти у транскордонні академічні та професійні спільноти. Вони створюють можливості для реалізації принципу безперервного навчання впродовж життя, що у сучасних умовах стає не додатковою характеристикою, а базовою умовою професійної релевантності міжнародників.

Важливою складовою освітньої екосистеми визначено міждисциплінарні та мультиакторні команди, в межах яких здобувачі вищої освіти взаємодіють із представниками різних професійних сфер – аналітиками, дипломатами, економістами, ІТ-фахівцями, експертами з безпеки та ін. Така взаємодія формує у них здатність до роботи на тлі когнітивної різнорідності, що є критично важливим у сучасних міжнародних процесах.

Інноваційна освітня екосистема також виконує функцію середовища апробації трансверсальних компетентностей здобувачів. Саме тут ШІ-грамотність, когнітивна стійкість, мережеве лідерство, стратегічна комунікація та адаптивність переходять із рівня концептуальних моделей у площину практичної діяльності. Участь у реальних і симульованих міжнародних проєктах дозволяє інтегрувати ці компетентності в єдину професійну систему поведінки здобувачів. Таким чином, освітня екосистема виступає не лише середовищем підготовки фахівців, а й механізмом відтворення нової професійної культури міжнародників, у якій знання, навички та цінності формуються синхронно в процесі взаємодії з глобальними мережами та цифровими інфраструктурами.

АНОТАЦІЯ

У дослідженні обґрунтовано концептуальні засади трансформації професійної підготовки міжнародників у контексті переходу від класичної дисциплінарної моделі освіти до інноваційної освітньої екосистеми. Показано, що сучасні глобальні процеси, зокрема розвиток мережевих структур міжнародної взаємодії, цифровізація комунікацій та зростання складності інформаційного середовища, зумовлюють необхідність переосмислення самої природи освітнього процесу. В цьому контексті освіта розглядається не як передача фіксованого обсягу знань, а як динамічне середовище формування професійної спроможності фахівців діяти в умовах невизначеності, багато факторності та постійної зміни контекстів.

Визначено, що інноваційна освітня екосистема міжнародників постає як багаторівнева мережа взаємопов’язаних áкторів, до якої входять заклади вищої освіти, дослідницькі центри, цифрові платформи,

міжнародні проєкти та зовнішні стейкголдери. Її ключовою характеристикою є мережевий характер взаємодії та відсутність жорсткої ієрархії, що забезпечує формування компетентностей через залучення здобувачів до реальних професійних практик. Наголошено на інтеграції освітньої, дослідницької та проєктної діяльності як визначальному механізмі функціонування такої екосистеми, що забезпечує наближення навчання до умов реальної міжнародної практики.

Встановлено, що цифрові платформи відіграють системо утворювальну роль у забезпеченні безперервності навчання, доступу до глобальних знань та включення здобувачів у транскордонні академічні й професійні спільноти. Особливу увагу приділено значенню міждисциплінарних і мультиакторних взаємодій, які формують здатність майбутніх міжнародників до роботи в умовах когнітивної різнорідності та комплексності сучасних глобальних процесів.

Доведено, що інноваційна освітня екосистема функціонує як середовище практичної апробації трансверсальних компетентностей здобувачів, зокрема ШІ-грамотності, когнітивної стійкості, мережевого лідерства, стратегічної комунікації та адаптивності. Участь у міжнародних проєктах і симульованих професійних практиках забезпечує їх інтеграцію в цілісну систему професійної поведінки фахівців.

Зроблено висновок, що перехід до інноваційної освітньої екосистеми сприяє формуванню нової професійної культури міжнародників, у межах якої знання, навички та цінності синхронно вибудовуються в процесі взаємодії з глобальними мережами та цифровими інфраструктурами, забезпечуючи підготовку фахівців, здатних ефективно діяти в умовах сучасної міжнародної невизначеності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bennett N., Lemoine G. J. What VUCA Really Means for You. *Harvard Business Review*. 2014. Vol. 92, No. 1–2. URL: https://hbr.org/2014/01/what-vuca-really-means-for-you?utm_

2. Bjola C., Holmes M. Digital Diplomacy: Theory and Practice. London : Routledge, 2015. 252 p. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315730844

3. Cascio J. Facing the Age of Chaos. *Medium*. 2020. URL: https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d

4. European External Action Service. Questions and Answers about the East StratCom Task Force. 2021. URL: https://www.eeas.europa.eu/eeas/questions-and-answers-about-east-stratcom-task-force_en

5. Hallahan K., Holtzhausen D., van Ruler B., Verčič D., Sriramesh K. Defining Strategic Communication. *International Journal of Strategic*

Communication. 2007. Vol. 1, No. 1. P. 3–35. DOI: https://doi.org/10.1080/15531180701285244

6. Hornát J. Leveraging Generative AI in International Relations: Foresight and Data-Informed Diplomacy. *PRCP Working Paper № 001*. Prague : Peace Research Center Prague, Charles University, 2023. URL: https://hdl.handle.net/20.500.14178/2130

7. Hornát J. Leveraging Generative AI in International Relations: Opportunities, Risks, and Implications for Diplomacy. Prague: Charles University, 2023. URL: https://publications.cuni.cz/handle/20.500.14178/2130

8. Maassen P., Stensaker B., Rosso A. The European university alliances – an examination of organizational potentials and perils. *Higher Education.* 2023. Vol. 86. P. 953–968. DOI: https://doi.org/10.1007/s10734-022-00951-4

9. Manor I. From Digital Diplomacy to AI-Driven Diplomacies? *Mapping the Potential Impact of AI on Diplomacy. Communication and the Public.* 2026. DOI: https://doi.org/10.1177/20570473261438571

10. Miskimmon A., O'Loughlin B., Roselle L. Strategic Narratives: Communication Power and the New World Order. New York : Routledge, 2013. 224 p. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315871264

11. Nieminen J. H., Ketonen L. Epistemic agency: a link between assessment, knowledge and society. *Higher Education.* 2024. Vol. 88. P. 777–794. DOI: https://doi.org/10.1007/s10734-023-01142-5

12. Nye J. S. Public Diplomacy and Soft Power. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science.* 2008. Vol. 616. No. 1. P. 94–109. DOI: https://doi.org/10.1177/0002716207311699

13. Romaniuk N. Artificial Intelligence as a Tool for Transforming Diplomatic Communication: Opportunities and Risks. *International Relations, Public Communications and Regional Studies.* 2025. № 3 (23). P. 155–171. DOI: https://doi.org/10.29038/2524-2679-2025-03-155-171

14. Shahmerdanova R. Artificial Intelligence in Translation: Challenges and Opportunities. *Acta Globalis Humanitatis et Linguarum.* 2025. Vol. 2, No. 1. P. 62–70. DOI: https://doi.org/10.69760/aghel.02500108

15. Snigovska O. Paradiplomacy as an educational strategy for countering information threats in foreign language training of political scientists specialising in international relations. *Humanities Studios: Pedagogy, Psychology, Philosophy.* 2025. Т. 13, № 4. P. 32–52. DOI: https://doi.org/10.31548/hspedagog/4.2025.32

16. Whiteman W. E. Training and Educating Army Officers for the 21st Century: Implications for the United States Military Academy. Carlisle Barracks, PA : U.S. Army War College, 1998. 31 p. URL:

https://books.google.com.ua/books/about/Training_and_Educating_Army_Officers_for.html?id=ua590AEACAAJ&redir_esc=y

17. Балануца О. О. Професійна підготовка майбутніх дипломатів в Україні у рецепції сучасних учених. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2021. № 196. С. 88–92. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-196-88-92

18. Банчук-Петросова О., Сулим Б. Цифрова дипломатія: вплив штучного інтелекту та великих даних на трансформацію дипломатичної практики. *Empirio.* 2026. Т. 3, № 1. С. 49–58. DOI: https://doi.org/10.18523/3041-1718.2026.3.1.49-58

19. Бєляєвська Т. В. Психологічна резильєнтність та когнітивна гнучкість: точки перетину і перспективи дослідження. *Актуальні проблеми практичної психології :* матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (16 травня 2025 р.). Одеса, 2025. С. 28–31. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/23338/1/2.pdf

20. Борова Т. А., Ведь Т. М. Теоретичні основи сутності поняття «Трансверсальні компетентності» в постмодерністській освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2020. No 21(3). С. 154–158. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.3-33

21. Босак І. М. Інформаційна безпека України: загрози та методи протидії. *Київський економічний науковий журнал.* 2025. № 9. С. 33–38. DOI: https://doi.org/10.32782/2786-765X/2025-9-4

22. Буцик І. М., Шевченко Н. В. Дидактичні особливості розробки навчальних завдань з інформаційно-аналітичної діяльності студентів у підготовці фахівців з міжнародних відносин. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 63, т. 1. С. 96–102. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.1.18

23. Глушко О. Трансверсальні компетентності в освіті: теорія та практика в європейському регіоні. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2023: горизонти інновацій* : зб. матеріалів VII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 25 трав. 2023 р.) / за заг. ред. О. І. Локшиної; Ін-т педагогіки НАПН України. Київ; Тернопіль : Крок, 2023. С. 70–72. DOI: https://doi.org/10.32405/978-617-692-804-1

24. Івасечко О. Я., Калита О. А. Штучний інтелект як новітній інструмент дипломатії: виклики та перспективи. *Регіональні студії*. 2023. № 34. С. 129–134. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6170/2023.34.22

25. Карпчук Н. П. Стратегічна комунікація ЄС як засіб у боротьбі з дезінформацією. *Політичне життя.* 2019. № 1. С. 52–58. DOI: https://doi.org/10.31558/2519-2949.2019.1.7

26. Клепар М. Професійна підготовка майбутніх фахівців-міжнародників: досвід США і Канади. *Освітній простір України*. 2019. № 15. С. 25–31. DOI: https://doi.org/10.15330/esu.15.25-31

27. Климчук І. Роль штучного інтелекту у сучасній дипломатичній практиці. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Політичні науки та публічне управління.* 2025. Вип. 1(77). С. 72–77. DOI: https://doi.org/10.32689/2523-4625-2025-1(77)-11

28. Коновалова О. В., Бикова С. В. Формування резильєнтності у студентської молоді. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* Серія: Психологія. 2023. № 3. С. 13–17. DOI: https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.3.2

29. Корносенко О., Даниско О., Бондаренко В. Трансверсальні компетентності магістрів як вимога сучасного ринку праці. *Педагогічні науки*. 2023. Вип. 81. С. 73–80. DOI: https://doi.org/10.33989/2524-2474.2023.81.289390

30. Леонтьєва І. Екосистемний підхід як методологічний орієнтир інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти. *Збірник наукових праць*. 2024. № 41(1). С. 21–29. DOI: 10.28925/2311–2409.2024.41 URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/49664/1/Leontieva_I_POTP_41_2024.pdf

31. Лук'яненко О. Критичне мислення як аспект професійної культури майбутніх спеціалістів. *Українська професійна освіта*. 2026. № 19. С. 165–176. DOI: https://doi.org/10.33989/2519-8254.2026.19.363699

32. Мелешко В. В. Мережева взаємодія як основа організації профільного навчання в освітньому окрузі сільської місцевості. *Український педагогічний журнал.* 2016. № 4. С. 11–17. URL: https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/201

33. Невадовський О. А. Толерантність до невизначеності та управлінське середовище VUCA/BANI. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* Серія: Психологія. 2025. № 3. С. 165–170. DOI: https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2025.3.31

34. Олефіренко Т. О., Попова Л. М. Формування трансверсальних компетентностей у процесі становлення професійної ідентичності майбутнього педагога. *Збірник наукових праць.* 2022. № 99. С. 45–51. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-99-7

35. Перфільєва А. О. Лідерство у міжнародних відносинах: теоретико-концептуальний вимір. *Політикус.* 2021. № 6. С. 101–106. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-9616.2021-6.17

36. Петренко В. О., Безугла І. В. Формування трансверсальних компетентностей в умовах закладу вищої освіти. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика* : матеріали

Міжнародної науково-практичної конференції. Харків : НТМТ, 29–30 березня. 2018. С. 290−293. URL: https://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/19440/1/Petrenko_Bezugla%20%d1%82%d0%b5%d0%b7%d0%b8%20%d0%a5%d0%9d%d0%95%d0%a3_%d0%b1%d0%b5%d1%80%d0%b5%d0%b7%d0%b5%d0%bd%d1%8c_2018.pdf

37. Попова Л. М. Екземпліфікація терміну «трансверсальність» у сучасному науковому просторі через призму підготовки майбутнього фахівця. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 48, ч. 2. С. 165–169. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.32

38. Репецький В. М., Грабинський М. І. Напрямки модернізації підготовки юристів і юристів-міжнародників з урахуванням позитивного зарубіжного досвіду. *Вісник Маріупольського державного університету*. Серія: Право. 2023. Вип. 25. С. 116–125. DOI: 10.34079/2226-3047-2023-13-25-116-125 URL: https://visnyk.mu.edu.ua/index.php/pravo/article/view/50/49

39. Рябоконь О. В. Епістемологічні засади концептуалізації феномена якості освіти в сучасному науковому дискурсі. *Наукові перспективи*. 2025. № 11(65). С. 402–411. DOI: https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-11(65)-402-411

40. Самчук З. Ф. Мережеве суспільство та ІТ-освіта в Україні: трансформація освітніх практик крізь призму ціннісних пріоритетів. *Культурологічний альманах.* 2025. Вип. 4 (16). С. 276–283. DOI: https://doi.org/10.31392/cult.alm.2025.4.31

41. Серман Л. Проблема підготовки майбутніх фахівців з міжнародних відносин у контексті формування професійного іміджу. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2023. Вип. 66, т. 3. С. 210–214. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/66-3-30

42. Сніговська О. В. Освіта в цифрову епоху: професійна підготовка майбутніх фахівців до роботи з інформацією. *Цифрова епоха: міждисциплінарний дискурс* : монографія / [А. А. Гедзик, Т. В. Ковальова, О. Ю. Коцюрба та ін.]; Аналіт. центр сучас. гуманітаристики. Харків : Право, 2024. С. 98–117.

43. Сніговська О. В., Малахіті А. В. Формування професійної готовності майбутніх фахівців-міжнародників до роботи з інформацією в умовах гібридної війни. *Інноваційна педагогіка*. Одеса : Гельветика, 2022. Випуск 46. С. 170–177. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.34

44. Соколовська О. М. Особливості формування мовленнєвої компетентності економістів-міжнародників у процесі вивчення іноземної мови академічної та професійної комунікації. *Академічні візії*. 2026. № 51. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.18595832

45. Степаненко Л., Попова Л. Формування трансверсальних компетентностей в іншомовній професійній підготовці майбутніх педагогів: нормативно-законодавчі аспекти. *Витоки педагогічної майстерності.* 2022. Вип. 29. С. 219–224. DOI: https://doi.org/10.33989/2075-146x.2022.29.264354

46. Терещеня О. В. Стратегічні комунікації у науково-теоретичному дискурсі. *Communications and Communicative Technologies*. 2020. Вип. 20. С. 116–121. DOI: https://doi.org/10.15421/292017

Information about the author:
Snigovska Oksana Volodymyrivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Public Communications and Regional Studies
Odesa I. I. Mechnikov National University
24/26, French Boulevard, Odesa, 65058, Ukraine

DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-708-6-8

МЕТОДОЛОГІЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ПЕДАГОГА-ДОСЛІДНИКА В ІННОВАЦІЙНІЙ ЕКОСИСТЕМІ ОСВІТИ

Чистякова І. А.

ВСТУП

Сучасна освіта характеризується глибокими суспільними, технологічними та науковими трансформаціями. Такий стан речей суттєво змінив вимоги до особистості педагога-дослідника та його професійної діяльності. Глобалізація освітнього простору, цифрова трансформація, стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, поширення концепції відкритої науки, наявність технологій штучного інтелекту, інтеграція до Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору стали тими факторами та чинниками, які викликали необхідність переосмислення методологічних засад організації наукових досліджень у сфері освіти. За таких умов педагог уже не є виключно транслятором знань. Він стає дослідником, новатором, генератором освітніх змін і активним учасником інноваційної екосистеми, здатним створювати, критично аналізувати та впроваджувати нові наукові знання у професійну діяльність. Його основними якостями виступають відповідальність, проактивність, стійкість, професіоналізм, креативність, інноваційність тощо.

Переконані, що досліджувана проблема стає особливо актуальною в контексті повоєнного відновлення України та реалізації Цілей сталого розвитку, де освіта розглядається як один із ключових чинників формування людського капіталу, соціальної стійкості та інноваційного розвитку держави. Відновлення освітньої системи потребує не лише модернізації матеріально-технічної бази закладів освіти, але й підготовки педагогів нового покоління, здатних здійснювати науково обґрунтовані дослідження, розробляти інноваційні освітні рішення, оцінювати їх результативність і забезпечувати впровадження доказових педагогічних практик. Саме тому методологічна підготовка педагога-дослідника стає одним із визначальних чинників забезпечення якості освіти, розвитку науки та підвищення конкурентоспроможності закладів освіти на національному й міжнародному рівнях.

Водночас розвиток інноваційної екосистеми освіти висуває нові вимоги до організації наукової діяльності. Ефективність педагогічних досліджень дедалі більше визначається здатністю інтегрувати різні галузі знань, працювати в міждисциплінарних і міжнародних

дослідницьких командах, залучати зовнішніх стейкхолдерів, використовувати результати досліджень для ухвалення управлінських рішень та забезпечувати трансфер знань у практику освіти. У цьому контексті педагог-дослідник виступає не лише виробником нових знань, але й активним учасником інноваційних процесів, який формує культуру доказової освіти, сприяє розвитку академічного середовища та забезпечує сталий розвиток освітньої системи.

Невід'ємною складовою методологічної культури сучасного дослідника є дотримання принципів академічної доброчесності, наукової етики, відкритості й відповідальності за результати досліджень. Саме академічна культура створює підґрунтя для формування довіри до наукових результатів, розвитку міжнародного співробітництва, підвищення якості наукових публікацій та інтеграції української науки до світового дослідницького простору. Особливого значення набуває формування навичок критичного аналізу джерел, коректного використання сучасних цифрових технологій і штучного інтелекту, дотримання авторського права, принципів відкритої науки та відповідального використання дослідницьких даних.

Осмислення сучасних методологічних підходів дозволяє визначити ефективні механізми формування методологічної компетентності педагогів, удосконалення їхньої дослідницької діяльності та розвитку інноваційної екосистеми освіти в умовах глобальних викликів.

Вагомий внесок у розвиток методології педагогічних досліджень зробили українські та зарубіжні науковці. Теоретико-методологічні засади педагогічних досліджень розкрито у працях С. Гончаренка[1], О. Дубасенюк[2], В. Кременя[3], Н. Ничкало[4], С. Сисоєвої[5] та ін. Методологічні аспекти професійної підготовки педагогів, розвитку дослідницької компетентності та академічної культури висвітлено в

[1] Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ–Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

[2] Дубасенюк О. А. Методи науково-педагогічного дослідження у загальній системі методологічного становлення молодих дослідників. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. 2016. Вип. 89. Ч. ІІ. С. 21–26.

[3] Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. К. : Т-во «Знання» України, 2011. 520 с.

[4] Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів: монографія. К. : Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. 125 с.

[5] Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: підруч. для магістрів спец. «Педагогіка вищої школи». Рівне : Волинські обереги, 2013. 359 с.

дослідженнях І. Беха[6], В. Бикова[7], Н. Бібік[8], І. Зязюна[9], М. Лещенко[10], О. Спіріна[11] та ін.

У зарубіжній науці концептуальні засади методології освітніх досліджень представлені у працях Е. Венгер (E. Wenger)[12], Д. Гаргрівз (D. Hargreaves)[13], Л. Дарлінг-Гаммонд (L. Darling-Hammond)[14], М. Еро[15] (M. Eraut), Дж. В. Кресвелл (J. W. Creswell)[16], М. Фуллан (M. Fullan)[17], Д. Шон (D. Schön)[18], Л. Шульман (L. Shulman)[19], та інших дослідників, які обґрунтовують необхідність інтеграції дослідницької діяльності, інноваційної педагогіки, цифрових технологій та безперервного професійного розвитку педагогів.

Таким чином, розвиток інноваційної екосистеми освіти обумовлює необхідність формування нового типу педагога-дослідника, який поєднує високий рівень академічної культури, методологічної грамотності, цифрової компетентності, дослідницької етики та готовності до міжнародної наукової співпраці.

Метою цього розділу є теоретичне обґрунтування сучасних методологічних засад наукових досліджень педагога-дослідника у

---

[6] Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ – Чернівці : «Букрек», 2018. 320 с.

[7] Биков В. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп`ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. *Педагогіка і психологія*. 2019. № 2. С. 15–21.

[8] Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. У О. В. Овчарук (ред.). *Компетентнісний підхід в сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи.* К., 2001. 111 с.

[9] Зязюн І. А. Педагогічна майстерність. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.

[10] Лещенко М. П., Яцишин А. В. Відкрита освіта у категоріальному полі вітчизняних і зарубіжних учених. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. Т. 39. Вип. 1. С. 1–16

[11] Спірін О. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка. 300 с.

[12] Wenger E. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press. 1998. 336 p.

[13] Hargreaves D. H. Learning for Life: The Foundations for Lifelong Learning. Policy Press, 2004. 129 p.

[14] Darling-Hammond L. Empowered Educators: How High Performing Systems Shape Teaching Quality around the World. Jossey-Bass, 2017. 304 p.

[15] Eraut M. Developing Professional Knowledge and Competence. Routledge, 1994. 272 p.

[16] Creswell, J. W. and Creswell, J. D. Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. Sage Publications Ltd. 2023. 270 c.

[17] Fullan M. Leading in a Culture of Change. John Wiley & Sons, 2020. 192 p.

[18] Schön D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books, 1983. 384 p.

[19] Shulman L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review.* 1987. № 57. С. 1–22.

функціонуванні інноваційної екосистеми освіти в контексті цифрової трансформації, сталого розвитку та повоєнного відновлення України.

1. Теоретико-методологічні засади науково-дослідницької діяльності педагога в умовах інноваційної екосистеми освіти

Сучасний розвиток педагогічної науки відбувається в умовах значних суспільних перетворень, основними причинами яких є цифровізація, глобалізація, інтернаціоналізація освіти, стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, штучного інтелекту та формування суспільства знань. Освіта дедалі більше інтегрується у світовий науково-освітній простір, що актуалізує необхідність переосмислення методологічних засад педагогічних досліджень відповідно до сучасних міжнародних стандартів, принципів відкритої науки та міждисциплінарної взаємодії.

Традиційна методологія педагогічної науки, яка тривалий час ґрунтувалася переважно на нормативному описі освітніх явищ і переважанні теоретичних узагальнень, сьогодні трансформується в дослідницьку модель, орієнтовану на отримання об'єктивних, емпірично підтверджених і практично значущих результатів. На наш погляд, такий перехід обумовлений необхідністю прийняття ефективних освітніх рішень на основі науково доведених фактів, аналізу педагогічних даних та системного оцінювання результативності освітніх практик.

Однією з провідних тенденцій сучасної педагогічної методології є перехід від монодисциплінарного до міждисциплінарного характеру наукових досліджень, оскільки сучасні освітні процеси потребують поєднання досягнень педагогіки, психології, соціології, філософії освіти, менеджменту, економіки, наук про дані, інформаційних технологій та когнітивних наук. А відтак, саме міждисциплінарний підхід створює передумови для комплексного аналізу освітніх явищ, розроблення інноваційних моделей навчання та формування нових напрямів педагогічної науки.

Водночас можемо з упевненістю стверджувати, що змінюється характер самого педагогічного дослідження. Якщо раніше переважали переважно описові або пояснювальні дослідження, то сучасна педагогічна наука дедалі більше орієнтується на принципи доказової педагогіки (Evidence-Based Education). Її сутність полягає у використанні науково обґрунтованих методів дослідження, емпіричних даних, систематичних оглядів, метааналізів і результатів міжнародних досліджень для оцінювання ефективності освітніх технологій та прийняття педагогічних рішень. Як зазначає Г. Бієста (G. Biesta), доказовість не повинна обмежувати педагогічну діяльність лише

пошуком універсальних рішень, а має поєднувати наукові докази з професійним судженням педагога та конкретним освітнім контекстом (Biesta, 2007)[20]. Водночас Дж. В. Кресвелл (J. W. Creswell) підкреслює, що комплексне дослідження педагогічних явищ можливе лише за умови поєднання кількісної, якісної та змішаної методології, що забезпечує всебічне вивчення складних освітніх процесів (Creswell & Creswell, 2023)[21].

Ще однією важливою тенденцією сучасної методології наукових досліджень є їх цифрова трансформація. Зауважимо, що використання цифрових технологій суттєво змінює всі етапи наукового пошуку – від формулювання проблеми та збору емпіричних даних до їх статистичного аналізу, візуалізації, поширення результатів і міжнародної наукової комунікації. Сучасний педагог-дослідник активно використовує електронні бази даних (Scopus, Web of Science, ERIC), цифрові ідентифікатори (ORCID), системи управління бібліографією (Zotero, Mendeley), інструменти статистичного аналізу (SPSS, R, Python), засоби візуалізації даних (Tableau, Power BI), а також сервіси штучного інтелекту, які відкривають нові можливості для обробки великих масивів інформації, автоматизації окремих етапів дослідження та підтримки наукового письма.

Таким чином наголосимо, що сучасна методологія педагогічної науки характеризується переходом від нормативної до дослідницької моделі, від монодисциплінарності до міждисциплінарності, від описових досліджень до доказової педагогіки та від традиційних методів до цифрової методології досліджень. Означені трансформації відображають загальні тенденції розвитку світової науки й освіти та визначають нові вимоги до професійної діяльності педагога-дослідника, який має поєднувати високий рівень методологічної культури, цифрової компетентності, академічної доброчесності та готовності до роботи в інноваційній екосистемі освіти. Переконані, що саме за таких умов забезпечується наукова обґрунтованість, практична значущість і міжнародна конкурентоспроможність сучасних педагогічних досліджень.

На основі аналізу наукових джерел з досліджуваної проблеми визначили, що сучасна методологія педагогічних досліджень ґрунтується на комплексі взаємопов’язаних методологічних підходів, як-от: системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований,

[20] Biesta G. J. J. Why “What Works” Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory.* 2007. № *57* (1). P. 1–22. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x

[21] Creswell, J. W. and Creswell, J. D. Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. Sage Publications Ltd. 2023. 270 p.

аксіологічний, синергетичний, міждисциплінарний, екосистемний та цифровий (рис. 1).

Особливістю сучасного етапу розвитку науки є формування інноваційної екосистеми освіти, яка об'єднує заклади освіти, наукові установи, роботодавців, професійні асоціації, міжнародні організації, цифрові платформи, дослідницькі мережі та інструменти штучного інтелекту. У такій екосистемі педагог-дослідник виконує не лише функції науковця, але й координатора міждисциплінарних проєктів, фасилітатора професійних спільнот, розробника інноваційних освітніх технологій та учасника міжнародного академічного співробітництва. Саме тому сучасне педагогічне дослідження дедалі більше базується на принципах відкритої науки (Open Science), відкритого доступу до результатів досліджень (Open Access), відкритих дослідницьких даних (Open Data) та міжнародної співпраці.

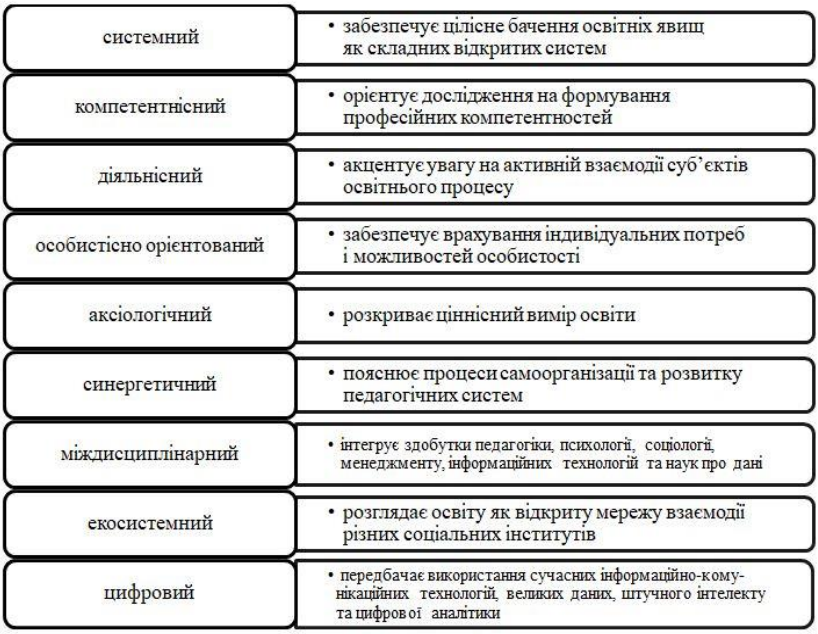

Рис. 1. Методологічні підходи в методології наукових досліджень

Концепція інноваційної екосистеми освіти відповідає сучасним тенденціям розвитку Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору, де університет розглядається не лише як осередок навчання й наукових досліджень, але й як активний

учасник інноваційної діяльності, міжнародного партнерства, трансферу знань і сталого розвитку суспільства. Як зазначається у Європейській стратегії для університетів (European Strategy for Universities)[22], сучасні університети повинні виступати центрами інновацій, цифрової трансформації, міжсекторальної співпраці та відкритої науки, забезпечуючи взаємодію освіти, науки, бізнесу й громадянського суспільства.

Особливого значення набуває розвиток мережевої взаємодії між дослідниками. Завдяки міжнародним науковим платформам, професійним спільнотам та цифровим сервісам створюються умови для спільного проведення досліджень, обміну науковими даними, реалізації міжнародних проєктів і формування відкритих дослідницьких мереж (Research Networks). Такі мережі сприяють підвищенню якості наукових досліджень, поширенню інноваційних педагогічних практик і розвитку міжнародної академічної співпраці.

До таких мереж належить Європейська асоціація дослідників освіти (European Educational Research Association, EERA), яка об'єднує національні асоціації дослідників освіти європейських країн і координує діяльність понад тридцяти тематичних дослідницьких мереж (EERA Networks), що охоплюють різні напрями педагогічної науки. Важливу роль у розвитку дослідницького потенціалу молодих учених відіграє Європейська докторська школа з управління знаннями та менеджменту (European Doctoral School on Knowledge and Management, EUMAS), яка сприяє підготовці докторів філософії та розвитку міжнародної академічної співпраці.

Потужним осередком розвитку університетської науки є Європейська асоціація університетів (European University Association, EUA), яка сприяє формуванню дослідницького потенціалу університетів, підтримує академічну автономію, інтернаціоналізацію освіти та розвиток інноваційної діяльності. Значний внесок у цифрову трансформацію освіти здійснює Європейська мережа шкіл (European Schoolnet), що об'єднує міністерства освіти європейських країн з метою впровадження інноваційних цифрових технологій, проведення спільних педагогічних досліджень та реалізації міжнародних освітніх проєктів.

Одним із найефективніших механізмів міжнародної наукової співпраці є Партнерства співпраці Erasmus+ (Erasmus+ Cooperation Partnerships), у межах яких університети різних країн реалізують спільні освітні та науково-дослідницькі проєкти, обмінюються інноваційними педагогічними практиками, розробляють сучасні освітні програми та забезпечують академічну мобільність викладачів і здобувачів освіти.

[22] European Commission. European Strategy for Universities. 2022. Brussels: European Commission. URL: https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-01/communication-european-strategy-for-universities-graphic-version.pdf

Важливим інструментом міжнародного академічного співробітництва є також Програма ЮНЕСКО UNITWIN / Кафедри ЮНЕСКО (UNESCO UNITWIN/UNESCO Chairs Programme), яка об'єднує університети світу для реалізації спільних досліджень, розвитку міжнародних наукових мереж та поширення передового педагогічного досвіду.

Важливу роль у розвитку міжнародної дослідницької співпраці відіграє Рамкова програма Європейського Союзу «Горизонт Європа» (Horizon Europe), одним із ключових інструментів якої є Програма «Дії Марії Склодовської-Кюрі» (Marie Skłodowska-Curie Actions, MSCA). Вона спрямована на підтримку академічної мобільності, професійного розвитку молодих учених, реалізацію міждисциплінарних дослідницьких проєктів та формування міжнародних наукових консорціумів.

Значний внесок у розвиток педагогічної науки здійснюють міжнародні професійні організації, серед яких Американська асоціація дослідників освіти (American Educational Research Association, AERA), Товариство порівняльної та міжнародної освіти (Comparative and International Education Society, CIES) та Всесвітня асоціація дослідників освіти (World Education Research Association, WERA). Ці організації об'єднують тисячі науковців із різних країн світу, організовують міжнародні конгреси, підтримують діяльність тематичних дослідницьких груп, сприяють академічній мобільності та розвитку міжнародної співпраці у сфері освіти.

Участь у таких міжнародних дослідницьких мережах забезпечує інтеграцію педагога-дослідника до світового наукового простору, створює можливості для спільного проведення міжнародних досліджень, підготовки грантових заявок, реалізації міжуніверситетських проєктів, публікації результатів у високорейтингових міжнародних виданнях, обміну відкритими дослідницькими даними та впровадження кращих світових освітніх практик.

Важливими методологічними засадами сучасної наукової діяльності є академічна культура й академічна доброчесність. Вони забезпечують дотримання етичних принципів дослідження, прозорість наукової комунікації, відповідальність дослідника за достовірність результатів, належне цитування джерел, запобігання плагіату та відкритість наукового процесу. У цьому контексті особливого значення набувають міжнародні нормативні документи та стандарти, зокрема «Рекомендації ЮНЕСКО щодо відкритої науки» (Recommendation on Open Science), ухвалені у 2021 році, які визначають концептуальні засади розвитку відкритої науки, відкритого доступу до наукових результатів, відкритих дослідницьких даних та міжнародної співпраці[23].

[23] UNESCO. Recommendation on Open Science. 2021. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379949

Важливим орієнтиром для забезпечення академічної доброчесності є «Європейський кодекс поведінки щодо доброчесності досліджень» (The European Code of Conduct for Research Integrity), розроблений Європейською федерацією академій наук і гуманітарних наук (ALLEA), який визначає принципи надійності, чесності, поваги та відповідальності в наукових дослідженнях[24].

Методологічною основою організації наукових даних стали FAIR-принципи управління науковими даними (FAIR Guiding Principles for Scientific Data Management and Stewardship), відповідно до яких дослідницькі дані мають бути такими, що легко знаходяться (Findable), є доступними (Accessible), сумісними (Interoperable) та придатними для повторного використання (Reusable)[25].

Для забезпечення прозорості та відтворюваності результатів досліджень широко застосовуються «Настанови PRISMA 2020 щодо підготовки систематичних оглядів» (PRISMA 2020 Statement: An Updated Guideline for Reporting Systematic Reviews), які встановлюють міжнародні вимоги до планування, проведення та представлення систематичних оглядів і метааналізів[26].

Таким чином, методологія науково-дослідницької діяльності педагога в умовах інноваційної екосистеми освіти є багатовимірною системою взаємопов'язаних концепцій, методологічних підходів, принципів і цифрових інструментів, що забезпечують якість, наукову обґрунтованість та міжнародну конкурентоспроможність педагогічних досліджень. Її розвиток нерозривно пов'язаний із цифровою трансформацією освіти, впровадженням принципів відкритої науки, міждисциплінарною інтеграцією знань та безперервним професійним розвитком педагога-дослідника, здатного ефективно працювати в умовах сучасної інноваційної екосистеми освіти.

2. Методологічний інструментарій педагога-дослідника в цифровому освітньому середовищі

Сучасна цифрова трансформація педагогічної науки є складовою глобальних процесів розвитку суспільства знань, у якому наукова інформація, цифрові технології та інновації стають визначальними чинниками соціального й економічного розвитку. У доповіді

[24] ALLEA. The European Code of Conduct for Research Integrity. 2023. URL: https://allea.org/code-of-conduct/

[25] Wilkinson, M. D., Dumontier, M., Aalbersberg, I. J., et al. The FAIR Guiding Principles for Scientific Data Management and Stewardship. *Scientific Data.* 2016. № 3. 160018. https://doi.org/10.1038/sdata.2016.18

[26] Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., et al. The PRISMA 2020 Statement: An Updated Guideline for Reporting Systematic Reviews. *The BMJ,* 2021. № 372, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD) Education at a Glance 2023 підкреслюється, що цифровізація освіти суттєво змінює роль університетів, які дедалі більше функціонують як відкриті інноваційні екосистеми, інтегровані у міжнародні наукові мережі та цифрові дослідницькі середовища. Аналогічні положення відображено у «Європейській стратегії для університетів», де університет визначається як центр освіти, науки, інновацій та цифрової трансформації, що забезпечує інтеграцію освітньої, дослідницької та інноваційної діяльності.

Цифровізація суттєво змінює характер методології педагогічних досліджень. Традиційна модель наукового пошуку, яка передбачала послідовне проходження етапів формулювання проблеми, збору емпіричних даних, їх аналізу та інтерпретації, нині доповнюється використанням цифрових платформ, автоматизованих систем аналізу даних, електронних бібліометричних ресурсів, відкритих репозиторіїв і технологій штучного інтелекту. Це дає змогу не лише підвищити ефективність дослідницького процесу, але й забезпечити відкритість, прозорість, відтворюваність і міжнародну верифікацію результатів дослідження.

Однією з визначальних тенденцій розвитку сучасної методології є перехід від традиційної моделі дослідження до цифрової дослідницької екосистеми, у якій всі етапи наукового пошуку підтримуються сучасними цифровими технологіями. На етапі аналізу наукової проблеми використовуються міжнародні наукометричні бази даних (Scopus, Web of Science Core Collection, OpenAlex, Dimensions), електронні бібліотеки (ERIC, DOAJ, SpringerLink, ScienceDirect) та цифрові сервіси бібліометричного аналізу (VOSviewer, Bibliometrix, CiteSpace). Пошук літератури доповнюється використанням інтелектуальних систем рекомендацій наукових джерел (Connected Papers, ResearchRabbit, Semantic Scholar), які значно розширюють можливості виявлення сучасних тенденцій розвитку наукової проблематики.

Нові можливості відкриває інтеграція цифрових технологій у процес емпіричного дослідження. Якщо раніше збір педагогічних даних здійснювався переважно шляхом традиційного анкетування або педагогічного спостереження, то сучасний педагог-дослідник використовує електронні системи опитування (Google Forms, Microsoft Forms, Qualtrics, SurveyMonkey), цифрові освітні платформи (Moodle, Google Classroom, Canvas), аналітичні модулі систем управління навчанням (Learning Analytics), мобільні додатки, цифрові сенсори та онлайн-середовища навчання. Це забезпечує оперативність збору великих масивів емпіричних даних, їх автоматичне структурування та інтеграцію з подальшими етапами статистичного аналізу.

Водночас цифровізація педагогічної науки сприяє активному впровадженню сучасних методів аналізу даних. Поряд із традиційними статистичними пакетами (SPSS, Statistica) дедалі ширше використовуються відкриті програмні середовища R та Python, які дають можливість здійснювати складний статистичний аналіз, моделювання освітніх процесів, машинне навчання, аналіз великих даних і прогнозування результатів педагогічних експериментів. Для якісних досліджень широко застосовуються спеціалізовані програми NVivo, ATLAS.ti та MAXQDA, що дозволяють здійснювати контент-аналіз, тематичне кодування текстів, аналіз інтерв'ю, педагогічних спостережень і мультимедійних матеріалів.

Суттєво трансформується і сам характер наукової комунікації. Якщо традиційно результати дослідження поширювалися переважно через друковані видання та конференції, то сьогодні наукова діяльність дедалі більше здійснюється у відкритому цифровому просторі.

Незаперечним є той факт, що сучасна педагогічна методологія дедалі більше орієнтується на інтеграцію кількісної, якісної та змішаної дослідницьких парадигм, які взаємно доповнюють одна одну й забезпечують комплексне вивчення освітніх явищ.

Вибір методології дослідження значною мірою визначається характером наукової проблеми. Як зазначають Дж. В. Кресвелл (J. W. Creswell) і Дж. Д. Кресвелл (J. David Creswell), жоден із підходів не є універсальним, оскільки кожен із них має власні можливості, обмеження та сферу застосування. Ефективне педагогічне дослідження потребує гнучкого поєднання різних методологічних стратегій залежно від поставленої дослідницької мети[27].

Одним із найбільш поширених підходів залишається кількісна методологія, що ґрунтується на позитивістській традиції наукового пізнання та орієнтується на вимірювання педагогічних явищ, перевірку гіпотез і статистичне узагальнення отриманих результатів. Основною перевагою кількісних досліджень є можливість виявлення закономірностей, статистичних взаємозв'язків між змінними, оцінювання ефективності педагогічних технологій та прогнозування результатів освітньої діяльності. Саме тому кількісні методи широко використовуються під час педагогічних експериментів, моніторингових досліджень якості освіти, міжнародних порівняльних досліджень (PISA, TIMSS, PIRLS, TALIS) та аналізу освітньої статистики.

До основних кількісних методів належать анкетування, тестування, педагогічний експеримент, шкалювання, стандартизоване спостереження, соціометрія, факторний аналіз, кореляційний аналіз, регресійне

[27] Creswell, J. W. and Creswell, J. D. Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. Sage Publications Ltd. 2023. 270 c.

моделювання, структурне моделювання, багатовимірний статистичний аналіз і математичне моделювання освітніх процесів. Використання сучасних програмних засобів (IBM SPSS Statistics, R, Python, Jamovi, JASP) значно розширює можливості кількісного аналізу, забезпечуючи високу точність статистичних розрахунків, автоматизацію обробки великих масивів даних та їх графічну інтерпретацію.

Водночас кількісна методологія не завжди дозволяє повною мірою пояснити складність педагогічних процесів, мотивацію учасників освітнього процесу, особливості професійної взаємодії чи соціокультурний контекст функціонування освітніх систем. Саме тому в сучасній педагогічній науці дедалі більшого поширення набуває якісна методологія, яка орієнтується на глибоке розуміння освітніх явищ, інтерпретацію людського досвіду, професійних практик та індивідуальних освітніх траєкторій.

Якісні дослідження базуються на конструктивістській та інтерпретативній парадигмах і передбачають вивчення педагогічної реальності через аналіз досвіду учасників освітнього процесу. Найпоширенішими якісними методами є напівструктуровані та глибинні інтерв'ю, фокус-групові дослідження, педагогічне спостереження, аналіз документів, кейс-стаді, етнографічні дослідження, феноменологічний аналіз, теорія, що ґрунтується на даних, наративний аналіз і контент-аналіз.

Як підкреслюють Л. Коен (L. Cohen), Л. Маніон (L. Manion) та К. Моррісон (K. Morrison), якісні методи дозволяють глибше зрозуміти механізми формування педагогічних явищ, мотивацію учасників освітнього процесу та особливості освітнього середовища, які не можуть бути повністю описані лише статистичними показниками[28].

Цифровізація освіти значно змінила й методику проведення якісних досліджень. Сучасний дослідник використовує спеціалізоване програмне забезпечення (NVivo, ATLAS.ti, MAXQDA), яке забезпечує автоматизоване кодування текстових матеріалів, аналіз інтерв'ю, візуалізацію тематичних зв'язків, побудову концептуальних моделей та систематизацію великих масивів якісних даних. Завдяки цифровим інструментам якісний аналіз стає більш системним, прозорим і відтворюваним.

Разом із тим сучасні педагогічні дослідження дедалі рідше обмежуються використанням лише одного методологічного підходу. У міжнародній науковій практиці спостерігається стійка тенденція до застосування змішаної методології (Mixed Methods Research), яка інтегрує кількісні та якісні методи в межах одного дослідницького проєкту. Такий підхід дозволяє одночасно отримувати статистично

[28] Cohen L., Manion L., Morrison K. Research Methods in Education (8th ed.). Routledge, 2018. 944 p. https://doi.org/10.4324/9781315456539

достовірні результати та глибоко аналізувати причини, механізми й контекст педагогічних явищ.

У педагогічній науці змішані методи активно застосовуються під час оцінювання ефективності освітніх реформ, дослідження професійної компетентності педагогів, аналізу цифрової трансформації освіти, інклюзивного навчання, професійної підготовки майбутніх учителів та розвитку цифрових компетентностей. Наприклад, результати анкетування можуть бути доповнені глибинними інтерв'ю з педагогами, а статистичний аналіз успішності здобувачів вищої освіти – якісним аналізом їхнього освітнього досвіду. Така інтеграція сприяє підвищенню валідності дослідження та забезпечує комплексне бачення педагогічної проблеми.

Особливої актуальності змішані методи набувають у цифровому освітньому середовищі, де педагог-дослідник має можливість поєднувати традиційні емпіричні методи з аналізом цифрових слідів (Digital Trace Data), навчальної аналітики (Learning Analytics), освітніх інформаційних систем та великих масивів даних (Big Data in Education). Такі дослідження відкривають нові перспективи для виявлення закономірностей освітньої діяльності, прогнозування навчальних результатів, персоналізації освітнього процесу та прийняття науково обґрунтованих управлінських рішень.

Сучасне педагогічне дослідження розпочинається з аналізу наукової проблеми, який сьогодні неможливо уявити без використання міжнародних електронних бібліотек і наукометричних ресурсів. Одним із найбільш авторитетних джерел наукової інформації є Scopus та Web of Science Core Collection, що забезпечують доступ до високоякісних рецензованих публікацій, інструментів бібліометричного аналізу та оцінювання наукового впливу досліджень. Поряд із ними дедалі більшого поширення набувають OpenAlex, Dimensions, Google Scholar, ERIC (Education Resources Information Center), DOAJ (Directory of Open Access Journals), ScienceDirect, SpringerLink, Taylor & Francis Online, Wiley Online Library та інші цифрові ресурси, які забезпечують доступ до сучасних педагогічних досліджень, систематичних оглядів, монографій і матеріалів міжнародних конференцій.

Пошук літератури значно спрощується завдяки використанню інтелектуальних платформ аналізу наукових зв'язків. Зокрема, Connected Papers дає можливість будувати графічні карти взаємозв'язків між публікаціями, визначати ключові наукові праці та простежувати еволюцію певної дослідницької проблематики. Подібні функції реалізують також ResearchRabbit, який автоматично формує мережі пов'язаних досліджень, і Semantic Scholar, що використовує алгоритми машинного навчання для інтелектуального пошуку релевантної

літератури. Такі сервіси значно скорочують час на проведення бібліографічного аналізу та сприяють підвищенню його повноти.

Важливим компонентом сучасного дослідження є організація бібліографічної інформації. У міжнародній академічній практиці широко використовуються менеджери бібліографії Zotero, Mendeley, EndNote та RefWorks, які забезпечують автоматичне формування бібліографічних списків відповідно до міжнародних стандартів (APA, Chicago, MLA, IEEE, Vancouver та інших), синхронізацію бібліотек між різними пристроями, групову роботу над джерелами та інтеграцію з текстовими редакторами. Використання таких систем значно зменшує ймовірність бібліографічних помилок і сприяє дотриманню принципів академічної доброчесності.

Наступним етапом є збір емпіричних даних. Традиційні паперові анкети поступилися місцем цифровим платформам онлайн-опитування, які забезпечують швидке охоплення великої кількості респондентів, автоматичне накопичення результатів і їх первинне статистичне опрацювання. Найбільш поширеними серед них є Google Forms, Microsoft Forms, Qualtrics XM, SurveyMonkey, LimeSurvey та Jotform.

Особливого значення для педагогічних досліджень набуває використання цифрових освітніх платформ (Learning Management Systems), які дозволяють отримувати значні масиви навчальної аналітики. Такі системи, як Moodle, Canvas, Google Classroom, Blackboard Learn та Microsoft Teams for Education, містять інформацію про активність здобувачів освіти, результати оцінювання, динаміку навчальних досягнень, взаємодію учасників освітнього процесу та інші показники, що можуть використовуватися як емпірична база педагогічного дослідження.

Одним із найперспективніших напрямів розвитку цифрової методології є навчальна аналітика (Learning Analytics). Використання навчальної аналітики дозволяє виявляти закономірності освітнього процесу, прогнозувати академічну успішність, своєчасно ідентифікувати ризики освітніх втрат та розробляти індивідуальні траєкторії навчання.

Після завершення збору даних важливим етапом дослідження є їх статистичний аналіз. Протягом багатьох років стандартом у педагогічній науці залишається програмний пакет IBM SPSS Statistics, який забезпечує виконання описової статистики, перевірку статистичних гіпотез, кореляційний аналіз, дисперсійний аналіз, факторний аналіз, кластеризацію та побудову регресійних моделей. Водночас сучасні тенденції розвитку відкритої науки сприяють поширенню безкоштовних статистичних середовищ R та Python, які значно розширюють можливості аналізу великих масивів даних, машинного навчання, прогнозної аналітики та створення автоматизованих дослідницьких

сценаріїв. Їх використання забезпечує високу відтворюваність результатів, що є одним із ключових принципів сучасної наукової діяльності.

Для якісного аналізу педагогічних даних дедалі частіше застосовуються програми NVivo, ATLAS.ti та MAXQDA, які дозволяють здійснювати тематичне кодування текстів, аналізувати інтерв'ю, результати спостережень, мультимедійні матеріали, документи та цифрові артефакти. Використання цих систем забезпечує системність аналізу, підвищує його прозорість та створює можливість документування всіх етапів роботи дослідника.

Не менш важливим компонентом сучасного педагогічного дослідження є візуалізація наукових даних. Результати статистичного аналізу стають значно зрозумілішими завдяки використанню сучасних програм візуалізації, серед яких особливого поширення набули Tableau, Microsoft Power BI, Looker Studio, Flourish, RAWGraphs та Datawrapper. Вони дозволяють створювати інтерактивні діаграми, інформаційні панелі (dashboards), карти, мережеві графи, часові шкали та інші форми представлення результатів дослідження. Візуалізація даних не лише полегшує їх інтерпретацію, але й сприяє підвищенню наукової аргументованості висновків і покращує комунікацію результатів із науковою спільнотою.

Окремим напрямом цифрового аналізу є бібліометричне та наукометричне картографування. За допомогою програм VOSviewer, CiteSpace та пакета Bibliometrix (R) дослідник може аналізувати структуру наукової галузі, виявляти провідні тематичні напрями, визначати найбільш впливових авторів, установи, країни, а також будувати карти співцитування, співпраці й тематичної еволюції досліджень.

Водночас ефективність застосування цифрового інструментарію визначається не лише технічними можливостями програмних засобів, але й рівнем цифрової та дослідницької компетентності педагога, його здатністю критично оцінювати отримані результати та використовувати цифрові технології відповідно до принципів академічної доброчесності й міжнародних стандартів наукової діяльності.

Однією з ключових характеристик педагогічного дослідження є валідність, яка відображає ступінь відповідності отриманих результатів поставленій дослідницькій меті та реальним педагогічним явищам. У міжнародній методології розрізняють кілька видів валідності: внутрішню (internal validity), що характеризує правильність встановлення причинно-наслідкових зв'язків; зовнішню (external validity), яка визначає можливість поширення результатів на ширшу сукупність об'єктів; конструктну (construct validity), що оцінює відповідність дослідницьких інструментів теоретичним поняттям; та змістову (content validity), яка характеризує повноту охоплення досліджуваного явища. Для

педагогічних досліджень особливого значення набуває саме конструктна валідність, оскільки більшість педагогічних категорій – компетентність, мотивація, цифрова грамотність, професійна готовність – мають складну багатовимірну структуру.

Не менш важливою характеристикою є надійність дослідження, що відображає стабільність отриманих результатів незалежно від часу, умов проведення чи особливостей вибірки. Надійність інструментарію оцінюється за допомогою коефіцієнтів внутрішньої узгодженості (зокрема, коефіцієнта Кронбаха (Cronbach's Alpha)), повторного тестування (test-retest reliability), експертного оцінювання та інших статистичних методів.

Водночас розвиток відкритої науки висуває нову вимогу до педагогічних досліджень – забезпечення відтворюваності (reproducibility) результатів. Сьогодні міжнародні видавництва дедалі частіше рекомендують авторам оприлюднювати первинні дані, програмний код, статистичні сценарії, анкети, інструкції та інші матеріали, які дозволяють іншим дослідникам повторити дослідження або перевірити отримані висновки. Такий підхід сприяє підвищенню довіри до науки та розвитку міжнародної дослідницької співпраці.

Особливу роль у забезпеченні якості педагогічних досліджень відіграють міжнародні стандарти академічної доброчесності. «Європейський кодекс поведінки щодо доброчесності досліджень»[29] визначає чотири фундаментальні принципи відповідальної наукової діяльності: надійність (Reliability), чесність (Honesty), повага (Respect) та відповідальність (Accountability). Їх дотримання забезпечує етичність дослідницького процесу, запобігає фабрикації та фальсифікації результатів, плагіату, маніпуляціям із цитуванням та іншим проявам недоброчесної академічної поведінки.

Не менш важливими є рекомендації Committee on Publication Ethics (COPE), які регламентують етичні засади підготовки, рецензування та публікації наукових праць. Стандарти COPE визначають правила авторства, врегулювання конфлікту інтересів, процедури відкликання статей, боротьби з плагіатом і використання генеративного штучного інтелекту під час підготовки наукових рукописів. Для сучасного педагога-дослідника знання цих рекомендацій стає необхідною умовою успішної міжнародної публікаційної діяльності.

Особливого значення у міжнародній науковій практиці набувають стандартизовані рекомендації щодо представлення результатів досліджень. Так, «Настанова PRISMA 2020» (PRISMA 2020 Statement) визначає міжнародні вимоги до підготовки систематичних оглядів і

[29] ALLEA. The European Code of Conduct for Research Integrity. 2023. URL: https://allea.org/code-of-conduct/

метааналізів, забезпечуючи прозорість відбору джерел, обґрунтованість критеріїв включення досліджень та відтворюваність отриманих результатів[30]. Аналогічно, для різних типів досліджень застосовуються рекомендації CONSORT (рандомізовані дослідження), STROBE (обсерваційні дослідження), COREQ (якісні дослідження), що дедалі активніше використовуються й у педагогічній науці.

Таким чином, сучасна якість педагогічного дослідження визначається не лише його теоретичною новизною чи практичною значущістю, але й відповідністю міжнародним методологічним стандартам, принципам відкритої науки, академічної доброчесності та цифрової дослідницької культури. Використання сучасної цифрової інфраструктури, міжнародних стандартів звітності, наукометричних ресурсів і відкритих репозитаріїв забезпечує прозорість, валідність, надійність та міжнародне визнання результатів педагогічних досліджень, що є необхідною умовою їх інтеграції до глобального наукового простору.

Стрімка цифрова трансформація освіти, науки та суспільства висуває нові вимоги до професійної діяльності педагога-дослідника. Якщо ще донедавна професійна компетентність науково-педагогічного працівника асоціювалася переважно з глибокими предметними знаннями, методологічною підготовкою та педагогічною майстерністю, то сьогодні її невід'ємною складовою стає цифрова компетентність, яка забезпечує ефективне використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, цифрових дослідницьких інструментів, міжнародних наукометричних ресурсів і систем штучного інтелекту в науковій та освітній діяльності.

У сучасній науковій літературі цифрова компетентність розглядається як інтегральна характеристика особистості, що поєднує знання, уміння, навички, цінності та досвід ефективного, критичного, етичного й безпечного використання цифрових технологій для навчання, професійної діяльності, досліджень і безперервного розвитку. На відміну від поняття інформаційно-комунікаційної компетентності, цифрова компетентність охоплює значно ширший спектр умінь, пов'язаних із використанням цифрових екосистем, управлінням даними, цифровою комунікацією, відкритою наукою, цифровою безпекою та застосуванням технологій штучного інтелекту.

Однією з найавторитетніших міжнародних моделей є Європейська рамка цифрової компетентності педагогів (European Framework for the Digital Competence of Educators – DigCompEdu), розроблена

[30] Page M. J., McKenzie J. E., Bossuyt P. M., Boutron I., Hoffmann T. C., Mulrow C. D., … Moher D. The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*. 2021. Issue 372, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Об'єднаним дослідницьким центром Європейської Комісії (Joint Research Centre). У цій рамці цифрова компетентність педагога розглядається як система взаємопов'язаних компетентностей, що охоплюють професійну взаємодію, створення цифрових освітніх ресурсів, організацію навчального процесу, цифрове оцінювання, підтримку здобувачів освіти та розвиток їхньої цифрової грамотності[31]. Хоча DigCompEdu орієнтована насамперед на освітню діяльність, її положення мають важливе значення й для організації сучасних педагогічних досліджень.

У контексті розвитку дослідницької діяльності особливий інтерес становить Європейська рамка компетентностей дослідників (ResearchComp: The European Competence Framework for Researchers), представлена Європейською Комісією у 2022 році. Вона визначає комплекс компетентностей, необхідних сучасному науковцю, які об'єднано у сім взаємопов'язаних напрямів: когнітивні здібності, дослідницька діяльність, управління дослідженнями, цифрові компетентності, комунікація, співпраця та професійний розвиток. Особливу увагу документ приділяє здатності працювати з відкритими науковими даними, цифровими дослідницькими інфраструктурами, міжнародними інформаційними ресурсами та системами штучного інтелекту.

Важливим міжнародним орієнтиром є також Рамка ІКТ-компетентності педагогів ЮНЕСКО (UNESCO ICT Competency Framework for Teachers), остання редакція якої була оприлюднена у 2024 році. У документі наголошується, що сучасний педагог повинен володіти не лише цифровими навичками, але й здатністю використовувати цифрові технології для проведення досліджень, аналізу освітніх даних, оцінювання результативності навчання та впровадження інноваційних педагогічних практик. ЮНЕСКО розглядає цифрову компетентність як необхідну умову забезпечення якісної освіти, досягнення Цілей сталого розвитку та розвитку відкритої науки.

Професійний розвиток дослідника в цифровому середовищі також знайшов відображення у Рамці цифрових можливостей Jisc (Jisc Digital Capability Framework), що широко використовується університетами Великої Британії. Документ визначає цифрову компетентність як поєднання інформаційної грамотності, цифрової комунікації, створення цифрового контенту, управління цифровою ідентичністю, роботи з даними та використання цифрових технологій у професійній діяльності. Для педагога-дослідника особливо важливими є компетентності

[31] Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. https://doi.org/10.2760/159770

цифрової наукової комунікації, управління дослідницькими даними та використання міжнародних цифрових платформ.

У сучасних умовах цифрова компетентність педагога-дослідника виходить далеко за межі володіння окремими програмними продуктами. Вона передбачає здатність здійснювати комплексне цифрове супроводження всіх етапів дослідницької діяльності. На етапі планування дослідження дослідник використовує міжнародні бібліографічні бази даних, цифрові системи керування літературою та інструменти аналізу наукових трендів. Під час збору емпіричних даних застосовуються електронні системи опитування, цифрові освітні платформи, мобільні додатки, інструменти навчальної аналітики та системи дистанційного моніторингу освітнього процесу. Аналіз результатів здійснюється за допомогою статистичних пакетів, програм якісного аналізу, бібліометричних сервісів і систем штучного інтелекту. Представлення результатів дослідження супроводжується використанням сучасних засобів візуалізації даних, міжнародних наукометричних платформ та відкритих репозитаріїв.

Особливого значення набуває цифрова дослідницька грамотність, яка охоплює вміння працювати з міжнародними інформаційними ресурсами, оцінювати якість наукових джерел, використовувати цифрові ідентифікатори, управляти дослідницькими даними, здійснювати бібліометричний аналіз, забезпечувати відкритість наукових результатів та дотримуватися міжнародних вимог академічної доброчесності. Саме цифрова дослідницька грамотність забезпечує інтеграцію педагога до світового академічного простору та його ефективну участь у міжнародних дослідницьких проєктах.

Отже, цифрова компетентність педагога-дослідника є складним інтегративним утворенням, яке поєднує методологічну культуру, цифрову грамотність, дослідницьку компетентність, академічну доброчесність і готовність до використання сучасних інформаційних технологій у професійній діяльності. Вона забезпечує ефективну організацію всіх етапів педагогічного дослідження, інтеграцію до міжнародного наукового простору, участь у глобальних дослідницьких мережах, використання принципів відкритої науки та впровадження інноваційних цифрових технологій у наукову й освітню діяльність. Саме цифрова компетентність стає одним із визначальних чинників конкурентоспроможності сучасного педагога-дослідника та ефективності його професійної діяльності в умовах інноваційної екосистеми освіти.

У процесі дослідження нами було розроблено авторську концептуальну модель методологічного інструментарію педагога-дослідника в цифровому освітньому середовищі (див. Рис. 2). Модель побудована за принципом логічної послідовності організації сучасного

педагогічного дослідження та демонструє взаємозв'язок між його методологічними, технологічними й компетентнісними компонентами.

Перший блок моделі становлять методологічні підходи, що визначають концептуальні засади наукового пошуку та забезпечують комплексне дослідження сучасних освітніх процесів. Другий блок представлено методами педагогічного дослідження. У моделі інтегровано кількісну, якісну та змішану методології, що відповідає сучасним тенденціям розвитку доказової педагогіки. Третій блок охоплює цифровий інструментарій, який забезпечує всі етапи наукового дослідження. Четвертий блок моделі відображає використання технологій штучного інтелекту, які виконують функції підтримки дослідницької діяльності, сприяють інтелектуальному пошуку інформації, аналізу наукової літератури, академічному письму, статистичній обробці даних та інтерпретації результатів. Водночас їх застосування здійснюється відповідно до принципів академічної доброчесності та міжнародних етичних стандартів. У п'ятому блоці знаходимо міжнародні стандарти забезпечення якості наукових досліджень, що охоплюють принципи відкритої науки, відкритого доступу, FAIR-даних, рекомендації PRISMA 2020, COPE, ALLEA, а також європейські рамки розвитку компетентностей дослідників і педагогів. Інтегруючим елементом моделі виступає цифрова компетентність педагога-дослідника, сутність якої висвітлена в шостому блоці. І результатом функціонування моделі є підвищення якості педагогічних досліджень, забезпечення їх валідності, надійності, відтворюваності, розширення міжнародної публікаційної активності, інтеграція дослідника до світового академічного простору та реалізація принципів відкритої науки.

У контексті даного дослідження вважаємо за необхідне наголосити, що на відміну від більшості існуючих моделей цифрової компетентності, запропонована концепція:

по-перше, інтегрує методологію педагогічного дослідження, цифровий інструментарій, штучний інтелект і міжнародні стандарти якості досліджень;

по-друге, розглядає цифрову компетентність не ізольовано, а як центральний компонент інноваційної екосистеми педагогічної науки;

по-третє, відображає повний цикл дослідницької діяльності – від вибору методології до міжнародного поширення результатів;

по-четверте, може слугувати методологічною основою для підготовки докторів філософії, програм розвитку дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників і цифрової трансформації університетської науки.

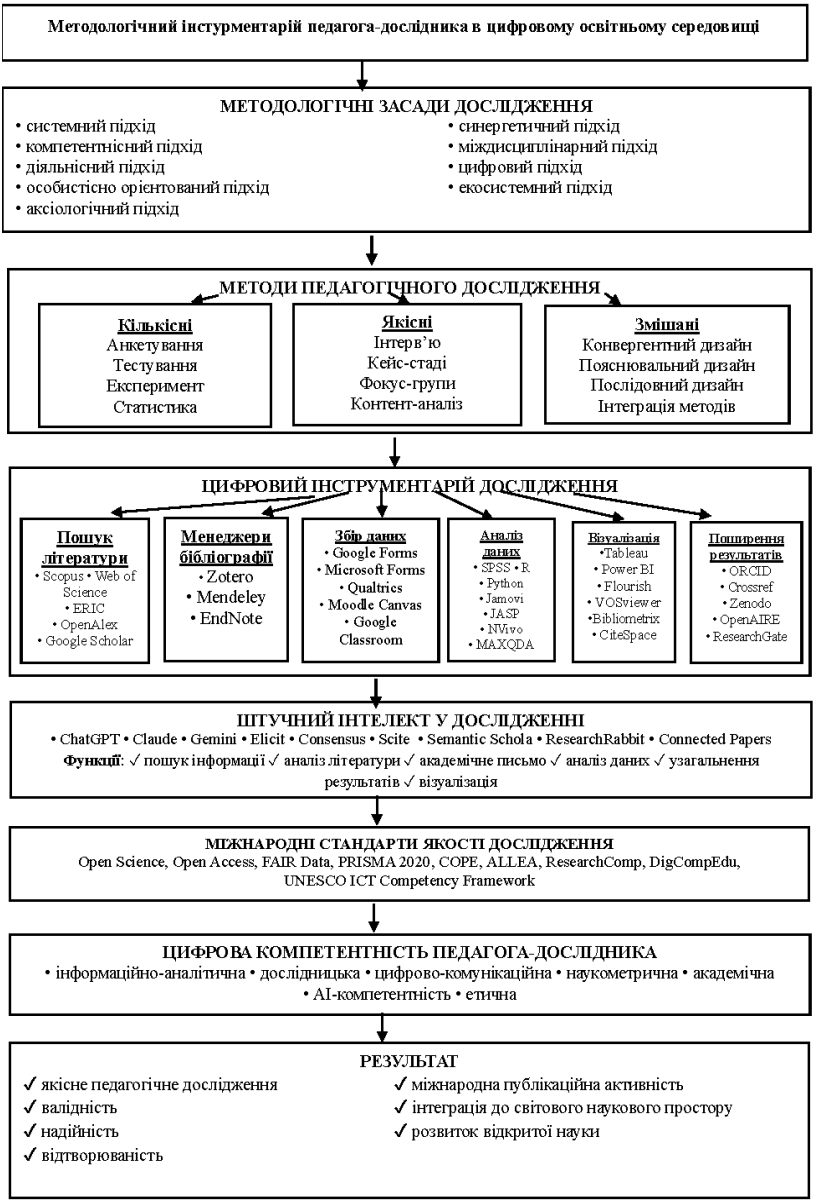

Рис. 2. Концептуальна модель методологічного інструментарію педагога-дослідника в цифровому освітньому середовищі

ВИСНОВКИ

Проведений теоретико-методологічний аналіз дає підстави стверджувати, що сучасний розвиток педагогічної науки відбувається під впливом глибоких суспільних, технологічних та інституційних трансформацій, пов'язаних із цифровізацією, глобалізацією, інтернаціоналізацією освіти, розвитком відкритої науки, поширенням технологій штучного інтелекту та формуванням Європейського дослідницького простору. За таких умов методологія педагогічних досліджень набуває нових змістових характеристик і розглядається не лише як система принципів, підходів і методів наукового пізнання, а як інтегрована дослідницька екосистема, що забезпечує створення, поширення та практичне використання нових наукових знань.

Установлено, що характерною ознакою сучасної методології педагогічної науки є перехід від нормативної до дослідницької моделі, від монодисциплінарності до міждисциплінарної взаємодії, від описового аналізу до доказової педагогіки, а також від традиційних методів наукового пошуку до цифрової методології досліджень. Це зумовлює необхідність інтеграції системного, компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, аксіологічного, синергетичного, екосистемного та цифрового підходів, що забезпечують комплексне вивчення сучасних освітніх явищ і процесів.

Обґрунтовано, що межах інноваційної екосистеми освіти педагог-дослідник виконує функції не лише генератора нових знань, але й координатора міждисциплінарних досліджень, фасилітатора професійних спільнот, учасника міжнародних проєктів і розробника інноваційних освітніх рішень.

Доведено, що ефективність сучасної дослідницької діяльності визначається раціональним поєднанням кількісної, якісної та змішаної методології, використання яких забезпечує комплексний аналіз педагогічних явищ, підвищує валідність, надійність і відтворюваність результатів дослідження. Цифрові технології істотно розширюють можливості педагогічного дослідження завдяки застосуванню міжнародних наукометричних ресурсів, електронних бібліотек, систем управління бібліографічною інформацією, платформ онлайн-опитування, статистичних пакетів, засобів якісного аналізу, навчальної аналітики, бібліометричних сервісів і технологій штучного інтелекту.

Запропоновано авторську концептуальну модель методологічного інструментарію педагога-дослідника в цифровому освітньому середовищі, яка інтегрує методологічні підходи, сучасні дослідницькі методи, цифровий інструментарій, технології штучного інтелекту, міжнародні стандарти забезпечення якості досліджень і цифрову компетентність дослідника в єдину цілісну систему.

На нашу думку, перспективи подальшого розвитку методології педагогічних досліджень пов'язані з поглибленням інтеграції технологій штучного інтелекту в дослідницький процес, розвитком відкритих дослідницьких інфраструктур, упровадженням цифрових платформ підтримки наукової діяльності, розширенням міжнародної дослідницької співпраці та формуванням нових моделей підготовки педагогів-дослідників відповідно до принципів відкритої науки, цифрової трансформації та сталого розвитку.

АНОТАЦІЯ

У розділі розкрито теоретико-методологічні засади науково-дослідницької діяльності педагога-дослідника в умовах інноваційної екосистеми освіти, цифрової трансформації, сталого розвитку та повоєнного відновлення України. Проаналізовано сучасні тенденції розвитку методології педагогічної науки, пов'язані з переходом від нормативної до дослідницької моделі, від монодисциплінарності до міждисциплінарної взаємодії, від описових досліджень до доказової педагогіки та цифрової методології.

Схарактеризовано системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, аксіологічний, синергетичний, міждисциплінарний, екосистемний і цифровий підходи як методологічне підґрунтя сучасного педагогічного дослідження. Висвітлено особливості застосування кількісної, якісної та змішаної методологій, цифрових дослідницьких інструментів, наукометричних ресурсів, систем аналізу й візуалізації даних та технологій штучного інтелекту.

Обґрунтовано значення цифрової компетентності, академічної доброчесності, дослідницької етики, принципів відкритої науки та міжнародних стандартів забезпечення якості наукових досліджень у професійній діяльності педагога-дослідника.

Запропоновано авторську концептуальну модель методологічного інструментарію педагога-дослідника в цифровому освітньому середовищі, що інтегрує методологічні підходи, дослідницькі методи, цифрові технології, штучний інтелект, міжнародні стандарти та цифрову компетентність у цілісну систему.

Визначено, що розвиток методологічної культури й цифрової дослідницької грамотності педагога-дослідника є важливою умовою підвищення якості, валідності, відтворюваності та міжнародної конкурентоспроможності педагогічних досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ – Чернівці : «Букрек», 2018. 320 с.

2. Биков В. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп`ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. *Педагогіка і психологія.* 2019. № 2. С. 15–21.

3. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. У О. В. Овчарук (ред.). *Компетентнісний підхід в сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи.* К., 2001. 111 с.

4. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

5. Дубасенюк О. А. Методи науково-педагогічного дослідження у загальній системі методологічного становлення молодих дослідників. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. 2016. Вип. 89. Ч. ІІ. С. 21–26.

6. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність. Київ : Вища школа, 2004. 422 с

7. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. К. : Т-во «Знання» України, 2011. 520 с.

8. Лещенко М. П., Яцишин А. В. Відкрита освіта у категоріальному полі вітчизняних і зарубіжних учених. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. Т. 39. Вип. 1. С. 1–16.

9. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів: монографія. К. : Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. 125 с.

10. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: підруч. для магістрів спец. «Педагогіка вищої школи». Рівне : Волинські обереги, 2013. 359 с.

11. Спірін О. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка. 300 с.

12. ALLEA. The European Code of Conduct for Research Integrity. 2023. URL: https://allea.org/code-of-conduct/

13. Biesta G. J. J. Why “What Works” Won’t Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory.* 2007. № *57* (1). P. 1–22. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x

14. Cohen L., Manion L., Morrison K. Research Methods in Education (8th ed.). *Routledge*, 2018. 944 p. https://doi.org/10.4324/9781315456539

15. Creswell, J. W. and Creswell, J. D. Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. Sage Publications Ltd. 2023. 270 c.

16. Darling-Hammond L. Empowered Educators: How High Performing Systems Shape Teaching Quality around the World. Jossey-Bass, 2017. 304 p.

17. Eraut M. Developing Professional Knowledge and Competence. Routledge, 1994. 272 p.

18. European Commission. European Strategy for Universities. 2022. Brussels: European Commission. URL: https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-01/communication-european-strategy-for-universities-graphic-version.pdf

19. Fullan M. Leading in a Culture of Change. John Wiley & Sons, 2020. 192 p.

20. Hargreaves D. H. Learning for Life: The Foundations for Lifelong Learning. Policy Press, 2004. 129 p.

21. Page M. J., McKenzie J. E., Bossuyt P. M., Boutron I., Hoffmann T. C., Mulrow C. D., … Moher D. The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ. 2021. Issue 372, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

22. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. https://doi.org/10.2760/159770

23. Schön D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books, 1983. 384 p.

24. Shulman L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review.* 1987. № 57. С. 1-22.

25. UNESCO. Recommendation on Open Science. 2021. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379949

26. Wenger E. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press. 1998. 336 p.

27. Wilkinson M. D., Dumontier M., Aalbersberg I. J., et al. The FAIR Guiding Principles for Scientific Data Management and Stewardship. *Scientific Data*. 2016. № 3. 160018. https://doi.org/10.1038/sdata.2016.18

Information about the author:
Chystiakova Iryna Anatoliivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Head of the Postgraduate and Doctoral Studies Office,
Professor at the Department of Pedagogy
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
87 Romenska str. Sumy, 40002, Ukraine

SECTION 2.
ACADEMIC CULTURE OF THE TEACHER-RESEARCHER AS A VALUE FOUNDATION OF AN INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-708-6-9

THE TEACHER-RESEARCHER AS AN AGENT IN THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL AND ETHICAL CULTURE OF FUTURE DOCTORS WITHIN THE SYSTEM OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN MEDICAL EDUCATION

Yevtushenko Yu. O.

INTRODUCTION

Contemporary medical education is developing amid profound social, technological and humanitarian transformations that are changing how the quality of future doctors' professional training is understood. Graduates of medical universities are expected not only to possess sound professional knowledge and clinical skills, but also to communicate appropriately, act responsibly, and make evidence-informed and ethically balanced decisions. Studies of medical professionalism emphasise that the professional identity of a future doctor develops gradually. It emerges through the internalisation of professional values, behavioural norms and models of interaction within the educational environment.[1] In this context, the professional and ethical culture of a future doctor is not an additional component of the educational process. It becomes one of its system-forming characteristics.

This issue becomes particularly significant in the context of the sustainable development of medical education. Its renewal cannot be reduced to digitalisation, the modernisation of educational programmes, the

[1] Findyartini A., Greviana N., Felaza E., Faruqi M., Afifah T. Z., Firdausy M. A. Professional identity formation of medical students: a mixed-methods study in a hierarchical and collectivist culture. *BMC Medical Education*. 2022. Vol. 22. Article 443. DOI: https://doi.org/10.1186/s12909-022-03393-9

introduction of innovative technologies or integration into the European academic area. In contemporary scholarly discourse, the sustainable development of higher medical education is associated with the integration of ethical and socially responsible professional values into the training of future specialists.[2] In this chapter, the sustainability of medical education is understood not only through the renewal of educational content, but also through the value-based organisation of the academic environment. Within such an environment, professional competence is combined with a humanistic orientation, academic integrity with clinical responsibility, and research thinking with ethical reflection.

From this perspective, the figure of the teacher-researcher acquires particular importance. In a medical university, the teacher-researcher does not merely transmit educational content or monitor students' acquisition of knowledge. This figure also represents, for students, a culture of scholarly inquiry, academic integrity, professional communication and responsible attitudes towards the person. Studies of the professional identity of medical students show that a considerable part of professional values is acquired through both explicit and implicit processes of socialisation within the academic community. Therefore, the influence of the teacher-researcher is realised not only through the content of teaching. It is also embedded in the everyday organisation of the educational process: the nature of assignments, the style of assessment, work with error, the organisation of reflection, support for students' autonomy and the personal example of academic conduct.

The teacher-researcher can be understood as an agent in the formation of the professional and ethical culture of future doctors, since they combine educational, scholarly and value-normative functions. As a teacher, they organise learning as a process of professional formation. In the role of researcher, the teacher-researcher cultivates a culture of evidence, critical analysis and intellectual honesty. As a bearer of academic culture, the teacher-researcher sets value-based reference points for professional responsibility, respect for the person and the inadmissibility of simulated competence. This unity corresponds to an understanding of the professional identity of a future doctor as a multifactorial process. In this process, educational experience, the academic environment, individual values and professional obligations gradually converge into an integrated professional position. For this reason, the professional and ethical culture of future doctors does not emerge automatically through the study of deontology, bioethics or clinical disciplines. It requires purposeful pedagogical

[2] Niemi M., Tiittanen H., Vuori-Kemilä A., Kukkonen P. Nursing and medical students' views on their knowledge of and education in the Sustainable Development Goals in higher education. *BMC Medical Education*. 2025. Vol. 25. Article 516. DOI: https://doi.org/10.1186/s12909-025-06991-5

organisation, through which ethical principles acquire personal and professional meaning for the student.

The aim of this chapter is to provide a theoretical justification for the role of the teacher-researcher as an agent in the formation of the professional and ethical culture of future doctors within the framework of sustainable development in medical education. To achieve this aim, the chapter reveals the academic culture of the teacher-researcher as a foundation for the professional and ethical formation of medical students. It identifies the pedagogical mechanisms through which the teacher-researcher influences the development of a responsible professional position. It also demonstrates the connection between academic integrity, research culture, ethical reflection and the sustainability of medical education.

Within this study, the teacher-researcher is considered a value-based mediator between the academic culture of the university and the future professional culture of the doctor. This approach makes it possible to shift the focus from the formal teaching of ethical norms to the analysis of pedagogical conditions, practices and modes of interaction. Through these, the student gradually moves from the external assimilation of professional rules to the internal acceptance of ethical responsibility as part of their own professional identity.

1. The Academic Culture of the Teacher-Researcher as a Basis for the Professional and Ethical Formation of the Future Doctor

Academic culture in a medical university operates not only through official rules, curricula or declared ethical requirements. Its real influence becomes visible in the everyday organisation of the educational process: in the teacher's way of working with knowledge, the nature of assessment, the response to error and professional communication with students. Studies of the hidden curriculum in medical education emphasise that students internalise professional values and behavioural models not only through the official content of learning. They also acquire them through informal rules, repeated patterns of interaction and academic socialisation within the educational environment.[3] For this reason, the future doctor is shaped not only by declared ethical norms, but also by the everyday academic experience through which they gradually assimilate the boundaries of responsibility, the value of evidence and the inadmissibility of simulated competence.

In the work of the teacher-researcher, academic culture acquires a specific professional meaning. It combines scholarly competence,

[3] Parra Larrotta S., Hernández Rincón E. H., Niño Correa D., Jaimes Peñuela C. L., Romero Tapia A. E. Effects of the hidden curriculum in medical education: scoping review. *JMIR Medical Education*. 2025. Vol. 11. e68481. DOI: https://doi.org/10.2196/68481

methodological literacy and responsible pedagogical conduct. Its manifestations include respect for the intellectual work of others, correct work with sources, well-grounded judgement, transparent academic requirements and readiness to recognise the limits of one's own knowledge. In studies devoted to academic integrity in higher medical education, it is understood as a characteristic of the educational environment grounded in honesty, trust, fairness, respect and responsibility. These characteristics are particularly important for medical education, since the future professional activity of a doctor is directly connected with human life, patient trust, responsibility for decisions and the moral cost of error.

In the training of future doctors, the teacher's academic culture performs a dual function. On the one hand, it ensures the quality of the educational process by orienting students towards accuracy, evidence, disciplined thinking and honesty in the performance of learning and research tasks. On the other hand, it has formative potential, since the teacher's personal example enables students to assimilate broader models of professional responsibility. The teacher's attention to facts, correctness of judgement, insistence on argumentation and rejection of superficiality gradually shape students' understanding of appropriate future medical conduct. Contemporary studies of medical professionalism emphasise that it includes not only ethical virtues, but also behavioural skills and the professional identity of the future doctor.[4] This provides grounds for considering the teacher's academic culture as a factor that influences both the quality of learning and the student's professional self-determination.

The specificity of medical education lies in the fact that academic dishonesty cannot be viewed merely as a violation of academic discipline. Cheating, formal completion of tasks, incorrect use of sources, simulation of practical skills, or superficial assimilation of clinically significant material may have delayed professional consequences. In the future, such behavioural patterns may develop into inattention to evidence, failure to recognise one's own incompetence, a formal attitude towards the patient or decision-making without proper analysis of the situation. Therefore, academic culture in a medical university should be regarded as an initial form of professional ethics, not only as a system of rules for academic behaviour.

The teacher-researcher occupies a special place in this process. Their influence is not limited to the transmission of educational information, since they simultaneously represent a culture of scholarly inquiry, professional responsibility and ethical interaction. A teacher who combines pedagogical

[4] Farooq M., Hashim M. J., Alhosani S., Alalawi A. M., Alalawi O. M., Qandilo K. A., Hafeez U., Cevik A. A. Professionalism and professional identity in medical students: a cross-sectional mixed-methods analysis of correlation and progression. *Frontiers in Medicine*. 2025. Vol. 12. Article 1650073. DOI: https://doi.org/10.3389/fmed.2025.1650073

and research activity demonstrates to students that medical knowledge is not a fixed body of facts. It is constantly clarified, verified, argued, correlated with new data and dependent on an honest intellectual attitude. This position is essential for forming a doctor capable of thinking in an evidence-based manner and acting responsibly.

The academic culture of the teacher-researcher influences the future doctor through a system of educational practices. First, this concerns the culture of setting learning tasks. When tasks require not the mechanical reproduction of material, but analysis, justification, comparison of positions and work with clinically or professionally significant situations, the student enters a space of responsible thinking. In such learning, it is important not only to find the correct answer. The student must also explain the path towards it, recognise the limits of their own conclusion and assess the possible consequences of a decision. At this point, academic culture moves into the professional and ethical dimension.

The culture of assessment is no less important. In medical education, assessment should not be reduced to the registration of errors or the formal control of knowledge. It must perform developmental and ethical functions. It should help the student understand that an error is not a reason for humiliation, but a source of professional analysis; that ignorance must not be concealed; and that responsible recognition of one's own limits is a sign of professional maturity. A teacher-researcher who builds assessment on the principles of fairness, transparency and reasoned feedback forms in students an experience of responsible attitudes towards the results of their own activity. Reviews of research on the assessment of professionalism in medical education show that feedback and multisource assessment can support the development of professional behaviour. However, they require clear criteria and institutional consistency.[5]

An important component of academic culture is the teacher's attitude towards scientific truth. Medical practice requires not only knowledge of protocols, but also the ability to analyse information critically, distinguish evidence-based data from assumptions and understand the limitations of research. It also requires the ability not to substitute authority or personal conviction for scientific argumentation. If the teacher-researcher consistently demonstrates this culture of thinking in the educational process, this fosters not only students' research competence, but also their ethical responsibility in the use of knowledge.

[5] Jaramillo Villegas C., Hernandez Rincon E. H., Gallego Beltran J. C., et al. Assessment of professionalism in undergraduate and graduate medical education: a scoping review. *BMC Medical Education*. 2025. Vol. 25. Article 1295. DOI: https://doi.org/10.1186/s12909-025-07756-w

In this context, the connection between academic integrity and the future doctor's professional identity becomes particularly significant. Academic integrity should not be perceived by students only as an external university requirement related to text checking, the originality of written work or the prohibition of cheating. Its pedagogical meaning lies in forming the ability to be honest with oneself, the teacher, colleagues, patients and the profession. For this reason, the teacher-researcher carries this norm not only when speaking about integrity. They do so above all when organising learning in accordance with it: selecting tasks that prevent mechanical copying, creating situations for argumentation of one's own position and explaining the value of authorship, correct citation and independent work. In such an environment, academic integrity ceases to function as a punitive mechanism. It acquires the meaning of a pedagogical condition for the professional formation of the future doctor.

However, the connection between academic integrity and the future doctor's professional identity is not limited to the requirement to complete learning tasks honestly. It gradually develops into the student's ability to comprehend the moral meaning of their own actions, recognise the limits of competence and distinguish real knowledge from the external performance of awareness. At this point, the academic culture of the teacher-researcher acquires a reflective dimension. It helps the student not only to comply with professional norms, but also to understand why these norms matter for future medical practice.

Studies of the role of reflection in the professional development of medical students show that it supports the comprehension of personal experience, professional difficulties and one's own position in future medical activity. In medical education, such reflection has ethical meaning, since the future doctor must learn not only to act according to instructions. They must also relate a professional decision to specific circumstances, the patient's values, possible consequences and their own responsibility. In this process, the teacher-researcher does not impose a ready-made moral answer. Instead, they create conditions for responsible judgement in which knowledge, values and professional duty interact with one another.

The academic culture of the teacher-researcher is a value-based foundation for the professional and ethical formation of the future doctor. It ensures the unity of scholarly rigour, integrity, pedagogical exactingness, reflection and the humanistic orientation of the educational process. Within this unity, professional ethics is assimilated not as a set of declarative provisions, but as a way of thinking and acting that gradually becomes embedded in the student's professional identity. The role of the teacher-researcher assumes strategic importance within the system of sustainable development in medical education. Through the teacher-researcher's

activities, the professional and ethical culture of the future doctor emerges within an academic environment organised around the principles of honesty, evidence, responsibility and respect for the person.

2. The Teacher-Researcher as an Agent of Change in the Formation of the Professional and Ethical Culture of Future Doctors

The agency of the teacher-researcher in medical education is manifested not so much in the mere use of new teaching methods as in the capacity to transform the inner quality of a student's professional formation. An innovative technology, a professional case, a discussion, a research task or a digital resource acquires pedagogical value only when it helps the future doctor move from the reproduction of knowledge to responsible judgement. It should also support the transition from a formal answer to an awareness of the consequences of professional decision-making, and from external compliance with requirements to the internal acceptance of a professional norm. Scenario-based teaching of professionalism also confirms that professional formation requires more than the assimilation of concepts. It requires the student's involvement in situations of moral choice, behavioural analysis and responsible decision-making.[6] It is precisely in this transition that the teacher-researcher appears not as an executor of an educational programme, but as a subject who changes the student's professional consciousness.

The first important vector of such influence may be described as a transition from the transmission of educational content to the problematisation of a professional situation. In the traditional logic of teaching, students often work with material as a set of facts, rules, algorithms or ready-made answers. This is insufficient for medical education, since future medical practice almost always involves choice in specific circumstances. Such a choice requires consideration of the patient's condition, the limits of one's own competence, available evidence and possible risks. It also involves communicative conditions and the moral consequences of the decision. Therefore, the task of the teacher-researcher is not only to explain the content of a topic to the student, but also to reveal its professional complexity. In this context, a learning task ceases to be a simple means of checking knowledge. It becomes a pedagogical situation in which the student must identify the problem, determine the conditions for its solution, justify a position and correlate their own conclusion with possible consequences for the person. If a task is based solely on reproducing information, it supports memory but does not always develop professional thinking. If, however, it requires analysis, argumentation,

[6] Ashcroft J., Warren P., Weatherby T., Barclay S., Kemp L., Davies R. J., Hook C. E., Fistein E., Soilleux E. Using a scenario-based approach to teaching professionalism to medical students: Course description and evaluation. *JMIR Medical Education*. 2021. Vol. 7, No. 2. e26667. DOI: https://doi.org/10.2196/26667

comparison of positions and work with uncertainty, it opens the ethical dimension of medical knowledge. It is here that educational content begins to contribute to the formation of responsibility.

One of the most productive ways of such problematisation is the professionally oriented case. In this logic, it is not merely an "interesting method", but a way to bring the student closer to the real complexity of medical practice. Its value lies not in its narrative quality, nor in the imitation of a clinical situation as such. Rather, it lies in the fact that it compels the future doctor to think simultaneously in several dimensions: professional, evidence-based, communicative and ethical. Even when a case concerns diagnosis, treatment or prevention, it almost always involves issues of trust, informed consent, confidentiality, respect for dignity, teamwork or responsibility for error. When a professional case takes the form of a discussion of an ethical dilemma, it reveals especially clearly the connection between knowledge, communication, cooperation and responsible professional decision-making. Studies of team-based learning in medical ethics emphasise the formative potential of group analysis of ethical situations.[7]

At the same time, case-based work loses its formative potential if it is reduced to the search for a single "correct" answer. For professional and ethical formation, the final version of the decision is less important than the process of reasoning that leads to it. What matters is how the student defines the problem, which arguments they consider convincing, whether they see the patient's interests, whether they recognise the limits of their own knowledge, and whether they can explain the moral cost of the chosen action. In this sense, the teacher-researcher serves as a moderator of professional judgement. This role does not involve replacing the student's thinking with a ready-made moral formula. Rather, it involves helping the student distinguish an emotional reaction from an argued position, and formal knowledge from a responsible decision.

The second vector may be defined as a transition from control of the answer to reflective comprehension of the professional decision. In medical education, knowledge control is necessary, but it does not exhaust the task of professional formation. A student may correctly name an ethical principle without understanding how it operates in a situation of uncertainty. They may know the norm of respect for the patient without recognising how this norm is expressed in a word, an intonation, a decision, the acknowledgement of an error or refusal to act beyond one's competence. Studies of teaching ethics, law and decision-making skills in medical education emphasise the need not only to assimilate ethical principles, but also to apply them in

[7] Alizadeh M., Bahrami S., Saeedi Z., Khaninezhad L. Outcomes of team based learning in teaching medical ethics: a systematic review. *BMC Medical Ethics*. 2025. Vol. 26. Article 184. DOI: https://doi.org/10.1186/s12910-025-01329-8

complex and ambiguous situations.[8] Therefore, reflection becomes a mechanism through which an external requirement is transformed into a personal professional position.

The reflective organisation of learning presupposes that the student not only answers the teacher's questions, but also learns to question their own way of thinking. Why do I choose this particular decision? What consequences may it have for the patient? What do I not know in this situation? Am I ready to acknowledge an error? Where is the boundary between confidence and overconfidence? Such questions are not an addition to professional training. They form the inner discipline of the future doctor, without which knowledge may remain technically correct but professionally dangerous.

It is important that the space of reflection should not turn into the free expression of impressions without professional criteria. Its strength lies in combining safety with exactingness. The student must be able to express doubt, acknowledge incomplete understanding, discuss error and engage with moral complexity without fear of humiliation. At the same time, their judgement must rely on knowledge, arguments, professional norms and an analysis of consequences. This balance is fundamental: without safety, the student conceals uncertainty; without exactingness, reflection loses its professional depth.

The meaning of assessment also changes within this field. If assessment records only the correctness of the answer, it supports an external result. If it takes into account how this result has been reached, it becomes an instrument for fostering responsibility. This includes independence, integrity, argumentation, correct work with sources and the ability to recognise the limits of a conclusion. For the future doctor, it is important not only to "know the answer", but also to arrive at it responsibly. This is the ethical meaning of value-oriented assessment.

The third vector is connected with the transition from the teacher's personal example to an integrated environment of academic responsibility. The personal example of the teacher-researcher is indeed significant, but it should not be understood only as the teacher's individual moral quality. Studies of role modelling in medical education emphasise that students assimilate professional behaviour through observation, imitation and evaluation of real models of interaction in academic and clinical environments.[9] In medical education, example becomes effective when it is

[8] Faihs L., Neumann-Opitz C., Kainberger F., Druml C. Ethics teaching in medical school: the perception of medical students. *Wiener klinische Wochenschrift*. 2024. Vol. 136, No. 5–6. P. 129–136. DOI: https://doi.org/10.1007/s00508-022-02127-7

[9] Patel R. K., Mirza J., Van de Ridder J. M. M., Rajput V. Role modeling in medical education: a twenty-first century learner's perspective. *Medical Science Educator*. 2023. Vol. 33, No 6. P. 1557–1563. DOI: https://doi.org/10.1007/s40670-023-01930-9

embedded in the everyday rules of academic interaction: in the honesty of assessment, the correctness of comments, the demand for proper sources, respect for authorship, rejection of formal task completion and the culture of discussing error. Students assimilate ethical orientations not from isolated declarations, but from repeated experience of how it is customary to work with knowledge, people and responsibility in a given environment.

For this reason, pedagogical modelling of professional responsibility is not declarative but structural in nature. A teacher who speaks about academic integrity but allows superficiality in their own requirements weakens the formative effect of learning. A teacher who demands evidence but replaces argumentation with authority sends students a contradictory signal. A teacher who appeals to the humanism of medicine but communicates with students through humiliation or devaluation destroys the link between the declared norm and real academic practice. This is where the special responsibility of the teacher-researcher lies: their professional conduct either confirms or contradicts the values they seek to form.

An integrated environment of academic responsibility is formed not only through the teacher's personal example, but also through the culture of working with knowledge, information and evidence. Research culture in this environment performs the role of an intellectual basis for professional ethics. It is not limited to the preparation of student research papers, participation in conferences or mastery of methodological procedures. For the future doctor, it means the ability to work critically with information, verify data, understand the limits of evidence and avoid decisions based on random sources, authoritative claims or stereotypes. Such a culture is ethical in nature, since the quality of knowledge directly affects the quality of professional action.

In this context, the problem of simulated competence arises. The future doctor must learn to distinguish situations in which they genuinely possess knowledge from those in which their understanding remains incomplete. Hidden ignorance in medicine may be more dangerous than an openly recognised professional limit. A teacher-researcher who forms a culture of honest intellectual inquiry teaches the student not to mask uncertainty with pseudo-knowledge, not to fear complexity and not to replace responsibility with the formal completion of a task.

Communicative culture is an equally important element of such an environment. It cannot be regarded as a secondary pedagogical condition, since future medical activity is a profession of interaction. The way in which students learn to speak, listen, argue, disagree, accept criticism and comment on another person's answer gradually forms their future model of interaction with patients, colleagues and the medical team. Studies of communication skills training through role models show that students acquire professional communication not only through formal classes. They also acquire it by

observing the behaviour of teachers and clinical mentors[10]. Authoritarian, indifferent or formal models of communication may become fixed as acceptable professional norms. By contrast, respectful dialogue, responsibility for what is said, attentiveness to another person's position and reasoned disagreement create the basis for ethical communication in medicine.

A comparison of these vectors shows that the mechanisms for forming professional and ethical culture do not operate in isolation. The problematisation of educational content reveals to the student the complexity of a professional situation. Reflection helps them comprehend their own position within that situation. Assessment consolidates responsibility for the way a result is achieved. Research culture forms an honest attitude towards knowledge. The communicative environment translates ethical principles into the practice of interaction. Their strength lies not in the number of methods used, but in the coherence of the pedagogical logic.

The agency of the teacher-researcher is manifested precisely in the ability to combine these mechanisms into an integrated educational strategy. If they operate separately, their influence remains situational. If, however, they are included in the general logic of professional training, the student gradually moves from external fulfilment of educational requirements to the internal acceptance of professional and ethical norms. This path requires consistency, pedagogical exactingness, academic honesty, openness to dialogue and a systemic connection between learning, research and professional values.

Within the system of sustainable development in medical education, the teacher-researcher as an agent of change performs a strategic function. They do not merely respond to educational challenges, but also form future doctors' capacity to act in conditions of complexity, uncertainty and high social responsibility. As a result, innovations in medical education acquire value-based meaning, while professional training is not reduced to technological renewal. It becomes a space for forming a doctor for whom knowledge, evidence, integrity, respect for the person and responsibility for decisions constitute a unified professional position.

3. The Professional and Ethical Culture of Future Doctors as a Strategic Resource for the Sustainable Development of Medical Education

The sustainable development of medical education cannot be reduced to the renewal of educational programmes, digitalisation, international integration or the expansion of universities' research activity. These processes are important, yet by themselves they do not guarantee the

[10] Douglas A. H., Acharya S. P., Allery L. A. Communication skills learning through role models in Nepal: What are medical students really learning? A qualitative study. *BMC Medical Education*. 2021. Vol. 21. Article 625. DOI: https://doi.org/10.1186/s12909-021-03049-0

humanistic quality of professional training. Medical education becomes genuinely sustainable when it is able not only to respond to external challenges, but also to preserve the value-based core of the medical profession. This core includes respect for human dignity, responsibility for decisions, an honest attitude towards knowledge and readiness to act in an evidence-based and ethical manner under conditions of complexity.

In this dimension, the professional and ethical culture of the future doctor appears not as a separate outcome of the educational process, but as a strategic condition of its sustainability. It shows whether the system of medical education is capable of forming not only a competent performer of professional algorithms, but also a specialist who understands the moral weight of their own decisions. Medical practice always goes beyond technical action, since it is connected with the person, their vulnerability, trust, right to safe care and dignified treatment. For this reason, professional training must provide not only knowledge and skills, but also readiness to use them responsibly, humanely and within the limits of one's own competence.

The professional and ethical culture of future doctors performs an integrative function within the system of sustainable development in medical education. It connects professional competence with moral responsibility, academic integrity with future clinical conduct, and innovation with the humanistic meaning of medicine. Owing to this, education does not fragment into separate blocks of knowledge, skills, technologies and normative requirements. It is built as an integrated space for the professional formation of the future doctor. In such a space, students gradually assimilate not only what they need to know, but also how and why this knowledge should be used responsibly.

The sustainable development of medical education requires a rejection of a formal understanding of ethical training. If ethics is presented only as a list of principles, norms or professional prohibitions, it easily remains an external regulator of behaviour. For the future doctor, it is important not merely to know what is correct, but to be able to act responsibly when the situation is complex, incomplete, emotionally tense or professionally risky. In this sense, professional and ethical culture is not an addition to competence. It is a way of giving competence its human, social and professional direction.

This issue becomes especially significant in the context of the rapid renewal of medical knowledge. The contemporary doctor works in an environment in which information constantly changes, sources may be contradictory and professional decisions often require rapid data analysis. Under such conditions, the sustainability of medical education is determined not only by its ability to renew teaching content. It is also determined by whether it forms in the future doctor a responsible attitude towards

knowledge. Superficial use of information, uncritical acceptance of claims or the substitution of evidence with authority may have not only cognitive, but also ethical consequences.

Digitalisation intensifies this problem. It opens new opportunities for access to knowledge, simulation-based learning, distance interaction, academic mobility and interuniversity cooperation. At the same time, the digital environment creates new risks: mechanical copying of information, uncritical use of artificial intelligence, formalisation of independent work and reduced responsibility for authorship and the reliability of results. Therefore, the digital competence of the future doctor should be understood not only as a technical skill, but as the ability to act responsibly in the information space.

In this context, the teacher-researcher performs the role of a value-based guide in a digitalised educational environment. Their task is not to oppose humanistic education to technological development. Rather, it is to help students see the limits and possibilities of digital tools. Artificial intelligence, electronic resources, simulation platforms and distance formats can strengthen learning. However, they must not replace professional judgement, independent thinking or the personal responsibility of the future doctor. The sustainability of medical education depends on the ability to combine technological openness with ethical self-control.

The professional and ethical culture of future doctors also has an institutional dimension. It cannot be formed solely through the efforts of an individual teacher or within a single academic discipline. It requires coherence between the university's educational policy, academic rules, assessment culture, research standards and everyday interaction. If a university declares ethical values but tolerates formalism, double standards or indifference to the quality of academic work, professional and ethical training loses its persuasiveness. A sustainable educational environment must be one in which declared norms are confirmed by real academic practice.

This is where the teacher-researcher acquires special significance as an agent of sustainable development. They connect the strategic goals of the university with concrete educational actions through which students assimilate professional orientations every day. Their influence does not always take the form of a large-scale innovation. Yet it is precisely through learning tasks, discussion of errors, demands for evidence, support for autonomy and respect for the student's personality that the culture of the future doctor is formed. The sustainable development of medical education begins not only with reforms, standards and technologies. It also begins with everyday pedagogical decisions that make professional ethics a real part of learning.

The post-war context of Ukrainian education gives this issue additional urgency. Medical education under conditions of social instability, loss,

migration, psychological tension and the need for societal recovery performs not only a professional training function, but also a humanitarian one. It must form a doctor capable of working with a traumatised society, remaining attentive to human vulnerability, acting under conditions of limited resources, maintaining professional dignity and preserving ethical orientations in difficult circumstances.

In such a context, the professional and ethical culture of the future doctor acquires social significance. It concerns not only the individual behaviour of a specialist, but also the quality of medical care, the resilience of the health care system, the humanisation of social relations and the restoration of social trust. A doctor who acts ethically, responsibly and in an evidence-based manner supports not only a particular patient, but also a broader space of public safety. Therefore, the formation of such a culture in a medical university may be regarded as a contribution to post-war recovery and the sustainable development of society.

It is important to avoid a declarative understanding of sustainability. In medical education, sustainability is realised not through general slogans, but through the system's capacity to consistently support the values without which the medical profession loses public trust. For this reason, the sustainability of medical education should be measured not only by the renewal of programmes or technologies. It should also be assessed by the extent to which the educational environment can reproduce a professional culture oriented towards human dignity, quality of care and responsibility to society.

The professional and ethical culture of the future doctor, in the dimensions of sustainable development in medical education, is the result of the integrated interaction of academic culture, pedagogical responsibility, research integrity and the humanistic orientation of the educational process. It cannot be fully measured only by test indicators, since it is manifested in the student's way of thinking, attitude towards knowledge, responsibility for their own actions and ability to see the patient not as an object of professional intervention, but as a person. This is where its particular complexity lies. At the same time, it is also where its strategic value for medical education becomes visible.

From this perspective, the professional and ethical culture of future doctors becomes one of the criteria of genuine sustainability in medical education. It shows whether the educational system is capable not only of adapting to external changes, but also of preserving the value-based core of the medical profession. The teacher-researcher as an agent of its formation ensures the connection between the academic culture of the university, the student's professional formation and the social mission of medicine. Through such activity, medical education gains the capacity not

merely to reproduce professional personnel, but to form doctors to whom human health, dignity and life may be entrusted.

CONCLUSIONS

The theoretical analysis conducted provides grounds for considering the teacher-researcher as one of the key actors in the formation of the professional and ethical culture of future doctors. In contemporary medical education, their role is not limited to the transmission of educational content, the organisation of knowledge acquisition or the introduction of innovative technologies. The teacher-researcher forms an academic environment in which students gradually assimilate not only professional competences, but also ways of responsible, evidence-based, honest and humanistically oriented professional thinking.

The academic culture of the teacher-researcher serves as a value-based foundation for the professional and ethical formation of medical students. It is manifested in attitudes towards knowledge, research integrity, reasoned judgement, correct work with sources, the culture of assessment, responses to error and support for student autonomy. In medical education, these characteristics have particular significance, since academic dishonesty, formal assimilation of material or simulated competence may later transform into dangerous patterns of medical conduct.

The influence of the teacher-researcher on the professional and ethical culture of future doctors is realised through an integrated pedagogical logic. Its essence lies in the transition from the transmission of knowledge to the problematisation of professional situations, from control of the answer to reflective comprehension of the decision, and from the teacher's personal example to the creation of an environment of academic responsibility. Within this logic, the learning task, the professional case, assessment, research work, communication and work with error become interconnected means of forming the ethical maturity of the future doctor.

The professional and ethical culture of the future doctor is an important condition for the sustainable development of medical education. Its significance lies not only in the formation of the student's individual professional behaviour, but also in the preservation of the value-based core of the medical profession under conditions of technological change, digitalisation, social instability and post-war recovery. The sustainability of medical education cannot be measured only by the renewal of programmes, methods or digital tools. It is revealed in the capacity of the educational system to form a doctor who combines professional competence with responsibility to the patient, society and their own profession.

The generalisation of the analysis makes it possible to define the teacher-researcher as a value-based mediator between the academic culture of the

university and the future professional culture of the doctor. Their activity creates conditions in which the student moves from external fulfilment of educational requirements to the internal acceptance of professional responsibility. It also supports the transition from knowledge of ethical rules to the ability to act ethically in complex professional situations, and from formal possession of information to its responsible use in future medical practice. This constitutes the strategic significance of the teacher-researcher for the sustainable development of medical education and for the training of a doctor to whom society may entrust human health, dignity and life.

SUMMARY

The chapter examines the problem of forming the professional and ethical culture of future doctors within the system of sustainable development in medical education. It substantiates that the professional and ethical formation of a medical student cannot be reduced to the assimilation of ethical norms, deontological principles or separate academic disciplines, since it requires the integrated organisation of the academic environment. The role of the teacher-researcher is revealed as that of an actor who influences the formation of the future doctor's ethical maturity through academic culture, research integrity, pedagogical responsibility and professional communication. The pedagogical logic of this influence is defined through several transitions: from the transmission of knowledge to the problematisation of a professional situation, from control of the answer to reflective comprehension of the decision, and from the teacher's personal example to the creation of an environment of academic responsibility. It is shown that the professional and ethical culture of the future doctor is not only an individual characteristic of a specialist, but also a strategic resource for the sustainability of medical education. The chapter emphasises its importance for preserving the value-based core of the medical profession under conditions of digitalisation, technological change, social instability and post-war recovery. It concludes that the teacher-researcher acts as a value-based mediator between the academic culture of the university and the future professional culture of the doctor, ensuring the student's transition from the external assimilation of norms to the internal acceptance of professional responsibility.

REFERENCES

1. Alizadeh M., Bahrami S., Saeedi Z., Khaninezhad L. Outcomes of team based learning in teaching medical ethics: a systematic review. *BMC Medical Ethics*. 2025. Vol. 26. Article 184. DOI: https://doi.org/10.1186/s12910-025-01329-8

2. Ashcroft J., Warren P., Weatherby T., Barclay S., Kemp L., Davies R. J., Hook C. E., Fistein E., Soilleux E. Using a scenario-based approach to teaching professionalism to medical students: Course description and evaluation. *JMIR Medical Education*. 2021. Vol. 7, No. 2. e26667. DOI: https://doi.org/10.2196/26667

3. Douglas A. H., Acharya S. P., Allery L. A. Communication skills learning through role models in Nepal: What are medical students really learning? A qualitative study. *BMC Medical Education*. 2021. Vol. 21. Article 625. DOI: https://doi.org/10.1186/s12909-021-03049-0

4. Faihs L., Neumann-Opitz C., Kainberger F., Druml C. Ethics teaching in medical school: the perception of medical students. *Wiener klinische Wochenschrift*. 2024. Vol. 136, No. 5–6. P. 129–136. DOI: https://doi.org/10.1007/s00508-022-02127-7

5. Farooq M., Hashim M. J., Alhosani S., Alalawi A. M., Alalawi O. M., Qandilo K. A., Hafeez U., Cevik A. A. Professionalism and professional identity in medical students: a cross-sectional mixed-methods analysis of correlation and progression. *Frontiers in Medicine*. 2025. Vol. 12. Article 1650073. DOI: https://doi.org/10.3389/fmed.2025.1650073

6. Findyartini A., Greviana N., Felaza E., Faruqi M., Afifah T. Z., Firdausy M. A. Professional identity formation of medical students: a mixed-methods study in a hierarchical and collectivist culture. *BMC Medical Education*. 2022. Vol. 22. Article 443. DOI: https://doi.org/10.1186/s12909-022-03393-9

7. Heydari S, Beigzadeh A. Medical students' perspectives of reflection for their professional development. *BMC Medical Education*. 2024 Vol. 24. Article 1399. DOI: https://doi.org/10.1186/s12909-024-06401-2

8. Jaramillo Villegas C., Hernandez Rincon E. H., Gallego Beltran J. C., et al. Assessment of professionalism in undergraduate and graduate medical education: a scoping review. *BMC Medical Education*. 2025. Vol. 25. Article 1295. DOI: https://doi.org/10.1186/s12909-025-07756-w

9. Niemi M., Tiittanen H., Vuori-Kemilä A., Kukkonen P. Nursing and medical students' views on their knowledge of and education in the Sustainable Development Goals in higher education. *BMC Medical Education*. 2025. Vol. 25. Article 516. DOI: https://doi.org/10.1186/s12909-025-06991-5

10. Parra Larrotta S., Hernández Rincón E. H., Niño Correa D., Jaimes Peñuela C. L., Romero Tapia A. E. Effects of the hidden curriculum in medical education: scoping review. *JMIR Medical Education*. 2025. Vol. 11. e68481. DOI: https://doi.org/10.2196/68481

11. Patel R. K., Mirza J., Van de Ridder J. M. M., Rajput V. Role modeling in medical education: a twenty-first century learner's perspective.

Medical Science Educator. 2023. Vol. 33, No 6. P. 1557–1563. DOI: https://doi.org/10.1007/s40670-023-01930-9

12. Sarraf-Yazdi S., Teo Y. N., How A. E. H., Teo Y. H., Goh S., Kow C. S., Lam W. Y., Wong R. S. M., Ghazali H. Z. B., Lauw S. K., Tan J. R. M., Lee R. B. Q., Ong Y. T., See S. Y., Teo J. J. Y., Cheong C. W. S., Chin A. M. C., Krishna L. K. R. A scoping review of professional identity formation in undergraduate medical education. *Journal of General Internal Medicine*. 2021. Vol. 36, No. 11. P. 3511–3521. DOI: https://doi.org/10.1007/s11606-021-07024-9

13. Scholtens S., Barnhoorn P. C., Fleer J. Education to support professional identity formation in medical students: guiding implicit social learning. *International Journal of Medical Education*. 2023. Vol. 14. P. 19–22. DOI: https://doi.org/10.5116/ijme.63f3.ddcb

14. Vlasenko O. M., Kucherenko I., Turchyn M. Ya., Nechushkina O., Kobrzhytskyi V., Hrytsenko O. A. Values of academic integrity in higher medical education. *Wiadomości Lekarskie Medical Advances*. 2024. Vol. 77, No. 4. P. 784–789. DOI: https://doi.org/10.36740/WLek202404126

Information about the author:
Yevtushenko Yuliia Oleksandrivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Microbiology, Virology,
Immunology, Medical Physics, and Medical Informatics
State Establishment "Lugansk State Medical University"
36, 16 Lypnia str., Rivne, Ukraine

DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-708-6-10

ОСВІТНЬО-МИСТЕЦЬКІ ПРОЦЕСИ СТАЛОСТІ У КОНТЕКСТІ ДІАЛЕКТИЧНОГО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНОЇ ЗАСАДНИЧОСТІ

Ільницька Л. В.

Вступ

Переваги закономірних підвалин в освіті урівноважують хаотичний перебіг тривкого нагромадження незапланованого впровадження діалектичних протиріч у реально систематизований баланс навчального процесу. На тлі різких схоплень бентежних значень випадкового діалектичного наміру не аргументована засадничість слабко взаємопов'язаних та віддалених контекстів засвідчує неприв'язаний термінологічний обіг з обмеженим поступом функціонування. Однозначність розуміння знайомих сенсів – це продумана кваліфікована направленість змістовного нанизування оприлюдненого виміру спільного тривання понятійного зрушення у навчальному середовищі. Усунення збалансованої вертикалі вивіреного наукового руху виявляє порушення діалектичних зв'язків логічного спрямування до педагогічної доцільності. Відтак, освітня системність у формуванні перспективності інноваційних започаткувань, навіть галузевого напрямку, наслідує дійсну основу співмірного поступу цивілізаційного маркеру усвідомленого понятійного започаткування.

Налаштована дієвість освітнього процесу вимагає опановувати кодифікованим обігом чітких сполучень, включно з філософсько-теоретичним еквівалентом методологічного обґрунтування. Універсальність екстраполяційного діалектичного складу – це направлення фундаментального каркасу абсолютного положення істинності по відношенню до різнорідних напрямків науково-педагогічної проблематики. Проте, якість понятійної універсальності спрямовується на влучність оприлюднювати унікальні, наприклад мистецькі зразки, з розумінням витоків первинно-категоріального сенсу.

Загальноприйняте ставлення при застосуванні діалектичних процесів – це ствердження наявності безпосередніх понятійних чинників типового визначення словникового укладання. Тобто, багатозначність діалектичного руху нівелюється однозначним навіюванням одночасної «єдності та боротьби». Втім, засвідчена сталість життєвих процесів якраз виявляє накопичені мудрі ресурси ускладненого теоретичного розгалуження, яке не зводить результати

науково-освітніх досліджень до діалектичного механізму подібності у протиріччях. Різнорідність трактовок творчих внесків мистецьких доробків, також при застосуванні діалектичності, універсалізовано типізується з узагальненням індивідуального плину виснажливої творчої майстерності під єдність спільної настанови.

Повсякчас, форматний обіг теоретичних конструкцій наукового сприйняття змістовних важелів аргументації передбачає проведення аналізу відповідних вивчених площин, які би ефективно перетиналися з прадавнім діалектичним сенсом. Відштовхування від джерельних античних започаткувань налаштовує розгортання засвідчених точок зору і тоді набувають ваги переконання набутого поступу. Західноєвропейська артикуляція поглибленого теоретичного напрацювання кардинально відрізняється від пропагандистських модусів укоріненого перенаправлення демократичних витоків діалектики до марксистських постулатів. Проте, усталене сприйняття діалектики у консервативно ідеологічній констатації засадничої матеріалістичності вибудовує наукові позиції віддаленої якості, що впливає на освітню підготовку майбутніх фахівців. У цьому ключі підкреслення діалектичної прив'язаності до викривленої пропагандистської сталості, матеріалістична естетика була у певний історичний відрізок часу пануючою нормою обґрунтування мистецьких процесів. Таким чином, очевидні брутальні ідеологічні моменти, які вже були загально витіснені з усіх щаблів людського функціонування, в тому числі з освітніх процесів, не мають права знову повторно окреслювати шлях ідеологічного дублювання під назвою діалектики тотальної заборони з колишнім радянським гаслом єдності у боротьбі проти західних цінностей. Тобто, рівень випромінюваного методологічного камуфляжу знецінення справжніх значень діалектики слід дослідити з наміром засвідчення сталого поступу ефективного застосування теоретичної засадничості освітньо-мистецької підготовки здобувачів вищої школи.

1. Значення діалектичного методу в освіті та мистецтві

Діалектичний метод у наукових тезових формах найтиповіше застосовують на рівні узагальнення задля підсумку проведеного описового дослідження. Зрештою, діалектичне узагальнення відповідально декларує набуту цивілізаційну сформовану засадничість усталеного впорядкування. Також слід зауважити, що мотивація навчального узагальнення лише дозволяє оприлюднювати вже історично зроблене нашарування галузевих спеціалізованих знань. Відтак, спрощене узагальнення для розуміння студентами проблематики не охарактеризовує призначення діалектичної сутності поглиблювати полемічне зосередження на природній об'єктивації кожної з частин

проблематики. У фокусі мистецької площини узагальнення проявляє себе одномоментною константою, що відзначає лише діалектичний відбиток відповідних узагальнюючих сполук, а творча складова одухотвореної діяльності при узагальненні не проаналізовується достатньою мірою у повноцінності самобутнього застосування.

Універсальність фіксації методологічного супроводу нормативного дослідження, разом з тим, проявляє не зовсім ускладнений науковий видобуток, типову інформаційну факталогізацію без гнучкого аналізу різновекторних похідних обраної проблематики. «Ми багато говоримо про ті безперечні вигоди, що їх отримує людство від масового поширення освіти, нерідко забуваючи при цьому про не менш безперечні негативи, а то й просто втрати, якими супроводжується цей процес. Насамперед йдеться про те, що освіченість, часто-густо це просто інформованість, не обов'язково свідчить про належний рівень культури того чи іншого індивіда»[1]. Втім, методологічна поверхневість у відборі шляхів виведення результатів дослідження також переконує у освітній недоопрацьованості. Універсальність при застосуванні методологічного підходу має переконувати у влучності винайденого ключового сполучника для узагальнення. Звісно, що різнорідність умоглядно уподібнюється. Таким чином, зведення дослідних частин до узагальненої єдності нівелюється неузагальненими компонентами. У несанкціонованому переміщенні наукових значень під аспектність проблемного фону висувається неоднорідність теоретичного матеріалу. Лінійність узагальнення підкреслює хитний рівень впровадженої системності. Слід зазначити, що для освітньо-мистецьких досліджень узагальнення охарактеризовують значення застосування первинних сполучень мистецтвознавчого знання. «Для роботи з використанням методу створення узагальнених емоційних партитур нами використовуються програмні циклічні форми українських композиторів, по'язані з народним мелосом, танцювальними жанрами, із суміжними видами мистецтва»[2]. Узагальнення суміжності у переліку, що виводиться з «програмних форм» розкриває роз'єднані понятійні механізми. Хаотичне зведення неуподібнених артикуляцій призводить до обмеженого аналізу інформаційних площин теоретичного підґрунтя. Віддаленність від діалектичного узагальнення проявляє інертну предметну позицію, навіть дескриптивність втрачає значення буквальної фіксації спільних вимірів у вірогідному підсумку.

Стандартизований рівень наукових вимог щодо наповнення теоретичних розробок методологічним базисом переконливого ствердження

[1] Бичко І., Табачковський В., Горак Г. Філософія. Київ : Либідь, 1994. С. 5.

[2] Гринчук І., Філоненко Л. Науково-педагогічне дослідження: синергія теорії та практики. *Мистецтво та освіта.* № 2 (120), 2026. С. 5.

аналітичного виконання сформульованих завдань відображає послідовну дієвість при опрацюванні вихідних предметно-об'єктних положень накресленої проблематики. Притаманна закономірність впирається у відповідний спосіб обґрунтування реально вибудованих підсумків на основі відповідно застосованих методів. Відтак, безсумнівність непорушного характеру виведення теоретичних положень у наукових пошуках виявляє передусім несуперечливий плин наукових тверджень. Проте, вірогідний підбір методів для опрацювання мистецького матеріалу відразу не тільки спотворює творчий внесок, а й у наочній демонстрації дослідних креативних зразків проявляє незмістовну поверхневість аналізу, коли атрибутивність зображеного ґатунку вказує на потрібний методологічний аспект відпрацювання.

Разом з тим, універсальність об'єднаного еквіваленту теоретичного напрацювання очевидного описового зразка у науково-методологічному полі лише констатує наявне положення речей. Навіть при спостереженні за академічним рівнем мистецької освіти, методологічна універсальність при нормативних положеннях консолідованого навчання проявляє неконкретизовану вибірковість, яку аналітично обґрунтувати у положеннях умоглядності теоретично не реально. Зрештою, ніби діалектично універсалізовано намагатися проаналізовувати індивідуальний творчий метод унікальної діяльності, теж призводить до розмежованих поглядів, оскільки звести до спільного чинника неподібні креативні налаштування вкрай складно. Отже, потрібна якість науково-освітнього впровадження у сфері культурно-мистецької тематики відсторонюється при зведенні окремих творчих видобутків до спільного універсального знаменника.

Тим не менш, стандартизована продуктивність теоретико-дослідної площини окреслення структурних положень передбачає опрацьовувати системні зв'язки, але уніфікація мистецького виміру константною мірою повноцінно не відповідає систематилогізації функціонального наукового зобов'язання. Універсальність тяжіє до абсолютизації наративних сенсів, хоча мистецька складова у чіткості системних розташувань відбиває незакономірну індивідуальну сталість рідкісних творчих започаткувань. З іншого погляду, передбачена стандартизована типологізація також розкриває універсалізований чинник впорядкованості, який притаманний достеменній визначеності.

Окремо слід зауважити про стандартизовану ретроглядність при зверненні до діалектики матеріалістичного детермінізму. Колапс ідеологічного чину пам'ятного застійного нагляду, який базувався на затверджених комуністично-партійних позиціях, не тільки над мистецькими намаганнями увійти до актуального світового контексту, а й над повноцінними життєвими прагненнями, призвів до одноманітного методологічно масового застосування гасла «єдності та боротьби

протилежностей», який охопив універсальний контекст, вплинувши на всезагальне кліше. Історична відстань лише підтверджує кардинальну брутальність по відношенню до античного започаткування діалектики як ключового арбітра при проведенні суперечливих філософських діалогів. Неперевершеність природного виявлення полеміки з визнанням пошуку істинності поза божественним пантеоном античної міфології з відкриттям, що пізнання не дароване, а у стародавніх діалектичних започаткуваннях людиною віднаходиться, було порушено тим, що «Маркс зробив спробу матеріалістичного тлумачення людини не як природної, а як практичної істоти»[3]. Суперечливість наведеного твердження віддаляє теоретичну універсальність подібних констатацій від консолідації довкола природного руху, який є самоцінним, і поза практичним мірилом, відображає еквівалентність протилежних відкриттів подальших філософських вчень.

Матеріалістичне протиріччя методологічного рівня, у зіштовхуванні як єдності так і боротьби, у кардинальному протиставленні обумовлене марксистським застосуванням заперечення у функціонуванні применшеного статусу класичної діалектики. «Діалектичний метод застосовано для аналізу протиборства та єдності художніх традицій професійної освіти (історичне формування академічної системи) та сучасних інновацій (технології цифровізації, медіаарту)»[4]. Марксистським гаслом «єдності та боротьби протилежностей» методично звуживалися видатні вітчизняні мистецькі досягнення. Методологія вивчення освітньої системи, поза рамками зазначеного у цитаті «протиборства», кардинально відрізняється від антиномічного блокування усталеного нарощування повноцінного діалектичного руху. Інноваційні значення увіходять до системоутворюваного наповнення освітньо-мистецького простору повсякчасним оновленням. Проте, колишня ідеологія самовичерпувалася тим, що «на думку К. Маркса розвиток – це заміна старої якості новою відбувається закономірно, через заперечення старого новим»[5]. Таким чином, сталий цивілізаційний розвиток поступового природного сходження незмінності ціннісно споконвічно важливих набутків ідеологічно заперечувався. Наприкінці ХХ століття українські провідні вчені суспільно-гуманітарного фаху, які пережили кризовий час не допуску до методологічних можливостей якісного застосування діалектики, зауважили: «на всіх етапах свого історичного існування

[3] Причепій Є., Черній А., Чекаль Л. Філософія. Київ: Академвидав, 2003, С. 138.

[4] Цугорка О., Михайлова Р. Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури як навчально-освітній та культурно-мистецький простір. *Українська академія мистецтва.* Вип. 39, 2026. С. 194.

[5] Мержиєвська В. «Ізми» у світі ідеологій, філософій та релігій. Київ : Портал, 2023. С. 55.

людське знання виступало діалектичною єдністю об'єктивного і суб'єктивного, єдністю, в якій вони настільки тісно взаємодіяли і взаємопроникали, що ні про яку «глуху стіну» між ними, тим більше про якесь «протистояння» не може бути й мови»[6].

Діалектичний вибір Платона був пов'язаний з діалогічною експлікацією переконливого винайдення самостійності пізнання, без міфологічно визначних відповідей. Тобто, вільний погляд на світ, з осмисленим загостреним проявом суб'єктивного наближення до істини, переважно займається «сходженням до вершини»[7]. Прояснення питання безумовного статусу недосяжного знання, але привідкритого у процесі проведених діалогів, зафіксувало у спадщині Платона судження з приводу умовної вершини виснажливого налаштування у ставленні до діалектики, як до процесу долання віддаленості при намаганнях зійти до позначеної мети. Досягання безумовного осягнення істини можливо, згідно з послідовним вченням про діалектику Платона, завдяки сходженню від ідеї до ідеї. Разом з тим, при розумінні високого діалектичного сенсу, ідеї проявляють свою природну чистоту. Тому безпосередня ідея, яка віддалена від безумовності, не конкурує статусним рівнем, професійність не впливає на ідейну засадничість. Платонівські ідеї у діалектичному змісті буквально онтологічні, вони не «перебувають» і не набувають зайвих тверджень, не впливають на уявлення, які тим більше стосуються вимог: «ідея освіти та академічного середовища перебуває у статусі найважливіших чинників формування уявлень про зміст, вимоги та рівень знань професійного художника»[8]. Отже, діалектична природа ідей не суперечить теоретичній цілісності, проте при застосуванні «єдності протиборства», навіть ідейні середовищні передумови нівелюються. Марксистська ідеологія не згадувала у своїх декларативних тезах ідеї абсолютно цілеспрямовано, оскільки при засадничій суперечливості «єдності протиборства» мала місце тільки єдиноподібна пропаганда. Поруч з ідеєю освіти, але за діалектичним зразком противаги, згадується ідея виховання: «приватна майстерня братів Карраччі виступила з ідеєю виховання митця як художника і теоретика»[9]. Ідея у ролі заяви, яка контекстно узагальнює і виховання і навчання, наслідує матеріалістичну діалектичність, навіть підкреслений у наведеній цитаті теоретичний рівень знань при вихованні, суперечить

[6] Бичко І., Табачковський В., Горак Г. Філософія. Київ : Либідь, 1994. С. 449.

[7] Платон. Апологія Сократа. Діалоги. Київ : Андронум, 2020. С. 21

[8] Цугорка О., Михайлова Р. Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури як навчально-освітній та культурно-мистецький простір. *Українська академія мистецтва.* Вип. 39. С. 197.

[9] Там само.

історичній об'єктивації освітніх засад тогочасного західно-європейського зразка. На сьогоднішній історичний вектор науково-педагогічного руху, планомірне узгодження системних засад освітньо-мистецької сфери затверджене нормативними положеннями, які урівноважують методичні та понятійно-термінологічні складники для ретельного проведення наукового обґрунтування. Таким чином, ідеї залишаються самостійними теоретичними сходженнями до істини.

У вченні Платона ідеї виявляються не у несподіваний спосіб, а при дискурсивних діалогах. Давньогрецьке значення діалектики як мистецтва проведення бесіди демонструє постійний пошук ідейних сенсів. Мова йде не про мистецьку витонченість риторичних форм спілкування, а про техніку обережного міркування з твердженням діалектичних підходів до істини.

Показовим у плані зображення проблемного мисленнєвого середовища є полотно Івана Марчука «Мудреці в полях дрімали», 1980 року створення[10]. Розслаблене чекання відокремлено застиглих постатей у статиці завмерлої застиглості передає інертний стан навіюваних думок. Провидіння істинності не сходить випадково – це гарно виведено у тьмяному антуражі задимлено примруженого присмерку амбівалентності незнання. Довкола відокремлених постатей, що і не линуть у діалогічний перебіг мудрості, блукають тварини. Поле на картині алегорично відображає засадничість виплеканого результату, адже врожайний час збагачує своїми плодами активних індивідів. Так само з любов'ю до мудрості, яка також потребує освітнього налаштування для подальшого діалектичного застосування.

2. Ідеологічність матеріалістичної діалектики

Матеріалістична методологічна лінія була масовим єдиноподібним шаблоном для більшості теоретичних розвідок у радянському ареалі ідеологічного утиску. Відхід від базового діалектичного застосування був усвідомленим колективним уніфікованим планом, що став зручною формулою обґрунтування будь-якого профілю знання. «Однак в марксизмі відсутнє серйозне методологічне обґрунтування філософського знання загалом та діалектики як методу зокрема. Марксизм сприйняв діалектику, не довівши, чому саме вона є істиною. Таке запозичення називається епігонством»[11]. По суті під супроводом назви «діалектика» відбувалися колективні впровадження обмеженої універсальності єдиноподібної правди та боротьби з ціннісними засадами позамарксистського світового теоретичного прориву. Цей тип нав'язаної обмеженості, при неверифікованій загальній матеріалістичній методологічності,

[10] Марчук І.: Альбом-каталог. Київ : ТОВ «Атлант ЮЕмСі», 2004. С. 155.
[11] Причепій Є., Черній А., Чекаль Л. Філософія. Київ : Академвидав, 2003, С. 139.

було легше проконтролювати, але освітньо-мистецький розвиток зазнавав помітного занепаду. Методична єдність спільних навчальних програм для централізованого систематичного виконання планового освітнього нормативу переінакшила сталий вектор суспільного розвитку. У мистецькій царині відокремлені творчі прориви, завдяки нонконформізму поодиноких індивідуальних спроб вийти за межі радянської матеріалістичної естетики, відкривають стан зумисного придушення яскравих особистостей. «У столичному Києві художник І. Марчук потрапив «під прицільне око» старанних ревнителів класово-ідеологічної чистоти українського мистецтва»[12]. Відтак, викривлення теоретико-методологічного шляху діалектики у проявах ідеологічно єдиного змісту призвело до продовження масових страждань та методичного знищення неординарних самобутніх прагнень не одного покоління талановитих діячів.

Історична визначеність сталого розвитку у джерелах засадничості безкомпромісно довгий час зазнавала несанкціонованого знецінення. Якщо розглядати марксистську діалектику як конфронтаційну, то можна зазначити ті переваги платонівської діалектики, які безпрецедентно ідеологічно відштовхувалися зі світоглядного поля зору. Мова йде про пошук істинності, а не ідеологічної антуражності щодо справжньої діалектики.

Слід розуміти, що у присмерку ідеологічної тотальності, видатні постаті українського шістдесятництва відчайдушно відстоювали порушений порядок людського існування. У окремих поетичних творах В. Симоненка та В. Стуса відтворюється тодішнє реальне пригнічене становище діалектики у масовому знеціненні соціального розвитку. Завуальоване ствердження істинного місцезнаходження діалектики привідкриває у малознаних віршованих рядках спраглість духовного відокремлення від ідеологічної травматичної ролі викривлення істинності. Сатира та сповідь образно закамуфльовано відзначають болючий час відстоювання тоді зникаючих, але закономірних поглядів на діалектичну сутність.

При обговоренні позиції В. Симоненка щодо життєвих цінностей закладених у діалектику, варто наголосити, що його сатиричний замальовок з критичним настроєм невимушено оповідає про переповненість несумісними подразненнями з приводу фатальності шаблонних тверджень, все ж таки, натякаючи на теоретичну скруту тяглості. Тому твір Василя Симоненка «Виняток з діалектики»[13] оприлюднює несамовитий відгук на ідеологічний час, що просякав освітню структуру лекціями з матеріалізму. Насамперед багато-

[12] Марчук І.: Альбом-каталог. Київ : ТОВ «Атлант ЮЕмСі», 2004. С. 20.
[13] Симоненко В. Цар Плаксій та Лоскотон. Харків : Фоліо, 2023. С. 62.

акцентною є саме назва іронічної мініатюри, де фокусується увага на випадковій винятковості при розповсюдженій провокативності ідеологічних упереджень. Привертається увага, коли одиничне стає особливим ситуативним вказівником, а не навпаки.

У вірші, де викарбовується службова манера діяльності мистецтвознавців, Василь Стус літературно проводить кардинальний діалог з опитуванням власної життєствердної позиції. Поетична сміливість маніфестує, надаючи у римованій формі оприлюднення відомого, але перекресленого тотальним вмістом знесиленої причинності з виведенням прикметної інтонації – настирливої наполегливості. «Я недвозначно вирішую / головне філософське питання: / спочатку була матерія, а потім...»[14]. За античних часів першопочаткові елементи поставали рушійними спробами пояснити походження світу. Матеріальність, випереджаючи духовність, дійсно у марксистських поглядах превалює, підкреслюючи переваги потреб. Відтак, Василь Стус у віршованому діалозі відповідає на жорстоку обмеженість ідеологічної догматики: «одне слово – матерія вічна тільки з діагоналлю. / Більше, ніж Марксові я вірю в ваші чоботи хромові»[15]. Варто також зауважити, що поетична думка відобразила діагональ тодішньої перекошеної реальності. Переконливо наголошується, що сумнівна вічність ідеологічного старання стримати довговічну перспективність діалектики перейшла межу власного методологічного утримання до фізичної розправи над особистісними творчими проривами. Життєпис Василя Стуса має надзвичайно сильне ствердження у вольовому намаганні через літературну діяльність донести конфронтаційні сенси згубного ідеологічного світу, промаркованого матеріалістичною діалектикою.

Разом з тим, слід визнати, що матеріалістична естетика у режимі радянського часу також була прив'язана до наснажливого зведення теорії про прекрасне із схваленням марксистських кліше. Наприкінці 1970-х років минулого століття А. Канарський стверджував, що «практика сучасних досліджень з естетики наполегливо схиляє до власне її постановки з урахуванням того важливого у методологічному відношенні матеріалу, який представлено філософськими розробками матеріалістичної діалектики як логіки і марксистської теорії пізнання»[16]. Ефект заперечення з матеріалістичними засадами стриманої непорушності звузив розуміння естетики до критичного погляду на мистецькі досягнення. Естетичні узагальнення подібної тавтологічності обумовлені однотипним ціннісним рядом встановленого контексту. Науковий

[14] Стус В. В. ПАЛІМПСЕСТИ. Київ: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2021. С. 13.
[15] Там само.
[16] Канарський А. Діалектика естетичного процесу. Київ, Миронівка : ЗАО «Миронівська типографія», 2008. С. 10.

потенціал вказаного шляху методологічно був встановлений диверсифікацією діалектичного руху.

На тлі затвердженого уніфікованого застійного процесу західноєвропейська науково-мистецька школа у сталому контексті вивчення продуктивного формування освітніх засад в оновленій концептуальності прагнула виявити причини у наслідках пропагандистського консервативного бачення. Прикладом подібного аналізу є теоретичний виклад Ф. Серса під назвою: «Тоталітаризм і авангард». Французький дослідник намагався зрозуміти знецінення діалектики завдяки застосуванню поняття «діалектичні можливості» та прагнув обґрунтувати ситуацію з матеріалістичними пріоритетами окремим підсумком, щоб актуалізувати положення про «розпад звичних матеріалів». «Забавою богам, згідно Платону, слугує суміш протилежностей»[17]. Цією тезою Ф. Серс констатує обмеженість єдності у протилежностях. Відтак, діалектика у можливості вийти за будь-які шори упевнено відкидає спекулятивність, у тому числі міфологічного спадку. Філіп Серс зазначає: «можливість уподібнена до логіки трансцендентного і вже за самою природою є необхідною з методологічної точки зору»[18]. У цьому сенсі слід нагадати про оприлюднене у попередній частині платонівське визнання сходження до вершини безумовного знання, яке вже утримує освітнє призначення можливостей. Також варто підкреслити думку, згідно якої домінантність діалектичних можливостей є тим головним атрибутом наявної циркуляції перетинання зустрічних ідейних альянсів, які без раціональної уваги відповідають намірам не блукання, а сходження. В очевидності методологічного призначення можливостей Ф. Серс і вбачає контраргумент історичної ідеологічної противаги діалектиці: «можливість нестерпна для тоталітарної думки: вона розвіює її авторитет зверненням перевірки до трансцендентного»[19]. Отже, відокремлена матеріалістична діалектика відрізняється від започаткованої у стародавні часи системи мислення замкненим відрізком, на творчий погляд В. Стуса діагонального значення. На противагу стиснутому матеріалістичному змісту, згадка про трансцендентне вказує на усталений безперервний процес саме можливостей у елементарних ідейних пропозиціях.

Таким чином, ідеологічні проблеми матеріалістичної діалектики історично підштовхували провідних діячів українського мистецтва до відновлення втрачених усталених відповідників закономірного діалектичного врегулювання. Зарубіжні теоретики теж висували розгорнуті пояснення беззаперечного знесилення тоталітарним гнітом кордоцентричних ланок життя.

[17] Sers P. Totalitarizme et avant-gardes. Paris: Les Belles Lettres, 2001.
[18] Там само.
[19] Там само.

ВИСНОВКИ

Дослідження освітньо-мистецьких процесів сталості у контексті діалектичної засадничості є маловивченим питанням насамперед методологічного рівня. Слід розуміти, що упереджені ідеологічні втручання пов'язані з матеріалістичною діалектикою проявляють історичні приклади життєствердного прокладання шляху повернення до діалектичної аргументації перспективного теоретичного обґрунтування. У розділі проаналізовано ті суперечливі констатації матеріалістично-марксистського протиріччя, які перешкоджають застосовувати у педагогічному плані античне ставлення до діалектики, як безперервного сходження до істини.

Розгляд прикладів методологічного узагальнення у діалектичному умовиводі демонструє науково-теоретичну передбачуваність, що позначається спрощеністю представлення фактологічних показників. Стандартизовані підходи до узагальнення виконаних творчих винаходів засвідчують типологізовану неоднорідність при виведенні вірогідної аргументації. У такому методологічному співвідношенні індивідуальні мистецькі започаткування стають малопомітними духовними пріоритетами. Ретроглядне наслідування подібного проведення наукової діяльності нівелює класичні ідейні започаткування у ставленні до діалектики як мистецтва проведення діалогу. Представлені наукові та літературні джерела вказують на складний і малодосліджений контекст засадничих умовиводів сформованої проблематики.

Проведене досліджене має привернути увагу до врахування історично доцільних методологічних застосувань діалектики у об'єктивованому світлі ціннісних наукових результатів.

АНОТАЦІЯ

Корпус освітньо-мистецької проблематики охоплює різнорівневі методичні напрямки опрацювання творчих процесів. Навчально-педагогічна діяльність у сфері культурно-мистецької підготовки здобувачів вищої школи підпорядкована систематизованим теоретичним диспозиціям всезагальних основ кодифікованих параметрів фундаментальності. У цьому вимірі сталість засвідчує первинність закладених у науково-мистецькій діяльності вивірених сенсів стабільних векторів загальнолюдського розуміння. Продуктивність аналізу мистецької спадщини, як віддаленої у часі, так і сучасних здобутків, залежить від винайдення не стільки переконливого дискурсу, скільки від методологічного застосування змістовно об'єктивних підходів до тлумачення засадничих форм причинно-наслідкового ґатунку. Обґрунтування подібного ускладненого аспекту верифікації здобуття мистецької майстерності відзначається дослідженням одного з найвідоміших

філософських вчень – діалектики, яке при методологічній варіативності засвідчує непорушність пізнавальної категоризації у переконанні незмінної сутності усієї архітектури життя. Діалектика у цьому дослідженні виступає фактором засвідчення усталеної об'єктивації всезагальних процесів, що теоретично позначаються на історично показових суперечностях неузгодженого застосування. Також звертається увага на історичні рушійні особливості «конфронтаційної діалектики», де проявилися найбільші мистецькі приклади виявлення показового ствердження антагоністичних сенсів матеріалістичного вибудовування ідеологічної канви тоталітарності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бичко І., Табачковський В., Горак Г. Філософія. Київ : Либідь, 1994. 576 с.
2. Гринчук І., Філоненко Л. Науково-педагогічне дослідження: синергія теорії та практики. *Мистецтво та освіта.* № 2 (120), 2026.
3. Канарський А. Діалектика естетичного процесу. Київ, Миронівка : ЗАО «Миронівська типографія», 2008. 378 с.
4. Копилов В., Чернієнко В., Кузнецов А. Технологічний детермінізм, матеріалістична діалектика і перспективи капіталізму. *Гуманітарний часопис*. Вип. 1. 2012.
5. Марчук І. Альбом-каталог. Київ : ТОВ «Атлант ЮЕмСі», 2004. 519 с.
6. Мержиєвська В. «Ізми» у світі ідеологій, філософій та релігій. Київ: Портал, 2023. 200 с.
7. Платон. Апологія Сократа. Діалоги. Київ : Андронум, 2020. 110 с.
8. Причепій Є., Черній А. Чекаль Л. Філософія. Київ : Академвидав, 2003. 576 с.
9. Симоненко В. Цар Плаксій та Лоскотон. Харків : Фоліо, 2023. 190 с.
10. Стус В. ПАЛІМПСЕСТИ. Київ : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2021. 352 с.
11. Цугорка О., Михайлова Р. Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури як навчально-освітній та культурно-мистецький простір. *Українська академія мистецтва.* Вип. 39. 2026.
12. Sers P. Totalitarizme et avant-gardes. Paris : Les Belles Lettres, 2001. 336 p.

Information about the author:
Ilnytska Liubov Vitalievna,
Candidate of Philosophical Sciences,
Associate Professor at the Department of Design
Kyiv National University of Technologies and Design
Mala Shyianovska str., 2 Kyiv, 01011, Ukraine

DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-708-6-11

СТАНОВЛЕННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Онищук С. О.

ВСТУП

Сучасний етап розвитку освіти характеризується масштабними трансформаційними процесами, пов'язаними з упровадженням компетентнісного підходу, цифровізацією освітнього середовища, реформуванням змісту освіти та реалізацією концепції Нової української школи. За таких умов особливої актуальності набуває проблема педагогічного лідерства, оскільки сучасний учитель має бути не лише носієм знань, а й організатором освітнього процесу, фасилітатором навчання, наставником, партнером і ініціатором освітніх змін.

Зростання ролі педагогічного лідерства зумовлене потребою суспільства у вчителеві нового покоління, здатному ефективно діяти в умовах динамічних соціальних змін, невизначеності та глобальних викликів. Сучасна школа потребує педагога, який уміє приймати відповідальні рішення, працювати в команді, створювати безпечне й мотивувальне освітнє середовище, впроваджувати інноваційні технології та забезпечувати якісну взаємодію всіх учасників освітнього процесу.

Крім того, сучасні соціальні виклики, пов'язані з воєнним станом, потребами психологічної підтримки учасників освітнього процесу та збереженням безпечного освітнього середовища, значно підвищують роль учителя як морального лідера, наставника й організатора взаємодії в учнівському колективі.

Отже, проблема становлення лідерської позиції вчителя є однією з ключових у сучасній педагогічній науці та практиці, оскільки саме педагогічне лідерство виступає важливою умовою професійного розвитку педагога, підвищення якості освіти та успішної реалізації стратегічних завдань сучасної української школи.

1. Виникнення передумов проблеми та формулювання проблеми

Динаміка сучасної епохи маркується не лише кліматичними чи геополітичними зрушеннями, а й глибокими соціальними трансформаціями, які найточніше рефлексуються в просторі культури та освіти. Будь-який суспільний злам чи реформація неминуче проєктують нові образи героїв та лідерів – ментальні орієнтири, які згодом підхоплюються, художньо осмислюються та тиражуються митцями, медіа й кінематографом.

Водночас масштабність і вагомість будь-якого соціокультурного явища завжди верифікуються через антропоцентричний, особистісний вимір. Глобальні суспільні та державні зрушення ми схильні оцінювати крізь призму власних світоглядних і професійних трансформацій[1].

Будучи глибоко соціалізованим суб'єктом, сучасний учитель не просто гостро відчуває ці суспільні пертурбації, а стає їхнім безпосереднім ретранслятором. Саме тому становление лідерської позиції вчителя в умовах сьогодення є логічною відповіддю на суспільний запит: педагог-лідер перетворюється на той новий образ «героя нашого часу», який пропускає макросоціальні зміни через свій особистісний досвід, адаптує їх і допомагає учням інтегруватися в нову соціокультурну реальність.

Сучасна система освіти перебуває в умовах постійних суспільних, технологічних та культурних змін, що зумовлює необхідність переосмислення ролі вчителя, змісту освіти та підходів до організації освітнього процесу. Глобалізація, цифровізація суспільства, стрімкий розвиток інформаційних технологій, трансформація ринку праці та інтеграція України у світовий освітній простір формують нові вимоги до професійної діяльності педагога. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема підготовки й професійного становлення вчителя нового покоління, здатного ефективно працювати в умовах сучасних освітніх викликів.

Сучасні здобувачі освіти (представники цифрового покоління) формуються в умовах мережевого суспільства, де інформація є загальнодоступною, а авторитет не може бути детермінований виключно формальним статусом чи посадою. Це вимагає від учителя переходу до партнерської взаємодії, здатності надихати, вести за собою та гнучко реагувати на виклики – базові ознаки лідерства.

Перехід до компетентнісно орієнтованої освіти, децентралізація управління закладами освіти, надання школам та вчителям академічної, фінансової та організаційної автономії створили простір для прояву педагогічної ініціативи. Автономія вимагає від учителя здатності ухвалювати самостійні виважені рішення, брати на себе відповідальність за результати експериментальної та інноваційної діяльності, що де-факто означає вихід на рівень лідерської позиції.

Особливого значення дослідження проблеми набуває в умовах тривалого воєнного стану та посткризового відновлення України. Сучасний учитель став ключовою фігурою ментального та соціального

[1] Gotynyan-Zhuravlova V., Lonchak O., Zadorozhna L., Balashenko I., Shatailo N. The influence of a personal sample of the cultural and historical era on the formation of personality value orientations in modern conditions. *Interdisciplinary Studies of Complex Systems*. 2025. No. 27. P. 229–237. DOI: https://doi.org/10.31392/iscs.2025.27.229

опору, а також психологічної стабілізації для учнів і громади. Вміння діяти в умовах невизначеності, здійснювати антикризове управління мікрогрупою (класом) та організовувати безпечний освітній простір змістили акцент із суто дидактичних умінь вчителя на його лідерські якості та емоційний інтелект.

Попри те, що феномен лідерства традиційно досліджувався в межах менеджменту, соціології та політології, сучасний стан розвитку педагогічної науки демонструє гостру потребу в його глибокій педагогізації.

Сукупність вищезазначених передумов актуалізує глибоке наукове та практичне протиріччя, яке є ядром досліджуваної проблеми.

З одного боку, держава та суспільство задекларували потребу в учителеві-новаторі, фасилітаторі, агентові змін і лідері освітніх трансформацій. З іншого боку, реальний стан педагогічної практики фіксує переважання консервативних, реактивних стратегій поведінки вчителів, їхню психологічну та методичну непідготовленість до реалізації лідерських функцій, а також брак системного науково-методичного супроводу процесу становлення лідерської позиції педагога на етапах професійної підготовки та підвищення кваліфікації.

Таким чином, наукова проблема дослідження полягає у необхідності подолання розриву між об'єктивним суспільним запитом на вчителя з вираженою лідерською позицією, здатного виступати драйвером модернізації освіти, та наявною дискретною, фрагментарною системою його професійного розвитку.

Потребує теоретичного обґрунтування сам феномен «лідерської позиції вчителя», визначення її структури, критеріїв оцінювання та, головне, обґрунтування комплексу педагогічних умов, інноваційних технологій і моделей, що забезпечать її цілеспрямоване, системне становлення в умовах сучасної нестабільної соціокультурної реальності. Розв'язання цієї проблеми дозволить забезпечити заклади освіти кадровим потенціалом нового покоління, спроможним реалізувати стратегічні завдання гуманізації та євроінтеграції української освіти.

2. Аналіз існуючих методів вирішення проблеми та формулювання завдання для оптимального розвитку техніки

Актуальність проблеми посилюється також необхідністю формування в учнів ключових компетентностей XXI століття, серед яких критичне мислення, комунікація, співпраця, креативність, емоційний інтелект і здатність до навчання впродовж життя. Реалізація цих завдань значною мірою залежить від професійної позиції вчителя, його лідерського потенціалу та готовності бути прикладом активної громадянської й професійної поведінки.

У контексті реформування освіти педагогічне лідерство розглядається як важлива складова професійної компетентності вчителя. Саме лідерська позиція забезпечує здатність педагога ефективно організовувати освітній процес, мотивувати учнів до навчання й саморозвитку, формувати атмосферу довіри та партнерства, а також сприяти розвитку педагогічної команди закладу освіти. Учитель-лідер стає провідником інновацій, здатним адаптуватися до змін і забезпечувати якісну освіту відповідно до сучасних вимог.

Особливого значення проблема педагогічного лідерства набуває в умовах цифрової трансформації освіти, дистанційного та змішаного навчання, а також необхідності швидкого опанування нових освітніх технологій та інструментів. Це потребує від педагога високого рівня професійної мобільності, готовності до постійного саморозвитку, рефлексії та вдосконалення власної професійної діяльності.

Одним із ключових викликів сучасної освіти є перехід від традиційної знаннєвої моделі навчання до компетентнісної, орієнтованої на формування в учнів здатності застосовувати знання в реальних життєвих ситуаціях. У таких умовах учитель уже не виступає лише джерелом інформації, а стає організатором навчальної діяльності, фасилітатором, наставником і партнером учня. Це потребує від педагога високого рівня професійної гнучкості, творчості, здатності проєктувати сучасне освітнє середовище та застосовувати інноваційні методи навчання.

Важливим викликом є цифрова трансформація освіти. Сучасний педагог повинен володіти цифровою компетентністю, уміти використовувати електронні освітні ресурси, онлайн-платформи, інтерактивні сервіси, засоби дистанційного та змішаного навчання. Розвиток цифрових технологій суттєво змінив характер взаємодії між учасниками освітнього процесу, форми подання навчального матеріалу та способи комунікації. Тому вчитель нового покоління має бути готовим до постійного оновлення власних знань, освоєння нових цифрових інструментів та адаптації до технологічних змін.

Багаторівневі механізми суб’єкт-суб’єктної взаємодії сьогодення це впровадження хмарних рішень, що дозволяє трансформувати комунікаційну структуру закладу освіти, забезпечуючи перехід до гнучких та оперативних моделей співпраці на всіх рівнях:

Вектор «Адміністрація – педагогічний колектив»: завдяки хмарним сервісам оптимізується управлінський цикл. Це досягається через розгортання каналів оперативного та безперервного інформування, а також завдяки переходу до колегіального проєктування й редагування локальної шкільної документації (освітніх програм, планів роботи, звітів) у режимі реального часу.

Вектор «Вчитель – Учень»: цифрова взаємодія зміщується в бік персоналізації навчання. Педагог отримує інструменти для надання швидкого, адресного та конструктивного зворотного зв'язку через інтерактивне коментування результатів роботи безпосередньо в електронному просторі документів. Це створює надійне підґрунтя для моделювання та коригування індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти.

Вектор «Заклад освіти – Батьківська спільнота»: хмарні платформи є гарантом відкритості закладу. Батькам забезпечується безперешкодний доступ до динамічних електронних розкладів, навчальних планів та загальних інформаційних ресурсів школи, що підвищує рівень довіри й прозорості освітнього процесу[2].

Суттєвим викликом сучасної освіти є також необхідність забезпечення інклюзивного та безпечного освітнього середовища. Сучасна школа орієнтована на дитиноцентризм, повагу до особистості учня, урахування його індивідуальних потреб, можливостей та освітньої траєкторії. Це вимагає від педагога сформованих навичок педагогічного партнерства, емоційного інтелекту, толерантності, здатності до ефективної комунікації та організації співпраці в учнівському колективі.

Особливого значення проблема професійної готовності вчителя набуває в умовах суспільної нестабільності, воєнного стану та психологічних викликів сьогодення. Учитель сьогодні виконує не лише освітню, а й важливу соціальну та психологічну функцію – підтримує емоційний стан учнів, формує атмосферу безпеки, довіри та взаєморозуміння. Саме тому сучасний педагог має бути психологічно стійким, здатним до швидкої адаптації, ухвалення рішень і конструктивної взаємодії в кризових ситуаціях.

Водночас сучасне суспільство висуває нові вимоги до професійної діяльності педагога. Учитель нового покоління має бути мобільним, інноваційним, відкритим до змін, здатним до творчого пошуку та професійного саморозвитку. Важливою характеристикою сучасного педагога є готовність до безперервного навчання, саморефлексії, удосконалення професійних компетентностей і засвоєння нових педагогічних практик.

У контексті реформування освіти особливого значення набуває педагогічне лідерство. Сучасний учитель має бути активним учасником освітніх змін, організатором командної взаємодії, ініціатором інновацій

[2] Онищук С. О. Хмарні сервіси як середовище для координації взаємодії учасників освітнього процесу. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку* : мат. VIII Всеукр. наук.-практ. конф. (Одеса, 14 травня 2026 р.). Одеса, 2026. С. 260–262.

та провідником сучасних освітніх ідей. Учитель нового покоління – це педагог, який не лише якісно виконує професійні обов'язки, а й здатний надихати учнів, формувати партнерські взаємини, сприяти розвитку освітньої спільноти та створювати умови для гармонійного розвитку особистості.

Таким чином, сучасні виклики освіти визначають необхідність формування нового типу педагога – компетентного, креативного, цифрово грамотного, емоційно стійкого, здатного до педагогічного лідерства та професійного саморозвитку. Саме вчитель нового покоління є ключовою постаттю успішної реалізації освітніх реформ, підвищення якості освіти та формування конкурентоспроможної особистості в умовах сучасного суспільства.

Сучасний етап розвитку освіти характеризується активними реформами, оновленням змісту навчання, упровадженням інноваційних педагогічних технологій і переосмисленням ролі педагога в освітньому процесі. У таких умовах учитель перестає бути лише транслятором знань і набуває нової професійної ролі – агента освітніх змін, який активно впливає на розвиток освітнього середовища, ініціює педагогічні інновації та сприяє формуванню сучасної моделі освіти.

Роль учителя як агента змін особливо актуалізується в умовах реалізації концепції Нової української школи, що орієнтує освітній процес на компетентнісний підхід, педагогіку партнерства, дитиноцентризм і розвиток ключових компетентностей учнів. Саме педагог стає основною рушійною силою освітніх перетворень, адже від його професійної готовності, мотивації, цінностей і здатності до саморозвитку значною мірою залежить успішність реалізації освітньої реформи.

Учитель як агент освітніх змін – це педагог, який: усвідомлює необхідність модернізації освіти; відкритий до інновацій та нових педагогічних ідей; готовий до постійного професійного вдосконалення; здатний адаптуватися до змін; активно впроваджує сучасні методики й технології навчання; організовує освітній процес відповідно до потреб сучасного учня та суспільства.

Однією з ключових функцій учителя-агента змін є створення сучасного освітнього середовища, у якому учень є активним учасником навчання. Такий педагог організовує навчальну діяльність на засадах співпраці, партнерства, взаємоповаги та підтримки, сприяє розвитку критичного мислення, творчості, ініціативності та самостійності здобувачів освіти.

Сучасний учитель також виступає провідником інноваційних педагогічних технологій. Він використовує інтерактивні методи навчання, цифрові інструменти, проєктну діяльність, STEM-підходи, технології змішаного та дистанційного навчання. Здатність педагога

інтегрувати інновації в освітній процес є важливою умовою підвищення якості освіти та формування конкурентоспроможної особистості учня.

Особливе значення в діяльності вчителя як агента освітніх змін має педагогічне лідерство. Учитель не лише організовує навчальний процес, а й формує позитивний психологічний клімат у колективі, мотивує учнів до розвитку, об'єднує педагогічну спільноту навколо спільних цінностей і цілей. Лідерська позиція педагога проявляється у готовності брати відповідальність за результати освітньої діяльності, ініціювати зміни та бути прикладом професійної активності й громадянської свідомості.

У сучасних умовах особливої ваги набуває здатність учителя до професійної мобільності та безперервного навчання. Освітні зміни потребують від педагога постійного оновлення знань, удосконалення професійних компетентностей, розвитку цифрової грамотності та рефлексії власної діяльності. Учитель нового покоління має бути готовим до самоосвіти, професійного пошуку та творчого розв'язання педагогічних завдань.

Важливою складовою діяльності педагога як агента змін є формування безпечного, інклюзивного та здоров'язбережувального освітнього середовища. Сучасний учитель має враховувати індивідуальні потреби учнів, підтримувати їхній емоційний стан, сприяти розвитку толерантності, взаємоповаги та соціальної відповідальності.

Крім того, в умовах суспільних викликів і воєнного стану роль учителя значно розширюється. Педагог стає не лише організатором навчання, а й моральним орієнтиром, наставником і джерелом психологічної підтримки для учнів. Саме вчитель допомагає формувати стійкість, відповідальність, активну громадянську позицію та віру в майбутнє.

Отже, учитель як агент освітніх змін є ключовою постаттю сучасної освіти. Його професійна компетентність, лідерська позиція, готовність до інновацій і саморозвитку визначають ефективність освітніх реформ, якість освітнього процесу та успішність у формуванні особистості учня в умовах сучасного суспільства.

Сучасний розвиток педагогічної освіти відбувається в умовах масштабних суспільних трансформацій, глобалізації, цифровізації та реформування освітньої системи. Зміни в соціальному, економічному й інформаційному середовищі визначають нові вимоги до професійної підготовки педагога, його компетентностей, особистісних якостей та здатності ефективно діяти в умовах динамічного освітнього простору. У зв'язку з цим педагогічна освіта зазнає суттєвого оновлення,

орієнтуючись на сучасні міжнародні стандарти, потреби суспільства та концепцію освіти впродовж життя.

Однією з провідних тенденцій розвитку педагогічної освіти є перехід до компетентнісної моделі підготовки педагога. Традиційна система, орієнтована переважно на засвоєння теоретичних знань, поступово трансформується у модель, спрямовану на формування професійних компетентностей, практичних умінь і готовності до вирішення реальних педагогічних завдань. У центрі освітнього процесу перебуває розвиток особистості майбутнього педагога, його професійної мобільності, критичного мислення, здатності до самоосвіти та творчого пошуку.

Важливою тенденцією є цифровізація педагогічної освіти. Сучасний педагог має володіти високим рівнем цифрової компетентності, уміти працювати з електронними освітніми ресурсами, цифровими платформами, інтерактивними сервісами та технологіями дистанційного й змішаного навчання. Цифрова трансформація освіти змінює форми організації навчання, способи комунікації та взаємодії між учасниками освітнього процесу. У зв'язку з цим педагогічна освіта орієнтується на формування в майбутніх учителів навичок ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності.

Суттєвою тенденцією сучасної педагогічної освіти є впровадження принципів дитиноцентризму та педагогіки партнерства. Освітній процес дедалі більше орієнтується на потреби, інтереси та індивідуальні особливості здобувачів освіти. Це потребує підготовки педагога, здатного створювати безпечне, інклюзивне та психологічно комфортне освітнє середовище, а також будувати ефективну взаємодію з учнями, батьками та педагогічною спільнотою.

Важливою тенденцією є розвиток інклюзивної освіти. Сучасна педагогічна освіта спрямована на формування готовності майбутніх учителів працювати з різними категоріями учнів, враховувати їхні освітні потреби, забезпечувати рівний доступ до якісної освіти та реалізовувати принципи толерантності й соціальної справедливості. У зв'язку з цим особливого значення набуває розвиток емоційного інтелекту, комунікативної культури та навичок педагогічної підтримки.

Однією з характерних тенденцій є посилення практичної спрямованості педагогічної освіти. Сучасна підготовка педагога передбачає інтеграцію теоретичних знань із практичною діяльністю, використання тренінгових технологій, педагогічних практик, кейс-методів, проектного навчання та моделювання професійних ситуацій. Такий підхід сприяє формуванню готовності педагога до реальної професійної діяльності та розвитку його професійної компетентності.

Актуальною тенденцією є орієнтація педагогічної освіти на розвиток soft skills – м'яких навичок, серед яких комунікація, лідерство, командна

взаємодія, емоційна стійкість, креативність, адаптивність та здатність до управління власним професійним розвитком. Сучасний учитель має бути не лише фахівцем у своїй галузі, а й лідером освітнього процесу, фасилітатором, наставником та агентом змін[3].

В умовах реформування освіти важливою тенденцією є розвиток безперервної педагогічної освіти та професійного самовдосконалення. Концепція навчання впродовж життя передбачає постійне оновлення професійних знань, підвищення кваліфікації, участь у професійних спільнотах, тренінгах, вебінарах та освітніх проєктах. Сучасний педагог має бути готовим до постійного професійного розвитку, рефлексії та засвоєння нових педагогічних практик.

Особливого значення набуває розвиток педагогічного лідерства. Педагогічна освіта орієнтується на формування в майбутніх учителів лідерської позиції, здатності організовувати освітній процес, мотивувати учнів, ініціювати інновації та ефективно взаємодіяти в освітньому середовищі. Учитель нового покоління має бути активним учасником освітніх змін, здатним до професійної відповідальності та творчого розв'язання педагогічних завдань.

Отже, сучасні тенденції розвитку педагогічної освіти спрямовані на підготовку компетентного, мобільного, інноваційного та соціально відповідального педагога, здатного ефективно діяти в умовах сучасного освітнього середовища, забезпечувати якість освіти та бути провідником позитивних змін у суспільстві.

Поняття «лідерство» є багатогранним і розглядається в психології, педагогіці, менеджменті, соціології як здатність особистості впливати на інших людей, організовувати спільну діяльність, спрямовувати колектив на досягнення визначеної мети та надихати на розвиток і зміни. Лідерство пов'язане не лише з формальним управлінням, а насамперед із особистісним авторитетом, відповідальністю, ініціативністю, комунікативністю та здатністю приймати рішення.

У сучасному науковому розумінні лідерство визначають як процес соціального впливу, у межах якого особистість об'єднує інших навколо спільних цінностей, цілей та ідей, створює умови для ефективної взаємодії та сприяє розвитку потенціалу кожного учасника діяльності.

Основними ознаками лідерства є: здатність до організації діяльності; відповідальність за прийняття рішень; уміння мотивувати інших; комунікативна культура; стратегічне мислення; готовність до змін та інновацій; емоційний інтелект; здатність працювати в команді.

[3] Шатайло Н.В., Онищук С.О. Проєктна діяльність як засіб розвитку м'яких навичок. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка».* Вип. 6(52). 2025. С. 1056–1065. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6(52)-1056-1065

У педагогічній діяльності лідерство набуває особливого значення, оскільки сучасний учитель має бути провідником освітніх змін, організатором партнерської взаємодії та наставником для учнів.

Розглянемо поняття педагогічного лідерства. Педагогічне лідерство – це інтегрована професійна якість педагога, яка проявляється у здатності ефективно організовувати освітній процес, впливати на розвиток учнівського колективу, створювати мотиваційне та безпечне освітнє середовище, ініціювати освітні зміни та сприяти професійному розвитку учасників освітнього процесу.

Педагогічне лідерство передбачає не авторитарне керівництво, а партнерську взаємодію між учителем, учнями, батьками та педагогічною спільнотою. У центрі такого лідерства перебуває особистість учня, його потреби, можливості та освітня траєкторія.

Сучасне педагогічне лідерство ґрунтується на: компетентнісному підході; педагогіці партнерства; гуманістичних цінностях; демократичному стилі взаємодії; інноваційності та творчості; рефлексії та професійному саморозвитку.

Педагогічне лідерство проявляється у: здатності мотивувати учнів до навчання й саморозвитку; організації командної взаємодії; створенні позитивного психологічного клімату; упровадженні сучасних методик і технологій; готовності брати відповідальність за результати освітньої діяльності; здатності бути прикладом професійної та громадянської поведінки.

У контексті Нової української школи педагогічне лідерство є важливою складовою професійної компетентності сучасного вчителя.

Лідерська позиція вчителя – це стійка система професійних, ціннісних та особистісних установок педагога, що визначає його готовність бути ініціатором позитивних змін, організатором ефективної взаємодії та активним суб’єктом освітнього процесу.

Лідерська позиція формується у процесі професійного становлення педагога та проявляється у його здатності: впливати на учнівський колектив; організовувати співпрацю; приймати педагогічні рішення; проявляти ініціативу; відповідально ставитися до професійної діяльності; забезпечувати розвиток освітнього середовища; бути відкритим до інновацій та самовдосконалення.

Лідерська позиція вчителя характеризується: професійною активністю; педагогічною відповідальністю; високим рівнем комунікативної культури; емоційною стійкістю; здатністю до рефлексії; готовністю до професійного розвитку; умінням працювати в команді та вести за собою інших.

В умовах сучасної освіти лідерська позиція вчителя є важливим чинником підвищення якості освітнього процесу, формування

позитивного освітнього середовища та успішної реалізації освітніх реформ. Учитель-лідер виступає не лише транслятором знань, а й наставником, мотиватором, фасилітатором і партнером, який сприяє всебічному розвитку особистості учня та забезпечує ефективну взаємодію всіх учасників освітнього процесу.

Проблема педагогічного лідерства є однією з актуальних у сучасній педагогічній науці, оскільки пов'язана з трансформацією ролі вчителя в умовах реформування освіти, реалізації концепції Нової української школи та необхідністю формування педагога нового покоління. У наукових дослідженнях педагогічне лідерство розглядається як складне багатовимірне явище, що поєднує професійні, особистісні, управлінські та комунікативні характеристики педагога.

У сучасній науці сформувалося кілька підходів до розуміння сутності педагогічного лідерства.

Розглянемо особистісний підхід: представники цього підходу розглядають лідерство через систему індивідуально-психологічних якостей особистості. Засновником теорії лідерських якостей вважають Ральфа Стогділла[4], який доводив, що ефективний лідер має певний набір рис: відповідальність, ініціативність, упевненість у собі, комунікабельність, емоційна стійкість та організаторські здібності.

У педагогічному контексті цей підхід підтримували українські науковці, зокрема Іван Зязюн, який наголошував на важливості педагогічної майстерності, гуманістичної спрямованості та духовної культури вчителя. Науковець підкреслював, що особистість педагога є основним чинником його професійного впливу на учнів.

Особистісний підхід акцентує увагу на розвитку: професійної відповідальності; комунікативної культури; емоційного інтелекту; педагогічної етики; здатності до саморозвитку.

Наступним підходом є компетентнісний**,** у межах цього підходу педагогічне лідерство розглядається як складова професійної компетентності вчителя. Цей підхід активно розвивається в сучасній європейській та українській освіті.

На думку Олени Пометун[5], сучасний педагог має володіти не лише предметними знаннями, а й умінням організовувати партнерську взаємодію, формувати мотиваційне освітнє середовище та сприяти розвитку ключових компетентностей учнів.

Компетентнісний підхід орієнтує педагога на: ефективну організацію освітнього процесу; використання інноваційних технологій; розвиток

[4] Stogdill R. M. Handbook of leadership: A survey of theory and research. Free Press, 1974. 613 p.

[5] Пометун О.І., Ремех Т. О. Нова українська школа: розвиток критичного мислення учнів у процесі навчання різних предметів. Київ : Літера, 2020. 192 с.

критичного мислення; здатність працювати в команді; управління професійним розвитком.

У контексті Нової української школи педагогічне лідерство визначається як важлива складова професійного стандарту вчителя.

Діяльнісний підхід розглядає педагогічне лідерство як активну професійну діяльність учителя та його здатність організовувати освітній процес.

Основи діяльнісного підходу були закладені в працях Олександри Савченко[6] та Івана Беха[7], які підкреслювали роль діяльності у формуванні особистості.

У педагогічному аспекті цей підхід передбачає: організацію активної взаємодії; створення умов для співпраці; розвиток ініціативності учнів; формування освітнього середовища, орієнтованого на діяльність.

Учитель-лідер у межах цього підходу виступає фасилітатором навчання, який організовує пізнавальну та творчу діяльність учнів.

Гуманістичний підхід ґрунтується на ідеях особистісно орієнтованої освіти та педагогіки партнерства. Представниками цього напряму є Карл Роджерс, Абрахам Маслоу, а в українській педагогіці – Василь Сухомлинський. Науковець наголошував, що справжній педагогічний вплив ґрунтується на повазі до особистості дитини, довірі, співпраці та моральному авторитеті вчителя.

Гуманістичний підхід визначає педагогічне лідерство як: здатність до емпатії; створення ситуації успіху; підтримку індивідуального розвитку учня; формування гуманних взаємин у колективі.

Управлінський підхід пов’язує педагогічне лідерство зі здатністю вчителя організовувати освітній процес, ухвалювати рішення та координувати взаємодію учасників освітнього середовища.

Представники цього підходу, зокрема Майкл Фуллан, розглядають учителя як агента освітніх змін, здатного впливати на розвиток школи та педагогічної спільноти.

Майкл Фуллан[8], підкреслює, що сучасне педагогічне лідерство полягає не лише в управлінні класом, а й у здатності: ініціювати інновації; працювати в професійних спільнотах; підтримувати культуру співпраці; сприяти розвитку закладу освіти.

---

[6] Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат загальної середньої освіти. Рідна школа. 2011. № 8/9. С. 4–10.

[7] Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2 : Особистісно зорієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ : Либідь, 2003. 344 с.

[8] Fullan M. The new meaning of educational change. 5th ed. New York : Teachers College Press, 2016. 344 p.

Інноваційний підхід розглядає педагогічне лідерство як готовність педагога до змін, творчого пошуку та впровадження сучасних освітніх технологій.

Цей підхід активно розвивається в умовах цифровізації освіти та орієнтує педагога на: використання цифрових ресурсів; інтеграцію сучасних методик; розвиток творчого потенціалу учнів; формування інноваційного освітнього середовища.

Сучасний учитель-лідер у межах цього підходу виступає ініціатором інноваційної діяльності та провідником освітніх реформ.

Отже, аналіз наукових підходів свідчить, що педагогічне лідерство є багатокомпонентним феноменом, який поєднує особистісні якості, професійні компетентності, управлінські здібності, комунікативну культуру та готовність до інноваційної діяльності. У сучасній освіті педагогічне лідерство розглядається як необхідна умова професійного розвитку вчителя, ефективної організації освітнього процесу та успішної реалізації освітніх реформ.

Сучасна система освіти потребує педагога нового покоління, здатного не лише якісно організовувати освітній процес, а й бути ініціатором позитивних змін, наставником, організатором партнерської взаємодії та провідником сучасних освітніх ідей. Саме тому особливого значення набуває формування вчителя-лідера – педагога, який поєднує високий рівень професійної компетентності, особистісної зрілості, комунікативної культури та готовності до інноваційної діяльності.

Вчитель-лідер – це педагог, який здатний впливати на розвиток учнів, педагогічного колективу та освітнього середовища загалом, мотивувати до спільної діяльності, організовувати ефективну взаємодію й сприяти досягненню освітніх цілей. Його професійна діяльність ґрунтується на педагогічному партнерстві, відповідальності, творчості та постійному професійному самовдосконаленні.

Однією з ключових характеристик учителя-лідера є високий рівень професійної компетентності. Сучасний педагог повинен глибоко володіти предметними знаннями, сучасними методиками навчання, технологіями оцінювання та організацією освітнього процесу. Вчитель-лідер постійно вдосконалює власні професійні вміння, прагне до самоосвіти та відкритий до нових педагогічних практик.

Професійна компетентність також передбачає: здатність до педагогічного проєктування; ефективне планування освітнього процесу; використання інноваційних технологій; готовність до професійної рефлексії; уміння адаптувати освітній процес до потреб учнів.

Лідерська активність та ініціативність вчителя-лідера характеризуються активною професійною позицією та готовністю брати відповідальність за результати освітньої діяльності. Такий педагог є

ініціатором нових ідей, освітніх проєктів, творчих підходів і педагогічних змін.

Ініціативність проявляється у: прагненні вдосконалювати освітній процес; готовності впроваджувати інновації; організації командної взаємодії; участі у професійних спільнотах; створенні авторських освітніх продуктів.

Учитель-лідер не обмежується виконанням посадових обов'язків, а активно впливає на розвиток освітнього середовища.

Важливою характеристикою сучасного педагога-лідера є високий рівень комунікативної культури. Учитель має вміти будувати партнерські взаємини з учнями, батьками, колегами, адміністрацією закладу освіти та громадськістю.

Комунікативна компетентність включає: уміння ефективно спілкуватися; навички активного слухання; здатність до конструктивного діалогу; толерантність; уміння працювати в команді; навички розв'язання конфліктів.

Сучасний учитель-лідер створює атмосферу довіри, підтримки та взаємоповаги, що є важливою умовою успішного освітнього процесу.

Спортивно орієнтоване навчання створює умови для реалізації концепції розподіленого лідерства (distributed leadership), де вчитель виступає не єдиним джерелом влади, а архітектором комунікаційних зв'язків. Через систему вербальних інструкцій педагог делегує частину управлінських повноважень капітанам та лідерам мікрогруп, стимулюючи їхню автономію[9].

Однією з необхідних характеристик учителя-лідера є розвинений емоційний інтелект. Педагог має вміти розпізнавати власні емоції та емоційні стани учнів, керувати ними, підтримувати позитивний психологічний клімат у колективі.

Емоційний інтелект сприяє: розвитку емпатії; формуванню довірливих взаємин; ефективній взаємодії в колективі; профілактиці конфліктів; психологічній підтримці учнів.

В умовах сучасних соціальних викликів емоційна стійкість педагога є важливою складовою професійного лідерства.

У розвідках Новак Олени особлива увага приділяється практичним аспектам діяльності вчителя: його здатності діагностувати приховані

[9] Онищук С. О. Спортивно орієнтована освіта в Україні: від системної кризи до інноваційної модернізації. *Успіхи і досягнення у науці. Серія «Публічне управління та адміністрування»*, 281. Випуск 5(27). 2026. С. 2204–2215. https://doi.org/10.52058/3041-1254-2026-5(27)

емоційні реакції школярів та оперативно моделювати групову взаємодію задля забезпечення психологічної безпеки в колективі[10].

Інноваційність і творчість сучасного учителя-лідера характеризуються готовністю до інноваційної діяльності та творчого пошуку. Такий педагог активно використовує сучасні освітні технології, цифрові інструменти, інтерактивні методики, проєктне навчання, STEM-підходи та інші інноваційні форми роботи.

Творчість учителя проявляється у: створенні нових педагогічних ідей; адаптації методик до потреб учнів; пошуку ефективних способів мотивації; організації нестандартних форм навчання. Інноваційність забезпечує конкурентоспроможність педагога та підвищує якість освітнього процесу.

Здатність до самоосвіти та саморозвитку вчителя-лідера свідчить про усвідомлення необхідності безперервного професійного зростання. Сучасна освіта потребує педагога, здатного до постійного оновлення знань, освоєння нових технологій і вдосконалення професійних компетентностей.

Саморозвиток педагога включає: участь у курсах підвищення кваліфікації; професійну рефлексію; самоаналіз педагогічної діяльності; участь у професійних спільнотах; вивчення сучасного педагогічного досвіду. Здатність до самоосвіти забезпечує професійну мобільність і готовність учителя до освітніх змін.

Організаторські та управлінські здібності вчителя-лідера проявляються у володінні навичками організації освітнього процесу, командної взаємодії та управління навчальною діяльністю учнів.

Організаторські здібності проявляються у: плануванні освітньої діяльності; координації роботи колективу; прийнятті педагогічних рішень; організації освітніх проєктів; управлінні навчальним середовищем. Педагог-лідер уміє створювати умови для ефективної співпраці та досягнення спільних цілей.

Громадянська та моральна відповідальність є важливою характеристикою сучасного вчителя-лідера, високий рівень моральної культури та громадянської відповідальності. Учитель виступає носієм цінностей, прикладом етичної поведінки, толерантності, поваги до прав людини та активної громадянської позиції.

Особливо актуальним це є в умовах сучасних суспільних викликів, коли педагог має бути моральним орієнтиром для учнів і сприяти формуванню їхньої соціальної відповідальності.

[10] Новак О. М. Формування сприятливого психологічного клімату в учнівському колективі як завдання сучасного педагога. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2020. № 4 (98). С. 132–141.

Отже, вчитель-лідер – це сучасний педагог, який поєднує професійну компетентність, лідерські якості, інноваційність, емоційну зрілість, комунікативну культуру та готовність до безперервного саморозвитку. Саме такі характеристики забезпечують ефективну організацію освітнього процесу, успішну реалізацію освітніх реформ і створення умов для всебічного розвитку особистості учня.

ВИСНОВКИ

У дослідженні здійснено теоретико-методологічне узагальнення та розв'язано актуальне наукове завдання з обґрунтування сутності, передумов і векторів становлення лідерської позиції вчителя в умовах трансформації сучасної освітньої парадигми. Результати проведеного аналізу дозволяють сформулювати такі висновки:

Обґрунтовано комплекс соціокультурних та освітніх передумов, що детермінують суспільний запит на педагога-лідера. Доведено, що становлення лідерської позиції вчителя є логічною відповіддю на виклики мережевого суспільства та запити нового «цифрового покоління» учнів, для яких формальний статус педагога не є автоматичним гарантом авторитету. Окрім того, розширення академічної автономії закладів освіти та необхідність здійснення антикризового управління й психологічної стабілізації освітнього процесу в умовах тривалого воєнного стану зміщують акценти з традиційних дидактичних функцій учителя на його емоційний інтелект, проактивність та лідерські якості.

Виявлено сутність наукового протиріччя та сформульовано проблему дослідження, яка полягає в наявному розриві між задекларованою потребою держави у вчителеві як агенті освітніх змін і реальним станом педагогічної практики, де часто домінують консервативні й реактивні стратегії поведінки. Доведено потребу в подоланні цього розриву шляхом розробки цілісної, системної моделі безперервного професійного розвитку педагога-лідера на етапах університетської підготовки та підвищення кваліфікації.

Здійснено компаративний аналіз провідних наукових підходів до розуміння феномену педагогічного лідерства. Встановлено, що досліджуване поняття є багатоаспектним інтегрованим утворенням, становлення якого вимагає синергії: особистісного підходу (розвиток індивідуально-психологічних рис лідерства за Р. Стогділлом та гуманістичної спрямованості за І. Зязюном), компетентнісного підходу (формування навичок модерації партнерської взаємодії за О. Пометун) та діяльнісного підходу (актуалізація суб'єктності вчителя та учня в процесі спільної активності за О. Савченко та І. Бехом).

Визначено роль інноваційного середовища у верифікації лідерського потенціалу вчителя. Доведено, що цифрова трансформація та впровадження хмарних сервісів (за концепцією С.О. Онищук) виступають ефективним координаційним простором, який реконфігурує комунікаційну структуру закладу освіти за векторами «адміністрація – педагог», «вчитель – учень» та «школа – батьки», стимулюючи перехід до розподіленого лідерства. Водночас у вимірі безпосередньої міжособистісної інтеракції лідерська позиція вчителя актуалізується через його емоційну компетентність – здатність діагностувати латентні емоційні стани школярів та управляти груповою динамікою (за О. М. Новак) задля створення безпечного освітнього середовища.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі полягають у розробці та експериментальній перевірці цілісної методики розвитку м'яких навичок (soft skills) і лідерських якостей майбутніх учителів під час їхньої професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої освіти.

АНОТАЦІЯ

У статті здійснено теоретико-методологічне узагальнення та розв'язано актуальне наукове завдання з обґрунтування сутності, передумов і векторів становлення лідерської позиції вчителя в умовах трансформації сучасної освітньої парадигми.

Обґрунтовано комплекс передумов суспільного запиту на педагога-лідера, зумовлених викликами мережевого суспільства, потребами «цифрового покоління» учнів, розширенням автономії шкіл та необхідністю антикризового управління під час воєнного стану. Окреслено наукове протиріччя між задекларованою потребою держави в учителеві як агенті змін і реальним домінуванням консервативних стратегій у практиці. Доведено потребу в системній моделі безперервного розвитку лідерства на етапах ЗВО та підвищення кваліфікації. Стимульовано синергію підходів до розуміння педагогічного лідерства: особистісного.

Визначено роль інноваційного середовища, як простору для розподіленого лідерства у взаємодії «адміністрація – педагог – учень – батьки». Наголошено на важливості емоційної компетентності вчителя для забезпечення безпеки освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2 : Особистісно зорієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ : Либідь, 2003. 344 с.

2. Новак О. М. Формування сприятливого психологічного клімату в учнівському колективі як завдання сучасного педагога. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2020. № 4 (98). С. 132–141.

3. Онищук С. О. Спортивно орієнтована освіта в Україні: від системної кризи до інноваційної модернізації. *Успіхи і досягнення у науці. Серія «Публічне управління та адміністрування»,* 281. Випуск 5(27). 2026. С. 2204–2215. https://doi.org/10.52058/3041-1254-2026-5(27)

4. Онищук С. О. Хмарні сервіси як середовище для координації взаємодії учасників освітнього процесу. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку* : мат. VIII Всеукр. наук.-практ. конф. (Одеса, 14 травня 2026 р.). Одеса, 2026. С. 260–262.

5. Пометун О.І., Ремех Т. О. Нова українська школа: розвиток критичного мислення учнів у процесі навчання різних предметів. Київ : Літера, 2020. 192 с.

6. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат загальної середньої освіти. *Рідна школа*. 2011. № 8/9. С. 4–10.

7. Шатайло Н.В., Онищук С.О. Проєктна діяльність як засіб розвитку м'яких навичок. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка».* Вип. 6(52). 2025. С. 1056–1065. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6(52)-1056-1065

8. Gotynyan-Zhuravlova V., Lonchak O., Zadorozhna L., Balashenko I., Shatailo N. The influence of a personal sample of the cultural and historical era on the formation of personality value orientations in modern conditions. *Interdisciplinary Studies of Complex Systems.* 2025. No. 27. P. 229–237. DOI: https://doi.org/10.31392/iscs.2025.27.229

9. Stogdill R. M. Handbook of leadership: A survey of theory and research. Free Press, 1974. 613 p.

10. Fullan M. The new meaning of educational change. 5th ed. New York : Teachers College Press, 2016. 344 p.

Information about the author:
Onyshchuk Svitlana Oleksandrivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Teaching
Methodology and Education
Odessa Regional Academy of In-Service Education
Lesycha Lane, 8, Odesa, 65096, Ukraine

DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-708-6-12

LLM AGENTS IN LEARNING MANAGEMENT SYSTEMS: ETHICAL DIMENSIONS AT THE LEARNING–RESEARCH INTERFACE

Puhach R. S.

INTRODUCTION

Digital technology has reshaped higher education from the inside. What began as a way to modernise a few processes now affects how universities teach, assess, and build knowledge. Students and staff mostly welcome the change, since it widens access, adds flexibility, and lets decisions rest on better data – but those gains are not automatic. They depend on whether an institution is ready, whether its systems work, and whether its people have the skills to use the tools well.[1] Recent work on the field takes a sharper view of where this is going. Studies that once treated artificial intelligence (AI) as one classroom tool among many now read it as a force reshaping the whole system, and since 2022 three concerns have come to the fore: generative AI, academic integrity, and education policy.[2] The turning point was the arrival of large language models (LLMs) that can write fluent text on demand. Almost at once, universities faced questions about authorship, assessment, and the trustworthiness of knowledge that their existing rules were never built to answer[3].

The learning management system (LMS) sits at the centre of this change. For years, platforms like Moodle, Canvas, and Blackboard mostly held things in place: they kept the course materials, set out the activities, took in assignments, and recorded grades, but they did little on their own. That is now changing. A new wave of tools builds LLM-driven agents straight into these platforms, so the LMS can tutor a student, deliver a lesson, give feedback, and help with assessment. Intelligent tutoring systems had already

[1] Nazyrova A., Miłosz M., Bekmanova G. et al. The digital transformation of higher education in the context of an AI-driven future. *Sustainability*. 2025. Vol. 17, № 22. Art. 9927. P. 1. DOI: 10.3390/su17229927.

[2] Hong T. T. M., Tung N. T. T., Thanh N. T. P. Mapping artificial intelligence research in higher education toward sustainable development. *Discover Sustainability*. 2025. Vol. 6, № 1. Art. 1240. P. 5. DOI: 10.1007/s43621-025-02162-0.

[3] Slimi Z. A systematic critical review of generative AI's impact on authorship, pedagogy, and integrity (2023–2025). *Frontiers in Education*. 2026. Vol. 11. Art. 1769680. P. 1. DOI: 10.3389/feduc.2026.1769680.

shown what adaptive, responsive teaching could achieve[4], and generative agents take that further by bringing open-ended conversation into the platform itself. This shift is not ethically neutral. Once an LLM agent is built into the LMS, it reaches into two overlapping parts of academic life – what students do as learners, and what students and staff do as researchers – and it carries the ethical risks of both. On the teaching-and-learning side, researchers warn about over-reliance, the loss of skills, unequal access, and the weakening of student agency;[5] on the research side, the same technology raises worries about who counts as an author, whether work is original, how contributions are credited, and the invention of false citations[6]. The LMS is exactly where these two worlds meet. It is both the place where students learn and the channel through which their work – research projects, theses, scholarly writing – is submitted, marked, and assessed. An agent living there straddles the line between learning integrity and research integrity, yet the two bodies of work on these subjects have grown up largely apart.

This study takes up that gap. It asks four questions: how LLM agents are being built into the LMS, what ethical issues arise across the learning and research they touch, what governance and design responses people have proposed, and what we still do not know. In answering them, it draws a scattered literature together, reads it through a single lens – integrity – so that the teaching side and the research side are weighed together, and stays honest about the limits of the current evidence. The argument runs in two parts of roughly equal weight. The first sets out how the agents are integrated and maps the ethical terrain of teaching, learning, and research. The second turns to the governance these risks call for and builds the paper's central proposal: integrity-by-design at the learning–research interface.

The review was conducted and reported in accordance with the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA 2020) statement; the protocol was specified in advance, and prospective registration, for example in PROSPERO or the Open Science Framework, is recommended to strengthen transparency. The Scopus and Web of Science (Core Collection) databases were searched as the primary sources, supplemented by Google Scholar to broaden coverage and capture grey

[4] Lin C.-C., Huang A. Y. Q., Lu O. H. T. Artificial intelligence in intelligent tutoring systems toward sustainable education: a systematic review. *Smart Learning Environments*. 2023. Vol. 10, № 1. Art. 41. P. 1. DOI: 10.1186/s40561-023-00260-y.

[5] Madleňák R., Madleňáková L., Cvacho V., Gachulinec D. Ethical challenges of artificial intelligence in higher education: a four-pillar student-activity framework for institutional governance. *Education Sciences*. 2026. Vol. 16, № 4. Art. 555. P. 2. DOI: 10.3390/educsci16040555.

[6] Nguyen T. H. Ethical challenges in the era of generative AI: insights from a practice-informed rapid review. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*. 2025. Vol. 9, № 10. P. 8146–8162. DOI: 10.47772/IJRISS.2025.910000666.

literature and by arXiv for recent preprints, which are flagged as such throughout. A two-stream search design was used to accommodate the narrow conceptual anchor of the review without losing sensitivity to its ethical dimensions: an integration-core stream combined technology terms (large language model, LLM, generative AI, AI agent, conversational agent) with platform terms (learning management system, LMS, Moodle, Canvas, Blackboard) and higher-education terms, screened afterwards for ethical content; an ethics-core stream combined the same technology terms with ethics terms (ethics, integrity, governance, privacy, bias, fairness, accountability, transparency) and higher-education terms, screened afterwards for LMS relevance. Searches were limited to English-language records published between January 2022 and 2026. Records were screened in two stages – title-and-abstract, then full text – against pre-specified inclusion criteria, with dual independent screening recommended to reduce selection bias; a structured form then extracted bibliographic, integration, ethical, and governance characteristics, coded separately for learning-related and research-related activity where studies distinguished them. Given the heterogeneity of the evidence, a narrative thematic synthesis was adopted, organised throughout by the learning–research interface, with the recurrent constraints of short study horizons, small samples, and a bias toward positive findings treated as cross-cutting threats to certainty. Because the precise intersection that defines the review – LLM agents integrated into the learning management system, examined through an ethical lens – is both narrow and very recent, the literature addressing it directly is still small, and the searches returned a correspondingly modest pool rather than the large volume that a broader query on generative AI in education would yield. This narrow, well-specified scope, which mirrors the focus of the broader doctoral research from which the review arises – the ethical dimensions of scientific research in the digital transformation of higher education and the development of AI – meant that a relatively high proportion of the identified records proved on-topic. The records excluded were those addressing generative AI in higher education only in general terms, or drifting into adjacent technical literatures concerned with the software engineering of agent systems or with natural-language-processing methods, both lacking the educational-and-ethical anchor that defines the review. The proportion of records retained therefore reflects the precision of the search together with the small, still-emerging state of this specific literature, rather than permissive screening. The study flow is summarised in Figure 1.

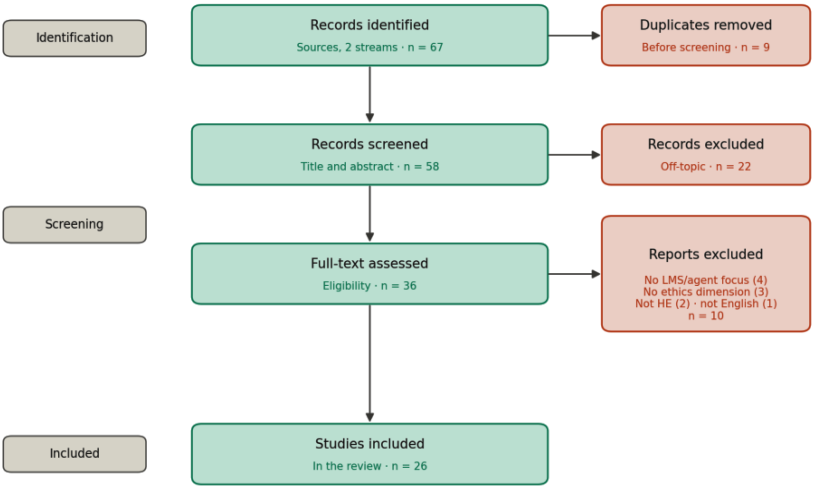

Fig. 1. PRISMA 2020 flow diagram of the study selection process

1. Integration of LLM agents into the LMS and the ethics of teaching, learning, and research

This first part sets out what is being integrated and what can go wrong. It describes how LLM agents are built into the learning management system and how good the evidence on them actually is, then works through the ethical concerns that keep coming up across the learning–research interface: the teaching-and-learning side, the research side, and the questions of privacy, bias, transparency, and accountability that run through both. The aim is to give the governance discussion in the second part a clear picture of the risks it has to answer to.

It helps to start with what a learning management system is. It is the software a university uses to run its courses online – to organise material, deliver it, and keep track of who is learning what. For about twenty years these systems mostly stored and sorted. They held the readings, laid out the activities, collected assignments, returned grades, and logged progress, but they did not think about a student's answer or change how they behaved in response. An LLM agent is a different kind of thing. It puts a large language model at its core and uses it to read a situation, make a plan, and act on a goal, instead of simply replying once to a prompt. It can break a task into steps, keep track of what has been said earlier in a conversation, and call on other tools or sources to get something done. Putting an agent like this inside the LMS does more than add a feature – it changes what the platform is,

turning a passive store into an active participant in teaching. Researchers have settled on a few standard ways of doing this. The main one is retrieval-augmented generation: the agent is tied to the course's own materials – its textbooks, lecture notes, and recordings – and answers from those rather than from the broader, less reliable knowledge built into the model. This matters in teaching, because it keeps the agent on topic and cuts down on the things models tend to invent. The open-source LAMB framework is a good example, pairing ordinary software engineering with generative AI and retrieval-augmented generation to create assistants meant to live inside an LMS[7]. Designs vary in scale. Some use a single agent for one job, such as answering questions about a course; others coordinate several specialised agents – one to retrieve material, one to assess, one to manage the conversation – and the tasks they take on range across tutoring, delivering content, marking and feedback, designing curricula, and tailoring instruction to the individual[8].

Empirical designs at the level of specific learning activities are emerging alongside these architectural surveys, and they are instructive precisely because they are mixed. On the encouraging side, a generative-AI-based conversational agent built to provide cognitive, metacognitive, and social scaffolding during online collaborative writing was found to have a positive effect on students' cognitive engagement, illustrating how a purpose-built agent situated within a concrete, LMS-mediated task can support learning in a way that a general-purpose chatbot does not[9]. On the cautionary side, evaluations of agent-generated feedback reveal sharp limits: in a university course on concurrent programming, neither of two leading chatbots could accurately assess student exercises for characteristic errors such as starvation, deadlocks, and race conditions when their judgements were measured against expert-teacher ground truth, despite the generally positive reception such tools enjoy[10]. The juxtaposition is important, because it shows that an embedded agent may perform well at scaffolding a learner's

[7] Alier M., Pereira J., García-Peñalvo F. J., Casañ M. J., Cabré J. LAMB: an open-source software framework to create artificial intelligence assistants deployed and integrated into learning management systems. *Computer Standards & Interfaces*. 2025. Vol. 92. Art. 103940. P. 1. DOI: 10.1016/j.csi.2024.103940.

[8] Córdova-Esparza D.-M. et al. AI-powered educational agents: opportunities, innovations, and ethical challenges. *Information*. 2025. Vol. 16, № 6. Art. 469. P. 12. DOI: 10.3390/info16060469.

[9] Hu W., Tian J., Li Y. Enhancing student engagement in online collaborative writing through a generative AI-based conversational agent. *The Internet and Higher Education*. 2025. Vol. 65. Art. 100979. P. 1. DOI: 10.1016/j.iheduc.2024.100979.

[10] Estévez-Ayres I., Callejo P., Hombrados-Herrera M. Á., Alario-Hoyos C., Delgado Kloos C. Evaluation of LLM tools for feedback generation in a course on concurrent programming. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2025. Vol. 35, № 2. P. 774–790. DOI: 10.1007/s40593-024-00406-0.

process and yet fail at evaluating a learner's product – two functions that are easily conflated in deployment. At the most consequential end of the spectrum, field deployments instantiate an LLM-based instructor agent within a live university course and link it to the LMS as a primary instructional actor, with a human instructor retaining responsibility for course structure and for the question-and-answer sessions where accountability matters most[11]. Two findings recur across this body of work and frame everything that follows. First, the evidence consistently favours hybrid human–AI configurations over fully autonomous ones; a synthesis of eighty-two studies reports that workflows in which educators curate and moderate agent output combine scalable automation with pedagogical expertise more effectively than autonomous tutors, and the feedback-evaluation evidence explains why, by showing where unsupervised agent judgement breaks down. Second, the empirical foundation remains immature, and the synthesis itself cautions that limitations in the current evidence base – characteristically short study horizons, small samples, and a tendency toward positive reporting – temper the generalisability of the reported gains[12]. Integration, in short, is technically demonstrated but not yet robustly evaluated – and this evidential immaturity is itself ethically significant, because the pedagogical benefits invoked to justify accepting the ethical risks examined below are themselves not yet firmly established.

On the learning side, the concern with the most evidence behind it is over-reliance and what it does to thinking. One randomised study compared students helped by ChatGPT, by a human expert, by writing-analytics tools, and by nothing extra. AI help raised the quality of the immediate work, but it also brought on what the authors call "metacognitive laziness": students handed the planning, monitoring, and judging that learning depends on over to the tool, and the better-looking final product did not turn into lasting knowledge or carry over to new tasks[13]. That is what makes the risk easy to miss. The work is not worse; the learning is, and the gap hides behind a polished result. Survey and interview data point the same way on a larger scale, finding that heavier AI use goes with weaker critical thinking, with cognitive offloading as the link[14]. Findings like these put evidence behind an old worry: a tool that hands over answers instead of helping a student work

[11] Towards AI agents for course instruction in higher education: early experiences from the field: preprint. *arXiv*. 2025. P. 1. DOI: 10.48550/arXiv.2510.20255.

[12] Córdova-Esparza D.-M. et al. Op. cit. P. 23.

[13] Fan Y., Tang L., Le H. et al. Beware of metacognitive laziness: effects of generative artificial intelligence on learning motivation, processes, and performance. *British Journal of Educational Technology*. 2025. Vol. 56, № 2. P. 489–530. DOI: 10.1111/bjet.13544.

[14] Gerlich M. AI tools in society: impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking. *Societies*. 2025. Vol. 15, № 1. Art. 6. P. 13–14. DOI: 10.3390/soc15010006.

things out can erode the productive struggle that understanding is built from. An LMS tutoring agent, on call at any hour to every student, is in a perfect position to create that situation at scale. The problem deepens because unsupervised agents are unreliable graders in hard subjects, so an agent can both take over a student's effort and misjudge the result, leaving them under-stretched and wrongly marked at once[15]. Past the cognitive side, the literature keeps returning to de-skilling, loss of student agency, and unequal access, and groups them with integrity and governance as the field's main worries, noting that they show up differently across the different things students do[16]. The shared recommendation is to change the design, not to ban the tool: because fully autonomous tutoring does worse than hybrid setups, and because the cognitive harm clusters where students lean on the tool unguided, the fix is to build agents that keep the teacher in the loop and the student mentally active. This is the first time a single remedy – human oversight – appears; it returns on the research side and runs through the rest of the review.

On the research side, the literature rests on one settled point and a set of growing worries. The settled point is that an AI system cannot be an author, because authorship means taking responsibility for the work and a system cannot do that. Institutional rules for responsible AI use in research start from this, and it is the fixed point the rest of the debate works out from[17]. The growing worries gather around who counts as an author and whether the resulting knowledge can be trusted. Critical reviews track how generative tools are unsettling authorship and credit, and warn that the usual reactive policies cannot keep up[18]; studies of the research workflow flag risks to authorship, scientific integrity, and transparency as AI moves into writing, interpreting data, and generating ideas[19]; and many note the technology cuts both ways, since the same features that promise speed and access also threaten authenticity[20]. One fast-growing strand is about peer review, where trust matters most. Using a language model in a review without saying so can undercut transparency, blur the line between a reviewer's judgement and the machine's, and complicate the editorial oversight the published record

[15] Estévez-Ayres I., Callejo P., Hombrados-Herrera M. Á., Alario-Hoyos C., Delgado Kloos C. Op. cit. P. 774.

[16] Madleňák R. et al. Op. cit. P. 4–5.

[17] Smith S., Tate M., Freeman K. et al. A university framework for the responsible use of generative AI in research: preprint. *arXiv*. 2024. P. 4. DOI: 10.48550/arXiv.2404.19244.

[18] Slimi Z. Op. cit. P. 1.

[19] Sousa N. Ethical and practical implications of AI in academic library research. *IFLA Journal*. 2025. P. 1. DOI: 10.1177/03400352251391753.

[20] Haider E., Irshad N. N., Imran S. B. Negotiating the ethical frontier: the double-edged role of generative AI in scientific research. *Annals of Medicine & Surgery*. 2025. P. 1. DOI: 10.1097/MS9.0000000000004351.

depends on – even when the model improves clarity and speed[21]; and other work turns these worries into concrete warning signs and recommendations for keeping review honest[22]. Rapid reviews grounded in research-integrity codes add further harms, including made-up citations and the watering down of real authorship, and they too land on the same remedies: human oversight, accountability, and disclosure[23]. None of this is a loose analogy for the present review. A student writing a thesis or a paper through an LMS agent is working inside exactly the research-integrity regime these studies describe – while, on the same platform, their coursework falls under a separate academic-integrity regime. That is the heart of the learning–research interface: one agent, one platform, two regimes. And the literature covers each regime far more closely than it covers the join between them.

Two more issues cut across both sides of the seam. The first is privacy, where the sheer amount of data an LLM agent handles matters most. Because these systems take in large volumes of often-sensitive personal information, reviews regularly put privacy and data protection among the top ethical risks of educational AI. The recommended answer is privacy-by-design – building data minimisation and protection in from the start instead of bolting compliance on later – together with disclosure that lets the people affected see what the system does with their data[24]. At the policy level, the first global guidance on the technology makes protecting user data a core duty and points out that the tools have come out faster than national regulation can keep up, leaving user data poorly protected and institutions unready to vet what they buy.[25] The interface sharpens the question in a way the literature has not really taken in: one agent in the LMS gathers data from a student's day-to-day learning and from their research in the same place, and those two streams answer to different rules – ordinary data protection on one side, research-data and human-subjects rules on the other – yet a single mechanism collects, stores, and logs them without telling them apart. The second cross-cutting issue is bias. The foundational account of bias in education shows that algorithms can disadvantage particular groups, that

[21] Hosseini M., Horbach S. P. J. M. Fighting reviewer fatigue or amplifying bias? Considerations and recommendations for use of ChatGPT and other large language models in scholarly peer review. *Research Integrity and Peer Review*. 2023. Vol. 8, № 1. Art. 4. P. 1. DOI: 10.1186/s41073-023-00133-5.

[22] Kocak B., Onur M. R., Park S. H., Baltzer P., Dietzel M. Ensuring peer review integrity in the era of large language models: a critical stocktaking of challenges, red flags, and recommendations. *European Journal of Radiology Artificial Intelligence*. 2025. Vol. 2. Art. 100018. P. 1. DOI: 10.1016/j.ejrai.2025.100018.

[23] Nguyen T. H. Op. cit. P. 8146.

[24] Madleňák R. et al. Op. cit. P. 4.

[25] Miao F., Holmes W. Guidance for generative AI in education and research. Paris : UNESCO, 2023. P. 14. URL: https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10176438/ (date of access: 25.06.2026).

bias can creep in at many points in how a system is built and used, and that some students – those with disabilities, international students, those from poorer backgrounds – are under-represented in the training data, so the systems work worst for those already worst served.[26] Generative AI carries this forward rather than fixing it. A clear and directly relevant case is the finding that widely used GPT detectors wrongly flag much non-native English writing as AI-generated while getting native writing almost always right.[27] That one result hits both sides of the interface at once: the same detector acts as an academic-integrity tool on a coursework essay and a research-integrity tool on a manuscript, and in both it penalises the same non-native writers unfairly. Across all of this, transparency and accountability are what bias makes non-negotiable, because when a system is opaque it is hard to say who is answerable for the decisions it shapes. That is exactly why the same prescription keeps coming up – disclose that AI was used and keep process evidence such as prompt and version logs – so those decisions can be checked afterwards instead of taken on faith.

Taken together, these threads point to one observation that drives the second part. Across integration, the ethics of teaching and learning, research integrity, privacy, and bias, the safeguard that comes up most often – keep a person accountable and keep the process checkable – is the same on both sides of the learning–research interface. Yet it is put into practice through instruments that stay split between an academic-integrity regime and a research-integrity regime. The second part turns to those instruments, to the wider governance around them, and to the proposal that follows from the split.

2. Governance and integrity-by-design at the learning–research interface

This second part turns to the governance response. It lays out the instruments meant to deal with the risks above – at the international, regulatory, and institutional levels – and then makes the study's main argument: that the real weakness today is not a lack of safeguards but the way they are split between two regimes, and that integrity-by-design at the learning–research interface is a coherent way to close that split. It ends with the tensions the interface brings out, what they mean for institutions in practice, and the gaps and limits that qualify the analysis.

[26] Baker R. S., Hawn A. Algorithmic bias in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2022. Vol. 32, № 4. P. 1052–1092. DOI: 10.1007/s40593-021-00285-9.

[27] Liang W., Yuksekgonul M., Mao Y., Wu E., Zou J. GPT detectors are biased against non-native English writers. *Patterns*. 2023. Vol. 4, № 7. Art. 100779. P. 1. DOI: 10.1016/j.patter.2023.100779.

Governance works at three levels, and they read best as a step down from broad principle to everyday practice. At the international level, UNESCO's first global guidance on generative AI in education and research sets out a human-centred approach, makes protecting user data a core duty, proposes concrete steps including a minimum age for using such tools on one's own, and urges governments to build the regulatory capacity the technology has outrun.[28] At the regulatory level, the European Union's Artificial Intelligence Act lays down binding, risk-based rules: it sorts systems by how much risk they pose and raises the obligations as the risk rises. Many serious educational uses count as high-risk, and for those the duties – data governance, technical documentation, record-keeping, and real human oversight – bear directly on how an LMS agent has to be built and run.[29] Sector studies are starting to work this general framework down into the specifics of higher education, spelling out what it means for universities day to day.[30] For research in particular, the European Research Area Forum's living guidelines tell researchers to disclose their use of AI, check AI-generated text for bias, and keep AI out of sensitive jobs such as peer review – a rare case of governance that already, if quietly, covers both the writing and the reviewing of scholarship[31]. At the institutional and design levels, finally, the literature settles on principles turned into working safeguards. Universities are advised to boil the tangled, shifting rules down into a short statement of principles that then steers training, communications, infrastructure, and process change, so that everyday decisions follow from settled commitments rather than improvisation[32]; named frameworks give researchers step-by-step ethical guidance for AI-assisted work[33]; and the three cross-cutting principles drawn from the most directly relevant of these frameworks are disclosure backed by process evidence such as prompt and version logs, privacy-by-design, and fairness scaffolds such as guaranteed access and bias audits[34]. Alongside these structural measures, a growing body of work treats AI literacy not as a nice-to-have but as a first-

[28] Miao F., Holmes W. Op. cit. P. 18.

[29] Smuha N. A. Regulation 2024/1689 of the European Parliament and of the Council of 13 June 2024 (EU Artificial Intelligence Act). *International Legal Materials*. 2025. P. 1–148. DOI: 10.1017/ilm.2024.46.

[30] Tabacu A. E. Regulatory framework for the use of artificial intelligence in European higher education. *Jurídicas CUC*. 2025. Vol. 21, № 1. P. 124–152. DOI: 10.17981/jurideuc.21.1.2025.07.

[31] European Research Area Forum. Living guidelines on the responsible use of generative AI in research. Brussels : European Commission, Directorate-General for Research and Innovation, 2024. P. 6–7.

[32] Smith S., Tate M., Freeman K. et al. Op. cit. P. 2.

[33] Eacersall D., Pretorius L., Smirnov I. et al. Navigating ethical challenges in generative AI-enhanced research: the ETHICAL framework for responsible generative AI use: preprint. *arXiv*. 2024. P. 1. DOI: 10.48550/arXiv.2501.09021.

[34] Madleňák R. et al. Op. cit. P. 6.

order safeguard, setting out competency frameworks that help students and staff understand what the tools do, where they fall short, and what they mean ethically[35].

Read together rather than separately, these responses reveal something striking. The strongest, most consistent safeguard in the whole literature – keep a person accountable and keep the process checkable – is the same on both sides of the learning–research interface, yet the instruments that put it into practice stay split into an academic-integrity regime and a research-integrity regime, each with its own policies, language, and enforcement. The result is a mismatch built into the structure: one source of risk handled by divided tools. The mismatch is not abstract. The LMS is now where a university's learning and research meet, and an agent embedded there works across both. To return to the earlier example, a biased AI-detection tool penalises a non-native writer in just the same way whether the text is a first-year essay under academic-integrity policy or a thesis chapter under research-integrity policy[36]. The remedies on offer already sense this overlap, since they prescribe the same things – human oversight, disclosure, process logging – on both sides. What they do not yet do is set those remedies up in a way that fits the single object they are meant to govern. Part of why the split has held is organisational rather than intellectual. In most universities, academic integrity sits with teaching-and-learning offices and student-conduct procedures, while research integrity sits with research offices, ethics committees, and graduate schools. The two seldom share staff, systems, or even vocabulary, so a tool that moves between them has no natural home: each side can assume the other is watching, and the seam goes ungoverned. So this study proposes *integrity-by-design at the learning–research interface* as a unifying frame. The point is not to fold academic and research integrity into one flat standard, because the two really do govern different things – honest learning on one side, trustworthy knowledge on the other – and merging them would lose distinctions that matter. The point is that when the same agent on the same platform handles both, the design and governance response should hold together across them. In practice, the disclosure and the prompt-and-version logging that the literature recommends separately for marking and for research auditing are, at the level of the LMS agent, the very same mechanism. They could be specified, bought, and governed once instead of twice – designed into the agent as a single audit trail that serves whichever regime a given use falls under. Such a trail would record, for each real interaction, the prompts a student gave, the model and version used, the

[35] Chiu T. K. F., Ahmad Z., Ismailov M., Sanusi I. T. What are artificial intelligence literacy and competency? A comprehensive framework to support them. *Computers and Education Open*. 2024. Vol. 6. Art. 100171. P. 1. DOI: 10.1016/j.caeo.2024.100171.

[36] Liang W., Yuksekgonul M., Mao Y., Wu E., Zou J. Op. cit. P. 1.

course materials or outside sources the agent pulled in, and the points where a human checked or overrode it. Captured once, at the platform level, that one record answers both the academic-integrity question of how a student reached a submitted assignment and the research-integrity question of how a draft was produced – with no need to build or reconcile two separate systems. Designing the mechanism once, rather than bolting parallel logs onto two regimes after the fact, is what integrity-by-design at the interface actually asks for.

A short example shows what this buys. Picture a student who, in a single term, uses the LMS agent both to draft a coursework essay and to develop a chapter of their thesis. Under the split arrangement, the essay is checked by an academic-integrity tool and the chapter, if it is checked at all, by a separate research-integrity process – each with its own record, or none. Under a single audit trail, both rest on one record: the prompts the student gave, the model and version used, the sources the agent retrieved, and the points where the student revised or a supervisor stepped in. The same evidence answers either question, and the student is never asked to account for the same work twice in two different vocabularies. The trail does not judge the work; it makes the work legible – which is what each regime was trying to do on its own.

There is a tension inside the proposal itself, and it should be named. An audit trail that records prompts, sources, and revisions is also a detailed record of how a particular student thinks and works, and a system that logs everything in the name of integrity can shade into surveillance. The same privacy-by-design that governs the agent's other data has to govern the trail: it should capture what is needed to answer the integrity question and no more, be readable only by those with a defined reason, and be kept only as long as that reason lasts. Disclosure cuts both ways here – students should know the trail exists, what it holds, and who can see it, just as they are told when an agent is in use. Handled carelessly, the mechanism meant to protect integrity becomes one more store of sensitive data of exactly the kind the privacy literature warns against; handled well, it can be auditable without being intrusive. The point is not that logging is unsafe but that it inherits the duties of any sensitive record, and integrity-by-design at the interface has to carry those duties with it.

Reading the evidence through the interface also surfaces tensions that single-domain studies tend to keep apart, and naming them is part of the contribution. The first is between automation and integrity: the same power that lets an agent give help at scale can, when it hands over answers instead of guiding, bring on metacognitive laziness in learning and push aside

authorship in research – one mechanism doing harm in two settings[37]. The second is between personalisation and privacy: the data that lets an agent adapt to a particular student is exactly what raises the privacy stakes, and an agent that stores both learning and research data piles that risk into one place. The third is between efficiency and accountability: the time an agent saves is only real if a person stays genuinely answerable for the result, which is why the safeguard the literature leans on hardest is also the hardest to put into practice – accountability cannot be automated. The fourth is between innovation and regulation, made concrete by the EU AI Act's risk-based duties, which deliberately rein in high-risk uses through documentation, record-keeping, and human oversight[38]. For institutions, the upshot of the whole analysis is to treat an LMS agent as one governance object that spans teaching, learning, and research, rather than a teaching tool covered by academic-integrity policy with research left to a separate code. A statement of principles of the kind recommended for research can be widened to cover the agent's teaching role, so that one coherent set – human accountability, transparency, privacy-by-design, and fairness – governs the agent wherever it works; disclosure and logging can be set once and applied to coursework and scholarship alike; AI-literacy provision, too often built separately for students or for researchers, can cover both roles, since today's student usually fills both at once; and procurement and design can favour ethics-by-design and the hybrid, human-in-the-loop setups that the evidence finds both more effective and less risky than fully autonomous ones[39]. In practice this hands institutions a concrete checklist to put to the vendors and developers of LMS agents: whether the agent gives an exportable audit trail of the kind above, whether its points of human review and override can be configured rather than fixed, whether its retrieval can be limited to institution-approved materials, where and under whose laws the data it gathers are stored, and whether its behaviour can be tested for bias across the language and demographic groups the institution serves. Asking these questions at procurement, before an agent is embedded, is itself integrity-by-design, since it is far easier to build governability in than to retrofit it once the agent is already running across teaching, learning, and research. None of this requires an institution to wait for a complete framework before acting. The most consequential first step is also the most modest: switch on disclosure and process-logging by default, so that every substantive use of the agent leaves a record, and decide who may read it. With that record in place, the rest – shared principles, a position statement that covers teaching as well as research, AI-literacy provision for students

[37] Fan Y., Tang L., Le H. et al. Op. cit. P. 489.
[38] Smuha N. A. Op. cit. P. 1.
[39] Córdova-Esparza D.-M. et al. Op. cit. P. 22–23.

who occupy both roles – can be built up gradually on evidence the institution actually holds, rather than designed in the abstract. The partition closes not in one reform but in a sequence that begins with making the agent's work visible. The theoretical contribution of the review is to reframe a debate that has run in two separate literatures: by putting the LMS at the centre, where learning and research meet, it shows that the field's apparent fragmentation hides a deeper agreement at the level of remedy, and a matching, fixable split at the level of governance.

The review also turns up several gaps that mark the limits of what can be claimed now and set the agenda for what comes next. The most pervasive is the state of the evidence: across both integration studies and learning-outcome studies, the designs tend to be short and small, with a lean toward positive results, so robust, long-run, and where possible causal evaluations of LLM agents in real LMS settings are needed before anyone can speak confidently about benefit or harm. A second gap is the interface itself: very little work separates the learning-data and research-data streams that an embedded agent gathers, or studies how to govern an agent that works across both – the very situation this review puts at the centre. A third is the shortage of studies that look at agents actually built into the LMS, rather than generic AI tools used beside it, with several of the most relevant integration studies still circulating as preprints awaiting peer review. A fourth is representation: the ethical analyses themselves note patchy global coverage and the under-representation of some student groups in the data behind educational AI, which limits how far any fairness claim can reach. These gaps sit alongside the limits of this review. Sticking to English-language sources, chosen for precise terminology, brings a language bias and may under-represent work and policy from non-English settings; leaning on two databases plus Google Scholar and a preprint source, though broad, cannot promise complete coverage of so fast-moving a field, and the 2022–2026 window leaves out both earlier groundwork and anything published after the search; including preprints improves currency at the cost of material that has not been peer-reviewed; and the thematic synthesis, while suited to mixed evidence, rests on judgement, as does the learning–research interface itself, which organises the analysis well but is a chosen lens that brings some relationships forward and pushes others back. Future work should therefore prioritise governance frameworks that span the interface, privacy-by-design built and tested in practice, equity audits of how agents behave across language and demographic groups, AI-literacy provision designed for the double role a single student now fills, and above all the move of the current preprint evidence into peer-reviewed findings.

CONCLUSIONS

Building LLM agents into learning management systems is one of the most far-reaching parts of the digital change in higher education, because it puts generative, goal-directed capability at the exact point where a university's learning and research meet. The first part of this review showed that the ethical risks of that move – to integrity, privacy, fairness, student agency, and accountability – are well documented on each side of the learning–research line, and that the safeguards proposed across the literature share a common core: human accountability backed by a record that can be checked. The second part showed that, although a single agent on a single platform works across that line, the governance meant to handle it stays split between an academic-integrity regime and a research-integrity regime. The study has argued that integrity-by-design at the learning–research interface is a coherent way to close that split – not by erasing the real difference between honest learning and trustworthy knowledge, but by governing the agent that handles both as the single thing it is. For now, the technology is further along than our ability to evaluate or govern it; closing that gap, in a way that spans the interface rather than splitting it, is the task this review sets for institutions, for designers, and for the long-run, interface-aware, and globally representative research the field still lacks.

Treating the LMS agent as the single object this review has argued it to be carries two wider lessons. The first is that technical performance alone cannot settle the ethical questions such an agent raises. An agent may support learning well and answer faithfully from the course material and still leave open problems of authorship, privacy, and fairness – problems that come not from how well it works but from where it sits and what it touches. The ethical difficulty lies in the agent's position at the meeting point of learning and research, and it is that position, not some flaw in the model, that governance has to address. The second lesson is that the most durable safeguard the literature offers – human accountability backed by a checkable record – is also the hardest to automate, and so the most dependent on institutional will. Building the audit trail, setting the points of human review, and writing the one set of principles that governs the agent across teaching, learning, and research are choices an institution has to make on purpose and early, because the alternative is not a neutral absence of governance but the quiet spread of two split regimes over a technology that has already erased the line between them. What this review contributes is to make that choice visible and to give it a name.

SUMMARY

This article looks at the ethics of building large language model (LLM) agents into learning management systems (LMS) in higher education.

It argues that the LMS has become the place where students' learning and the research of students and staff meet, so that an embedded agent acts on both at once. Drawing on a systematic review carried out under PRISMA 2020 – covering peer-reviewed and selected preprint work from 2022 to 2026 across Scopus, Web of Science, Google Scholar, and arXiv – the study identifies familiar integration patterns, namely retrieval-augmented grounding, single- and multi-agent designs, and instructor agents, alongside five recurring ethical areas: academic and research integrity, privacy and data protection, bias and fairness, student agency, and governance. Reading each area across the learning–research interface, it finds that the evidence, though growing, is still mostly short and small-sample work, and that an unsupervised agent's judgement can be unreliable in hard subjects. It shows that the strongest safeguard proposed across the literature is the same on both sides of the interface: human accountability backed by a record that can be checked. The central finding is that, although one agent works across the learning–research line, the governance for each side stays split. The study proposes integrity-by-design at the learning–research interface as a unifying response, treating the LMS agent as a single governance object. It sets out what this means for institutional policy and points to the long-run, interface-aware, and globally representative evidence that future research will need to supply.

REFERENCES

1. Alier M., Pereira J., García-Peñalvo F. J., Casañ M. J., Cabré J. LAMB: an open-source software framework to create artificial intelligence assistants deployed and integrated into learning management systems. *Computer Standards & Interfaces*. 2025. Vol. 92. Art. 103940. DOI: 10.1016/j.csi.2024.103940.

2. Baker R. S., Hawn A. Algorithmic bias in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2022. Vol. 32, № 4. P. 1052–1092. DOI: 10.1007/s40593-021-00285-9.

3. Chiu T. K. F., Ahmad Z., Ismailov M., Sanusi I. T. What are artificial intelligence literacy and competency? A comprehensive framework to support them. *Computers and Education Open*. 2024. Vol. 6. Art. 100171. DOI: 10.1016/j.caeo.2024.100171.

4. Córdova-Esparza D.-M. et al. AI-powered educational agents: opportunities, innovations, and ethical challenges. *Information*. 2025. Vol. 16, № 6. Art. 469. DOI: 10.3390/info16060469.

5. Eacersall D., Pretorius L., Smirnov I. et al. Navigating ethical challenges in generative AI-enhanced research: the ETHICAL framework for responsible generative AI use: preprint. *arXiv*. 2024. DOI: 10.48550/arXiv.2501.09021.

6. Estévez-Ayres I., Callejo P., Hombrados-Herrera M. Á., Alario-Hoyos C., Delgado Kloos C. Evaluation of LLM tools for feedback generation in a course on concurrent programming. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2025. Vol. 35, № 2. P. 774–790. DOI: 10.1007/s40593-024-00406-0.

7. European Research Area Forum. Living guidelines on the responsible use of generative AI in research. Brussels : European Commission, Directorate-General for Research and Innovation, 2024.

8. Fan Y., Tang L., Le H. et al. Beware of metacognitive laziness: effects of generative artificial intelligence on learning motivation, processes, and performance. *British Journal of Educational Technology*. 2025. Vol. 56, № 2. P. 489–530. DOI: 10.1111/bjet.13544.

9. Gerlich M. AI tools in society: impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking. *Societies*. 2025. Vol. 15, № 1. Art. 6. DOI: 10.3390/soc15010006.

10. Haider E., Irshad N. N., Imran S. B. Negotiating the ethical frontier: the double-edged role of generative AI in scientific research. *Annals of Medicine & Surgery*. 2025. DOI: 10.1097/MS9.0000000000004351.

11. Hong T. T. M., Tung N. T. T., Thanh N. T. P. Mapping artificial intelligence research in higher education toward sustainable development. *Discover Sustainability*. 2025. Vol. 6, № 1. Art. 1240. DOI: 10.1007/s43621-025-02162-0.

12. Hosseini M., Horbach S. P. J. M. Fighting reviewer fatigue or amplifying bias? Considerations and recommendations for use of ChatGPT and other large language models in scholarly peer review. *Research Integrity and Peer Review*. 2023. Vol. 8, № 1. Art. 4. DOI: 10.1186/s41073-023-00133-5.

13. Hu W., Tian J., Li Y. Enhancing student engagement in online collaborative writing through a generative AI-based conversational agent. *The Internet and Higher Education*. 2025. Vol. 65. Art. 100979. DOI: 10.1016/j.iheduc.2024.100979.

14. Kocak B., Onur M. R., Park S. H., Baltzer P., Dietzel M. Ensuring peer review integrity in the era of large language models: a critical stocktaking of challenges, red flags, and recommendations. *European Journal of Radiology Artificial Intelligence*. 2025. Vol. 2. Art. 100018. DOI: 10.1016/j.ejrai.2025.100018.

15. Liang W., Yuksekgonul M., Mao Y., Wu E., Zou J. GPT detectors are biased against non-native English writers. *Patterns*. 2023. Vol. 4, № 7. Art. 100779. DOI: 10.1016/j.patter.2023.100779.

16. Lin C.-C., Huang A. Y. Q., Lu O. H. T. Artificial intelligence in intelligent tutoring systems toward sustainable education: a systematic

review. *Smart Learning Environments*. 2023. Vol. 10, № 1. Art. 41. DOI: 10.1186/s40561-023-00260-y.

17. Madleňák R., Madleňáková L., Cvacho V., Gachulinec D. Ethical challenges of artificial intelligence in higher education: a four-pillar student-activity framework for institutional governance. *Education Sciences*. 2026. Vol. 16, № 4. Art. 555. DOI: 10.3390/educsci16040555.

18. Miao F., Holmes W. Guidance for generative AI in education and research. Paris : UNESCO, 2023. URL: https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10176438/ (date of access: 25.06.2026).

19. Nazyrova A., Miłosz M., Bekmanova G. et al. The digital transformation of higher education in the context of an AI-driven future. *Sustainability*. 2025. Vol. 17, № 22. Art. 9927. DOI: 10.3390/su17229927.

20. Nguyen T. H. Ethical challenges in the era of generative AI: insights from a practice-informed rapid review. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*. 2025. Vol. 9, № 10. P. 8146–8162. DOI: 10.47772/IJRISS.2025.910000666.

21. Slimi Z. A systematic critical review of generative AI's impact on authorship, pedagogy, and integrity (2023–2025). *Frontiers in Education*. 2026. Vol. 11. Art. 1769680. DOI: 10.3389/feduc.2026.1769680.

22. Smith S., Tate M., Freeman K. et al. A university framework for the responsible use of generative AI in research: preprint. *arXiv*. 2024. DOI: 10.48550/arXiv.2404.19244.

23. Smuha N. A. Regulation 2024/1689 of the European Parliament and of the Council of 13 June 2024 (EU Artificial Intelligence Act). *International Legal Materials*. 2025. P. 1–148. DOI: 10.1017/ilm.2024.46.

24. Sousa N. Ethical and practical implications of AI in academic library research. *IFLA Journal*. 2025. DOI: 10.1177/03400352251391753.

25. Tabacu A. E. Regulatory framework for the use of artificial intelligence in European higher education. *Jurídicas CUC*. 2025. Vol. 21, № 1. P. 124–152. DOI: 10.17981/jurideuc.21.1.2025.07.

26. Towards AI agents for course instruction in higher education: early experiences from the field: preprint. *arXiv*. 2025. DOI: 10.48550/arXiv.2510.20255.

Information about the author:
Puhach Roman Serhiyovych,
Post-Graduate Student
Dragomanov Ukrainian State University
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine, 01601

DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-708-6-13

СУБ'ЄКТИВНА АРХІТЕКТОНІКА ДЕЛІНКВЕНТНОСТІ НЕПОВНОЛІТНІХ У СИСТЕМІ ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ ТА СТАЛОГО РОЗВИТКУ: РОЗБУДОВА НАЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ВІДНОВНОЇ ПАРАДИГМИ

Свєтлічний І. В.

ВСТУП

Проблема делінквентності неповнолітніх належить до кола найбільш гострих соціально-правових та педагогічних проблем у розбудові інноваційної екосистеми освіти, розв'язання якого є індикатором розвитку суспільства. В умовах повномасштабної збройної агресії рф Україна формує стратегічні орієнтири повоєнного відновлення, тому дослідження архітектоніки делінквентної поведінки неповнолітніх набуває не лише теоретичного, а й прикладного, державотворчого значення. Нині звичне середовище соціалізації неповнолітнього суттєво деформовано, як і усталені соціальні зв'язки. Водночас психологічна травматизація, вимушене переміщення, зміни освітньої інфраструктури об'єктивно змінюють як кількісні, так і якісні характеристики делінквентності неповнолітніх.

Актуальність обраної тематики зумовлена кількома взаємопов'язаними чинниками. По-перше, педагогічна, виховна та освітня системи у їх нинішньому вигляді не здатні забезпечити високий рівень очікувань суспільства та, водночас статистика свідчить, що більшість делінквентів уперше стають на шлях такої поведінки саме в неповнолітньому віці або в перші роки після настання повноліття (межа повноліття в Україні становить 18 років, проте цей вік диференційований залежно від країни)[1]. Згідно з даними Офісу Генерального прокурора, у 2021–2025 роках неповнолітніми було вчинено понад 14 тис. кримінальних правопорушень. Найпоширенішими залишаються майнові злочини, зокрема крадіжки (близько 48%). Спостерігається зростання частки групових злочинів – з 31% у 2021 році до 39% у 2024 році. Рівень рецидиву серед неповнолітніх правопорушників становить 22–28% протягом двох років

[1] Свєтлічний І. В. Трансформація віку кримінальної відповідальності та феномен підліткових судів у США: історичний досвід і стратегічні виміри для національної моделі. *Глобальні трансформації XXI століття: історичний досвід, міжнародні відносини, світоглядні виміри та освітні практики* : колективна монографія. Рига, Латвія: "Baltija Publishing", 2026. DOI: 10.13140/RG.2.2.34479.09127. URL: https://www.researchgate.net/publication/408131849

після звільнення. За офіційними даними Єдиного звіту Офісу Генерального прокурора про осіб, які вчинили кримінальні правопорушення, у 2022 році було виявлено 1369 неповнолітніх осіб, у 2023 році – 1752 особи, а у 2024 році цей показник знизився і становить 1604 особи[2].

По-друге, психотравматичний досвід воєнного часу активізує певні зміни поведінки, а отже, реагування на делінквентність неповнолітніх під час війни та у повоєнний період має орієнтуватися на відновлення, реабілітацію, освіту та виховання. По-третє, євроінтеграційний вектор розвитку України, утверджений в преамбулі її Конституції, зумовлює потребу реформування відповідних напрямків з урахуванням європейських цінностей щодо захисту прав та свобод людини й громадянина, передусім неповнолітнього[3].

Метою цього дослідження є з'ясування суб'єктивної архітектоніки делінквентності неповнолітніх в умовах воєнного часу та повоєнного відновлення, обґрунтування концептуальних засад розбудови національної моделі відновної парадигми як адекватної, ціннісно-орієнтованої відповіді на виклики, що постали перед державою і суспільством.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань: проаналізувати внутрішню структуру (архітектоніку) делінквентної поведінки неповнолітніх у контексті сьогодення; охарактеризувати особистісні, емоційно-вольові та ціннісно-правосвідомі компоненти делінквентності; дослідити детермінаційний комплекс злочинності неповнолітніх з урахуванням психотравмувальних впливів; обґрунтувати доцільність переходу від каральної до відновної парадигми реагування; визначити концептуальні, інституційні та нормативні передумови розбудови національної моделі відновного правосуддя щодо неповнолітніх у системі повоєнного відновлення та сталого розвитку.

Об'єктом дослідження є суспільні відносини, що виникають у зв'язку з делінквентною поведінкою неповнолітніх та реагуванням на неї в умовах повоєнного відновлення. Предметом дослідження виступає суб'єктивна архітектоніка делінквентності неповнолітніх та її значення для розбудови національної моделі відновної парадигми.

Методологічну основу дослідження становить сукупність загальнонаукових та спеціально-наукових методів пізнання. Діалектичний

[2] Статистика про зареєстровані кримінальні правопорушення та результати їх досудового розслідування. *Офіс Генерального прокурора* : [сайт]. URL: https://gp.gov.ua/ua/posts/pro-zareyestrovani-kriminalni-pravoporushennya-ta- rezultati-yih-dosudovogo-rozsliduvannya-2

[3] Свєтлічний І. В., Свєтлічна Д. І., Свєтлічна М. І. Угоди та медіація неповнолітніх. *Legal standards for ensuring the reconstruction of post-war Ukraine amidst integration into the European Union* : scientific monograph. Riga, Latvia: Baltija Publishing, 2024. С. 408–431. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-492-4-19.

метод дав змогу розглянути делінквентність неповнолітніх як соціальне явище. Системно-структурний метод був застосований для з'ясування внутрішньої архітектоніки делінквентної поведінки як цілісної системи взаємопов'язаних компонентів. Порівняльно-правовий метод використано під час аналізу зарубіжних моделей відновного правосуддя. Статистичний метод застосовано для аналізу кількісних та якісних показників.

1. Відновні практики щодо неповнолітніх: ювенальний та педагогічний вимір

У структурі наукового дослідження суб'єктивної архітектоніки делінквентності неповнолітніх відновні практики постають як системний інструмент відновної парадигми, що інтегрує ювенальний та педагогічний виміри. Ювенальний аспект акцентує на правових механізмах захисту прав неповнолітнього та потерпілого, з акцентом на медіацію, репарацію та диверсію від ретрибутивних санкцій. Педагогічний вимір передбачає реалізацію освітньо-виховних інтервенцій, спрямованих на формування просоціальних компетенцій, ресоціалізацію та превенцію рецидиву через суб'єкт-орієнтовані моделі.

З'ясувавши у попередніх дослідженнях (І. В. Свєтлічний, І. І. Митрофанов, Є. В. Хоменко та ін.)[4] теоретико-правові засади відновного правосуддя, слід зазначити, що базовою передумовою його застосування (та в подальшому розробки національної моделі) є дослідження суб'єктивної архітектоніки делінквентної поведінки неповнолітнього правопорушника. У структурі механізму запобігання та протидії злочинності неповнолітніх така характеристика має системоутворювальне значення, оскільки визначає основні напрями впливу на делінквентну поведінку молоді[5]. Дослідження особи неповнолітнього правопорушника дає змогу виокремити сукупність властивостей, на підставі яких формується його кримінологічний портрет, необхідний для ефективної протидії делінквентності неповнолітніх.

У центрі академічної культури дослідника перебуває не абстрактна делінквентність, а конкретна людина з її внутрішнім світом, свободою

[4] Свєтлічний І. В. Відновне правосуддя: захист приватного інтересу в кримінальному праві (практики захисту прав неповнолітніх в умовах війни). *Захист прав дитини в умовах воєнного стану* : колективна монографія. Львів–Торунь: Liha-Pres, 2025. С. 854–878. DOI: 10.36059/978-966-397-560-3-36.

[5] Митрофанов І. І., Свєтлічний І. В. Доктринальні, праксеологічні та кримінологічні аспекти відновного правосуддя у системі запобігання та протидії злочинності неповнолітніх. *Актуальні питання правотворчої діяльності за сучасних умов державотворення в Україні* : кол. моногр. Одеський державний університет внутрішніх справ. Рига, Латвія: "Baltija Publishing", 2026. С. 6–29. DOI: 10.13140/RG.2.2.19618.39360.

вибору й відповідальністю. Проблематика особистості злочинця є ключем до розуміння сутності злочинності. Людина є відносно автономною істотою, проте її вчинки залежать від зовнішнього середовища не автоматично, а через її свідомість та волю. Ця інтуїція присутня в історичних текстах Біблії[6] та Корану. Свобода (автономія) людини в ісламі також осмислюється разом із умовою – знанням і попереднім зверненням (одкровенням), без них не може бути ані справедливого суду, ані справжньої провини[7]. Саме тому усвідомлення особистості неповнолітнього правопорушника є передумовою справедливого вирішення кримінологічних питань, зокрема з'ясування причин та умов делінквентності неповнолітніх, а також визначення способів протидії й запобігання їй. Ця теза набуває особливого звучання в умовах повоєнної реальності, коли і свідомість, і воля неповнолітнього формуються під тиском травматичного досвіду. У такій ситуації дослідник постає як суб'єкт, наділений професійними компетентностями та академічною культурою, що передбачає здатність бачити людину та її автономність попри девіантний контекст і структурні обмеження соціального середовища.

Повномасштабна збройна агресія рф проти України створює додаткові перешкоди для застосування відновного правосуддя, водночас суттєво підвищуючи соціальну потребу в його інструментах. Вплив війни та повоєнного стресу на психіку й поведінку підлітків має багатовимірний характер. По-перше, йдеться про безпосередню психологічну травматизацію, спричинену перебуванням у зоні небезпеки, обстрілами, окупацією, вимушеним переселенням. По-друге, суттєвим чинником є розлуки з одним чи обома батьками, друзями та оточенням, частина якого перебуває на військовій службі або залишилися на тимчасово окупованих територіях. По-третє, трансформація освітньої інфраструктури, перехід на дистанційне навчання, соціальна ізоляція ослаблюють інституційні механізми виховного впливу та контролю за поведінкою неповнолітніх.

Особливості соціалізації полягають у тому, що вона відбувається у фрагментованих спільнотах, в умовах нестабільності, змінених норм і очікувань. Вчинення правопорушень неповнолітніми в умовах воєнного стану становить підвищену суспільну небезпеку, оскільки призводить до деформації ціннісної сфери особистості неповнолітнього, що, своєю

[6] Біблія поєднує свободу вибору (автономію) з відповідальністю (за майбутні покоління) таким чином: «Я поклав перед вами життя і смерть, благословення і прокляття. Тож обери життя, щоб жити тобі і твоїм нащадкам…» [Второзаконня, 30:19]. (*прим авт*).

[7] У Корані про знання та відповідальність зазначено, що кожна людина «понесе лише власний тягар» і «Ми не караємо, поки не пошлемо посланця» (сура «Аль-Ісра», Коран, 17:13–15) (*прим авт*).

чергою, сприяє закріпленню стійких делінквентних патернів та суттєво ускладнює процеси подальшої ресоціалізації і соціальної адаптації правопорушника. Психологічні та емоційні травми безпосередньо впливають на формування девіантної поведінки. Неповнолітні, які зазнали насильства, втратили близьких чи стали свідками травмуючих подій, мають проблеми з емоційною стабільністю, частіше проявляють агресію або антисоціальну поведінку. Без належної психологічної підтримки ці прояви трансформуються у рецидивну злочинність.

Окремої уваги заслуговує ситуація на тимчасово окупованих територіях (ТОТ), де недостатня профілактика серед неповнолітніх, низький рівень життя частини населення, безробіття та відсутність доступу до якісної сучасної освіти можуть сприяти такій поведінці. Групи однолітків або субкультури, а також інформаційно-психологічні операції (ІПСО) ворога, що пропагують антисоціальну поведінку, особливо активно впливають на неповнолітніх саме на ТОТ. Вплив засобів масової інформації, насильство та антисоціальна поведінка у медіа здатні деформувати сприйняття і поведінку підлітків під час воєнного стану та повоєнного відновлення держави[8]. Таким чином, нині реальність не лише не усуває, а й загострює багатофакторний характер делінквентності неповнолітніх, актуалізуючи потребу в такій моделі реагування, яка враховувала б специфічні травматичні детермінанти й була б орієнтована на відновлення, а не на посилення стигматизації.

Дослідимо структуру (архітектоніку) делінквентної поведінки неповнолітнього детальніше. Делінквент, як і будь-яка людина загалом, є діяльною соціальною істотою, спосіб життя якої відображається в її зовнішніх, поведінкових проявах. У межах кримінологічного пізнання доцільно розглядати делінквентну поведінку неповнолітнього не як одномірне явище, а як складну, багаторівневу структуру – архітектоніку, у якій суб'єктивні (особистісні) та об'єктивні (соціальні, економічні, інформаційні) чинники тісно переплетені. Саме поняття «архітектоніка» дає змогу підкреслити внутрішню будову, ієрархію та динаміку взаємодії складових елементів делінквентності.

Слід підтримати підхід, відповідно до якого у вітчизняній педагогіці та кримінології структура особистості злочинця охоплює такі основні елементи: соціально-демографічні ознаки; особистісно-рольові

[8] Світлічний І. В. Бібліографічний аналіз когнітивно-психологічних аспектів впливу ІПСО на молодь в умовах повномасштабної збройної агресії рф проти України. *Інформаційна безпека, інформаційні та психологічні операції в умовах повномасштабної збройної агресії рф проти України* : тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (11 червня 2026 р., м. Житомир, Україна). М-во оборони, Житомир. військ. ін-т імені С. П. Корольова. Житомир: ЖВІ, 2026. С. 86–91. DOI: 10.6084/m9.figshare.32586657. URL: https://kzmi.mil.gov.ua/files/NOV/Zbirnik_.pdf

властивості; морально-психологічні якості; риси правової та моральної свідомості; психічні відхилення; кримінально-правові ознаки; загально-значущі позитивні людські якості[9]. Водночас, стосовно неповнолітнього правопорушника ця структура набуває специфічного забарвлення, зумовленого віковою та соціально-психологічною незрілістю особи, що формується.

Особистісні компоненти делінквентної поведінки неповнолітніх характеризуються інфантильністю, підвищеною навіюваністю, імпульсивністю рішень, нестійкістю ціннісних орієнтацій, зниженою здатністю до самоконтролю. Психологічна незрілість, високий ступінь залежності від оточення та недостатня здатність до довгострокового планування безпосередньо впливають на участь неповнолітніх у протиправних діях. Вони схильні до імпульсивних рішень і не здатні оцінити масштаб шкоди, яку завдають їхні дії суспільству та собі.

Особливого значення набуває нейрофізіологічний вимір суб'єктивної архітектоніки. Лобні долі головного мозку молодої людини формуються приблизно до 25 років[10], і саме вони відповідають за прийняття рішень, планування, контроль імпульсів, раціональне розв'язання проблем на основі досвіду та правомірну соціальну поведінку. Саме тому неповнолітні та молоді люди можуть бути схильні до ризикованої поведінки, імпульсивних рішень та недостатнього прогнозування наслідків своїх дій до повного формування цих структур мозку, що, за сучасними дослідженнями, може сягати віку 25–32 років. Поступове дозрівання лобних часток мозку сприяє покращенню самоконтролю, обґрунтованому прийняттю рішень та кращій адаптації до соціальних норм. У цьому контексті обґрунтованою видається ідея виокремлення певної вікової неосудності, або надання можливості суду застосовувати ювенальне законодавство до молодих людей у віці більше ніж 18 років, що реально відображатиме психофізіологічні особливості неповнолітніх, які формально досягли віку кримінальної відповідальності, але за рівнем психофізіологічної зрілості не здатні повною мірою усвідомлювати свої діяння та їх наслідки.

[9] Svietlichnyi I. Training Future Specialists in the Field of Restorative Justice: Key Concepts, Domestic and International Implementation Experience, Philosophical Propedeutics in Pedagogy. *Professional training of future specialists amidst modern realities*. Volume 2. Baltija Publishing. 2025. Book chapter. P. 367–386. DOI: 10.30525/978-9934-26-522-8-43

[10] Митрофанов І. І., Свєтлічний І. В. Візії Ганса Гросса: кримінологічні аспекти відновного правосуддя щодо неповнолітніх. *Кримінальна юстиція: візії Ганса Гросса та сучасність* : кол. моногр. Baltija Publishing. м. Рига, Латвія. 2026. DOI: 10.13140/RG.2.2.11413.28646 URL: https://www.researchgate.net/publication/404650609.

Емоційно-вольова сфера делінквентного неповнолітнього в умовах повоєнного суспільства зазнає особливих деформацій. Ідеться про травматичний досвід, афективну нестабільність, агресивність, емоційну депривацію. Адиктивна поведінка як найпоширеніший тип девіантної поведінки виникає найчастіше в момент «перехідного віку», коли особа потерпає від частих змін настрою, апатії, нерозуміння з боку батьків чи з боку однолітків. Крайньою формою адиктивної поведінки неповнолітніх останніми роками стає така стадія особистісної деформації, яка свідчить про навіяні патерни, зокрема нездатність підлітка боротися зі своїми проблемами, відсутність подальших перспектив і можливостей розвитку, що безумовно є деструктивним впливом ІПСО під час повномасштабної агресії рф проти України.

Ціннісні й правосвідомі компоненти делінквентності виявляються в нестійких ціннісних орієнтаціях, низькому рівні правової культури, деформованому уявленні про справедливість і відповідальність. Делінквентна (злочинна) поведінка є крайньою стадією руйнівної девіації, за якої неповнолітній заподіює шкоду не тільки собі, але вже може бути небезпечним і для навколишніх. Тому делінквентом є особа, дії якої мають протиправний характер і вмотивовані виконанням одномоментної вигоди, заради досягнення якої вона готова йти навіть на ризик. Девіантна поведінка являє собою особливу форму поведінки особистості, за якої повністю втрачається поняття про моральні цінності, встановлені в суспільстві.

Особливо цінним є розуміння, що неповнолітній – це людина з ще неусталеними поглядами, особистість, яка перебуває в процесі становлення, орієнтована, з одного боку, на значущих інших як рольові моделі, а з іншого – на образ себе, сконструйований самою особистістю. Особистість підлітка істотно відрізняється від особистості дорослого, як у плані цінностей, так і в можливостях по-дорослому усвідомлювати свої дії та керувати ними. Ця обставина має принципове значення для вибору моделі реагування на вчинене правопорушення.

Суб'єктивна архітектоніка делінквентності неповнолітнього не може бути осмислена ізольовано від соціального оточення, у якому формується його особистість. В особистості будь-якого типу, зокрема і в особистості злочинця, складаються взаємини з оточуючими людьми; завдяки діяльній натурі людини навколо неї складаються суспільні відносини, тобто між особистістю і суспільством завжди існує зв'язок. Урахування цього чинника актуалізує потребу комплексного аналізу соціального становища неповнолітнього, оскільки формування його особистості відбувається під впливом широкого кола зовнішніх детермінант – економічних, політичних, соціальних, культурних, побутових та інших, сукупна дія яких може зумовлювати відхилення

у поведінці. Істотна частина неповнолітніх правопорушників формується в умовах сімейної дисфункції, дефіциту належного виховного впливу, емоційної депривації, ослабленого контролю, а також за наявності криміногенно деформованого мікросередовища. Переважна більшість неповнолітніх правопорушників походить із деструктурованих сімей, зокрема неповних або утворених унаслідок повторного шлюбу одного чи обох батьків, а також із дисфункціональних родин, у яких відсутні належний контроль і увага до дитини, а взаємини з нею характеризуються емоційною холодністю та відторгненням; додатковим обтяжувальним чинником нерідко виступає кримінальний анамнез оточення. У сучасних умовах ця детермінанта посилюється факторами можливої релокації, тривалою відсутністю частини рідних та друзів через об'єктивні чинники.

Фактори, що визначають делінквентність неповнолітніх із усталеної точки зору, включають вплив з боку батьків або інших членів сім'ї, кримінально протиправну діяльність одного з батьків, фізичне, психологічне, економічне насильство в сім'ї, відсутність уваги до дитини через байдужість батьків, недостатній контроль за поведінкою дитини, бідність та неспроможність батьків забезпечити базові потреби. Як підтверджують вищенаведені результати наукових досліджень, нестабільність матеріального забезпечення та дефіцит батьківської підтримки виступають чинниками формування несприятливого соціального середовища, у межах якого неповнолітні змушені самостійно шукати способи подолання життєвих труднощів. За таких умов зростає їхня уразливість до криміногенного впливу, у тому числі з боку злочинних угруповань, а також імовірність залучення до протиправної діяльності та згаданий вплив ІПСО.

Соціальні причини та умови, що призводять до злочинності неповнолітніх, включають вплив оточення (однолітки або друзі, популяризація субкультур, вплив девіантних груп), освітнє середовище неповнолітніх (булінг в освітніх закладах, в тому числі за кордоном, обмеження профілактичних заходів серед неповнолітніх груп ризику), а також вплив засобів масової інформації, медіа та кіберпростору (пропаганда насильства, вплив кіберзлочинності, використання викривленої інформації). Некритичне сприйняття суджень однолітків референтної групи поєднується з негативним ставленням, що робить підлітка особливо вразливим до групового тиску та конформізму.

Окремо слід наголосити на ролі інформаційних систем у детермінації злочинності неповнолітніх. Доведено, що одним із криміногенних факторів є використання глобальної мережі Інтернет. Веб-ресурси та месенджери слугують латентними платформами, у межах яких неповнолітні активно залучаються до організованих злочинних схем,

зокрема у ролі кур'єрів, дропів дистанційних транзакцій тощо. Застосування такого механізму вчинення кримінальних правопорушень об'єктивно ускладнює їх ідентифікацію, а також процес виявлення та документування протиправної діяльності. За умов розвитку цифрових технологій кримінологічного значення набуває діяльність осіб, які використовують онлайн-середовище для маніпулятивного впливу на підлітків, втягнення їх у деструктивні спільноти та формування протиправних поведінкових моделей.

Економічні детермінанти злочинності неповнолітніх пов'язані з економічною нерівністю, прагненням швидкого отримання коштів через залучення неповнолітніх, а також із впливом міграційних процесів. Нині зазначені чинники набувають додаткової актуальності внаслідок масштабного внутрішнього переміщення, змін економічної інфраструктури та обумовлених цими процесами наслідків.

У межах кримінологічної характеристики неповнолітніх правопорушників доцільно враховувати їх типологізацію залежно від особливостей мотивації, поведінкової спрямованості та ступеня стійкості антисуспільних проявів. Зокрема, виокремлюють випадковий тип, для якого вчинення кримінального правопорушення зумовлюється переважно несприятливими життєвими обставинами та не узгоджується із загальною позитивною характеристикою особи; нестійкий тип, за якого протиправна поведінка реалізується під впливом конкретної ситуації та відповідних спонукань; негативний тип, що характеризується вираженою негативною спрямованістю особистості й агресивними проявами, нерідко пов'язаними з психологічною травматизацією; а також злісний тип, якому притаманна відносно стійка антигромадська спрямованість, що виявляється, зокрема, у прагненні до самоствердження та домінування у групі (табл. 1).

До прикладу, у випадках булінгу медіація може допомогти учням обговорити ситуацію та досягти порозуміння, що запобігає подальшим правопорушенням. Завдяки медіації неповнолітні, які вчинили правопорушення, мають можливість зустрітися з потерпілими з допомогою професійного медіатора. Зазначені інструменти допомагають налагодити діалог, примиритися, знайти шляхи відшкодування шкоди та розвинути навички відповідальності. Наведена таблиця ілюструє позитивні результати застосування медіації та угод про примирення, показуючи їх ефективність у зменшенні рецидивів і залученні потерпілих до процесу.

Таблиця 1

Застосування угоди про примирення та медіації у відновному правосудді для неповнолітніх у країнах Європи за 2020–2023 роки

Рік	Країна	Кількість випадків медіації	Успішні угоди про примирення (%)
2020	Україна	151	85
2020	Німеччина	502	75
2020	Франція	403	72
2020	Італія	303	68
2020	Швеція	201	74
2021	Україна	202	92
2021	Німеччина	605	77
2021	Франція	451	75
2021	Італія	321	70
2021	Швеція	220	76
2022	Україна	69	90
2022	Німеччина	651	80
2022	Франція	509	78
2022	Італія	352	73
2022	Швеція	251	79
2023	Україна	46	90
2023	Німеччина	707	82
2023	Франція	550	80
2023	Італія	400	75
2023	Швеція	270	81

Джерело: складено автором на основі узагальнення наукових і нормативних джерел

Значення суб'єктивної архітектоніки делінквентності для вибору моделі реагування. Наведені особливості особистості неповнолітнього правопорушника мають безпосереднє значення для вибору адекватної моделі реагування на вчинене кримінальне правопорушення. Розуміння внутрішньої будови делінквентності дає змогу перейти від спрощених уявлень, за якими покарання нібито автоматично вирішує проблему, до науково обґрунтованого, ціннісно насиченого підходу.

Суто ретрибутивні заходи не завжди враховують реальну структуру мотивів і станів неповнолітнього. Статистичні дані, як зазначено вище, свідчать, що більшість рецидивістів уперше стають на шлях злочинів у неповнолітньому віці чи в перші роки після настання повноліття, оскільки система в її нинішньому вигляді потребує істотних змін. Саме тому в основі ювенальної юстиції має лежати не каральне, а відновне, реабілітаційне, охоронне та виховне правосуддя, яке сприяло б соціальній адаптації та реінтеграції неповнолітнього правопорушника, адже ранній кримінальний досвід виступає істотним чинником ювенального рецидиву.

Слушною є теза О. М. Костенка про те, що соціальна рівність дітей і дорослих полягає у тому, щоб до дітей ставитися саме як до дітей, а до дорослих – саме як до дорослих, а не однаково, з однією міркою, що було б неадекватністю. Екстраполюючи цю думку на предмет дослідження, можна стверджувати, що в Україні до неповнолітніх правопорушників слід ставитися саме як до неповнолітніх[11]. Такий підхід сприятиме розвитку ювенальної кримінології та наблизить реалізацію мети – зниження в державі рівня злочинності неповнолітніх. Мудра політика полягає в тому, щоб за допомогою соціальних реформ сприяти узгодженню волі і свідомості людей з реально існуючими законами природного права, тобто формуванню правової культури людей, аби не довелося забезпечувати правопорядок за допомогою репресивних засобів. Особливо актуальною ця теза є для дослідження проблеми відновного правосуддя у протидії злочинності неповнолітніх, для яких репресія має бути крайнім заходом.

Потреба в реакції, яка поєднує відповідальність, підтримку та ресоціалізацію, зумовлює необхідність переходу до відновної парадигми як узгодженої з віковими та психосоціальними особливостями неповнолітніх у сучасний період. Відновне правосуддя дозволяє це, оскільки воно орієнтує кримінально-правове реагування на відновлення порушених прав та законних інтересів потерпілого, ресоціалізацію неповнолітнього правопорушника й зниження криміногенності його соціального середовища. Саме тому відновне правосуддя у цій сфері має розглядатися крізь призму антропоцентричного підходу, який забезпечує баланс інтересів потерпілого, неповнолітнього правопорушника, а також певної громади та, загалом, суспільства і держави.

[11] Свєтлічний І. В. Роль відновного правосуддя у протидії злочинності неповнолітніх. *Юридичний науковий електронний журнал.* 2022. № 1. С. 254–257. DOI: 10.32782/2524-0374/2022-1/63

2. Розбудова національної моделі відновної парадигми щодо неповнолітніх у системі повоєнного відновлення та сталого розвитку

Аналіз суб'єктивної архітектоніки делінквентності неповнолітніх у сучасному суспільстві закономірно підводить до питання про розбудову національної моделі відновної парадигми, яка була б адекватною тим викликам, що постали перед державою. У контексті системного аналізу суб'єктивної архітектоніки делінквентності неповнолітніх розбудова національної моделі відновної парадигми виступає як стратегічний інтегративний конструкт, що синтезує ювенально-правові, педагогічні та соціально-економічні детермінанти.

Розглянемо концептуальні засади національної моделі відновної парадигми. Відновне правосуддя постає як ціннісна відповідь на виклики суспільства, що ґрунтується на засадах гуманізму, відповідальності, солідарності та примирення. Сутність відновного правосуддя полягає у реагуванні на злочини з метою усунення завданої шкоди та прийняття правопорушником відповідальності за вчинене. Принципами відновної парадигми щодо неповнолітніх є добровільність, участь усіх сторін кримінально-правового конфлікту, фокус на відновленні шкоди, підтримка соціальних зв'язків та реінтеграція правопорушника у суспільство. Показано, що відновне правосуддя, завдяки угодам, медіації та іншим відновним інструментам, має більший потенціал для справедливого вирішення кримінально-правових спорів за участю неповнолітніх та протидії злочинності неповнолітніх, ніж традиційне правосуддя.

Медіація є одним із ключових інструментів у системі відновного правосуддя. Крім практичних переваг, медіація в кримінальному процесі має глибоке етичне підґрунтя, яке акцентує увагу на відновленні справедливості та гуманізації підходів до здійснення правосуддя. Медіація забезпечує потерпілим можливість вербалізації психоемоційних наслідків віктимізації та отримання визнання завданої їм шкоди, а правопорушникам – здійснення рефлексії щодо вчиненого діяння, осмислення його наслідків і формування усвідомленого ставлення до власної відповідальності. Такий структурований діалог між сторонами сприяє не лише індивідуальному відновленню, а й зміцненню соціальної згуртованості, знижуючи ймовірність повторного вчинення злочинів у майбутньому.

Розбудова національної моделі відновної парадигми має узгоджуватися з цілями сталого розвитку, зокрема з побудовою інклюзивних інститутів, які «не залишають нікого осторонь». У сучасний період ця узгодженість набуває особливого значення. Також особливого значення в контексті дослідження злочинності неповнолітніх набуває аналіз суспільної реакції на випадки підліткової делінквентності. Суспільне

сприйняття злочинності неповнолітніх нерідко формується під впливом емоцій, стигматизації та запиту на суворе покарання. За таких умов особливого значення набуває відновне правосуддя, яке пропонує альтернативну модель реагування, засновану на примиренні, відшкодуванні шкоди, врахуванні інтересів потерпілого та неповнолітнього правопорушника. Як показано вище, мозок неповнолітнього має недозрілі ділянки, а це посилює непередбачуваність його поведінки.

Нині рівень злочинності неповнолітніх є досить динамічним. Проте, беручи до уваги останній рік дослідження (2024), можна говорити про позитивну тенденцію, а саме зменшення кількості кримінальних правопорушень.

Таблиця 2

Рівень та динаміка злочинності за період 2022–2024 рр.

Роки	2022	2023	2024
Всього зареєстровано злочинності неповнолітніх	1291	1638	1363
Динаміка злочинності неповнолітніх, у % до попереднього року	-	+26,8%	-16,7%

Джерело: складено автором за даними Офісу Генерального прокурора України (https://gp.gov.ua/ua/posts/statistika)

Аналізуючи структуру злочинності неповнолітніх протягом 2022–2024 роки, можна зробити висновок, що найбільше вчиняються кримінальні правопорушення проти власності та проти життя і здоров'я особи. Вказане корелює з структурою злочинності країн ЄС. Так, у 2022 році їх частка становила 60% (кримінальні правопорушення проти власності) та 21% (кримінальні правопорушення проти життя та здоров'я особи). У наступні роки їх частка переважно зменшувалася, але в останній рік розгляду частка кримінальних правопорушень проти життя та здоров'я особи збільшилася до 25%. Водночас, враховуючи отримані дані, можемо зробити висновок, що суттєво збільшилася питома вага кримінальних правопорушень проти безпеки руху та експлуатації транспорту, а також кримінальних правопорушень проти громадського порядку та моральності. Їх частка зросла з 8,5% у 2022 році до 14% у 2024 році та з 2,6% у 2022 році до 6% у 2024 році відповідно.

Варто зазначити, що у структурі злочинності неповнолітніх найменш чисельною є частка кримінальних правопорушень проти громадської безпеки, хоча і вона поступово зростає. Частка цих кримінальних правопорушень у 2020 році становила 1,5%, а вже у 2024 році – 2,3%, що обумовлено воєнним станом. Таким чином, аналізуючи зміни у структурі злочинності неповнолітніх протягом 2022-2024 років, можна простежити дві тенденції: негативну та

позитивну. Позитивна тенденція полягає у зменшенні кількості кримінальних правопорушень проти власності. Негативна тенденція – збільшення інших видів кримінальних правопорушень.

Інституційні та нормативні передумови розбудови моделі полягають у наступному. Розбудова національної моделі відновної парадигми потребує належного інституційного та нормативного забезпечення. Аналіз чинного законодавства України щодо неповнолітніх, досвід застосування медіації свідчить про наявність правових передумов для впровадження відновних процедур, які, однак, потребують системного розвитку та узгодження[12].

Норми кримінального законодавства України передбачають можливість звільнення від покарання неповнолітніх в певних випадках. Крім цього, законодавство визначає інститут пробації, що дозволяє звільняти неповнолітніх від кримінального покарання з випробувальним та покладати на них певні обов'язки. Суть пробації полягає у встановленні судом для правопорушника певних обмежень та обов'язків, спрямованих на його соціальну реабілітацію. Випробувальний термін передбачає утримання від нових злочинів та виконання визначених судом обов'язків, таких як проходження курсу лікування, продовження навчання, повідомлення суду про зміну місця проживання або роботи тощо.

Пробація виконує не тільки функцію реалізації альтернативних покарань, але й слугує істотним механізмом запобігання повторним злочинам серед неповнолітніх. Це досягається через корекційні програми, профілактику, розвиток мотивації до позитивних змін у житті та соціальних стосунків. У розвинених зарубіжних системах пробації співробітники пробаційних служб залучаються до процесу ресоціалізації ще на етапі досудового розслідування, що дозволяє суду отримати більш повну інформацію про правопорушника та перспективи для конкретного правопорушника. Принциповою функцією пробаційних служб до і після суду є проведення соціально-психологічної роботи, спрямованої на зняття напруги, страху, агресії та інших негативних емоцій. Однак нині система профілактичної та соціально-адаптаційної роботи потребує подальшої розбудови та адаптації згідно з практикою країн Європейського Союзу. Таким чином, в Україні існує об'єктивна потреба в реформуванні системи запобігання делінквентності неповнолітніх, що має ґрунтуватися на досягненнях і традиціях національного законодавства, європейських цінностях та положеннях міжнародних договорів та міжнародно-правових актів. Вказане зумовлює необхідність проведення змін системного характеру в структурі органів кримінальної

[12] Світлічний І. В. Відновне правосуддя як елемент кримінально-правової охорони прав дітей. *Часопис Київського університету права.* 2020. №. 4. С. 383–386. DOI: 10.36695/2219-5521.4.2020.69.

юстиції, у тому числі й органів ювенальної юстиції, спрямованих на створення оптимальної системи запобігання злочинним діянням осіб, які не досягли повноліття. Саме такими змінами системного характеру і є відновне правосуддя у протидії злочинності неповнолітніх.

Потребою нормативного забезпечення є обов'язкове закріплення відновних процедур – медіації, сімейних конференцій, програм примирення тощо – у кримінальному провадженні щодо неповнолітніх. У цьому контексті слід ураховувати досвід пілотних проєктів. Судді різних інстанцій, правоохоронні органи та органи у справах дітей визнають цінність досудового звіту про неповнолітнього правопорушника, який уже був апробований у «пілотних» судах Івано-Франківської області та Мелітопольському міськрайонному суді Запорізької області; приблизно 82% опитаних суддів підтвердили необхідність збору та підготовки відомостей про неповнолітнього правопорушника, а понад 98% наголошують на необхідності соціального супроводу неповнолітніх[13].

Емпіричні дані переконливо свідчать на користь відновної парадигми. За період 2021–2025 років рівень рецидивної злочинності серед неповнолітніх, які пройшли відновні програми в рамках пілотного проєкту, був на 32–41% нижчим порівняно з контрольною групою, яка зазнала лише традиційного кримінально-правового реагування; особливо помітним профілактичний ефект виявився у категорії майнових правопорушень. Ці результати обґрунтовують доцільність масштабування відновних практик у межах національної моделі.

Порівняльно-правовий аналіз засвідчує, що в низці розвинених європейських країн «молодий вік» розглядається ширше, ніж у національній моделі, що відображається у можливості застосування спеціальних підходів і заходів підтримки до осіб, які вчинили кримінальні правопорушення після досягнення 18 років[14]. Актуальність такого підходу для України підсилюється тим, що відповідні ідеї та кодифікаційні пропозиції обговорюються у межах діяльності Робочої групи з питань розвитку кримінального права Комісії з питань правової реформи при Президентові України, яка працює над проєктом нового Кримінального кодексу України. Молодою особою пропонується

[13] Митрофанов І. І., Свєтлічний І. В. Візії Ганса Гросса: кримінологічні аспекти відновного правосуддя щодо неповнолітніх. *Кримінальна юстиція: візії Ганса Гросса та сучасність : кол. моногр.* Baltija Publishing. м. Рига, Латвія. 2026. DOI: 10.13140/RG.2.2.11413.28646 URL: https://www.researchgate.net/publication/404650609.

[14] Свєтлічний І .В. До питання передумов виникнення та історичного розвитку концепції відновного правосуддя. *IX Конгрес сходознавців : збірник матеріалів*, м. Київ, 16 грудня 2025 року. Київ : Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2025. С. 227–230. DOI: https://doi.org/10.36059/978-966-397-585-6-57.

вважати таку, яка досягла 18-річного, але не досягла 21-річного віку на момент вчинення кримінального правопорушення, а такий вік враховувати у разі застосування кримінально-правових засобів.

Основними напрямами розвитку визначено адаптацію успішних національних практик окремих зарубіжних держав, зокрема держав-членів Європейського Союзу (Бельгія, Нідерланди, Німеччина, Польща, Фінляндія, Франція, Швеція), а також Канади та США. Перспективи розвитку відновного правосуддя в Україні у повоєнний період оцінюються як значні, з огляду на накопичений досвід тимчасового проживання (на підставі відповідних директивних документів ЄС) отримувачів притулку з України, що обумовило прискорення імплементації європейських правових та ціннісних стандартів, а також досвід реалізації освітніх і культурних програм країн ЄС[15].

Дослідимо освітньо-виховний вимір в контексті відновних практик. Розбудова національної моделі відновної парадигми не може обмежуватися суто юридичною площиною; вона органічно пов'язана з освітньо-виховним виміром, оскільки саме через освіту й виховання можливе формування правової культури, що робить ретрибуцію менш ефективним засобом реагування. Ідеться про перенесення відновних принципів із простору ювенальної юстиції у простір освіти й громади.

Роль освітнього закладу, громади, соціальних працівників і педагогів у реалізації відновних програм важко переоцінити. Відновні практики сприяють формуванню у неповнолітніх відповідальності, емпатії, здатності до рефлексії – тих якостей, дефіцит яких, як було показано, характеризує суб'єктивну архітектоніку делінквентності. Інтеграція відновних підходів в освітнє середовище передбачає впровадження освітньої медіації, програм примирення, учнівських відновних проєктів, а також налагодження співпраці закладів освіти з ювенальними інституціями.

Особливого значення набуває мотивація неповнолітнього до позитивних змін. Загальнозначущі позитивні людські якості мають не обмежувальний характер і знаходять свій вияв у прагненні до позитивної діяльності, творчості тощо, що може відвернути особу від вчинення злочину або суттєво підвищити шанси на її повернення до соціуму і в майбутньому приносити користь суспільству. Відсутність можливостей для зайнятості та самореалізації є каталізатором, що призводить

[15] Шумлянський С.В., Свєтлічний І.В, Ткач М.В. Перспективи розвитку відновного правосуддя в Україні: виклики сьогодення. *Теоретико-прикладні проблеми юридичної науки на сучасному етапі реформування кримінальної юстиції* : збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 30 травня 2025 року). Хмельницький : Хмельницький університет управління та права імені Леоніда Юзькова, 2025. С. 105–108.

до злочинної діяльності; відповідно, відсутність організованого дозвілля та можливостей для розвитку інтересів і талантів сприяє правопорушенням. Із цього випливає, що розбудова відновної парадигми має включати створення позитивного соціального середовища, доступу до якісного дозвілля та освіти.

У сучасних умовах освітньо-виховний вимір відновної парадигми набуває додаткового значення у зв'язку з потребою роботи з психологічною травмою. Без належної психологічної підтримки прояви агресії та антисоціальної поведінки, спричинені травматичним досвідом війни, переростають у рецидивну злочинність. Тому інтеграція елементів відновного правосуддя в освітній простір має поєднуватися з розвитком психологічної реабілітації, спрямованої на подолання наслідків травматизації та відновлення емоційної стабільності неповнолітніх.

На підставі проведеного аналізу можна визначити основні практичні вектори розбудови національної моделі відновної парадигми в умовах повоєнного відновлення держави та сталого розвитку.

По-перше, доцільним є впровадження пілотних проєктів у регіонах, найбільш постраждалих, як своєрідних лабораторій відновної парадигми. Позитивний досвід уже наявних пілотних проєктів свідчить про їх ефективність та готовність суддівського корпусу до сприйняття відновних підходів[16]. Масштабування таких проєктів дозволить накопичити емпіричний матеріал і виробити методичні рекомендації, адаптовані до специфіки сучасного середовища.

По-друге, необхідною є міжвідомча взаємодія у трикутнику «освіта – юстиція – соціальний захист» із залученням громад для впровадження відновних моделей щодо неповнолітніх. Ізольовані зусилля окремих інституцій не здатні забезпечити системного результату; лише скоординована взаємодія органів кримінальної юстиції, служб пробації, органів у справах дітей, закладів освіти та соціальних служб дозволить сформувати цілісну систему реагування.

По-третє, ключовим вектором є підготовка й підвищення кваліфікації педагогів, психологів, соціальних працівників та юристів у сфері відновного правосуддя та роботи в особливих умовах. Розбудова інституційної спроможності неможлива без формування кадрового потенціалу (капасітету), який має спроможності реалізовувати відновні практики на професійному рівні з дотриманням етичних стандартів.

[16] Свєтлічний І. В. Стратегічна парадигма редукції ювенальної делінквентності: досвід підліткових судів США. Youth Courts in the United States as a Restorative Justice Tool for Juvenile Delinquency Prevention. *Hands-on Science. Science Education,* 29 June – 3 July 2026. International Council of Associations for Science Education, 2026. DOI: 10.6084/m9.figshare.32687436.

По-четверте, необхідним є моніторинг ефективності та налагодження зворотного зв'язку через науково-практичні дослідження, оцінювання впливу відновних програм на рівень рецидиву, соціалізацію та правосвідомість неповнолітніх. Наявні дані про зниження рецидивної злочинності на 32–41% серед учасників відновних програм підтверджують доцільність такого моніторингу в аспекті сталої кримінально-правової політики[17].

Очікуваним практичним результатом упровадження запропонованих підходів має стати підвищення антропоцентричності кримінальної юстиції, забезпечення збалансованого захисту прав та інтересів учасників кримінально-правового конфлікту, а також посилення відновного, превентивного та реінтеграційного потенціалу правозастосовної практики. Упровадження таких підходів сприятиме не лише оптимізації механізмів реагування на кримінальні правопорушення за участю неповнолітніх, а й формуванню більш справедливої моделі врегулювання кримінально-правового конфлікту, зорієнтованої на інтереси потерпілого, правопорушника та суспільства загалом.

ВИСНОВКИ

У рамках когнітивно-структурного аналізу соціально-психологічних феноменів делінквентної поведінки неповнолітніх у соціумі сьогодення суб'єктивна архітектоніка постає як ієрархічно організована система внутрішніх репрезентацій, що інтегрує аксіологічні, емоційно-вольові та когнітивні компоненти особистості делінквента. Ця архітектоніка взаємодіє з екзогенними чинниками повоєнного відновлення, такими як соціальна дестабілізація, трансформація нормативно-ціннісних орієнтирів та інституціональні механізми сталого розвитку, що детермінує необхідність розробки національної моделі відновної парадигми. Дослідження суб'єктивної архітектоніки делінквентності неповнолітніх у системі повоєнного відновлення та сталого розвитку в контексті розбудови національної моделі відновної парадигми дає підстави сформулювати такі висновки.

По-перше, установлено, що делінквентна поведінка неповнолітніх має багатофакторний, «архітектонічний» характер, за якого суб'єктивні (особистісні) та об'єктивні (соціальні, економічні, інформаційні) чинники тісно переплетені та формуються під впливом сукупності взаємопов'язаних особистісних, сімейних, соціальних та економічних

[17] Світлічний І. В. Відновне правосуддя: захист приватного інтересу в кримінальному праві (практики захисту прав неповнолітніх в умовах війни). *Захист прав дитини в умовах воєнного стану* : колективна монографія. Львів – Торунь: Liha-Pres, 2025. 1232 с. С. 854–878. DOI: 10.36059/978-966-397-560-3-36.

детермінант. У сучасних умовах ця архітектоніка ускладнюється специфічними травматичними чинниками, зумовленими війною.

По-друге, з'ясовано, що особа неповнолітнього делінквента є специфічним об'єктом пізнання, який характеризується віковою та соціально-психологічною незрілістю, нестабільністю поведінкових установок, підвищеною залежністю від найближчого соціального середовища та недостатньою сформованістю механізмів самоконтролю, що має нейрофізіологічне підґрунтя, пов'язане з поступовим дозріванням лобних часток головного мозку.

По-третє, установлено, що значна частина неповнолітніх правопорушників формується в умовах сімейної дисфункції, дефіциту належного виховного впливу, емоційної депривації, ослабленого контролю, а також за наявності криміногенно деформованого мікросередовища, вплив якого у сучасний період посилюється розривом сімейних зв'язків, психологічною травматизацією та змінами освітньої інфраструктури.

По-четверте, обґрунтовано, що особливості особистості неповнолітнього правопорушника мають безпосереднє значення для вибору адекватної моделі реагування, і саме тому застосування виключно каральних заходів не забезпечує досягнення цілей впливу, тоді як відновне правосуддя дозволяє це, орієнтуючи реагування на відновлення порушених прав потерпілого, ресоціалізацію правопорушника та зниження криміногенності середовища.

По-п'яте, доведено, що відновне правосуддя має виразне кримінологічне значення, а його потенціал полягає у можливості поєднання інтересів потерпілого, суспільства та неповнолітнього правопорушника через призму антропоцентричного підходу. Обґрунтовано кримінально-правове значення антропоцентричної парадигми відновного правосуддя щодо неповнолітніх у її приватно-правовому вимірі, яка відображає пріоритет конкретної людини та її гідності, змінює підхід до запобігання делінквентності неповнолітніх. Емпіричні дані про зниження рівня рецидиву серед учасників відновних програм на 32–41% порівняно з контрольною групою підтверджують ефективність відновної парадигми.

По-шосте, обґрунтовано концептуальні, інституційні, нормативні та освітньо-виховні передумови розбудови національної моделі відновної парадигми щодо неповнолітніх. Зокрема, концепцію законодавчого розширення можливостей застосування окремих положень розділу XV Загальної частини КК України до осіб віком від 18 до 20 років шляхом доповнення КК України статтею 108-1, яка у виняткових випадках дозволяє суду застосовувати положення розділу XV Загальної частини КК України до зазначеної категорії осіб. Визначено та схарактеризовано кримінологічно значущі тенденції злочинності неповнолітніх в умовах воєнного стану за 2020–2025 роки: трансформацію

структурних домінант кримінальних правопорушень, вчинених неповнолітніми, від кримінальних проступків (ч. 2 ст. 12 КК України) до особливо тяжких злочинів (ч. 6 ст. 12 КК України), а також стійкий характер злочинності неповнолітніх і зниження частки повторних правопорушень, вчинених неповнолітніми. Основними практичними векторами визначено впровадження пілотних проєктів у регіонах, налагодження міжвідомчої взаємодії, підготовку кадрового потенціалу та моніторинг ефективності відновних програм.

Таким чином, кримінологічні особливості особистості неповнолітнього правопорушника та специфіка злочинності неповнолітніх об'єктивно зумовлюють доцільність розбудови національної моделі відновної парадигми як спеціально орієнтованого, ціннісно насиченого й антропоцентричного інструменту протидії злочинності неповнолітніх. Перспективними напрямами подальших досліджень є розроблення пілотних моделей відновних програм, методичних рекомендацій для педагогів і психологів, а також нормативне й інституційне забезпечення інтеграції відновних практик у національну систему освіти та ювенальної юстиції.

АНОТАЦІЯ

Розглянуто теоретичні та практичні аспекти суб'єктивної архітектоніки делінквентності неповнолітніх у системі повоєнного відновлення та сталого розвитку в контексті розбудови національної моделі відновної парадигми. Досліджено кримінологічну характеристику особистості неповнолітнього делінквента в контексті застосування відновного правосуддя. Обґрунтовано теоретичні й організаційно-правові засади запобігання делінквентності неповнолітніх у відновній парадигмі. Запропоновано стратегічні перспективи розвитку відновної парадигми в Україні в контексті загальної трансформації кримінально-правової політики держави. Обґрунтовано, що відновне правосуддя має самостійне кримінально-правове значення у межах єдиної правової моделі реагування на делінквентну поведінку неповнолітніх. Зроблено висновок, що інституціоналізацію відновного правосуддя в Україні слід пов'язувати з поетапним формуванням цілісної національної моделі, яка поєднуватиме кримінально-правові, кримінально-процесуальні, пробаційні та соціально-реінтеграційні елементи. Показано, що сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується ескалацією психотравмувальних чинників та актуалізує нагальну потребу в гуманізації механізмів державного реагування на делінквентну поведінку неповнолітніх, що постає пріоритетним вектором педагогічної та правової політики держави.

Акцентовано, що інтеграція України у європейський та світовий правовий простір зумовлює необхідність адаптації національного

законодавства до стандартів ЄС. Трансформація законодавства детермінована потребою імплементації антропоцентричної парадигми правосуддя, забезпечення балансу публічних і приватних інтересів, а також створення ефективних інституційних механізмів захисту прав неповнолітніх і молоді як запоруки сталого розвитку майбутніх поколінь. Зазначені процеси обумовлюють необхідність закріплення нового світоглядного та ціннісного підходу, що реалізується через призму відновної парадигми. Ключові слова: відновна парадигма, національна модель, відновне правосуддя, медіація, неповнолітні, злочинність неповнолітніх, особистість неповнолітнього правопорушника, примирення, звільнення від кримінальної відповідальності, ресоціалізація, запобігання злочинності неповнолітніх.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волошин Д. Програма відновного правосуддя щодо неповнолітніх в Україні: стан та перспективи розвитку. *Науковий вісник НБУВ*. 2023. № 2. С. 19–31. URL: http://nbuviap.gov.ua/images/e_biblioteka/informacijni_resursi/Volosin_GD_2_2023.pdf.

2. Зіньковська І. М. Зарубіжний досвід функціонування основних моделей ювенальної юстиції та його значення для впровадження відновного правосуддя в Україні. *Актуальні проблеми правознавства*. 2017. № 4. С. 151–158. URL: https://appj.wunu.edu.ua/index.php/appj/article/view/151.

3. Дубовик О. І. Теоретико-правові аспекти відновного правосуддя / за ред. О. Ю. Шостко. Київ : Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка, 2015. URL: http://lcslaw.knu.ua/index.php/arkhiv-nomeriv/2-11-2015/item/211-teoretyko-.

4. Суд у справах малолітніх (неповнолітніх) у США. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* 2019. № 47. С. 140–146. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/bitstreams/4e93e392-68de-457c-8eb7-748c9ed7aba9/download.

5. Григорчук Н. П. Від пілотного проєкту до системних змін: відновне правосуддя за участю неповнолітніх. *Наукові праці НУОЮА.* 2022. Т. 37. С. 35–42. URL: http://naukovipraci.nuoua.od.ua/arhiv/tom37/5.pdf

6. Семеног О. М., Вовк М. Формування академічної культури педагога-дослідника в освітньому просторі університету / О. М. Семеног, М. Вовк // *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2020. Т. 80, № 6. С. 240–252. URL: https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/1917/1286.

7. Дубасенюк О. А. Академічна культура та доброчесність в освітньому процесі. Педа*гогічні науки.* 2021. № 3. С. 15–22. URL: https://journals.spu.sumy.ua/index.php/philology/article/download/167/153/323.

8. Червінко М. В. Правове та організаційно-тактичне забезпечення кримінального провадження, дружнього до дитини : дис. … д-ра філософії (081 «Право»). Львів : ЛДУВС, 2023. 301 с. URL: https://dspace.lvduvs.edu.ua/handle/1234567890/5800.

9. Митрофанов І. І., Свєтлічний І. В. Візії Ганса Гросса: кримінологічні аспекти відновного правосуддя щодо неповнолітніх. *Кримінальна юстиція: візії Ганса Гросса та сучасність* : кол. моногр. Baltija Publishing. м. Рига, Латвія. 2026. DOI: 10.13140/RG.2.2. 11413.28646 URL: https://www.researchgate.net/publication/404650609.

10. Митрофанов І. І., Свєтлічний І. В. Доктринальні, праксеологічні та кримінологічні аспекти відновного правосуддя у системі запобігання та протидії злочинності неповнолітніх. *Актуальні питання правотворчої діяльності за сучасних умов державотворення в Україні* : кол. моногр. Одеський державний університет внутрішніх справ. Baltija Publishing. 2026. С. 6–29. DOI: 10.13140/RG.2.2.19618.39360.

11. Свєтлічний І. В. Відновне правосуддя у протидії злочинності неповнолітніх. Актуальні проблеми реформування процесуально-правових інститутів. *Reforming procedural law institutions under special legal regimes.* Baltija publishing. 2026. С. 302–320. DOI: 10.30525/978-9934-26-685-0-17.

12. Свєтлічний І. В. Відновне правосуддя як елемент кримінально-правової охорони прав дітей. *Часопис Київського університету права.* 2020. №. 4. С. 383–386. DOI: 10.36695/2219-5521.4.2020.69.

13. Свєтлічний І. В. Роль відновного правосуддя у протидії злочинності неповнолітніх. *Юридичний науковий електронний журнал.* 2022. № 1. С. 254– 257. DOI: 10.32782/2524-0374/2022-1/63.

14. Свєтлічний І. В. Відновне правосуддя: захист приватного інтересу в кримінальному праві (практики захисту прав неповнолітніх в умовах війни). *Захист прав дитини в умовах воєнного стану* : колективна монографія. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2025. 1232 с. С. 854–878. DOI: 10.36059/978-966-397-560-3-36.

15. Свєтлічний І. В. Стратегічна парадигма редукції ювенальної делінквентності: досвід підліткових судів США. Youth Courts in the United States as a Restorative Justice Tool for Juvenile Delinquency Prevention. *Hands-on Science. Science Education,* 29 June – 3 July 2026. International Council of Associations for Science Education, 2026. DOI: 10.6084/m9.figshare.32687436.

16. Свєтлічний І. В. Бібліографічний аналіз когнітивно-психологічних аспектів впливу ІПСО на молодь в умовах повномасштабної збройної агресії рф проти України. *Інформаційна безпека, інформаційні та психологічні операції в умовах повномасштабної збройної агресії рф проти України* : тези доповідей Міжнародної науково-практичної

конференції (11 червня 2026 р., м. Житомир, Україна). М-во оборони, Житомир. військ. ін-т імені С. П. Корольова. Житомир: ЖВІ, 2026. С. 86–91. DOI: 10.6084/m9.figshare.32586657. URL: https://kzmi.mil.gov.ua/files/NOV/Zbirnik_.pdf.

17. Свєтлічний І. В. Трансформація віку кримінальної відповідальності та феномен підліткових судів у США: історичний досвід і стратегічні виміри для національної моделі. *Глобальні трансформації XXI століття: історичний досвід, міжнародні відносини, світоглядні виміри та освітні практики* : колективна монографія. Рига, Латвія: “Baltija Publishing”, 2026. DOI: 10.13140/RG.2.2.34479.09127. URL: https://www.researchgate.net/publication/408131849

18. Свєтлічний І. В., Свєтлічна Д. І., Свєтлічна М. І. Угоди та медіація неповнолітніх. Legal standards for ensuring the reconstruction of post-war Ukraine amidst integration into the European Union : scientific monograph. Рига, Латвія: “Baltija Publishing”, 2024. С. 408–431. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-492-4-19.

19. Svietlichnyi I. Training Future Specialists in the Field of Restorative Justice: Key Concepts, Domestic and International Implementation Experience, Philosophical Propedeutics in Pedagogy. *Professional training of future specialists amidst modern realities*. Volume 2. Baltija Publishing. 2025. [Book chapter]. P. 367–386. DOI: 10.30525/978-9934-26-522-8-43.

20. Svietlichnyi I., Svietlichna M. The Development of Restorative Justice in Modern Eastern Countries. *International Scientific Conference XXIX Oriental Readings of A. Krymsky*, June 25–26, 2026. Kyiv : Institute of Oriental Studies. 2026.

Information about the author:
Svietlichnyi Igor Valeriyovych,
PhD student,
V. M. Koretsky Institute of State and Law of the National Academy of Sciences of Ukraine;
Research Fellow, Research Center of the DSST
4 Tryokhsviatytelska str., Kyiv, 01011, Ukraine
ORCID iD: 0000-0001-7328-548X
Web of Science Researcher ID: LFU-5714-2024

DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-708-6-14

ЕТИЧНІ ВИКЛИКИ ЦИФРОВІЗАЦІЇ НАУКОВОГО ПОШУКУ У ВИЩІЙ ОСВІТІ: РОЛЬ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Файфура В. В., Насмінчук І. А.

ВСТУП

Цифровізація вищої освіти радикально змінила умови наукового пошуку: дослідник дедалі частіше працює одночасно з текстовими джерелами, результатами експериментів, бібліотечними фондами, великими масивами даних, цифровими платформами, алгоритмічними рекомендаціями, наукометричними базами, репозитаріями, системами автоматичного перекладу, інструментами інтелектуального аналізу та генеративними моделями. Така трансформація не є суто технічною. Вона змінює предмет етики наукової діяльності, оскільки традиційні принципи поваги, компетентності, відповідальності та чесності мають бути співвіднесені з принципами інформаційної етики: приватністю, точністю, правом власності й доступністю даних [1].

Розвиток штучного інтелекту у вищій освіті посилив цю проблему. Метааналіз досліджень з ШІ у вищій освіті засвідчує, що поряд із розширенням можливостей персоналізованого навчання, аналітики й підтримки викладача академічна спільнота стикається з дефіцитом етичної рефлексії, міждисциплінарної співпраці та методологічної строгості [2]. Отже, університети мають справу не з черговим цифровим сервісом, а з технологією, яка впливає на способи постановки дослідницьких питань, добору джерел, інтерпретації доказів, написання текстів, оцінювання студентських результатів і поширення знання.

У вітчизняному освітньому контексті питання цифрової доброчесності набуває додаткової гостроти через потребу одночасно модернізувати освітню інфраструктуру, підтримувати якість навчання в умовах воєнних і повоєнних викликів, інтегруватися до європейського простору вищої освіти та формувати новий тип академічного лідерства.

[1] Коблянська І. І. Трансформація етичних аспектів наукових досліджень в умовах цифровізації. *Економіка та суспільство*. 2023. Вип. 48. DOI: 10.32782/2524-0072/2023-48-33.

[2] Bond M., Khosravi H., de Laat M., Bergdahl N., Negrea V., Oxley E., Pham P., Chong S.W., Siemens G. A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: a call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2024. Vol. 21. No. 1. DOI: 10.1186/s41239-023-00436-z.

Дослідження цифрової трансформації вищої освіти засвідчують, що відповідальне лідерство в епоху штучного інтелекту набуває не тільки управлінського, а передусім ціннісного виміру. Воно ґрунтується на культурі цифрової доброчесності, передбачає здатність оцінювати довгострокові наслідки технологічних рішень і вимагає готовності до формування правил та норм, зрозумілих усім учасникам освітнього процесу[3].

Використання генеративного ШІ у вищій освіті вже стало повсякденною практикою, що потребує зміни підходів до навчання, викладання та оцінювання. Українські дослідники наголошують, що ШІ здатний підтримувати освітній процес і наукову роботу, але водночас створює ризики для академічної доброчесності, якості контенту, авторських прав і достовірності інформації[4]. Тому заклади вищої освіти мають переходити від реагування на окремі випадки зловживань до системного розроблення та впровадження інституційних політик використання штучного інтелекту. Такі політики повинні ґрунтуватися на принципах рівного доступу, інклюзивності, забезпечення якості освіти, етичності, прозорості, розвитку цифрових компетентностей викладачів, захисту даних та підтримки неперервного професійного навчання[5].

Етичний вимір наукового пошуку у цифровізованій вищій освіті доцільно розглядати ширше, ніж як формальне проходження процедури етичної експертизи або перевірки на плагіат. У дослідженнях з етики ШІ запропоновано розрізняти власне дослідницьку етику і ширше питання етичного використання результатів ШІ, адже технологія може бути формально допустимою, але соціально проблемною через спосіб її застосування, вплив на людей або приховані наслідки для довіри до науки[6]. Саме тому важливо говорити про етичні виміри наукового пошуку як про систему взаємопов'язаних питань: хто контролює дані, як формується доказ, що вважається авторським внеском, які межі автоматизації допустимі, хто відповідає за помилки алгоритму, як

[3] Гребешкова О. М. Цифрова трансформація вищої освіти: етичні виклики та роль у підготовці лідерів змін. *Стратегія економічного розвитку України*. 2025. Вип. 56. С. 232–247. DOI: 10.33111/sedu.2025.56.232.247.

[4] Андрощук А. Г., Малюга О. С. Використання штучного інтелекту у вищій освіті: стан і тенденції. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2024. Vol. 3. No. 2. P. 27–35. DOI: 10.46299/j.isjel.20240302.04.

[5] Щедріна М., Драч І. Рекомендації закладам вищої освіти щодо впровадження штучного інтелекту в освітній процес. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2024. Вип. 5. С. 202–215. DOI: 10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.30.

[6] Samuel G., Chubb J., Derrick G. Boundaries Between Research Ethics and Ethical Research Use in Artificial Intelligence Health Research. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*. 2021. Vol. 16. No. 3. P. 325–337. DOI: 10.1177/15562646211002744.

зберегти автономію дослідника і як заклад вищої освіти має навчати цьому майбутніх фахівців.

Метою статті є теоретичне обґрунтування етичних вимірів наукового пошуку в умовах цифровізації вищої освіти та розвитку штучного інтелекту, а також визначення інституційних механізмів, що дають змогу інтегрувати ШІ в академічну діяльність без руйнування принципів наукової доброчесності.

Для досягнення цієї мети поставлено такі завдання: розкрити зміни у структурі наукового пошуку під впливом цифрових технологій і ШІ; систематизувати основні етичні ризики, пов'язані з алгоритмічною підтримкою досліджень; проаналізувати трансформацію академічної доброчесності в умовах генеративного ШІ; окреслити інституційні кроки для відповідального використання ШІ у ЗВО.

1. Цифровізація наукового пошуку: від інструментальної зручності до етичної відповідальності

Науковий пошук у цифровому середовищі дедалі менше нагадує послідовний рух від бібліографічного огляду до емпіричного матеріалу й авторського висновку. Сьогодні дослідник часто починає роботу з алгоритмічно відфільтрованого списку джерел, автоматичного резюмування, семантичного пошуку, машинного перекладу, рекомендаційних систем або генеративних підказок. Такі інструменти знижують часові витрати, розширюють доступ до міжнародної літератури й допомагають орієнтуватися в масивах даних. Проте вони водночас створюють нову залежність: дослідник бачить не весь простір знання, а вже попередньо впорядковану, оцінену й ієрархізовану алгоритмом картину.

Саме тому цифровізація наукового пошуку потребує переходу від уявлення про ШІ як нейтрального технічного засобу до розуміння його як елемента дослідницької інфраструктури, що впливає на якість і межі наукового судження. У медичній вищій освіті, де помилки інтерпретації даних можуть мати прямі наслідки для людини, дослідники наголошують на принципах відповідальності, прозорості, поваги до гідності особистості, професійної компетентності та недопущення некритичної залежності від алгоритмічних рішень[7]. Хоча медична освіта має специфічні ризики, її досвід важливий для всієї вищої школи: що вищою є ціна помилки, то чіткішими мають бути правила валідації, декларування і людського контролю.

[7] Шевченко В. Г., Муравйов П. Т., Кравець К. В. Етика використання штучного інтелекту у вищій медичній освіті. *Медична освіта*. 2025. № 1. С. 94–98. DOI: 10.11603/m.2414-5998.2025.1.15381.

Перший ключовий етичний ризик цифровізованого пошуку пов'язаний з алгоритмічним упередженням. Системи ШІ навчаються на даних, які вже містять соціальні, мовні, географічні, інституційні або дисциплінарні нерівності. Якщо ці дані неповні, історично зміщені або нерепрезентативні, то алгоритмічні висновки можуть відтворювати й посилювати несправедливість. У дослідженні упереджень ШІ виокремлено щонайменше три рівні: вхідне упередження даних, системне упередження моделі та прикладне упередження використання, кожне з яких породжує етичні проблеми несправедливості, поганого результату, втрати автономії й розмивання підзвітності[8]. Для науковця це означає, що посилання на алгоритм не звільняє від відповідальності за якість вибірки, коректність інтерпретації та соціальні наслідки результату.

Другий ризик стосується втрати доменної експертизи. Приклад матеріалознавства показує, що навіть високопродуктивні моделі, здатні генерувати великі набори гіпотетичних структур, не гарантують реальної новизни, достовірності й практичної корисності результатів. Критичний аналіз ШІ-прогнозів у цій галузі засвідчує потребу поєднувати машинні передбачення з експериментальним досвідом, хімічною інтуїцією, перевіркою структури й розумінням меж методу[9]. Для педагогічних і соціогуманітарних досліджень це має аналогічне значення: жодна модель не може замінити знання контексту, етичного сенсу дослідницького питання, особливостей вибірки й ціннісної рамки інтерпретації.

Третій ризик пов'язаний з автономізацією наукового циклу. Поява систем, які можуть генерувати ідеї, писати код, запускати експерименти, аналізувати дані, створювати рукопис і виконувати автоматизоване рецензування, демонструє реальне наближення до часткової автоматизації дослідницького процесу. Водночас такі системи можуть додавати шум до наукової літератури, перевантажувати рецензентів і створювати ілюзію завершеного дослідження там, де бракує відповідального людського судження[10]. Отже, етичне питання полягає не в тому, чи можна автоматизувати окремі операції, а в тому, які етапи дослідження потребують обов'язкового людського контролю і хто несе відповідальність за кінцевий результат.

---

[8] Hofmann B. Biases in AI: acknowledging and addressing the inevitable ethical issues. *Frontiers in Digital Health*. 2025. Vol. 7. Article 1614105. DOI: 10.3389/fdgth.2025.1614105.

[9] Cheetham A.K., Seshadri R. Artificial Intelligence Driving Materials Discovery? Perspective on the Article: Scaling Deep Learning for Materials Discovery. *Chemistry of Materials*. 2024. Vol. 36. No. 7. P. 3490–3495. DOI: 10.1021/acs.chemmater.4c00643.

[10] Lu C., Lu C., Lange R.T., Yamada Y., Hu S., Foerster J., Ha D., Clune J. Towards end-to-end automation of AI research. *Nature*. 2026. Vol. 651. P. 914–919. DOI: 10.1038/s41586-026-10265-5.

Четвертий ризик стосується достовірності джерел. Генеративні моделі здатні створювати правдоподібні, але вигадані посилання, неточні цитати або логічно переконливі, проте фактично хибні пояснення. У матеріалах про використання ШІ в науковому пошуку підкреслено, що ШІ може допомагати добирати літературу, формулювати ідеї й готувати чернетки, але кожен згенерований результат має проходити фахову перевірку, а використання ШІ на етапах пошуку, аналізу або написання має бути відкрито зазначене[11]. Це особливо важливо для молодих дослідників, які ще формують навички критичного читання й можуть сприймати граматично правильний текст як ознаку наукової надійності.

Рис. 1. Компоненти етичної компетентності

Отже, цифровізація наукового пошуку змінює зміст дослідницької компетентності. До традиційних умінь працювати з теорією, методологією та емпіричним матеріалом додаються нові обов'язкові здатності: розуміти принципи роботи алгоритмів, оцінювати якість даних, виявляти упередження, перевіряти джерела, фіксувати цифровий слід дослідницьких дій, відрізняти допоміжне редагування від

[11] Дубель Н. І., Феденько С. М. Використання штучного інтелекту у науковому пошуку: допомога чи шкода для користувача? *Академічна доброчесність в епоху штучного інтелекту* : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації (4 серп. – 14 верес. 2025 р.). Львів ; Торунь : Liha-Pres, 2025. С. 36–38.

змістового співавторства, коректно цитувати дані й цифрові інструменти. Інакше кажучи, етичність наукового пошуку у цифрову добу є не додатком до методології, а її внутрішньою умовою.

Узагальнення цих ризиків дає змогу окреслити базові етичні вимоги до використання ШІ в дослідженнях (табл. 1).

Таблиця 1

Базові етичні вимоги до використання ШІ в наукових дослідженнях

Етичний вимір	Основний ризик	Відповідальна практика
Дані	неповнота, приватність, нерепрезентативність, незаконне або непрозоре походження	перевірка джерел даних, інформована згода там, де вона потрібна, мінімізація персональних даних, опис обмежень вибірки
Алгоритм	упередження, непрозорість, галюцинації, неконтрольована автоматизація	верифікація результатів, порівняння з альтернативними джерелами, аудит помилок, фіксація використаних інструментів
Авторство	розмивання меж між допомогою і створенням змісту	декларування ролі ШІ, заборона приписування ШІ авторства, відповідальність людини за фінальний текст
Оцінювання	підміна самостійної роботи, нерівність доступу до інструментів	автентичні завдання, усний захист, рефлексивні компоненти, прозорі критерії дозволеного використання
Інституційна культура	фрагментарні заборони, страх перед технологіями, приховане використання	локальні політики, навчання викладачів і здобувачів, етичні комісії, регулярне оновлення правил

Ця таблиця засвідчує, що відповідальна інтеграція ШІ не може зводитися до технічної інструкції. Вона має бути частиною академічної культури, у якій дослідник не перекладає відповідальність на інструмент, а розуміє межі його застосування.

2. Академічна доброчесність і авторство в епоху генеративного ШІ

Найпомітнішим наслідком поширення генеративного ШІ у вищій освіті стала криза звичних уявлень про авторство, самостійність і оригінальність. Якщо раніше академічна недоброчесність переважно асоціювалася зі списуванням, плагіатом, фабрикацією даних або купівлею робіт, то тепер здобувач освіти або дослідник може створити формально унікальний текст без запозичення з конкретного джерела, але й без власної інтелектуальної праці. Саме тому академічна доброчесність має розглядатися не тільки як система заборон, а як ціннісний фундамент університетської культури, що включає чесність,

відповідальність, довіру, справедливість, критичне мислення і здатність пояснити власний внесок[12].

У цьому контексті варто відрізняти кілька рівнів використання ШІ. Перший рівень – технічна підтримка: перевірка граматики, переклад, форматування, пошук помилок, створення плану роботи. Другий рівень – когнітивна підтримка: добір можливих аргументів, порівняння підходів, формулювання альтернативних гіпотез, пошук літератури. Третій рівень – змістове заміщення: генерація основного тексту, висновків, аналізу або розв'язання завдання без належної участі автора. Етично прийнятним може бути перший і частково другий рівень за умови прозорості, перевірки й відповідності правилам курсу або дослідження. Третій рівень без декларування є порушенням академічної доброчесності, навіть якщо текст не збігається з жодним джерелом.

Зарубіжні дослідники справедливо зазначають, що генеративний ШІ не обов'язково підриває освіту, якщо університети зміщують акцент з полювання на порушників до формування культури відповідального використання. Таке використання передбачає пояснення здобувачам меж допомоги, розвиток рефлексії, навчання перевірці результатів і переосмислення завдань так, щоб здобувач мав продемонструвати власне судження, а не лише подати бездоганно оформлений текст[13]. Відтак головне питання не в тому, чи здобувач користувався ШІ, а в тому, чи зберіг він авторську позицію, чи розуміє зміст поданої роботи і чи може відповідати за її результати.

Проблема доброчесності має також соціальний вимір. Генеративний ШІ може як розширювати доступ до навчання, так і поглиблювати нерівність. Здобувачі з кращим доступом до платних інструментів, якіснішої цифрової інфраструктури й навичок промптингу можуть отримати непропорційну перевагу. Крім того, англомовні й технологічно домінантні середовища мають кращу представленість у навчальних даних, що може посилювати асиметрію між академічними культурами. У дослідженні впливу генеративного ШІ на вищу освіту поставлено питання, чи стане він майбутнім навчання, чи майбутнім нового поділу, оскільки доступ, регулювання, цифрові навички й інституційна підтримка розподілені нерівномірно[14].

[12] Кубко В. П. Ціннісний вимір академічної доброчесності в епоху штучного інтелекту. *Культурологічний альманах*. 2025. Вип. 3 (15). С. 172–180. DOI: 10.31392/cult.alm.2025.3.21.

[13] Toledo Tan M.J., Maravilla N.M.A.T. Shaping integrity: why generative artificial intelligence does not have to undermine education. *Frontiers in Artificial Intelligence*. 2024. Vol. 7. Article 1471224. DOI: 10.3389/frai.2024.1471224.

[14] Wong W., Aristidou A., Scheuermann K.F. The future of learning or the future of dividing? Exploring the impact of generative artificial intelligence on higher education. *Data & Policy*. 2025. Vol. 7. DOI: 10.1017/dap.2025.10011.

Для українських університетів це означає необхідність розроблення етичних політик, спрямованих як на визначення обмежень щодо використання цифрових технологій, так і на забезпечення справедливого доступу до легітимних інструментів.

Особливо чутливою є сфера дистанційної та відкритої освіти. Дослідження поглядів стейкхолдерів на етику ШІ у дистанційній вищій освіті показує, що питання прозорості, підзвітності, захисту приватності, недискримінації та збереження людської ролі у навчанні не можуть вирішуватися лише адміністративними наказами[15]. Дистанційне середовище збільшує спокусу покладатися на цифровий контроль, прокторинг або автоматичне виявлення ШІ-текстів, але надмірний контроль може підірвати довіру, порушити приватність і перетворити освітній процес на режим підозри.

Тому оцінювання в умовах генеративного ШІ має змінюватися не в напрямі тотального нагляду, а в напрямі автентичності. Онлайн-оцінювання не варто описувати як дилему між технологічним раєм і академічною катастрофою: конструктивні рішення полягають у поєднанні чітких правил, завдань вищого рівня складності, елементів усного захисту, проєктної роботи, рефлексивних коментарів, поступового створення роботи й діалогу між викладачем та здобувачем[16]. У такій моделі ШІ може бути дозволений як інструмент підготовки, але здобувач має показати процес мислення, пояснити рішення і захистити власну позицію.

Перспективним, але ризикованим напрямом є використання ШІ для автоматизованого оцінювання й персоналізованого зворотного зв'язку. Систематичні огляди вказують, що ШІ може пришвидшити перевірку, допомогти з індивідуальними рекомендаціями й виявити типові прогалини у знаннях, проте такі системи потребують контролю за справедливістю, прозорістю критеріїв, захистом даних і недопущенням зведення оцінювання до алгоритмічного рейтингу[17]. Людський викладач у цьому процесі не зникає: він відповідає за педагогічний сенс оцінювання, інтерпретацію результатів і підтримку здобувача.

---

[15] Holmes W., Iniesto F., Anastopoulou S., Boticario J.G. Stakeholder Perspectives on the Ethics of AI in Distance-Based Higher Education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2023. Vol. 24. No. 2. P. 96–117. DOI: 10.19173/irrodl.v24i2.6089.

[16] Amrane-Cooper L., Hatzipanagos S., Marr L., Tait A. Online Assessment and Artificial Intelligence: Beyond the False Dilemma of Heaven or Hell. *Open Praxis*. 2024. Vol. 16. No. 4. P. 687–695. DOI: 10.55982/openpraxis.16.4.752.

[17] Deepshikha D. A systematic review on the future of educational assessment: AI-driven grading and personalised feedback in higher education. *Artificial Intelligence in Education*. 2025. Vol. 2. No. 2. P. 75–115. DOI: 10.1108/aiie-03-2025-0036.

Окремої уваги потребує етика використання ШІ для редагування академічних есе та наукових текстів. Дослідження етичних оцінок використання ChatGPT у вищій освіті показують, що здобувачі порізному сприймають допустимість генерації, перефразування, редагування та приховування ролі ШІ, а отже ЗВО не може залишати це поле в сірій зоні[18]. Інша праця про редагування академічних есе засвідчує, що етична оцінка залежить від поєднання кількох умов: характеру завдання, обсягу внеску ШІ, прозорості декларування, вимог викладача і того, чи змінює інструмент сам зміст аргументації[19]. Для практики це означає, що університетські правила мають бути не абстрактними, а прив'язаними до типів завдань.

Отже, академічна доброчесність в епоху генеративного ШІ має стати етичною компетентністю. Вона включає принаймні п'ять здатностей:

– розуміти, які операції ШІ виконує і чого він не здатний гарантувати;

– перевіряти факти, джерела, цитати, розрахунки і логіку згенерованого матеріалу;

– відрізняти допоміжне використання інструмента від підміни власної праці;

– прозоро декларувати роль ШІ відповідно до вимог завдання, журналу або інституції;

– брати персональну відповідальність за фінальний результат незалежно від того, скільки цифрових інструментів було залучено.

Саме така компетентність дозволяє уникнути двох крайнощів: технофобної заборони, яка штовхає використання ШІ у тінь, і технооптимістичної вседозволеності, яка розмиває межі авторства та відповідальності.

3. Інституційна модель відповідального використання ШІ у вищій освіті

Етичні виміри наукового пошуку не можуть бути забезпечені лише особистою доброчесністю окремого дослідника. Університет як інституція має створити середовище, у якому відповідальна поведінка є зрозумілою, підтримуваною і практично можливою. Йдеться про локальні політики, освітні модулі, методичну підтримку викладачів, прозорі

[18] Pérez-Portabella A., Arias-Oliva M., Padilla Castillo G., de Andrés Sánchez J. Passing with ChatGPT? Ethical Evaluations of Generative AI Use in Higher Education. *Digital*. 2025. Vol. 5. No. 3. Article 33. DOI: 10.3390/digital5030033.

[19] Pérez-Portabella A., Arias-Oliva M., de Andrés Sánchez J., Padilla Castillo G. Generative Artificial Intelligence and the Editing of Academic Essays: Necessary and Sufficient Ethical Judgments in Its Use by Higher Education Students. *Computers*. 2025. Vol. 14. No. 11. Article 458. DOI: 10.3390/computers14110458.

правила оцінювання, етичну експертизу досліджень з використанням ШІ та постійний перегляд норм відповідно до розвитку технологій.

Українські матеріали з цифрової етики підкреслюють, що академічна доброчесність у цифрову епоху не повинна бути лише зовнішнім регламентом. Вона має стати внутрішньою нормою й ціннісною установкою, яку формують через навчальні практики, діалог, приклад викладача і розвиток цифрової медіаграмотності[20]. Це важливий зсув: університет не просто повідомляє, що заборонено, а навчає, як відповідально користуватися інструментами, які вже стали частиною професійного життя.

Стратегія забезпечення академічної доброчесності в цифровому середовищі має включати інституціоналізацію політик використання ШІ, обов'язкові модулі з академічної доброчесності, цифрової етики та інформаційної безпеки, розвиток критичного мислення, системне підвищення цифрової компетентності викладачів, а також поєднання технологічних і педагогічних механізмів моніторингу[21]. Важливо, щоб ці механізми не перетворювалися на каральну систему. Їхня мета – не лише виявляти порушення, а й допомагати здобувачам і викладачам розуміти межі дозволеного.

ШІ може бути не тільки викликом, а й ресурсом для доброчесності. Він здатний підтримувати перевірку джерел, аналіз типових помилок, підготовку адаптивних завдань, виявлення академічних ризиків і створення навчальних матеріалів. Водночас авторство, критичне мислення, творча рефлексія й відповідальність не можуть бути передані алгоритму[22]. Тому в інституційній моделі доцільно розрізняти три ролі ШІ: асистент, інструмент аналізу і об'єкт етичного контролю. ШІ може допомагати, але не може бути суб'єктом академічної відповідальності.

Роль викладача у цій моделі є визначальною. Дослідження неформалізованого використання ШІ у вищій освіті підкреслюють потребу факультетського лідерства: саме викладачі часто першими стикаються з новими практиками здобувачів, мають пояснювати межі допустимого використання і водночас самі потребують підтримки,

[20] Шкварилюк М. В. Цифрова етика як основа академічної доброчесності в умовах трансформації освіти. *Академічна доброчесність в епоху штучного інтелекту* : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації (4 серп. – 14 верес. 2025 р.). Львів ; Торунь : Liha-Pres, 2025. С. 134–136.

[21] Щербина К. К., Немченко Т. А. Стратегія забезпечення академічної доброчесності в цифровому середовищі. *Академічна доброчесність в епоху штучного інтелекту* : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації (4 серп. – 14 верес. 2025 р.). Львів ; Торунь : Liha-Pres, 2025. С. 143–144.

[22] Юрса Л. В. Штучний інтелект як виклик і ресурс для академічної доброчесності: ризики, можливості, відповідальність. *Академічна доброчесність в епоху штучного інтелекту* : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації (4 серп. – 14 верес. 2025 р.). Львів ; Торунь : Liha-Pres, 2025. С. 145–147.

щоб не діяти інтуїтивно або суперечливо[23]. Якщо один викладач повністю забороняє будь-яке використання ШІ, інший дозволяє необмежену генерацію текстів, а третій не має позиції, здобувачі отримують не етичну освіту, а набір несумісних сигналів.

Інституційна політика використання ШІ має бути достатньо конкретною. Вона повинна відповідати на такі питання: які інструменти дозволені; для яких завдань ШІ можна використовувати; як декларувати його роль; які практики вважаються порушенням; як перевіряються спірні випадки; хто ухвалює рішення; як захищаються дані здобувачів освіти і дослідників; які права має здобувач у разі помилкового звинувачення; як часто політика переглядається. Праці з етики створення контенту у вищій освіті наголошують, що правила мають охоплювати не тільки студентські тексти, а й навчальні матеріали викладача, презентації, тести, візуальний контент і цифрові ресурси, створені за допомогою ШІ [24].

Важливим компонентом є захист приватності й даних. Використання ШІ у дослідженнях або навчанні часто передбачає завантаження текстів, відповідей здобувачів, фрагментів даних, зображень, аудіо або іншої інформації у сторонні сервіси. Без чітких правил це може порушувати конфіденційність, авторські права або вимоги етичної експертизи. Крім того, освітня аналітика і ШІ-інструменти оцінювання можуть створювати профілі здобувачів освіти, які впливають на подальші педагогічні рішення. Дослідження з навчальної аналітики підкреслює, що політика, педагогіка і практика використання даних нерозривно пов’язані: дані не є нейтральними, а їх інтерпретація має наслідки для влади, довіри й автономії здобувачів[25].

Для деяких освітніх галузей постають також питання професійної етики. Наприклад, у юридичній освіті ШІ створює не тільки навчальні можливості, а й ризики для сталості, справедливості, професійної відповідальності й майбутньої практики здобувачів[26]. Аналогічно у педагогічній освіті важливо навчати майбутніх викладачів не просто користуватися ШІ, а пояснювати його межі іншим, проєктувати

[23] Fatile M. Faculty Leadership and the Unregulated Use of Artificial Intelligence in Higher Education. *Zenodo*. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.17791728.

[24] Carrasco-Aguilar Á., Camacho-Ruiz M., Parra Meroño M.C., Carmona Martínez M.M. AI Ethics in Higher Education Content Creation. *Lecture Notes in Computer Science*. 2025. P. 252–262. DOI: 10.1007/978-3-032-01429-0_22.

[25] Buckingham Shum S., Luckin R. Learning analytics and AI: Politics, pedagogy and practices. *British Journal of Educational Technology*. 2019. Vol. 50. No. 6. P. 2785–2793. DOI: 10.1111/bjet.12880.

[26] Balan A. Examining the ethical and sustainability challenges of legal education's AI revolution. *International Journal of the Legal Profession*. 2024. Vol. 31. No. 3. P. 323–348. DOI: 10.1080/09695958.2024.2421179.

доброчесні завдання, коректно працювати з даними учнів і формувати культуру довіри.

На основі проаналізованих джерел можна запропонувати інституційну модель відповідального використання ШІ у вищій освіті, що складається з шести взаємопов'язаних блоків.

Перший блок – нормативний. ЗВО має ухвалити політику використання ШІ, інтегрувати її в кодекс академічної доброчесності, положення про оцінювання, вимоги до кваліфікаційних робіт і процедури етичної експертизи. Ця політика має бути не декларативною, а операційною: із прикладами дозволених і недозволених практик.

Другий блок – освітній. Для здобувачів освіти й викладачів потрібні короткі, але обов'язкові модулі з цифрової етики, ШІ-грамотності, академічного письма з використанням цифрових інструментів, перевірки джерел, захисту даних і декларування ШІ. Такі модулі мають бути практичними: з аналізом кейсів, а не лише з переліком правил.

Третій блок – методичний. Викладачам потрібні шаблони формулювань для силабусів, приклади завдань, критерії оцінювання, рекомендації щодо усного захисту, рефлексивних компонентів, портфоліо, проєктної роботи і способів перевірки процесу створення тексту. Без цього інституційна політика залишиться на папері.

Четвертий блок – технологічний. ЗВО має визначити, які сервіси можуть використовуватися безпечно, як захищаються дані, які інструменти перевірки допустимі, як уникати надмірної довіри до детекторів ШІ і як фіксувати випадки помилкових спрацювань. Детектори не можуть бути єдиною підставою для санкцій, оскільки їхня точність обмежена.

П'ятий блок – етичний. Потрібна комісія або робоча група з питань ШІ та академічної доброчесності, яка аналізуватиме спірні випадки, оновлюватиме правила, консультуватиме викладачів і забезпечуватиме баланс між інноваціями та правами учасників освітнього процесу.

Шостий блок – культурний. Відповідальне використання ШІ формується через приклад, відкритий діалог і спільні норми. Якщо викладач сам використовує ШІ для підготовки матеріалів, він має показувати, як саме це зроблено, які результати перевірено, що було змінено і чому людське судження залишається вирішальним. Така прозорість зменшує спокусу прихованого використання і перетворює технологію на предмет навчання.

Реалізація цієї моделі дає змогу уникнути поширеної помилки: трактувати ШІ лише як загрозу академічній доброчесності. Насправді загрозою є не сама технологія, а відсутність культури її відповідального застосування. Там, де правила зрозумілі, завдання автентичні, викладачі підготовлені, а здобувачі освіти навчені декларувати

цифрову допомогу, ШІ може підтримувати науковий пошук, не руйнуючи його етичного сенсу.

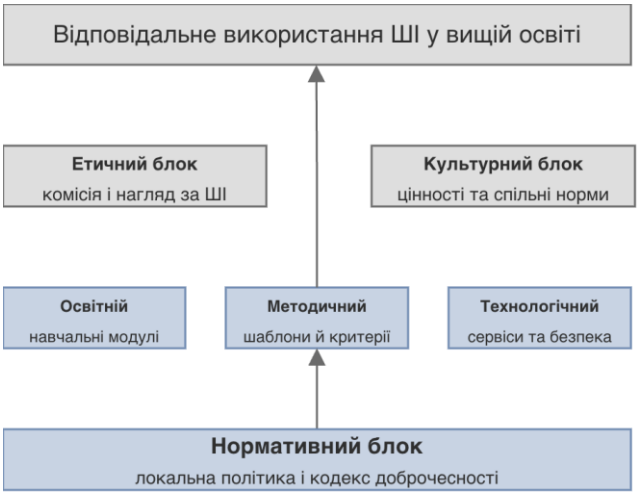

Рис. 2. Компоненти етичної компетентності

ВИСНОВКИ

Цифровізація вищої освіти й розвиток штучного інтелекту створили нову етичну ситуацію для наукового пошуку. Дослідник працює в середовищі, де дані, алгоритми й генеративні моделі не просто прискорюють окремі операції, а впливають на вибір джерел, формування гіпотез, написання текстів, оцінювання результатів і поширення знання. Тому етика наукового пошуку має бути переосмислена як поєднання дослідницької етики, інформаційної етики, академічної доброчесності та цифрової компетентності.

Основними ризиками використання ШІ в академічному середовищі є алгоритмічне упередження, непрозорість даних, галюцинації, втрата доменної експертизи, розмивання авторства, нерівність доступу, залежність від автоматизованого оцінювання і перевантаження систем наукової комунікації. Водночас ці ризики не означають, що ШІ має бути вилучений з університету. Навпаки, за умов прозорого регулювання, критичної перевірки й людського контролю він може посилити пошук літератури, аналіз даних, індивідуальний зворотний зв’язок, доступність навчання і підготовку дослідника до роботи в цифровому суспільстві.

Академічна доброчесність у добу генеративного ШІ має розглядатися як етична компетентність, а не лише як виконання формальних вимог. Вона передбачає здатність розуміти межі цифрового інструмента, перевіряти його результати, не підміняти власне мислення машинною генерацією, прозоро декларувати використання ШІ і брати персональну відповідальність за фінальний текст, дані та висновки. ШІ не може бути автором у моральному й академічному сенсі, оскільки не несе відповідальності за істинність, оригінальність і наслідки результату.

Заклади вищої освіти мають створити інституційну модель відповідального використання ШІ. Вона повинна включати локальні політики, оновлені кодекси академічної доброчесності, навчання здобувачів і викладачів, методичні рекомендації для оцінювання, захист приватності, етичну експертизу досліджень із використанням алгоритмічних інструментів і регулярне оновлення правил. Особлива роль належить викладачу як провіднику цифрової етики, який поєднує функції контролю та навчання відповідальному використанню штучного інтелекту.

Отже, етичні виміри наукового пошуку в умовах цифровізації полягають у збереженні людської відповідальності за знання. Штучний інтелект може бути асистентом, каталізатором, інструментом аналізу й середовищем експерименту, але не може замінити дослідника як суб'єкта морального вибору, критичного мислення та академічної відповідальності. Майбутнє доброчесної вищої освіти залежить не від заборони або безумовного прийняття ШІ, а від здатності університетів поєднати інноваційність із прозорими правилами, справедливістю, довірою і культурою відповідального наукового пошуку.

АНОТАЦІЯ

У статті розкриті етичні виміри наукового пошуку в умовах цифровізації вищої освіти та швидкого розвитку систем штучного інтелекту. Обґрунтована думка, що цифрове середовище змінює не лише інструменти дослідника, а й саму логіку академічної відповідальності, оскільки дані, алгоритми, генеративні моделі та автономні агенти стають активними посередниками між дослідницьким задумом і науковим результатом. Визначені ключові етичні ризики використання ШІ: алгоритмічне упередження, непрозорість джерел, фабрикація або галюцинація фактів, розмивання авторства, ослаблення критичного мислення, нерівність доступу до технологій і перевантаження систем наукового рецензування. Автори доводять, що академічна доброчесність у цифрову епоху має тлумачитися з погляду дотримання формальних заборон і як інтегральна компетентність дослідника, що поєднує етику даних, цифрову грамотність, здатність до верифікації результатів і

готовність прозоро декларувати використання ШІ. Проаналізована роль закладів вищої освіти у формуванні інституційних політик відповідального використання ШІ, перегляді практик оцінювання, підготовці викладачів і розвитку культури етичного діалогу. Запропонована модель відповідального наукового пошуку, у якій ШІ розглядається як інструмент підтримки, але не як суб'єкт авторства або заміна дослідницького судження. Результати дослідження можуть бути використані для оновлення кодексів академічної доброчесності, освітніх програм і методичних рекомендацій щодо застосування ШІ в навчанні та науковій роботі. Автори доходять висновку, що продуктивна інтеграція штучного інтелекту у вищу освіту можлива лише за умови поєднання технологічної інноваційності з людською відповідальністю, прозорістю, справедливістю та повагою до автономії академічної спільноти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коблянська І. І. Трансформація етичних аспектів наукових досліджень в умовах цифровізації. *Економіка та суспільство*. 2023. Вип. 48. DOI: 10.32782/2524-0072/2023-48-33.

2. Bond M., Khosravi H., de Laat M., Bergdahl N., Negrea V., Oxley E., Pham P., Chong S.W., Siemens G. A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: a call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2024. Vol. 21. No. 1. DOI: 10.1186/s41239-023-00436-z.

3. Гребешкова О. М. Цифрова трансформація вищої освіти: етичні виклики та роль у підготовці лідерів змін. *Стратегія економічного розвитку України*. 2025. Вип. 56. С. 232–247. DOI: 10.33111/sedu.2025.56.232.247.

4. Андрощук А. Г., Малюга О. С. Використання штучного інтелекту у вищій освіті: стан і тенденції. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2024. Vol. 3. No. 2. P. 27–35. DOI: 10.46299/j.isjel.20240302.04.

5. Щедріна М., Драч І. Рекомендації закладам вищої освіти щодо впровадження штучного інтелекту в освітній процес. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2024. Вип. 5. С. 202–215. DOI: 10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.30.

6. Samuel G., Chubb J., Derrick G. Boundaries Between Research Ethics and Ethical Research Use in Artificial Intelligence Health Research. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*. 2021. Vol. 16. No. 3. P. 325–337. DOI: 10.1177/15562646211002744.

7. Шевченко В. Г., Муравйов П. Т., Кравець К. В. Етика використання штучного інтелекту у вищій медичній освіті. *Медична освіта*. 2025. № 1. С. 94–98. DOI: 10.11603/m.2414-5998.2025.1.15381.

8. Hofmann B. Biases in AI: acknowledging and addressing the inevitable ethical issues. *Frontiers in Digital Health*. 2025. Vol. 7. Article 1614105. DOI: 10.3389/fdgth.2025.1614105.

9. Cheetham A. K., Seshadri R. Artificial Intelligence Driving Materials Discovery? Perspective on the Article: Scaling Deep Learning for Materials Discovery. *Chemistry of Materials*. 2024. Vol. 36. No. 7. P. 3490–3495. DOI: 10.1021/acs.chemmater.4c00643.

10. Lu C., Lu C., Lange R.T., Yamada Y., Hu S., Foerster J., Ha D., Clune J. Towards end-to-end automation of AI research. *Nature*. 2026. Vol. 651. P. 914–919. DOI: 10.1038/s41586-026-10265-5.

11. Дубель Н. І., Феденько С. М. Використання штучного інтелекту у науковому пошуку: допомога чи шкода для користувача? *Академічна доброчесність в епоху штучного інтелекту* : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації (4 серп. – 14 верес. 2025 р.). Львів ; Торунь : Liha-Pres, 2025. С. 36–38.

12. Кубко В. П. Ціннісний вимір академічної доброчесності в епоху штучного інтелекту. *Культурологічний альманах*. 2025. Вип. 3 (15). С. 172–180. DOI: 10.31392/cult.alm.2025.3.21.

13. Toledo Tan M.J., Maravilla N.M.A.T. Shaping integrity: why generative artificial intelligence does not have to undermine education. *Frontiers in Artificial Intelligence*. 2024. Vol. 7. Article 1471224. DOI: 10.3389/frai.2024.1471224.

14. Wong W., Aristidou A., Scheuermann K.F. The future of learning or the future of dividing? Exploring the impact of generative artificial intelligence on higher education. *Data & Policy*. 2025. Vol. 7. DOI: 10.1017/dap.2025.10011.

15. Holmes W., Iniesto F., Anastopoulou S., Boticario J.G. Stakeholder Perspectives on the Ethics of AI in Distance-Based Higher Education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2023. Vol. 24. No. 2. P. 96–117. DOI: 10.19173/irrodl.v24i2.6089.

16. Amrane-Cooper L., Hatzipanagos S., Marr L., Tait A. Online Assessment and Artificial Intelligence: Beyond the False Dilemma of Heaven or Hell. *Open Praxis*. 2024. Vol. 16. No. 4. P. 687–695. DOI: 10.55982/openpraxis.16.4.752.

17. Deepshikha D. A systematic review on the future of educational assessment: AI-driven grading and personalised feedback in higher education. *Artificial Intelligence in Education*. 2025. Vol. 2. No. 2. P. 75–115. DOI: 10.1108/aiie-03-2025-0036.

18. Pérez-Portabella A., Arias-Oliva M., Padilla Castillo G., de Andrés Sánchez J. Passing with ChatGPT? Ethical Evaluations of Generative AI Use in Higher Education. *Digital*. 2025. Vol. 5. No. 3. Article 33. DOI: 10.3390/digital5030033.

19. Pérez-Portabella A., Arias-Oliva M., de Andrés Sánchez J., Padilla Castillo G. Generative Artificial Intelligence and the Editing of Academic Essays: Necessary and Sufficient Ethical Judgments in Its Use by Higher Education Students. *Computers*. 2025. Vol. 14. No. 11. Article 458. DOI: 10.3390/computers14110458.

20. Шкварилюк М. В. Цифрова етика як основа академічної доброчесності в умовах трансформації освіти. *Академічна доброчесність в епоху штучного інтелекту* : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації (4 серп. – 14 верес. 2025 р.). Львів ; Торунь : Liha-Pres, 2025. С. 134–136.

21. Щербина К. К., Немченко Т. А. Стратегія забезпечення академічної доброчесності в цифровому середовищі. *Академічна доброчесність в епоху штучного інтелекту* : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації (4 серп. – 14 верес. 2025 р.). Львів ; Торунь : Liha-Pres, 2025. С. 143–144.

22. Юрса Л. В. Штучний інтелект як виклик і ресурс для академічної доброчесності: ризики, можливості, відповідальність. *Академічна доброчесність в епоху штучного інтелекту* : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації (4 серп. – 14 верес. 2025 р.). Львів ; Торунь : Liha-Pres, 2025. С. 145–147.

23. Fatile M. Faculty Leadership and the Unregulated Use of Artificial Intelligence in Higher Education. *Zenodo*. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.17791728.

24. Carrasco-Aguilar Á., Camacho-Ruiz M., Parra Meroño M.C., Carmona Martínez M.M. AI Ethics in Higher Education Content Creation. *Lecture Notes in Computer Science*. 2025. P. 252–262. DOI: 10.1007/978-3-032-01429-0_22.

25. Buckingham Shum S., Luckin R. Learning analytics and AI: Politics, pedagogy and practices. *British Journal of Educational Technology*. 2019. Vol. 50. No. 6. P. 2785–2793. DOI: 10.1111/bjet.12880.

26. Balan A. Examining the ethical and sustainability challenges of legal education's AI revolution. *International Journal of the Legal Profession*. 2024. Vol. 31. No. 3. P. 323–348. DOI: 10.1080/09695958.2024.2421179.

Information about the authors:
Faifura Vasyl Vasylovych,
PhD in Software Engineering,
Lecturer at the Department of Digital,
Educational and Socio-Economic Technologies,
Educational and Rehabilitation Institution of Higher Education
"Kamianets-Podilskyi State Institute",
13 Hodovantsia str., Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region,
32300, Ukraine

Nasminchuk Iryna Anatoliivna,
PhD in Philology, Associate Professor,
Acting Head of the Department of Digital,
Educational and Socio-Economic Technologies,
Educational and Rehabilitation Institution of Higher Education
"Kamianets-Podilskyi State Institute",
13 Hodovantsia str., Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region,
32300, Ukraine

DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-708-6-15

АКАДЕМІЧНА КУЛЬТУРА І ТРАНСВЕРСАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА В СИСТЕМІ КООРДИНАТ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТИ

Хомич В. І., Толочко С. В.

ВСТУП

В умовах глобалізації, цифрової трансформації суспільства та стрімкого розвитку освітніх технологій особливого значення набуває проблема забезпечення якості освіти через розвиток професійного потенціалу науково-педагогічних працівників. Сучасна освітня парадигма орієнтована на формування предметно-фахових компетентностей, розвиток універсальних умінь, цінностей і моделей поведінки, що забезпечують ефективну професійну діяльність у складних і динамічних соціокультурних умовах. У цьому контексті академічна культура та трансверсальна компетентність викладача виступають важливими складниками інноваційного розвитку освіти, оскільки визначають здатність педагога до професійної мобільності, міждисциплінарної взаємодії, творчого вирішення проблем, дотримання принципів академічної доброчесності та реалізації сучасних освітніх практик.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переосмислення ролі викладача в умовах трансформації освітнього простору. Інноваційний розвиток освіти потребує фахівця нового типу, який володіє високим рівнем професійної компетентності, здатністю до критичного мислення, ефективної комунікації, командної роботи, лідерства, цифрової грамотності, міжкультурної взаємодії та безперервного професійного самовдосконалення. Саме ці характеристики становлять основу трансверсальної компетентності, яка нині розглядається міжнародною науковою спільнотою як одна з ключових передумов успішної професійної діяльності та конкурентоспроможності фахівця.

Водночас академічна культура викладача виступає інтегративним феноменом, що охоплює систему цінностей, норм, принципів і моделей професійної поведінки, спрямованих на забезпечення високих стандартів освітньої та наукової діяльності. Вона є підґрунтям для формування академічної доброчесності, культури наукового пошуку, відповідального ставлення до результатів професійної діяльності та розвитку відкритого освітнього середовища. У сучасних умовах академічна культура дедалі більше розглядається як стратегічний

ресурс розвитку освітніх інституцій і важливий чинник забезпечення їхньої конкурентоспроможності у світовому освітньому просторі.

Науковий інтерес до проблеми академічної культури та трансверсальних компетентностей відображено у працях вітчизняних і закордонних учених, які досліджують питання академічної доброчесності, професійного розвитку педагогів, компетентнісного підходу в освіті, цифрової трансформації освітнього середовища та інноваційних моделей підготовки фахівців. Проте аналіз наукової літератури засвідчує недостатню розробленість питання щодо комплексного осмислення взаємозв'язку академічної культури й трансверсальної компетентності викладача як взаємодоповнювальних чинників інноваційного розвитку освіти.

У зв'язку із цим актуалізується потреба у всебічному теоретичному аналізі зазначених феноменів, визначенні їхніх сутнісних характеристик, структурних компонентів і функціонального потенціалу в забезпеченні модернізації освітнього процесу. Дослідження академічної культури та трансверсальної компетентності викладача дозволяє глибше зрозуміти механізми формування сучасного педагогічного професіоналізму та окреслити перспективні напрями розвитку освітньої системи в умовах інноваційних змін.

Метою наукового дослідження є здійснити комплексний теоретико-методологічний аналіз академічної культури та трансверсальної компетентності викладача в системі координат інноваційного розвитку освіти, розкрити сутність, структуру, функції та механізми їх взаємодії, обґрунтувати їхню роль у формуванні сучасного освітнього середовища, розвитку професійної майстерності педагога, забезпеченні якості освіти й реалізації інноваційних освітніх практик в умовах цифровізації й інтернаціоналізації освітнього простору.

Для досягнення цієї мети передбачено виконання низки завдань:

1. Проаналізувати світовий досвід розвитку академічної культури і трансверсальної компетентності викладачів.
2. Розкрити особливості імплементації в українське законодавство світових практик з розвитку академічної культури і трансверсальної компетентності викладачів.
3. Визначити сутність, особливості і структуру академічної культури викладача.
4. Охарактеризувати трансверсальну компетентність викладача в умовах відкритої освіти й науки.

Об'єкт і предмет дослідження. Об'єкт дослідження – процес професійного розвитку викладача в системі координат інноваційного розвитку освіти. Предмет дослідження – академічна культура і

трансверсальна компетентність викладача в умовах реформування освіти і науки.

Методи дослідження. У процесі дослідження застосовано наукові методи, зокрема: *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення й систематизація наукових джерел з метою осмислення сутності академічної культури і трансверсальної компетентності викладача); *структурно-функціональний метод,* застосований для виявлення ролі й функцій академічної культури і трансверсальної компетентності викладача; *дискурс-аналіз,* використаний для дослідження особливостей академічної культури і трансверсальної компетентності викладача; *інтерпретативно-аналітичний метод*, що дав змогу осмислити психолого-комунікативні механізми академічної культури і трансверсальної компетентності викладача.

1. Світовий досвід розвитку академічної культури і трансверсальної компетентності викладачів

У сучасних умовах трансформації освітніх систем академічна культура та трансверсальна компетентність викладачів розглядаються міжнародною спільнотою як стратегічні чинники забезпечення якості освіти, академічної доброчесності, професійного розвитку педагогів та інноваційного поступу закладів освіти. Світовий досвід засвідчує, що формування цих феноменів здійснюється на основі комплексного поєднання нормативно-правових, етичних, професійних і компетентнісних підходів, закріплених у міжнародних документах ЮНЕСКО, ОЕСР, Європейського Союзу й інших авторитетних організацій.

Одним із фундаментальних міжнародних документів, що визначає засади академічної культури викладача, є Рекомендації щодо статусу викладацького персоналу закладів вищої освіти. У документі наголошується на необхідності забезпечення академічної свободи, професійної автономії, відповідальності за якість освітньої діяльності, дотримання етичних норм і розвитку культури наукових досліджень. Академічна культура розглядається як невід'ємна складова професійної діяльності викладача, яка сприяє розвитку критичного мислення, творчості та інноваційності в освітньому середовищі (UNESCO[1]; 1997).

Особливу увагу міжнародна педагогічна спільнота приділяє розвиткові трансверсальних компетентностей як універсальних умінь, необхідних для успішної діяльності в умовах суспільства знань. У регіональних дослідженнях ЮНЕСКО, присвячених освітнім практикам XXI століття, трансверсальні компетентності визначаються

[1] UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997). URL: https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-concerning-status-higher-education-teaching-personnel?utm_source=chatgpt.com

як комплекс когнітивних, соціальних, комунікативних та особистісних характеристик, що забезпечують здатність людини ефективно взаємодіяти в різноманітних професійних і соціальних контекстах. До таких компетентностей належать критичне мислення, комунікація, співробітництво, креативність, відповідальність, міжкультурна взаємодія та навички самонавчання (UNESCO[2]; 2015).

Концептуальні засади розвитку академічної культури й трансверсальних компетентностей отримали подальший розвиток у межах реалізації Цілі сталого розвитку 4 «Якісна освіта». У Інчхонській декларації наголошується на необхідності забезпечення інклюзивної, справедливої та якісної освіти шляхом підготовки висококваліфікованих педагогів, здатних здійснювати інноваційну діяльність, використовувати сучасні технології та формувати в здобувачів освіти компетентності XXI століття (UNESCO[3]; 2016).

Важливим напрямом міжнародної освітньої політики є розвиток цифрової компетентності викладачів. У Рамці ІКТ-компетентностей для вчителів ЮНЕСКО визначено систему професійних знань, умінь і цінностей, необхідних для ефективного використання цифрових технологій в освітньому процесі. Документ орієнтує педагогів на розвиток інформаційної грамотності, цифрової етики, інноваційного мислення, управління освітніми ресурсами та створення цифрового освітнього середовища (UNESCO[4]; 2018).

Новітнім етапом розвитку трансверсальної компетентності викладача стало впровадження рамки компетентностей у сфері штучного інтелекту. Вона передбачає формування в педагогів здатності критично оцінювати можливості та ризики використання технологій штучного інтелекту, забезпечувати етичне застосування цифрових інструментів, використовувати аналітичні можливості штучного інтелекту для персоналізації навчання та підтримки академічної доброчесності (UNESCO[5]; 2024).

Значний внесок у розвиток компетентнісного підходу зробила Організація економічного співробітництва та розвитку. У межах проєкту DeSeCo було сформульовано концепцію ключових

[2] UNESCO. School and teaching practices for twenty-first century challenges: lessons from the Asia-Pacific region, regional synthesis report; 2014 regional study on transversal competencies in education policy and practice (Phase II). 201. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244022

[3] Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action. URL: https://www.uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf?utm_source=chatgpt.com

[4] UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. https://www.unesco.org/en/digital-competencies-skills/ict-cft?utm_source=chatgpt.com

[5] Ibid.

компетентностей, необхідних для успішного життя та професійної діяльності в сучасному суспільстві. До них віднесено здатність використовувати інструменти інтерактивної взаємодії, ефективно функціонувати в соціально неоднорідних групах та діяти автономно й відповідально (OECD[6]; 2005).

Подальшим розвитком цих ідей стала модель OECD Learning Compass 2030, яка орієнтує освітні системи на формування в педагогів та здобувачів освіти агентності, відповідальності, рефлексивності та готовності до безперервного навчання. Особливе значення надається розвитку креативності, критичного мислення, саморегуляції та здатності до вирішення комплексних проблем (OECD[7]; 2019).

У країнах Азійсько-Тихоокеанського регіону ЮНЕСКО реалізує масштабні програми з розвитку трансверсальних компетентностей педагогів. Результати досліджень свідчать про інтеграцію таких компетентностей у національні освітні стандарти, програми підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Особливий акцент робиться на розвитку комунікативної культури, міжкультурної взаємодії, соціальної відповідальності та громадянської активності (UNESCO[8]; 2016а; UNESCO[9]; 2016б).

Європейський Союз розглядає трансверсальні компетентності як основу навчання впродовж життя. У Рекомендації Ради ЄС щодо ключових компетентностей для навчання протягом життя визначено вісім ключових компетентностей, серед яких особливе значення для діяльності викладача мають цифрова компетентність, особиста, соціальна та навчальна компетентність, громадянська компетентність, підприємливість і культурна обізнаність (European Union[10]; 2018).

Практичним інструментом розвитку професійної майстерності педагогів у країнах Європи стала Рамка цифрової компетентності педагогів DigCompEdu. Вона охоплює шість напрямів професійної діяльності викладача: професійне залучення, цифрові ресурси, викладання та навчання, оцінювання, розширення можливостей здобувачів

[6] OECD Definition and Selection of Key Competencies (DeSeCo). https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html

[7] OECD Learning Compass 2030. https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html

[8] UNESCO Preparing & supporting teachers to meet the challenges of 21st century learning in Asia-Pacific: transversal competencies in Education Policies and Practice. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246052

[9] UNESCO Assessment of Transversal Competencies: Policy and Practice in the Asia-Pacific Region (2016). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246590?utm_source=chatgpt.com

[10] Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning (European Union, 2018). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29&utm_source=chatgpt.com

освіти та розвиток їхньої цифрової компетентності. Використання цієї рамки сприяє підвищенню якості освітнього процесу та формуванню культури педагогічних інновацій (European Commission[11]; 2017).

Суттєве значення для розвитку академічної культури має також концепція відкритої освіти. Рекомендації ЮНЕСКО щодо відкритих освітніх ресурсів спрямовані на забезпечення доступності знань, розвиток співпраці між науково-педагогічними працівниками, обмін освітніми практиками та формування культури академічної відкритості (UNESCO[12]; 2019). Логічним продовженням цих процесів стала Рекомендація ЮНЕСКО з відкритої науки, яка передбачає розвиток прозорості досліджень, відкритого доступу до результатів наукової діяльності та зміцнення академічної доброчесності в міжнародному науковому просторі (UNESCO[13]; 2021).

Важливим міжнародним орієнтиром є Глобальна рамка професійних стандартів учительської діяльності, розроблена Education International спільно з ЮНЕСКО. Документ підкреслює значення професійної етики, академічної відповідальності, безперервного професійного розвитку, дослідницької діяльності та лідерства як складників сучасної академічної культури педагога (Education International & UNESCO[14]; 2021).

Аналіз світового досвіду дозволяє зробити висновок, що розвиток академічної культури та трансверсальної компетентності викладачів є одним із пріоритетних напрямів модернізації освіти. У міжнародній практиці ці феномени розглядаються як взаємопов'язані складові професійної діяльності педагога, які забезпечують академічну доброчесність, інноваційність, цифрову готовність, міждисциплінарну взаємодію та здатність до безперервного професійного розвитку. Саме тому провідні міжнародні організації дедалі активніше інтегрують відповідні компетентності в освітні стандарти, рамки професійного розвитку та політику забезпечення якості освіти.

[11] European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu). https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en?utm_source=chatgpt.com

[12] Recommendation on Open Educational Resources (UNESCO, 2019). https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-open-educational-resources-oer?utm_source=chatgpt.com

[13] UNESCO Recommendation on Open Science (2021). https://www.unesco.org/en/open-science/about?hub=686&utm_source=chatgpt.com

[14] Global Framework of Professional Teaching Standards (Education International & UNESCO). https://www.ei-ie.org/en/item/25734:global-framework-of-professional-teaching-standards

2. Імплементація в українське законодавство світових практик з розвитку академічної культури і трансверсальної компетентності викладачів

Інтеграція України до Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору актуалізувала необхідність гармонізації національного законодавства із міжнародними стандартами у сфері академічної культури, академічної доброчесності й розвитку трансверсальних компетентностей педагогічних і науково-педагогічних працівників. Упродовж останніх років в Україні сформовано нормативно-правову базу, яка відображає основні положення документів ЮНЕСКО, ОЕСР та Європейського Союзу щодо забезпечення якості освіти, професійного розвитку викладачів, цифрової трансформації освітнього середовища й принципів відкритої науки.

Базовим нормативним актом, що заклав підґрунтя для розвитку академічної культури в Україні, став Закон України «Про освіту», який визначає принципи академічної доброчесності, академічної свободи, автономії закладів освіти, безперервного професійного розвитку педагогічних працівників та забезпечення якості освіти (Закон України «Про освіту»[15]; 2017). Законом закріплено вимоги щодо дотримання етичних норм освітньої та наукової діяльності, що узгоджується з положеннями Рекомендацій ЮНЕСКО щодо статусу викладацького персоналу закладів вищої освіти (UNESCO; [16]1997).

Подальший розвиток міжнародних підходів до професійної діяльності викладача знайшов відображення в Законі України «Про вищу освіту», який закріплює принципи студентоцентрованого навчання, академічної мобільності, інтеграції освіти і науки, а також створює умови для розвитку професійної автономії викладачів та їхньої участі у міжнародній академічній співпраці (Закон України «Про вищу освіту»[17]; 2014). Зазначені положення корелюють із європейськими підходами до формування компетентнісної моделі викладача та розвитку трансверсальних навичок, визначених у документах OECD та Європейського Союзу (OECD[18]; 2019; European Union[19]; 2018).

---

[15] Про освіту: Закон України від 05 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

[16] UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997). URL: https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-concerning-status-higher-education-teaching-personnel?utm_source=chatgpt.com

[17] Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text

[18] OECD Learning Compass 2030. https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html

[19] Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning (European Union, 2018). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29&utm_source=chatgpt.com

Важливим кроком у впровадженні міжнародних стандартів академічної культури стало прийняття Закону України «Про академічну доброчесність», який систематизував правові механізми забезпечення етичної поведінки учасників освітнього і наукового процесів, визначив види порушень академічної доброчесності та механізми їх попередження і відповідальності (Закон України «Про академічну доброчесність»[20]; 2025). Закон значною мірою відображає положення міжнародних документів щодо відкритої науки, прозорості досліджень та відповідального ставлення до результатів інтелектуальної діяльності (UNESCO[21]; 2021).

Суттєву роль у розвитку академічної культури відіграє Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність», який закріплює принципи свободи наукової творчості, академічної відповідальності, відкритості результатів досліджень та міжнародної наукової співпраці (Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність»[22]; 2015). У документі простежується імплементація сучасних міжнародних підходів до організації дослідницької діяльності, визначених у Рекомендації ЮНЕСКО з відкритої науки (UNESCO[23]; 2021).

Відображення світових тенденцій розвитку трансверсальних компетентностей педагогів знайшло своє втілення у Концепції розвитку педагогічної освіти. Документ орієнтує систему педагогічної підготовки на формування в майбутніх і діючих викладачів критичного мислення, комунікативної культури, здатності до міждисциплінарної взаємодії, інноваційної діяльності та навчання впродовж життя (Концепція розвитку педагогічної освіти[24]; 2018). Такі орієнтири відповідають положенням OECD Learning Compass 2030 та рекомендаціям ЮНЕСКО щодо розвитку компетентностей XXI століття (OECD[25]; 2019; UNESCO[26]; 2015).

---

[20] Про академічну доброчесність: Закон України від 18 грудня 2025 року № 4742-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20?utm_source=chatgpt.com#Text

[21] UNESCO Recommendation on Open Science (2021). https://www.unesco.org/en/open-science/about?hub=686&utm_source=chatgpt.com

[22] Про наукову і науково-технічну діяльність: Закон України 26 листопада 2015 року № 848-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19?utm_source=chatgpt.com#Text

[23] UNESCO Recommendation on Open Science (2021). https://www.unesco.org/en/open-science/about?hub=686&utm_source=chatgpt.com

[24] Концепція розвитку педагогічної освіти: наказ МОН № 776 від 16.07.2018. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti?utm_source=chatgpt.com

[25] OECD Learning Compass 2030. https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html

[26] UNESCO. School and teaching practices for twenty-first century challenges: lessons from the Asia-Pacific region, regional synthesis report; 2014 regional study on transversal competencies in education policy and practice (Phase II). 201. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244022

Особливої актуальності в умовах цифровізації освіти набуває розвиток цифрової компетентності викладачів. З цією метою в Україні було ухвалено Концепцію розвитку цифрових компетентностей, яка передбачає формування цифрової грамотності, інформаційної культури, критичного мислення, навичок безпечного використання цифрових технологій та готовності до роботи в цифровому освітньому середовищі (Концепція розвитку цифрових компетентностей[27]; 2021). Зміст документа значною мірою узгоджується з міжнародними рамками UNESCO ICT Competency Framework for Teachers, DigCompEdu та Educators' Digital Competency Framework (UNESCO[28]; 2018; European Commission[29]; 2017; UNICEF[30]; 2022).

Важливим інструментом імплементації світових практик став Професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти», який визначає систему загальних і професійних компетентностей сучасного викладача (Професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти»[31]; 2024). Аналіз змісту стандарту свідчить про його орієнтацію на розвиток широкого спектра трансверсальних компетентностей, серед яких критичне мислення, лідерство, командна взаємодія, комунікативна культура, цифрова грамотність, здатність до інноваційної діяльності та професійної рефлексії. Такий підхід відповідає міжнародним професійним стандартам педагогічної діяльності та рекомендаціям Education International і UNESCO (Education International & UNESCO[32]; 2021).

Значне місце у впровадженні принципів академічної культури займають рекомендаційні документи Міністерства освіти і науки України. Зокрема, Рекомендації щодо запобігання академічному плагіату та рекомендації з академічної доброчесності для закладів вищої освіти спрямовані на формування культури академічного письма, відповідального використання джерел інформації, дотримання етичних стандартів дослідницької діяльності та розвитку інституційної культури

[27] Концепція розвитку цифрових компетентностей: розпорядження КМУ від 3 березня 2021 р. № 167-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80?utm_source=chatgpt.com#Text

[28] UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. https://www.unesco.org/en/digital-competencies-skills/ict-cft?utm_source=chatgpt.com

[29] European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu). https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en?utm_source=chatgpt.com

[30] Educators' Digital Competency Framework (UNICEF). https://www.unicef.org/eca/media/24526/file/Educators'%20Digital%20Competence%20Framework.pdf

[31] Професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти»: наказ МОН України від 16.10.2024 № 1466. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vykladach-zakladu-vyshchoi-osvity1466

[32] Global Framework of Professional Teaching Standards (Education International & UNESCO). https://www.ei-ie.org/en/item/25734:global-framework-of-professional-teaching-standards

якості освіти (МОН України[33]; 2018а; МОН України[34]; 2018б). Ці документи фактично адаптують до українського освітнього простору міжнародні практики забезпечення академічної доброчесності.

Стратегічний характер імплементації світових підходів простежується у Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. Документ визначає серед пріоритетів модернізацію системи професійного розвитку викладачів, цифрову трансформацію освітнього процесу, розвиток академічної мобільності, інтеграцію до європейського освітнього простору та підвищення рівня академічної культури в закладах вищої освіти (Стратегія розвитку вищої освіти в Україні[35]; 2022). Таким чином, стратегічні орієнтири української освітньої політики загалом відповідають міжнародним цілям сталого розвитку освіти та концепції навчання впродовж життя.

Отже, аналіз українського законодавства та стратегічних документів свідчить про послідовну імплементацію світових практик розвитку академічної культури і трансверсальної компетентності викладачів. Національна нормативна база дедалі більше орієнтується на міжнародні стандарти академічної доброчесності, професійної етики, відкритої науки, цифрової грамотності та безперервного професійного розвитку. Водночас подальше вдосконалення механізмів реалізації цих положень потребує розвитку інституційної культури закладів освіти, удосконалення системи підвищення кваліфікації викладачів та розширення практик інтеграції трансверсальних компетентностей у професійну діяльність науково-педагогічних працівників.

3. Академічна культура викладача: сутність, особливості, структура

У сучасному освітньому дискурсі ***академічна культура викладача*** розглядається як складний багатовимірний феномен, що інтегрує систему цінностей, норм, принципів, моделей професійної поведінки, способів наукового мислення та комунікації, які забезпечують якість освітньої і науково-дослідної діяльності. Зростання ролі академічної

[33] Рекомендації щодо запобігання академічному плагіату та його виявлення в наукових роботах (авторефератах, дисертаціях, монографіях, наукових доповідях, статтях тощо): лист МОН від 15.08.2018 р. № 1/11-8681. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/akredytatsiya/instrukt-list/1-11-8681-vid-15082018-rekomendatsii-shchodo-zapobigannya-akademichnomu-plagiatu.pdf

[34] Щодо рекомендацій з академічної доброчесності для закладів вищої освіти: лист МОН України від 23.10.2018№ 1/9-650. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-650729-18?utm_source=chatgpt.com#Text

[35] Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки: розпорядження КМУ від 23 лютого 2022 р. № 286-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text

культури пов'язане з трансформацією вищої освіти в умовах глобалізації, цифровізації, розвитку відкритої науки та посилення вимог до професійної відповідальності викладача (Barnett[36]; 2000; Fullan[37]; 2016).

Науковці наголошують, що академічна культура є індивідуальною характеристикою особистості викладача, відображенням культурних традицій академічної спільноти, особливостей функціонування закладу освіти й професійного середовища загалом. Зокрема, T. Becher і P. Trowler розглядають академічну культуру як систему цінностей, норм і практик, які формуються в межах певних наукових дисциплін та визначають особливості професійної поведінки представників академічної спільноти (Becher, Trowler[38]; 2001). Такий підхід дозволяє трактувати академічну культуру як соціокультурний механізм відтворення професійних традицій, академічної етики й стандартів наукової діяльності.

У контексті сучасних освітніх трансформацій академічна культура дедалі більше асоціюється із здатністю викладача ефективно діяти в умовах невизначеності, міждисциплінарності та постійних змін. На думку R. Barnett, університет функціонує в умовах «суперскладності», що вимагає від викладача високого рівня рефлексивності, інтелектуальної відкритості, критичного мислення та готовності до безперервного професійного саморозвитку (Barnett[39]; 2000). Відповідно академічна культура перестає бути лише сукупністю етичних норм і набуває ознак професійної компетентності, необхідної для успішної діяльності в сучасному освітньому просторі.

Сутність академічної культури нерозривно пов'язана з академічною доброчесністю. У сучасних дослідженнях вона розглядається як основа довіри до результатів освітньої та наукової діяльності. В умовах цифровізації особливого значення набувають питання етичного використання інформаційних технологій, відповідального ставлення до інтелектуальної власності, дотримання принципів авторства та запобігання різним

[36] Barnett R. Realizing the University in an Age of Supercomplexity. Buckingham: Open University Press. 2000. https://philpapers.org/rec/BARRTU-2

[37] Fullan M. The New Meaning of Educational Change (5th ed.). New York: Teachers College Press. 2016. 298 p. URL: https://ru.scribd.com/document/1026761232/New-Meaning-of-Educational-Change-Fifth-Edition-The-full-chapters-free

[38] Becher T, Trowler P. R. Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines (2nd ed.). Buckingham: Open University Press. 2001. URL: https://www.researchgate.net/publication/311510700_Becher_T_and_Trowler_P_2001_Academic_Tribes_and_Territories_intellectual_enquiry_and_the_cultures_of_disciplines_2nd_edition_Buckingham_Open_University_PressSRHE

[39] Barnett R. Realizing the University in an Age of Supercomplexity. Buckingham: Open University Press. 2000. https://philpapers.org/rec/BARRTU-2

формам академічного шахрайства (Cojocariu, Mares[40]; 2021). Дослідники наголошують, що формування академічної культури передбачає розвиток внутрішньої мотивації до чесної поведінки, а не лише дотримання формальних правил і процедур (Fendler, Godbey[41]; 2016; Rodríguez-Ponce[42]; 2022).

У міжнародних дослідженнях академічна культура дедалі частіше розглядається як складник професійного капіталу викладача. За концепцією A. Hargreaves і M. Fullan, професійний капітал формується через поєднання людського, соціального та рішеннєвого капіталу, що забезпечує ефективність професійної діяльності та здатність до освітніх інновацій (Hargreaves, Fullan[43]; 2012). Саме академічна культура виступає середовищем, у якому відбувається накопичення та реалізація такого капіталу через професійну взаємодію, колегіальність і спільне створення знань.

Особливістю сучасного розуміння академічної культури є її тісний зв'язок із компетентнісною парадигмою освіти. K. Anderson-Levitt і M. Gardinier, зокрема, зазначають, що глобальне поширення компетентнісного підходу змінює традиційні уявлення про професійну діяльність викладача, актуалізуючи необхідність розвитку міждисциплінарних знань, адаптивності, інноваційності та здатності до навчання впродовж життя (Anderson-Levitt, Gardinier[44]; 2021). У цьому контексті академічна культура виступає підґрунтям для розвитку трансверсальних компетентностей та забезпечення ефективної професійної діяльності в умовах постійних змін.

Аналіз наукових джерел дозволяє виокремити *низку характерних особливостей академічної культури викладача*. Насамперед вона має аксіологічний характер, оскільки ґрунтується на системі професійних і загальнолюдських цінностей. Другою особливістю є нормативність,

[40] Cojocariu V.-M., Mares G. Academic Integrity in the Technology-Driven Education Era. *Ethical Use of Information Technology in Higher Education.* 2021. P.1–16. DOI: 10.1007/978-981-16-1951-9_1

[41] Fendler R. J., Godbey J. M. Cheaters should never win: Eliminating the benefits of cheating. *Journal of Academic Ethics*. 2016. № 14(1). P. 71–85. DOI: 10.1007/s10805-015-9240-8

[42] Rodríguez-Legendre F. Fernández-Cruz F. J. The Innovative Competence of University Teachers to Improve Learning: A Comparative Study of Bolivia, Spain and Mexico. *Research in Comparative and International Education*. 2024. № 19(9). DOI: 10.1177/17454999231219616

[43] Hargreaves A., Fullan M. Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. New York: Teachers College Press. 2012. 220 p. URL: https://eric.ed.gov/?id=ED530692

[44] Anderson-Levitt K., Gardinier M. P. Introduction Contextualising Global Flows of Competency-Based Education: Polysemy, Hybridity and Silences. *Comparative Education*. 2021. № 57(1). P. 1–18. https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1852719

що проявляється у дотриманні етичних принципів, академічної доброчесності та професійних стандартів. Третьою ознакою виступає інноваційність, яка відображає готовність викладача до впровадження нових освітніх технологій та педагогічних практик (Fullan[45]; 2016; Rodríguez-Legendre, Fernández-Cruz[46]; 2024). Важливою характеристикою також є відкритість до міжкультурної та міждисциплінарної взаємодії, що відповідає сучасним тенденціям розвитку глобального освітнього простору (Reimers, Chung[47]; 2016).

Значний внесок у розуміння сутності академічної культури зроблено в дослідженнях, присвячених трансформації освітнього середовища. Науковці наголошують, що викладачі виступають активними агентами змін, здатними впливати на розвиток освітньої культури закладу освіти через власну професійну діяльність, цінності та поведінку (Reinius et al.; 2022). Відповідно академічна культура набуває ознак соціального механізму забезпечення сталого розвитку освітньої організації.

На основі аналізу наукових праць доцільно розглядати структуру академічної культури викладача як інтегративну систему взаємопов'язаних компонентів: ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного, комунікативного, етико-деонтологічного, рефлексивно-розвивального. Деталізуємо зміст кожного з них.

Ціннісно-мотиваційний компонент охоплює професійні цінності, академічну етику, відповідальність, орієнтацію на якість освіти, прагнення до професійного саморозвитку та внутрішню мотивацію до дотримання принципів академічної доброчесності (Hargreaves, Fullan[48]; 2012).

Когнітивний компонент включає систему наукових, педагогічних, методичних і цифрових знань, необхідних для реалізації професійної діяльності в сучасному освітньому середовищі (Darling-Hammond[49]; 2006; Schleicher[50]; 2018).

---

[45] Fullan M. The New Meaning of Educational Change (5th ed.). New York: Teachers College Press. 2016. 298 p. URL: https://ru.scribd.com/document/1026761232/New-Meaning-of-Educational-Change-Fifth-Edition-The-full-chapters-free

[46] Rodríguez-Legendre F. Fernández-Cruz F. J. The Innovative Competence of University Teachers to Improve Learning: A Comparative Study of Bolivia, Spain and Mexico. *Research in Comparative and International Education*. 2024. № 19(9). DOI: 10.1177/17454999231219616

[47] Reimers F. M., Chung C. K. Teaching and Learning for the Twenty-First Century. Cambridge, MA: Harvard Education Press. 2016. 304 p. URL: https://eric.ed.gov/?id=ED568784

[48] Hargreaves A., Fullan M. Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. New York: Teachers College Press. 2012. 220 p. URL: https://eric.ed.gov/?id=ED530692

[49] Darling-Hammond L. Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs. San Francisco: Jossey-Bass. 2006. 419 p. DOI: 10.15581/004.12.25329

[50] Schleicher A. World Class: How to Build a 21st-Century School System. Paris: OECD Publishing. 2018. 297 p. DOI: 10.1787/9789264300002-en

Операційно-діяльнісний компонент характеризує здатність застосовувати професійні знання на практиці, використовувати інноваційні технології навчання, здійснювати науково-дослідну діяльність, організовувати ефективну освітню взаємодію та забезпечувати якість освітнього процесу (Hattie[51]; 2009; Rodríguez-Legendre, Fernández-Cruz[52]; 2024).

Комунікативний компонент передбачає розвиток культури професійного спілкування, навичок академічного дискурсу, міжкультурної взаємодії, командної роботи та конструктивного вирішення професійних проблем (Reimers, Chung[53]; 2016).

Етико-деонтологічний компонент відображає готовність викладача дотримуватися принципів академічної доброчесності, норм професійної етики, правил академічної поведінки та відповідального використання інформаційних ресурсів (Cojocariu, Mares[54]; 2021; Fendler, Godbey[55]; 2016).

Рефлексивно-розвивальний компонент забезпечує здатність до самоаналізу, самокорекції, оцінювання результатів власної діяльності та безперервного професійного вдосконалення (Barnett[56]; 2000; Reinius et al.[57]; 2022).

В умовах цифрової трансформації освіти до структури академічної культури доцільно включати також **цифровий компонент**, який передбачає готовність до використання цифрових технологій, відкритих освітніх ресурсів, інструментів штучного інтелекту та принципів

[51] Hattie J. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge. 2009. 378 p. URL: https://inspirasifoundation.org/wp-content/uploads/2020/05/John-Hattie-Visible-Learning_-A-synthesis-of-over-800-meta-analyses-relating-to-achievement-2008.pdf

[52] Rodríguez-Legendre F. Fernández-Cruz F. J. The Innovative Competence of University Teachers to Improve Learning: A Comparative Study of Bolivia, Spain and Mexico. *Research in Comparative and International Education*. 2024. № 19(9). DOI: 10.1177/17454999231219616

[53] Reimers F. M., Chung C. K. Teaching and Learning for the Twenty-First Century. Cambridge, MA: Harvard Education Press. 2016. 304 p. URL: https://eric.ed.gov/?id=ED568784

[54] Cojocariu V.-M., Mares G. Academic Integrity in the Technology-Driven Education Era. *Ethical Use of Information Technology in Higher Education.* 2021. P.1–16. DOI: 10.1007/978-981-16-1951-9_1

[55] Fendler R. J., Godbey J. M. Cheaters should never win: Eliminating the benefits of cheating. *Journal of Academic Ethics*. 2016. № 14(1). P. 71–85. DOI: 10.1007/s10805-015-9240-8

[56] Barnett R. Realizing the University in an Age of Supercomplexity. Buckingham: Open University Press. 2000. https://philpapers.org/rec/BARRTU-2

[57] Reinius H., Kaukinen I., Korhonen T., Juuti K., Hakkarainen K. Teachers as Transformative Agents in Changing School Culture. *Teaching and Teacher Education*. 2022. № 120, 103888. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103888

відкритої освіти. Саме цифрова педагогіка дедалі більше стає складником сучасної академічної культури викладача, забезпечуючи відкритість, доступність і персоналізацію освітнього процесу (Tolochko et al.[58]; 2025).

Отже, ***академічна культура викладача*** є інтегративним особистісно-професійним утворенням, яке поєднує систему цінностей, знань, норм, способів діяльності та моделей професійної поведінки, спрямованих на забезпечення якості освітньої та наукової діяльності. Її структура охоплює ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, комунікативний, етико-деонтологічний, рефлексивно-розвивальний і цифровий компоненти, які сукупно забезпечують ефективну професійну діяльність викладача в умовах інноваційного розвитку освіти.

Проблема академічної культури викладача в останні роки посідає важливе місце і в українському педагогічному дискурсі, що зумовлено модернізацією системи вищої освіти, інтеграцією України до Європейського простору вищої освіти, утвердженням принципів академічної доброчесності й активною цифровою трансформацією освітнього середовища. Українські науковці розглядають академічну культуру як у ролі сукупності норм і правил академічної поведінки, так і як складний інтегративний феномен, що відображає систему професійних цінностей, морально-етичних орієнтирів, комунікативних практик, науково-дослідницьких традицій та інноваційної діяльності викладача (Поліщук, Гайдукевич[59]; 2023; Семеніхіна, Удовиченко, Удовиченко[60]; 2024).

У вітчизняній науці ***академічна культура*** трактується як важлива складова професійної культури викладача, що забезпечує якість освітньої та наукової діяльності, сприяє формуванню довіри в академічному середовищі та створює умови для розвитку академічної спільноти. На думку Л. Поліщук і К. Гайдукевич, академічна культура є системою цінностей, норм, традицій і моделей поведінки, які визначають характер взаємодії між учасниками освітнього процесу та забезпечують

[58] Tolochko S., Kanishevska L., Vasyuk O., Vygovska S., Prylypko V., Lesyk A. Digital pedagogy of open education: essence, content, efficiency. *In press. Educational policy and reforms: the impact of globalization***:** Scientific monograph. Kharkiv: TECHNOLOGY CENTER, 2025. P. 35–69. https://doi.org/10.15587/978-617-8360-20-7.ch2

[59] Поліщук Л. О., Гайдукевич К. А. Академічна культура закладів вищої освіти України. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв.* 2023. Вип. 2. С. 28–35.

[60] Семеніхіна О., Удовиченко О., Удовиченко І. Академічна культура та її розвиток у закладах вищої освіти в ретроспективі та порівнянні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2024. № 1-2(135–136). С. 207–219. DOI 10.24139/2312-5993/2024.01-02/207-219

функціонування закладу вищої освіти як відкритого інтелектуального середовища (Поліщук, Гайдукевич[61]; 2023).

Суттєвий внесок у розвиток сучасного розуміння академічної культури здійснили О. Семеніхіна, О. Удовиченко та І. Удовиченко, які розглядають її як історично сформований соціокультурний феномен, що еволюціонує під впливом суспільних трансформацій, освітніх реформ та міжнародних академічних практик. Дослідники наголошують, що академічна культура охоплює дотримання принципів академічної доброчесності, культуру наукового пошуку, академічної комунікації, міжособистісної взаємодії, професійної відповідальності й інституційної етики (Семеніхіна, Удовиченко, Удовиченко[62]; 2024).

У сучасних умовах особливого значення набуває проблема формування академічної культури в контексті кризових суспільних викликів. Л. Прокоф'єва підкреслює, що в умовах воєнного стану академічна культура стає чинником збереження професійної стійкості, підтримання етичних стандартів діяльності викладачів, забезпечення довіри в освітньому середовищі та консолідації академічної спільноти. Академічна культура у цьому випадку виконує, окрім регулятивної, ще й ціннісно-консолідуючу функцію, сприяє зміцненню професійної відповідальності й академічної солідарності (Прокоф'єва[63]; 2026).

Вітчизняні дослідники дедалі частіше пов'язують академічну культуру з інноваційним розвитком освіти. Зокрема, С. Толочко обґрунтовує роль викладача-інноватора як організатора учіннєвої діяльності в умовах студентоцентрованого навчання. У цьому контексті академічна культура виступає підґрунтям для впровадження інноваційних освітніх технологій, розвитку педагогічної творчості, формування культури співробітництва та створення освітнього середовища, орієнтованого на потреби здобувача освіти (Толочко[64]; 2020). Подальший розвиток цієї ідеї представлено в навчальному посібникові «Інноваційні технології навчання», де інноваційна діяльність викладача розглядається як

[61] Поліщук Л. О., Гайдукевич К. А. Академічна культура закладів вищої освіти України. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв.* 2023. Вип. 2. С. 28–35.

[62] Семеніхіна О., Удовиченко О., Удовиченко І. Академічна культура та її розвиток у закладах вищої освіти в ретроспективі та порівнянні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 1-2(135–136). С. 207–219. DOI 10.24139/2312-5993/2024.01-02/207-219

[63] Прокоф'єва Л.Б. Формування академічної культури: особливості професійної взаємодії в умовах воєнного стану. *Інноваційна педагогіка.* 2026. Вип. 91. Т. 2. С. 143–148. DOI https://doi.org/10.32782/ip/91.2.24

[64] Толочко С. В. Викладач-інноватор як організатор учіннєвої діяльності в умовах студентоцентрованого навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2020. № 189. С. 79–84. DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-189-79-84

важливий показник його академічної зрілості й професійної культури (Толочко[65]; 2021).

Особливого значення у структурі академічної культури набуває академічна доброчесність. У дослідженні С. Толочко, Н. Бордюг та Л. Міронець зазначається, що сучасний розвиток технологій штучного інтелекту актуалізує потребу у формуванні нових етичних механізмів регулювання освітньої та наукової діяльності. Автори наголошують, що академічна культура сучасного викладача повинна передбачати дотримання принципів доброчесності і , що головне, готовність до відповідального використання цифрових технологій та інструментів штучного інтелекту (Толочко, Бордюг, Міронець[66]; 2023).

Важливим складником академічної культури в українській науковій традиції визнається культура академічної комунікації. У підручнику «Основи культури мовлення й академічної риторики» академічна культура розглядається крізь призму мовленнєвої компетентності, академічного дискурсу, професійної комунікації й культури публічного представлення результатів наукової діяльності. Автори підкреслюють, що якість академічної взаємодії значною мірою визначає ефективність освітнього процесу й рівень розвитку академічного середовища (Хомич, Толочко[67]; 2025).

Подальший розвиток комунікативного аспекту академічної культури представлено в дослідженні, присвяченому академічному письму й публічним виступам. У ньому доведено, що академічне письмо, аргументована комунікація, культура дискусії й публічна презентація результатів діяльності є важливими інструментами формування професійної репутації викладача та забезпечення ефективної взаємодії в академічному середовищі (Хомич, Толочко; 2026).

Узагальнення результатів українських наукових досліджень дозволяє визначити ***академічну культуру викладача*** як інтегративну характеристику особистості й професійної діяльності, що відображає систему цінностей, етичних норм, моделей академічної поведінки, способів наукової й педагогічної взаємодії, спрямованих на забезпечення якості освіти, розвиток науки та дотримання принципів академічної доброчесності.

---

[65] Толочко С. В. Інноваційні технології навчання: навч. посіб. Київ : Вид-во НАУ, 2021. 140 с.

[66] Толочко С. В., Бордюг Н. С., Міронець Л. П. Академічна доброчесність та штучний інтелект в освітній і науковій діяльності. *Інноваційна педагогіка.* 2023. № 62. С. 25–32. DOI https://doi.org/10.32782/2663- 6085/2023/62.2.4

[67] Толочко С. В., Хомич В. І. Основи культури мовлення й академічної риторики : підручник. Київ : Компринт, 2025. 332 с. DOI https://doi.org/10.32405/978-617-8571-69-6-2025-332

Аналіз наукових праць дає підстави виокремити такі особливості академічної культури викладача:

– ціннісно-нормативну спрямованість, що ґрунтується на принципах академічної доброчесності, відповідальності та професійної етики;

– інтегративний характер, який поєднує педагогічну, наукову, комунікативну та інноваційну діяльність;

– гуманістичну орієнтацію на розвиток особистості здобувача освіти в умовах студентоцентрованого навчання;

– відкритість до інновацій та цифрових трансформацій освітнього середовища;

– соціокультурну зумовленість, що відображає вплив суспільних, освітніх і наукових процесів на професійну діяльність викладача;

– здатність забезпечувати стійкість академічного середовища в умовах суспільних криз і викликів.

На основі аналізу вітчизняних наукових джерел структуру академічної культури викладача доцільно розглядати як систему взаємопов'язаних компонентів: ціннісно-етичного, когнітивно-професійного, комунікативно-риторичного, науково-дослідницького, інноваційно-цифрового, рефлексивно-розвивального. Зупинимося детальніше на їхньому потрактуванні.

Ціннісно-етичний компонент охоплює академічну доброчесність, професійну відповідальність, академічну свободу, толерантність і дотримання етичних норм.

Когнітивно-професійний компонент характеризує рівень фахової підготовки, наукової ерудиції, методологічної культури та здатності до професійного саморозвитку.

Комунікативно-риторичний компонент передбачає володіння академічним мовленням, академічним письмом, культурою наукової дискусії й публічного виступу.

Науково-дослідницький компонент відображає готовність до здійснення наукових досліджень, дотримання стандартів наукової етики й участі в академічній співпраці.

Інноваційно-цифровий компонент охоплює здатність використовувати сучасні освітні технології, цифрові ресурси й інструменти штучного інтелекту відповідно до принципів академічної доброчесності.

Рефлексивно-розвивальний компонент характеризує здатність до самоаналізу, професійної рефлексії й безперервного вдосконалення власної діяльності.

Отже, у вітчизняній педагогічній науці ***академічна культура викладача*** розглядається як багатовимірний феномен, що поєднує

етичні, професійні, наукові, комунікативні та інноваційні аспекти діяльності. Її структура відображає сучасні тенденції розвитку вищої освіти та відповідає потребам формування викладача нового покоління, здатного ефективно діяти в умовах цифровізації, інтернаціоналізації та інноваційного розвитку освітнього простору.

4. Трансверсальна компетентність викладача в умовах відкритої освіти й науки

Глобальні процеси цифровізації, інтернаціоналізації освіти, поширення концепцій відкритої науки та відкритої освіти зумовлюють трансформацію професійної ролі викладача. Сучасний педагог дедалі частіше виступає, окрім ретранслятора знань, ще й фасилітатором навчання, організатором освітньої взаємодії, дослідником, наставником та агентом інноваційних змін. За таких умов особливого значення набуває трансверсальна компетентність, яка забезпечує здатність ефективно діяти в складних, динамічних і міждисциплінарних професійних ситуаціях.

У міжнародному науковому дискурсі поняття «***трансверсальна компетентність***» трактується як комплекс універсальних знань, умінь, цінностей і особистісних якостей, що можуть застосовуватися в різних сферах діяльності незалежно від конкретної професії чи предметної галузі (Crasovan[68]; 2016). На відміну від спеціальних компетентностей, які мають предметно-фаховий характер, трансверсальні компетентності характеризуються високим рівнем мобільності та забезпечують ефективну адаптацію людини до суспільних і професійних змін.

В умовах відкритої освіти й науки трансверсальна компетентність набуває особливої актуальності, оскільки сучасне освітнє середовище дедалі більше ґрунтується на принципах відкритості знань, міждисциплінарності, міжнародної співпраці, цифрової взаємодії та безперервного навчання. Відкритість освітніх ресурсів, розвиток масових онлайн-курсів, поширення відкритого доступу до результатів досліджень і впровадження цифрових платформ потребують від викладача здатності швидко опановувати нові інструменти діяльності, працювати з великими обсягами інформації й ефективно взаємодіяти в глобальному академічному просторі.

Науковці підкреслюють, що трансверсальні компетентності формуються через активну участь особистості у процесах критичного мислення, рефлексії та розв’язання складних проблем. D. Hanesová і L.Theodoulides зазначають, що саме критичне мислення, здатність

[68] Crasovan M. Transversal Competences or How to Learn Differently. *Journal of Educa-tional Sciences.* 2016. DOI:10.22618/TP.PCMS.20164.349016

до рефлексивного аналізу власної діяльності, аргументованого прийняття рішень та оцінювання інформації становлять основу професійної ефективності сучасного викладача (Hanesová & Theodoulides[69]; 2022). У контексті відкритої науки такі якості набувають особливої цінності через необхідність критичного аналізу наукової інформації, оцінювання достовірності джерел і забезпечення академічної доброчесності.

Важливе місце в структурі трансверсальної компетентності займає здатність до інноваційної діяльності. M. Fullan розглядає сучасного педагога як провідника освітніх змін, який має бути готовим до постійного оновлення професійних практик, використання інноваційних технологій та адаптації до нових освітніх умов (Fullan[70]; 2016). Аналогічної позиції дотримуються H. Reinius, I. Kaukinen, T. Korhonen, K. Juuti та K. Hakkarainen, які характеризують учителя як трансформаційного агента, здатного впливати на розвиток освітньої культури, створювати нові форми співпраці та стимулювати інноваційні процеси в освітньому середовищі (Reinius et al.[71]; 2022).

У дослідженнях A. Hargreaves та M. Fullan трансверсальні компетентності розглядаються як складова професійного капіталу викладача. Науковці доводять, що успішна професійна діяльність залежить не лише від рівня фахової підготовки, а й від здатності співпрацювати, ефективно комунікувати, навчатися впродовж життя та брати участь у професійних спільнотах (Hargreaves & Fullan[72]; 2012). Саме такі характеристики забезпечують викладачу можливість ефективно функціонувати в умовах відкритої освіти, де навчання дедалі більше набуває мережевого та колаборативного характеру.

Особливе значення трансверсальні компетентності мають у процесі підготовки педагогічних кадрів. L. Darling-Hammond наголошує, що сучасна педагогічна освіта повинна орієнтуватися не лише на формування професійних знань, а й на розвиток критичного мислення, комунікативних умінь, лідерства, здатності до співпраці та професійної

[69] Hanesová D., Theodoulides L. Mastering Transversal Competences in a Higher Education Environment: Through Processes of Critical Thinking and Reflection. Banská Bystrica: Belianum. 2022. URL: https://doi.org/10.24040/2022.9788055720159

[70] Fullan M. The New Meaning of Educational Change (5th ed.). New York: Teachers College Press. 2016. 298 p. URL: https://ru.scribd.com/document/1026761232/New-Meaning-of-Educational-Change-Fifth-Edition-The-full-chapters-free

[71] Reinius H., Kaukinen I., Korhonen T., Juuti K., Hakkarainen K. Teachers as Transformative Agents in Changing School Culture. *Teaching and Teacher Education*. 2022. № 120, 103888. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103888

[72] Hargreaves A., Fullan M. Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. New York: Teachers College Press. 2012. 220 p. URL: https://eric.ed.gov/?id=ED530692

рефлексії (Darling-Hammond[73]; 2006). Такі компетентності забезпечують готовність викладача до роботи в умовах невизначеності та швидких соціально-технологічних змін.

У контексті відкритої науки особливої ваги набувають компетентності академічної комунікації та міжнародної співпраці. Відкритий доступ до результатів досліджень, участь у міжнародних проєктах, академічна мобільність і функціонування глобальних наукових мереж вимагають від викладача високого рівня комунікативної культури, міжкультурної компетентності та здатності до продуктивної взаємодії в багатомовному середовищі. Такі характеристики забезпечують ефективне поширення знань і залучення до міжнародного академічного діалогу.

Узагальнення результатів сучасних наукових досліджень дозволяє визначити трансверсальну компетентність викладача як інтегровану здатність особистості ефективно використовувати універсальні когнітивні, комунікативні, соціальні, цифрові та рефлексивні ресурси для успішного здійснення професійної діяльності в умовах відкритої освіти та науки.

У структурі трансверсальної компетентності викладача доцільно виокремити такі взаємопов'язані компоненти:

– *когнітивно-аналітичний*, що охоплює критичне мислення, вирішення проблем, аналіз інформації та прийняття рішень;

– *комунікативний*, який включає академічну комунікацію, міжкультурну взаємодію, командну роботу та мережеву співпрацю;

– *інноваційно-креативний*, пов'язаний зі здатністю генерувати нові ідеї, впроваджувати освітні інновації та адаптуватися до змін;

– *цифровий,* що передбачає ефективне використання цифрових технологій, відкритих освітніх ресурсів та цифрових платформ;

– *соціально-емоційний*, який забезпечує розвиток емоційного інтелекту, лідерства, відповідальності та здатності до співробітництва;

– *рефлексивно-саморозвивальний*, що характеризує готовність до безперервного навчання, самооцінювання та професійного вдосконалення.

Тож в умовах відкритої освіти й науки, на думку закордонних науковців, ***трансверсальна компетентність*** стає одним із ключових показників професійної готовності викладача до здійснення освітньої, наукової та інноваційної діяльності. Вона забезпечує здатність ефективно діяти в глобальному академічному просторі, підтримувати відкритість знань, здійснювати міждисциплінарну взаємодію, використовувати

[73] Darling-Hammond L. Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs. San Francisco: Jossey-Bass. 2006. 419 p. DOI: 10.15581/004.12.25329

сучасні цифрові технології та безперервно вдосконалювати власну фахову діяльність відповідно до викликів суспільства знань.

У сучасному українському науково-педагогічному дискурсі проблема розвитку трансверсальної компетентності викладача набуває особливої актуальності у зв'язку з інтеграцією національної системи освіти до європейського освітнього простору, цифровізацією освітнього середовища, поширенням концепцій відкритої освіти та відкритої науки, а також необхідністю підготовки конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно діяти в умовах суспільної невизначеності та постійних змін. Вітчизняні науковці розглядають трансверсальні компетентності як універсальний інструмент професійної діяльності, що забезпечує мобільність, адаптивність, здатність до міждисциплінарної взаємодії та безперервного професійного розвитку (Копусь, Бабій[74]; 2022; Попова[75]; 2022).

Концепція трансверсальності поступово займає важливе місце в українській педагогічній науці. Як зазначає Л. Попова, поняття «трансверсальність» виходить за межі традиційного компетентнісного підходу й характеризує здатність особистості переносити набуті знання, уміння та досвід у нові професійні й соціальні ситуації. Дослідниця підкреслює, що трансверсальні компетентності є міжгалузевими, універсальними та можуть ефективно реалізовуватися в різних сферах діяльності незалежно від спеціальності фахівця (Попова[76]; 2022). Саме ця універсальність робить їх особливо важливими для викладача, який функціонує в умовах відкритого освітнього середовища.

Відкрита освіта передбачає доступність освітніх ресурсів, використання цифрових платформ, академічну мобільність, міжнародне співробітництво та індивідуалізацію освітніх траєкторій. За таких умов професійна діяльність викладача потребує не лише високого рівня предметної підготовки, а й сформованості комплексу трансверсальних компетентностей, що забезпечують ефективну взаємодію з різними суб'єктами освітнього процесу, здатність до самоосвіти, критичного аналізу інформації та швидкого реагування на зміни в освітньому просторі.

---

[74] Копусь О. А., Бабій О. Ю. Трансверсальні компетентності сучасного вчителя у ракурсі підготовки майбутніх педагогів до роботи в новій українській школі. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.* 2022. Вип. 2 (139). С. 30–35. DOI: https://doi.org/10.24195/2617-6688-2022-1-4

[75] Попова Л.М. Екземпліфікація терміну «трансверсальність» у сучасному науковому просторі через призму підготовки майбутнього фахівця. *Інноваційна педагогіка.* 2022. Вип. 48. Т. 2. С. 165–169. DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.32

[76] Там само.

Значний внесок у дослідження трансверсальних компетентностей педагогів здійснили О. Копусь та О. Бабій. Науковці розглядають трансверсальні компетентності як важливу складову професійної підготовки сучасного вчителя та наголошують на їхньому визначальному значенні для реалізації ідей Нової української школи. Дослідники підкреслюють, що до ключових трансверсальних компетентностей педагога належать критичне мислення, комунікативність, креативність, здатність до співпраці, цифрова грамотність, уміння вирішувати проблеми та готовність до навчання впродовж життя (Крпусь, Бабій[77]; 2022). Зазначені характеристики повною мірою відповідають потребам відкритої освіти, де навчання дедалі більше набуває мережевого, колаборативного та міждисциплінарного характеру.

Особливої актуальності трансверсальні компетентності набувають у контексті розвитку відкритої науки. Сучасний викладач виступає як споживачем знань, так і активним учасником глобального наукового простору. Відкритий доступ до результатів досліджень, міжнародні наукові проєкти, міждисциплінарні дослідження й використання цифрових наукових платформ вимагають сформованості таких якостей, як інформаційна грамотність, критичне оцінювання наукових джерел, академічна комунікація й готовність до співпраці в міжнародних наукових мережах.

У монографії «Культурно-гуманітарні стратегії розвитку університетської освіти в умовах динамічних суспільних трансформацій» підкреслюється, що сучасний університет має бути відкритою інтелектуальною системою, здатною формувати особистість, готову до міжкультурного діалогу, інноваційної діяльності й відповідального громадянства (Степаненко та ін.[78]; 2018). У цьому контексті трансверсальні компетентності розглядаються в ролі важливого механізму гуманізації освіти, розвитку культури співробітництва та забезпечення академічної мобільності учасників освітнього процесу.

Значну увагу проблемі трансверсальних компетентностей приділяють сучасні дослідники педагогічної освіти. N. Tkachenko, V. Kovalchuk

[77] Копусь О. А., Бабій О. Ю. Трансверсальні компетентності сучасного вчителя у ракурсі підготовки майбутніх педагогів до роботи в новій українській школі. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2022. Вип. 2 (139). С. 30–35. DOI: https://doi.org/10.24195/2617-6688-2022-1-4

[78] Культурно-гуманітарні стратегії розвитку університетської освіти в умовах динамічних суспільних трансформацій: Монографія / Л.С. Горбунова, М.А. Дебич, В.В. Зінченко, І.М. Сікорська, І.В. Степаненко, О.М. Шипко / За ред. І.В. Степаненко. Київ.: ІВО НАПН України, 2018. 226 с. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2018/10/mon_Kult-gum_strategii_VO_v_suspilnih_transform_IVO-2018-226p_avtors-kolektiv.pdf

та Y. Wenjing визначають трансверсальні компетентності викладача XXI століття як інтегровану систему когнітивних, соціальних, емоційних і цифрових умінь, що забезпечують успішну професійну діяльність у складному освітньому середовищі. До ключових компетентностей дослідники відносять критичне мислення, комунікацію, співробітництво, креативність, цифрову грамотність, адаптивність та емоційний інтелект (Tkachenko, Kovalchuk & Wenjing[79]; 2023).

Важливий внесок у дослідження феномену трансверсальних компетентностей здійснили S. Tolochko, N. Bordiug та I. Knysh. Науковці розглядають трансверсальні компетентності як універсальний ресурс професійного розвитку впродовж життя та підкреслюють їхню роль у формуванні інноваційного мислення, підприємливості, готовності до міжгалузевої взаємодії та ефективного реагування на виклики сучасного суспільства (Tolochko, Bordiug & Knysh[80]; 2020). Дослідники доводять, що саме трансверсальні компетентності створюють основу для успішної реалізації концепції навчання впродовж життя, яка є одним із ключових принципів відкритої освіти.

Вітчизняні дослідники також акцентують увагу на взаємозв'язку трансверсальних компетентностей із концепцією навчання впродовж життя. У відкритому освітньому середовищі викладач повинен постійно оновлювати свої професійні знання, освоювати нові цифрові інструменти, адаптуватися до інноваційних педагогічних технологій та розширювати власний дослідницький потенціал. Саме трансверсальні компетентності забезпечують готовність до такої безперервної професійної самореалізації та розвитку.

Аналіз українських наукових джерел дає підстави визначити ***трансверсальну компетентність викладача*** як інтегративну характеристику особистості, що поєднує універсальні знання, уміння, цінності та поведінкові стратегії, які забезпечують ефективне здійснення освітньої, наукової, комунікативної та інноваційної діяльності в умовах відкритої освіти й науки.

У структурі трансверсальної компетентності викладача доцільно виокремити такі взаємопов'язані компоненти:

– *когнітивно-аналітичний*, що передбачає критичне мислення, інформаційну грамотність, здатність до аналізу та інтерпретації інформації;

[79] Tkachenko, N., Kovalchuk, V., & Wenjing, Y. (2023). 21st century teacher's transversal competencies: theoretical analysis. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, 1*. P. 395–405. https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7169

[80] Tolochko S., Bordiug N, Knysh I. Transversal competencies of innovative entrepreneurship professionals in lifelong education. *Baltic Journal of Economic Studies*. 2020. Vol. 6. № 3. P. 156–165. DOI: https://doi.org/10.30525/2256-0742/2020-6-3-156-165

– *комунікативний,* який охоплює академічну комунікацію, міжкультурну взаємодію, командну роботу та мережеву співпрацю;

– *цифровий,* пов'язаний із використанням цифрових технологій, відкритих освітніх ресурсів, онлайн-платформ і цифрових сервісів;

– *інноваційно-креативний*, котрий характеризує здатність до генерації нових ідей, проєктування інноваційних освітніх практик та впровадження педагогічних нововведень;

– *соціально-громадянський*, який відображає відповідальність, толерантність, соціальну активність і готовність до міжкультурного діалогу;

– *рефлексивно-саморозвивальний*, що забезпечує здатність до самооцінювання, професійного самовдосконалення та навчання впродовж життя.

Отже, український науковий дискурс уважає трансверсальну компетентність викладача однією з ключових характеристик сучасного педагога, котра необхідна для успішного функціонування в умовах відкритої освіти й науки. Її розвиток забезпечує професійну мобільність, здатність до міждисциплінарної взаємодії, ефективне використання цифрових технологій, участь у міжнародному академічному співробітництві й готовність до безперервного професійного розвитку. Тож формування трансверсальних компетентностей уважається пріоритетним напрямом модернізації педагогічної освіти й підвищення якості фахової діяльності викладачів у суспільстві знань.

ВИСНОВКИ

Проведений аналіз світового й вітчизняного досвіду розвитку академічної культури і трансверсальної компетентності викладачів засвідчив, що в умовах глобалізації, цифрової трансформації, поширення відкритої освіти та відкритої науки ці феномени набувають статусу ключових чинників забезпечення якості вищої освіти та професійного розвитку науково-педагогічних працівників. Сучасний викладач розглядається в ролі носія спеціалізованих знань, суб'єкта інноваційної діяльності, фасилітатор освітнього процесу, учасник міжнародної академічної спільноти й провідник цінностей академічної доброчесності.

Вивчення світового досвіду дало змогу встановити, що провідні міжнародні організації, зокрема UNESCO, OECD, European Union, UNICEF та Education International, розглядають академічну культуру як комплекс цінностей, норм, принципів і моделей професійної поведінки, що забезпечують академічну свободу, доброчесність, відкритість знань, соціальну відповідальність і якість освітньої діяльності. Водночас трансверсальні компетентності визначаються як універсальні

компетентності XXI століття, які забезпечують здатність до критичного мислення, комунікації, співпраці, креативності, цифрової взаємодії, адаптивності та безперервного навчання. Міжнародні освітні документи демонструють перехід від традиційної моделі професійної підготовки до компетентнісної парадигми, орієнтованої на розвиток особистості, готової до діяльності в умовах складних суспільних трансформацій.

Аналіз українського законодавства засвідчив високий рівень імплементації світових підходів до розвитку академічної культури та трансверсальних компетентностей викладачів. Положення Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про академічну доброчесність», Концепції розвитку педагогічної освіти, Концепції розвитку цифрових компетентностей, Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки та Професійного стандарту «Викладач закладу вищої освіти» відображають міжнародні орієнтири щодо академічної доброчесності, відкритості науки, цифрової трансформації освіти, професійного саморозвитку та навчання впродовж життя. Це свідчить про послідовну інтеграцію України до європейського та світового освітнього простору.

У результаті аналізу наукових підходів до трактування академічної культури встановлено, що вона є складним інтегративним феноменом, який поєднує систему цінностей, морально-етичних норм, професійних установок, академічних традицій, моделей комунікації та інноваційних практик, що визначають характер освітньої й наукової діяльності викладача. Академічна культура виконує ціннісно-регулятивну, комунікативну, інтегративну, дослідницьку та інноваційну функції, забезпечуючи формування довіри в академічному середовищі та підтримання високих стандартів якості освіти й науки. Її структура охоплює ціннісно-етичний, когнітивно-професійний, комунікативний, дослідницький, інноваційно-цифровий і рефлексивно-саморозвивальний компоненти, які перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємозумовлюють ефективність професійної діяльності викладача.

Дослідження феномену трансверсальної компетентності показало, що вона є важливою складовою професійної готовності викладача до діяльності в умовах відкритої освіти й науки. Трансверсальна компетентність характеризує здатність особистості ефективно використовувати універсальні когнітивні, комунікативні, соціальні, цифрові та рефлексивні ресурси для розв'язання професійних завдань у різних контекстах. Її основними складниками виступають критичне мислення, креативність, комунікативність, цифрова грамотність, здатність до співпраці, міжкультурної взаємодії, самоосвіти та адаптації до змін. Саме ці характеристики забезпечують готовність викладача до функціонування в мережевому, відкритому й інноваційному освітньому середовищі.

Установлено, що академічна культура та трансверсальна компетентність мають взаємодоповнювальний характер і формують єдину систему професійної готовності сучасного викладача. Академічна культура створює ціннісно-світоглядне й етичне підґрунтя професійної діяльності, тоді як трансверсальна компетентність забезпечує її практичну реалізацію в умовах міждисциплінарності, цифровізації та відкритості освітнього простору. Їхня синергія сприяє розвиткові фахової мобільності, інноваційності, академічної відповідальності й конкурентоспроможності викладача в національному й міжнародному академічному середовищі.

Таким чином, академічна культура і трансверсальна компетентність постають стратегічними ресурсами інноваційного розвитку освіти, визначають якість професійної діяльності викладача та виступають важливими передумовами формування відкритого, демократичного й високоефективного освітньо-наукового простору, орієнтованого на принципи академічної доброчесності, безперервного навчання, цифрової трансформації та сталого розвитку суспільства знань.

АНОТАЦІЯ

У науковому до слідженні узагальнено результати комплексного аналізу феноменів академічної культури та трансверсальної компетентності викладача в контексті інноваційного розвитку освіти, відкритої освіти й науки. Розкрито світові тенденції формування академічної культури як системи цінностей, норм і професійних практик, що забезпечують академічну доброчесність, якість освіти, відкритість знань і розвиток академічних спільнот. Окреслено провідні міжнародні підходи до визначення трансверсальних компетентностей як універсальних умінь XXI століття, необхідних для критичного мислення, комунікації, співпраці, креативності, цифрової грамотності та навчання впродовж життя.

Проаналізовано процес імплементації світових освітніх практик у законодавство України, що засвідчує послідовне нормативне закріплення принципів академічної доброчесності, цифрової компетентності, відкритої науки, професійного розвитку викладача та компетентнісного підходу в системі вищої освіти. Визначено, що українське законодавче поле гармонізується з європейськими та міжнародними освітніми стандартами.

Розкрито сутність, особливості та структуру академічної культури викладача як інтегративного феномену, що охоплює ціннісно-етичний, когнітивно-професійний, комунікативний, дослідницький, інноваційно-цифровий та рефлексивний компоненти. Доведено, що академічна

культура є основою професійної поведінки викладача та гарантом якості освітньо-наукової діяльності.

Обґрунтовано зміст і структуру трансверсальної компетентності викладача в умовах відкритої освіти й науки як системи універсальних когнітивних, комунікативних, соціальних, цифрових та рефлексивних здатностей, що забезпечують професійну мобільність, адаптивність і ефективну діяльність у динамічному освітньому середовищі.

Установлено взаємозв'язок між академічною культурою та трансверсальною компетентністю як взаємодоповнювальними складовими професійної діяльності викладача, що забезпечують інноваційний розвиток освіти та формування сучасного відкритого освітньо-наукового простору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Anderson-Levitt K., Gardinier M. P. Introduction Contextualising Global Flows of Competency-Based Education: Polysemy, Hybridity and Silences. *Comparative Education*. 2021. № 57(1). P. 1–18. https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1852719

2. Barnett R. Realizing the University in an Age of Supercomplexity. Buckingham: Open University Press. 2000. https://philpapers.org/rec/BARRTU-2

3. Becher T, Trowler P. R. Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines (2nd ed.). Buckingham: Open University Press. 2001. URL: https://www.researchgate.net/publication/311510700_Becher_T_and_Trowler_P_2001_Academic_Tribes_and_Territories_intellectual_enquiry_and_the_cultures_of_disciplines_2nd_edition_Buckingham_Open_University_PressSRHE

4. Cojocariu V.-M., Mares G. Academic Integrity in the Technology-Driven Education Era. *Ethical Use of Information Technology in Higher Education.* 2021. P. 1–16. DOI: 10.1007/978-981-16-1951-9_1

5. Crasovan M. Transversal Competences or How to Learn Differently. *Journal of Educational Sciences.* 2016. DOI:10.22618/TP.PCMS.20164.349016

6. Darling-Hammond L. Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs. San Francisco: Jossey-Bass. 2006. 419 p. DOI: 10.15581/004.12.25329

7. Fendler R. J., Godbey J. M. Cheaters should never win: Eliminating the benefits of cheating. *Journal of Academic Ethics*. 2016. № 14(1). P. 71–85. DOI: 10.1007/s10805-015-9240-8

8. Fullan M. The New Meaning of Educational Change (5th ed.). New York: Teachers College Press. 2016. 298 p. URL: https://ru.scribd.com/

document/1026761232/New-Meaning-of-Educational-Change-Fifth-Edition-The-full-chapters-free

9. Hanesová D., Theodoulides L. Mastering Transversal Competences in a Higher Education Environment: Through Processes of Critical Thinking and Reflection. Banská Bystrica: Belianum. 2022. URL: https://doi.org/10.24040/2022.9788055720159

10. Hargreaves A., Fullan M. Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. New York: Teachers College Press. 2012. 220 p. URL: https://eric.ed.gov/?id=ED530692

11. Hattie J. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge. 2009. 378 p. URL: https://inspirasifoundation.org/wp-content/uploads/2020/05/John-Hattie-Visible-Learning_-A-synthesis-of-over-800-meta-analyses-relating-to-achievement-2008.pdf

12. Mangue C., Gonondo J. Academic culture and talent cultivation: the Chinese experience. JCIHE. 2021. № 13(1). P. 133–150. DOI: 10.32674/jcihe

13. Reimers F. M., Chung C. K. Teaching and Learning for the Twenty-First Century. Cambridge, MA: Harvard Education Press. 2016. 304 p. URL: https://eric.ed.gov/?id=ED568784

14. Reinius H., Kaukinen I., Korhonen T., Juuti K., Hakkarainen K. Teachers as Transformative Agents in Changing School Culture. *Teaching and Teacher Education*. 2022. № 120, 103888. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103888

15. Rodríguez-Legendre F. Fernández-Cruz F. J. The Innovative Competence of University Teachers to Improve Learning: A Comparative Study of Bolivia, Spain and Mexico. *Research in Comparative and International Education*. 2024. № 19(9). DOI: 10.1177/17454999231219616

16. Rodríguez-Ponce E. Teaching academic integrity in design education: Challenges and best practices. *International Journal of Design.* 2022. Vol. 16(1). P. 1–15

17. Schleicher A. World Class: How to Build a 21st-Century School System. Paris: OECD Publishing. 2018. 297 p. DOI: 10.1787/9789264300002-en

18. Terzieva L., Luppi E., Traina I. Transferable/Transversal Competences: How to Teach and How to Assess. 2015. P. 25–56. URL: https://www.researchgate.net/publication/308947787_TransferableTransversal_competences_How_to_teach_and_how_to_assess

19. Tkachenko, N., Kovalchuk, V., & Wenjing, Y. (2023). 21st century teacher's transversal competencies: theoretical analysis. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, *1*. P. 395–405. https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7169

20. Tolochko S. Bordiug N, Knysh I. Transversal competencies of innovative entrepreneurship professionals in lifelong education. *Baltic Journal of Economic Studies*. 2020. Vol. 6. № 3. P. 156–165. DOI: https://doi.org/10.30525/2256-0742/2020-6-3-156-165

21. Tolochko S., Kanishevska L., Vasyuk O., Vygovska S., Prylypko V., Lesyk A. Digital pedagogy of open education: essence, content, efficiency. *In press. Educational policy and reforms: the impact of globalization***:** Scientific monograph. Kharkiv: TECHNOLOGY CENTER, 2025. P. 35–69. https://doi.org/10.15587/978-617-8360-20-7.ch2

22. UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997). URL: https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-concerning-status-higher-education-teaching-personnel?utm_source=chatgpt.com

23. UNESCO. School and teaching practices for twenty-first century challenges: lessons from the Asia-Pacific region, regional synthesis report; 2014 regional study on transversal competencies in education policy and practice (Phase II). 201. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244022

24. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action. URL: https://www.uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf?utm_source=chatgpt.com

25. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. https://www.unesco.org/en/digital-competencies-skills/ict-cft?utm_source=chatgpt.com

26. UNESCO AI Competency Framework for Teachers. https://www.unesco.org/en/digital-competencies-skills/ict-cft?utm_source=chatgpt.com

27. OECD Definition and Selection of Key Competencies (DeSeCo). https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html

28. OECD Learning Compass 2030. https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html

29. UNESCO Preparing & supporting teachers to meet the challenges of 21st century learning in Asia-Pacific: transversal competencies in Education Policies and Practice. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246052

30. UNESCO Assessment of Transversal Competencies: Policy and Practice in the Asia-Pacific Region (2016). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246590?utm_source=chatgpt.com

31. Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning (European Union, 2018). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29&utm_source=chatgpt.com

32. European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu). https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en?utm_source=chatgpt.com

33. Educators' Digital Competency Framework (UNICEF). https://www.unicef.org/eca/media/24526/file/Educators'%20Digital%20Competence%20Framework.pdf

34. Global Framework of Professional Teaching Standards (Education International & UNESCO). https://www.ei-ie.org/en/item/25734:global-framework-of-professional-teaching-standards

35. Recommendation on Open Educational Resources (UNESCO, 2019). https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-open-educational-resources-oer?utm_source=chatgpt.com

36. UNESCO Recommendation on Open Science (2021). https://www.unesco.org/en/open-science/about?hub=686&utm_source=chatgpt.com

37. European Skills Agenda for Sustainable Competitiveness, Social Fairness and Resilience (2020). https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/skills-and-qualifications/european-skills-agenda_en

38. Концепція розвитку педагогічної освіти: наказ МОН № 776 від 16.07.2018. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti?utm_source=chatgpt.com

39. Концепція розвитку цифрових компетентностей: розпорядження КМУ від 3 березня 2021 р. № 167-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80?utm_source=chatgpt.com#Text

40. Копусь О. А., Бабій О. Ю. Трансверсальні компетентності сучасного вчителя у ракурсі підготовки майбутніх педагогів до роботи в новій українській школі. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.* 2022. Вип. 2 (139). С. 30–35. DOI: https://doi.org/10.24195/2617-6688-2022-1-4

41. Культурно-гуманітарні стратегії розвитку університетської освіти в умовах динамічних суспільних трансформацій: монографія / Л.С. Горбунова, М.А. Дебич, В.В. Зінченко, І.М. Сікорська, І.В. Степаненко, О.М. Шипко / За ред. І.В. Степаненко. Київ.: ІВО НАПН України, 2018. 226 с. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2018/10/mon_Kult-gum_strategii_VO_v_suspilnih_transform_IVO-2018-226p_avtors-kolektiv.pdf

42. Попова Л.М. Екземпліфікація терміну «трансверсальність» у сучасному науковому просторі через призму підготовки майбутнього фахівця. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Випуск 48. Т. 2. С. 165–169. DOI https://doi.org/10.32843/2663- 6085/2022/48.2.32

43. Поліщук Л. О., Гайдукевич К. А. Академічна культура закладів вищої освіти України. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв.* 2023. Вип. 2. С. 28–35.

44. Про академічну доброчесність: Закон України від 18 грудня 2025 року № 4742-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20?utm_source=chatgpt.com#Text

45. Про освіту: Закон України від 05 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

46. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text

47. Про наукову і науково-технічну діяльність: Закон України 26 листопада 2015 року № 848-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19?utm_source=chatgpt.com#Text

48. Прокоф'єва Л.Б. Формування академічної культури: особливості професійної взаємодії в умовах воєнного стану. *Інноваційна педагогіка.* 2026. Вип. 91. Т. 2. С. 143–148. DOI https://doi.org/10.32782/ip/91.2.24

49. Професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти» : наказ МОН України від 16.10.2024 № 1466. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vykladach-zakladu-vyshchoi-osvity1466

50. Рекомендації щодо запобігання академічному плагіату та його виявлення в наукових роботах (авторефератах, дисертаціях, монографіях, наукових доповідях, статтях тощо): лист МОН від 15.08.2018 р. № 1/11-8681. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/akredytatsiya/instrukt-list/1-11-8681-vid-15082018-rekomendatsii-shchodo-zapobigannya-akademichnomu-plagiatu.pdf

51. Семеніхіна О., Удовиченко О., Удовиченко І. Академічна культура та її розвиток у закладах вищої освіти в ретроспективі та порівнянні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2024. № 1-2(135–136). С. 207–219. DOI 10.24139/2312-5993/2024.01-02/207-219

52. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки: розпорядження КМУ від 23 лютого 2022 р. № 286-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text

53. Толочко С. В. Викладач-інноватор як організатор учіннєвої діяльності в умовах студентоцентрованого навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2020. № 189. С. 79–84. DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-189-79-84

54. Толочко С. В. Інноваційні технології навчання : навч. посіб. Київ : Вид-во НАУ, 2021. 140 с.

55. Толочко С. В., Бордюг Н. С., Міронець Л. П. Академічна доброчесність та штучний інтелект в освітній і науковій діяльності. *Інноваційна педагогіка.* 2023. № 62. С. 25–32. DOI https://doi.org/10.32782/2663- 6085/2023/62.2.4

56. Толочко С. В., Хомич В. І. Основи культури мовлення й академічної риторики : підручник. Київ: Компринт, 2025. 332 с. DOI https://doi.org/10.32405/978-617-8571-69-6-2025-332

57. Хомич В. І., Толочко С. В. Академічне письмо й публічні виступи у формуванні ефективних міжгрупових комунікацій політичних і економічних лідерів. *Pedagogical and Psychological Research, Innovations in Education as a Basis for Shaping a Modern Educational Environment:* Scientific monograph. Riga : Baltija Publishing. 2026. Vol. 2. P. 409–433. DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-658-4-45

58. Щодо рекомендацій з академічної доброчесності для закладів вищої освіти : лист МОН України від 23.10.2018 № 1/9-650. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-650729-18?utm_source=chatgpt.com#Text

Information about the authors:
Khomych Viktoriia Ivanivna,
Candidate of Philology, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Interdisciplinary Education
Kyiv-Mohyla School of Professional and Continuing Education
2, Hryhoriia Skovoroda str., Kyiv, Ukraine

Tolochko Svitlana Viktorivna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Chief Researcher of the Department of Extracurricular Education
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine
9, M. Berlinsky str., Kyiv, Ukraine

SECTION 3.
LANGUAGE CULTURE AND COMMUNICATIVE COMPETENCE IN BUILDING AN INTERNATIONALISED EDUCATIONAL ECOSYSTEM

DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-708-6-16

АКАДЕМІЧНА АНГЛІЙСЬКА ЯК ІНСТРУМЕНТ ІНТЕГРАЦІЇ ПЕДАГОГА-ДОСЛІДНИКА У СВІТОВИЙ НАУКОВИЙ ДИСКУРС

Кібенко Л. М., Кравчук О. В.

ВСТУП

Сучасний розвиток науки та освіти відбувається в умовах глобалізації, цифровізації та інтернаціоналізації академічного середовища. Інтенсивне поширення наукових знань, активізація міжнародної співпраці між закладами вищої освіти, зростання академічної мобільності та розвиток відкритої науки зумовлюють необхідність формування нових професійних компетентностей у педагогів-дослідників. Однією з таких компетентностей є володіння академічною англійською мовою, яка сьогодні виступає основним засобом міжнародної наукової комунікації та інтеграції науковців у світовий академічний простір.

У сучасному науковому середовищі англійська мова фактично набула статусу глобальної мови науки, адже переважна більшість міжнародних наукових журналів, баз даних, академічних платформ, конференцій та дослідницьких проєктів функціонує саме англійською мовою. Провідні наукометричні бази даних, міжнародні репозитарії та електронні бібліотеки містять значний масив наукової інформації, доступ до якої неможливий без належного рівня володіння академічною англійською. За таких умов іншомовна підготовка педагога-дослідника виходить за межі традиційного вивчення іноземної мови та перетворюється на важливий інструмент професійного розвитку, наукового пошуку та академічної самореалізації. Особливого значення академічна англійська набуває в контексті інтеграції української науки до Європейського дослідницького простору та

міжнародного академічного співтовариства. Участь у міжнародних грантових програмах, проєктах Erasmus+, академічних обмінах, міжнародних конференціях і програмах подвійних дипломів потребує від педагога-дослідника не лише володіння англійською мовою на загальному рівні, а й сформованості спеціалізованої академічної комунікативної компетентності. Саме академічна англійська забезпечує можливість здійснювати ефективну професійну взаємодію з представниками різних наукових шкіл, презентувати результати досліджень, публікувати наукові праці в міжнародних виданнях та брати участь у глобальному обміні знаннями.

На відміну від загальної англійської мови, академічна англійська (English for Academic Purposes, EAP) являє собою спеціалізований напрям мовної підготовки, орієнтований на потреби наукової та освітньої діяльності. Її головною метою є формування здатності ефективно використовувати англійську мову для виконання академічних і дослідницьких завдань. Академічна англійська охоплює широкий спектр мовленнєвих умінь, необхідних для роботи в міжнародному науковому середовищі: читання наукової літератури, написання академічних текстів, підготовку дослідницьких проєктів, участь у наукових дискусіях, презентацію результатів досліджень та здійснення професійної комунікації.

Аналіз наукових досліджень дозволяє стверджувати, що структура академічної англійської є багатокомпонентною та охоплює кілька взаємопов'язаних складових. Насамперед це академічне читання, яке передбачає здатність працювати з науковими статтями, монографіями, аналітичними звітами та іншими академічними джерелами. Важливим компонентом виступає академічне письмо, що включає написання наукових статей, анотацій, тез доповідей, рецензій, оглядів літератури, грантових заявок та дисертаційних досліджень відповідно до міжнародних вимог і стандартів. Не менш важливою складовою є академічне усне мовлення, яке забезпечує ефективну участь у конференціях, семінарах, круглих столах, наукових дискусіях та міжнародних проєктах. Академічне аудіювання дозволяє сприймати наукову інформацію під час лекцій, вебінарів, конференційних виступів та інших форм академічної взаємодії. Окрім мовленнєвих навичок, структура академічної англійської включає володіння науковою термінологією, знання жанрових особливостей академічних текстів, навички критичного аналізу інформації, академічної аргументації та міжкультурної комунікації. Автори дослідження зазначають, що особливістю академічної англійської є її тісний зв'язок із розвитком

критичного мислення та дослідницьких компетентностей[1]. Академічна комунікація вимагає від дослідника не лише мовної правильності, а й уміння аргументовано висловлювати власну позицію, аналізувати різні наукові підходи, інтерпретувати результати досліджень та брати участь у науковій полеміці. Саме тому академічна англійська розглядається як засіб формування когнітивних умінь високого рівня, що забезпечують якісне здійснення наукової діяльності.

Для українських педагогів-дослідників академічна англійська стає важливим інструментом підвищення професійної конкурентоспроможності. Володіння нею відкриває доступ до найновіших наукових досягнень, забезпечує можливість публікації результатів власних досліджень у міжнародних виданнях, сприяє розвитку академічної мобільності та розширенню професійних контактів. Крім того, академічна англійська створює умови для активної участі у світових наукових процесах та формування позитивного міжнародного іміджу української науки.

1. Теоретичні засади академічної англійської у сучасному науковому просторі

Питання інтернаціоналізації освіти та ролі іноземної мови у формуванні професійних компетентностей активно досліджуються як українськими, так і зарубіжними науковцями. Сучасні наукові розвідки формують міждисциплінарне поле знань, що охоплює педагогіку, лінгводидактику, теорію міжкультурної комунікації, міжнародну освіту та академічну мобільність[2]. У вітчизняному науковому дискурсі значна увага приділяється методичним аспектам навчання іноземних мов, розвитку професійно орієнтованої іншомовної підготовки та впровадженню сучасних освітніх технологій у процес формування академічної комунікативної компетентності. Водночас міжнародний досвід демонструє необхідність комплексного підходу до розвитку академічної англійської як інструменту інтеграції педагога-дослідника у світовий науковий простір.

[1] Тагільцева Я., Люлька В., Назаренко М. Формування навичок науково-професійної комунікації англійською мовою у здобувачів вищої освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. 2025. 26 (94).С. 85–89.

[2] Клімова Г.П. Інтернаціоналізація вищої освіти як найважливіший чинник розвитку міжнародних відносин. *Вісник Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого*. 2024. Вип. 3(62). С. 187–202.

Сутність академічної англійської полягає не лише у володінні граматичними структурами чи професійною термінологією[3]. Вона охоплює здатність здійснювати ефективну наукову комунікацію, працювати з міжнародними джерелами інформації, брати участь у наукових дискусіях, презентувати результати досліджень та здійснювати академічне письмо відповідно до міжнародних стандартів. У сучасному науковому середовищі академічна англійська виступає своєрідним інструментом професійної соціалізації дослідника, який забезпечує його включення до глобальної наукової спільноти. У науковій літературі виокремлюють два основні напрями англійської мови для академічних цілей: англійську мову загальноакадемічного спрямування (English for General Academic Purposes – EGAP) та англійську мову спеціалізованого академічного спрямування (English for Specific Academic Purposes – ESAP). Перший напрям орієнтований на формування універсальних академічних умінь, необхідних для успішної навчальної та наукової діяльності незалежно від галузі підготовки. До таких умінь належать академічне читання, написання есе й наукових текстів, підготовка відповідей на екзаменаційні завдання, участь у семінарах і дискусіях, а також розвиток навичок усної академічної комунікації.

Натомість ESAP враховує специфіку конкретної галузі знань і зосереджується на формуванні мовної компетентності в межах певної професійної або наукової сфери. Такий підхід передбачає опанування спеціалізованої термінології, особливостей професійного дискурсу та жанрових характеристик фахових текстів. Дослідники зазначають, що незалежно від спеціалізації академічна підготовка повинна забезпечувати розвиток комплексу навичок, серед яких критичний аналіз наукової інформації, уміння визначати основні ідеї тексту, формулювати аргументовані висновки, здійснювати пошук і опрацювання джерел, готувати усні презентації та брати участь у професійній комунікації. Водночас зміст і форми реалізації цих умінь варіюються залежно від предметної галузі та особливостей майбутньої професійної діяльності здобувачів освіти.

У сучасному академічному просторі англійська мова фактично виконує функцію глобальної мови науки. Більшість міжнародних конференцій, наукових журналів, електронних баз даних та дослідницьких платформ використовують саме англійську як основний засіб комунікації. Володіння академічною англійською сьогодні можна порівняти з володінням цифровими технологіями, оскільки вона є

[3] Вараді Н. Розвиток академічних та професійних навичок англійської мови для студентів-міжнародників: структура, орієнтована на англійську мову для спеціальних цілей. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2026, 409–415.

невід'ємним інструментом професійної діяльності сучасного дослідника. За оцінками міжнародних аналітичних ресурсів, переважна більшість наукових публікацій у провідних міжнародних базах даних представлена англійською мовою, що значно розширює можливості доступу до актуальних результатів досліджень та новітніх наукових досягнень.

Вивчення академічної англійської сприяє формуванню низки важливих компетентностей. Насамперед це розвиток навичок академічного письма, що включає вміння структурувати науковий текст, формулювати дослідницькі проблеми, аргументувати власну позицію та дотримуватися міжнародних стандартів наукової комунікації. Не менш важливим є формування критичного мислення, яке дозволяє аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність та здійснювати обґрунтований вибір наукових джерел. Окрім цього, академічна англійська сприяє розвитку навичок міжкультурної комунікації. Участь у міжнародних конференціях, спільних дослідницьких проєктах та академічних мережах вимагає не лише мовної підготовки, а й розуміння особливостей академічної культури різних країн. Саме тому сучасні програми академічної англійської інтегрують мовну підготовку з розвитком міжкультурної компетентності, академічної доброчесності та навичок професійної взаємодії.

Необхідно також підкреслити роль академічної англійської у забезпеченні академічної мобільності. Володіння мовою відкриває доступ до міжнародних освітніх програм, стажувань, програм подвійних дипломів та наукових грантів. Авторка дослідження зазначає, що це сприяє професійному розвитку дослідників, підвищенню якості наукових досліджень та інтеграції національної науки до світового наукового простору[4].

Узагальнюючи зазначене, академічна англійська у сучасному науковому просторі виступає не лише засобом комунікації, а й важливим інструментом професійного розвитку, міжнародної співпраці та інтеграції педагога-дослідника у глобальний науковий дискурс. Поєднання компетентнісного та комунікативного підходів забезпечує ефективне формування академічної мовної компетентності, а розвиток навичок академічного письма, критичного мислення та міжкультурної взаємодії створює необхідні передумови для успішної участі науковців у міжнародному академічному середовищі. В умовах інтернаціоналізації освіти та науки академічна англійська стає одним із ключових чинників конкурентоспроможності сучасного педагога-дослідника та важливою складовою його професійної компетентності.

[4] Вараді Н. Розвиток академічних та професійних навичок англійської мови для студентів-міжнародників: структура, орієнтована на англійську мову для спеціальних цілей. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2026. С. 409–415.

2. Іншомовна комунікативна компетентність педагога-дослідника як складова професійного розвитку

Сучасні трансформаційні процеси в системі вищої освіти, інтеграція України до Європейського освітнього та наукового простору, розвиток міжнародного академічного співробітництва й цифровізація наукової діяльності зумовлюють нові вимоги до професійної підготовки педагогів-дослідників[5]. У цих умовах особливого значення набуває формування іншомовної комунікативної компетентності як однієї з ключових складових професійного розвитку сучасного науково-педагогічного працівника. Володіння іноземною мовою, насамперед англійською, сьогодні є не лише засобом міжкультурної взаємодії, а й необхідною умовою ефективної наукової діяльності, академічної мобільності, міжнародної співпраці та професійної самореалізації[6]. На сучасному етапі модернізації освіти в Україні актуалізується проблема підготовки педагогів нової генерації, які володіють високим рівнем професійної та комунікативної компетентності, здатні творчо реалізовувати освітній процес, здійснювати наукові дослідження та ефективно функціонувати в міжнародному академічному середовищі. Сучасний педагог-дослідник має бути не лише фахівцем у своїй галузі знань, але й активним учасником світового наукового дискурсу, здатним презентувати результати власних досліджень, брати участь у міжнародних конференціях, грантових програмах і наукових проєктах.

Саме тому іншомовна комунікативна компетентність виступає важливим чинником професійного розвитку особистості. Вона охоплює сукупність знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій та досвіду, необхідних для ефективного використання іноземної мови в професійній, науковій та міжкультурній комунікації. На відміну від традиційного розуміння мовної підготовки, сучасна концепція іншомовної комунікативної компетентності передбачає здатність використовувати іноземну мову як інструмент професійної діяльності, наукового пошуку та академічної взаємодії.

Важливу роль у формуванні професійної компетентності педагога-дослідника відіграє його методологічна культура. Відомі українські науковці В. Андрущенко, С. Гончаренко, В. Кремень, І. Зязюн, Н. Ничкало та інші неодноразово підкреслювали, що рівень наукової підготовки молодого дослідника значною мірою визначається

[5] Хникіна О. О., Семенюк А. А., Тригуб Г. В. Ефективні засоби оволодіння науковою комунікацією іноземною мовою. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, 2024. Вип.4. С. 172–177. URL : http://www.academstudies.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/666/615

[6] Рибалко Л.М. Методологія та організація науково-педагогічних досліджень : навч. посіб. для здобувачів 3-го (освіт.-наук.) рівня вищої освіти спец. А5 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)». Полтава : Нац. ун-т ім. Ю. Кондратюка, 2025. 127 с.

сформованістю його методологічного мислення. Методологічна культура дозволяє науковцю усвідомлювати логіку наукового пізнання, критично оцінювати наукові концепції, здійснювати обґрунтований вибір методів дослідження та інтерпретувати отримані результати.

У сучасному міжнародному науковому середовищі реалізація зазначених завдань практично неможлива без володіння іноземною мовою. Значна частина сучасних наукових публікацій, електронних баз даних, міжнародних журналів та академічних платформ функціонує англійською мовою. Саме тому іншомовна комунікативна компетентність стає необхідним інструментом формування методологічної культури дослідника та забезпечення його доступу до світових наукових ресурсів. Методологія наукових досліджень формує не лише структуру наукового пошуку, а й визначає стратегію наукового пізнання, яка ґрунтується на системному, логічному та критичному аналізі досліджуваних явищ. Водночас ефективна реалізація цієї стратегії в умовах сучасного інформаційного суспільства значною мірою залежить від здатності науковця працювати з іншомовними джерелами, аналізувати міжнародний досвід та інтегрувати результати світових досліджень у власну наукову діяльність. Таким чином, іншомовна комунікативна компетентність забезпечує розширення дослідницького простору педагога та сприяє підвищенню якості наукових досліджень.

Особливого значення набуває інтеграція компетентнісного та комунікативного підходів у процесі формування іншомовної підготовки педагогів-дослідників. Компетентнісний підхід орієнтує освітній процес на розвиток здатності застосовувати набуті знання в реальних професійних ситуаціях, тоді як комунікативний підхід забезпечує формування навичок ефективного використання мови у процесі професійного спілкування. Поєднання цих підходів створює умови для практикоорієнтованого навчання, під час якого розвиток мовленнєвих умінь здійснюється у тісному зв’язку з виконанням науково-дослідних завдань. Результатом такої інтеграції є формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності, яка включає когнітивний, комунікативний, соціокультурний та дослідницький компоненти. Когнітивний компонент забезпечує здатність до сприйняття, аналізу та інтерпретації наукової інформації іноземною мовою. Комунікативний компонент пов’язаний із формуванням навичок усного та письмового професійного спілкування. Соціокультурний компонент сприяє розвитку міжкультурної взаємодії та розумінню особливостей міжнародного академічного середовища. Дослідницький компонент забезпечує здатність використовувати іноземну мову як інструмент наукового пошуку та представлення результатів досліджень.

Досвідчені науковці у своїй діяльності орієнтуються на фундаментальні критерії наукового пізнання, що передбачають виявлення об'єктивних закономірностей досліджуваних явищ, аналіз причинно-наслідкових зв'язків та встановлення суттєвих характеристик наукових об'єктів. Вони розглядають наукове дослідження як процес поступового переходу від абстрактного до конкретного знання, здійснюють критичне осмислення отриманих результатів та прагнуть досягти максимальної об'єктивності висновків. Реалізація цих завдань в умовах міжнародного наукового співтовариства потребує високого рівня іншомовної підготовки. Однією з провідних тенденцій розвитку сучасної філософії освіти є поступовий відхід від традиційної моделі навчання, заснованої переважно на передачі знань від викладача до здобувача освіти, до парадигми партнерської взаємодії, співпраці та відкритого діалогу. У межах такого підходу змінюється роль педагога в освітньому процесі: він перестає бути виключно джерелом інформації та набуває функцій наставника, консультанта, модератора й фасилітатора навчання. Основним завданням викладача стає створення умов для самостійного пізнання, розвитку критичного мислення та активного залучення здобувачів освіти до процесу конструювання знань.

Сучасна освітня практика передбачає формування суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками освітнього процесу, що ґрунтуються на взаємній повазі, довірі, відповідальності та співробітництві. У такій моделі особливого значення набувають навички комунікації, рефлексії, аргументованого висловлення власної думки та здатність працювати в команді. Як зазначають дослідники, зокрема Н. Базуріна, це зумовлює розширення спектра професійних компетентностей сучасного педагога. Окрім ґрунтовних предметних знань, викладач повинен володіти розвиненим критичним мисленням, здатністю до самоаналізу та саморефлексії, навичками оцінювання власної діяльності, а також умінням ефективно функціонувати в багатокультурному та багатомовному освітньому середовищі.

Відповідні трансформації знаходять відображення і в змісті сучасних освітніх програм. Навчальні плани дедалі частіше орієнтуються на компетентнісний підхід та передбачають використання модульної організації навчання, індивідуальних освітніх траєкторій, тьюторського супроводу, проєктної та дослідницької діяльності. Такі форми роботи сприяють розвитку автономності здобувачів освіти, формуванню навичок самостійного навчання, відповідальності за результати власної діяльності та готовності до безперервного професійного й особистісного розвитку. У результаті освітній процес набуває більш гнучкого, інтерактивного та практикоорієнтованого характеру, що відповідає сучасним вимогам суспільства знань та концепції навчання впродовж життя.

Іншомовна комунікативна компетентність забезпечує можливість працювати з міжнародними науковими базами даних, аналізувати зарубіжні наукові публікації, здійснювати порівняльні дослідження та використовувати кращі світові практики у власній професійній діяльності[7]. Вона сприяє формуванню критичного мислення, розвитку аналітичних здібностей та здатності до наукової рефлексії. Завдяки цьому педагог-дослідник отримує можливість об'єктивно оцінювати педагогічні явища, визначати перспективні напрями досліджень та здійснювати науковий пошук відповідно до сучасних міжнародних стандартів. У сучасних умовах цифровізації науки особливого значення набуває також здатність працювати з міжнародними цифровими ресурсами, електронними бібліотеками, науковими платформами та системами управління знаннями. Більшість таких ресурсів функціонує англійською мовою, що додатково підсилює значущість іншомовної комунікативної компетентності у професійному розвитку педагога-дослідника.

Таким чином, іншомовна комунікативна компетентність є важливою складовою професійного розвитку сучасного педагога-дослідника. Вона забезпечує доступ до міжнародного наукового простору, сприяє формуванню методологічної культури, розвитку дослідницьких умінь, критичного мислення та академічної мобільності. В умовах інтернаціоналізації освіти і науки володіння іноземною мовою стає не лише професійною перевагою, а й необхідною умовою успішної науково-педагогічної діяльності, інтеграції до світового академічного співтовариства та реалізації принципів безперервного професійного розвитку.

3. Перспективи розвитку академічної англійської в системі професійної підготовки українського педагога-дослідника

У XXI столітті академічна англійська перестає бути лише навчальною дисципліною чи інструментом вивчення іноземної мови. Вона перетворюється на важливий засіб професійної комунікації, дослідницької діяльності, академічної мобільності та інтеграції до світового наукового простору. Поняття англійської мови для академічних цілей (English for Academic Purposes, EAP) сформувалося як окремий напрям англійської мови професійного спрямування наприкінці XX століття[8]. Поштовхом до його розвитку стали процеси

[7] Li H. Teaching academic English in higher education: strategies and challenges. *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 10. Article 1559307. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1559307.

[8] Тагільцева Я., Люлька В., Назаренко М. Формування навичок науково-професійної комунікації англійською мовою у здобувачів вищої освіти. *Наукові*

інтернаціоналізації вищої освіти та зростання потреби у підготовці фахівців до ефективної роботи в міжнародному академічному середовищі. Уперше термін EAP набув широкого поширення після обговорення проблем академічної англійської на спеціалізованих науково-методичних заходах у Великій Британії, а згодом його активно впровадили в освітню практику університетів США та інших країн. Сьогодні EAP розглядається як система мовної підготовки, спрямована на формування навичок академічного читання, письма, дослідницької діяльності та професійної комунікації, необхідних для успішного навчання, проведення наукових досліджень і участі в міжнародному науковому співтоваристві. Саме тому подальший розвиток академічної англійської в системі підготовки українських педагогів-дослідників набуває стратегічного значення. Проаналізуємо основні перспективи розвитку академічної англійської в системі професійної підготовки українського педагога-дослідника:

1. *Інтеграція академічної англійської в дослідницько-орієнтоване навчання.* Однією з найважливіших перспектив є поєднання навчання академічної англійської з дослідницькою діяльністю педагогів. Сучасні міжнародні підходи демонструють ефективність навчання і викладання, заснованого на дослідженнях (research-based learning), коли мовна підготовка здійснюється через виконання реальних наукових завдань. Аналіз наукових статей, написання анотацій, підготовка дослідницьких пропозицій, проведення літературних оглядів та представлення результатів власних досліджень англійською мовою сприяють одночасному розвитку мовних і дослідницьких компетентностей. У такому підході академічна англійська виступає не метою навчання, а засобом входження до міжнародного наукового середовища. Це дозволяє педагогам-дослідникам формувати навички академічного мислення та поступово долучатися до світового наукового дискурсу.

2. Розвиток академічної мовної грамотності як складової професійної компетентності. Академічна англійська забезпечує здобувачів мовними ресурсами для виконання складних інтелектуальних дій, зокрема аналізу, аргументації, синтезу інформації, оцінювання та інтерпретації результатів досліджень. Для педагога-дослідника це означає не лише володіння професійною термінологією, а й здатність формулювати наукові проблеми, будувати аргументовані висновки та презентувати результати досліджень відповідно до міжнародних стандартів академічної комунікації.

3. *Удосконалення підготовки з академічного письма*. Окремим напрямом розвитку є системне впровадження курсів академічного

письма. У сучасному науковому середовищі саме академічне письмо виступає основним інструментом представлення результатів досліджень. Підготовка наукових статей, тез конференцій, рецензій, грантових заявок та дисертаційних робіт вимагає високого рівня володіння академічними жанрами. Структуроване ознайомлення здобувачів освіти з особливостями написання анотацій, наукових статей, оглядів літератури та конференційних доповідей сприяє формуванню розуміння логіки наукового дослідження та підвищує впевненість у професійній комунікації. У перспективі доцільним є створення центрів академічного письма при університетах за зразком провідних європейських і американських закладів освіти.

4. *Розвиток цифрових академічних компетентностей*. Сучасний науковий простір дедалі більше функціонує в цифровому форматі. Тому ще однією перспективою виступає інтеграція академічної англійської з цифровими дослідницькими компетентностями. Сучасний дослідник повинен уміти працювати з міжнародними науковими базами даних, електронними бібліотеками, цифровими репозитаріями та системами управління бібліографічною інформацією. Академічна англійська сьогодні охоплює не лише традиційні мовні навички, а й уміння працювати з цифровими ресурсами, використовувати міжнародні платформи наукової комунікації, брати участь у вебінарах, онлайн-конференціях та міжнародних професійних мережах. Саме тому розвиток цифрової академічної грамотності має стати невід'ємною складовою підготовки педагогів-дослідників.

5. *Формування мультимодальної та колаборативної комунікації*. Сучасна академічна комунікація виходить за межі традиційного текстового формату. Все більшого поширення набувають мультимодальні форми представлення результатів досліджень: відеопрезентації, цифрові постери, інтерактивні доповіді, подкасти та наукові блоги. Перспективним напрямом розвитку академічної англійської є формування навичок мультимодальної комунікації, що дозволяє майбутнім науковцям ефективно представляти результати власної діяльності різним аудиторіям. Не менш важливим є розвиток колаборативних навичок, необхідних для участі у міжнародних дослідницьких командах та міжуніверситетських проєктах.

6. *Посилення міжнародної академічної мобільності*. Володіння академічною англійською безпосередньо пов'язане з розширенням можливостей академічної мобільності. Участь у програмах Erasmus+, міжнародних стажуваннях, грантових конкурсах та наукових обмінах вимагає високого рівня володіння англійською мовою. Подальший розвиток академічної англійської в українських закладах вищої освіти сприятиме активнішому залученню педагогів-дослідників до міжна-

родних освітніх і наукових програм. Це, своєю чергою, забезпечить обмін досвідом, підвищення кваліфікації та інтеграцію української науки до глобального академічного простору.

7. *Використання штучного інтелекту в академічній комунікації.* Новітньою перспективою виступає інтеграція інструментів штучного інтелекту в процес навчання академічної англійської. Сучасні технології дозволяють автоматизувати перевірку текстів, удосконалювати стиль академічного письма, здійснювати мовний аналіз та підтримувати процес підготовки наукових публікацій. Водночас використання таких інструментів потребує розвитку критичного мислення та академічної доброчесності. Майбутні педагоги-дослідники повинні не лише вміти користуватися цифровими помічниками, а й усвідомлювати етичні межі їх застосування в науковій діяльності.

8. *Соціалізація до міжнародної наукової культури*. Найважливішою перспективою розвитку академічної англійської є її роль у соціалізації майбутніх педагогів-дослідників до міжнародної наукової культури. Через участь у конференціях, академічних дискусіях, взаємному рецензуванні та професійних спільнотах здобувачі освіти поступово опановують норми міжнародного наукового спілкування. Академічна англійська дозволяє майбутнім ученим засвоїти особливості акад.-мічного стилю, використовувати мовні засоби аргументації, цитування та наукової полеміки. Вона формує здатність будувати переконливі наукові аргументи, критично оцінювати існуючі підходи та пропонувати власні наукові ідеї. У результаті педагог-дослідник стає повноцінним учасником світового академічного співтовариства.

ВИСНОВКИ

У процесі дослідження проаналізовано теоретичні засади академічної англійської, визначено її місце у структурі професійної підготовки науково-педагогічних працівників та розкрито особливості її функціонування в сучасному міжнародному науковому просторі. Встановлено, що академічна англійська є багатокомпонентною системою, яка охоплює академічне читання, письмо, аудіювання, усне наукове мовлення, володіння фаховою термінологією, навички академічної аргументації та міжкультурної комунікації. Доведено, що ефективне використання цих складових забезпечує успішну інтеграцію дослідника до глобального академічного середовища. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю посилення участі українських науковців у міжнародному академічному середовищі, розширенням вимог до публікаційної активності, академічної мобільності та міжнародної наукової співпраці. За таких умов володіння академічною англійською виступає не лише засобом професійної комунікації, а й

важливим чинником розвитку наукового потенціалу сучасного педагога-дослідника. У ході дослідження визначено перспективні напрями розвитку академічної англійської в системі професійної підготовки українських педагогів-дослідників, серед яких інтеграція дослідницького навчання, розвиток академічної мовної грамотності, удосконалення навичок академічного письма, формування цифрових та мультимодальних компетентностей, використання інструментів штучного інтелекту, розширення академічної мобільності та залучення до міжнародних професійних спільнот.

АНОТАЦІЯ

У процесі дослідження проаналізовано теоретичні засади академічної англійської у сучасному науковому просторі, визначено її роль у забезпеченні ефективної міжнародної наукової комунікації та інтеграції педагога-дослідника до світового академічного середовища. Особливу увагу приділено характеристиці іншомовної комунікативної компетентності як важливої складової професійного розвитку науково-педагогічного працівника. З'ясовано, що академічна англійська виступає не лише засобом міжкультурної взаємодії, а й інструментом професійної самореалізації, академічної мобільності, публікаційної активності та участі у міжнародних дослідницьких проєктах. У процесі дослідження ми намагалися максимально повноцінно використати потенціал комплексного, компетентнісного й системного наукових підходів. Це дало можливість розглянути академічну англійську як багатокомпонентне явище, що охоплює академічне читання, письмо, аудіювання, усне наукове мовлення, володіння спеціалізованою термінологією та навички академічної аргументації. Встановлено, що високий рівень сформованості академічної іншомовної компетентності сприяє розширенню можливостей педагога-дослідника щодо участі у міжнародному науковому дискурсі та забезпечує доступ до світових інформаційних ресурсів. Дотримуючись логіки наших розмірковувань, вважаємо за необхідне наголосити на перспективах розвитку академічної англійської в системі професійної підготовки українських педагогів-дослідників. Визначено такі перспективні напрями, як інтеграція дослідницько-орієнтованого навчання, розвиток академічної мовної грамотності, удосконалення навичок академічного письма, формування цифрових і мультимодальних компетентностей, використання інструментів штучного інтелекту та розширення можливостей міжнародної академічної співпраці. Доведено, що подальший розвиток академічної англійської є важливою умовою підвищення конкурентоспроможності українських педагогів-дослідників та зміцнення позицій української науки у світовому науковому просторі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Li H. Teaching academic English in higher education: strategies and challenges. *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 10. Article 1559307. DOI: https://doi. org/10.3389/feduc.2025.1559307.
2. Вараді Н. Розвиток академічних та професійних навичок англійської мови для студентів-міжнародників: структура, орієнтована на англійську мову для спеціальних цілей. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2026. С.409-415.
3. Клімова Г.П. Інтернаціоналізація вищої освіти як найважливіший чинник розвитку міжнародних відносин. *Вісник Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого*.2024.No 3(62). С. 187–202.
4. Кучеренко І. А. Розвиток професійної комунікативної компетентності педагога ЗП (ПТ) О. *«Наукові інновації та передові технології»(Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»)*. 2025. *3*(43). С. 1162–1173.
5. Регейло І.Ю. Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні у XX – початку XXI століття : монографія. Київ : Освіта України, 2014. 704 с.
6. Рибалко Л.М. Методологія та організація науково-педагогічних досліджень : навч. посіб. для здобувачів 3-го (освіт.-наук.) рівня вищої освіти спец. А5 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)». Полтава : Нац. ун-т ім. Ю. Кондратюка, 2025. 127 с.
7. Тагільцева Я., Люлька В., Назаренко М. Формування навичок науково-професійної комунікації англійською мовою у здобувачів вищої освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія».* 2025. 26 (94). С. 85–89.
8. Хникіна О. О., Семенюк А. А., Тригуб Г. В. Ефективні засоби оволодіння науковою комунікацією іноземною мовою. *Академічні студії. Серія «Педагогіка».* 2024. Вип.4. С. 172–177. URL: http://www.academstudies.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/666/615

Information about the authors:
Kibenko Liubov Mykhailivna,
Senior Teacher at the Department of European Languages,
Kharkiv State Biotechnology University
44 Alchevskykh str., Kharkiv, 61002, Ukraine

Kravchuk Oksana Volodymyrivna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Teacher,
Ataturk University
25240, Erzurum, Turkey

DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-708-6-17

КУЛЬТУРА АКАДЕМІЧНОГО ТЕКСТУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-ДОСЛІДНИКА: ФОРМУВАННЯ В ІННОВАЦІЙНІЙ ОСВІТНІЙ ЕКОСИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Семеног О. М., Грона Н. В.

ВСТУП

Науково-дослідницька діяльність є невід'ємним складником професійної підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти і здобувачів PhD у галузі освіти. Саме в процесі дослідницької діяльності формуються нові ідеї, апробуються інноваційні методики, розвиваються професійна, методологічна й дослідницька спроможність майбутнього педагога-дослідника.

Ключову роль у цьому процесі відіграє академічне письмо, інструмент логічного, доказового й доброчесного представлення результатів наукового пошуку. У науково-методичній літературі академічне письмо розглядають як один із важливих аспектів успішного навчання в університеті та подальшої науково-дослідницької діяльності, зокрема на міжнародному рівні[1]. Категорія, на переконання І. Бондар, М. Жигалкіної, Т. Костирко, С. Ларенкової, охоплює не лише мовні, синтаксичні, стилістичні вміння, а й метамовні та дослідницькі здатності, логіку, аналіз, критичне мислення, об'єктивність, культуру аргументації та повагу до інтелектуальної власності інших авторів.

Матеріалізованим результатом науково-дослідницької діяльності майбутнього педагога є академічний текст, що засвідчує рівень сформованості наукового мислення, уміння працювати з джерелами, дотримуватися принципів академічної доброчесності, коректно формулювати власну дослідницьку позицію та представляти її у фаховій спільноті.

Робота з академічними текстами охоплює весь цикл навчання здобувача освіти – від аналітичного читання, конспектування, анотування, підготовки коротких наукових повідомлень до створення кваліфікаційних досліджень, наукових статей, тез доповідей, дисертаційних розділів і презентацій результатів наукового пошуку.

[1] Костирко Т. М., Ларенкова С. В., Бондар І. В., Жигалкіна М. С. Академічне письмо: навчальний посібник. Миколаїв : НУК, 2022. 116 с. URL: https://rep.nuos.edu.ua/server/api/core/bitstreams/7b717def-2ac0-454d-826f-ce62ebccef75/content

В умовах інтеграції української науки до європейського науково-освітнього простору робота з академічним текстом постає дієвим засобом формування професійної мовної ідентичності майбутнього фахівця, його академічної зрілості та здатності до участі в міжнародній науковій комунікації. В умовах воєнних викликів і повоєнного відновлення України академічний текст виконує ціннісну функцію: засвідчує інтелектуальну стійкість, професійну відповідальність, мовну самосвідомість, здатність автора до наукового діалогу та збереження академічних стандартів навіть за умов суспільної нестабільності.

Цифровізація освіти, розвиток відкритої науки, використання інструментів штучного інтелекту та зростання вимог до академічної доброчесності актуалізують потребу у формуванні цифрового компонента культури академічного тексту. Дистанційний і змішаний формати навчання, психоемоційне навантаження учасників освітнього процесу, зокрема в прифронтових університетах, ускладнюють засвоєння магістрантами й аспірантами методології наукової та дослідницької діяльності. Означені проблеми актуалізують потребу в системній роботі з формування практичних інструментів академічного письма та доброчесного використання цифрових ресурсів й увиразнює потребу формування культури академічного тексту у процесі професійної підготовки.

Огляд наукових джерел. Проблема культури академічного тексту майбутнього педагога має міждисциплінарний характер і перебуває на перетині досліджень із наукового стилю, академічного письма, академічної грамотності, мовної культури, методології наукового пошуку, академічної доброчесності та цифрової наукової комунікації.

Теоретичне підґрунтя осмислення академічного тексту становлять праці, присвячені науковому стилю, його функціям, жанровим різновидам, мовним ознакам і комунікативному призначенню. Важливими є дослідження П. Селігея[2], у яких розкрито переваги і проблемні аспекти українського наукового стилю, а також праці Н. Шестакової, О. Фенцик, Т. Недашківської[3], присвячені жанровим особливостям академічного письма українською мовою. Зазначені джерела дають змогу розглядати академічний текст як різновид наукової комунікації, що потребує точності, логічності, аргументованості, термінологічної коректності та відповідності жанру.

[2] Селігей П. О. Світло і тіні наукового стилю. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2016. 627с.

[3] Шестакова С. О., Фенцик О. М., Недашківська Т. Є. Аналіз жанрових особливостей академічного письма української мови. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 7. С. 315–327. URL: https://eprints.zu.edu.ua/37892/

Окремий напрям становлять праці з академічного письма (Н. Шліхта, І. Шліхта[4], Т. Костирко, С. Ларенкова, І. Бондар, М. Жигалкіна[5]), академічної грамотності (І. Серебрянська)[6]. У методичних рекомендаціях Н. Шліхти та І. Шліхти, а також у працях І. Серебрянської акцентовано увагу на формуванні в здобувачів освіти умінь критично працювати з джерелами, структурувати наукову інформацію, будувати аргументацію, дотримуватися вимог акад.-мічного стилю та створювати тексти різних жанрів. Ці напрацювання є важливими для розуміння академічного письма не лише як мовної практики, а як складного когнітивного, комунікативного й дослідницького процесу.

Теоретико-методологічним підґрунтям дослідження слугують наукові розвідки, у яких розкрито сутність освітньої екосистеми. Зокрема, Т. Васильєва, Ю. Дерев'янко, О. Лукаш, М. Матющенко характеризують освітню екосистему як комплексну спільноту й середовище, в якому взаємодіють особи, групи, організації, заходи та стейкхолдери[7]. Ю. Скиба, О. Жабенко, В. Ковтунець, О. Отич, Л. Червона О. Ярошенко досліджують теоретичні основи та провідний зарубіжний досвід розвитку інноваційної діяльності університетів у контексті стійкого розвитку[8]. І.Леонтьєва обґрунтовує екосистемний підхід як методологічний орієнтир інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти[9]. Це дає підстави розглядати академічний текст педагога-дослідника не лише як результат індивідуальної мовленнєвої

[4] Шліхта Н., Шліхта І**.** Основи академічного письма: методичні рекомендації та програма курсу. Київ, 2016. 61 с. URL: https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/05/Academic_Writing_Course.pdf

[5] Костирко Т. М., Ларенкова С. В., Бондар І. В., Жигалкіна М. С. Академічне письмо: навчальний посібник. Миколаїв : НУК, 2022. 116 с. URL: https://rep.nuos.edu.ua/server/api/core/bitstreams/7b717def-2ac0-454d-826f-ce62ebccef75/content

[6] Серебрянська І. «Основи академічного письма» в закладах вищої освіти: міждисциплінарне спрямування. *Освітологічний дискурс*. 2021. № 1 (32). С. 87–100. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2021_1_8

[7] Васильєва Т. А., Дерев'янко Ю. М., Лукаш О. А., Матющенко М. М. Освітня екосистема як сучасна модель удосконалення взаємовідносин у системі «освіта» – «ринок праці». *Вісник СумДУ. Серія «Економіка»*. 2022. № 4. С. 205–212. DOI: 10.21272/1817-9215.2022.4-21.

[8] Скиба Ю., Жабенко О., Ковтунець В., Отич О., Червона Л., Ярошенко О. Теоретичні засади розвитку інноваційної діяльності університетів у контексті стійкого розвитку: монографія. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України. 2025. ISBN 978-617-7486-53-3 URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748463/1/Teor.zasady-innovats.diyaln.univers_monohr_IVO-2025-127p.pdf

[9] Леонтьєва І. Екосистемний підхід як методологічний орієнтир інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2024. № 41(1). С. 21–26. DOI: 10.28925/2311-2409.2024.413

діяльності, а як форму участі в інноваційній освітній екосистемі: через академічний текст здійснюється продукування, поширення, оцінювання й оновлення науково-педагогічного знання.

Сучасні дослідження й міжнародні освітні ініціативи засвідчують посилення уваги до екосистемного підходу в професійній підготовці педагогів. У європейському освітньому просторі цей підхід реалізується через Teacher Academies, які підтримують якісну початкову підготовку майбутніх учителів і безперервний професійний розвиток педагогів, а також через цифрові екосистеми підготовки, зорієнтовані на розвиток цифрових компетентностей, ефективне використання технологій і підвищення якості освіти[10].

У дослідженні T.Kovaliuk і N. Kobets освітню екосистему розглянуто крізь призму підходу Education 4.0 for Industry 4.0[11]**.** Авторки пов'язують інноваційну освітню екосистему із цифрово й технологічно насиченим середовищем, управлінням знаннями, трансфером технологій, цифровою ідентичністю випускників, індивідуальними освітніми траєкторіями та горизонтальними зв'язками між освітою, наукою, державою, індустрією й суспільством.

Важливим складником наукового осмислення проблеми є дослідження академічної доброчесності. А. Колесников[12], Т. Конівіцька[13], М. Кусій, І. Якубівський[14] аналізують питання коректного цитування, запобігання плагіату, компілятивності, фабрикації й фальсифікації результатів.

Окремі аспекти аналізованої проблеми розкрито в публікаціях співавторів: формування текстотворчих умінь здобувачів[15] питання інституційних практик оновлення змісту підготовки PhD з освітніх

[10] European Commission. Erasmus+ Teacher Academies. European Education Area. 2026. URL: https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/erasmus-teacher-academies

[11] Kovaliuk T., Kobets N. The Concept of an Innovative Educational Ecosystem of Ukraine in the Context of the Approach "Education 4.0 for Industry 4.0". *ICTERI-2021. CEUR Workshop Proceedings*. 2021. 15 p.

[12] Колесников А. Академічна доброчесність в українському науковому просторі: проблеми та соціальні загрози. *Регіональні аспекти розвитку продуктивних сил України*. 2019. № 24. С. 122–128. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rarpsu_2019_24_16

[13] Конівіцька Т. Я., Кусій М. І. Академічна доброчесність в освітньо-науковому просторі: питання реалізації. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 49, т. 2. С. 144–148. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2022_49%282%29__31

[14] Якубівський І. Є. Академічний плагіат як вид порушення академічної доброчесності. *Нове українське право*. 2023. № 4. С. 119–125. DOI: https://doi.org/10.51989/NUL.2023.4.17

[15] Грона Н. В. Підготовка студентів педагогічних коледжів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь : монографія. Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2017. 592 с.

наук в умовах цифровізації та воєнного стану[16], сучасні виміри академічного письма в цифрову добу, зокрема взаємодії людини з мовними моделями й автоматизованими редакторськими системами [17]; формування методологічної культури магістрантів і здобувачів PhD на засадах академічної співпраці[18].

Суттєву роль для нашого дослідження відіграє аналіз освітньо-нормативних документів, освітньо-професійних та освітньо-наукових програм закладів вищої освіти, робочих програм освітніх компонентів, що визначають зміст підготовки магістрантів і здобувачів PhD. У документах простежується посилення уваги до методологічної грамотності, культури роботи з інформацією, академічної доброчесності, критичного мислення, цифрової компетентності та здатності презентувати результати наукового пошуку. Це дає підстави розглядати формування культури академічного тексту як системний і наскрізний процес, інтегрований у зміст освітніх компонентів, дослідницьких практик і форм академічної комунікації.

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що, попри значну увагу науковців до проблем академічного письма, наукового стилю, академічної доброчесності та методології дослідження, недостатньо цілісно розкрито питання формування культури академічного тексту майбутнього педагога-дослідника в інноваційній освітній екосистемі професійної підготовки. Подальшого осмислення потребує взаємозв'язок етичного, мовного, методологічного й цифрового аспектів культури академічного тексту в наступності магістерської та PhD-підготовки здобувачів освітніх спеціальностей. Це й зумовлює актуальність розгляду означеної проблеми в контексті теорії й практики підготовки майбутнього педагога-дослідника як суб'єкта інноваційної освітньої екосистеми.

Мета наукової розвідки полягає в обґрунтуванні теоретичних і практичних засад формування культури академічного тексту майбутнього педагога-дослідника як складника інноваційної освітньої екосистеми професійної підготовки здобувачів другого (магістерського)

[16] Семеног О., Вовк М. Інституційні практики оновлення змісту підготовки PhD з освітніх наук в умовах цифровізації та воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика.* 2026. Том 14, № 4. С. 109–118. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i4-013

[17] Hrona N., Semenog O. Human-AI Academic Writing, Integrity, and Language-Communicative Culture in Teacher Education: Evidence from Ukrainian Student Texts. *Dialogica: Journal of Human and AI Language Interaction.* 2026. Vol. 2, No. 1. P. 96–112. DOI: 10.5709/dialogica-02.01.2026-06.

[18] Біличенко О., Семеног О. Формування методологічної культури магістрантів та аспірантів на засадах академічної співпраці: міжрегіональний проєкт. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. 2025. Вип. 24. С. 5–20. DOI: 10.31865/2414-9292.24.2025.349669.

і третього (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти з урахуванням етичного, мовного, методологічного, комунікативного та цифрового вимірів.

Для досягнення мети визначено такі завдання:

− уточнити зміст понять «академічний текст», «науковий текст», «культура академічного тексту», «текстотворча діяльність майбутнього педагога-дослідника»; «інноваційна освітня екосистема професійної підготовки», «майбутній педагог-дослідник»;

− розкрити структуру культури академічного тексту через етичний, мовний, методологічний, комунікативний і цифровий аспекти;

− охарактеризувати текстотворчу діяльність майбутнього педагога-дослідника як основу формування культури академічного тексту;

− проаналізувати освітньо-наукові засади формування культури академічного тексту магістрантів і здобувачів PhD;

− окреслити практичні механізми формування культури академічного тексту майбутнього педагога-дослідника в інноваційній освітній екосистемі професійної підготовки.

Для досягнення мети й реалізації завдань розділу використано комплекс взаємопов'язаних **методів дослідження**. Теоретичні методи – аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, порівняння – застосовано для уточнення змісту ключових понять. Метод термінологічного аналізу дав змогу розмежувати поняття «науковий текст» і «акад.-мічний текст», визначити їхні функціональні особливості. Метод структурно-функційного аналізу використано для характеристики сутності, структури та функцій текстотворчої діяльності як основи формування культури академічного тексту. За допомогою порівняльного аналізу розглянуто наукові підходи до формування культури академічного тексту майбутнього педагога-дослідника.

Документальний аналіз застосовано для опрацювання нормативних, освітньо-наукових і навчально-методичних матеріалів, зокрема освітньо-професійних та освітньо-наукових програм, робочих програм освітніх компонентів, програмних компетентностей і результатів навчання, пов'язаних із підготовкою майбутнього педагога-дослідника. У межах дослідження проаналізовано освітні програми та освітні компоненти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (СумДПУ) й Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (НУЧК імені Т.Г. Шевченка). Зокрема, розглянуто магістерські програми підготовки здобувачів спеціальності **014 Середня освіта** та освітньо-наукові програми підготовки здобувачів PhD зі спеціальності **011 Освітні, педагогічні науки.** Це дало змогу виявити освітньо-наукові засади

формування культури академічного тексту в системі підготовки магістрантів і здобувачів ступеня доктора філософії.

Емпіричні методи – вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, спостереження за освітньою практикою, аналіз продуктів академічної діяльності здобувачів – використано для осмислення практики формування культури академічного тексту під час викладання освітніх компонентів у СумДПУ та НУЧК імені Т. Г. Шевченка.

Метод педагогічного узагальнення дав змогу окреслити етичний, мовний, методологічний і цифровий аспекти формування культури академічного тексту майбутнього педагога-дослідника. Прогностичний метод використано для обґрунтування подальших напрямів удосконалення роботи з академічним текстом в умовах цифровізації освіти,.

1. Академічний текст і культура академічного тексту: сутнісно-категоріальний вимір

У сучасному науковому дискурсі проблема підготовки майбутніх педагогів до опрацювання академічних текстів набуває особливої ваги. Це зумовлено потребою у формуванні мовнокомунікативних, дослідницьких, етичних і цифрових компетентностей, які забезпечують не лише здатність до фахової презентації результатів власних досліджень, а й загальну культуру наукового мислення. Означені потреби актуалізують важливість розроблення методичного забезпечення для роботи з академічним текстом, що відображено в навчальних посібниках з академічного письма Н. Шліхти, І. Шліхти[19], Т. Костирко, С. Ларенкової, І. Бондаря, М. Жигалкіної[20], наукових розвідках з академічної грамотності І. Серебрянської[21], а також у дослідженнях А. Колесникова з питань академічної доброчесності[22].

В освітніх програмах підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня і третього (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти передбачено оволодіння методологією наукового дослідження і, зокрема, формування здатності створювати академічний текст.

[19] Шліхта Н., Шліхта І. Основи академічного письма: методичні рекомендації та програма курсу. Київ, 2016. 61 с. URL: https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/05/Academic_Writing_Course.pdf .

[20] Костирко Т. М., Ларенкова С. В., Бондар І. В., Жигалкіна М. С. Академічне письмо: навчальний посібник. Миколаїв : НУК, 2022. 116 с. URL: https://rep.nuos.edu.ua/server/api/core/bitstreams/7b717def-2ac0-454d-826f-ce62ebccef75/content

[21] Серебрянська І. «Основи академічного письма» в закладах вищої освіти: міждисциплінарне спрямування. *Освітологічний дискурс*. 2021. № 1 (32). С. 87–100. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2021_1_8

[22] Колесников А. Академічна доброчесність в українському науковому просторі: проблеми та соціальні загрози. *Регіональні аспекти розвитку продуктивних сил України*. 2019. № 24. С. 122–128.

Матеріалізованим втіленням та основним об'єктом такої діяльності є академічний текст, який, за визначенням А. Загнітка, «відбиває результати наукових досліджень, доведення теорій, обґрунтування гіпотез, класифікацій та систематизацію явищ»[23]. Відповідно до Положення про Національний репозитарій академічних текстів академічний текст окреслено як авторський твір наукового, науково-технічного та навчального характеру: дисертація, кваліфікаційна випускна робота, наукове видання, стаття, звіт, підручник, посібник тощо[24].

У контексті підготовки майбутнього педагога-дослідника академічний текст доцільно розглядати ширше – як результат пізнавальної, мовленнєвої, дослідницької, етичної та комунікативної діяльності здобувача освіти. Академічний текст репрезентує рівень сформованості наукового мислення, культури доказовості, уміння працювати з джерелами, дотримуватися принципів академічної доброчесності, коректно формулювати власну дослідницьку позицію та представляти результати наукового пошуку у фаховій спільноті.

Зазначимо, що в межах дослідження поняття ***«майбутній педагог-дослідник»*** уживаємо для позначення здобувачів магістерського рівня вищої освіти і здобувачів PhD у галузі освіти. Майбутній педагог-дослідник – це суб'єкт освітньої та наукової діяльності, особистість, яка формується в інноваційній освітній екосистемі професійної підготовки, опановує методологію педагогічного дослідження, розвиває здатність до критичного аналізу джерел, формулювання дослідницької проблеми, аргументації власної позиції, створення академічних і навчально-методичних текстів та представлення результатів наукового пошуку у фаховій спільноті.

У науковому дискурсі, як показує аналіз, поняття «науковий текст» і «академічний текст» часто вживаються як близькі за значенням. Спільним для обох категорій є належність до наукового стилю мовлення: використання спеціальної термінології, логічна послідовність викладу, об'єктивність, точність, аргументованість, структурованість, наявність висновків і покликань, дотримання стандартів академічного етикету.

Водночас між цими поняттями існують і відмінності. Науковий текст зазвичай є результатом завершеного дослідження, спрямованого на репрезентацію нових знань, гіпотез, теоретичних положень або

[23] Загнітко А. П. Сучасна лінгвістика: погляди та оцінки: науково-аналітичне видання. Донецьк : ДонНУ, 2014. 464 с.

[24] Положення про Національний репозитарій академічних текстів : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 19 липня 2017 р. № 541 / Кабінет Міністрів України. 2017. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/541-2017-%D0%BF#Text

практичних результатів для фахової спільноти. Натомість поняття «академічний текст» є ширшим, оскільки охоплює різні види навчально-наукових і наукових робіт, що створюються в освітньому та дослідницькому середовищі: реферати, есе, курсові, кваліфікаційні роботи, тези, статті, звіти, дисертації, навчальні й наукові видання. Саме тому академічний текст у підготовці майбутнього педагога-дослідника виконує не лише функцію кінцевого продукту, а й слугує засобом формування дослідницької культури, академічної грамотності й професійної мовної компетентності.

Для конкретизації відмінностей між науковим й академічним текстом доцільно враховувати такі критерії: призначення, авторство, ступінь новизни, жанрові різновиди, цільова аудиторія, функції та способи оцінювання.

За критерієм *авторства* науковий текст традиційно асоціюється з діяльністю досвідченого дослідника, науковця або науково-педагогічного працівника, який має сформовану методологічну позицію, володіє дослідницьким інструментарієм і здатний продукувати нове знання. Академічний текст може створюватися здобувачами вищої освіти, магістрантами, аспірантами, молодими дослідниками, викладачами. Через написання рефератів, есе, тез, аналітичних оглядів, статей, кваліфікаційних і дисертаційних фрагментів здобувачі навчаються не лише відтворювати наукову інформацію, а й опановувати норми академічного мислення, письма, аргументації та доброчесної комунікації.

Критерій *ступеня новизни* також дає змогу чіткіше розмежувати ці поняття. Для наукового тексту новизна є однією з ключових вимог, оскільки він має репрезентувати оригінальні результати дослідження, теоретичні узагальнення або нові підходи до розв’язання наукової проблеми. В академічному тексті ступінь новизни може бути різним. На початкових етапах підготовки він може полягати в коректній систематизації, порівнянні й інтерпретації вже відомих наукових положень. На рівні магістерської роботи, наукової статті чи дисертаційної роботи академічний текст поступово набуває ознак власне наукового тексту, оскільки містить авторське бачення проблеми, самостійні висновки, елементи наукової новизни й практичної значущості.

За *жанровими різновидами* науковий текст охоплює передусім статтю, монографію, дисертацію, науковий звіт, тобто жанри, зорієнтовані на фахову апробацію та поширення результатів дослідження. Академічний текст, як уже зазначалося, має ширшу жанрову палітру: есе, реферат, курсова й кваліфікаційна робота, тези, стаття, звіт, дисертація, навчальне чи наукове видання. Така жанрова

різноманітність засвідчує, що академічний текст супроводжує всі етапи професійної та дослідницької підготовки здобувача освіти і слугує інструментом системного формування культури академічного текстотворення.

За критерієм *цільової аудиторії* науковий текст переважно адресований фаховій науковій спільноті: дослідникам, експертам, рецензентам, членам спеціалізованих учених рад, редакційним колегіям наукових видань. Академічний текст може мати ширше коло адресатів: викладача, наукового керівника, екзаменаційну комісію, учасників семінару, конференції, академічну групу, професійну або наукову спільноту. Це зумовлює особливу комунікативну природу академічного тексту: автор має враховувати не лише наукову коректність змісту, а й адресата, ситуацію комунікації, жанрові вимоги, рівень підготовленості читача чи слухача.

Особливо важливим є зіставлення за *функційним* критерієм. Науковий текст виконує функцію розвитку науки, фіксації й поширення нового знання. Академічний текст, окрім цього, виконує навчальну, формувальну, оцінювальну, рефлексивну й соціалізувальну функції. У процесі створення академічного тексту здобувач освіти навчається критично працювати з джерелами, формулювати проблему, вибудовувати логіку аргументації, добирати термінологію, дотримуватися норм академічної доброчесності, редагувати власний текст і презентувати результати наукового пошуку. Отже, академічний текст є не лише засобом передавання знань, а й інструментом формування академічної суб'єктності майбутнього педагога-дослідника.

Відмінності простежуються і в *способах оцінювання*. Науковий текст проходить наукове рецензування, експертну оцінку, редакційний відбір, перевірку на відповідність вимогам наукового видання чи спеціалізованої ради. Академічний текст оцінюється за ширшим спектром критеріїв: освітніми, науковими, жанровими, мовними, методологічними й етичними. Для майбутнього педагога-дослідника це особливо важливо, оскільки оцінювання академічного тексту стосується не лише кінцевого результату, а й процесу його створення: добору джерел, коректності цитування, логіки викладу, самостійності суджень, відповідності жанру й дотримання принципів академічної доброчесності.

Отже, опрацювання академічних текстів педагогом-дослідником доцільно розглядати як комплексний феномен, що інтегрує академічне письмо як базовий інструмент створення тексту, академічну грамотність як здатність до критичного аналізу й осмислення інформації, а також наукову комунікацію як форму обміну знаннями у фаховій спільноті.

Незважаючи на розмаїття видів академічного письма, фахівці виокремлюють інваріантні характеристики опрацювання академічних текстів: чіткий дослідницький фокус, логічну організацію матеріалу, аргументованість, структурованість, термінологічну точність, коректне цитування. Мета такої текстової діяльності полягає в тому, щоб представити складні наукові ідеї чітко, структуровано й недвозначно.

Узагальнення дослідницьких позицій дає підстави визначити академічний текст, який створює майбутній педагог (магістрант, аспірант галузі «Освіта») як інтегрований результат пізнавальної, дослідницької, мовленнєвої, етичної та комунікативної діяльності, що втілюється у створенні професійно зорієнтованого наукового продукту. З огляду на це культуру академічного тексту майбутнього педагога-дослідника визначаємо як інтегральну характеристику дослідницької, мовно-комунікативної, етичної та цифрової підготовленості, що виявляється у здатності створювати логічний, методологічно обґрунтований, етично коректний академічний текст. Така культура охоплює кілька взаємопов'язаних вимірів: мовний, методологічний, етичний, комунікативний і цифровий.

Мовний вимір передбачає володіння нормами наукового стилю, термінологічною точністю, логічністю викладу, композиційною впорядкованістю й жанровою відповідністю тексту. Методологічний вимір пов'язаний зі здатністю формулювати проблему, мету, завдання, об'єкт і предмет дослідження, добирати методи, обґрунтовувати результати і формулювати науково виважені висновки.

Етичний вимір, слушно зауважує С.Омельчук, охоплює академічну доброчесність, коректне цитування, повагу до інтелектуальної власності, уникнення плагіату, фабрикації, фальсифікації та компіляти-вності[25]. У цьому контексті спираємося на статтю 1 Закону України «Про академічну доброчесність», відповідно до якої ключову категорію визначено як сукупність цінностей, принципів і заснованих на них правил, якими мають керуватися суб'єкти академічної діяльності під час провадження такої діяльності.[26]

Етичний вимір культури академічного тексту також узгоджується з положеннями «The European Code of Conduct for Research Integrity», у якому дослідницька доброчесність пов'язується з відповідальністю, належними дослідницькими практиками та культурою наукової

[25] Омельчук С. Бути чесним у навчанні й науці: Експрес-курс з академічної доброчесності для здобувачів вищої освіти: Навчальний посібник. Херсон : ОЛДІ-ПЛЮС, 2021. 80 с. URL: https://ekhsuir.kspu.edu/items/c58dc87f-7c76-48d3-8208-b53feab42d3d

[26] Про академічну доброчесність : Закон України від 18.12.2025 № 4742-IX. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/4742-20 (дата звернення: 04.06.2026).

спільноти[27]. Водночас UNESCO Guidance for Generative AI in Education and Research акцентує увагу на необхідності людиноцентричного, відповідального й політично врегульованого використання генеративного штучного інтелекту в освіті та дослідженнях, зокрема, некритичне використання джерел, автоматизоване генерування текстів, порушення авторства й недостатня прозорість дослідницьких процедур. Тому культура академічного тексту має охоплювати відповідальне, обґрунтоване та доброчесне використання цифрових ресурсів.

У структурі інноваційної освітньої екосистеми професійної підготовки важливу роль відіграє академічне менторство[28]. Воно забезпечує не лише організаційний чи консультативний супровід здобувача, а й створює умови для розвитку академічної автономії, дослідницької відповідальності, професійної ідентичності та здатності до наукової комунікації. У контексті культури академічного тексту менторство підтримує здобувача на всіх етапах текстотворення: від вибору теми, формулювання проблеми й роботи з джерелами до редагування, рецензування, публікації та публічного представлення результатів дослідження.

Отже, у межах інноваційної освітньої екосистеми професійної підготовки культура академічного тексту виконує не лише навчальну чи комунікативну, а й інтеграційну функцію; забезпечує якість наукової комунікації, підтримує академічну доброчесність, формує культуру доказовості, розвиває методологічну зрілість і сприяє входженню педагога-дослідника до професійної та наукової спільноти.

Інноваційну освітню екосистему розглядаємо як цілісне середовище взаємодії суб'єктів освіти, науки й професійної спільноти, у якому поєднуються цінності академічної доброчесності, дослідницької свободи, мовної культури, цифрової відповідальності, партнерства, відкритої науки та наукової комунікації. У такій екосистемі академічний текст виконує не лише репрезентативну, а й інтеграційну функцію: забезпечує обмін знаннями, фіксує результати дослідження, формує культуру доказовості, підтримує професійну ідентичність педагога – дослідника та сприяє його входженню до академічної спільноти.

[27] ALLEA. Європейський кодекс доброчесності наукових досліджень. Оновлене видання 2023. Берлін : ALLEA, 2023. URL: https://allea.org/wp-content/uploads/2024/09/CoC2023-Ukrainian.pdf

[28] Kapranov Ya. V., Semenog O. M. Academic Mentorship in Higher Education: Comparative Study of Ukrainian and European Models Amid Crisis and Integration. *Academic Culture of a Teacher-Researcher in the Scientific and Educational Space: Global, European, and National Contexts* : collective monograph. 2025. P. 291–358. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-600-3-16

2. Текстотворча діяльність майбутнього педагога-дослідника як основа формування культури академічного тексту

Сучасна парадигма гуманітарної освіти орієнтована на принципи антропо- та текстоцентризму, що зумовлює посилення наукового інтересу до феномена текстотворчої діяльності як важливого чинника професійного становлення майбутнього педагога-дослідника. Урахування антропоцентричного підходу дає змогу розглядати створення тексту як рефлексивний процес, пов'язаний з інтелектуальним, мовнокомунікативним і професійно-особистісним розвитком фахівця. Відповідно дотримання принципу текстоцентризму актуалізує академічний текст як основний засіб фіксації, осмислення, інтерпретації та презентації наукового знання.

У підготовці майбутнього педагога-дослідника текстотворча діяльність набуває не лише загальномовленнєвого, а і фахово-наукового характеру. Вона пов'язана з умінням аналізувати джерела, формулювати дослідницьку проблему, вибудовувати логіку аргументації, добирати мовні засоби відповідно до жанру академічного тексту, редагувати власний текст і презентувати результати наукового пошуку у фаховій спільноті.

У науковій літературі поняття «текстова діяльність», «мовленнєва діяльність», «текстотвірна діяльність» і «текстотворча діяльність» часто розглядаються як близькі, однак не тотожні. *Текстова діяльність,* за А.Загнітком[29], постає як система дій, що грунтується на знаннях, навичках і вміннях, необхідних для створення, сприймання та інтерпретації текстів. Оскільки текст є формою комунікації, текстову діяльність розглядають як різновид комунікативної діяльності, спрямованої на породження, розуміння й осмислення завершеного мовного твору.

Мовленнєва та текстова діяльність взаємопов'язані, адже текст є результатом мовленнєвої діяльності. Мовленнєва діяльність є ширшим поняттям і охоплює різні процеси породження та сприймання висловлювань, тоді як текстова діяльність безпосередньо пов'язана з текстом як цілісним, завершеним і структурованим мовним твором. Текстова діяльність вирізняється конкретністю завдань, жанровою зумовленістю, належністю до певної сфери спілкування, ситуативною обумовленістю та особистісною орієнтацією автора.

У лінгводидактичних дослідженнях спостерігається термінологічна варіативність щодо позначення діяльності, пов'язаної зі створенням тексту. Зокрема, низка дослідників (О. Глазова, Н. Голуб, Т. Кавицька, О. Копусь, Л.Кратасюк, О. Кучерук, Г. Лещенко, В. Луценко)

[29]. Загнітко А. П. Лінгвістика тексту: теорія і практикум : посібник. Донецьк, 2007. 301 с.

використовують поняття «текстова діяльність», тоді як інші науковці (О.Божко, Н.Голуб, О. Горошкіна, Л. Завгородня, К. Климова, Л. Мамчур, М.Пентилюк) послуговуються поняттям «текстотвірна діяльність».

У межах дослідження надаємо перевагу поняттю *«текстотворча діяльність»,* оскільки він більш повно відображає інтеграцію творчого, інтелектуального, комунікативного й рефлексивного компонентів роботи з текстом. Це поняття акцентує увагу не лише на технічному продукуванні висловлювання, а й на складній інтелектуальній роботі автора: формуванні задуму, доборі змісту, структуруванні матеріалу, мовному оформленні, редагуванні, інтерпретації та презентації створеного тексту. До такої діяльності належать як безпосереднє написання тексту, так і вторинне опрацювання текстової інформації: читання, слухання, аналіз, інтепретація, реагування й презентація результатів текстотворення. Такий підхід сприяє формуванню позитивного ставлення до процесу і результату текстотворення.

Зазначимо, що дисципліни, предметом вивчення яких є текст, зокрема, текстознавство, текстологія, активно використовують поняття «текстотворчий» і «текстотвірний» у своїй термінологічній системі. У вищій школі та в умовах неперервної освіти навчання текстотворчій діяльності набуває більш спеціалізованого та професійного характеру, оскільки пов'язується не лише з опануванням мовних норм, а й із формуванням здатності створювати тексти відповідно до фахових, наукових, методологічних та етичних норм.

У дослідженнях, присвячених роботі з текстом, виокремлюють кілька основних видів текстової діяльності: текстосприймальну, текстотворчу й інтерпретаційну. **Текстосприймальна діяльність** пов'язана з читанням, слуханням, розумінням і первинним осмисленням тексту. **Інтерпретаційна діяльність** передбачає аналіз змісту, структури, авторської позиції, мовних засобів і комунікативної мети тексту. **Текстотворча діяльність** зосереджена передусім на процесі створення власного усного чи письмового тексту, однак у реальній освітній і науковій практиці вона невіддільна від читання, аналізу, інтерпретації, редагування та оцінювання текстів.

Важливим для дослідження є визначення Н. Голуб, котра розглядає текстотворчу діяльність як «організовану вчителем чи само організовану планомірну роботу, спрямовану на продукування текстів різних типів, стилів і жанрів»[30]. Це визначення підкреслює організований,

[30] Голуб Н. Б. Особливості текстотворчої діяльності учнів 5–7 класів в умовах компетентнісного навчання української мови. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики.* 2013. Вип. 20. С. 72–76. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2013_20_19

цілеспрямований і жанрово зумовлений характер створення тексту. Водночас у контексті підготовки майбутнього педагога-дослідника така характеристика потребує уточнення, адже академічне текстотворення виходить за межі загальномовленнєвої практики й набуває фахово-наукового, методологічного, етичного та цифрового змісту.

На етапі магістерської та PhD-підготовки текстотворча діяльність трансформується з навчально-мовленнєвої у професійно-наукову. Вона передбачає не лише створення зв'язного висловлювання, а й уміння працювати з науковими джерелами, формулювати проблему дослідження, обґрунтовувати актуальність, вибудовувати логіку доказування, добирати методи, коректно цитувати, редагувати текст і презентувати результати наукового пошуку. Саме тому текстотворчу діяльність майбутнього педагога-дослідника окреслюємо як основу формування культури академічного тексту.

З урахуванням мовознавчих і лінгводидактичних джерел *текстотворчу діяльність здобувачів освіти* характеризуємо як процес, організований викладачем або самоорганізований процес створення змістово цілісних комунікативних одиниць (від окремого речення до завершеного тексту), граматична, композиційна і жанрова структура яких умотивована стилем, типом, метою і ситуацією спілкування[31]. У контексті підготовки майбутнього педагога-дослідника це поняття потребує фахового уточнення: ідеться про цілеспрямований, усвідомлений і рефлексивний процес створення, моделювання, структурування, редагування, інтепретації та презентації наукових і навчально-методичних текстів.

Ефективність текстотворчої діяльності у професійній підготовці забезпечується не лише мовною грамотністю, а й системною інтеграцією дослідницьких умінь, фахових педагогічних знань, академічної мовної компетентності, методологічної культури, академічної доброчесності та рефлексивного ставлення до власного тексту. У процесі фахово-наукового становлення особистості ця діяльність набуває складної структури й охоплює кілька взаємопов'язаних складників:

- педагогічний (лінгводидактичний), зорієнтований на формування вмінь здійснювати дидактичну трансформацію складного наукового контенту. Передбачає здатність майбутнього педагога адаптувати складний теоретичний матеріал до освітніх потреб

[31] Грона Н. В. Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2018. 41 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/23285/1/%D0%93%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%B0.pdf

здобувачів, створювати навчальні, методичні тексти, добирати мовні засоби відповідно до віку, рівня підготовленості і комунікативної ситуації. Текстотворча діяльність постає як інструмент педагогічної взаємодії та методичного конструювання освітнього змісту;

- дослідницький (академічний) складник виявляється у здатності майбутнього педагога об'єктивувати та фіксувати результати власного наукового пошуку. Охоплює формулювання проблеми, мети й завдань дослідження, добір методів, обґрунтування результатів, побудову аргументації, формулювання висновків і дотримання структурно-жанрових вимог до наукової статті, тез, кваліфікаційної роботи, дисертаційного розділу чи навчально-методичного видання;
- мовно-комунікативний складник пов'язаний зі здатністю автора точно, логічно й стилістично коректно оформлювати наукові смисли засобами української академічної мови. Йдеться не лише про володіння орфографічними, пунктуаційними й граматичними нормами, а й про вміння оперувати терміносистемою фаху, уникати мовної надмірності, плеоназмів, кальок, стилістичних штампів, забезпечувати логічну послідовність викладу, когезію й когерентність академічного тексту. Саме мовнокомунікативний складник забезпечує точність, зрозумілість, переконливість і жанрову відповідність наукового висловлення;
- етичний складник текстотворчої діяльності пов'язаний із дотриманням норм академічної доброчесності, коректним цитуванням, належним оформленням покликань, повагою до інтелектуальної власності інших авторів, уникненням плагіату, самоплагіату, фабрикації, фальсифікації та компілятивності. Етичний складник формує відповідальне авторство й забезпечує довіру до академічного тексту як результату самостійної дослідницької праці;
- рефлексивно-редакційний складник охоплює здатність автора критично оцінювати власний текст, перевіряти логіку викладу, точність слововживання, доказовість положень, відповідність жанровим вимогам, стилістичну цілісність і мовну нормативність. Робота над академічним текстом є інтегративним процесом, що передбачає планування, написання, перечитування, редагування, самооцінювання, урахування зауважень наукового керівника, рецензента або фахової спільноти.

Важливо розрізняти поняття «робота з текстом» і «робота над текстом». Робота з текстом переважно стосується аналізу вже створеного матеріалу: його змісту, структури, мовних засобів, композиції, жанрових ознак і комунікативної мети. Натомість робота над текстом безпосередньо пов'язана з процесом його створення,

удосконалення, редагування і підготовки до презентації[32]. Саме робота над текстом становить основу текстотворчої діяльності майбутнього педагога-дослідника, оскільки передбачає перехід від задуму до завершеного академічного продукту.

М. Пентилюк виокремлює такі основні напрями роботи з текстом: установлення теми й головної думки, аналіз способів зв'язку між реченнями, характеристику смислової, граматичної та структурної цілісності, вивчення композиційних ознак тексту, актуальне членування висловлення, а також редагування написаного[33].

На етапі навчання риторики у закладі вищої освіти, як зазначає Н. Голуб, спектр аналітичної роботи з текстами розширюється й охоплює вдосконалення текстового матеріалу, опрацювання партитури тексту, визначення його структури та комунікативної мети, аналіз жанрових ознак, доповнення цитатами, трансформацію відповідно до нової комунікативної мети, складання тез, редагування й аналіз, ознайомлення з текстами-зразками, створення ескізу майбутнього тексту; порівняння текстів[34]. Такі види діяльності є важливими для формування здатності здобувача не лише сприймати й аналізувати готові тексти, а й проєктувати власний академічний текст відповідно до мети, адресата, жанру та комунікативної ситуації.

Процес створення тексту має об'єктивний і суб'єктивний аспекти: автор реалізує власні інтенції та індивідуальний стиль, водночас діючи з урахуванням комунікативної сутності тексту, об'єктивних законів текстотворення, мовних норм, правил стилю й жанру, а також особливостей відповідної сфери спілкування. Саме узгодження авторської інтенції з нормативністю академічного дискурсу забезпечує якість академічного тексту.

Отже, текстотворча діяльність є комплексним процесом, що поєднує когнітивні, аксіологічні та діяльнісні складники, спрямовані на створення усних і письмових текстів різних типів, жанрів і стилів. Її сутність полягає у формуванні мовної культури, лінгвокреативності, дослідницької відповідальності та академічної доброчесності здобувачів освіти. Структура текстотворчої діяльності охоплює етапи планування, створення, редагування та інтерпретації тексту, а її функції

[32] Омельчук С. Поняттєва співвіднесеність лінгводидактичних термінів «робота з текстом» і «робота над текстом». *Наука і освіта*. 2018. № 4. С. 56–64. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2018-4-doc/2018-4-st7

[33] Пентилюк М. І. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс : посібник для студентів. Київ : Ленвіт, 2011. 366 с.

[34] Голуб Н. Б. Теоретико-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2009. 465 с.

пов'язані з комунікацією, пізнанням, рефлексією, самовираженням і професійним становленням особистості.

Культура академічного тексту у структурі текстотворчої діяльності виявляється через декілька ключових ознак: об'єктивність і термінологічну точність, композиційну впорядкованість, логічність і доказовість викладу, когезію й когерентність тексту, коректне цитування, академічну доброчесність, критичне саморедагування та відповідальне авторство.

Об'єктивність і термінологічна чистота передбачають уникнення метафоричної розмитості, емоційної надмірності, суб'єктивних оцінок і поняттєвої невизначеності. Текстотворча діяльність майбутнього педагога-дослідника підпорядковується законам наукової логіки, відповідно до яких кожне твердження має бути аргументованим, а наукові терміни уживаються в межах усталених або чітко обґрунтованих дефініцій. Саме термінологічна точність забезпечує наукову переконливість тексту й дає змогу адекватно репрезентувати результати дослідження.

Композиційна впорядкованість, когезія і когерентність забезпечують структурну та смислову цілісність академічного тексту. Академічний текст має відповідати жанровим вимогам (наукової статті, тез, кваліфікаційної роботи, дисертаційного розділу чи навчально-методичного видання). Формування культури тексту передбачає розвиток умінь забезпечувати його когезію, тобто зовнішню мовну зв'язність речень і абзаців, а також когерентність (внутрішню смислову цілісність, за якої кожен наступний абзац/фрагмент логічно пов'язаний із попереднім і підпорядкований загальній дослідницькій меті.

Етика академічного цитування та інструментарій доброчесності є визначальними ознаками культури академічного тексту: ідеться про коректне використання чужих ідей, належне оформлення цитат, дотримання авторських прав, уникнення плагіату, самоплагіату, компілятивності, фабрикації та фальсифікації. У процесі текстотворчої діяльності майбутній педагог-дослідник має не лише технічно правильно оформлювати джерела, а й усвідомлювати етичну відповідальність за самостійність, достовірність і прозорість власного академічного тексту.

Авторефлексія та критичне саморедагування охоплюють здатність автора дистанціюватися від власного тексту з метою його об'єктивного аналізу. Це передбачає перевірку логіки викладу, точності слововживання, доказовості положень, відповідності жанровим вимогам, стилістичної цілісності, мовної нормативності, а також усунення калькованих конструкцій, плеоназмів, тавтології, стилістичних штампів і мовної надмірності. Саморедагування є невід'ємним складником

академічного текстотворення, оскільки забезпечує поступове вдосконалення тексту від первинного задуму до завершеного академічного продукту.

Отже, текстотворча діяльність майбутнього педагога-дослідника є складною професійно-науковою діяльністю, що поєднує когнітивні, мовно-комунікативні, методологічні, етичні, рефлексивні й цифрові складники. Результатом такої діяльності є академічний текст, у якому виявляються рівень наукового мислення, культура доказовості, здатність до доброчесного використання джерел, уміння структурувати й презентувати результати дослідження.

3. Наукові підходи до формування текстотворчих умінь як основа культури академічного тексту

Формування текстотворчих умінь майбутнього педагога-дослідника доцільно розглядати крізь призму взаємодії кількох наукових підходів: когнітивно-комунікативного, особистісно зорієнтованого та компетентнісного. Таке поєднання дає змогу означити текстотворення як складну пізнавальну, мовленнєву, комунікативну, рефлексивну і ціннісно зорієнтовану діяльність. Під час текстової діяльності здобувач опановує способи роботи з інформацією, навчається формулювати дослідницьку позицію, вибудовувати аргументацію, добирати мовні засоби, дотримуватися жанрових норм академічного письма, редагувати й рефлексивно оцінювати створений текст.

3.1. Когнітивно-комунікативний підхід до процесу текстотворення

Когнітивно-комунікативний підхід дає змогу пояснити внутрішню логіку створення академічного тексту – від пізнання й осмислення інформації до її мовного, композиційного й комунікативного оформлення.

Когнітивний підхід, що походить від латинського «cognitio» (знання, пізнання), здобув наукове визнання після публікації праці У. Найсера «Когнітивна психологія» (1967). Автор наголошував на важливості врахування психічних процесів для підвищення ефективності розумової діяльності людини. У лінгводидактиці такий підхід інтерпретується як такий, що спрямовує діяльність здобувача на усвідомлене засвоєння правил, лексико-граматичних та текстових моделей, необхідних для створення висловлювань із певною комунікативною метою[35].

[35] Цит. за: Грона Н. В. Підготовка студентів педагогічних коледжів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь : монографія. Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2017. 592 с.

Комунікативний підхід, відповідно, зосереджується на вивченні мови у процесі спілкування; орієнтує здобувача не лише на засвоєння мовної системи, а й на здатність використовувати мовні засоби відповідно до адресата, ситуації, жанру, мети й умов комунікації. У контексті академічного письма це означає вміння створювати тексти, що відповідають нормам наукового стилю, вимогам жанру та очікуванням фахової спільноти.

Синтез когнітивного й комунікативного підходів дає змогу розглядати академічний текст як результат поєднання мислення, мовлення, комунікації й рефлексії. Когнітивна парадигма акцентує на процесах пізнання, осмислення, оброблення, структурування й інтерпретації інформації, тоді як комунікативна – на мові як засобі взаємодії, передавання смислів і досягнення комунікативної мети. У підготовці майбутнього педагога-дослідника такий підхід дає змогу розглядати академічний текст не лише як результат письмового оформлення думки, а як складний інтелектуальний і комунікативний продукт.

У групі текстотворчих умінь важливе місце посідають *когнітивні вміння*, пов'язані з процесами пізнання: набуттям, засвоєнням, обробленням, збереженням і переосмисленням інформації з різних джерел, формуванням логічних висновків та прийняттям обґрунтованих рішень. Для майбутнього педагога-дослідника ці вміння є основою створення академічного тексту, оскільки дають змогу не механічно відтворювати опрацьовану інформацію, а критично аналізувати її, зіставляти наукові позиції, виокремлювати проблему, формулювати авторську думку та обґрунтовувати власні висновки.

У структурі когнітивних умінь текстотворчої діяльності майбутнього педагога-дослідника доцільно виокремити організаційний, інформаційно-аналітичний, операційно-текстотворчий та комунікативно-рефлексивний складники.

Організаційний складник передбачає здатність планувати процес створення академічного тексту: визначати мету, об'єкт і предмет дослідження, формулювати наукову проблему, добирати джерельну базу, складати план наукової праці, організовувати власну дослідницьку діяльність, ефективно використовувати цифрові інструменти для планування й організації роботи.

Інформаційно-аналітичний складник охоплює вміння здійснювати пошук, добір, критичний аналіз, систематизацію та інтерпретацію наукової інформації з різних джерел, оцінювати її достовірність, працювати з медіатекстами й цифровими ресурсами, використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології для опрацювання наукових матеріалів, оформлення покликань і бібліографічних описів.

Операційно-текстотворчий складник характеризує готовність майбутнього педагога до безпосереднього створення академічного тексту: охоплює вміння логічно структурувати матеріал, добирати адекватні мовні засоби відповідно до жанру наукового тексту, формулювати аргументовані висновки, інтегрувати результати аналізу різних джерел, редагувати й удосконалювати власний текст, забезпечуючи його цілісність, логічність, доказовість, точність і мовностилістичну нормативність.

Комунікативно-рефлексивний складник забезпечує ефективну академічну взаємодію та презентацію результатів дослідницької діяльності; передбачає здатність брати участь у наукових дискусіях, аргументовано відстоювати власну позицію, здійснювати рецензування й самооцінювання текстів, конструктивно сприймати фахові зауваження, удосконалювати власний академічний текст на основі рефлексії та підтримувати професійну комунікацію в академічному середовищі.

Узаємодія зазначених складників забезпечує цілісне формування культури академічного тексту майбутнього педагога-дослідника.

Психолінгвісти Л. Засєкіна[36], Л. Калмикова[37], Н. Ясакова[38] зазначають, що когнітивні вміння під час створення текстів забезпечують внутрішні процеси успішного вираження думки. У текстовій діяльності це виявляється в уміннях становити мету й досягати її, прогнозувати й планувати реалізацію задуму, формувати і формулювати думку, добирати відповідну мовну форму, активізувати довготривалу пам'ять про текстові норми та оперативну пам'ять у процесі письма, контролювати написане, коригувати й редагувати текст, поєднуючи змістовий, мовленнєвий і правописний аспект. Такі вміння, як зауважують психологи і психолінгвісти, формуються на основі дії когнітивних механізмів: цілепокладання, планування, передбачення (антиципації), вибору, контролю та самокорекції.

Для ефективного формування культури академічного тексту й розвитку текстотворчої діяльності майбутніх педагогів-дослідників доцільно використовувати систему завдань, побудовану на кількох

[36] Засєкіна Л. В. Психолінгвістика, мовленнєва діяльність, особистість: співвідношення понять у контексті мовленнєвої генези дитини. *Психолінгвістика*. 2008. Вип. 2. С. 14–20. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2008_2_2

[37] Калмикова Л. О. Мовленнєва діяльність як проблема психолінгвістики. *Психолінгвістика*. 2008. Вип. 2. С. 20–26. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2008_2_3

[38] Ясакова Н. Ю. Радянський колоніалізм, українська лексикографія і функціювання прикметників. *Соціальне у мові та мова в соціумі : монографія на пошану доктора філологічних наук, професора Лариси Масенко* / О. Доценко, М. Жуйкова, Н. Кісс та ін. ; наук. ред. та упоряд. Н. Ясакова ; Національний університет «Києво-Могилянська академія». Київ : НаУКМА, 2023. С. 134–180. URL: https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/25760

рівнях самостійної пізнавальної діяльності Реалізація за принципом поступового ускладнення забезпечує перехід від аналізу зразків академічних текстів до самостійного створення, редагування, рецензування і презентації наукових продуктів.

Репродуктивний рівень передбачає виконання завдань за запропонованими зразками академічних текстів. На цьому етапі здобувачі аналізують структуру наукових статей, тез, анотацій, рецензій, визначають їхні композиційні особливості, опановують наукову термінологію, опрацьовують вимоги до оформлення академічних текстів та академічного цитування.

Реконструктивний (відтворювальний) рівень спрямований на відтворення, систематизацію та переосмислення наукової інформації: охоплює укладання планів, тез, конспектів, анотацій, рефератів, підготовку аналітичних оглядів літератури. На цьому етапі формується здатність узагальнювати інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, критично оцінювати наукові джерела.

Продуктивний рівень передбачає самостійне створення різножанрових академічних текстів із використанням результатів власного аналізу й наукового пошуку. Здобувачі навчаються формулювати наукову проблему, аргументувати власну позицію, інтегрувати інформацію з різних джерел, будувати логічні висновки й дотримуватися норм академічного письма.

Творчий рівень характеризується здатністю застосовувати набуті знання й текстотворчі вміння у нових дослідницьких ситуаціях. На цьому рівні учасники освітнього процесу розробляють власні наукові проєкти, створюють статті, цифрові освітні продукти, здійснюють рецензування академічних текстів, пропонують авторські підходи до розв'язання педагогічних проблем та презентують результати досліджень у професійному середовищі.

Для реалізації зазначених рівнів доцільно використовувати систему навчальних активностей, що моделюють реальні види академічної діяльності майбутнього педагога-дослідника. Серед таких видів виокремлюють аналіз і порівняння наукових текстів, роботу з цифровими науковими базами даних, складання понятійно-термінологічних словників, підготовку тез, анотацій, рецензій, рефератів, академічних есе, написання фрагментів курсових і кваліфікаційних робіт, розроблення мультимедійних презентацій, інфографіки, цифрових постерів, створення наукових повідомлень, участь у дискусіях, дебатах, вебінарах, підготовка доповідей до конференцій, взаємооцінювання та редагування академічних текстів.

Обґрунтовуючи когнітивно-комунікативний підхід до формування культури академічного тексту, акцентуємо увагу, що створення

якісного наукового тексту є результатом узгодженої взаємодії когнітивних, мовних, комунікативних і рефлексивних процесів. Академічне письмо передбачає не лише володіння мовними нормами, а й здатність аналізувати інформацію, критично її осмислювати, добирати релевантні аргументи, логічно структурувати матеріал, адаптувати його до вимог жанру наукової комунікації та відповідально представляти власну дослідницьку позицію.

У процесі текстотворчої діяльності функціонують загально-когнітивні механізми (мислення, довготривала й оперативна пам'ять, увага, уява, аналітико-синтетична діяльність), а також спеціальні механізми академічного письма: добір і наукова інтерпретація джерел, побудова логіки викладу, мовностилістичне оформлення тексту, контроль його змістової, структурної та мовної цілісності, редагування й оцінювання відповідно до принципів академічної доброчесності. Саме узгоджена взаємодія цих механізмів забезпечує високий рівень культури академічного тексту, професійної комунікації та дослідницької компетентності майбутнього педагога.

Наукові дослідження Н. Голуб[39], Н. Єрмак[40], О. Копусь, О. Кучерук, С. Омельчук[41], М. Пентилюк[42] засвідчують, що текстотворча діяльність ґрунтується на поєднанні змістового та функційного аспектів. Змістовий аспект передбачає здатність логічно, аргументовано й науково коректно викладати власні думки відповідно до мети дослідження, тоді як функційний аспект забезпечує свідомий добір мовних засобів залежно від жанру академічного тексту, комунікативної ситуації, адресата й завдань наукової комунікації. Таким чином, текстотворча діяльність майбутнього педагога-дослідника є складною когнітивно-комунікативною діяльністю, у якій поєднуються

[39] Голуб Н. Б. Особливості текстотворчої діяльності учнів 5–7 класів в умовах компетентнісного навчання української мови. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2013. Вип. 20. С. 72–76. URL: https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/e17b3414-e842-4b73-a482-a414f7c2e69c/content

[40] Єрмак Н. Особливості формування текстотворчих умінь і навичок учнів ЗЗСО основної ланки. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих учених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2019. Вип. 22, т. 1. С. 138–143. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/22.166892

[41] Омельчук С. Сучасна українська лінгводидактика: норми в термінології і мовна практика фахівців : монографія. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2019. 356 с. URL: https://ekhsuir.kspu.edu/server/api/core/bitstreams/f1f7438f-1163-43f0-a83d-0575307b5725/content

[42] Пентилюк М. І. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс : посібник для студентів. Київ : Ленвіт, 2011. 366 с.

інтелектуальні, мовленнєві, дослідницькі та рефлексивні процеси. Її успішність забезпечується взаємодією когнітивних умінь, психолінгвістичних механізмів та академічної культури.

Процес створення академічного тексту в межах когнітивно-комунікативного підходу доцільно розглядати як послідовність взаємопов'язаних етапів:

аналітико-орієнтаційний етап передбачає осмислення наукової проблеми, визначення мети і завдань дослідження, аналіз наукових джерел, виявлення ключових понять і формування концептуальної основи майбутнього академічного тексту;

структурно-проєктувальний етап охоплює моделювання композиції академічного тексту, формування системи аргументів, добір наукової термінології та мовностилістичних засобів. На цьому етапі доцільним є використання концептуальних карт, схем, алгоритмів, таблиць, цифрових інструментів візуалізації та планування;

текстотворчий етап пов'язаний із безпосереднім створенням академічного тексту відповідно до вимог певного жанру (наукової статті, тез, анотації, рецензії, курсової, кваліфікаційної чи дисертаційної роботи). Особлива увага приділяється логічності викладу, аргументованості висновків, мовній нормативності, академічній доброчесності та коректному оформленню покликань;

рефлексивно-презентаційний етап передбачає редагування, самоаналіз, самооцінювання, експертне оцінювання академічного тексту, його доопрацювання за результатами рецензування, а також представлення результатів дослідження під час конференцій, наукових семінарів, професійних дискусій або в цифровому академічному середовищі.

Отже, когнітивно-комунікативний підхід є методологічною основою формування культури академічного тексту майбутнього педагога-дослідника. Він поєднує когнітивні процеси пізнання, критичного аналізу й наукового мислення з комунікативною спрямованістю академічного письма.

Реалізація когнітивно-комунікативного підходу змінює характер взаємодії учасників освітнього процесу. Майбутній педагог-дослідник стає активним суб'єктом наукового пошуку й текстотворчої діяльності, тоді як викладач-ментор забезпечує науковий супровід, консультування, організацію академічної взаємодії та створює умови для розвитку культури академічного письма, дослідницької компетентності й професійної рефлексії.

3.2. Особистісно зорієнтований підхід як чинник формування текстотворчих умінь

Особистісно зорієнтований підхід виступає однією з провідних методологічних засад формування культури академічного тексту, оскільки ґрунтується на визнанні унікальності, самоцінності та індивідуального досвіду кожного здобувача вищої освіти.

Теоретичні засади особистісно зорієнтованого підходу сформувалися під впливом ідей представників класичної психології (У. Джемса, З. Фрейда, К.Юнга, Ж. Піаже, І. Сікорського та ін.), а сучасний педагогічний розвиток пов'язаний із науковими працями І.Беха, Т. Хлєбнікової[43], Н. Гомелі, О.Ханової[44] та ін. Науковці особистісно зорієнтоване навчання розглядають як таку організацію освітнього процесу, в центрі якої перебуває особистість здобувача освіти, його індивідуальні потреби, професійні інтереси, дослідницький потенціал і здатність до самостійного конструювання знань.

У підготовці майбутнього педагога-дослідника особистісно зорієнтований підхід передбачає створення умов для розвитку академічної автономії, наукової ініціативності та текстотворчої компетентності. Здобувач освіти не лише опановує знання з методології наукових досліджень і академічного письма, а й набуває досвіду самостійного пошуку інформації, критичного аналізу наукових джерел, створення власних академічних текстів, рефлексії та професійного самовдосконалення.

Поділяючи наукові погляди О. Горошкіної та В. Доротюк щодо особистісно зорієнтованого навчання, вважаємо, що формування культури академічного тексту має ґрунтуватися на кількох положеннях. Передусім ідеться про забезпечення активної ролі здобувача освіти в текстотворчій і дослідницькій діяльності; створення умов для реалізації його інтелектуального й творчого потенціалу; урахування індивідуального досвіду, академічних інтересів, цінностей і професійних потреб; надання можливості самостійно добирати джерела інформації, цифрові інструменти, форми представлення результатів дослідження та стратегії роботи над академічним текстом; розвиток академічної рефлексії,

[43] Хлєбнікова Т. М. Організація особистісно зорієнтованого навчання в системі післядипломної освіти. Харків : Вид. група «Основа», 2019. 128 с. (Бібліотека журналу «Управління школою» ; вип. 12 (203)).

[44] Гомеля Н., Ханова О. Підготовка майбутніх педагогів професійного навчання в контексті особистісного підходу. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2023. Вип. 2 (24). С. 67–77. DOI: https://doi.org/10.35387/od.2(24).2023.67-77

відповідальності за результати власної наукової діяльності й дотримання принципів академічної доброчесності[45].

На відміну від традиційної моделі навчання особистісно зорієнтований підхід забезпечує розвиток дослідницького мислення, творчої самостійності й академічної культури, в особистісно зорієнтованому навчанні викладач виконує функції наукового керівника, фасилітатора та консультанта.

Відповідно змінюється й характер текстотворчої діяльності. Майбутній педагог-дослідник виступає активним суб'єктом створення академічного тексту: самостійно визначає проблему дослідження, формулює мету й завдання, добирає методи наукового пошуку, аналізує результати, аргументує власні висновки та представляє їх у різних жанрах академічного дискурсу. Такий підхід сприяє розвитку критичного мислення, академічної культури, інформаційної грамотності, комунікативної компетентності й готовності до безперервного професійного саморозвитку.

Упровадження тексту як фундаментальної лінгводидактичної одиниці зумовило зміну акцентів у сучасній філологічній та педагогічній освіті: від власне мовної (знаннєвої) парадигми до мовленнєвої (діяльнісної). Текст слугує основою для створення комунікативного освітнього середовища, у якому виявляються, досліджуються й осмислюються закономірності функціонування української мови, а також формується здатність здобувача до самостійного наукового висловлення.

Для майбутнього педагога-дослідника робота з текстом і над текстом є не лише дидактичним інструментом, а й основою формування культури академічного тексту, що розвиває професійне мислення, мовну свідомість, дослідницьку уяву, здатність до аналізу, інтепретації, аргументації та наукового пошуку. У контексті особистісно зорієнтованого навчання акцент переноситься з відтворення готового знання на процес самостійного здобуття, осмислення й текстового представлення. Здобувач має навчитися вільно оперувати інформацією, аналізувати власні помилки, відстежувати логіку побудови наукового висловлювання та відповідально вдосконалювати створений академічний текст.

[45] Компетентнісно орієнтоване навчання: сутність, форми і методи: навчальний посібник. [Електронне видання] (2022). О.М. Горошкіна, В.І. Доротюк та ін., К. : Педагогічна думка, 221 с. ISBN 978-966-644-655-1 https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739276/1/%D0%93%D0%BE%D1%80%D0%BE%D1%88%D0%BA%D1%96%D0%BD%D0%B0%20%D1%82%D0%B0%20%D1%96%D0%BD.%20%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B5.pdf

Розвиток мовленнєво-творчої системи педагога-дослідника (інтелекту, пам'яті, мовного чуття та академічної грамотності) відбувається більш ефективно за умови використання методів, що активізують особистісний досвід здобувача, його дослідницьку ініціативу та відповідальність за власний академічний текст.

Метод актуалізації суб'єктивного досвіду передбачає опору на вже наявні знання, життєві спостереження, професійні інтереси, індивідуальні мовні навички дослідника й дослідницький досвід здобувача; У текстотворчій діяльності це дає змогу пов'язати академічне письмо з особистісно значущими проблемами, підвищити мотивацію до наукового пошуку та сформувати авторську позицію.

Метод створення ситуацій успіху та особистісного вибору полягає в наданні здобувачеві можливості обрати тему дослідження, жанр академічного тексту (наприклад, між науковою статтею, есе чи тезами доповіді), джерельну базу, цифрові інструменти й форму представлення результатів. Такий підхід стимулює внутрішню мотивацію, формує відповідальність за власний науковий продукт, зменшує страх помилки й підтримує готовність до подальшого вдосконалення тексту.

Метод діалогічного взаємонавчання (інтерактивні методи) реалізується через організацію роботи в парах або малих групах, зокрема за допомогою прийомів «спільного редагування», «взаємного рецензування» чи «академічної дискусії», обговорення фрагментів наукових текстів. Така співпраця ґрунтується на паритетних засадах, де викладач виступає фасилітатором, а здобувачі навчаються критично оцінювати чужі тексти й толерантно сприймати рекомендації щодо вдосконалення власної роботи.

Проблемно-пошуковий або дослідницький метод спонукає здобувачів до самостійного розв'язання наукових проблем. Текстотворча діяльність вибудовується навколо формулювання гіпотези, пошуку аргументів, зіставлення наукових позицій, моделювання висновків і створення власного академічного тексту. Такий метод сприяє запобіганню компілятивності й академічному плагіату, оскільки орієнтує здобувача на самостійне мислення та відповідальне авторство.

Метод рефлексивного аналізу спрямований на усвідомлення автором самого процесу текстотворення. На етапі контролю й редагування молодий дослідник аналізує власний текст не лише на рівні орфографії та пунктуації, доказовості положень, доречності цитування, композиційної цілісності та відповідності нормам академічної доброчесності. Такий метод формує здатність бачити власний поступ як автора академічного тексту й суб'єкта наукового пошуку.

Аналіз та продукування текстів є ключовими складниками дослідницької діяльності, що активізують механізми саморозвитку та

професійного самовдосконалення майбутнього педагога. Перехід від традиційної (переважно репродуктивної) моделі навчання до особистісно зорієнтованої парадигми утверджує здобувача освіти як активного, автономного й відповідального суб'єкта академічної спільноти.

Текстотворча діяльність забезпечує інтегративний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письма) та формує культуру академічного тексту як здатність самостійно створювати, аналізувати, редагувати й презентувати науковий текст. У такій логіці майбутній педагог-дослідник готується до ефективної наукової комунікації, відповідального авторства й трансляції власного дослідницького досвіду в професійному середовищі.

3.3. Компетентнісний підхід до формування текстотворчих умінь майбутнього педагога-дослідника

Компетентнісний підхід є однією з провідних методологічних основ формування текстотворчих умінь майбутнього педагога-дослідника. Його актуальність зумовлена змінами в сучасній освіті, посиленням вимог до якості професійної підготовки, академічної доброчесності, дослідницької самостійності та здатності здобувачів освіти діяти в умовах динамічного освітньо-наукового середовища. У контексті нашого дослідження компетентнісний підхід дає змогу розглядати текстотворчі уміння не як окремі мовні навички, а як інтегральний результат поєднання знань, умінь, цінностей, досвіду, рефлексії та готовності до створення якісного академічного тексту.

Ключову парадигму сучасної освіти дорослих окреслив американський дослідник М. Ноулз[46], який наголошував, що головним завданням освіти є формування компетентних людей, здатних застосовувати свої знання в умовах постійних змін, а основною їхньою компетентністю є готовність до безперервного навчання впродовж життя. Це положення є важливим для підготовки майбутнього педагога-дослідника, оскільки робота з академічним текстом потребує не лише засвоєння певної сукупності знань, а й здатності постійно оновлювати їх, критично працювати з інформацією, удосконалювати власний текст і відповідально діяти в академічному середовищі.

У контексті нашого дослідження зосередимо дослідницьку увагу на поняття *текстотворчої компетентності.* Якщо комунікативна компетентність забезпечує здатність до ефективної взаємодії, то текстотворча компетентність є її практичним виявом у процесі створення завершеного мовного, навчально-наукового або наукового продукту. Така компетентність пов'язана з готовністю здобувача

[46] Knowles M. S. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy. Cambridge : The Adult Education Company, 1980. 400 p.

до продуктивної текстової діяльності, що охоплює розуміння, аналіз, інтерпретацію, створення, редагування й оцінювання текстів відповідно до мети, адресата, жанру, стилю та умов академічної комунікації.

У науковій літературі існує кілька підходів до трактування поняття *текстотворча компетентність*. Н. Голуб пов'язує її з організованою або самоорганізованою діяльністю, спрямованою на створення текстів із дотриманням їхніх типових, стильових і жанрових характеристик[47]. Н.Перхайло розглядає текстотворчу компетентність як інтегративну характеристику особистості, що поєднує мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти[48].

Для майбутнього педагога-дослідника текстотворча компетентність виявляється у здатності формулювати проблему дослідження, визначати мету й завдання, добирати й критично аналізувати джерела, структурувати матеріал, будувати аргументацію, створювати тексти різних академічних жанрів, здійснювати саморедагування, коректно цитувати, оформлювати покликання, презентувати результати наукового пошуку та брати участь у фаховій дискусії.

У структурі текстотворчої компетентності здобувачів вищої освіти доцільно виокремити кілька взаємопов'язаних складників. Теоретичний складник передбачає розуміння законів текстотворення, жанрової специфіки академічного письма, лінгвістичних категорій, норм наукового стилю, вимог до композиції, логіки й мовного оформлення академічного тексту. Практичний складник виявляється у здатності створювати власний науковий продукт (статті, тези, есе), логічно вибудовувати аргументацію, уникати репродуктивного копіювання (плагіату). Дослідницько-рефлексивний складник охоплює вміння критично оцінювати інформаційні джерела, структурувати науковий матеріал, співвідносити власну позицію з науковими підходами інших дослідників, здійснювати саморедагування, рецензування й рефлексивний аналіз результатів власної текстотворчої діяльності.

Текстотворча компетентність майбутнього педагога-дослідника має інтегративний характер і ґрунтується на взаємодії мовної, мовленнєвої, комунікативної, дослідницької, методологічної, етичної, цифрової та рефлексивної компетентностей. Оскільки будь-який текст реалізується

[47] Голуб Н. Б. Особливості текстотворчої діяльності учнів 5–7 класів в умовах компетентнісного навчання української мови. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики.* 2013. Вип. 20. С. 72–76. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2013_20_19

[48] Перхайло Н. А. Формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі профільного навчання української мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2013. 20 с. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/36548/100127745.pdf

в межах мовної системи, текстотворча діяльність передбачає знання мовних одиниць, норм і правил їхнього вживання, а також уміння ефективно використовувати ці засоби в конкретній комунікативній ситуації.

Успішне здійснення текстотворчої діяльності потребує гармонійного поєднання мовної та мовленнєвої компетентностей. У межах розгляду особливостей текстотворчої компетентності зазначимо щодо розмежовування понять «*мовна компетентність*» і *«мовленнєва компетентність».* О. Копусь визначає мовну компетентність як знання норм і правил сучасної української літературної мови та вміле їх використання в процесі мовлення. Мовленнєву компетентність натомість пов'язує з уміннями говорити, слухати, читати, писати, будувати монологічні і діалогічні висловлювання відповідно до конкретної ситуації спілкування та рівня мовної підготовки учасників[49].

У науковому обігу паралельно функціонують поняття *«текстова компетентність» і «текстотворча компетентність».* Частина дослідників уживають їх як синонімічні. О. Кучерук розглядає мовленнєво-текстову компетентність як здатність орієнтуватися в базових поняттях мовознавства, здійснювати інтерпретацію та аналіз прослуханих чи прочитаних текстів, планувати і продукувати власні висловлювання, добираючи відповідні мовні засоби відповідно до комунікативної ситуації. Дослідниця акцентує також на важливості рефлексивного підходу до мовленнєвої діяльності, що передбачає вміння контролювати й оцінювати її результат[50].

О. Копусь трактує текстову компетентність як складник фахової підготовки майбутнього вчителя-філолога, що формується через опанування методів аналізу тексту, зокрема концептуального підходу до його вивчення. На думку дослідниці, це вищий рівень осягнення змісту тексту, оскільки передбачає синтез лінгвістичних, літературознавчих і методичних знань[51].

У межах дослідження текстотворчу компетентність майбутнього викладача-дослідника розглядаємо у двох взаємопов'язаних аспектах. Теоретико-дискурсивний аспект охоплює систему знань про текстову комунікацію, структурні, змістові й прагматичні характеристики тексту, закономірності його жанрово-стилістичної реалізації залежно

[49] Копусь О. Концептуальні підходи до розроблення змісту й організації процесу формування у майбутніх магістрів-філологів професійної мовленнєвої компетенції. Українська мова і література в школі. 2011. № 2. С.46–51.

[50] Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. 420 с. URL: https://eprints.zu.edu.ua/20632/1/Монографія_Кучерук.pdf

[51] Копусь О. А. Педагогічна технологія формування готовності майбутніх філологів до роботи в профільній школі. *Наука і освіта.* 2014. № 10. С. 98–102.

від мети спілкування та запитів адресата (наукової спільноти). Праксеологічний, або діяльнісний, аспект передбачає систему інтегрованих умінь і навичок, необхідних для сприймання, інтерпретації (текстосприймання), аналізу, продукування, редагування та експертного оцінювання академічних текстів.

Текстотворча компетентність майбутнього педагога-дослідника є багаторівневою системою. У її структурі доцільно виокремити когнітивний, діяльнісно-операційний, мотиваційно-ціннісний, практично-результативний, рефлексивний і цифровий компоненти.

Когнітивний компонент становить теоретичний фундамент компетентності й охоплює знання про текст, його ознаки, структуру, композицію, жанри, стилі, засоби зв'язності й цілісності; знання норм академічного письма, принципів аргументації, вимог до наукового стилю, правил цитування й оформлення джерел; розуміння методологічної логіки дослідження. Важливі лінгвістичні знання, текстологічні знання про категорії цілісності, зв'язності й завершеності тексту; соціокультурні знання про етичні норми академічної спільноти; *методологічні знання* про етапи роботи над науковим текстом – від первинного планування й евристичного пошуку до фінального редагування та коректури.

Діяльнісно-операційний компонент пов'язаний із практичними вміннями створення академічного тексту: визначення теми, мети, адресата й жанру; добір матеріалу; укладання плану; побудову логіки викладу; формулювання аргументів; написання, редагування, коректуру й адаптацію тексту відповідно до академічної ситуації. Діяльнісно-операційний компонент визначає праксеологічний аспект текстотворчої компетентності й охоплює комплекс дій, за допомогою яких теоретичні знання матеріалізуються в академічному тексті.

До таких дій належать:

- *проєктування й планування академічного тексту,* що передбачає вміння чітко формулювати мету дослідження, визначати тему, проблему, гіпотезу, структурувати логіку викладу та складати робочий план тексту;
- *продукування тексту,* пов'язане зі здатністю будувати інформаційно насичені, аргументовані й логічно несуперечливі висловлювання, точно оперувати поняттєво-категорійним апаратом, добирати мовні засоби відповідно до жанру академічного тексту;
- *редагування й коректура,* що охоплюють навички критичного перегляду власного тексту, виявлення та усунення змістових, логічних, орфографічних, пунктуаційних, лексичних, граматичних і стилістичних помилок;

- *дискурсивна адаптація,* яка виявляється в здатності гнучко трансформувати академічний текст відповідно до умов комунікації, зокрема перетворювати складні наукові положення у формат навчальної лекції, доповіді, презентації, методичних рекомендацій чи науково-популярного пояснення;
- *контекстуальне використання мовних засобів,* що передбачає доречне використання синоніміки наукової мови, метатекстових конструкцій, засобів логічного зв'язку, цитат, парафразів і термінологічних одиниць відповідно до мети, адресата, жанру та ситуації академічної комунікації.

Отже, діяльнісно-операційний компонент забезпечує практичне втілення текстотворчої компетентності: від задуму й планування академічного тексту до його написання, редагування, жанрової адаптації та підготовки до презентації у фаховому середовищі.

Мотиваційно-ціннісний компонент відображає внутрішню готовність здобувача до створення якісного академічного тексту, усвідомлення значущості академічного письма для професійного становлення, наукової комунікації й входження до академічної спільноти. Охоплює прагнення до наукового самовираження, бажання транслювати нові ідеї через академічний текст, ціннісне і відповідальне ставлення до української наукової мови, а також усвідомлення значущості академічної доброчесності для збереження довіри до результатів наукової діяльності.

Практично-результативний компонент формується через досвід створення різних видів академічних текстів: тез, статей, аналітичних оглядів, рефератів, кваліфікаційних робіт, дисертаційних фрагментів, рецензій, доповідей, методичних матеріалів. Передбачає здатність застосовувати набуті знання й уміння в реальних ситуаціях освітньо-наукової діяльності, долати труднощі письма, удосконалювати власні текстотворчі стратегії та враховувати досвід роботи з текстами інших авторів. Саме цей компонент засвідчує практичну сформованість текстотворчої компетентності, оскільки виявляється в конкретних академічних продуктах здобувача освіти.

Рефлексивний компонент забезпечує здатність критично оцінювати процес і результат власної текстотворчої діяльності. Виявляється в умінні аналізувати переваги і проблемні аспекти тексту, перевіряти його відповідність меті, жанру, адресатові, логіці дослідження, мовним нормам і принципам академічної доброчесності. Рефлексія дає змогу переходити від зовнішнього оцінювання до самоконтролю, саморедагування й усвідомленого вдосконалення академічного письма. Здобувач має навчитися відстежувати власні дії на кожному етапі створення тексту, аналізувати доцільність обраних дослідницьких

стратегій, оцінювати текст із позиції потенційного читача, рецензента або наукового керівника, а також визначати індивідуальну траєкторію подальшого професійного й академічного самовдосконалення.

З огляду на сучасні умови академічної комунікації доцільно також виокремити ***цифровий компонент*** текстотворчої компетентності; охоплює вміння працювати з електронними бібліотеками, наукометричними базами, інституційними репозитаріями, бібліографічними менеджерами, цифровими інструментами перевірки текстів і сервісами штучного інтелекту. Водночас цифровий компонент передбачає критичне оцінювання інформації, прозоре й відповідальне використання цифрових ресурсів, дотримання авторського права та принципів академічної доброчесності.

Зазначені вище компоненти функціонують у взаємодії. Когнітивний компонент забезпечує знаннєву основу текстотворення; діяльнісно-операційний – практичний інструментарій створення академічного тексту; мотиваційно-ціннісний – особистісну спрямованість і відповідальність автора; практично-результативний – досвід застосування текстотворчих умінь у реальних академічних ситуаціях; рефлексивний – самоконтроль і вдосконалення тексту; цифровий – розширення можливостей академічного письма в сучасному науково-освітньому середовищі. У сукупності вони формують цілісну культуру академічного тексту педагога-дослідника.

Отже, когнітивно-комунікативний, особистісно зорієнтований і компетентнісний підходи у взаємозв'язку становлять теоретико-методологічну основу формування текстотворчих умінь майбутнього педагога-дослідника. Когнітивно-комунікативний підхід розкриває внутрішню логіку створення академічного тексту – від осмислення інформації до її мовного й комунікативного оформлення. Особистісно зорієнтований підхід акцентує на суб'єктності автора, його дослідницькій позиції, відповідальності, рефлексії та здатності до самовдосконалення. Компетентнісний підхід дає змогу розглядати текстотворчі уміння як інтегральний результат сформованості мовно-комунікативних, дослідницьких, методологічних, етичних, цифрових і рефлексивних компетентностей.

4. Програмні засади формування культури академічного тексту здобувачів в інноваційній екосистемі професійної підготовки

Формування культури роботи з академічним текстом в інноваційній екосистемі професійної підготовки здобувачів освітніх спеціальностей доцільно розглядати в контексті завдань, змісту, компетентнісного потенціалу та програмних результатів навчання.

З огляду на це важливий аналіз підготовки здобувачів другого (магістерського) і третього (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти, зокрема за спеціальностями 014 Середня освіта (Українська мова і література) та 011 Освітні, педагогічні науки. Такий підхід дає змогу простежити наступність у формуванні культури академічного тексту майбутнього педагога-дослідника: від опанування академічного письма, аналізу джерел, підготовки кваліфікаційної роботи на магістерському рівні – до створення оригінального дисертаційного дослідження, наукових публікацій і публічного захисту результатів на третьому рівні вищої освіти.

У цьому контексті схарактеризуємо досвід СумДПУ та НУЧК «Чернігівський колегіум імені Т.Г.Шевченка», освітні програми яких репрезентують різні, але взаємопов'язані моделі підготовки майбутнього педагога-дослідника. Аналіз програм дає змогу виявити стан мовний, методологічний, етичний, цифровий, комунікативний і рефлексивний виміри формування культури академічного тексту в наступності.

На магістерському рівні культура академічного тексту формується як складник професійної, мовно-комунікативної та дослідницької підготовки.

Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Українська мова і література. Англійська мова)» другого (магістерського) рівня вищої освіти СумДПУ[52] спрямована на комплексну підготовку магістра освіти, учителя української мови і літератури та англійської мови. Програма передбачає формування фахівця, який володіє фундаментальними знаннями й компетентностями в галузі педагогіки, психології, методики навчання української мови, літератури й англійської мови, здатний забезпечувати компетентнісне навчання, вирішувати складні професійні завдання, виконувати наукові дослідження фахово-методичної спрямованості та інтегруватися в український і загальноєвропейський освітній простір .

У програмі закладено передумови для формування культури академічного тексту майбутнього педагога-дослідника. Академічний текст у межах реалізації ОПП постає як результат поєднання філологічної, педагогічної, методичної та дослідницької підготовки здобувача. Це виявляється у здатності магістранта працювати з науковими джерелами, критично осмислювати мовознавчі, літературознавчі й методичні проблеми, формулювати власну дослідницьку позицію,

[52] Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Українська мова і література. Англійська мова)» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю А4 Середня освіта (Українська мова і література), галузі знань А Освіта. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2025. 20 с. URL: https://sspu.edu.ua/osvitni-prohramy-rik-vstupu-2025

створювати тексти фахово-методичного спрямування, готувати кваліфікаційну роботу, презентації, постери, наукові статті та інші продукти академічної комунікації.

Особливості програми засвідчують орієнтацію на розвиток дослідницької діяльності здобувачів із залученням сучасних інформаційно-цифрових технологій, апробацію дослідницьких проєктів під час виробничої педагогічної практики та можливість побудови індивідуальної освітньої траєкторії. Це дає підстави розглядати ОПП як складник інноваційної освітньої екосистеми, у межах якої культура академічного тексту формується через поєднання навчальної, дослідницької, методичної, цифрової та комунікативної діяльності здобувача .

Інтегральна компетентність передбачає здатність розв'язувати складні теоретичні й практичні проблеми у процесі професійної діяльності, застосовувати інноваційні теорії й методи мовознавчих, літературознавчих та психолого-педагогічних наук, проводити наукові педагогічні дослідження в умовах комплексності й невизначеності педагогічних ситуацій та слугує методологічним підґрунтям культури академічного тексту.

Загальні компетентності забезпечують кілька важливих вимірів культури академічного тексту. Здатність до абстрактного мислення, аналізу й синтезу формує когнітивну основу академічного письма; здатність до науково-педагогічних досліджень, прогнозування й презентації їхніх результатів підтримує дослідницький та презентаційний аспекти; здатність використовувати державну мову в професійній і дослідницькій діяльності, чітко та аргументовано висловлювати думки, а також використовувати іноземну мову для одержання й оцінювання інформації посилює мовнокомунікативний вимір культури академічного тексту. Дотримання принципів академічної доброчесності в усіх видах навчальної та дослідницької діяльності забезпечує етичну основу академічного текстотворення.

Професійні компетентності формують мовний, методичний, цифровий і комунікативний аспекти культури академічного тексту. Мовнокомунікативна компетентність забезпечує здатність володіти державною мовою, використовувати іноземну мову в освітній і дослідницькій діяльності, створювати фахові тексти відповідно до норм академічного стилю. Інформаційно-цифрова компетентність передбачає готовність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук, критично оцінювати інформацію, використовувати цифрові технології й електронні освітні ресурси. У контексті формування культури академічного тексту ці компетентності забезпечують здатність доброчесно працювати з джерелами, використовувати цифрові ресурси, створювати, редагувати й презентувати результати пошуку.

Програмні результати навчання підтверджують наскрізний характер формування культури академічного тексту, спрямування на розвиток здатності здобувача створювати логічний, аргументований, методологічно обґрунтований академічний текст. Особливо значущими є результати, пов'язані зі знанням методології наукового пізнання, законів, методів і методик проведення науково-педагогічних досліджень; володінням спеціальною термінологією предметної області; критичним осмисленням новітніх досягнень мовознавчої, літературознавчої й методичної науки; знанням сучасних інформаційно-цифрових технологій; розумінням принципів академічної доброчесності, авторського права та запобігання академічній недоброчесності.

Серед форм організації навчання важливими є підготовка індивідуальних навчально-дослідних робіт, наукових статей, презентацій, постерів і захист кваліфікаційної роботи, які, за задумом проєктної групи, забезпечують практичне опанування академічного письма, аргументації, редагування, самопрезентації та публічного захисту результатів дослідження. Система оцінювання, що охоплює презентацію індивідуальних завдань, підсумкові навчальні проєкти, захист дослідницьких продуктів, створює умови для розвитку рефлексивно-оцінювального механізму формування культури академічного тексту.

Отже, аналіз ОПП «Середня освіта (Українська мова і література. Англійська мова)» СумДПУ засвідчує, що культура академічного тексту формується як інтегральна якість педагога й охоплює мовний, методологічний, етичний, цифровий, комунікативний і рефлексивний виміри[53].

Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Українська мова і література)» НУЧК імені Т. Г. Шевченка зорієнтована на підготовку фахівця, який володіє сучасним науковим мисленням, інноваційними технологіями та здатний здійснювати прикладні науково-методичні дослідження у філологічній та педагогічній сферах[54]. Зміст ОПП засвідчує, що культура роботи з академічним текстом є важливою

[53] Освітньо-професійна програма "Середня освіта (Українська мова і література. Англійська мова)" другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю А4 Середня освіта (Українська мова і література), галузі знань А Освіта. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2025. 20 с. URL: https://sspu.edu.ua/osvitni-prohramy-rik-vstupu-2025

[54] Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Українська мова і література)» другого (магістерського) рівня вищої освіти (2025). Галузь знань А Освіта, спеціальність А4 Середня освіта, предметна спеціальність – А4.01 Середня освіта (Українська мова і література). Академічна кваліфікація – магістр освіти; професійна кваліфікація – учитель української мови і літератури, викладач закладу вищої освіти. Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка, URL: https://surl.li/nsodyt

умовою досягнення її мети та реалізації дослідницького складника підготовки магістра.

Формування культури роботи з академічним текстом відбувається в межах розвиненої академічної екосистеми університету. Програма передбачає реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії, широке використання інформаційно-комунікаційних технологій та ресурсного забезпечення, зокрема можливостей електронного репозитарію бібліотеки. Наскрізним процесом підготовки є залучення магістрантів до внутрішньої та національної кредитної мобільності, участь у науково-практичних семінарах та апробація результатів досліджень і дотримання принципів академічної доброчесності.

Компетентнісний потенціал освітньо-професійної програми «Середня освіта (Українська мова і література)» безпосередньо пов'язаний із формуванням культури роботи здобувачів з академічним текстом, що постає як матеріалізований результат інтеграції філологічної, педагогічної та науково-дослідницької підготовки здобувача.

Передусім ідеться про інтегральну компетентність, яка передбачає готовність магістра розв'язувати складні професійні завдання у сфері середньої освіти та здійснювати науково-дослідницьку діяльність. Серед загальних компетентностей особливого значення для формування культури академічного тексту набувають здатність до абстрактного мислення, аналізу, синтезу, а також уміння виявляти, формулювати й ефективно розв'язувати професійні та дослідницькі проблеми. Важливим складником підготовки є володіння державною мовою в усній і письмовій формах, що забезпечує точність слововживання, логічність викладу, термінологічну коректність і дотримання норм наукового стилю. Не менш значущими є етична відповідальність і дотримання принципів академічної доброчесності, які виявляються в коректному цитуванні, належному оформленні покликань, повазі до інтелектуальної власності та недопущенні академічного плагіату. Водночас цифровий складник культури академічного тексту формується завдяки ефективному використанню інформаційно-комунікаційних технологій, що охоплює пошук і критичне опрацювання наукової інформації в електронних ресурсах і наукометричних базах, комп'ютерне редагування текстів, використання цифрових інструментів для оформлення бібліографічних посилань, а також перевірку академічних текстів на оригінальність.

Оскільки програма поєднує мовознавчий, літературознавчий та педагогічний складники, фахові компетентності вимагають від здобувача вміння оперувати складним термінологічним апаратом сучасного гуманітарного знання; зумовлюють двовекторний характер роботи з текстом, де магістр має вміти трансформувати складний науковий дискурс у доступні дидактичні матеріали. Здатність організовувати

та здійснювати наукові дослідження, формулювати узагальнення на основі самостійно опрацьованих та апробованих даних безпосередньо визначає якість змісту магістерського дослідження, забезпечуючи перехід від репродуктивного опису до самостійного текстотворення.

Програмні результати навчання відображають очікувані параметри сформованості культури роботи з текстом. Магістр має вміти аналізувати, порівнювати, класифікувати та оцінювати мовні й літературні явища, інтерпретувати художні та наукові тексти, спираючись на доцільні методологічні принципи. Важливим результатом є здатність логічно, послідовно та переконливо висловлювати свої думки, репрезентувати результати дослідницько-інноваційної діяльності перед фаховою аудиторією та брати участь у наукових дискусіях.

Отже, обидві програми забезпечують формування культури академічного тексту майбутнього педагога-дослідника, однак реалізують це завдання з різними акцентами. ОПП СумДПУ посилює міжмовний, цифровий, презентаційний і євроінтеграційний виміри академічного текстотворення, тоді як ОПП НУЧК імені Т. Г. Шевченка акцентує на поглибленій філологічній, методичній, інтерпретаційній і науково-прикладній підготовці. Спільним результатом обох програм є формування здобувача, здатного створювати логічний, аргументований, методологічно обґрунтований, мовно нормативний, етично коректний і цифрово відповідальний академічний текст.

Розглянемо освітньо-наукові програми «Освітні, педагогічні науки» СумДПУ[55] та НУЧК імені Т. Г. Шевченка[56]. Порівняльний аналіз освітньо-наукових програм дає змогу простежити спільні і відмінні програмні засади формування культури академічного тексту майбутнього педагога-дослідника на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти.

Спільним для обох програм є спрямованість на підготовку висококваліфікованих наукових і науково-педагогічних працівників, здатних здійснювати самостійне наукове дослідження, продукувати нове знання, презентувати результати наукового пошуку та захищати їх у професійному академічному середовищі. В обох ОНП академічний текст постає не лише як форма фіксації результатів дослідження, а як

[55] Освітньо-наукова програма «Освітні, педагогічні науки» другого (магістерського) рівня вищої освіти / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми, 2023. URL: https://sspu.edu.ua/images/2023/docs/onp/onp_2023_osvitni_ped_nauki_51432.pdf

[56] Освітньо-наукова програма підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» (2024). Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка (у редакції 2024 року). URL: https://drive.google.com/file/d/18cxWfiZNkFKEv9iFX1A0WpdOOtE3g_Lb/view

інструмент наукової комунікації, засіб репрезентації авторської дослідницької позиції та показник академічної зрілості здобувача PhD.

Програми передбачають послідовне формування культури академічного тексту через підготовку різних жанрів наукової комунікації: тез, наукових статей, доповідей, презентаційних матеріалів, звітів, розділів дисертації та власне дисертаційного тексту. У цьому аспекті академічний текст виконує дослідницьку, комунікативну, презентаційну, етичну й оцінювальну функції, оскільки засвідчує рівень методологічної підготовленості здобувача.

Спільною рисою аналізованих ОНП є екосистемний характер формування культури академічного тексту. Цей процес відбувається через поєднання індивідуальної освітньої траєкторії, наукового менторства, академічної мобільності, участі в конференціях і семінарах, апробації результатів дослідження, підготовки публікацій, професійної комунікації та дотримання принципів академічної доброчесності. Отже, академічний текст стає засобом входження здобувача PhD до професійної й наукової спільноти.

Компетентнісний потенціал обох програм також має виразний зв'язок із проблемою формування культури академічного тексту. Інтегральні компетентності орієнтують здобувачів на розв'язання складних наукових і професійних проблем, критичний аналіз, синтез нових ідей, проведення самостійного дослідження та продукування інноваційних результатів. У контексті академічного текстотворення це означає перехід від репродуктивного відтворення інформації до її аналітичного осмислення, інтерпретації, структурування й авторської репрезентації в науковому тексті.

Загальні компетентності забезпечують когнітивний, мовно-комунікативний, цифровий та етичний виміри культури академічного тексту. Здатність до системного аналізу, критичного оцінювання, синтезу нових і складних ідей є основою для формування авторської позиції, обґрунтування актуальності дослідження, формулювання наукової новизни й логіки доказування. Здатність спілкуватися з науковою спільнотою українською та іноземною мовами посилює комунікативний вимір академічного письма, а застосування ІКТ формує цифровий профіль культури академічного тексту – від роботи з електронними бібліотеками й наукометричними базами до використання бібліографічних менеджерів, сервісів перевірки текстів і засобів візуалізації результатів дослідження.

Фахові компетентності ОНП поглиблюють дослідницький, методологічний, мовний та етичний аспекти академічного текстотворення: здатність виконувати оригінальні дослідження й досягати результатів, що створюють нове знання, безпосередньо визначає змістову якість

академічного тексту; комунікативні компетентності, пов'язані з представленням результатів досліджень в усній і письмовій формах, зумовлюють потребу в термінологічній точності, логічності, послідовності викладу, дотриманні жанрових норм і вимог наукового стилю; компетентності, пов'язані з академічною доброчесністю, формують етичний фундамент академічного письма: відповідальну роботу з джерелами, коректне цитування, запобігання проявам академічної недоброчесності.

Програмні результати навчання ОНП орієнтують здобувачів на створення наукових текстів українською та іноземною мовами, презентацію результатів дослідження, критичний аналіз концептуальних і методологічних знань, дотримання норм професійної та наукової етики, використання інформаційно-комунікаційних технологій, а також публічне представлення, аргументацію й захист положень дисертації. Отже, культура академічного тексту в обох програмах постає як інтегральний результат методологічної, дослідницької, мовнокомунікативної, етичної, цифрової та рефлексивної підготовки здобувача PhD.

Водночас між програмами простежуються певні відмінності. ОНП «Освітні, педагогічні науки» СумДПУ виразніше репрезентує підготовку здобувача PhD до креативної, автономної та відповідальної інноваційно-дослідницької, науково-педагогічної, проєктної, управлінської й експертно-дорадчої діяльності. У контексті формування культури академічного тексту це посилює значення текстів, пов'язаних не лише з дисертаційним дослідженням, а й із проєктною, експертною, управлінською діяльністю. Така програма орієнтує здобувачів на створення академічних текстів, здатних функціонувати в ширшому інноваційному освітньому середовищі: наукових публікацій, аналітичних матеріалів, експертних висновків, презентаційних продуктів, звітів і текстів для професійної комунікації.

ОНП «Освітні, педагогічні науки» НУЧК імені Т. Г. Шевченка виразніше акцентує увагу на поєднанні історико-педагогічного аналізу, глибокого опрацювання джерельної бази та порівняльного осмислення освітніх систем, процесів і технологій у вітчизняній і зарубіжній педагогіці. Це посилює аналітико-інтерпретаційний і джерелознавчий виміри культури академічного тексту. Для здобувача PhD особливо важливими є вміння працювати з різними типами джерел, здійснювати історико-педагогічну інтерпретацію, порівнювати освітні явища, коректно вводити джерельний матеріал у структуру наукового викладу та формувати власні узагальнення на основі опрацьованих даних.

Відмінність простежується також у практичній спрямованості програм. Для СумДПУ характерним є ширше позиціонування здобувача PhD як суб'єкта інноваційно-дослідницької, проєктної, управлінської

та експертно-дорадчої діяльності, що розширює жанрову палітру академічного текстотворення. Для НУЧК важливим є регіональний контекст підготовки, орієнтація на потреби закладів вищої освіти Чернігова й Чернігівської області, а також практична й емпірична спрямованість створюваних здобувачами наукових текстів. У першому випадку акцент посилює інноваційно-проєктний й експертний виміри академічного тексту, у другому – історико-педагогічний, порівняльний, джерелознавчий і регіонально-прикладний.

Отже, порівняльний аналіз освітньо-наукових програм СумДПУ та НУЧК засвідчує, що програми спрямовані на формування культури академічного тексту майбутнього педагога-дослідника. Спільними для них є орієнтація на самостійне наукове дослідження, продукування нового знання, академічну доброчесність, методологічну об ґрунтованість, мовно-комунікативну спроможність, цифрову грамотність і публічну презентацію результатів дослідження.

Аналіз магістерських і PhD-програм СумДПУ та НУЧК імені Т. Г. Шевченка дає змогу простежити наступність у формуванні культури академічного тексту майбутнього педагога-дослідника. Ця наступність виявляється в поступовому ускладненні змісту, жанрів, функцій і рівня самостійності академічного текстотворення: від навчально-дослідницьких текстів магістранта до оригінальних наукових текстів здобувача PhD.

На магістерському рівні культура академічного тексту формується переважно як складник професійної, філологічної, методичної та дослідницької підготовки. Магістрант опановує базові й поглиблені вміння академічного письма: працює з науковими джерелами, здійснює їх аналіз і систематизацію, готує анотації, тези, реферативні огляди, рецензії, наукові повідомлення, презентації, фрагменти кваліфікаційної роботи. На цьому етапі академічний текст виконує передусім навчальну, формувальну й професійно-розвивальну функції, оскільки сприяє становленню дослідницького мислення, мовно-комунікативної культури, здатності до аргументації, коректного цитування й доброчесної роботи з джерелами.

На третьому (освітньо-науковому) рівні ці вміння поглиблюються й трансформуються в здатність до самостійного наукового текстотворення. Здобувач PhD уже не лише аналізує й інтерпретує наукові джерела, а й продукує нове знання, формулює наукову новизну, обґрунтовує теоретичне й практичне значення дослідження, створює наукові статті, тези, доповіді, звіти, дисертаційні розділи, презентаційні матеріали. Академічний текст набуває статусу основного інструменту репрезентації результатів самостійного дослідження, входження до наукової спільноти та публічного захисту авторської дослідницької позиції.

Наступність між магістерською та PhD-підготовкою простежується також у розвитку основних вимірів культури академічного тексту. Мовний вимір переходить від засвоєння норм академічного стилю до термінологічно точного, жанрово відповідного й стилістично довершеного наукового викладу. Методологічний вимір розгортається від уміння визначати тему, мету, завдання й структуру кваліфікаційної роботи до здатності самостійно проєктувати дисертаційне дослідження, обґрунтовувати його логіку, методи, наукову новизну і висновки. Етичний вимір поглиблюється від опанування правил академічного цитування до відповідального дотримання дослідницької етики, авторського права, запобігання різним формам академічної недоброчесності.

Комунікативний і цифровий виміри також мають поступовий характер розвитку. На магістерському рівні здобувач навчається презентувати результати навчально-дослідницької діяльності, працювати з електронними ресурсами, готувати презентації, постери, індивідуальні дослідницькі завдання. На PhD-рівні ці вміння розширюються до участі в наукових конференціях, семінарах, академічних дискусіях, підготовки публікацій у фахових виданнях, використання наукометричних баз, бібліографічних менеджерів, цифрових інструментів перевірки текстів, засобів візуалізації та презентації результатів дослідження.

Отже, магістерські та PhD-програми СумДПУ і НУЧК у сукупності формують цілісну траєкторію розвитку культури академічного тексту майбутнього педагога-дослідника. На магістерському рівні закладаються основи академічного письма, дослідницької грамотності, мовно-комунікативної культури й доброчесної роботи з джерелами; на PhD-рівні ці основи поглиблюються до рівня самостійного продукування нового знання, створення дисертаційного тексту, наукових публікацій і публічного представлення результатів дослідження. У такій логіці культура академічного тексту постає наскрізним результатом інноваційної екосистеми професійної підготовки, що поєднує мовний, методологічний, етичний, цифровий, комунікативний і рефлексивний виміри становлення педагога-дослідника.

5. Освітні компоненти як інструменти формування культури академічного тексту майбутнього педагога-дослідника

Формування культури академічного тексту майбутнього педагога-дослідника відбувається через конкретні механізми, закладені в змісті освітніх компонентів, практик, індивідуальних дослідницьких завдань, підготовки кваліфікаційних і дисертаційних робіт, публікаційної активності та презентації результатів наукового пошуку.

Аналіз робочих програм освітніх компонентів ОПП «Середня освіта (Українська мова і література)» другого (магістерського) рівня вищої освіти НУЧК імені Т. Г. Шевченка засвідчує, що культура академічного тексту магістранта формується як міждисциплінарне утворення.

Освітній компонент *«Методика навчання української мови в закладах середньої та вищої освіти»* забезпечує лінгводидактичний і мовно-комунікативний фундамент культури академічного тексту. Особливо значущими є змістові блоки, пов'язані з текстоцентричним підходом у навчанні мови, розвитком текстотворчих умінь здобувачів освіти, методикою роботи з навчальним, науковим і науково-методичним текстом. Цей освітній компонент безпосередньо корелює з мовним, комунікативним і педагогічним вимірами культури академічного тексту, оскільки формує здатність майбутнього педагога-дослідника не лише володіти нормами сучасної української літературної мови й академічного стилю, а й трансформувати складний науковий філологічний дискурс у логічний, доступний і структурно впорядкований дидактичний матеріал.

У межах опанування навчальної дисципліни академічний текст постає водночас як об'єкт аналізу, засіб навчання й результат професійно-методичної діяльності магістранта. Здобувачі навчаються аналізувати тексти різних типів і жанрів (методичних розробок, фрагментів занять, аналітичних матеріалів, тез, статей і кваліфікаційної роботи), визначати їхню структуру, комунікативну мету, мовні засоби, методичний потенціал, а також створювати власні навчальні, науково-методичні й академічні тексти.

Освітній компонент *«Технології наукового дослідження»* поглиблює методологічний, дослідницький, етичний і цифровий виміри культури академічного тексту. Зміст дисципліни охоплює оволодіння понятєво-термінологічним апаратом наукової сфери, уміння обґрунтовувати актуальність дослідження, визначати його об'єкт, предмет, мету й завдання, добирати релевантні філологічні, педагогічні та лінгводидактичні методи, структурувати емпіричний і теоретичний матеріал, формулювати висновки. У контексті нашого дослідження цей компонент дає змогу розглядати академічний текст – магістерську роботу, тези, наукову статтю, аналітичний огляд, доповідь як інтегрований результат пізнавальної, дослідницької, мовленнєвої та рефлексивної діяльності здобувача.

Особливе значення має інструментальний вимір освітнього компонента, пов'язаний із формуванням умінь здійснювати інформаційний пошук, працювати з електронними бібліотечними ресурсами, наукометричними базами, цифровими платформами, бібліографічними менеджерами, сервісами перевірки текстів, дотримуватися етичних

вимог до академічного письма, уникати плагіату, коректно цитувати й оформлювати покликання відповідно до чинних стандартів.

В ОПП СумДПУ «Середня освіта (Українська мова і література. Англійська мова)» формування культури академічного тексту забезпечується передусім через систему освітніх компонентів, спрямованих на розвиток мовної, методологічної, цифрової, текстотворчої та рефлексивно-оцінювальної компонентів підготовки магістранта.

Особливе місце в цій системі посідає освітній компонент ***«Академічна культура педагога-дослідника»***[57], безпосередньо зорієнтований на формування культури академічного тексту. Його мета полягає у формуванні цінностей академічної культури, норм академічної доброчесності, мовно-комунікативної компетентності педагога-дослідника, умінь опрацювання й моделювання академічних текстів різних жанрів, а також готовності до академічної комунікації в процесі презентації матеріалів і результатів дослідження.

Зміст компонента охоплює три взаємопов'язані блоки. Перший блок розкриває ціннісні, етичні та нормативні засади академічної культури педагога-дослідника, зокрема питання академічної доброчесності, дослідницької етики, академічних кодексів і європейських принципів доброчесності. Другий блок зосереджений на лінгвокультурному аспекті академічної культури: мовних нормах наукового стилю, академічному письмі, жанрах наукового тексту, читацькій компетентності, редагуванні, бібліографічній і термінологічній грамотності, перекладі наукових текстів, цитуванні та характеристиках автора науково-педагогічного тексту. Третій блок присвячено культурі академічної комунікації, етичним засадам взаємодії дослідників і розвитку вмінь аудіювання наукового мовлення.

Компетентнісний потенціал дисципліни виявляється у формуванні здатності діяти з позицій академічної доброчесності й професійної етики, критично осмислювати інформацію, здійснювати наукові дослідження, комунікувати українською та англійською мовами, використовувати цифрові технології в науковій роботі й освітньому процесі. Особливо значущими для культури академічного тексту є вміння працювати з фаховим текстом, реферувати, анотувати, редагувати, перекладати, нормативно використовувати засоби наукової

[57] Робоча програма навчальної дисципліни «Академічна культура педагога-дослідника» : для здобувачів другого (освітньо-професійного) рівня вищої освіти зі спеціальності 014 Середня освіта (Українська мова і література), освітньо-професійна програма «Середня освіта (Українська мова і література. Англійська мова)» / уклад. О. М. Семеног. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2024. 26 с. URI: https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/15322

мови, вести академічний монолог і діалог, брати участь у конференціях, круглих столах, здійснювати підготовку наукових публікацій.

Практико-зорієнтований характер дисципліни підтверджують засоби діагностики результатів навчання, зокрема папка дослідника з алгоритмом роботи з науковим текстом для виявлення плагіату, а також методичний комплекс щодо виявлення фейкових наукових досліджень. Такі види роботи забезпечують перехід від теоретичного засвоєння норм академічної культури до практичного формування вмінь створювати, редагувати, презентувати й етично перевіряти академічний текст.

Аналіз робочих програм освітніх компонентів магістерських і PhD-програм СумДПУ та НУЧК імені Т. Г. Шевченка засвідчує, що культура академічного тексту формується як міждисциплінарне утворення. На магістерському рівні освітні компоненти забезпечують формування базових і поглиблених умінь роботи з академічним текстом: аналізу наукових джерел, підготовки тез, анотацій, рецензій, наукових повідомлень, презентацій, постерів, методичних розробок і фрагментів кваліфікаційної роботи. На третьому (освітньо-науковому) рівні ці вміння поглиблюються й трансформуються в здатність створювати наукові статті, розділи дисертації, аналітичні матеріали, доповіді, звіти, презентаційні матеріали та тексти для публічного захисту результатів дослідження. Така наступність підтверджує наскрізний характер формування культури академічного тексту в інноваційній екосистемі професійної підготовки.

Розглянемо освітні компоненти в підготовці здобувачів PhD за ОНП «Освітні, педагогічні науки» СумДПУ.

Освітній компонент *«Етика наукового пошуку: філософські, мовні аспекти»* забезпечує мовний та етичний фундамент культури академічного тексту[58]. Особливо значущими є питання академічної доброчесності, авторського права, запобігання плагіату, етичних ризиків використання штучного інтелекту, термінологічної культури дослідника, жанрів наукового стилю, культури наукового тексту та етикету публічного захисту наукової роботи. Цей компонент формує здатність здобувача PhD відповідально працювати з джерелами, коректно цитувати, дотримуватися норм академічної доброчесності, критично використовувати цифрові ресурси й усвідомлювати авторську відповідальність за створений текст.

Освітній компонент *«Методологічні основи наукових досліджень (за темою дисертації)»* поглиблює методологічний вимір культури

[58] Semenog O., Kapranov Ya. Ethics of Scientific Research: Philosophical, Linguistic Aspects. Third (Educational and Scientific) Level : handbook. Sumy : Sumy State A. S. Makarenko Pedagogical University, 2024. 102 p. URI: https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/15704

академічного тексту. Мета навчальної дисципліни полягає у формуванні й розвитку методологічної культури здобувачів, набуття умінь і навичок проєктування, організації та проведення наукових досліджень, а також апробації й представлення результатів за темою дисертації.

Зміст навчання охоплює оволодіння апаратом наукового пошуку, уміння обґрунтовувати актуальність, мету, завдання й наукову новизну дослідження, добирати методи наукового пізнання, працювати з науковими джерелами, використовувати цифрові інструменти систематизації інформації, моделювати наукові тексти різних жанрів, розвивати риторичні вміння для публічного захисту результатів дослідження.

Освітній компонент *«Методологія наукового пошуку здобувача освіти»* забезпечує цілісне бачення повного циклу дисертаційного дослідження: від концептуалізації наукової ідеї, проєктування дизайну дослідження, добору й систематизації джерел, організації емпіричного або порівняльного дослідження до підготовки рукописів для публікації, апробації результатів і захисту дисертації. У контексті культури академічного тексту особливо значущими є теми, пов'язані з формуванням і розвитком ідеї дисертаційної роботи, методологічними підходами й дизайном дослідження, пошуком і систематизацією джерел, моделюванням логіки дослідження, структурою наукової статті, підготовкою академічних текстів, презентацією результатів, візуалізацією даних і стратегією наукового самопредставлення здобувача.

Вибірковий освітній компонент *«Наукова українська мова»* є основою мовного аспекту культури академічного тексту, особливо для іноземних здобувачів PhD, які здійснюють підготовку в україномовному академічному середовищі. Його зміст спрямований на формування україномовних, мовленнєвих і дослідницьких компетентностей для професійної взаємодії українською мовою в науковій діяльності. Дисципліна охоплює питання наукової української мови, мовного етикету науковця, методології наукового пізнання, вимог до автора наукового тексту, дисертації як кваліфікаційної праці, лексико-граматичної організації академічного тексту, синтаксису наукового дискурсу, структурно-смислового аналізу фрагментів наукового тексту.

Очікувані результати навчання передбачають знання норм сучасної української наукової мови, термінологічного апарату галузі освіти, композиційних особливостей тез, статей і дисертацій, мовних засобів аргументації, уміння здійснювати пошук та аналіз фахової літератури, оформлювати науковий апарат, створювати анотації та розділи дисертації, презентувати результати дослідження й брати участь у наукових дискусіях.

Отже, аналіз освітніх компонентів освітньо-наукової програми «Освітні, педагогічні науки» підтверджує, що культура академічного тексту здобувача PhD формується як інтегральний результат етичної, мовної, методологічної, аналітичної, комунікативної та текстотворчої підготовки.

За ОНП «Освітні, педагогічні науки» НУЧК імені Т. Г. Шевченка формування культури академічного тексту забезпечується через послідовну інтеграцію мовно-комунікативних, методологічних, дослідницьких, етичних і цифрових складників. Аналіз освітніх компонентів програми дає підстави розглядати культуру академічного тексту майбутнього доктора філософії як комплексний міждисциплінарний феномен.

Освітній компонент ***«Українська мова у науково-педагогічній комунікації»*** закладає мовно-комунікативну основу культури академічного тексту здобувача PhD. Зміст спрямований на опанування лексико-граматичних, синтаксичних і стилістичних норм сучасної української наукової мови, розвиток умінь створювати зв'язні наукові тексти різних жанрів, дотримуватися правил наукового етикету, коректно використовувати педагогічну термінологію, презентувати результати опрацювання джерел у письмовій та усній формах. Цей компонент формує здатність здобувача точно, логічно й нормативно оформлювати наукові смисли українською мовою, добирати мовні засоби відповідно до жанру, адресата й комунікативної мети академічного тексту.

Освітній компонент ***«Організація науково-дослідної роботи»*** забезпечує інструментально-технологічний аспект академічного текстотворення. У межах цього компонента здобувачі опановують правила цитування, бібліографічного опису джерел, використання цифрових інструментів для впорядкування наукової інформації та перевірки текстів. Це створює підґрунтя для доброчесної роботи з джерелами, належного оформлення наукового апарату дослідження, підготовки публікацій і дотримання вимог академічної етики.

Освітній компонент ***«Методологія дослідження з освітніх, педагогічних наук»*** поглиблює методологічний і змістово-структурний виміри культури академічного тексту. У межах дисципліни передбачено формування вмінь вибудовувати апарат наукового пошуку, обґрунтовувати актуальність, об'єкт, предмет, мету, завдання й гіпотезу дослідження, добирати й комбінувати методи наукового пізнання, інтерпретувати емпіричні дані, формулювати наукову новизну, теоретичне й практичне значення результатів. Саме методологічна підготовка дає змогу здобувачеві уникати фрагментарності, декларативності й понятєвої неузгодженості в академічному тексті.

Порівняння освітніх компонентів PhD-програм СумДПУ та НУЧК засвідчує спільну спрямованість на формування культури академічного тексту як інтегрального результату мовної, методологічної, етичної, цифрової, комунікативної й дослідницької підготовки. Водночас у СумДПУ виразніше акцентовано етико-філософський, мовний, методологічний і презентаційно-комунікативний виміри академічного текстотворення, зокрема через компоненти, пов'язані з етикою наукового пошуку, методологією дисертаційного дослідження та науковою українською мовою. У НУЧК більш чітко структуровано мовно-комунікативний, організаційно-дослідницький та методологічний складники, що забезпечують послідовний перехід від нормативного володіння науковою мовою до організації дослідження й створення концептуально цілісного академічного тексту.

Отже, освітні компоненти PhD-програм ЗВО забезпечують повний цикл формування культури академічного тексту: від мовної нормативності, роботи з джерелами, методологічного проєктування й етичного осмислення дослідження до створення, редагування, перевірки, презентації та захисту наукового тексту.

6. Механізми реалізації змісту освітніх компонентів у формуванні культури академічного тексту педагога-дослідника

Для реалізації змісту освітніх компонентів співавторами розроблено комплекс вправ[59], що відповідає вимогам, які обґрунтовані в попередніх параграфах. Вправи зорієнтовані на наскрізне формування культури академічного тексту педагога-дослідника як складника інноваційної освітньої екосистеми професійної підготовки. Зміст вправ корелює з етичним, методологічним, мовним, цифровим, комунікативним і рефлексивним вимірами культури академічного тексту.

Важливим принципом побудови комплексу вправ є наступність між магістерською та PhD-підготовкою. На магістерському рівні вправи спрямовані на формування базових і поглиблених умінь академічного письма: аналізу наукових джерел, підготовки анотацій, тез, реферативних оглядів, рецензій, наукових повідомлень, презентацій, постерів, методичних матеріалів і фрагментів кваліфікаційної роботи. На рівні PhD-підготовки ці вміння поглиблюються й трансформуються у здатність до самостійного наукового текстотворення: підготовки фахових статей, розділів дисертації, аналітичних матеріалів, доповідей, звітів,

[59] Вовк М. П., Семеног О. М. Інновації у професійній підготовці майбутніх докторів філософії : навчальний посібник. Київ : Талком ; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2025. URL: https://repository.sspu.edu.ua/items/35f7529b-7c27-41f8-95e1-de11cc740cee

презентаційних матеріалів, публікаційної стратегії та текстів для публічного захисту результатів дослідження.

Етичний механізм спрямований на формування відповідального авторства, академічної доброчесності, культури цитування й запобігання порушенням у науковому тексті. Для магістрантів доцільними є вправи «Паспорт академічного тексту», «Академічний редактор», «Жанрова трансформація», «Анотація до фахової статті», «Постер дослідницького проєкту». Здобувачі аналізують структуру наукової статті, визначають тему, проблему, мету, ключові поняття, джерельну базу, добирають терміни, укладають анотації, редагують фрагменти тексту, усувають мовні штампи, кальковані конструкції, логічні розриви й стилістичну надмірність.

Для здобувачів PhD продуктивними є складніші завдання: «Етичний аудит академічного тексту», «Бібліографічний квест», «Логічний ланцюжок дисертаційного дослідження», «Публікаційна стратегія дослідника», «Антиплагіатний коментар», «Кейс «Штучний інтелект і відповідальність автора»». У процесі виконання завдань аспіранти аналізують політики академічної доброчесності, виявляють ризики некоректного цитування, перевіряють джерела, створюють ORCID, осмислюють роль DOI, добирають видання для публікації, розробляють структуру фахової статті, формулюють наукову новизну, обґрунтовують методологію дослідження, аналізують звіти антиплагіатних систем і визначають допустимі межі використання інструментів штучного інтелекту.

Для освітнього компонента *«Етика наукового пошуку: філософські, мовні аспекти»* найбільш релевантними, як показує апробація, є вправи, спрямовані на аналіз політик академічної доброчесності, зіставлення їх із чинним законодавством та міжнародними документами, осмислення співвідношення текстової унікальності й акад.-мічної доброчесності, виявлення ознак плагіату та самоплагіату, а також моделювання кейсів етичних ризиків використання штучного інтелекту в наукових дослідженнях.

До цього ж блоку належать завдання на порівняння авторського тексту й тексту з ознаками плагіату; аналіз ситуацій самоплагіату; пояснення відмінності між формальним показником унікальності тексту й академічною доброчесністю; підготовка порад щодо написання тексту без плагіату. Такі вправи безпосередньо пов’язані з культурою академічного тексту, оскільки формують уміння доброчесно вводити чужі ідеї у власний текст, коректно цитувати, парафразувати, реферувати й оформлювати покликання.

Методологічний механізм забезпечує здатність здобувача вибудовувати логіку дослідження й репрезентувати її в академічному тексті.

Для освітніх компонентів *«Методологічні основи наукових досліджень» і «Методологія наукового пошуку здобувача освіти»* доцільними є завдання, пов'язані з написанням структури майбутньої фахової статті, підготовкою анотації, опрацюванням першоджерел, укладанням словничка ключових термінів із теми дисертаційного дослідження, добором і систематизацією різних наукових трактувань понять.

Особливо продуктивною є вправа «Логічний ланцюжок дослідження», виконуючи яку, здобувачі узгоджують тему, проблему, об'єкт, предмет, мету, завдання, гіпотезу, методи, наукову новизну й очікувані результати дослідження. Це дає змогу уникати понятєвих суперечностей, декларативності, фрагментарності й логічних розривів в академічному тексті.

Навички наукової аргументації та критичного аналізу доцільно розвивати через написання компаративних есе щодо застосування різних методологічних підходів (системного, компетентнісного, аксіологічного) до розв'язання конкретних педагогічних проблем. Такі завдання формують здатність не лише описувати наукові підходи, а й порівнювати їх, оцінювати їхню евристичну цінність, обґрунтовувати доцільність використання в конкретному дослідженні.

Важливе значення мають також вправи на текстуалізацію емпіричних даних, коли кількісні показники, таблиці чи діаграми трансформуються в аргументований науковий виклад. Здобувачі мають навчитися не лише подавати результати, а пояснювати їх, інтерпретувати, зіставляти з теоретичними положеннями й формулювати висновки.

Мовно-редакційний механізм спрямований на розвиток умінь створювати точний, логічний, термінологічно коректний і стилістично довершений академічний текст. Для вибіркового освітнього компонента *«Наукова українська мова»* продуктивними є вправи з аналізу мовних засобів у науковій статті, виконання мовностилістичного аналізу наукового тексту, визначення ознак наукового стилю, зіставлення різновидів і підстилів наукових текстів, укладання термінологічного словника, підготовки письмового повідомлення про особливості наукового стилю.

Для практичної реалізації в НУЧК імені Т. Г. Шевченка розроблено наскрізний комплекс завдань та вправ до обов'язкових дисциплін «Українська мова у науково-педагогічній комунікації», «Організація науково-дослідної роботи», «Методологія дослідження з освітніх, педагогічних наук», «Методика навчання української мови в закладах середньої і вищої школи».

Для магістрантів доцільні вправи «Методичне перетворення наукового тексту», «Текст як дидактичний ресурс», «Рецензія на

науково-методичну статтю», «Термінологічна карта теми», «Фрагмент заняття на основі наукового тексту». Магістрант має навчитися аналізувати науковий текст, виділяти в ньому ключові поняття, адаптувати складний науковий матеріал до освітньої ситуації, створювати навчальні завдання, методичні рекомендації, фрагменти занять і презентаційні матеріали.

Для здобувачів PhD продуктивними є вправи «Деконструкція статті за моделлю IMRAD», «Бібліографічний конструктор», «Антиплагіатний аудит», «Методологічна карта дослідження», «Текстуалізація емпіричних даних», «Порівняльне есе методологічних підходів». Аспіранти аналізують структуру фахових статей, розрізняють функції вступу, огляду джерел, методологічного блоку, результатів, обговорення й висновків; оформлюють бібліографічний апарат за ДСТУ 8302:2015 та міжнародними стилями; відпрацьовують техніки парафразування, реферування й коректного цитування; узгоджують тему, об'єкт, предмет, мету, завдання, гіпотезу, методи й очікувані результати дослідження; трансформують таблиці, діаграми й кількісні показники в аргументований науковий виклад.

Ефективним методом виховання нульової толерантності до порушень наукової етики є кейс-метод «Експертиза «сірих зон» академічної доброчесності». Здобувачам пропонується для аналізу типова сучасна колізія:

Аспірант під час написання статті використав генеративну модель штучного інтелекту (ChatGPT) для побудови огляду літератури. Програма згенерувала текст із валідними за формою, проте вигаданими («галюцинованими») покликаннями на реальних учених у галузі педагогіки. Не перевіривши першоджерела, дослідник опублікував матеріал.

У процесі розв'язання кейса здобувачі мають визначити порушені норми академічної етики, розмежувати відповідальність автора й цифрового інструмента, запропонувати алгоритм перевірки джерел у наукометричних базах і пошукових системах, а також сформулювати правила прозорого декларування використання інструментів ШІ в академічному тексті.

Розвиток мовно-редакційних умінь забезпечується через редакторський практикум, спрямований на деканцеляризацію наукового мовлення. Здобувачі навчаються усувати надмірне ускладнення синтаксичних конструкцій, нагромадження іменників у родовому відмінку, плеоназми, кальковані конструкції, мовні штампи й стилістичну надмірність. Такі завдання стимулюють формування умінь створювати точний, логічний, лаконічний і стилістично коректний академічний текст.

Цифровий механізм пов'язаний із формуванням умінь працювати з бібліографією, наукометричними базами, цифровими сервісами й антиплагіатними системами. Практичним інструментом може бути «Бібліографічний квест», у межах якого здобувачі здійснюють цільовий пошук джерел у Google Scholar, Scopus, Web of Science або інших ресурсах, добирають актуальні україномовні й англомовні публікації, імпортують їх до бібліографічного менеджера та формують списки літератури за національними й міжнародними стандартами. Важливі завдання на виявлення й виправлення помилок автоматичного імпорту бібліографічних даних.

До цифрового блоку належать також завдання, пов'язані зі створенням **ORCID,** розумінням ролі **DOI,** аналізом ідентифікаторів сучасного науковця, добором наукометричної бази відповідно до теми дослідження, формуванням публікаційної стратегії. Такі вправи забезпечують цифровий і публікаційний виміри культури академічного тексту, оскільки допомагають здобувачеві не лише створити текст, а й підготувати його до академічної видимості в науковому просторі.

Паралельно доцільно відпрацьовувати навички аналізу звітів антиплагіатних систем. Здобувачі мають навчитися розрізняти технічні збіги, коректно процитовані фрагменти, нормативні формулювання, стійкі наукові звороти й потенційно проблемні запозичення. Така робота сприяє формуванню умінь аргументовано пояснювати природу текстових збігів і вдосконалювати власний академічний текст через парафраз, реферування й коректне цитування.

Рефлексивно-експертний механізм забезпечує розвиток навичок наукового рецензування, саморедагування та ведення фахової полеміки. Основною формою роботи може бути ділова гра «Сліпе рецензування»**,** у межах якої здобувачі обмінюються чернетками статей, тез або розділів дослідження й виступають у ролі анонімних експертів. Оцінювання доцільно здійснювати за такими критеріями: узгодженість методологічного апарату, коректність і глибина інтерпретації джерел, логічність аргументації, мовно-стилістична якість тексту, дотримання академічної доброчесності. Результатом такої роботи є підготовка конструктивної рецензії з чіткими рекомендаціями щодо вдосконалення академічного тексту.

Методично-практичний механізм пов'язаний з інтеграцією культури академічного тексту в площину профільної методики навчання української мови. Здобувачі можуть виконувати завдання, спрямовані на підготовку методичних рекомендацій, аналітичних матеріалів, фрагментів занять, текстів виступів, постерних доповідей і логіко-смислових схем.

Наприклад, під час підготовки тез або постерної доповіді на тему «Навчання і викладання української мови після війни та під час миру» здобувачі структурують матеріал за логікою: мета – результати – висновки. Це сприяє розвитку вмінь стисло, доказово і візуально переконливо презентувати результати власного дослідження.

Окреме місце можуть посідати методичні задачі, що моделюють реальні професійні ситуації. Зокрема, здобувач може розробити систему порад для практиканта, який під час уроку виявив низьку активність учнів під час використання демонстраційного матеріалу. Інше завдання може передбачати підготовку тексту переконувального виступу перед студентами-випускниками з метою мотивації до продовження навчання в магістратурі. Такі завдання формують здатність адаптувати академічний і методичний текст до конкретної професійної ситуації, адресата та комунікативної мети.

Апробація в освітньому процесі засвідчила ефективність «Портфоліо академічного текстотворення педагога-дослідника». Для здобувачів магістерського рівня доцільно включати анотацію, тези, рецензію, фрагмент наукової статті, глосарій за темою дослідження, бібліографічний список, результат антиплагіатного самоаналізу, фрагмент презентації, постер, методичний текст або фрагмент заняття. Для здобувачів PhD портфоліо варто доповнити проєктом публікаційної стратегії, структурою дисертаційного розділу, описом методології дослідження, авторським коментарем до використаних цифрових інструментів і планом презентації результатів дослідження на науковій конференції або семінарі.

Окремим механізмом формування культури академічного тексту є менторський супровід здобувача. Його доцільно розглядати як тривалий, довірливий і розвитковий процес взаємодії між досвідченим науковцем і здобувачем освіти, спрямований на підтримку дослідницького становлення, професійного самовизначення та академічної комунікації. На відміну від короткотривалого консультування чи тьюторської допомоги, менторство має ширший зміст: воно охоплює методологічне консультування, підтримку в роботі з джерелами, обговорення логіки академічного тексту, розвиток авторської позиції, підготовку до публікаційної діяльності і формування етичної відповідальності дослідника.

Отже, механізми реалізації освітніх компонентів забезпечують наскрізне формування культури академічного тексту майбутнього педагога-дослідника. Кейс-методи, редакторські практикуми, бібліографічні квести, антиплагіатний аудит, сліпе рецензування, методичні задачі й завдання з візуалізації результатів дослідження дають змогу

трансформувати теоретичні знання здобувачів у стійкі практичні вміння академічного текстотворення.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дає змогу окреслити культуру академічного тексту як інтегральну характеристику дослідницької, мовнокомунікативної, етичної, методологічної, цифрової та рефлексивної підготовленості здобувача, що виявляється у здатності створювати логічний, доказовий, методологічно обґрунтований, мовно довершений, етично коректний і цифрово відповідальний академічний текст. У межах інноваційної освітньої екосистеми така культура виконує не лише навчальну та комунікативну, а й інтеграційну функцію, оскільки поєднує освітні компоненти, дослідницькі практики, академічну комунікацію, менторство, цифрові ресурси й норми академічної доброчесності.

Академічний текст є ширшим поняттям порівняно з науковим текстом, оскільки охоплює різні жанри навчально-наукової і наукової діяльності здобувача: реферат, есе, тези, статтю, аналітичний огляд, кваліфікаційну роботу, дисертаційний фрагмент, звіт, презентаційний матеріал. Науковий текст здебільшого репрезентує завершене дослідження й нове знання, тоді як академічний текст у професійній підготовці виконує також навчальну, формувальну, оцінювальну, рефлексивну й соціалізаційну функції. Це дає підстави розглядати академічний текст не лише як кінцевий продукт письма, а як засіб становлення академічної суб'єктності педагога-дослідника.

Структура культури академічного тексту охоплює взаємопов'язані виміри: мовний, методологічний, етичний, комунікативний, цифровий і рефлексивний. Мовний вимір пов'язаний з володінням нормами наукового стилю, термінологічною точністю, логічністю викладу, жанровою відповідністю й композиційною впорядкованістю тексту. Методологічний вимір охоплює здатність формулювати проблему, мету, завдання, об'єкт і предмет дослідження, добирати методи, обґрунтовувати результати та формулювати висновки. Етичний вимір передбачає дотримання академічної доброчесності, коректне цитування, повагу до інтелектуальної власності, уникнення плагіату, самоплагіату, фабрикації, фальсифікації та компілятивності. Цифровий вимір актуалізує відповідальне використання електронних ресурсів, наукометричних баз, бібліографічних менеджерів, антиплагіатних систем, автоматизованих редакторських інструментів і технологій ШІ.

Охарактеризовано текстотворчу діяльність майбутнього педагога-дослідника як основу формування культури академічного тексту. Установлено, що така діяльність є цілеспрямованим, усвідомленим і

рефлексивним процесом створення, моделювання, структурування, редагування, інтерпретації та презентації наукових і навчально-методичних текстів. Її ефективність забезпечується інтеграцією педагогічного, дослідницького, мовнокомунікативного, етичного й рефлексивно-редакційного складників.

Аналіз освітньо-професійних та освітньо-наукових програм Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка й Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка засвідчив, що формування культури академічного тексту має наскрізний характер. На магістерському рівні цей процес пов'язаний з опануванням академічного письма, методики роботи з науковими джерелами, культури цитування, підготовкою тез, анотацій, рецензій, наукових повідомлень, методичних матеріалів і кваліфікаційної роботи. На PhD-рівні ці вміння поглиблюються до рівня самостійного наукового текстотворення, підготовки фахових статей, дисертаційних розділів, публікаційної стратегії, аналітичних матеріалів і публічного представлення результатів дослідження.

Обґрунтовано механізми формування культури академічного тексту через зміст освітніх компонентів. Установлено, що освітні компоненти забезпечують практичне опанування норм академічного письма, методології дослідження, академічної доброчесності, цифрової грамотності, мовної культури, навичок редагування й наукової комунікації. Механізмами реалізації змісту визначено кейс-методи, редакторські практикуми, бібліографічні квести, методичні задачі, вправи з текстуалізації емпіричних даних, жанрової трансформації, публікаційної стратегії та портфоліо академічного текстотворення.

Застосування прогностичного методу дає змогу окреслити подальші напрями удосконалення роботи з академічним текстом у професійній підготовці майбутнього педагога-дослідника. В умовах цифровізації освіти, розвитку відкритої науки, посилення вимог до академічної доброчесності, міжнародної наукової комунікації та воєнних викликів формування культури академічного тексту потребує системного оновлення змісту освітніх компонентів, методичного супроводу дослідницької діяльності здобувачів і розширення практик академічного менторства.

Перспективним напрямом є посилення цифрового виміру культури академічного тексту. Йдеться про цілеспрямоване формування в здобувачів умінь працювати з електронними бібліотеками, наукометричними базами, бібліографічними менеджерами, цифровими ідентифікаторами дослідника, антиплагіатними системами, автоматизованими редакторськими інструментами та сервісами штучного інтелекту. Водночас використання цифрових інструментів має супроводжуватися розвитком

критичного мислення, інформаційної гігієни, уміння перевіряти джерела, розпізнавати недостовірні покликання, фіксувати авторський внесок і прозоро декларувати використання інструментів штучного інтелекту в академічному тексті.

Другим напрямом є поглиблення етичного складника академічного текстотворення. Доцільно системно впроваджувати завдання, пов'язані з аналізом політик академічної доброчесності, розмежуванням плагіату, самоплагіату, компілятивності, некоректного парафразування, фабрикації й фальсифікації результатів. Особливої уваги потребує формування в здобувачів здатності не лише формально перевіряти текст на унікальність, а й усвідомлювати академічну доброчесність як ціннісну основу дослідницької діяльності та умову довіри до наукового результату.

Третім напрямом є вдосконалення методологічної підготовки здобувачів через роботу з академічним текстом. Перспективним є впровадження вправ, спрямованих на узгодження теми, проблеми, об'єкта, предмета, мети, завдань, гіпотези, методів, наукової новизни й очікуваних результатів дослідження. Така робота дає змогу подолати декларативність, фрагментарність і понятєву неузгодженість академічних текстів, посилити їхню доказовість, логічність і методологічну цілісність.

Четвертим напрямом є розвиток мовно-редакційної культури академічного письма. У підготовці магістрантів і здобувачів PhD доцільно посилити практики академічного редагування, саморедагування, взаємооцінювання й рецензування текстів. Особливо продуктивними є редакторські практикуми, спрямовані на усунення мовної надмірності, калькованих конструкцій, плеоназмів, канцеляризмів, стилістичних штампів, логічних розривів і термінологічної неузгодженості. Це сприятиме формуванню здатності створювати точний, лаконічний, логічний і жанрово відповідний академічний текст.

П'ятим напрямом є розширення комунікативного й міжнародного виміру академічного тексту. Підготовка майбутнього педагога-дослідника має передбачати не лише написання тексту, а й його публічне представлення у фаховій спільноті: підготовку тез, статей, доповідей, постерів, презентацій, участь у конференціях, семінарах, академічних дискусіях, міжнародних проєктах і програмах академічної мобільності.

Шостим напрямом є посилення менторського супроводу академічного текстотворення. В умовах воєнних викликів, дистанційного й змішаного навчання, психоемоційного навантаження та нерівного доступу до академічних ресурсів особливого значення набуває підтримка здобувача на всіх етапах роботи над текстом: від вибору теми,

формулювання проблеми й добору джерел до редагування, рецензування, підготовки публікації та презентації результатів дослідження. Менторство забезпечує індивідуалізацію дослідницької траєкторії, розвиток академічної автономії, відповідальності й здатності до рефлексії.

Сьомим напрямом є створення наскрізного портфоліо академічного текстотворення здобувача. До такого портфоліо доцільно включати анотації, тези, рецензії, фрагменти наукових статей, глосарій за темою дослідження, бібліографічні списки, результати антиплагіатного самоаналізу, презентації, постери, методичні тексти, фрагменти кваліфікаційних і дисертаційних робіт. Портфоліо дає змогу відстежувати поступ здобувача від навчально-наукового письма до самостійного академічного текстотворення, а також забезпечує рефлексивний і доказовий характер оцінювання результатів підготовки.

Отже, подальше вдосконалення роботи з академічним текстом має здійснюватися як системний процес розвитку інноваційної освітньої екосистеми професійної підготовки. Такий підхід забезпечує перехід від засвоєння окремих правил академічного письма до формування цілісної культури академічного тексту майбутнього педагога-дослідника.

АНОТАЦІЯ

У розділі досліджено проблему формування культури академічного тексту майбутнього педагога-дослідника як складника інноваційної освітньої екосистеми професійної підготовки. Актуальність дослідження зумовлена посиленням ролі академічного письма, академічної доброчесності, цифрової грамотності, відкритої науки та міжнародної наукової комунікації в підготовці здобувачів магістерського рівня та PhD у галузі освіти.

Уточнено зміст понять «академічний текст», «науковий текст», «культура академічного тексту», «текстотворча діяльність майбутнього педагога-дослідника». Схарактеризовано ознаки культури академічного тексту, серед яких об'єктивність, термінологічна точність, логічність, композиційна впорядкованість, когезія, когерентність, академічна доброчесність, відповідальне авторство та саморедагування. Розкрито мовний, методологічний, етичний, комунікативний і цифровий виміри культури академічного тексту.

Обґрунтовано авторське розуміння текстотворчої діяльності як цілеспрямованого, усвідомленого й рефлексивного процесу створення, структурування, редагування, інтерпретації та презентації академічних текстів. Визначено педагогічний, дослідницький, мовно-комунікативний, етичний та рефлексивно-редакційний складники текстотворчої діяльності майбутнього педагога-дослідника.

Доведено, що інноваційна освітня екосистема професійної підготовки майбутнього педагога-дослідника інтегрує освітню, науково-дослідницьку, цифрову та комунікативну діяльність здобувачів.

На основі аналізу освітніх програм і освітніх компонентів Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка та Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка показано, що формування культури академічного тексту має наскрізний характер у магістерській та PhD-підготовці.

Окреслено практичні механізми формування культури академічного тексту. Результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення змісту освітніх компонентів, методичного забезпечення дослідницької підготовки, формування академічної культури майбутніх педагогів-дослідників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біличенко О., Семеног О. Формування методологічної культури магістрантів та аспірантів на засадах академічної співпраці: міжрегіональний проєкт. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2025. Вип. 24. С. 5–20. DOI: 10.31865/2414-9292.24.2025.349669.

2. Васильєва Т. А., Дерев'янко Ю. М., Лукаш О. А., Матющенко М. М. Освітня екосистема як сучасна модель удосконалення взаємовідносин у системі «освіта» – «ринок праці». *Вісник СумДУ. Серія «Економіка».* 2022. № 4. С. 205–212. DOI: 10.21272/1817-9215.2022.4-21

3. Вовк М. П., Семеног О. М. Інновації у професійній підготовці майбутніх докторів філософії : навчальний посібник. Київ : Талком ; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2025. URL: https://repository.sspu.edu.ua/items/35f7529b-7c27-41f8-95e1-de11cc740cee

4. Голуб Н. Б. Особливості текстотворчої діяльності учнів 5–7 класів в умовах компетентнісного навчання української мови. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики.* 2013. Вип. 20. С. 72–76. URL: https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/e17b3414-e842-4b73-a482-a414f7c2e69c/content

5. Голуб Н. Б. Теоретико-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2009. 465 с.

6. Гомеля Н., Ханова О. Підготовка майбутніх педагогів професійного навчання в контексті особистісного підходу. *Освіта*

дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2023. Вип. 2 (24). С. 67–77. DOI: https://doi.org/10.35387/od.2(24).2023.67-77

7. Грона Н. В. Підготовка студентів педагогічних коледжів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь : монографія. Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2017. 592 с.

8. Грона Н. В. Система підготовки студентів педагогічного коледжу до формування у молодших школярів текстотворчих умінь : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2018. 41 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/23285/1/%D0%93%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%B0.pdf

9. Єрмак Н. Особливості формування текстотворчих умінь і навичок учнів ЗЗСО основної ланки. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2019. Вип. 22, т. 1. С. 138–143. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/22.166892

10. Загнітко А. П. Лінгвістика тексту: теорія і практикум : науково-навчальний посібник. Донецьк : Юго-Восток, 2007. 301 с.

11. Загнітко А. П. Сучасна лінгвістика: погляди та оцінки : науково-аналітичне видання. Донецьк : ДонНУ, 2014. 464 с.

12. Засєкіна Л. В. Психолінгвістика, мовленнєва діяльність, особистість: співвідношення понять у контексті мовленнєвої генези дитини. *Психолінгвістика*. 2008. Вип. 2. С. 14–20. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2008_2_2

13. Калмикова Л. О. Мовленнєва діяльність як проблема психолінгвістики. *Психолінгвістика*. 2008. Вип. 2. С. 20–26. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2008_2_3

14. Колесников А. Академічна доброчесність в українському науковому просторі: проблеми та соціальні загрози. *Регіональні аспекти розвитку продуктивних сил України.* 2019. № 24. С. 122–128.

15. Компетентнісно орієнтоване навчання: сутність, форми і методи : навчальний посібник / О. М. Горошкіна, В. І. Доротюк та ін. Київ : Педагогічна думка, 2022. 221 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739276/

16. Конівіцька Т. Я., Кусій М. І. Академічна доброчесність в освітньо-науковому просторі: питання реалізації. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 49, т. 2. С. 144–148. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2022_49%282%29__31

17. Копусь О. Концептуальні підходи до розроблення змісту й організації процесу формування у майбутніх магістрів-філологів професійної мовленнєвої компетенції. *Українська мова і література в школі.* 2011. № 2. С. 46–51.

18. Копусь О. А. Педагогічна технологія формування готовності майбутніх філологів до роботи в профільній школі. *Наука і освіта*. 2014. № 10. С. 98–102.

19. Костирко Т. М., Ларенкова С. В., Бондар І. В., Жигалкіна М. С. Академічне письмо : навчальний посібник. Миколаїв : НУК, 2022. 116 с. URL: https://rep.nuos.edu.ua/server/api/core/bitstreams/7b717def-2ac0-454d-826f-ce62ebccef75/content

20. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. 420 с. URL: https://eprints.zu.edu.ua/20632/1/Монографія_Кучерук.pdf

21. Леонтьєва І. Екосистемний підхід як методологічний орієнтир інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* 2024. № 41(1). С. 21–26. DOI: 10.28925/2311-2409.2024.413

22. Омельчук С. Бути чесним у навчанні й науці: Експрес-курс з академічної доброчесності для здобувачів вищої освіти : навчальний посібник. Херсон : ОЛДІ-ПЛЮС, 2021. 80 с. URL: https://ekhsuir.kspu.edu/items/c58dc87f-7c76-48d3-8208-b53feab42d3d

23. Омельчук С. Поняттєва співвіднесеність лінгводидактичних термінів «робота з текстом» і «робота над текстом». *Наука і освіта*. 2018. № 4. С. 56–64. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2018-4-doc/2018-4-st7

24. Омельчук С. Сучасна українська лінгводидактика: норми в термінології і мовна практика фахівців : монографія. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2019. 356 с. URL: https://ekhsuir.kspu.edu/server/api/core/bitstreams/f1f7438f-1163-43f0-a83d-0575307b5725/content

25. Освітньо-наукова програма «Освітні, педагогічні науки» другого (магістерського) рівня вищої освіти / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми, 2023. URL: https://sspu.edu.ua/images/2023/docs/onp/onp_2023_osvitni_ped_nauki_51432.pdf

26. Освітньо-наукова програма підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. 2024. URL: https://drive.google.com/file/d/18cxWfiZNkFKEv9iFX1A0WpdOOtE3g_Lb/view

27. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Українська мова і література. Англійська мова)» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю А4 Середня освіта (Українська мова і література), галузі знань А Освіта. Суми : Сумський державний

педагогічний університет імені А.С.Макаренка, 2025. 20 с. URL: https://sspu.edu.ua/osvitni-prohramy-rik-vstupu-2025

28. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Українська мова і література)» другого (магістерського) рівня вищої освіти. Галузь знань А Освіта, спеціальність А4 Середня освіта, предметна спеціальність А4.01 Середня освіта (Українська мова і література). Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, 2025. URL: https://surl.li/nsodyt

29. Пентилюк М. І. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс : посібник для студентів. Київ : Ленвіт, 2011. 366 с.

30. Перхайло Н. А. Формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі профільного навчання української мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2013. 20 с. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/36548/100127745.pdf

31. Положення про Національний репозитарій академічних текстів : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 19 липня 2017 р. № 541 / Кабінет Міністрів України. 2017. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/541-2017-%D0%BF#Text

32. Про академічну доброчесність : Закон України від 18.12.2025 № 4742-IX. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/4742-20

33. Робоча програма навчальної дисципліни «Академічна культура педагога-дослідника» : для здобувачів другого (освітньо-професійного) рівня вищої освіти зі спеціальності 014 Середня освіта (Українська мова і література), освітньо-професійна програма «Середня освіта (Українська мова і література. Англійська мова)» / уклад. О. М. Семеног. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2024. 26 с. URI: https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/15322

34.Селігей П. О. Світло і тіні наукового стилю. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2016. 627 с.

35. Семеног О., Вовк М. Інституційні практики оновлення змісту підготовки PhD з освітніх наук в умовах цифровізації та воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика.* 2026. Т. 14, № 4. С. 109–118. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i4-013

36. Серебрянська І. «Основи академічного письма» в закладах вищої освіти: міждисциплінарне спрямування. *Освітологічний дискурс*. 2021. № 1 (32). С. 87–100. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2021_1_8

37.Скиба Ю., Жабенко О., Ковтунець В., Отич О., Червона Л., Ярошенко О. Теоретичні засади розвитку інноваційної діяльності університетів у контексті стійкого розвитку: монографія. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України. 2025. URL: https://lib.iitta.gov.ua/

id/eprint/748463/1/Teor.zasady-innovats.diyaln.univers_monohr_IVO-2025-127p.pdf

38.Хлєбнікова Т. М. Організація особистісно зорієнтованого навчання в системі післядипломної освіти. Харків : Вид. група «Основа», 2019. 128 с. (Бібліотека журналу «Управління школою» ; вип. 12 (203)). URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8de17dbc-b568-4ab5-ad29-4702a2a215da/content

39. Шестакова С. О., Фенцик О. М., Недашківська Т. Є. Аналіз жанрових особливостей академічного письма української мови. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 7. С. 315–327. URL: https://eprints.zu.edu.ua/37892/

40. Шліхта Н., Шліхта І. Основи академічного письма : методичні рекомендації та програма курсу. Київ, 2016. 61 с. URL: https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/05/Academic_Writing_Course.pdf

41. Якубівський І. Є. Академічний плагіат як вид порушення академічної доброчесності. *Нове українське право*. 2023. № 4. С. 119–125. DOI: https://doi.org/10.51989/NUL.2023.4.17

42. Ясакова Н. Ю. Радянський колоніалізм, українська лексикографія і функціювання прикметників. *Соціальне у мові та мова в соціумі* : монографія на пошану доктора філологічних наук, професора Лариси Масенко / О. Доценко, М. Жуйкова, Н. Кісс та ін. ; наук. ред. та упоряд. Н. Ясакова ; Національний університет «Києво-Могилянська академія». Київ : НаУКМА, 2023. С. 134–180. URL: https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/25760

43. ALLEA. Європейський кодекс доброчесності наукових досліджень. Оновлене видання 2023. Берлін : ALLEA, 2023. URL: https://allea.org/wp-content/uploads/2024/09/CoC2023-Ukrainian.pdf

44. European Commission. Erasmus+ Teacher Academies. European Education Area. 2026. URL: https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/erasmus-teacher-academies

45. Kapranov Ya. V., Semenog O. M. Academic Mentorship in Higher Education: Comparative Study of Ukrainian and European Models Amid Crisis and Integration. Academic Culture of a Teacher-Researcher in the Scientific and Educational Space: Global, European, and National Contexts : collective monograph. 2025. P. 291–358. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-600-3-16

46. Knowles M. S. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy. Cambridge : The Adult Education Company, 1980. 400 p.

47. Kovaliuk T., Kobets N. The Concept of an Innovative Educational Ecosystem of Ukraine in the Context of the Approach “Education 4.0 for Industry 4.0”. ICTERI-2021. CEUR Workshop Proceedings. 2021. 15 p.

48. Semenog O., Kapranov Ya. Ethics of Scientific Research: Philosophical, Linguistic Aspects. Third (Educational and Scientific) Level : handbook. Sumy : Sumy State A. S. Makarenko Pedagogical University, 2024. 102 p. URI: https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/15704

Information about the authors:
Semenog Olena Mykolaivna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Pedagogy,
Head of the Center for Scientific and Educational Partnership and Network Interaction
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
87, Romenska str., Sumy, 40002, Ukraine

Hrona Nataliia Viktorivna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Language, Literature and Journalism,
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»
53, Hetmana Polubotka st., Chernihiv, 14013, Ukraine

DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-708-6-18

THE TECHNICAL LANGUAGE RESILIENCE DEVELOPMENT AND ENGLISH LANGUAGE BARRIERS OVERCOMING

Yakushko K. H.

INTRODUCTION

Currently, an important public issue may be focused on studying process practical experience description concerning the problem issue of language stability- resilience and overcoming linguistic barriers dealing with international network interaction within network society. Previously the general theoretic background concerning the problem under consideration was investigated by such scientists as R. Voiyovych[1], O. Horoshkina[2], T. Hrytsenko[3], O. Hryshchenko, K. Yakushko, O. Honcharova[4], H. Matsiuk[5], N. Pidbuts'ka[6]. For example, R. Voiyovych proposed to take into consideration the importance of the network society as a new form of social organization in the context of globalization itself. In their turn O. Horoskina and H. Matsiuk paid attention on the problem of Ukrainian language resilience development as well as T. Hrytsenko and N. Pidbutska focused attention on the specific features of technical student's speech improvement or next three mentioned authors devoted their investigation on the problem of speech etiquette as a component of professional communicative behavior.

To add previous investigations is to say about technical students' communication special features to be investigated by unknown author[7]

[1] Войтович Радмира. Мережеве суспільство як нова форма соціальної організації в умовах глобалізації *Політичний менеджмент,* 5, 2010. URL: https://ipiend.gov.ua/wp-content/uploads/2018/08/voitovych_merezheve.pdf

[2] Горошкіна О. Формування в учнів ліцею мовної стійкості. С.70. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719554/1/tezy_internet_konf_05_03_2020_gor.pdf

[3] Гриценко Т. Розвиток мовної особистості у технічних ВНЗ. *Гуманітарна освіта у технічних вищих навчальних закладах*. 2009. Вип. 17. С. 162–172.

[4] Грищенко О., Якушко К., Гончарова О. Мовний етикет як складова професійної комунікативної поведінки. *Вісник науки і освіти,* № 1(43). 2026. С. 502–517.

[5] Мацюк Г. Поняття «Мовна стійкість»:розвиток змісту і зміна мовної форми під впливом нових джерел аналізу. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*. 2025, вип. 3. URL: https://apfp.khmnu.edu.ua/index.php/apfp/article/view/288/28

[6] Підбуцька Н.В. Індивідуально-характерологічні особливості студентів технічних та гуманітарних спеціальностей. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2013. № 3 (32). 2013. С. 191–196.

[7] Подолання лінгвістичних бар'єрів. URL: https://centraljust.gov.ua/news/info/efektivne-spilkuvannya-abo-yak-

within the problem of linguistic barriers as well as by N.Sayenko[8] and two authors group (including A. Stadnii and,I.Zozulia)[9] too.

Our aim is to specify definition of the basic concepts being relevant to the theme of English language resilience(further to be mentioned as ELR) and language barriers overcoming (further to be mentioned as LBO) basing upon the observation of studying process within such Ukrainian University as National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine and several our own (K.Yakushko's) investigations.

As for us it is in need to clarify the concepts of the above mentioned expression and represent their projection on the educational process exampling English classes at the concrete really existing Ukrainian university.

The research methodology is based on theoretical (comparison, analysis, synthesis, generalization of the provisions of scientific literature), empirical (observation, conversation).

In general we'd continue our current observation connecting ELR and LBO development as similar concepts to be based on some previously distinguished factors to improve students' technical communications during English classes within Ukrainian university combining them with the projection on basic cultural safety items. Thus further we'd say about identification approach, communicator's approach and factorial approach in order to develop technical language resilience and to overcome some English language barriers.

1. Identification approach in technical language resilience development and English language barriers overcoming

In order to start identification criterion approach communicative development analyzing is to say that it deals with self-identification within the community, use of etiquette and rules of the collective interaction and flexibility.¨

At first we'd pay attention on the concept of linguistic resilience basing on the definition and understanding this stability as related to the development of language functions by native speakers in a foreign language

[8] Саєнко Н.В. Формування професійної гідності майбутнього інженера. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2013. Випуск 40. С. 272–276.

[9] Стадній А., Зозуля І. Способи подолання комунікативних бар'єріву студентів технічних спеціальностей. № 7 (2025): *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія».*URL https://journals.academ.vinnica.ua/index.php/ped-psyh/article/view/247

environment[10], adherence to uniform norms of scientific style, connections with the culture and science of the mainland country, preservation of national consciousness and solidarity, national culture and cooperation with the peoples of the country of residence .This linguistic resilience is to recognize the thoughts about growth of the authority of language, awareness of the need to communicate and learn about the world through the means of the native language, the desire to get rid of the monopoly of the surzhyk, concern for a high culture of communication, etc.

We are convinced that linguistic stability as a bright indicator of the formation of a linguistic personality, is also considered a component of subject competence.

As for us, the definition of technical students' communicative network is worth to be noted as organizational structure that characterizes the interaction of a set of objects united by certain forms of connections based on the interaction of people. The basis of interaction is the realization of common interests regardless of the geopolitical factor; this ensures the corresponding socio-political and cultural-historical changes in the modern world. Besides, it's worth to mention the criteria for association in a network involving such forms as motive forms of interaction ways of functioning in a network, means of coexistence in a network and collective body rules.

However, despite this, a network as an organizational structure does not have certain regularities of its functioning: it carries episodic and random nature, and therefore it is fundamentally impossible to determine specific standards that should be followed within a particular network. All this indicates that the network as a form of social organization has significant advantages over traditional hierarchical ties, since they are the most mobile and the most adaptive[11].

The pointed flexibility may be applied in general" through dialogue in order to reduce emotional tension, avoiding the very beginning of conflict, deepening relationships to a degree that is deeper and more trusting and close overall. Communicating while starting modern wartime dialogue must improve well-being and a sense of culture security in general, not only in therapeutic contexts but also concerning everyday real life security.

[10] Якушко К.Г. Педагогічні умови формування професійно орієнтованого іншомовного спілкування у студентів технічних спеціальностей аграрних університетів: монограф.; за наук. ред. проф. Л.О. Калмикової. Київ : Компринт, 2017. 244 р.

[11] Yakushko K.H. Cultural Safety: Dialogue, Tolerance, Conflict Prevention.*Сучасні виклики і стратегії забезпечення комплексної безпеки: економічний, соціальний, психологічний, інформаційний, військовий, правовий та освітній виміри* : колективна монограф. ; за ред. проф. З. М. Бурика. Warsaw : East European Association of Scientists, 2025. P. 150–186.

2. Communicators' approach in technical language resilience development and English language barriers overcoming

Among communicative approach components there is such important item as conversation initiating and compromises achieving as well as language symbols coding-decoding.

To start adaptation with difficult technical abbreviations in order to overcome existing foreign language barrier it's worth to memorize our previous observation concerning adaptive stage of recognizing and memorizing difficult technical English terms as common simple words in previous common simple conversation[12].

Firstly let us pay attention on the first adequate subgroup.corresponding to the common nouns outlined above includes abbreviations for the letter *B*: *BONES* and *BUS* with only one interpretation: *BONES* stands for *Block-OrientedNEtwork Simulator* and *BUS* as *Broadcast and Unknown Server* and as following stage let us analyze the second adequate subgroup involving abbreviations with the letter *C*. noting *CAP, CAMPUS, CAR, CARD, CARE, CAT, CODE* and *COIN*.

As for *CAMPUS* it is characterized as unequivocal interpretation: *Clustered Architecture Massively Parallel Unified – memory System*. The same property is inherent in the abbreviation CODE in its single decoding as *Client / Server Open Development Environment* and the abbreviation COIN in unambiguous decoding as *COmmand INformation.* It was determined that the abbreviation *CARD* is distinguished by a two-variability interpretation: *CarsAutomated Reproduction and Distribution or Computer-Assisted Route Development* as well as abbreviation *CARE* obtaining either meaning of *Computer-Aided Reliability Estimation* or meaning *Computer Aided Reusable Engineering.*

We'd suppose that within this subgroup, there are also cases of internal homonymy of terms in eight or even fourteen varieties of interpretation. or example, an abbreviation *CAR* obtains eight variants of decoding: *CARrier, Central Access Routing, Channel Address Register, Channel Assignment Record, Computer-Assisted Retrieval, Contents of Address Register, Control Unit Accumulator Register, Current Address Register.* In parallel it was caught that abbreviation *CAP* stands out for its exceptional homonymy in interpretation because it obtains as many as fourteen interpretations: *Cable Access Point, CAll Processor, CAPacity, CAPstan, Carrierless Amplitude Phase, Central Arbitration Point, Channel Access Protocol, Component Acceptance, Computer-Aided Planning, Computer-Aided Production, Computer-Aided Programming, Computer-Aided Publishing, Console*

[12] Yakushko K. H. Philological observation of technical compounds concerning agricultural automation: monograph. Warsaw: East European Association of Scientists, 2026. 170 p.

Action Processor, Controlled Access Protection. In addition to being homonymous with common nouns, the technical abbreviation *CAT* is also homonymous with abbreviations of commonly used words: *City Air Terminal, Classical Analytic Technique, Computer-Aided Training, Customer Activated Terminals*, and the actual technical interpretation: *Centralized Automatic Testing, Computer-Aided Testing, Computerized Automatic Tester , Cooled Anode Tube.*

At third let us analyze the third adequate subgroup. This third subgroup was created by abbreviations of technical terms consonant with nouns starting with the letter *F*. Representatives of this subgroup are the abbreviations *FACT, FUN* and *FIRST.* This subgroup is characterized by both two-variant internal homonymy and four-variant interpretation. For example, *FIRST* stands for how *FAX Information Retrieval Support Technology, Forum of Occident Response and Security Teams, FUN* as a shortening either from *FUNction* or from *Functional Unit Number*. At the same time, it should be noted that the peculiarity of the FACT abbreviation is its consonance not only with a commonly used noun but also its internal homonymy in four variants: *Fingerprint Automatic Classification Technique, Flexible Automatic Circuit Tester, Forecast And Control Technique* and *Fully Automatic Compiling Technique.*

At fourth let us analyze the fourth adequate subgroup. This fourth subgroup contains some abbreviations being consonant with nouns. It starts from the letter *L*. Representatives of this subgroup are the abbreviations *LACE, LIP* and *LIPS.* They have an unambiguous interpretation: *LACE* as *Local Automatic Circuit, LIP* as *Large Internet Packets* and *LIPS* as *Logical Inferences Per Second.*

At fifth let us analyze the fifth adequate subgroup. This fifth subgroup consists of abbreviations consonant with common nouns beginning with the letter *M.* Representatives of this subgroup are the abbreviations *MAP* and *MASK*. This subgroup is characterized by both uni-variate interpretation and high variability of understanding. For example, *MASK* is decoded as *MASKing* or *Multilevel Amplitude Shift Keying* and abbreviation *MAP* is famous for ability to obtain eleven variants of translation: *Matrix Associative Processor, Manageability, Availability, Performance, Manufacturing Automation Protocol, Memory Acceptance Pulse, Memory Access Protection, Memory Allocation and Protection Unit, Message Administration Procedures, Microprocessor Analysis Package, Mobile Application Part, Modular Acoustic Processor* and *MultiAssociative Processor.*

At sixth let us analyze the sixth adequate subgroup. The sixth subgroup includes abbreviations consonant with commonly used nouns starting with the letter *R*. Representatives of this subgroup are abbreviations *RACE* and *RAT* in three or four variants of interpretation. For example abbreviation

RACE obtains three variants of its understanding: *Random Access Computer Equipment, Rapid Automatic Checkout Equipment, Regional Automatic Circuit Exchange* as well as abbreviation *RAT* obtains four variants of decoding: *Receiver And Transmitter, Register Alias Table, Remote Access Terminal* and *Remote Automatic Telemetry Equipment.*

At seventh let us analyze the seventh adequate subgroup. This seventh subgroup includes some abbreviations being consonant with commonly used nouns It starts from the letter *S*. Representatives of this subgroup are abbreviations *SALE, SALT, SEA, SOAP* and *SPICE*. The mentioned subgroup is characterized by both one variant interpretation and translation in several variants.

The samples of the first category are the abbreviation *SALE* in a single interpretation as *Simple Algebraic Language for Engineers*, abbreviation *SOAP* in one unique interpretation as *Symbolic Optimal Assembly Program* and abbreviation *SPICE* in one variant decoding as *Simulation Program with Integrated Circuit Emphasis.* In addition to the above, in this subgroup there are cases of two-variant or three-variant homonymy.

Relevant item of the first sample may be noticed for abbreviation *SEA* regarding to the meaning *Standard Electronic Assembly* and *Systems Enhancement Associates* and the second sample may be observed for abbreviation *SALT* regarding the following three meanings: *Script Application Language for Telix, Subscriber Automatic Line Test* and *Symbolic Algebraic Language Translator.*

The last eighth subgroup involves abbreviations with a single expression of belonging to a certain letter. Representatives of this subgroup are the abbreviations *EAR, HAM, GIRL* and *TAPE*. They are primarily characterized by uni-variate homonymy. According to this rule, the abbreviation *TAPE* is interpreted as *Tape Automatic Preparation Equipment, EAR as Electronic Audio Recognition, GIRL* – as *Generalized Information Retrieval Language.* However, in this subgroup, HAM has three variations of homonymy: *Hardware Associative Memory, Hierarchical Access Module* and *Host Attachment Module.*

The selection of abbreviations that are identical in spelling to commonly used verbs includes such verbs as *to bite, to compare, did, to do, to earn, to eat, to fix, to move, made* to be analyzed according to alphabet principle. The existence of abbreviations not only identical to the indefinite form of the verb but also the simple past tense is indicative.

As for us, it's worth to know that the first subgroup of homonymous abbreviations are abbreviations of different letter expressions obtaining manifestations in a single representation.

We analyzed that abbreviation property of *BITE* includes an ambiguity of its interpretation in the *Base Installation Test Equipment* variant (testing

equipment of the main installation). Besides, we discovered that abbreviation property of *COMPARE* is homonymy with a commonly used verb and a single variant of decoding and translation in the form *Console for Optical Measurement* and *Precise Analysis of Radiation from Electronics*.

And now it's a turn to examine the second subgroup of homonymous abbreviations as abbreviations for the letter *D* and *E*. The peculiarity of the abbreviation *DID* is its consonance not only with a widespread verb but also internal homonyms in six variants being deciphered as *Data Input Display, Destination IDentificator number, Digital Information detection, Digital Information Display, Direct-In-Dialing* and *Direct Inward Dial.* Besides, special feature of the abbreviation *DO* to be noticed by us is its consonance not only with a widespread verb but also internal homonyms in nine variants being interpreted as *Data Organization Data Origination, Data Output, Deviating Oscillator, Digital Output, Dipole Orientation, Disjunction Operation, Drop Out* and *Delivery Order.*

And now it's a time case to examine the third subgroup of homonymous abbreviations as abbreviations for the letter *E*. Regarding the *EARN* abbreviation, one variant interpretation is also noticed in the form of *European Academic and Research Network.* The relevant abbreviation *EAT* is also characterized by one variant of interpretation in the form of *Environment Acceptance* (checking the appropriateness of environmental conditions).

As for the fourth subgroup of homonymous abbreviations it's worth to say abbreviations abbreviations for the letter *F*. The defining feature of the acronym *FIX (Fully Integrated Control System)* is also one version of the translation. In its turn the fifth subgroup of homonyms abbreviations are abbreviations for the letter *M*. Special feature of the abbreviation *MADE* may concern its consonance not only with a common verb but also its internal two variants bivariate homonymy: *Memory ADress Enable* and *Multichannel Analog-to-Digital data Encoder.*

Thus, abbreviations of the technical compounds being relative to the sphere of agricultural automation are characterized by tending to be perceived in writing as common language nouns or verbs to be divided into five subgroups according to alphabetic order.

Therefore, there is a certain group of technical abbreviations to be completely homonyms in written version of the common nouns *(bones, bus, cap, campus, car, card, cat, care, code, coin, ear, fact, ham, girl, race, lip, lips, rat, mask, map, fun, sale, salt, sea, tape, soap, spice)* as well as verbs *(bite, compare, did, do, earn, eat, fix, move, made)* being divided into eight groups according to alphabet order.

The predicted conversation initiating (being previously observed by us may bell help demands cliches of requesting, gentle disagreement, friendly

disposition and close direct contacts. To develop requesting skills is to be polite and to avoid direct conflict approaching situation. In order to do it it's worth to show respect to partner's thought while displaying this intention within such phrases as "*Your thought way is good in general but pay attention on…", "Do you mind my smoking, leaving…)", "May I come in, sit near you …?", "Sorry for my interrupting, disturbing, being late …".*

In order to develop gentle disagreement skills in order to avoid direct conflict approaching situation it's worth to study and to apply some phrases like "*I'm afraid I can't support the thought about but we'll do the best to help you", "I'm afraid that you're mistaken but your problem will be solved", "Please, try to improve...", "Be more attentive in… within every student's conversation".* Besides, in parallel it's worth to develop skills of coming to terms with own imperfection as well as to be grateful to another person of recognizing your mistakes in order to become better while using such phrases as *"Thanks for your comments", "I (we)'ll do the best to improve…", "I (we)'ll pay attention on…", "I (we)'ll be more attentive in future", "I promise I (we)'ll improve this work".*

In order to develop friendly disposition, it's worth to study and to apply some congratulation phrases like *"Congratulations and wishes", "It's your colleague from Ukraine! Congratulations! Be healthy, wealthy and strong!" as well as "What's a pleasure to deal with you!", "Your are unique, you are our treasure"* or *"The best wishes of joy, happiness, business success and flourishing"* and *"Sincerely yours".* But in its parallel it's worth to admit that these above named phrases must be dozed, but not overdone. In order to do contacts with partners more closely it's worth to organize face-to face meetings and increase frequency of contacts conversation while studying and applying invitation phrases like *"We'd like to invite you to", "Please often join…", "Let together attend", "Let together visit", "We hope to continue our cooperation"* etc[13].

3. Factorial approach in technical language resilience development and English language barriers overcoming

Among factorial approach components there is such important item as preparing a potential interlocutor to perceive information, get used to the partner and provide feedback. We think that the main point to provide conversational preparation and expecting adequate feedback depends on accent on empathetic dialogue.

As we previously mentioned we are convinced that among all other forms of dialogue for the formation of a culture of security and overcoming

[13] English for land managers. Bachelor's course. (Англійська мова для землевпорядників ОС «Бакалавр»):навч.-метод. посібник (видання 2) / укл. К. Г. Якушко. Київ : Експодрук, 2025. 162 с.

a conflict iituation, the relevant requirements are: namely empathic dialogue as a form of communication based on a deep understanding of the emotional state and experiences of another person, with the aim of establishing trusting relationships, improving mutual understanding, and promoting constructive interaction.

In addition, we agree with the psychologist's reasoning that the above process involves active listening, reflection on the feelings and emotions of the interlocutor, as well as providing feedback that expresses respect and support.

At the same time we are convinced that that it is empathetic dialogue that goes beyond the formal exchange of information and focuses on creating an emotional connection between communication participants.

It may be achieved by some relevant methods exampling active listening, acknowledging the other person's feelings as well as avoiding evaluation, expressing one's own feelings or supporting open communication.

As for as the mentioned active listening deals with the activity when the dialogue participant not only listens to what the interlocutor says but also tries to understand hidden emotions, feelings, and experiences through nonverbal signals, tone of voice, pauses and other contexts that can reveal the true emotional state.

As for as the mentioned acknowledging the other person's feelings, as it is important not only to understand the other person's feelings but also to openly acknowledge them, which contributes to emotional support through phrases such as "I understand how you feel...".

As for as avoiding evaluation deals with not trying to evaluate, judge, analyze, or criticize feelings or actions of the interlocutor, to understand the reason for what was said or done.

As for us expressing one's own feelings: emotions and thoughts but in a way that does not dominate the feelings of the other person in order to help create a sense of reciprocity and promote the establishment of trust.

In our view supporting open communication, confidence that thoughts and feelings will be heard and not rejected or devalued in order to promote openness and deeper disclosure of emotional problems or experiences, improve the quality of interaction, and strengthen social connections.

For our part it is important to warn the students- members of the foreign language club that the empathetic dialogue is not always easy to apply in practice because it requires a willingness to listen and understand another person, even if their feelings do not always coincide with our expectations or beliefs. This is the reason why participants in such a dialogue often unconsciously try to shift the conversation to themselves or begin to evaluate the interlocutor, which interferes with true empathy.

In order illustrate adequate practical experience of teaching at the National

University of Life and Environmental Sciences of Ukraine as an institution of higher agrotechnical education shows, learning English in a professional direction is a complex process that requires a certain encouragement and activation of the cognitive resources of students of non-linguistic specialties in general and agrotechnical specialization in particular through a temporary additional change in linguistic interests and the acquisition of future land managers, agronomists, electrical engineers, mechanics and representatives of other agrotechnical fields of flexible skills in journalistic work, work as a psychologist, philologist, detective-lawyer, artist-drawer, actor, crossword puzzle maker, writer or musician-musician. We believe it is appropriate for every foreign language teacher to develop certain cards with creative tasks unrelated to the specific topic of the lesson, which can be used either as a means of adaptive warm-up – entering a foreign language environment or at the end of the lesson, when the planned amount of work has already been completed, or to apply the outlined creative tasks in substitutions with students of higher education who are not previously familiar to the English teacher.

Our goal is to provide examples of relevant creative tasks that meet the practical interests of students. For example at the beginning of the second semester, we appeal to students' fresh memories of winter holiday celebrations and the traditions of sowers, by formulating such a creative task as *"Specify the translation of the words see-saw-seen, I see, why, to saw, you, we, to pour and place the cards with the words, see, see, you, you, you, we, we why, pour in a logical order, taking one extra from the specified row. What property of the English language and the appeal to a certain ritual did you notice?"*.

For the desire to receive a sweet gift from the teacher at the beginning of the semester, the content of the creative task corresponds to the following: "Write down the expressions*"Once upon a time…. , There was…, a basin, a princess, a castle , in the neighborhood, liked walking ,toward, around, dropped key into, How to find? (1To find-found-found), (2 to found-founded-founded)" , ... compile a suitable oral story – a riddle and its written translation without auxiliary technical means in a notebook, draw a suitable scheme of the guess and consider an example of inscriptions on a candy in accordance with the theme of the riddle.*" Also at the very beginning of the second semester, it is possible to offer such tasks as "*Tell us about your pet, present a picture of it and describe its influence on your character, habits and whether you paid more attention to it during the holidays; also write your thoughts on the prospects of involving animals in technical student's recovery activities"* or *"Find and orally reproduce the most relevant*

expressions of greetings and wishes for the winter holidays, happy birthday and holidays in general in English" or "*Write down and orally tell in English what you did on vacation and what was special, what interesting habits or traditions for celebrating holidays or visiting memorable places in your hometown, using a certain secret irregular verb and an illustration-proof*, additionally considering whether the riddle is relevant*"Why was six afraid of seven?"* to the topic "Irregular verbs".

At the beginning or end of the next practical classroom or extracurricular lesson, you can offer such additional tasks of an adaptive nature as "*Read and translate the lyrics of Frank Duval's song "Touch my soul", write down the grammatical phenomena you are familiar with from the grammar notes (note the inconsistency of the translation of the conditional sentence, the incorrect pronunciation of the word the first)and interesting words or cases of pronounced song; please note whether among the phenomena you have written down related to pronouns, regular and irregular verbs, false friends of the translator there are such words as fear, silence, to release , to realize, soil, soul, feeling, filling, healing, the same, some, way1, way 2,I did it my way, teach-tought-tought, touch-touched-touched, again* and make English sentences with them without the help of auxiliary technical means", etc.

Additionally, you can ask students to find and publish five psychological techniques in English to remove a person from a stressful state, in addition to listening to calm melodic music.

Focusing on students' interest in listening to and watching song clips, in our opinion, the task would be appropriate as *Read and translate the lyrics of the song "Hold me for a while", write down previously unfamiliar grammatical phenomena and interesting new words from this song from the grammar notes, and note whether there are any related to pronouns, regular and irregular verbs, false friends of the translator, such words as ice, eyes , tears 1, tears2, know-knew-known, take -took, taken,hold-held-held, kiss,keys, miss,leave,left, live, lived, forever, soon, each other, alone, touch and compose English sentences with them without the help of technical aids".*

Continuing work with the specified song, the task may also be some relevant tasks concerning recognizing the stable structures with the verb *to take* and determination the relevance of singer's mood to engineering activity, the stage of the relationship with another person and her further positive or negative intentions. Besides we'd propose students to make a conclusion in English about the importance of hugs for engineer's mental state recovery or "Watch a clip from the film*"Mama Mia" "Don't wasting your emotions",* indicate how many characters, what gender and age you saw, describe their actions in Past Continuous and conclude whether you would personally like to join them right now and what could prevent you

from doing so in practice" or "Conclude whether the mood of the song matches *"Don't wasting your emotions"* the very nature around corresponds to the youth's interests of carelessness and celebration before marriage, compare your psycho-emotional state after listening.

Another type of creative tasks related to listening to melodies with text was preliminary linguistic analysis and own sentences using a number of words like and own sentences.: *life, Live 1, live 1, alive, leave, leaves 2, I'm gonna, I wanna, like 2 , break, broken, brake, ground 2, land 2, soil, earth, the Earth, to lend, Don't bend, don't break, baby, don't back down, I did it my wa* grammar of the song "It's my life", listening to the song and own sentences: *life, Live I, live ai, alive, leave, leaves 2, I'm gonna, I wanna, like 2 , break, broken, brake, ground 2, land 2, soil, earth, the Earth, to lend, Don't bend, don't break, baby, don't back down, I did it my way,* grammar of the song "It's my life", watching the clip without sound and writing a story about the actions seen in the clip without sound, marking seconds related to land pollution, making your own suggestions for correcting the situation, listening to the song

"*over* = o'er, *wind-windy, bring-brought-brought, to bring back, dream-dreamt, last, to last,blow-blew-blown, to lie- laid- lain,dead, alive, see-saw-seen, sea* у пісні "My Bonnie" and a number of expressions from the song "Final Countdown" (*head, to head, had,to leave, still we stand tall, still it's farewell, final countdown, they welcome us all, so many light years to go and things to be found-I'm sure that we all miss her)* expressions from the following list: *hold- held- held, take-took- taken, Know-knew-known, hold me for a while,to want, will not* = won't, *tears, i tear-tore-torn, kiss,keys,before the morning takes you away, forever, touch, sparkle, we have left to…, Can you imagine?, soon).*

It's worth to admit that the songs text for linguistic analysis concerning majority of cases must deal with the main topic projection of the main lesson, noting for example that the song "It's my life" deals with watching a clip without sound and writing a story about the actions seen in the clip without sound, noting the seconds related to land pollution, and their own suggestions for correcting the situation. "Final countdown" deals with the action to start aircrafts for geodetic observation while studying math, soils, cadaster, geodesy. Moreover, the official video clip of this song in some moments represents aerial shooting and different landscape types for professional surveying. In its turn the song "My Bonny" deals with sailors' activity and with the theme "Cartography" itself and the song "Hold me for a while" deals with the land property and land law vocabulary being accompanied with the following task: *"Confirm or deny the truth of the statement "To whoever owns the land, shall belong to earth to its center and up to the heavens", prove your thought","clarify your conclusion by*

learning about the existence of the concept of "freehold" in Great Britain. Illustrate the conclusion with a picture"[13].

Relevant to creative tasks in English classes for professional purposes is the recommendation *"Watch a video on describing a picture, note down the main points, find and describe an interesting picture related to your professional field with several characters" and watch the video "50 conversational phrases", write down the 10 most important ones in your opinion from this video"* or the following instruction:

"*Make a scene "An interesting case at work in my field of knowledge", using some clarity to clarify the images of the characters in the form of a dialogue, develop and present a crossword puzzle of the 15 most important terms in your field of knowledge*", etc.

Creative tasks may be based upon demands on recognizing the translator's false friends in dialogues like " *– Does every last period last much time? – It'll depend upon our interest and activit . Many times I was short of time to do …. properly . on the last period. And I may be tired at last. – Why did you need to leave native town to live in Kyiv? – I want to become a proper land manager to be able to… It'll last upon my graduation from Land Management Faculty. – Please, come here and become good engineer!*" або "*– Is «two» mathematical word? I want to know about «two».-I want to know about «two» too. – Let's go to Too and he will explain us. – But it's too early to go to Too. Maybe we'd better to do tattoo-Do you know a rule that ruler may rule during land manager's measurement? – I think it's true. I agree. Is R a ruler? – No, it is not. It's calibrated tube(roulette). Have not you seen it earlier? – Is there any table on your table besides time-table? – No, it is not. But if I'm real surveyor I'll have to have many tables for mapping.*" and the possibility of additions at your own discretion. In our opinion, the elements of acting enliven English classes in a professional direction when showing pairs of basic English words and their antonyms with answer cards in order to confirm or refute the versions of what was seen proposed by other students, such as a sign *"artificial-natural", "awful-nice" "all- none", "ancient-modern", "apart-together", "cold-hot" "dark-light", "deep-shallow", "empty-full", "equal- different", "few- many", "first-final", "flat-hilly", "fresh-old style"),* verb *("to allow- to forbid", "to answer- to ask", "to arrive-to depart", "to asleep-to awake", "to attack- to defend", "to break- to fix", "to close-to open", "to end- to begin", "to enjoy- to hate", " to enter- to leave", "to find – to lose", "to finish- to begin", "to form- to destroy"), adverbial modifier* (*"far-near","already- not yet","always-never","back- in front of","certainly -probably"*, nouns *("arrival-departure", "bottom-top", "day-night", "false-true", "enemy-friend", "failure-success", "floor-ceiling").*

Artistic abilities and the ability to summarize information in short diagrams for future technicians should be developed by asking them to work out various word combinations with the base land from the table of terms (and their own additions) in the form of a sun diagram with rays, with the meanings of the words written out.

here is/There are, neighbour, fence to separate two orchards, one farmer grew … near fence, another…, cherry-tree with hanging branch, took care of… , rare tulips, dropped ,damaged, blamed, "Land Law" skit. Words draw, wave, triangle, rectangle, dot, acre, game "Geometric shapes", analysis of the lyrics of the song "Final countdown", evidence of its relevance to mathematics and the work of a land surveyor: *Watch the clip (HYPERLINK "https://www.youtube.com/ watch?v=aiWmWTuA4Vw") for its relevance to the engineering profession, compare the development of technologies at the time of the clip's release with modern* ones.

CONCLUSIONS

1. The concepts of technical language resilience development and English language barriers overcoming may be observed as synonymous goals while studying at Ukrainian University.

2. The concepts of technical language resilience development and English language barriers overcoming may be based on such approaches of foreign language development as identification approach ,communication approach and factorial approach.

3. The accents on the foreign speech development within some components of identification, communication and factorial factor must be involved in equal loading.

4. The concepts of technical language resilience development and English language barriers overcoming in general deal with such items as self-identification within the community, use of etiquette and rules of the collective interaction, flexibility, conversation initiating and compromises achieving as well as language symbols coding-decoding ,preparing a potential interlocutor to perceive information get used to the partner or provide communicative feedback.

5. The concepts of technical language resilience development and English language barriers overcoming are also dealing with increasing cultural and linguistic competence, ensuring clarity and structuring of information,maintaining mutual respect and openness during communication.

6. The concepts of technical language resilience development and English language barriers overcoming deal with motivational factor (creating in future specialists a stable internal motivation and need to use a foreign language to solve professional tasks) and content factor (ensuring

interdisciplinary connections and integration of foreign language material with professional disciplines).

7. The concepts of technical language resilience development and English language barriers overcoming deal with procedural factor (application of modern active, communicative-activity and interactive teaching methods (project technologies, business games, situational tasks) and organizational and methodological factors (filling the educational process with professionally oriented foreign language material, lexical bases, specialized texts and tasks that correspond to real working conditions in the agricultural or engineering sector).

SUMMARY

The technical language resilience development and English language barriers overcoming is an everlasting problem to be observed \ and solved on practice while selecting commucator's, identification and factorial approach in order to recognize and to improve adaptive period of technical direction students while joining technical language studying and discussing in order to overcome foreign language barriers while involving specialty cases, common real life previous communicative tasks and dialogue phrases cliches. The perspectives of investigation are in need to continue linguistic studies while Ukrainian University English classes in general and within the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine saparately.

REFERENCES

1. Войтович Радмира. Мережеве суспільство як нова форма соціальної організації в умовах глобалізації *Політичний менеджмент,* 5, 2010. URL: https://ipiend.gov.ua/wp-content/uploads/2018/08/voitovych_merezheve.pdf

2. Горошкіна О. Формування в учнів ліцею мовної стійкості. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719554/1/tezy_internet_konf_05_03_2020_gor.pdf

3. Гриценко Т. Розвиток мовної особистості у технічних ВНЗ. *Гуманітарна освіта у технічних вищих навчальних закладах*. 2009. Вип. 17. С. 162–172.

4. Грищенко О., Якушко К., Гончарова О. Мовний етикет як складова професійної комунікативної поведінки. *Вісник науки і освіти,* № 1(43). 2026, С. 502-517.

5. Мацюк Г. Поняття «Мовна стійкість»: розвиток змісту і зміна мовної форми під впливом нових джерел аналізу. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*. 2025, вип. 3. URL: https://apfp.khmnu.edu.ua/index.php/apfp/article/view/288/287

6. Підбуцька Н.В. Індивідуально-характерологічні особливості студентів технічних та гуманітарних спеціальностей. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2013. № 3 (32). 2013. С. 191–196.

7. Подолання лінгвістичних бар'єрів URL: https://centraljust.gov.ua/news/info/efektivne-spilkuvannya-abo-yak-pozbutis-

8. Саєнко Н.В. Формування професійної гідності майбутнього інженера. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2013. Випуск 40. С. 272–276.

9. Стадній А., Зозуля І. Способи подолання комунікативних бар'єріву студентів технічних спеціальностей. № 7 (2025): *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія».* URL: https://journals.academ.vinnica.ua/index.php/ped-psyh/article/view/247

10. Якушко К.Г. Педагогічні умови формування професійно орієнтованого іншомовного спілкування у студентів технічних спеціальностей аграрних університетів: монограф.; за наук. ред. проф. Л.О. Калмикової. Київ : Компринт, 2017. 244.

11. Yakushko K.H. Cultural Safety: Dialogue, Tolerance, Conflict Prevention. *Сучасні виклики і стратегії забезпечення комплексної безпеки: економічний, соціальний, психологічний, інформаційний, військовий, правовий та освітній виміри = Contemporary Challenges and Strategies for Ensuring Comprehensive Security: Economic, Social, Psychological, Information, Military, Legal, and Educational Dimensions* : колективна монограф.; за ред.д-ра держ. упр., проф. З. М. Бурика. Warsaw : East European Association of Scientists, 2025. 150–186.

12. Yakushko K. H. Philological observation of technical compounds concerning agricultural automation: monograph. Warsaw : East European Association of Scientists, 2026. 170 p.

13. English for land managers. Bachelor's course. (Англійська мова для землевпорядників ОС «Бакалавр»):навч.-метод. посібник (видання 2) / укл. К. Г. Якушко. Київ : Експодрук, 2025. 162 с.

Information about the author:
Yakushko Kateryna Hryhorivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of English for Technical and Agrobiological Specialties
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
15 Heroiv Oborony, Kyiv, 03041, Ukraine

SECTION 4.
STRATEGIC GUIDELINES FOR THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL ECOSYSTEMS IN THE POST-WAR RECOVERY OF UKRAINE

DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-708-6-19

МОВНА СТІЙКІСТЬ ТА ПОДОЛАННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ БАР'ЄРІВ У МІЖНАРОДНІЙ МЕРЕЖЕВІЙ ВЗАЄМОДІЇ

Горохова І. В., Горохов С. В.

ВСТУП

Глобалізація та цифровізація комунікацій радикально змінюють умови функціонування мов у сучасному світі. Якщо в традиційних соціокультурних контекстах мовні бар'єри розглядалися переважно як наслідок відсутності знання іноземної мови, то в умовах міжнародної мережевої взаємодії вони набувають значно складнішого характеру. Сучасна комунікація відбувається у цифрових середовищах, де взаємодіють носії різних мов, культур і когнітивних моделей, що зумовлює необхідність переосмислення самого поняття мовної компетентності[14].

Особливої актуальності ця проблематика набуває в умовах війни, коли значна частина освітніх і наукових процесів переноситься у транснаціональний цифровий простір. Український досвід демонструє, що ефективна участь у міжнародних освітніх та наукових мережах залежить не лише від знання мов, але й від здатності адаптуватися до багатомовного середовища, використовувати цифрові інструменти перекладу та вибудовувати комунікацію в умовах культурної різноманітності.

[14] Selwyn N. Education and technology: Key issues and debates. London: Bloomsbury Academic, 2016. 232 p. Redecker C. European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. 95 p.

1. Теоретичні засади мовної стійкості: концептуалізація та аналіз наукових підходів

Феномен мовної стійкості у сучасному науковому дискурсі формується на перетині кількох дослідницьких традицій – соціолінгвістики, теорії міжкультурної комунікації, цифрової гуманітаристики та освітніх студій. Його поява як окремого аналітичного поняття зумовлена трансформацією комунікативного простору в умовах глобалізації та цифровізації, що призвело до ускладнення мовної взаємодії та необхідності переосмислення ролі мови як інструменту соціальної інтеграції[15].

У класичних соціолінгвістичних підходах мовна стійкість розглядалася опосередковано через поняття мовної адаптації, білінгвізму та мовного зсуву.

Дослідження мовної поведінки в багатомовних спільнотах показували, що здатність підтримувати ефективну комунікацію залежить не лише від знання мов, але й від соціального контексту їх використання. У цьому контексті мовна стійкість може бути інтерпретована як форма стабілізації комунікативної діяльності в умовах мовної варіативності].

Подальший розвиток концепту отримав у межах теорій міжкультурної комунікації, де акцент зміщується з мовної компетентності на здатність до інтерпретації культурних кодів. Дослідники наголошують, що ефективність комунікації визначається не лише правильністю мовлення, але й відповідністю дискурсивним нормам конкретної культури. У цьому сенсі мовна стійкість включає здатність до адаптації мовлення відповідно до культурних очікувань, що суттєво розширює її зміст[16].

Суттєвий внесок у розуміння мовної стійкості зроблено в рамках теорії мережевого суспільства, де комунікація розглядається як процес, що відбувається у децентралізованих цифрових мережах. У таких умовах мова функціонує не як замкнена система, а як динамічний ресурс, що циркулює між різними соціальними та культурними контекстами.

Це призводить до формування нових типів мовної компетентності, орієнтованих на швидку адаптацію та ефективну взаємодію в умовах постійної зміни комунікативних параметрів.

---

[15] Castells M. The rise of the network society. 2nd ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010. 597 p. Crystal D. English as a global language. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 212 p. Baker W. Culture and identity through English as a lingua franca. Berlin: De Gruyter, 2015. 278 p.

[16] Redecker C. European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 95 p.

У сучасних дослідженнях цифрової комунікації мовна стійкість розглядається як складова цифрової грамотності[17]. Зокрема, підкреслюється роль технологічних інструментів у подоланні мовних бар'єрів, а також їхній вплив на трансформацію мовних практик. Автоматичний переклад, онлайн-комунікаційні платформи та соціальні мережі створюють нові можливості для міжмовної взаємодії, але водночас формують нові типи залежності від технологій. У цьому контексті мовна стійкість передбачає здатність ефективно використовувати ці інструменти, зберігаючи при цьому критичне ставлення до їхніх обмежень[18].

Важливим напрямом досліджень є аналіз мовної стійкості в освітньому контексті. У межах освітніх студій вона розглядається як ключова компетентність, необхідна для участі в міжнародному академічному середовищі.[19] Дослідження показують, що традиційні підходи до мовного навчання, орієнтовані на засвоєння граматики та лексики, є недостатніми для формування здатності до ефективної комунікації в багатомовному цифровому середовищі.

Натомість пропонується інтегративний підхід, що поєднує мовну підготовку з розвитком міжкультурної та цифрової компетентності.

Аналіз сучасних досліджень дозволяє виділити кілька ключових тенденцій у розумінні мовної стійкості.

По-перше, відбувається перехід від статичного до динамічного трактування мовної компетентності. Мова більше не розглядається як набір фіксованих знань, а як процес постійної адаптації до змінних умов комунікації.

По-друге, посилюється увага до контекстуальності мовлення, що передбачає врахування соціокультурних і технологічних факторів. По-третє, зростає роль міждисциплінарного підходу, який дозволяє інтегрувати різні аспекти дослідження мови.

Особливу увагу в сучасній науці приділяють взаємозв'язку мовної стійкості з концептом резилієнтності. У цьому контексті мовна стійкість розглядається як здатність зберігати ефективність комунікації

[17] Redecker C. European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 95 p. European Commission. Digital education action plan (2021–2027). Brussels : European Commission, 2021. 28 p.

[18] Dhawan S. Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems.* 2020. Vol. 49, No. 1. P. 5–22.

[19] Marginson S. Higher education and the common good. Melbourne: Melbourne University Publishing, 2016. 374 p. Altbach P. G., de Wit H. Postpandemic outlook for higher education: Challenges and opportunities. *International Higher Education.* 2021. No. 105. P. 3–5. de Wit H., Altbach P. G. Internationalization in higher education: Global trends and recommendations. *Studies in Higher Education.* 2020. Vol. 45, No. 2. P. 288–302.

в умовах стресу, невизначеності та змін. Це особливо актуально в умовах кризових ситуацій, таких як війна або пандемія, коли традиційні комунікативні структури зазнають руйнування[20].

Критичний аналіз досліджень показує, що попри значний прогрес у розумінні мовної стійкості, існує низка невирішених проблем. Зокрема, недостатньо розробленими залишаються методи емпіричного вимірювання цього феномену, а також індикатори оцінки його рівня. Крім того, більшість досліджень зосереджені на окремих аспектах мовної взаємодії, що ускладнює формування цілісної теоретичної моделі.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що мовна стійкість є складним інтегративним феноменом, який відображає здатність суб'єкта ефективно функціонувати в умовах багатомовного і мультикультурного середовища. Її теоретичне осмислення вимагає поєднання різних наукових підходів і врахування специфіки сучасного цифрового простору. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку комплексних моделей мовної стійкості, які враховують як індивідуальні, так і інституційні та технологічні чинники її формування.

2. Лінгвістичні бар'єри в цифровому середовищі: структурна трансформація, типологія та механізми подолання

Цифрове середовище як простір глобальної комунікації радикально трансформує природу лінгвістичних бар'єрів, переводячи їх із площини суто мовної компетентності у багатовимірний соціокультурний, технологічний та когнітивний феномен. Якщо в традиційних умовах мовний бар'єр визначався насамперед як незнання або недостатнє володіння мовою комунікації, то в цифровому контексті він набуває значно складнішої структури, яка включає взаємодію мовних, дискурсивних, алгоритмічних і культурних чинників[21].

Це зумовлює необхідність переосмислення самого поняття лінгвістичного бар'єру як динамічної категорії, що формується в процесі мережевої взаємодії.

Передусім слід зазначити, що цифрове середовище створює парадоксальну ситуацію: з одного боку, воно значно знижує поріг входження у міжмовну комунікацію завдяки широкому використанню автоматичних перекладацьких систем, а з іншого – продукує нові,

[20] Redecker C. European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 95 p. European Commission. Digital education action plan (2021–2027). Brussels : European Commission, 2021. 28 p.

[21] Zawacki-Richter O. et al. Systematic review of research on online learning. International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2020. Vol. 21, No. 2. Selwyn N. Education and technology: Key issues and debates. London : Bloomsbury Academic, 2016. 232 p.

більш складні форми бар'єрів, пов'язані з якістю перекладу, контекстуальною неоднозначністю та культурною специфікою мовлення. У цьому сенсі лінгвістичні бар'єри в цифровому просторі не зникають, а трансформуються, набуваючи латентного характеру.

Структурно лінгвістичні бар'єри в цифровому середовищі доцільно розглядати як багаторівневу систему, що включає кілька взаємопов'язаних компонентів[22].

Перший рівень – власне мовний, який охоплює граматичні, лексичні та фонетичні аспекти комунікації. Незважаючи на розвиток цифрових технологій, цей рівень зберігає своє значення, оскільки якість автоматичного перекладу безпосередньо залежить від коректності вихідного мовлення[23].

Другий рівень – дискурсивний, що пов'язаний із відмінностями у стилях комунікації, жанрових нормах та структурі тексту. У різних мовних культурах існують різні правила побудови аргументації, використання метафор, ступеня формальності та прямоти висловлювання]. У цифровому середовищі ці відмінності часто залишаються непоміченими, що призводить до комунікативних збоїв навіть за умови формально правильного перекладу.

Третій рівень – культурно-когнітивний, який відображає глибинні відмінності у способах мислення, категоризації світу та інтерпретації інформації. Цей рівень є найбільш складним для подолання, оскільки він не піддається прямій алгоритмічній обробці.

Четвертий рівень – технологічний або алгоритмічний, що пов'язаний із функціонуванням цифрових платформ і систем автоматичного перекладу]. Алгоритми перекладу базуються на статистичних або нейронних моделях, які не завжди враховують контекстуальні та культурні нюанси, що призводить до появи так званих «алгоритмічних бар'єрів».

П'ятий рівень – соціальний, який відображає нерівність доступу до мовних і цифрових ресурсів. У глобальному цифровому просторі домінують певні мови, передусім англійська, що створює асиметрію у можливостях участі в міжнародній комунікації[24].

Це явище можна трактувати як форму лінгвістичної стратифікації, яка відтворюється через цифрові платформи.

---

[22] Castells M. The rise of the network society. 2nd ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010. 597 p.

[23] Dhawan S. Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems.* 2020. Vol. 49, No. 1. P. 5–22.

[24] Crystal D. English as a global language. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 212 p.

Особливого значення набуває взаємодія між цими рівнями, оскільки саме вона визначає складність і стійкість лінгвістичних бар'єрів. Наприклад, навіть за наявності високого рівня мовної компетентності комунікація може бути ускладнена через дискурсивні або культурні відмінності. Водночас ефективне використання цифрових інструментів може частково компенсувати недостатність мовних знань, але не здатне повністю усунути бар'єри, пов'язані з когнітивними та культурними аспектами.

У цьому контексті важливо розглянути роль цифрових технологій як амбівалентного чинника. З одного боку, вони виступають як інструмент подолання мовних бар'єрів, забезпечуючи доступ до перекладу, навчальних ресурсів і міжнародних комунікаційних платформ. З іншого – вони формують нову залежність від технологічних систем, які визначають структуру і зміст комунікаці. Це особливо помітно в умовах використання автоматичних перекладачів, які можуть спрощувати або спотворювати зміст повідомлень.

Емпіричні спостереження за практиками міжнародної мережевої взаємодії свідчать про те, що користувачі виробляють різноманітні стратегії адаптації до цих умов. Однією з таких стратегій є спрощення мовлення, що передбачає використання базової лексики, коротких речень і мінімізацію складних граматичних конструкцій. Це дозволяє підвищити точність автоматичного перекладу, але водночас обмежує виразні можливості мови[25].

Іншою поширеною стратегією є використання англійської як lingua franca, навіть серед носіїв інших мов. У цьому випадку формується специфічний різновид глобальної англійської, який відрізняється від нормативних стандартів і характеризується спрощеною граматикою та змішаною лексикою. Це явище можна розглядати як адаптивну форму подолання лінгвістичних бар'єрів, що виникає в умовах мережевої взаємодії[26].

Важливою є також стратегія комбінованого використання мов і цифрових інструментів, коли користувачі поєднують власні мовні знання з можливостями перекладацьких систем. Така гібридна модель дозволяє досягти відносно високого рівня комунікативної ефективності, але вимагає певного рівня цифрової грамотності та критичного мислення.

Особливу увагу слід приділити ролі освітніх інституцій у формуванні здатності до подолання лінгвістичних бар'єрів. Традиційні

[25] Crystal D. English as a global language. Cambridge : Cambridge University Press, 2003. 212 p.

[26] Baker W. Culture and identity through English as a lingua franca. Berlin : De Gruyter, 2015. 278 p.

підходи до мовного навчання, орієнтовані на засвоєння граматики та лексики, виявляються недостатніми в умовах цифрової комунікації. Натомість виникає потреба у формуванні комплексної компетентності, що включає міжкультурну комунікацію, цифрову грамотність та здатність до адаптації.

У цьому контексті український досвід є показовим. Умови війни сприяли інтенсивній інтеграції в міжнародні освітні та наукові мережі, що поставило перед студентами та викладачами завдання швидкого подолання мовних бар'єрів. Практика показує, що найбільш ефективними є ті моделі, які поєднують формальне мовне навчання з реальними комунікативними ситуаціями та використанням цифрових інструментів.

Водночас слід враховувати ризики, пов'язані з надмірною залежністю від цифрових технологій. Автоматичний переклад може створювати ілюзію повного подолання мовного бар'єру, тоді як насправді він лише маскує глибинні проблеми комунікації. Це може призводити до зниження мотивації до вивчення мов і, як наслідок, до обмеження комунікативних можливостей у довгостроковій перспективі.

У підсумку можна стверджувати, що лінгвістичні бар'єри в цифровому середовищі є складним і багатовимірним явищем, яке не може бути зведене до проблеми мовної компетентності. Вони формуються на перетині мовних, культурних, технологічних і соціальних факторів, що визначає необхідність комплексного підходу до їх аналізу та подолання. Ефективні стратегії мають враховувати цю багатовимірність і поєднувати розвиток мовних навичок із формуванням цифрової та міжкультурної компетентності.

Таким чином, трансформація лінгвістичних бар'єрів у цифровому середовищі відображає більш широкий процес зміни природи комунікації в умовах глобалізації. Вона вимагає не лише технічних рішень, але й глибокого переосмислення ролі мови як інструменту соціальної взаємодії, що функціонує в нових, мережевих формах організації суспільства.

3. Мовна стійкість у структурі міжнародної мережевої взаємодії: концептуальна модель та емпіричні виміри

У структурі сучасної міжнародної мережевої взаємодії мовна стійкість постає як системоутворюючий елемент, що визначає не лише ефективність комунікації, але й можливість повноцінної інтеграції суб'єктів у глобальні освітні та наукові мережі. Її функціонування слід розглядати у контексті глибоких трансформацій комунікативного простору, зумовлених цифровізацією, глобалізацією та інтенсифікацією транснаціональних контактів. У цих умовах мовна стійкість перестає

бути індивідуальною характеристикою і набуває ознак мережевої компетентності, яка формується на перетині індивідуальних, інституційних і технологічних практик[27].

Концептуально мовна стійкість у міжнародній мережевій взаємодії може бути визначена як здатність суб'єкта підтримувати стабільну та ефективну комунікацію в умовах багатомовного, мультикультурного та технологічно опосередкованого середовища. Вона включає кілька взаємопов'язаних компонентів: лінгвістичний, що охоплює володіння мовами комунікації; когнітивний, пов'язаний зі здатністю до швидкої обробки інформації та адаптації до різних комунікативних контекстів; соціокультурний, який відображає розуміння норм і практик міжкультурної взаємодії та цифровий, що передбачає вміння використовувати технологічні інструменти для підтримки комунікації.

У структурі мережевої взаємодії мовна стійкість виконує кілька ключових функцій. По-перше, вона забезпечує доступ до знання, оскільки участь у міжнародних освітніх і наукових мережах передбачає роботу з багатомовними джерелами інформації. По-друге, вона сприяє включенню в комунікативні процеси, що відбуваються у цифрових середовищах, таких як онлайн-конференції, вебінари, спільні дослідницькі платформи. По-третє, вона виступає чинником соціальної інтеграції, оскільки ефективна комунікація є основою формування довіри та співпраці між учасниками мережі[28].

Особливістю мовної стійкості в цифровому середовищі є її динамічний характер. Вона не є фіксованою характеристикою, а постійно змінюється в процесі взаємодії, адаптуючись до нових умов і викликів. Це особливо помітно в ситуаціях, коли суб'єкти змушені швидко інтегруватися в нові мовні середовища, як це відбувається у випадку академічної мобільності або вимушеного переміщення.

У цьому контексті доцільно розглядати мовну стійкість як результат взаємодії трьох основних вимірів: індивідуального, інституційного та технологічного. На індивідуальному рівні вона визначається мовними знаннями, когнітивними здібностями та мотивацією. На інституційному рівні – політиками підтримки багатомовності, освітніми

[27] Castells M. The rise of the network society. 2nd ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010. 597 p. Selwyn N. Education and technology: Key issues and debates. London : Bloomsbury Academic, 2016. 232 p. Marginson S. Higher education and the common good. Melbourne: Melbourne University Publishing, 2016. 374 p. Altbach P. G., de Wit H. Postpandemic outlook for higher education: Challenges and opportunities. International Higher Education. 2021. No. 105. P. 3–5. de Wit H., Altbach P. G. Internationalization in higher education: Global trends and recommendations. Studies in Higher Education. 2020. Vol. 45, No. 2. P. 288–302.

[28] European Commission. Erasmus+ annual report. Brussels : European Commission, 2023. 200 p.

програмами та організаційною культурою. На технологічному рівні – доступом до цифрових інструментів і здатністю ефективно їх використовувати.

Емпіричний аналіз українського досвіду міжнародної мережевої взаємодії в умовах війни дозволяє конкретизувати ці теоретичні положення та виявити реальні механізми формування мовної стійкості. Дослідження базується на узагальненні практик участі студентів, викладачів і науковців у міжнародних освітніх програмах, онлайн-курсах і дослідницьких проектах.

Перший емпіричний кейс стосується участі українських студентів у міжнародних онлайн-курсах і програмах подвійного навчання.

Спостереження показують, що мовна стійкість у цьому середовищі формується через поєднання формального навчання і практичного використання мови. Студенти активно використовують англійську мову як основний інструмент комунікації, але при цьому компенсують недостатність мовних знань за допомогою цифрових перекладацьких сервісів. У результаті формується гібридна мовна компетентність, що поєднує елементи традиційного мовного навчання і цифрової підтримки .

Другий кейс пов’язаний із участю викладачів у міжнародних наукових і освітніх проектах. У цьому середовищі мовна стійкість проявляється як здатність адаптувати академічний дискурс до міжнародних стандартів. Викладачі використовують стратегії спрощення мовлення, стандартизації термінології та активного запозичення англомовних наукових конструкцій . Водночас важливу роль відіграє досвід попередньої участі в міжнародних проектах, який суттєво підвищує рівень мовної впевненості[29].

Третій кейс стосується дослідницьких мереж, у яких українські науковці беруть участь як повноцінні партнери . Тут мовна стійкість набуває колективного характеру, оскільки ефективність комунікації залежить не лише від окремих учасників, але й від організації взаємодії в групі. Спостерігається формування спільних комунікативних практик, які включають використання спрощеної англійської, чітку структуризацію повідомлень та активне застосування візуальних засобів комунікації].

Четвертий кейс пов’язаний із феноменом «подвійної освітньої присутності», коли студенти одночасно залучені до українських і закордонних освітніх програм. У цьому випадку мовна стійкість

[29] QS. Global student mobility report. London: QS, 2023. Times Higher Education. University responses to Ukraine war. London: THE, 2023. Teichler U. Internationalisation trends in higher education. *Journal of Studies in International Education.* 2017. Vol. 21, No. 2. P. 179–200.

формується як здатність швидко перемикатися між різними мовними і дискурсивними контекстами . Це сприяє розвитку високого рівня когнітивної гнучкості, але водночас створює додаткове навантаження в умовах цифрово-опосередкованого навчання.

Аналіз цих кейсів дозволяє виділити кілька ключових механізмів формування мовної стійкості.

По-перше, це постійна практика використання мови в реальних комунікативних ситуаціях. По-друге, інтеграція цифрових інструментів у процес комунікації.По-третє, формування міжкультурної компетентності через взаємодію з представниками інших культур. По-четверте, підтримка з боку освітніх інституцій, яка створює сприятливі умови для розвитку цих навичок.

Водночас емпіричні дані вказують і на наявність певних обмежень. Серед них – залежність від цифрових інструментів, нерівний доступ до мовних ресурсів, а також психологічні бар'єри, пов'язані з невпевненістю у власних мовних здібностях. Ці фактори можуть знижувати ефективність комунікації навіть за наявності формальних мовних знань.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що мовна стійкість у структурі міжнародної мережевої взаємодії є складною інтегративною характеристикою, яка формується в процесі постійної адаптації до багатомовного і мультикультурного середовища. Український досвід демонструє, що її розвиток можливий навіть у кризових умовах за умови поєднання індивідуальних зусиль, інституційної підтримки та ефективного використання цифрових технологій. Це дозволяє розглядати мовну стійкість як ключовий ресурс інтеграції у глобальний освітній і науковий простір та як важливий компонент освітньої резилієнтності.

4. Стратегії подолання лінгвістичних бар'єрів у міжнародній мережевій взаємодії: теоретичні моделі та емпіричні практики

Подолання лінгвістичних бар'єрів у міжнародній мережевій взаємодії є не одноразовим актом, а складним багаторівневим процесом, що включає системну інтеграцію мовних, когнітивних, соціокультурних та технологічних ресурсів. У сучасному цифровому середовищі ці стратегії набувають гібридного характеру, поєднуючи традиційні підходи до мовного навчання з інноваційними формами комунікації, що опосередковуються цифровими платформами.

Теоретично стратегії подолання лінгвістичних бар'єрів доцільно класифікувати за кількома ключовими напрямами: лінгвістичні, цифрово-технологічні, дискурсивні, соціокультурні та інституційні. Кожна з цих груп стратегій виконує специфічну функцію, але лише

їхня інтеграція забезпечує стійкий ефект у реальних умовах міжнародної взаємодії.

Лінгвістичні стратегії залишаються базовими, оскільки вони спрямовані на розвиток безпосередньої мовної компетентності. У цифровому середовищі вони трансформуються, орієнтуючись не стільки на досягнення нормативної правильності, скільки на забезпечення комунікативної ефективності. Це проявляється у тенденції до спрощення мовлення, використання стандартизованих конструкцій та формування так званої «функціональної багатомовності», коли суб'єкт володіє мовою на рівні, достатньому для виконання конкретних комунікативних завдань].

Цифрово-технологічні стратегії пов'язані з активним використанням автоматичних перекладацьких систем, мовних платформ і комунікаційних інструментів. Вони дозволяють значно знизити бар'єр входження у міжнародну комунікацію, але водночас вимагають критичного підходу до отриманої інформації. Ефективність цих стратегій залежить від рівня цифрової грамотності користувача, зокрема здатності оцінювати якість перекладу та коригувати його відповідно до контексту.

Дискурсивні стратегії передбачають адаптацію мовлення до норм і очікувань міжнародної аудиторії. Вони включають зміну стилю комунікації, структурування повідомлень, уникнення культурно специфічних виразів та використання універсальних форм аргументації. У цьому контексті важливим є формування навичок «міждискурсивного перекладу», коли суб'єкт не лише перекладає слова, але й адаптує зміст до іншого культурного середовища.

Соціокультурні стратегії спрямовані на подолання бар'єрів, що виникають унаслідок культурних відмінностей. Вони включають розвиток міжкультурної компетентності, здатності до емпатії та розуміння різних комунікативних норм. У міжнародній мережевій взаємодії ці стратегії набувають особливого значення, оскільки відсутність фізичної присутності посилює ризик непорозумінь.

Інституційні стратегії передбачають створення умов для системного подолання лінгвістичних бар'єрів на рівні організацій. Вони включають впровадження багатомовних освітніх програм, підтримку академічної мобільності, розвиток мовної підготовки та інтеграцію цифрових технологій у навчальний процес[30].

Емпіричний аналіз українського досвіду дозволяє конкретизувати ці теоретичні положення та виявити реальні практики їх реалізації.

[30] Altbach P. G., de Wit H. Postpandemic outlook for higher education: Challenges and opportunities. *International Higher Education.* 2021. No. 105. P. 3–5.

de Wit H., Altbach P. G. Internationalization in higher education: Global trends and recommendations. *Studies in Higher Education.* 2020. Vol. 45, No. 2. P. 288–302.

У межах дослідження можна виділити кілька типових моделей, що демонструють ефективність різних стратегій.

Перший емпіричний блок стосується використання цифрових перекладацьких технологій у навчальному процесі. Українські студенти, які беруть участь у міжнародних онлайн-курсах, активно застосовують автоматичні перекладачі для розуміння навчальних матеріалів і підготовки власних відповідей. Водночас вони не покладаються на ці інструменти повністю, а використовують їх у поєднанні з власними знаннями. Це дозволяє говорити про формування гібридної стратегії, що поєднує цифрову підтримку і розвиток мовної компетентності.

Другий блок пов'язаний із дискурсивною адаптацією у міжнародному академічному середовищі. Викладачі та науковці, які беруть участь у міжнародних проектах, змінюють стиль комунікації, орієнтуючись на більш чітку і структуровану подачу матеріалу. Вони використовують короткі речення, уникають складних синтаксичних конструкцій і надають перевагу стандартним формам наукового викладу. Це значно підвищує зрозумілість їхніх повідомлень для міжнародної аудиторії.

Третій емпіричний кейс стосується формування міжкультурної компетентності в умовах академічної мобільності. Студенти, які навчаються за кордоном, демонструють швидке зростання здатності до ефективної комунікації, навіть якщо їхній початковий рівень мовної підготовки був недостатнім. Це пояснюється інтенсивністю комунікативної практики та необхідністю постійної взаємодії з представниками інших культур.

Четвертий кейс відображає інституційний рівень стратегій. Українські університети, інтегровані у міжнародні освітні мережі, активно впроваджують курси англійської мови, двомовні програми та цифрові платформи для навчання. Це створює системні умови для подолання лінгвістичних бар'єрів і сприяє підвищенню конкурентоспроможності студентів і викладачів.

П'ятий кейс пов'язаний із практиками колективної комунікації в міжнародних дослідницьких групах. Тут формується своєрідна «комунікативна екологія», у межах якої учасники адаптують свої мовні стратегії до загальних правил групи. Це може включати використання спрощеної англійської, активне застосування візуальних матеріалів і чітке структурування інформації.

Аналіз цих кейсів дозволяє зробити кілька узагальнень. По-перше, найбільш ефективними є комбіновані стратегії, що поєднують різні підходи. По-друге, ключову роль відіграє практичний досвід комунікації, який не може бути повністю замінений формальним

навчанням. По-третє, цифрові технології є важливим, але не достатнім інструментом подолання бар'єрів.

Водночас слід враховувати і ризики, пов'язані з реалізацією цих стратегій. Серед них – залежність від цифрових інструментів, можливість спрощення мовлення до рівня, що обмежує глибину комунікації, а також нерівність доступу до ресурсів. Це вимагає розробки збалансованих підходів, які поєднують інноваційні технології з розвитком фундаментальних мовних навичок.

У підсумку, стратегії подолання лінгвістичних бар'єрів у міжнародній мережевій взаємодії мають розглядатися як комплексна система, що функціонує на різних рівнях і вимагає координації між індивідуальними, інституційними та технологічними зусиллями. Український досвід демонструє, що навіть у складних умовах можливо сформувати ефективні моделі комунікації, які забезпечують інтеграцію в глобальний освітній і науковий простір.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволяє сформулювати цілісне уявлення про мовну стійкість як ключовий елемент функціонування міжнародної мережевої взаємодії в умовах цифрової трансформації та глобальних кризових викликів. Аналіз теоретичних підходів і емпіричних практик засвідчує, що традиційне розуміння лінгвістичних бар'єрів як наслідку недостатнього володіння мовою є концептуально обмеженим і не відповідає сучасним умовам цифрової комунікації. У мережевому середовищі ці бар'єри набувають багатовимірного характеру, формуючись на перетині мовних, дискурсивних, культурних, когнітивних і технологічних чинників.

У роботі обґрунтовано, що мовна стійкість виступає не лише індивідуальною характеристикою, але й системною властивістю, яка формується в процесі взаємодії між суб'єктами, інституціями та цифровими інфраструктурами. Вона проявляється як здатність підтримувати ефективну комунікацію в умовах багатомовності, невизначеності та технологічної опосередкованості, забезпечуючи доступ до знання, участь у міжнародних академічних мережах і включеність у глобальні комунікативні процеси.

Розгляд лінгвістичних бар'єрів у цифровому середовищі дозволив виявити їх структурну складність і динамічність. Встановлено, що поряд із традиційними мовними обмеженнями дедалі більшого значення набувають дискурсивні відмінності, культурні розбіжності та алгоритмічні обмеження цифрових систем. Це свідчить про необхідність переходу від вузько лінгвістичного до інтегративного підходу в аналізі комунікації.

Особливу увагу приділено мовній стійкості як компоненту міжнародної мережевої взаємодії, де вона виконує функції забезпечення доступу до інформації, підтримки комунікації та формування соціальних зв'язків. Виявлено, що її ефективність визначається взаємодією індивідуальних ресурсів, інституційної підтримки та технологічних можливостей.

Емпіричний аналіз українського досвіду в умовах війни підтверджує високу адаптивність освітнього та наукового середовища. Практики участі у міжнародних онлайн-програмах, академічній мобільності та дослідницьких мережах демонструють, що подолання лінгвістичних бар'єрів можливе навіть за обмежених ресурсів. Водночас ці практики виявляють тенденцію до формування гібридних моделей комунікації, які поєднують використання англійської мови як глобального інструменту взаємодії з активним застосуванням цифрових перекладацьких технологій.

Аналіз стратегій подолання лінгвістичних бар'єрів показав, що найбільш ефективними є комплексні підходи, які інтегрують лінгвістичні, цифрові, дискурсивні та соціокультурні компоненти. Визначено, що ключову роль відіграє не лише рівень мовної підготовки, але й здатність до адаптації, критичного використання технологій та участі в міжкультурній взаємодії. У цьому контексті цифрові технології виступають як амбівалентний чинник: вони одночасно розширюють можливості комунікації та створюють нові форми залежності і потенційних бар'єрів.

Разом із тим, дослідження виявило низку структурних обмежень, серед яких особливо важливими є цифрова нерівність, асиметрія мовного домінування та ризик редукції мовної компетентності внаслідок надмірного використання автоматичних перекладачів. Ці фактори вимагають розробки збалансованих освітніх і політичних стратегій, спрямованих на підтримку багатомовності та розвиток мовної автономії.

У ширшому теоретичному контексті результати дослідження підтверджують, що мовна стійкість є невід'ємною складовою освітньої та комунікативної резилієнтності в умовах глобальних трансформацій. Вона визначає здатність освітніх систем і окремих суб'єктів адаптуватися до змін, зберігати ефективність діяльності та інтегруватися в міжнародний інтелектуальний простір.

Отже, мовна стійкість слід розглядати як стратегічний ресурс розвитку сучасної освіти і науки, що забезпечує подолання лінгвістичних бар'єрів та відкриває можливості для повноцінної участі у глобальній мережевій взаємодії. Подальші дослідження доцільно спрямувати на емпіричне вимірювання рівня мовної стійкості, розробку

індикаторів її оцінювання та аналіз довгострокових наслідків цифровізац**ії** комунікації для мовної динаміки.

АНОТАЦІЯ

У статті здійснено комплексний теоретико-емпіричний аналіз феномену мовної стійкості в умовах міжнародної мережевої взаємодії. Обґрунтовано, що цифровізація комунікаційних процесів трансформує традиційні уявлення про мовні бар'єри, переводячи їх із площини лінгвістичної обмеженості у сферу соціокультурної, когнітивної та технологічної взаємодії.

Метою дослідження є виявлення механізмів формування мовної стійкості як здатності суб'єкта ефективно функціонувати в умовах багатомовного цифрового середовища, а також аналіз стратегій подолання лінгвістичних бар'єрів у міжнародній комунікації.

Методологічну основу становлять міждисциплінарний підхід, що поєднує елементи соціолінгвістики, теорії комунікації, цифрової гуманітаристики та освітніх студій, а також аналіз кейсів українського освітнього та академічного середовища в умовах війни.

Доведено, що мовна стійкість формується на перетині цифрової культури, академічної мобільності та мережевих практик взаємодії. Особливу увагу приділено емпіричним практикам подолання мовних бар'єрів у середовищі міжнародних освітніх програм, онлайн-курсів та транснаціональних дослідницьких мереж.

Зроблено висновок про те, що мовна стійкість виступає ключовим чинником інтеграції в глобальний освітній простір та складовою освітньої резилієнтності в умовах кризи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Castells M. The rise of the network society. 2nd ed. Oxford : Wiley-Blackwell, 2010. 597 p.

2. Selwyn N. Education and technology: Key issues and debates. London : Bloomsbury Academic, 2016. 232 p.

3. Marginson S. Higher education and the common good. Melbourne : Melbourne University Publishing, 2016. 374 p.

4. Altbach P. G., de Wit H. Postpandemic outlook for higher education: Challenges and opportunities. *International Higher Education*. 2021. No. 105. P. 3–5.

5. de Wit H., Altbach P. G. Internationalization in higher education: Global trends and recommendations. *Studies in Higher Education*. 2020. Vol. 45, No. 2. P. 288–302.

6. Knight J. Student mobility and internationalization: Trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education*. 2012. Vol. 7, No. 1. P. 20–33.

7. Teichler U. Internationalisation trends in higher education. *Journal of Studies in International Education*. 2017. Vol. 21, No. 2. P. 179–200.

8. Brooks R., Waters J. Student mobilities. London : Palgrave Macmillan, 2011. 224 p.

9. Redecker C. European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. 95 p.

10. European Commission. Digital education action plan (2021–2027). Brussels : European Commission, 2021. 28 p.

11. European Commission. Erasmus+ annual report. Brussels : European Commission, 2023. 200 p.

12. OECD. Education at a glance 2024: OECD indicators. Paris : OECD Publishing, 2024. 500 p.

13. UNESCO. Education in emergencies: Global status report. Paris : UNESCO Publishing, 2023. 120 p.

14. World Bank. Remote learning during COVID-19: Lessons for today. Washington, DC: World Bank, 2023. 98 p.

15. United Nations. Policy brief: Education during COVID-19 and beyond. New York : United Nations, 2022. 26 p.

16. World Economic Forum. The future of jobs report 2023. Geneva : WEF, 2023. 163 p.

17. Hodges C. et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. Educause Review. 2020.

18. Bozkurt A. et al. A global outlook to the interruption of education due to COVID-19. *Asian Journal of Distance Education*. 2020. Vol. 15, No. 1.

19. Dhawan S. Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*. 2020. Vol. 49, No. 1. P. 5–22.

20. Means B., Neisler J. Teaching and learning in the time of COVID. *Educational Researcher*. 2021. Vol. 50, No. 1.

21. Bond M. Schools and emergency remote education during pandemic. *Educational Technology Research and Development*. 2021. Vol. 69.

22. Daniel S. J. Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*. 2020. Vol. 49.

23. Zawacki-Richter O. et al. Systematic review of research on online learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2020. Vol. 21, No. 2.

24. Holmes E. A. et al. Multidisciplinary research priorities for COVID-19. The Lancet Psychiatry. 2020. Vol. 7, No. 6.

25. Aucejo E. et al. The impact of COVID-19 on student experiences. *Journal of Public Economics.* 2020. Vol. 191.

26. Cai Y., Hall C. Towards a unified model of international student mobility. *Higher Education Policy*. 2016. Vol. 29.

27. Veletsianos G. Learning online: The student experience. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2020. 256 p.

28. Ministry of Education and Science of Ukraine. Annual report on education and science. Kyiv : MESU, 2023. 150 p.

29. UNHCR. Education of displaced populations. Geneva : UNHCR, 2023.

30. ICEF Monitor. Ukrainian student mobility trends. 2023.

31. QS. Global student mobility report. London : QS, 2023.

32. Times Higher Education. University responses to Ukraine war. London: THE, 2023.

33. European University Association. Universities without walls. Brussels: EUA, 2022.

34. Crystal D. English as a global language. Cambridge : Cambridge University Press, 2003. 212 p.

35. Baker W. Culture and identity through English as a lingua franca. Berlin : De Gruyter, 2015. 278 p.

Information about the authors:
Horokhova Iryna Volodymyrivna,
PhD, Associate Professor
Department of the Germanic Languages
and Intercultural Communication
Foreign Philology Faculty
Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University
https://orcid.org/0000-0002-8652-4838

Horokhov Serhii Viktorovych,
PhD, Associate Professor
Department of Social Philosophy, Philosophy of Education
and Educational Policy
Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University
https://orcid.org/0000-0003-1772-5588

DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-708-6-20

ТРАВМОЧУТЛИВА ПЕДАГОГІКА: ПЕДАГОГІКА ВІДНОВЛЕННЯ ТА ПОСТТРАВМАТИЧНОГО ЗРОСТАННЯ ДЛЯ ОСВІТИ В НАДЗВИЧАЙНИХ УМОВАХ І ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ

Коваленко Н. В.

ВСТУП

В умовах тривалої війни українські освітні інституції дедалі більше розширюють традиційні освітні функції, перетворюючись на середовища психологічної підтримки, відновлення та захисту учасників освітнього процесу. Заклади дошкільної, загальної середньої, передвищої та вищої освіти стають не лише місцем становлення особистості, навчання й розвитку, а й середовищем, де зберігаються відчуття передбачуваності та традиційності, які були порушені внаслідок війни.

Саме освітні системи безпосередньо, системно і неухильно підтримують щоденну соціальну турботу, сприяють відчуттю приналежності учасників освітнього процесу, підтримці значимих соціальних зав'язків, розділенню та поясненню спільного досвіду, цілеспрямовано формують та створюють умови для розвитку резилієнтності, важливих для ефективного проживання довготривалих травматичних подій і посттравматичного зростання.

У міжнародних підходах до освіти в умовах надзвичайних ситуацій (Education in Emergencies) освіта розглядається як право, можливість зростання та одна з базових гуманітарних потреб дитини в умовах катастроф і зброєних конфліктів, поряд із фізичною безпекою, оскільки вона виконує захисні, психосоціальні та відновлювальні функції.

В означених надзвичайних умовах, за розширення фунцій освітніх закладів, актуалізується вважливість впровадження травмочутливого підходу для цілеспрямованого, передбачуваного процесу, коли освітні інституції стають середовищем посттравматичного зростання, сприяють зниженню рівня тривожності, подоланням проявів травматичного гострого та довготривалого стресу, відновленню почуття контролю і передбачуваності життя, розвитку емоційної саморегуляції, підтримці формування позитивної ідентичності учасників освітнього процесу та поверненню дитини до вікових траєкторій розвитку.

У цьому контексті травмочутлива освітня система виступає не лише гарантом освіти, а й одним із дієвих суспільних механізмів збереження психічного здоров'я поколінь, зміцнення людського потенціалу

держави та забезпечення стійкості суспільства в умовах війни і післявоєнного відновлення.

1. Теоретичні підходи травмочутливої педгогіки

Травма-інформований підхід до навчання та освіти закладає травмочутливі інституційні принципи (безпека, довіра, розширення можливостей тощо) і є підґрунтям для політик закладів освіти, програм підготовки педагогів в умовах надзвичайних ситуацій. Підхід спирається на знання про психологічну травму (нейробіологія стресу, ПТСР, розвиток мозку, регуляцію емоцій тощо) та враховує обмеження, які травма може визначити в освітньому процесі і системно змінює освітній процес, щоб не ретравматизувати та підтримувати відновлення. Концепція використання практики, що враховує травму у класі є конкретним включенням педагогічних стратегій, коригування уроків чи змісту або соціальних, поведінкових та індивідуальних адаптацій, що використовуються вчителем для задоволення потреб учнів з травматичним історією[1].

Наукову основу травмоінформованого підходу закладено SAMHSA[2] (USA), а підходи до практичної адаптації травмоінформованої моделі в освіті започатковано National Child Traumatic Stress Network (NCTSN). Згідно положень SAMHSA організація, для того щоб бути травмочутливою, має дотримуватись чотирьох умов (чотири «R»): усвідомлення впливу травми (realizing the impact of trauma), розпізнавання ознак травми (recognizing signs of trauma), реагування на травму (responding to trauma) та протидію повторній травматизації (resisting re-traumatization). Крім того, травмоорієнтований підхід повинен дотримуватися шести принципів: сприяння безпеці, довірі та прозорості, посилення підтримки однолітків, співпраці та взаємності, сприяння розширенню можливостей, голосу та вибору, і, нарешті, врахування того, як культурні та історичні фактори формують вплив травми та повторну травматизацію з боку систем, створених для дітей і молоді. Прикладами педагогічних практик, що інтегрували психологічні, нейробіологічні, психіатричні знання про травму для *щоденної педагогічної практики є дослідження* адаптації травмочутливості для шкіл (Craig S.)[3]; навчання засноване на

[1] Eastman K. B., McMaugh A., De Nobile J. Teacher use of trauma-informed practice in the classroom: the role of teacher trauma literacy, professional learning and classroom experiences. The Australian Educational Researcher. 2025. DOI: https://doi.org/10.1007/s13384-025-00848-y

[2] Substance Abuse and Mental Health Services Administration. SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach**.** Rockville, MD : Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2014.

[3] Craig S. E. Trauma-Sensitive Schools: Learning Communities Transforming Children's Lives**.** New York : Teachers College Press, 2016.

функціонування систем мозку (brain-based learning) з урахуванням стресу (Eric Jensen[4]); політико-практична модель травмочутливих шкіл (trauma-sensitive schools Massachusetts Advocates for Children (MAC)[5].

Міжнародні принципи травмочутливої організації шкіл, запропоновані K. Martin[6] та співавторами, визначають школу як інституцію, що має бути чутливою до травматичного досвіду дітей, несприятливого досвіду та соціальної вразливості. Означені міжнародні принципи практики для шкіл, що враховують травми, включають чотири загальні, що позначені буквами A–D визначають, що школа: A) орієнтована на учня; B) є взірцем співчуття та відкритості; C) є розуміючою та чуйною; D) включає визнання толерантності до різних культур, традицій корінних народів у спільноті школи; та 10 практичних принципів: 1) школа, що надає пріоритет безпеці та благополуччю; 2) моделює позитивні стосунки; 3) забезпечує позитивну культуру та об'єднує; 4) консультує та співпрацює; 5) підтримує вразливих учнів; 6) навчає соціальному та емоційному навчанню; 7) забезпечує практичне навчання з урахуванням травматичного досвіду; 8) забезпечує спілкування, що є передбачуваним і гнучким; 9) визначає та розвиває сильні сторони та 10) відображає, змінюється та розвивається.

Отже, травмоінформована освіта у міжнародних практиках представлена не лише сукупністю психологічних інтервенцій, а розглядається як культура безпеки, довіри, передбачуваності, партнерства й недопущення ретравматизації на рівні всього закладу освіти.

Нейропсихологічний підхід розширює розуміння причинно-наслідкових зав'язків і прояву травматичного досвіду в освітньому процесі. Він поглиблює розуміння того, чому травматичний досвід дитини не може бути редукований лише до «порушення норм і поведінки», або «відсутності пізначальної мотивації», визначає вплив на пам'ять, увагу, емоційну регуляцію, виконавчі функції та здатність до активної участі в навчанні та соціальному житті закладу. Тому травмочутлива педагогіка потребує зміни логіки педагогічного спілкування, зміни педагогічного стосунку, з обережним ставленням до акцентуації уваги на недоліках поведінки і проявів учасників освітнього процесу, розуміння причин означеної поведінки до

[4] Jensen E. Teaching with Poverty in Mind: What Being Poor Does to Kids' Brains and What Schools Can Do About It**.** Alexandria, VA : ASCD, 2009.

[5] Massachusetts Advocates for Children. Helping Traumatized Children Learn**.** Vol. 1. Boston, MA : Massachusetts Advocates for Children, 2005. *Сайт: https://traumasensitiveschools.org*

[6] Martin K., Dobson M., Fitzgerald K. et al. International Trauma-Informed Practice Principles for Schools (ITIPPS): expert consensus of best-practice principles. The Australian Educational Researcher**.** 2024. Vol. 51, № 4. P. 1445–1468. DOI: https://doi.org/10.1007/s13384-023-00648-2.

побудови взаємодії на основі розуміння та створення емоційно безпечного, передбачуваного й регуляційно підтримувального освітнього середовища. Педагогічною основою освіти, що реагує на травму і ґрунтується на нейронауці Беккер, Т. та Беккер, С. Визначають такі чотири основні напрямки: емоційно безпечне навчальне середовище, педагогічна чуйність, довіра у стосунках та соціально-емоційний розвиток[7].

Ґрунтуючись на розумінні нейромережевого моделювання Беккер Т. та Беккер С. розкривають нейропсихологічні основи розвитку і взаємодії структур мозку, важливі для освітнього процесу і педагогічної взаємодії:

1. Послідовний розвиток мозку: Мозок розвивається ієрархічно, від нижчих (стовбур мозку) до вищих (нейрокортекс) відділів мозку. Травма може порушувати цю послідовність розвитку і ефективне втручання має починатися з нижчих функцій мозку (наприклад, регуляції), перш ніж звертатися до вищих (наприклад, міркування і навчання в тому числі).

2. Функціонування залежить від фізіологічного і емоційного стану: здатність дитини функціонувати, мислити та навчатися залежить від її фізіологічного та емоційного стану і при порушеннях регуляції діти можуть бути не в змозі отримати доступ до когнітивних або реляційних функцій вищого рівня.

3. Регулювання стосунків: безпечні, передбачувані та гармонійні стосунки мають вирішальне значення для зцілення і спільна регуляція через референтних дорослих допомагає дітям змінювати дисрегульований стан на спокійний.

4. Індивідуалізовані, адаптовані до розвитку втручання: втручання повинні бути узгоджені з поточним станом розвитку та функціональним станом дитини, а не лише з її віком чи особливостями травматичного досвіду.

На основі зазначених особливостей Беккер Т. та Беккер С.[8] пропонують застосовувати наступні ключові принципи в умовах класу для кращої підтримки учнів, що мають травматичний досвід:

1. *Створення передбачуваного, регульованого середовища* передбачає збереження та забезпечення в освітній системі послідовних

[7] Bekker T., Bekker S. The neuropsychology of trauma-exposed children: implications for inclusive teaching and learning**.** International Journal of Inclusive Education**.** 2025. P. 1–20. DOI: https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2555394.

[8] Bekker T., Bekker S. The neuropsychology of trauma-exposed children: implications for inclusive teaching and learning**.** International Journal of Inclusive Education. 2025. P. 1–20. DOI: https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2555394.

розпорядків, ритмічних занятть і ритуалів, та заспокійливу сенсорну підтримку для підтримки регуляції.

2. *Безпека стосунків* більше відчувається учнями якщо вчителі виступають в ролі співрегуляторів, турбуючись про емоційно безпечні та довірливі стосунки з учнями.

3. *Адаптація очікувань до функціонального розвитку*: освітні підходи повинні враховувати той факт, що діти, які постраждали від травми, можуть відставати в розвитку в емоційній або когнітивній сферах тому важливо змінювати завдання та поведінкові очікування залежно від того, на якому етапі розвитку знаходиться дитина.

4. *Зосередьтеся на регулюванні перед навчанням:* перш ніж розпочинати академічне навчання, переконайтеся, що емоційний стан учнів врегульований та їх фізичне благополуччя забезпечене.

5. *Культура співпраці, що враховує травматичний досвід*: в школах варто застосовувати цілісно-системний підхід, навчаючи весь персонал принципам, що враховують травматичний досвід.

Реляційний підхід, представлений сучасними дослідженнями показує, що відчуття приналежності, зв'язку з іншими та підтримувальні стосунки в освітньому середовищі є центральними умовами залученості учнів і їхнього відновлення після травми. В рамках положень теорії соціальної безпеки, Славіч[9] та ін. зазначають, що комплексно втрати, розлука та жорстокі явища і події, які діти спостерігають і переживають у збройних конфліктах, спричиняють механізм втрати когнітивних схем соціальної безпеки, впливаючи на оцінку себе, соціального світу та захищеного майбутнього (Jones-Mason та ін[10]; Спаас та ін. [11]). Рамкова модель EMBRACE[12] (втілена та реляційна практика, що враховує травми, в екосистемах школи) є моделлю, розробленою для керівництва з впровадження підходів, що враховують травми, як на індивідуальному рівні, так і на рівні всієї

[9] Slavich G. M., Roos L. G., Mengelkoch S. et al. Social safety theory: conceptual foundation, underlying mechanisms, and future directions. Health Psychology Review**.** 2023. Vol. 17, № 1. P. 5–59. DOI: https://doi.org/10.1080/17437199.2023.2171900.

[10] Jones-Mason K., Behrens K. Y., Gribneau Bahm N. I. The psychobiological consequences of child separation at the border: lessons from research on attachment and emotion regulation. Attachment & Human Development**.** 2020. Vol. 22, № 1. P. 1–36. DOI: https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1692879.

[11] Spaas C., Verelst A., Devlieger I. et al. Mental health of refugee and non-refugee migrant young people in European secondary education: the role of family separation, daily material stress, and perceived discrimination in resettlement. Journal of Youth and Adolescence**.** 2022. Vol. 51, № 5. P. 848–870. DOI: https://doi.org/10.1007/s10964-021-01515-y.

[12] O'Toole C. EMBRACE-ing a second wave of trauma-informed research and practice in schools: an embodied and relational approach. Journal of Child & Adolescent Trauma**.** 2026. DOI: https://doi.org/10.1007/s40653-026-00912-4.

школи. Спираючись на дослідження та спільну діяльність, ця модель застосовує підхід, орієнтований на співчуття та рефлексію, і наголошує на системних змінах у чотирьох сферах шкільного життя: політика та практика, культура та етос, навчальна програма та педагогіка, а також стосунки та партнерство.

Wilson-Ching et al.[13] у систематичному огляді підкреслюють, що стратегії побудови стосунків у шкільній системі необхідно розглядати та впроваджувати в рамках систем, де підтримуються та заохочуються стосунки між вчителем і дитиною, а також між вчителем і родиною. Крім того, ці стратегії мають більше шансів бути сталими, коли вчителі отримують постійну підтримку. Це дає підстави розглядати стосунки «учитель – учень» як базовий механізм педагогічного відновлення. Розглядаючи навчальне середовище як комплексний контекст, що включає соціальні, фізичні, психологічні та педагогічні фактори, що впливають на процес і результати навчання[14] (Fraser, 2015), а психологічну безпеку як переконання людини в тому, що середовище безпечне для прийняття міжособистісних ризиків, таких як відкрите спілкування, запитання, визнання помилок та звернення за допомогою, без страху критики, осуду чи негативних наслідків[15] (Харді, 2015); а також як це сприйняття середовища як безпечного для міжособистісного ризику, виявлення вразливості та внесення змін до інших точок зору без страху бути осоромленим, звинуваченим або ігнорованим[16], психологічна безпека, в такому випадку, вбудована у стосунки під час викладання, сприяє позитивному міжособистісному та освітньому досвіду для студентів. Психологічна безпека стосується переконання студента щодо того, чи безпечно для нього йти на міжособистісні ризики, такі як запитання, обмін ідеями щодо

[13] Wilson-Ching M., Berger E. Relationship building strategies within trauma-informed frameworks in educational settings: a systematic literature review. Current Psychology**.** 2024. Vol. 43. P. 3464–3485. DOI: https://doi.org/10.1007/s12144-023-04590-5.

[14] Fraser B. J. Classroom environment. In: Gunstone R. (Ed.). Encyclopedia of Science Education**.** Dordrecht : Springer, 2015. P. 154–157. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-007-2150-0_186.

[15] Hardie P., O'Donovan R., Jarvis S., Redmond C. Key tips to providing a psychologically safe learning environment in the clinical setting. BMC Medical Education**.** 2022. Vol. 22, № 1. Art. 816. DOI: https://doi.org/10.1186/s12909-022-03892-9.

[16] McClintock A. H., Fainstad T. Growth, engagement, and belonging in the clinical learning environment: the role of psychological safety and the work ahead. *Journal of General Internal Medicine***.** 2022. Vol. 37, № 9. P. 2291–2296. DOI: https://doi.org/10.1007/s11606-022-07493-6.

покращення або висловлювання думок про безпеку пацієнтів[17] (Харді, 2022).

Сучасні дослідження дітей у зонах збройних конфліктів підкреслюють необхідність одночасного аналізу ризиків, вразливості та захисних чинників, які підтримують позитивну адаптацію. З точки зору розвитку, небезпечне та загрозливе середовище зростання накладає значні вимоги на психологічні ресурси Пелтонен К.[18] вказує, що може поставити під загрозу здатність справлятися з типовими для віку завданнями розвитку. Негативні фактори, такі як подолання почуттів страху та загрози, а також участь у діяльності, спрямованій на фізичне виживання, можна розглядати як додаткові завдання розвитку, що забирають ресурси, які в іншому випадку були б використані для подолання типових для віку завдань розвитку.

Особливої ваги для положень травмочутливої педагогіки набуває підхід Education in Emergencies у поєднанні з MHPSS. Освіта в надзвичайних ситуаціях (Education in Emergencies – EiE) – термін, що використовується в матеріалах ООН, ЮНЕСКО, INEE для рекомендацій щодо освітнього процесу у війні, міграції, катастрофах. Інституційними засновниками, які заклали глобальні рекомендації для освіти в умовах війни і катастроф є: INEE (Inter-Agency Network for Education in Emergencies)[19], UNICEF[20], UNESCO, Save the Children[21]. Наукові підґрунтя підходу та розуміння освіти як простору стабільності та надії у війні, освіти для біженців, освіти як захисту представлені в роботах Sarah Dryden-Peterson[22].

[17] Hardie P., O'Donovan R., Jarvis S., Redmond C. Key tips to providing a psychologically safe learning environment in the clinical setting. BMC Medical Education**.** 2022. Vol. 22, № 1. Art. 816. DOI: https://doi.org/10.1186/s12909-022-03892-9.

[18] Peltonen K. Children and war: vulnerability and resilience. European Journal of Developmental Psychology**.** 2025. Vol. 22, № 3. P. 340–352. DOI: https://doi.org/10.1080/17405629.2024.2382410.

[19] Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). INEE Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery**.** New York : INEE, 2024. https://inee.org

[20] UNICEF. Learning Brief on Mental Health and Psychosocial Support**.** New York : UNICEF, 2021. https://www.unicef.org

[21] Save the Children International. Save the Children Resource Centre**.** URL: https://resourcecentre.savethechildren.net (дата звернення: 09.07.2026).

[22] Dryden-Peterson S. Refugee Education: A Global Review**.** Geneva : UNHCR, 2011. Dryden-Peterson S. Refugee education: the crossroads of globalization. Educational Researcher**.** 2016. Vol. 45, № 9. P. 473–482. DOI: https://doi.org/10.3102/0013189X16683398.

У міжнародних документах UNICEF[23] наголошується, що інтеграція психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в освіту є необхідною умовою захисту дітей і підлітків від наслідків криз, а підтримка добробуту дітей і педагогів позитивно впливає на навчальні результати.

Отже, травмачутлива педагогіка у сучасному міжнародному дискурсі постає як педагогіка безпеки, стосунків, регуляції, резильєнтності, культурної чутливості та зростання, що перетворює освітні інституції на важливий ресурс відновлення дітей в умовах війни, надзвичайних ситуацій і поствоєнної реконструкції. Представлені в дослідженнях дані підтверджують, що створення безпечного, передбачуваного та підтримувального освітнього середовища здатне суттєво зменшувати негативний вплив травматичного досвіду, сприяти розвитку резильєнтності та забезпечувати умови для психологічного відновлення й подальшого навчання дітей, які пережили війну.

Травмочутлива освіта, травмочутливі школи фокусується на особливостях побудови стосунку і взаємодії учасників освітнього процесу, формування безпечного освітнього середовища, практичних рекомендаціях щодо організації освітнього процесу, розвитку травмоінформованих компетентностях педагога.

2. Теорія прив'язаності як психотерапевтичне підґрунтя травмочутливої педагогіки

Як зазначалось в попередньому підрозділі, важливим підгрунтям травмочутливої педагогіки є розуміння цінності стосунку в формуванні особистості і в створенні, підтримці в освітньому процесі надійного стосунку, як основи педагогічної взаємодії педагога і дітей в умовах надзвичайних ситуацій, потрясінь. Закладений в перші роки життя образ світу (безпечний-небезпечний, надійний-ненадійний, передбачуваний-непередбачуваний), інших людей та себе через стосунок з важливим дорослим (батьками, опікуном тощо) є основою подальшого розуміння світу, стратегій проживання складних ситуацій та трансцендентної віри і оптимізму.

Джон Боулбі, розробник Теорії прив'язаності зазначав важливість надійного, передбачуваного, безпечного, уважного контакту прийняття дитини опікуном / батьком / близькою людиною в ранньому дитинстві і в стресових ситуаціях. Д. Боулбі виділив чотири типи прив'язаності: надійна, безпечна прив'язаність, ненадійна (тривожний тип, уникаючий тип, тривожно-уникаючий (амбівалентний, дезорганізований) тип привязаності).

[23] UNICEF. Integrating Mental Health and Psychosocial Support into Education in Emergencies Using the Minimum Service Package: Technical Brief**.** New York : UNICEF, 2024.

Означені типи прив'язаності в дорослому житті стають моделями відповідної побудови стосунку з собою (як ставились до дитини значимі дорослі), стосунку з іншими (наскільки надійними, радісними, підтримуючими, приймаючими тощо були стосунки з близькими в дитинстві), стосунку зі світом (як дорослі пояснювали світ, які умови проявлялись в дитинстві). Ці моделі наслідування реалізовуються у подальших партнерських стосунках, дружбі тощо.

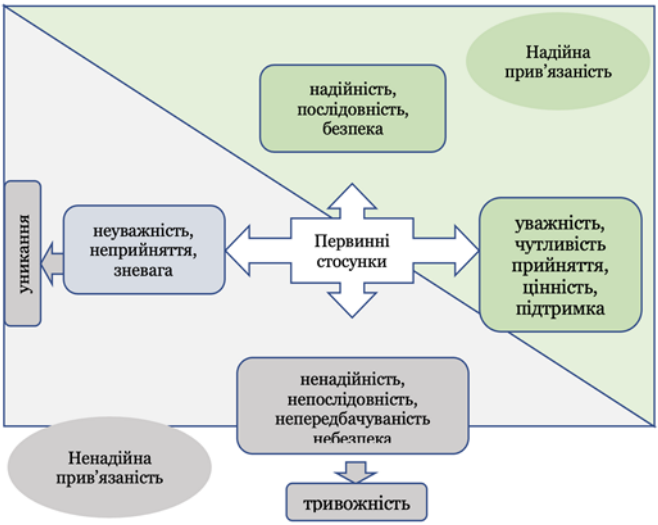

Рис. 1. Особливості первинного стосунку, згідно з положеннями теорії прив'язаності

Доктор Екгард Шиффер, фахівець із неврології, психосоматичної медицини та психотерапі, багаторічний головний лікар клініки в Квакенбрюку, стверджує, що дитині потрібно близько 30 000 усмішок у перші шість місяців життя, щоб вона змогла відчути себе рідною і прийнятою. «Завдяки слідам первинної довіри, що зберігаються в пам'яті любові, згодом у подібних діалогово-творчих зіткненнях може розвинутися почуття когерентності», – сказав Шиффер під час лекції в Бад-Ессені в листопаді 2018 року (Schiffer, 2018)[24]. Позитивні реакції опікунів на дитину є важливим відзеркаленням в сприйнятті себе дитиною і основною умовою формування здорової прив'язаності,

[24] Schiffer. Eckhard: https://www.kinderhaus-wittlagerland.de/nachrichten-de tails-rechts/items/die-schluessel-zu-einer-froehlichen-kindheit.html 2018

формування самоцінності та належного розвитку дитини (Schiffer, 2017)[25]. Усмішки, як реакції значимих дорослих, закладають в Я-образі дитини, в сприйнятті нею себе відчуття, що вона є цінністю, важливою, значимою.

Коли дитина зіштовхується з складним або навіть травматичним досвідом важливим фактором зцілення і відновлення стають стосунки, відповідні стосункам надійної прив'язаності, за яких вона може певний регрес в поведінці і реакціях і бути прийнятою і цінною. Тому обізнаність педагогічного персоналу і інших співробітників освітніх закладів є важливим для того щоб заклади в цілому і педагогіка були травмочутливими.

3. Принципи травмочутливої педагогіки

Принцип соціальної взаємодії, приналежності, ефективної дії. Травма фізіологічно обмежує функції мозку, які відповідають за взаємодію з іншими людьми і людина автоматично тяготіє до усамітнення. Це природня реакція, яка має бути забезпечена, разом з тим повернення до звичайного ритму життя відбувається швидше в спільноті, групі, колективі. Так, в нашому порівняльному дослідженні копінгових стратегій подолання стресу[26] відсоток вчителів до війни (2019 рік) не обрали взаємодію з колегами як таку, що допомагає відновитись, але з початком війни (2023 рік) вчителі поставили цей копінг на друге місце, після спілкування з близькими.

Принцип самодопомоги і емоційної регуляції. Емоційні стани дорослих резонують і увідповіднюються, підсилюючись, врівноважуючись емоційни стани дітей. Принцип самодопомоги спрямовує на усвідомлення учасниками освітнього процесу важливості власної емоційної стабільності для подальшої взаємодії, підкреслює важливість оволодіння навичками саморегуляції та співрегуляції і використовувати усвідомлену цю особливість для заспокоєння учнів через стосунок, взаємодію. Взаємодія починається з уваги на власний емоційний стан[27], регуляції його і використання стабілізованого власного емоційного стану для врівноваження стану іншого. Принцип самодопомоги дозволяє забезпечити початковий крок в першій психологічній допомозі: усвідомлений контроль.

---

[25] Schiffer E. Reise zur Gelassenheit**:** Vortrag auf dem Angst-Kongress. Köln, 10–12 März 2017.

[26] Коваленко Н. В. Травма-орієнтована педагогіка: педагогіка зростання в надзвичайних ситуаціях. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології**.** 2025. № 2 (128). С. 113–135. DOI: https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.02/547-558.

[27] Коваленко Н. В. Емпіричні основи розробки змісту курсу «Травмо-інформована педагогіка». Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології**.** 2025. № 3. С. 23–35. DOI: https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.03/463-474.

Принцип об'єктивації та визнання травми. Травматичний досвід індивідуальний і травма може проявлятись в різний спосіб, інколи непередбачувано і неочікувано. Принцип об'єктивації травми передбачає готовність педагога зустріти такий прояв в учнів, в собі, в батьків учнів, колег тощо. Травма може проявлятись прямо через невідповідну, надмірну реакцію, через безпідставний в конкретній ситуації страх, тривожність, розпач, смуток тощо. Але також травматичний досвід може опосередковано визначати відсутність навчальної мотивації, роздратованість, агресію, складнощі з когнітивними процесами (аналізом, синтезом, узагальненням, можливістю робити висновки, бачити причинно-наслідкові звязки тощо), концетрацією та розподілом уваги, процесами пам'яті (запам'ятовуванням, утримуванням інформації, забуванням тощо), уявою, процесом творчості, прийняття рішень, плануванням та дотриманням домашнього навчального графіку тощо.

Розуміння педагогам нейрофізіології трави, визнання впливу гострого та довготривалого травматичного досвіду та готовність зустріти прояви травматичного досвіду визначають принцип об'єктивації травми.

Безпечний стосунок, безпечна взаємодія, безпечне середовище. Зцілення відбувається у стосунках, тому встановлення безпечних, справжніх, позитивних стосунків в освітньому процесі може бути коригуючим та відновлювальним для дітей, які пережили травму. Відчуття безпеки (фізичної, емоційної, соціальної) і контролю над своїми реакціями і ситуацією є основою заспокоєння в моменті гострого стресу, симптомів ПТСР (інтрузій, флешбеків, безпідставної тривожності) тощо і стає підґрунтям зцілення в довготривалій перспективі.

Говорячи мовою теорії прив'язаності травмочутлива педагогіка і травмочутлива взаємодія потребують створення та прояву надійної прив'язаності в стосунку з вчителем, а значить передбачуваності, послідовності у взаємодії, підтвердження в стосунку цінності, важливості особистості.

Згідно з положеннями позитивної психотерапії травмочутливий стосунок це стосунок побудований на первинних здібностях[28], що означає давати час, терпіння, віру, надію, залишатись в контакті, створювати відчуття єдності, прийняття, впевненості в собі і здібностях тощо. Разом з тим навантажена травматичним досвідом психіка потребує забезпечення вторинних здібностей: чітких простих інструкцій, системи

[28] Kovalenko N. Methodological principles of integration of positive transcultural psychotherapy provisions into the content of future teacher training. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*. 2024. № 6 (117). P. 84–97. DOI: https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.06/011-022.

правил і ритуалів, швидкого інформування про зміни і залишатись в контакті через соціальні мережі чи інші засоби.

Освітній процес, звичний режим, ритуали і традиції стають осередками відповідальні за забезпечення стабільності і усунення можливих додаткових несподіваних ситуацій.

Травмо увідповіднений зміст, методи, форми навчання і виховання. Зміст: травмочутливий матеріал передбачає відсутність нагадувань про аспекти війни. Задачі про літаки, речення про рідну домівку можуть спровокувати, зтригерувати спогади і відповідні емоції.

В гострому чи довготривалому стресі прифронтальна кора обмежує функції відповідні для нормального функціонування. Це викликано тим що в цей час емоційні зони (структури лімбічної системи) є більш активними.

Загальною порадою для увідповіднення методів навчання і виховання є врахування регресу психіки. На практиці означений регрес проявляється так, ніби діти навчаються як півроку чи рік тому. Вони не стали менш розумними, вони просто користуються обмеженими, в порівнянні зі спокоєм, меншими можливостями (швидкістю, точністю розумових процесів, зниженою концентрацією уваги, тобто функціями і похідними прифронтальної кори мозку).

Принцип акценту на ресурсах. Акцент у взаємодії з дитиною в травмочутливому освітньому процесі робиться на виявленні та зміцненні її сильних сторін, а не фокусується на проблемах. Це допомагає дитині поступово відновлювати довіру до світу та до самого себе. Підкреслення того що дитина пережила, змогла впоратись, визначення завдяки яким саме якостям це вдалось зробити, підсилює віру в себе. Прищеплення надії, зосередження уваги на власній силі та стійкості та встановлення цілей, орієнтованих на майбутнє сприяє посттравматичному зростанню.

ВИСНОВКИ

Травмочутлива педагогіка в розглянутому дослідженні і сучасному науковому дискурсі є міждисциплінарною концепцією, що інтегрує педагогіку з сучасними поглядами на психологію і фізіологію дитини психології, нейронаук, психотерапії, освіти в надзвичайних ситуаціях (Education in Emergencies) та програм психічного здоров'я і психо-соціальної підтримки (MHPSS). Разом з традиційним розумінням освіти як системи цілеспрямованого становлення особистості та процесу передачі знань, травмочутлива педагогіка розглядає освітній простір як середовище підтримки учнів, їх відновлення та розвитку, здатне врахувати наслідки тривалого травматичного досвіду й

підтримувати психологічне благополуччя дітей, педагогів і всієї освітньої спільноти.

Проведений аналіз засвідчив, що сучасна травмочутлива педагогіка ґрунтується на кількох взаємодоповнювальних теоретичних підходах. Травмоінформований підхід визначає ширші за травмочутливу педагогіку системні принципи функціонування закладу освіти, культури врахування травми, спрямовані на забезпечення безпеки, довіри, співпраці та недопущення повторної травматизації. Нейропсихологічний підхід пояснює вплив травматичного стресу, зумовленого змінами функціонування мозку, на когнітивні процеси й поведінку, що визначає розуміння та перехід до педагогіки регуляції й підтримки. Реляційний підхід і теорія прив'язаності обґрунтовують вирішальну роль безпечних, передбачуваних і підтримувальних стосунків між педагогом і дитиною як основного механізму психологічного відновлення та розвитку резилієнтності. Концепції Education in Emergencies та MHPSS доповнюють ці положення, розглядаючи освіту як один із ключових гуманітарних механізмів захисту дітей у кризових ситуаціях.

В умовах війни особливого значення набуває розширення професійної ролі педагога таким способом, який не навантажує педагога, а створює умови для взаємного відновлення вчителя і учнів . метою травмочутливої педадагогіки не є перетворити вчителя на психолога чи психотерапевта, а передбачає формування компетентностей турботи про себе і учнів, необхідних для створення психологічно безпечного освітнього середовища, розпізнавання можливих проявів травматичного стресу, підтримки емоційної регуляції, розвитку довірливих взаємин та своєчасного залучення спеціалістів у випадках, що потребують професійної психологічної чи психіатричної допомоги. Саме тому травмочутливі компетентності в дослідженні розглядаються як невід'ємна складова сучасної педагогічної професії.

Запропоновані принципи травмочутливої педагогіки – соціальної взаємодії та приналежності, самодопомоги й співрегуляції, об'єктивації травматичного досвіду, безпечних стосунків, травмочутливого добору змісту і методів навчання, а також акценту на ресурсах особистості – формують травмочутливу систему педагогічної взаємодії, спрямовану не лише на мінімізацію негативних наслідків психотравми, а й на створення умов для особистісного розвитку та посттравматичного зростання.

Таким чином, травмочутлива педагогіка є не тимчасовою відповіддю на виклики війни, а новою гуманістичною парадигмою освіти, що відповідає сучасним міжнародним стандартам розвитку освіти, психічного здоров'я та захисту прав дитини. Для України, яка переживає тривалий воєнний конфлікт і вже сьогодні готується

до повоєнного відновлення, її впровадження має стати одним із пріоритетних напрямів модернізації освіти. Перспективними напрямами подальших досліджень є наукове обґрунтування моделей підготовки педагогів до реалізації травмочутливого підходу, розроблення критеріїв оцінювання травмочутливості освітнього середовища, вивчення ефективності педагогічних практик, спрямованих на розвиток резильєнтності та посттравматичного зростання, а також створення національної моделі травмочутливої освіти, адаптованої до українського соціокультурного контексту та потреб повоєнної реконструкції країни.

АНОТАЦІЯ

У розділі розкрито теоретико-методологічні засади травмочутливої педагогіки як педагогіки посттравматичного зростання в умовах війни, надзвичайних ситуацій і повоєнної реконструкції. Проаналізовано травмоінформований, нейропсихологічний і реляційний підходи, теорію прив'язаності, а також концепції Education in Emergencies і MHPSS як наукові засади сучасної травмочутливої освіти. Показано значення безпечних стосунків між педагогом і дитиною, емоційної регуляції та передбачуваного освітнього середовища для відновлення навчальної діяльності й розвитку резилієнтності. Запропоновано авторську систему принципів травмочутливої педагогіки, що охоплює соціальну взаємодію, самодопомогу й співрегуляцію, об'єктивацію травматичного досвіду, безпечні стосунки, травмочутливий добір змісту і методів навчання та акцент на ресурсах особистості. Обґрунтовано, що травмочутлива педагогіка передбачає формування у педагогів компетентностей створення психологічно безпечного освітнього середовища без підміни функцій психолога чи психотерапевта. Визначено, що впровадження травмочутливої педагогіки є одним із ключових напрямів модернізації української освіти та важливою умовою повоєнного відновлення і зміцнення людського потенціалу держави.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bekker T., Bekker S. The neuropsychology of trauma-exposed children: implications for inclusive teaching and learning. *International Journal of Inclusive Education*. 2025. P. 1–20. DOI: https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2555394.

2. Craig S. E. Trauma-Sensitive Schools: Learning Communities Transforming Children's Lives. New York : Teachers College Press, 2016.

3. Dryden-Peterson S. Refugee Education: A Global Review. Geneva : UNHCR, 2011.

4. Dryden-Peterson S. Refugee education: the crossroads of globalization. *Educational Researcher*. 2016. Vol. 45, № 9. P. 473–482. DOI: https://doi.org/10.3102/0013189X16683398.

5. Eastman K. B., McMaugh A., De Nobile J. Teacher use of trauma-informed practice in the classroom: the role of teacher trauma literacy, professional learning and classroom experiences. The Australian Educational Researcher. 2025. DOI: https://doi.org/10.1007/s13384-025-00848-y

6. Fraser B. J. Classroom environment. In: Gunstone R. (Ed.). Encyclopedia of Science Education. Dordrecht : Springer, 2015. P. 154–157. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-007-2150-0_186.

7. Hardie P., O'Donovan R., Jarvis S., Redmond C. Key tips to providing a psychologically safe learning environment in the clinical setting. *BMC Medical Education*. 2022. Vol. 22, № 1. Art. 816. DOI: https://doi.org/10.1186/s12909-022-03892-9.

8. Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). *INEE Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery*. New York : INEE, 2024.

9. Jensen E. *Engaging Students with Poverty in Mind: Practical Strategies for Raising Achievement*. Alexandria, VA : ASCD, 2013.

10. Jensen E. *Teaching with Poverty in Mind: What Being Poor Does to Kids' Brains and What Schools Can Do About It*. Alexandria, VA : ASCD, 2009.

11. Jones-Mason K., Behrens K. Y., Gribneau Bahm N. I. The psychobiological consequences of child separation at the border: lessons from research on attachment and emotion regulation. *Attachment & Human Development*. 2020. Vol. 22, № 1. P. 1–36. DOI: https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1692879.

12. Kovalenko N. Methodological principles of integration of positive transcultural psychotherapy provisions into the content of future teacher training. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*. 2024. № 6 (117). P. 84–97. DOI: https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.06/011-022.

13. Martin K., Dobson M., Fitzgerald K. et al. International Trauma-Informed Practice Principles for Schools (ITIPPS): expert consensus of best-practice principles. *The Australian Educational Researcher*. 2024. Vol. 51, № 4. P. 1445–1468. DOI: https://doi.org/10.1007/s13384-023-00648-2.

14. Massachusetts Advocates for Children. *Helping Traumatized Children Learn*. Vol. 1. Boston, MA : Massachusetts Advocates for Children, 2005.

15. McClintock A. H., Fainstad T. Growth, engagement, and belonging in the clinical learning environment: the role of psychological safety and the

work ahead. *Journal of General Internal Medicine*. 2022. Vol. 37, № 9. P. 2291–2296. DOI: https://doi.org/10.1007/s11606-022-07493-6.

16. O'Toole C. EMBRACE-ing a second wave of trauma-informed research and practice in schools: an embodied and relational approach. *Journal of Child & Adolescent Trauma*. 2026. DOI: https://doi.org/10.1007/s40653-026-00912-4.

17. Peltonen K. Children and war: vulnerability and resilience. *European Journal of Developmental Psychology*. 2025. Vol. 22, № 3. P. 340–352. DOI: https://doi.org/10.1080/17405629.2024.2382410.

18. Substance Abuse and Mental Health Services Administration. *SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach*. Rockville, MD : Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2014.

19. Save the Children International. *Save the Children Resource Centre*. URL: https://resourcecentre.savethechildren.net (дата звернення: 09.07.2026).

20. Schiffer E. Reise zur Gelassenheit*:* Vortrag auf dem Angst-Kongress. Köln, 10–12 März 2017.

21. Slavich G. M., Roos L. G., Mengelkoch S. et al. Social safety theory: conceptual foundation, underlying mechanisms, and future directions. *Health Psychology Review*. 2023. Vol. 17, № 1. P. 5–59. DOI: https://doi.org/10.1080/17437199.2023.2171900.

22. Spaas C., Verelst A., Devlieger I. et al. Mental health of refugee and non-refugee migrant young people in European secondary education: the role of family separation, daily material stress, and perceived discrimination in resettlement. *Journal of Youth and Adolescence*. 2022. Vol. 51, № 5. P. 848–870. DOI: https://doi.org/10.1007/s10964-021-01515-y.

23. UNICEF. Integrating Mental Health and Psychosocial Support into Education in Emergencies Using the Minimum Service Package: Technical Brief. New York : UNICEF, 2024.

24. UNICEF. Learning Brief on Mental Health and Psychosocial Support. New York : UNICEF, 2021.

25. Wilson-Ching M., Berger E. Relationship building strategies within trauma-informed frameworks in educational settings: a systematic literature review. *Current Psychology*. 2024. Vol. 43. P. 3464–3485. DOI: https://doi.org/10.1007/s12144-023-04590-5.

26. Коваленко Н. В. Емпіричні основи розробки змісту курсу «Травмоінформована педагогіка». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2025. № 3. С. 23–35. DOI: https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.03/463-474.

27. Коваленко Н. В. Травма-орієнтована педагогіка: педагогіка зростання в надзвичайних ситуаціях. *Педагогічні науки: теорія,*

історія, інноваційні технології. 2025. № 2 (128). С. 113–135. DOI: https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.02/547-558.

Information about the author:
Kovalenko Natalia,
Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Psychology),
Psychotherapist (Positive psychotherapy),
Professor at the Pedagogy Department of Makarenko Sumy State Pedagogical University
87, Romenska str., Sumy, 40021, Ukraine

Acknowledgments
The present article was partly produced (translation of texts) with assistance from OpenAI's GPT-4.

Conflicts of Interest
The authors declare no conflict of interest.

DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-708-6-21

ПРОЄКТУВАННЯ АДАПТИВНОЇ МОДЕЛІ ІННОВАЦІЙНОЇ ЕКОСИСТЕМИ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПОВОЄННОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ УКРАЇНИ

Македон В. В.

ВСТУП

Умови повоєнного відновлення висувають принципово нові вимоги до української вищої освіти. Ці виклики стосуються не лише зміни підходів до навчання чи фінансування, а й потребують глибокого переосмислення самої місії університету. Традиційний фокус виключно на підготовці кадрів і розвитку фундаментальної науки поступово зсувається. Сучасний заклад вищої освіти (ЗВО) все частіше функціонує як локус генерації інновацій та ключовий інструмент соціально-економічної трансформації відповідних територій. Вектор європейської інтеграції суттєво прискорює ці зміни. Вимагається не просто адаптація управлінських практик або впровадження цифрових інструментів. Важливим стає швидкий відповідь на потреби ринку праці та регіональної економіки через ефективний трансфер знань. У такій ситуації класичні ізольовані моделі управління вишами демонструють свою неефективність. Їм на зміну приходять мережеві формати взаємодії, де об'єднуються зусилля освітніх, наукових, бізнесових та громадських інституцій.

З огляду на зазначене виникає об'єктивна потреба у науковому пошуку нових парадигм розвитку ЗВО. Акцент зміщується на побудову організаційних моделей, здатних інтегрувати академічний потенціал, цифрову інфраструктуру та партнерські зв'язки у цілісну систему. Ця задача виходить за межі простої оптимізації конкурентних переваг окремих закладів. Справа полягає у формуванні такого середовища, яке б гарантувало безперервне накопичення знань і стало базою для підготовки фахівців новітньої економіки.

Суттєвою перешкодою на цьому шляху є очевидний розрив між стрімкою динамікою зовнішніх трансформацій та консерватизмом традиційних університетських структур. Значна частина закладів все ще апелює до управлінських підходів, розроблених для стабільного довоєнного середовища. Проте сучасний ЗВО вже не є закритою системою. Він інтегрований у безліч зовнішніх комунікацій, реалізує міжнародні проєкти та бере безпосередню участь у регіональному розвитку. Ця зміна парадигми вимагає створення адаптивної

інноваційної екосистеми, що здатна забезпечувати інституційну стійкість та акумулювати розрізнені ресурси.

Подальший прогрес вітчизняної вищої освіти буде визначатися не стільки точковими організаційними реформами, скільки здатністю закладів синхронізувати роботу всіх елементів згаданої екосистеми. Зазначене зумовлює наукову зацікавленість у проєктуванні адаптивної моделі інноваційного середовища університету.

1. Методологічні засади формування адаптивної інноваційної екосистеми ЗВО

Повоєнне відновлення України формує нову конфігурацію розвитку системи вищої освіти. Зміни охоплюють не лише матеріально-технічну базу ЗВО чи територіальне розміщення освітніх центрів. Відбувається переосмислення функцій закладу вищої освіти, механізмів його взаємодії із зовнішнім середовищем та критеріїв оцінювання результативності діяльності. Якщо у попередні десятиліття стратегічні орієнтири розвитку ЗВО переважно визначалися процесами європейської інтеграції, цифровізації та глобалізації освітнього простору, то після 2022 року домінуючого значення набули фактори стійкості, адаптивності та інноваційної спроможності[1].

Найбільш відчутний вплив на систему вищої освіти здійснюють демографічні трансформації. Скорочення чисельності молоді, внутрішнє переміщення населення та масштабна зовнішня міграція спричинили нерівномірний розподіл абітурієнтів між регіонами. Для окремих ЗВО це означає зменшення набору студентів та втрату частини фінансових ресурсів.

Ще один напрям трансформації пов’язаний із фінансовими механізмами функціонування закладів вищої освіти. Традиційна модель бюджетного фінансування поступово доповнюється грантовими інструментами, міжнародними програмами підтримки, партнерськими проєктами та інвестиціями приватного сектору. Фактично формується нова система ресурсного забезпечення ЗВО, у якій значення академічної репутації, міжнародних зв’язків та проєктної активності істотно зростає (табл. 1).

[1] Куліков П. М. Стратегічні орієнтири розвитку вищої освіти України в умовах воєнного стану: інтеграція науки, практики та державного управління : наукова доповідь на загальних зборах НАПН України «Про діяльність Національної академії педагогічних наук України у 2025 році та завдання на 2026 рік», 3 квітня 2026 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2026. Т. 8. № 1. С. 1–3. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2026.8123

Таблиця 1

Вплив детермінант повоєнної трансформації на функціонування закладів вищої освіти України[2]

№ з/п	Детермінанта	Вплив на освітню діяльність, балів	Вплив на наукову діяльність, балів	Вплив на кадровий потенціал, балів	Вплив на фінансову стійкість, балів	Інтегральний індекс впливу	Ранг
1	Демографічні зміни	10	6	8	10	8,50	2
2	Міграційні процеси	9	7	10	9	8,75	1
3	Трансформація ринку праці	10	8	7	8	8,25	4
4	Цифровізація економіки	9	9	8	7	8,25	4
5	Воєнні ризики та безпека	8	8	9	8	8,25	4
6	Європейська інтеграція	8	10	7	7	8,00	6
7	Грантове фінансування	6	9	6	10	7,75	7
8	Регіональне відновлення	7	6	7	8	7,00	8
9	Інноваційне підприємництво	7	8	6	8	7,25	9

ЗВО фактично опинилися у ситуації подвійної адаптації. З одного боку, вони мають реагувати на внутрішні виклики, пов'язані із безпекою, демографією та фінансуванням. З іншого боку, необхідно забезпечувати відповідність міжнародним освітнім стандартам та інтегруватися до європейського науково-освітнього простору. Відчутним наслідком повоєнної трансформації стає переорієнтація ЗВО на регіональний розвиток. Заклади вищої освіти дедалі активніше залучаються до процесів відбудови громад, підготовки кадрів для місцевої економіки та реалізації інноваційних проєктів розвитку територій. Освітня функція вже не обмежується підготовкою випускників. Формується нова місія ЗВО як центру інтелектуального та технологічного розвитку регіону (табл. 2).

[2] Дуброва О. М., Гаркуша І. Ю. Адаптація освітньої парадигми ЗВО до потреб покоління Z в умовах сталого розвитку. *Інноваційна педагогіка.* 2026. Вип. 93. Т. 1. С. 83–88. DOI: https://doi.org/10.32782/ip/93.1.15

Таблиця 2

Оцінювання адаптаційного потенціалу закладів вищої освіти в умовах повоєнного відновлення України[3]

№ з/п	Напрям адаптації	Поточний рівень реалізації, %	Цільовий рівень, %	Розрив адаптації, %	Пріоритетність впровадження, балів	Горизонт реалізації
1	Цифрова трансформація управління	68	95	27	10	Коротко-строковий
2	Модернізація освітніх програм	72	95	23	10	Коротко-строковий
3	Розвиток міжнародного партнерства	61	90	29	9	Середньо-строковий
4	Інтеграція з бізнесом	57	90	33	10	Середньо-строковий
5	Комерціалізація досліджень	41	85	44	8	Довго-строковий
6	Академічна мобільність	64	90	26	8	Середньо-строковий
7	Проєктно-грантова діяльність	58	92	34	9	Середньо-строковий
8	Формування інноваційної інфраструктури	46	88	42	9	Довго-строковий
9	Розвиток підприємницького ЗВО	39	85	46	8	Довго-строковий

Наведені в таблиці 2 дані демонструють найбільші розриви між поточним і цільовим станом у сферах комерціалізації досліджень, розвитку підприємницького ЗВО та створення інноваційної інфраструктури. Ефективність повоєнної трансформації залежить не стільки від окремих реформ, скільки від здатності ЗВО поєднати різні напрями розвитку в єдину систему. Цифровізація без модернізації змісту освіти не забезпечує необхідного результату[4].

[3] Теоретичні засади розвитку інноваційної діяльності університетів у контексті стійкого розвитку : монографія / Ю. Скиба, О. Жабенко, В. Ковтунець, О. Отич, Л. Червона О. Ярошенко; за ред. Ю. Скиби. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2025. 127 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748463/1/Teor.zasady-innovats.diyaln.univers_monohr_IVO-2025-127p.pdf

[4] Мар'єнко М. В. Інтеграція цілей сталого розвитку, інтернаціоналізації та цифрових технологій як рушійна сила трансформації вищої освіти. *Інноваційна педагогіка.* 2026. Вип. 92. Т. 2. С. 300–303. DOI: https://doi.org/10.32782/ip/92.2.55

Практика функціонування ЗВО свідчить, що результативність освітньої діяльності визначається не стільки обсягом ресурсів, скільки здатністю інтегрувати різні групи учасників навколо спільних стратегічних цілей. Після початку повномасштабної війни ця закономірність проявилася особливо виразно. Заклади вищої освіти, які зберегли активні партнерські мережі та сталі канали комунікації із зовнішнім середовищем, продемонстрували вищу організаційну стійкість порівняно з університетами, орієнтованими переважно на внутрішні ресурси. У результаті центр уваги поступово зміщується від управління окремими підрозділами до управління взаємозв'язками між учасниками освітньої екосистеми.

Перший структурний рівень архітектури формують суб'єкти взаємодії. Їх склад є значно ширшим, ніж традиційна система «університет, студент, роботодавець». До екосистеми поступово інтегруються наукові установи, органи державної влади, територіальні громади, міжнародні організації, технологічні компанії, професійні асоціації, випускники та інноваційні підприємства (табл. 3)[5].

Таблиця 3

Структурно-функціональна конфігурація суб'єктів адаптивної інноваційної екосистеми закладу вищої освіти

№ з/п	Група суб'єктів	Основний продукт взаємодії	Форма участі в екосистемі	Канал інтеграції	Очікуваний результат співпраці
1	Заклади вищої освіти	Освітні програми, дослідження	Координаційний центр	Академічні мережі	Генерація та поширення знань
2	Наукові установи	Наукові результати	Дослідницьке партнерство	Спільні проєкти	Розвиток наукового потенціалу
3	Бізнес-структури	Технологічні рішення	Інноваційне партнерство	Дуальна освіта, стажування	Комерціалізація розробок
4	Органи державної влади	Регуляторні механізми	Інституційна підтримка	Освітня політика	Системний розвиток сектору
5	Територіальні громади	Соціальні запити	Регіональна взаємодія	Програми розвитку територій	Вирішення локальних проблем
6	Міжнародні організації	Грантові та експертні ресурси	Транснаціональна співпраця	Міжнародні проєкти	Інтернаціоналізація діяльності
7	Професійні асоціації	Галузева експертиза	Консультаційна підтримка	Експертні платформи	Оновлення компетентностей

[5] Калат Я. Я., Притула Х. М., Кирик І. М. Системний аналіз розвитку інноваційної інфраструктури як чинника стійкості регіональних інноваційних екосистем України. *Сталий розвиток економіки*. 2026. № 1 (58). С. 922–930. DOI: https://doi.org/10.32782/2308-1988/2026-58-123

Продовження таблиці 3

8	Випускники ЗВО	Практичний досвід	Менторська взаємодія	Професійні спільноти	Розширення кар'єрних можливостей
9	Стартапи та інноваційні компанії	Інноваційні продукти	Підприємницька співпраця	Бізнес-інкубатори	Формування інноваційного середовища
10	Громадські організації	Соціальні ініціативи	Соціальне партнерство	Громадські проєкти	Підвищення суспільної залученості

Наведена структура демонструє, що університет уже не виступає єдиним виробником знань. Він інтегрує різні потоки інформації, компетентностей та ресурсів. Різні групи учасників мають неоднаковий внесок у розвиток екосистеми. Одні забезпечують створення нових знань. Інші формують попит на результати досліджень. Треті підтримують фінансову та організаційну стійкість системи.

Другий рівень архітектури утворюють ресурси. У більшості українських ЗВО ресурсне забезпечення традиційно асоціюється з фінансуванням та матеріально-технічною базою. Проте практика функціонування інноваційних ЗВО демонструє іншу закономірність[6]. Найбільш дефіцитними ресурсами стають компетентності, міжорганізаційна довіра, партнерські мережі та доступ до міжнародних платформ співробітництва (табл. 4).

Таблиця 4

Багаторівнева структура ресурсного забезпечення адаптивної інноваційної екосистеми ЗВО

№ з/п	Вид ресурсу	Джерело формування	Основний механізм накопичення	Напрям використання	Ризики втрати ресурсу
1	Людський капітал	Викладачі, дослідники, студенти	Професійний розвиток	Освіта та дослідження	Міграція кадрів
2	Інтелектуальний капітал	Наукові результати	Генерування знань	Інноваційна діяльність	Втрата конкурентності
3	Академічна репутація	Освітні та наукові досягнення	Міжнародне визнання	Партнерська взаємодія	Репутаційні ризики
4	Цифровий ресурс	Інформаційні системи	Технологічна модернізація	Управління процесами	Технологічне старіння

[6] Нагорна К. В., Буцик І. М., Гребінчак О. І., Чжан Б., Таран М. В. Інноваційна спрямованість у змісті підготовки фахівців як результат сучасних змін. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 79. Т. 2. С. 123–127. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.2.23

Продовження таблиці 4

5	Мережевий ресурс	Партнерські зв'язки	Розширення співпраці	Реалізація проєктів	Розрив комунікацій
6	Організаційний ресурс	Управлінські практики	Інституційний розвиток	Координація діяльності	Управлінська інерція
7	Інноваційний ресурс	Стартапи та розробки	Підприємницька активність	Комерціалізація знань	Низький попит
8	Фінансовий ресурс	Бюджетні та грантові кошти	Диверсифікація надходжень	Забезпечення розвитку	Скорочення фінансування
9	Соціальний капітал	Довіра та взаємодія учасників	Розвиток партнерств	Колективна діяльність	Зниження залученості
10	Інфраструктурний ресурс	Матеріальна база	Інвестиційне оновлення	Освітня діяльність	Фізичне зношення

Досвід ЗВО, що демонструють високі показники інноваційної активності, свідчить про спільну закономірність. Найбільш результативними виявляються не ті структури, які володіють найбільшими ресурсами, а ті, які забезпечують найвищу інтенсивність міжсекторальної комунікації. Це пов'язано з тим, що знання, технології та управлінські рішення створюються на стику різних сфер діяльності. Освітнє середовище генерує нові ідеї. Бізнес забезпечує їх апробацію. Державні інституції формують нормативні умови реалізації. Громади визначають суспільний запит. У результаті виникає система багатоцентрової взаємодії[7]. З огляду на це архітектуру взаємодії доцільно аналізувати через систему ресурсних потоків, які циркулюють між учасниками екосистеми (табл. 5).

Найбільш складним елементом архітектури виступає координація ресурсних потоків. Якщо ЗВО намагається акумулювати всі управлінські функції в одному центрі, виникають перевантаження інформаційних каналів та сповільнення процесів прийняття рішень. Якщо ж управління надмірно децентралізоване, система втрачає стратегічну цілісність. Таким ядром, як правило, виступає університетський центр управління інноваційною екосистемою. Його функції не зводяться до адміністративного контролю. Навпаки, головне завдання полягає у підтримці комунікаційних зв'язків між різними групами учасників, узгодженні стратегічних пріоритетів та забезпеченні доступу до спільних ресурсів.

[7] Створення правових умов здійснення інноваційної діяльності на шляху набуття членства України в ЄС: монографія / [С. В. Глібко, О. В. Розгон, І. Ю. Матюшенко та ін.]; за ред. С. В. Глібка, О. В. Розгон. Харків : НДІ прав. забезп. інновац. розвитку НАПрН України, 2023. 250 с. URL: https://ndipzir.org.ua/wp-content/uploads/2024/09/stvorennya-pravovih-umov-zdijsnennya-innovaczijnoi-diyalnosti.pdf

Таблиця 5

Модель циркуляції ресурсних потоків в адаптивній інноваційній екосистемі закладу вищої освіти

№ з/п	Суб'єкт-джерело	Суб'єкт-отримувач	Вид ресурсного потоку	Механізм передачі	Очікуваний результат	Вторинний ефект
1	Заклад вищої освіти	Бізнес-структури	Наукові результати та компетентності	Дослідницькі консорціуми, стажування	Технологічні рішення	Поява нових проєктів
2	Бізнес-структури	Заклад вищої освіти	Практичний досвід та галузеві запити	Дуальна освіта, експертні ради	Актуалізація освітніх програм	Підвищення працевлаштування випускників
3	Наукові установи	Заклад вищої освіти	Дослідницька інфраструктура	Спільні лабораторії	Посилення наукового потенціалу	Зростання публікаційної активності
4	Міжнародні організації	Заклад вищої освіти	Фінансові та експертні ресурси	Грантові програми	Реалізація інноваційних проєктів	Інтернаціоналізація діяльності
5	Органи влади	Заклад вищої освіти	Нормативні та організаційні ресурси	Державні програми розвитку	Інституційна підтримка	Підвищення стійкості системи
6	Територіальні громади	Заклад вищої освіти	Соціальні та кадрові запити	Партнерські угоди	Орієнтація на регіональні потреби	Посилення регіонального розвитку
7	Випускники	Заклад вищої освіти	Професійні контакти та експертиза	Асоціації випускників	Розширення мереж співпраці	Формування професійних спільнот
8	Стартап-структури	Заклад вищої освіти	Інноваційні практики	Бізнес-інкубатори	Розвиток підприємницької культури	Комерціалізація розробок
9	Заклад вищої освіти	Територіальні громади	Аналітичні та освітні продукти	Консалтингові проєкти	Вирішення локальних проблем	Соціально-економічний розвиток
10	Заклад вищої освіти	Міжнародні партнери	Наукові результати та освітні продукти	Академічні мережі	Посилення міжнародної присутності	Інтеграція до глобального освітнього простору

2. Інструменти та механізми функціонування інноваційної екосистеми ЗВО

Повоєнне відновлення України супроводжується зміною підходів до функціонування закладів вищої освіти. Університет більше не розглядається виключно як освітня організація, що здійснює підготовку фахівців за затвердженими освітніми програмами. Складність цього процесу полягає у тому, що кожна група учасників має власні інтереси, часові горизонти та критерії результативності. Практика діяльності провідних ЗВО свідчить, що найбільш стійкі інноваційні системи виникають там, де освітній процес поєднується з дослідницькою діяльністю та реальними потребами економіки. У таких моделях роботодавці залучаються до проєктування освітніх програм, наукові установи

інтегруються у навчальний процес, а студенти беруть участь у виконанні прикладних досліджень ще до завершення навчання[8] (табл. 6).

Таблиця 6

Архітектура інтеграційних зв'язків між учасниками інноваційного розвитку ЗВО

№ з/п	Учасник взаємодії	Стратегічний інтерес	Інструменти співпраці	Спільний результат	Довгостроковий ефект
1	Заклад вищої освіти	Розвиток освітнього та наукового потенціалу	Освітні програми, дослідження, консалтинг	Підготовка фахівців та створення знань	Зміцнення інноваційної спроможності
2	Науково-дослідні установи	Проведення досліджень	Спільні лабораторії та проєкти	Отримання нових наукових результатів	Розвиток дослідницьких мереж
3	Бізнес-структури	Отримання конкурентних переваг	Стажування, дуальна освіта, інноваційні проєкти	Впровадження прикладних рішень	Зростання технологічної конкуренто-спроможності
4	Територіальні громади	Розвиток регіону	Освітні та соціальні проєкти	Вирішення локальних проблем	Посилення людського потенціалу територій
5	Органи місцевого самоврядування	Підтримка регіонального розвитку	Спільне стратегічне планування	Узгодження кадрових потреб	Підвищення ефективності управління
6	Міжнародні партнери	Розширення співробітництва	Академічна мобільність та грантові програми	Реалізація міжнародних проєктів	Інтернаціоналізація діяльності
7	Професійні асоціації	Розвиток галузевих компетентностей	Експертна участь та сертифікація	Оновлення професійних стандартів	Підвищення якості підготовки кадрів

[8] Інноваційна діяльність в освіті: теорія, методологія і практика формування професійних компетентностей : спільна монографія, наукове видання / С. І. Барда, Н. М. Деньга, В. О. Крамаренко, Л. П. Московець, В. П. Черненко, Г. О. Шкляєва, Т. В. Яценко; Комунальний заклад вищої освіти «Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія». Горішні Плавні : ПП Олексієнко В. В., 2025. 256 с. URL: https://kpk.edu.ua/wp-content/uploads/2025/11/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F_%D0%86%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B0_%D0%B4%D1%96%D1%8F%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C_%D0%B2_%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D1%96.pdf

Продовження таблиці 6

8	Стартап-структури	Створення інноваційних продуктів	Бізнес-інкубатори та акселератори	Комерціалізація ідей	Формування підприємницької культури
9	Випускники	Розширення професійних мереж	Наставництво та експертна підтримка	Передача практичного досвіду	Зміцнення соціального капіталу
10	Громадські організації	Реалізація суспільних ініціатив	Соціальні проєкти та партнерства	Підвищення громадської активності	Формування культури співпраці

Це формує новий тип взаємозв'язків. Виробництво знань перестає бути локалізованим виключно в університетському середовищі. Воно набуває мережевого характеру. Джерелами інноваційних рішень стають спільні дослідницькі команди, міжгалузеві платформи співробітництва, інноваційні хаби та партнерські консорціуми

Наведена структура демонструє, що інтеграційна система має поліцентричний характер. Жоден учасник не може самостійно забезпечити повний цикл створення та впровадження інновацій. У цьому процесі особливого значення набувають механізми трансферу знань. Інтенсивність обміну знаннями визначає результативність інтеграційних процесів. Навіть наявність потужного наукового потенціалу не забезпечує практичного ефекту за відсутності механізмів його поширення. Це пов'язано з тим, що інноваційна діяльність має колективний характер і потребує постійної комунікації між усіма учасниками системи (табл. 7)[9] [10].

Аналіз представлених механізмів демонструє поступове розширення функціонального простору ЗВО. Освітня діяльність поєднується з дослідницькою, консалтинговою, проєктною та підприємницькою активністю. Саме така інтеграція формує передумови для переходу від традиційної моделі закладу вищої освіти до моделі інноваційного центру регіонального розвитку.

[9] Андрущенко В. П. Педагогічна інноватика (філософський екскурс). *Вища освіта України.* 2026. № 1 (100). С. 7–16. DOI: https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2026.1(100).01

[10] Батарейна І. О. Впровадження інноваційних технологій в освітній процес. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2025. № 8. С. 31–35. DOI: https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2025-8-4

Таблиця 7

Засади трансферу знань та компетентностей у системі інтеграції освіти, науки, бізнесу і регіональних спільнот

№ з/п	Джерело знань	Канал передачі	Отримувач	Форма результату	Напрям практичного використання
1	Наукові дослідження ЗВО	Спільні проєкти	Бізнес-структури	Технологічні рішення	Модернізація виробництва
2	Бізнес-структури	Галузева експертиза	Заклад вищої освіти	Оновлені освітні програми	Підготовка конкурентоспроможних фахівців
3	Територіальні громади	Соціальні запити	Заклад вищої освіти	Прикладні дослідження	Вирішення локальних проблем
4	Наукові установи	Спільні дослідницькі мережі	Університетські команди	Нові наукові розробки	Розвиток дослідницької діяльності
5	Міжнародні організації	Грантові та освітні програми	Заклади вищої освіти	Інноваційні практики	Модернізація управління
6	Професійні асоціації	Експертні платформи	Освітні програми	Галузеві стандарти	Актуалізація компетентностей
7	Стартап-структури	Інноваційні проєкти	Студенти та викладачі	Підприємницькі компетентності	Комерціалізація розробок
8	Випускники	Наставництво та професійні мережі	Студентська спільнота	Практичний досвід	Кар'єрний розвиток
9	Органи влади	Стратегічні документи розвитку	Заклади вищої освіти	Нові напрями підготовки	Підтримка регіональної політики
10	Громадські організації	Соціальні ініціативи	Університетські команди	Соціальні проєкти	Підвищення громадської активності

Практика діяльності ЗВО демонструє декілька найбільш поширених форматів такої взаємодії. Частина з них орієнтована на розвиток дослідницької діяльності. Інші концентруються на підготовці кадрів або реалізації регіональних проєктів. Водночас найбільший ефект забезпечують багатосторонні моделі співробітництва, які поєднують освітні, наукові, виробничі та соціальні компоненти в єдину систему[11].

[11] Гбур З. В., Кравченко О. О. Розвиток STEM-освіти в Україні: перспективи для формування інноваційного суспільства. *Philosophy and Governance.* 2025. № 6 (10). С. 1–8. DOI: https://doi.org/10.70651/3041-248X/2025.6.03

Як вже зазначалося вище, але тепер у дещо іншому ракурсі, головним результатом інтеграції виступає не кількість укладених договорів чи меморандумів. Визначальним стає формування стійких каналів спільного створення нових знань, компетентностей та інноваційних рішень (табл. 8).

Таблиця 8

Інституційні конфігурації кооперації учасників інноваційної екосистеми закладу вищої освіти

№ з/п	Формат співпраці	Учасники взаємодії	Організаційне ядро	Спільна діяльність	Створюваний результат	Сфера використання результатів
1	Науково-освітній консорціум	ЗВО, наукові установи	Координаційна рада	Спільні дослідження	Наукові продукти	Освіта та наука
2	Галузевий освітній кластер	ЗВО, бізнес, професійні асоціації	Галузевий центр компетентностей	Підготовка кадрів	Професійні компетентності	Ринок праці
3	Регіональна інноваційна платформа	ЗВО, громади, органи влади	Проєктний офіс	Розроблення регіональних рішень	Інноваційні проєкти	Регіональний розвиток
4	Технологічний хаб	ЗВО, стартапи, бізнес	Інноваційний центр	Створення нових продуктів	Технологічні розробки	Підприємництво
5	Міжнародний дослідницький альянс	ЗВО, міжнародні партнери	Координаційний комітет	Академічні проєкти	Міжнародні дослідження	Глобальні наукові мережі
6	Центр трансферу технологій	ЗВО, підприємства	Офіс комерціалізації	Передача розробок	Інноваційні рішення	Виробнича сфера
7	Соціальна лабораторія розвитку громад	ЗВО, громадські організації	Соціально-аналітичний центр	Прикладні дослідження	Соціальні інновації	Територіальні громади
8	Дуальна освітня платформа	ЗВО, роботодавці	Галузеві ради	Практична підготовка студентів	Професійний досвід	Підготовка фахівців
9	Стартап-екосистема ЗВО	ЗВО, інвестори, стартапи	Бізнес-інкубатор	Розвиток підприємницьких проєктів	Стартапи	Інноваційна економіка
10	Аналітична мережа регіонального розвитку	ЗВО, органи влади, громади	Експертна платформа	Стратегічне планування	Аналітичні продукти	Управління розвитком територій

Представлені моделі демонструють, що інноваційна екосистема формується через поєднання різних форматів співробітництва. Їх функціонування створює середовище постійного обміну знаннями, ресурсами та управлінськими практиками. Саме ця мережа взаємодій підтримує розвиток інноваційної діяльності навіть за умов нестабільності зовнішнього середовища.

Повномасштабна війна стала каталізатором цифрової трансформації українських закладів вищої освіти. Частина ЗВО була змушена перемістити освітню діяльність до інших регіонів. Частина втратила доступ до матеріальної інфраструктури. Водночас навчальний процес, наукова діяльність та міжнародна співпраця не припинилися. Саме цифрові платформи забезпечили збереження функціональної цілісності університетських екосистем у період високої невизначеності.

Поступово цифрові технології перестали виконувати допоміжну функцію. Вони інтегрувалися в усі напрями діяльності ЗВО. Освітні сервіси, системи електронного документообігу, наукові репозитарії, цифрові бібліотеки, аналітичні модулі та інструменти комунікації сформували єдине інформаційне середовище. Саме через нього відбувається взаємодія між студентами, викладачами, дослідниками, адміністрацією та зовнішніми партнерами.

Практика функціонування університетських екосистем демонструє цікаву закономірність. Найбільших результатів досягають не ті заклади освіти, які впровадили найбільшу кількість цифрових рішень. Перевагу отримують ЗВО, що змогли інтегрувати окремі цифрові інструменти в єдину систему управління знаннями. Це пов'язано з тим, що інформація сама по собі не створює доданої цінності. Вирішального значення набуває швидкість її обробки, поширення та практичного використання. Університетська цифрова інфраструктура вже не обмежується платформами дистанційного навчання. До її складу входять системи управління освітнім контентом, цифрові наукові архіви, аналітичні сервіси, електронні лабораторії, хмарні середовища спільної роботи та платформи проєктного менеджменту. У сукупності вони формують багаторівневий цифровий контур управління університетською екосистемою (табл. 9).

Розвиток цифрових платформ створив передумови для впровадження інструментів штучного інтелекту. Ще кілька років тому їх використання мало переважно експериментальний характер. Нині ситуація змінюється. Системи машинного аналізу даних дедалі активніше інтегруються в освітні та управлінські процеси.

Найбільший потенціал таких технологій проявляється у сфері роботи з великими масивами інформації. ЗВО накопичують значні обсяги даних про результати навчання, дослідницьку діяльність,

Таблиця 9

Функціональна архітектура цифрових платформ адаптивної університетської екосистеми

№ з/п	Компонент цифрової екосистеми	Основні користувачі	Тип даних	Управлінське призначення	Результат використання
1	Платформа управління навчанням	Студенти, викладачі	Освітній контент	Організація навчального процесу	Безперервність навчання
2	Електронний кампус	Університетська спільнота	Адміністративні дані	Координація внутрішніх процесів	Скорочення організаційних витрат
3	Репозитарій наукових результатів	Дослідники	Наукові матеріали	Збереження та поширення знань	Підвищення доступності досліджень
4	Система академічної аналітики	Адміністрація	Освітні та наукові показники	Прийняття управлінських рішень	Підвищення якості управління
5	Хмарне середовище спільної роботи	Дослідницькі групи	Проєктні дані	Координація досліджень	Прискорення реалізації проєктів
6	Платформа взаємодії з роботодавцями	Студенти, бізнес	Кадрова інформація	Узгодження потреб ринку праці	Підвищення працевлаштування
7	Система управління грантовою діяльністю	Дослідники, менеджери проєктів	Проєктна документація	Координація міжнародних програм	Розширення грантової активності
8	Цифрова бібліотека	Студенти, викладачі	Навчальні та наукові ресурси	Інформаційна підтримка навчання	Розширення доступу до знань
9	Платформа академічної мобільності	ЗВО-партнери	Дані про освітні програми	Координація міжнародного обміну	Посилення міжнародної співпраці
10	Система моніторингу якості освіти	Адміністрація, гаранти програм	Дані оцінювання	Контроль освітніх процесів	Оновлення освітніх програм

академічну мобільність, взаємодію з партнерами та фінансові процеси. Людина не завжди здатна оперативно обробляти подібні інформаційні потоки. Штучний інтелект прискорює аналітичні процедури та формує додаткові можливості для управління[12].

Найбільш перспективним напрямом виступає поєднання штучного інтелекту з технологіями управління знаннями. У цьому випадку система

[12] Македон В. В. Впровадження у вищій школі адаптивних навчальних систем на основі технологій штучного інтелекту. *Вісник науки та освіти.* 2026. № 3 (23). С. 561–573. DOI: https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-3(23)-561-573

не лише накопичує інформацію, а й підтримує її структурування, пошук та подальше використання в управлінській практиці. Власне, відбувається перехід від простого зберігання даних до формування інтелектуального середовища прийняття рішень (табл. 10)[13].

Таблиця 10

Модель управління знаннями в адаптивній цифровій екосистемі закладу вищої освіти

№ з/п	Етап роботи зі знаннями	Джерело формування	Цифровий інструмент	Учасники процесу	Практичний результат
1	Генерування знань	Наукові дослідження	Наукові репозитарії	Дослідники	Нові наукові результати
2	Первинна систематизація	Дослідницькі матеріали	Бази даних та каталоги	Наукові підрозділи	Структурований інформаційний масив
3	Аналітична обробка	Наукові та освітні дані	Інструменти штучного інтелекту	Аналітичні центри	Виявлення закономірностей
4	Поширення знань	Цифрові ресурси ЗВО	Корпоративні платформи	Викладачі та студенти	Доступ до інформації
5	Інтеграція в освітній процес	Освітні матеріали	Платформи управління навчанням	Викладачі	Оновлення змісту освіти
6	Передача бізнес-партнерам	Прикладні розробки	Платформи співпраці	Підприємства	Використання результатів досліджень
7	Використання у проєктній діяльності	Бази знань	Хмарні середовища	Проєктні команди	Розроблення інноваційних рішень
8	Актуалізація знань	Результати реалізованих проєктів	Аналітичні модулі	Університетська спільнота	Накопичення досвіду
9	Інституціоналізація практик	Успішні кейси	Цифрові архіви	Адміністрація	Формування організаційної пам’яті
10	Повторне використання	Накопичені знання	Інтегровані цифрові системи	Усі учасники екосистеми	Підвищення адаптивності системи

Подальший розвиток університетських екосистем буде пов’язаний із формуванням цифрових середовищ, у яких штучний інтелект виконуватиме функції аналітичної підтримки, прогнозування та інформаційного

[13] Хмарський А. В., Войтко С. В. Інноваційне підприємництво в закладах вищої освіти України в рамках Індустрії 4.0. *Бізнес Інформ.* 2025. № 3. С. 89–96. DOI: https://doi.org/10.32983/2222-4459-2025-3-89-96

супроводу управлінських процесів. Водночас остаточне ухвалення стратегічних рішень залишатиметься за людиною.

3. Стратегічні напрями розвитку інноваційної екосистеми ЗВО

Перехід ЗВО до моделі інноваційної екосистеми актуалізує проблему оцінювання результативності її функціонування. Більшість наявних підходів орієнтується на окремі показники діяльності ЗВО. Найчастіше аналізують обсяги фінансування досліджень, кількість наукових публікацій, чисельність студентів або позиції в міжнародних рейтингах. Інноваційна екосистема являє собою складну мережу взаємопов'язаних елементів. Її ефективність визначається не лише результатами освітньої чи наукової діяльності. Вирішального значення набуває здатність забезпечувати стале функціонування за умов зовнішніх змін, підтримувати інтенсивність взаємодії між учасниками та формувати нові можливості для розвитку[14].

Перший блок оцінювання доцільно пов'язати зі структурою екосистеми. Йдеться про аналіз суб'єктного складу, інтенсивності взаємодії, ресурсного забезпечення та рівня інтеграції між учасниками. Якщо екосистема характеризується слабкими горизонтальними зв'язками або надмірною залежністю від окремих партнерів, її адаптивність знижується навіть за наявності потужної матеріальної бази. Друга група показників охоплює процесну складову. У цьому випадку аналізується швидкість поширення знань, ефективність трансферу результатів досліджень, інтенсивність спільних проєктів та динаміка оновлення освітніх програм. Саме ці процеси відображають здатність екосистеми реагувати на зміни зовнішнього середовища. Третя площина оцінювання пов'язана з результатами функціонування. Вона охоплює освітні, наукові, інноваційні, соціальні та регіональні ефекти діяльності[15]. У сукупності такі характеристики формують основу для комплексного аналізу стійкості університетської екосистеми (табл. 11).

[14]Княжева І. О., Койчева Т. І., Ноздрова О. П., Кинєва П. В. Педагогічна інноватика як чинник якості освіти: організаційний аспект. *Перспективи та інновації науки.* 2025. № 6 (52). С. 539–549. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6(52)-539-549

[15] Кизим М. О., Хаустова В. Є., Решетняк О. І., Остапенко В. М., Луценко Н. Л., Хаустов М. М., Бондаренко Д. В. Інтеграція освіти та науки в Україні на базі моделі університету майбутнього : монографія / за ред. В. Є. Хаустова. Харків : ФОП Лібуркіна Л. М., 2021. 424 с. URL: https://ndc-ipr.org/media/publications/files/Моно_Інтеграція_освіти_та_науки.pdf

Таблиця 11

Матриця багатовимірного оцінювання ефективності інноваційної екосистеми закладу вищої освіти[16] [17]

№ з/п	Напрям оцінювання	Об'єкт аналізу	Джерело інформації	Управлінське призначення	Очікуваний результат
1	Інституційна стійкість	Партнерська мережа	Угоди та проєкти	Виявлення структурних ризиків	Посилення взаємодії
2	Освітня результативність	Освітні програми	Внутрішній моніторинг	Оновлення змісту навчання	Підвищення якості освіти
3	Наукова продуктивність	Дослідницька діяльність	Наукові звіти	Розвиток наукових напрямів	Зростання дослідницького потенціалу
4	Інноваційна активність	Прикладні розробки	Проєктна документація	Управління інноваційним портфелем	Розширення інноваційної діяльності
5	Фінансова стійкість	Джерела фінансування	Фінансова звітність	Диверсифікація ресурсів	Зниження залежності від окремих джерел
6	Цифрова зрілість	Інформаційна інфраструктура	Дані цифрових платформ	Планування модернізації	Підвищення адаптивності
7	Соціальна взаємодія	Громадські та регіональні проєкти	Партнерські звіти	Розвиток суспільної співпраці	Посилення регіонального впливу
8	Міжнародна інтеграція	Міжнародні програми	Звіти про співробітництво	Розширення міжнародних зв'язків	Інтернаціоналізація діяльності
9	Управлінська гнучкість	Організаційні процеси	Управлінська документація	Оптимізація управління	Скорочення часових витрат
10	Екосистемна стійкість	Сукупність компонентів	Інтегровані аналітичні дані	Стратегічне управління розвитком	Підтримка довгострокової стабільності

Представлена система формує загальну архітектуру оцінювання. Водночас для прийняття управлінських рішень необхідно визначити взаємозв'язки між окремими компонентами екосистеми. Практика діяльності ЗВО демонструє, що проблеми однієї сфери досить швидко поширюються на інші елементи системи. Зниження дослідницької активності поступово впливає на якість освітніх програм. Скорочення

[16] Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти : монографія / за наук. ред. д. пед. н., проф. Л. З. Ребухи. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. 143 с. URL: api.dspace.wunu.edu.ua/api/core/bitstreams/41503d50-fc9d-46a6-832a-51a05f7b04d2/content

[17] Пушкарьова Т., Гриценко О. Місія інноваційних освітніх технологій з огляду на сучасні інтереси здобувачів освіти. *Український педагогічний журнал.* 2026. № 2. С. 27–35. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2026-2-27-35

партнерських зв'язків знижує інтенсивність інноваційної діяльності[18]. У результаті виникає ланцюгова реакція, яка змінює параметри функціонування всієї екосистеми (табл. 12).

Таблиця 12

Карта взаємозалежності компонентів інноваційної екосистеми закладу вищої освіти

№ з/п	Компонент екосистеми	Взаємодіючий компонент	Характер взаємозв'язку	Результат взаємодії	Ризик порушення зв'язку
1	Освітня діяльність	Наукові дослідження	Взаємне оновлення змісту	Сучасні освітні програми	Втрата актуальності знань
2	Наукові дослідження	Бізнес-партнери	Трансфер результатів	Прикладні розробки	Зниження практичної цінності досліджень
3	Бізнес-партнери	Студентська спільнота	Формування професійного досвіду	Практична підготовка кадрів	Скорочення кар'єрних можливостей
4	Цифрова інфраструктура	Освітні процеси	Інформаційна підтримка	Безперервність навчання	Порушення доступу до ресурсів
5	Партнерська мережа	Наукові колективи	Спільна діяльність	Розширення досліджень	Зменшення інноваційної активності
6	Громади регіону	Університетські центри	Формування соціального запиту	Регіональні проєкти	Зниження суспільної взаємодії
7	Міжнародні партнери	Наукові підрозділи	Академічне співробітництво	Спільні дослідження	Скорочення міжнародної присутності
8	Органи управління	Університетська екосистема	Координація діяльності	Узгоджений розвиток	Фрагментація управління
9	Інноваційна інфраструктура	Стартап-команди	Підтримка підприємництва	Інноваційні продукти	Зниження комерціалізації
10	Інформаційні ресурси	Усі учасники екосистеми	Поширення знань	Колективне навчання	Інформаційна ізоляція

Оцінювання ефективності не може обмежуватися аналізом поточного стану системи. Для стратегічного управління необхідно

[18] Скиба Ю. А., Ярошенко О. Г., Отич О. М., Ковтунець В. В., Червона Л. М., Жабенко О. В. Інноваційна трансформація університетів: від виживання до лідерства у відновленні України: за матеріалами звітної наукової конференції Інституту вищої освіти НАПН України. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2026. Т. 8. № 1. С. 1–8. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2026.8108

прогнозувати її здатність зберігати функціональність за умов кризових впливів. Саме тут виникає питання стійкості. Йдеться про здатність екосистеми адаптуватися до змін, зберігати критично важливі функції та підтримувати розвиток навіть за несприятливих зовнішніх умов. Для забезпечення практичного використання результатів оцінювання доцільно сформувати механізм управлінського реагування на зміни параметрів функціонування екосистеми (табл. 13).

Таблиця 13

Контур управлінського реагування в системі оцінювання стійкості інноваційної екосистеми

№ з/п	Виявлена зміна	Аналітична процедура	Управлінське рішення	Залучені учасники	Очікуваний результат
1	Скорочення партнерських зв'язків	Аналіз мережевої структури	Розширення співпраці	Адміністрація, партнери	Відновлення взаємодії
2	Зниження дослідницької активності	Моніторинг проєктів	Перерозподіл ресурсів	Наукові підрозділи	Посилення досліджень
3	Втрата актуальності освітніх програм	Аналіз потреб ринку праці	Оновлення змісту програм	Гаранти програм, роботодавці	Модернізація підготовки
4	Скорочення міжнародної діяльності	Аналіз міжнародних проєктів	Пошук нових партнерств	Міжнародні служби	Розширення співробітництва
5	Падіння інноваційної активності	Аналіз інноваційного портфеля	Підтримка стартапів	Інноваційні центри	Активізація розробок
6	Зростання ресурсних обмежень	Фінансовий аналіз	Диверсифікація фінансування	Управлінська команда	Підвищення стійкості
7	Зниження залученості студентів	Моніторинг освітньої активності	Коригування форматів навчання	Викладачі, студенти	Посилення участі
8	Технологічне відставання	Аудит цифрової інфраструктури	Технологічне оновлення	ІТ-підрозділи	Підвищення цифрової зрілості
9	Послаблення взаємодії з громадами	Аналіз регіональних проєктів	Розвиток партнерських програм	Університет, громади	Посилення регіональної інтеграції
10	Зростання системних ризиків	Комплексний аудит екосистеми	Коригування стратегії розвитку	Усі учасники екосистеми	Підтримка довгострокової стійкості

Масштабування адаптивної інноваційної екосистеми ЗВО має починатися не з розширення кількості проєктів. Першим кроком стає впорядкування тих зв'язків, ресурсів і процедур, які вже працюють

усередині закладу. Український університет після війни не може копіювати європейські моделі механічно. Він має входити до європейського простору через власну здатність створювати знання, підтримувати регіони, працювати з бізнесом і швидко оновлювати освітні рішення[19].

Післявоєнна модернізація України потребує ЗВО, здатних працювати в режимі швидкого реагування. Це не означає хаотичну зміну всіх процесів. Навпаки, потрібна керована система, у якій кожен новий проєкт проходить шлях від локальної апробації до міжуніверситетського, регіонального або міжнародного застосування. Мабуть, саме тут і виникає головна управлінська складність: масштабування потребує дисципліни, але не повинно пригнічувати ініціативу.

Запропонована стратегія передбачає п'ять практичних контурів розвитку. Перший охоплює освітню інтеграцію з європейським простором. Другий пов'язаний із дослідницькими мережами. Третій стосується партнерства з бізнесом. Четвертий орієнтований на регіональні спільноти. П'ятий контур формує цифрову та управлінську основу масштабування[20]. Для практичного впровадження ці контури доцільно подати як систему послідовних дій (табл. 14).

Таблиця 14

Стратегічна карта масштабування адаптивної інноваційної екосистеми ЗВО до європейського рівня взаємодії

№ з/п	Контур масштабування	Практична дія ЗВО	Партнери залучення	Організаційний інструмент	Очікуваний результат для ЗВО
1	Освітня євроінтеграція	Узгодження освітніх програм із європейськими компетентнісними підходами	Європейські ЗВО, роботодавці	Спільні робочі групи програм	Підвищення академічної сумісності
2	Дослідницьке масштабування	Формування міждисциплінарних команд під грантові конкурси	Наукові установи ЄС	Офіс грантової підтримки	Зростання участі в міжнародних проєктах

[19]Соколюк О. М. Мобільне навчання: від технологічних рішень до контекстно-орієнтованого педагогічного підходу. *Інноваційна педагогіка.* 2026. Вип. 95. Т. 2. С. 268–272. DOI: https://doi.org/10.32782/ip/95.2.44

[20]Пріхно І. М., Шпильова В. О. Механізми взаємодії держави, бізнесу, освіти та громадянського суспільства у формуванні інноваційної моделі економічного розвитку. *Науковий погляд: економіка та управління*. 2026. № 1 (93). С. 48–56. DOI: https://doi.org/10.32782/2521-666X/2026-93-7

Продовження таблиці 14

3	Технологічний трансфер	Підготовка портфеля прикладних розробок для бізнесу	Підприємства, інвестори	Центр трансферу технологій	Комерціалізація університетських рішень
4	Регіональна модернізація	Створення програм відновлення громад за участі студентів і викладачів	Громади, військові адміністрації	Проєктні лабораторії розвитку	Практичний вплив на території
5	Цифрове масштабування	Об'єднання освітніх, наукових і проєктних даних	ІТ-компанії, цифрові платформи	Єдина аналітична система	Прискорення управлінських рішень
6	Кадрове оновлення	Запуск програм підготовки викладачів до міжнародних форматів роботи	Європейські центри освіти	Академічні школи розвитку	Посилення професійної спроможності
7	Стартап-розвиток	Перехід від студентських ідей до прототипів і пілотів	Бізнес-інкубатори, фонди	Університетський акселератор	Зростання підприємницької активності
8	Соціальна інтеграція	Залучення переселенців, ветеранів і громад до освітніх проєктів	Громадські організації	Соціально-освітні програми	Розширення суспільної місії
9	Управлінська сумісність	Запровадження прозорих процедур партнерства та проєктного обліку	Наглядові ради, партнери	Регламент екосистемної взаємодії	Зниження фрагментації процесів
10	Мережеве розширення	Входження до міжнародних альянсів і консорціумів	Університетські мережі ЄС	Партнерські меморандуми дії	Посилення міжнародної присутності

Запропонована карта не є переліком бажаних напрямів. Вона задає порядок організаційного руху, де кожен контур підсилює інший. Освітня сумісність відкриває простір для академічної мобільності. Дослідницькі мережі формують доступ до грантів. Технологічний трансфер забезпечує зв'язок із бізнесом. Регіональні проєкти повертають університет до реальних потреб громад[21]. Для прикладного запуску стратегії потрібна дорожня карта. Вона має поєднувати управлінські рішення, ресурси, відповідальних учасників і конкретний тип результату. Саме така логіка подана нижче (табл. 15).

[21]Коротич А. В. Обґрунтування моделі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до інноваційної педагогічної діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 81. Т. 1. С. 163–168. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/81.1.32

Таблиця 15

Дорожня карта впровадження авторської стратегії масштабування інноваційної екосистеми ЗВО

№ з/п	Етап впровадження	Управлінська дія	Ресурсна база	Відповідальні учасники	Контрольний результат
1	Діагностика екосистеми	Інвентаризація проєктів, партнерів і цифрових сервісів	Внутрішні бази даних	Ректорат, аналітичний центр	Карта наявних можливостей
2	Відбір практик	Визначення рішень, придатних до поширення	Звіти підрозділів	Проєктний офіс	Реєстр масштабованих практик
3	Регламентація взаємодії	Опис процедур партнерства та відповідальності	Нормативні документи ЗВО	Юридична служба, деканати	Єдиний регламент співпраці
4	Формування проєктних пакетів	Підготовка шаблонів заявок, бюджетів і планів	Проєктна документація	Офіс грантів	Готові пакети для конкурсів
5	Цифрова інтеграція	Об’єднання даних про освіту, науку та партнерства	Цифрові платформи	ІТ-підрозділ	Єдина панель моніторингу
6	Пілотне масштабування	Передача успішної практики до іншого підрозділу	Методичні матеріали	Факультети, кафедри	Перевірена модель поширення
7	Регіональне розширення	Запуск спільних програм із громадами	Партнерські угоди	Центри розвитку громад	Портфель регіональних проєктів
8	Європейське партнерство	Включення практик до міжнародних консорціумів	Грантові платформи	Міжнародний відділ	Спільні заявки та програми
9	Фінансова диверсифікація	Поєднання бюджетних, грантових і приватних ресурсів	Фінансові плани	Фінансова служба	Стабільні канали підтримки
10	Оцінювання результатів	Аналіз змін у навчанні, науці, бізнес-взаємодії та регіонах	Аналітичні звіти	Наглядова рада, ректорат	Коригування стратегії розвитку

Подана дорожня карта переводить стратегію з рівня декларації до рівня управлінської технології. Її перевага полягає у поєднанні внутрішнього впорядкування та зовнішнього розширення. Університет спочатку збирає власні ресурси в керовану систему, а потім виходить із цією системою до регіональних і європейських партнерів. На нашу

думку, ЗВО доцільно створити постійний офіс масштабування інноваційної екосистеми. Його завданням має стати не контроль підрозділів, а збирання, пакування і поширення успішних рішень. Такий офіс повинен працювати разом із грантовою службою, центром якості освіти, цифровим підрозділом і структурами міжнародної співпраці.

Післявоєнна модернізація України потребуватиме швидких освітніх і технологічних відповідей. Університет, який має розвинену адаптивну екосистему, зможе швидше запускати програми перекваліфікації, підтримувати громади, залучати європейські ресурси та створювати прикладні розробки для економіки відновлення. Саме в цьому полягає практична цінність запропонованої стратегії.

ВИСНОВКИ

1. Проведене дослідження показало, що повоєнна трансформація вищої освіти України відбувається під впливом демографічних, міграційних, економічних і технологічних змін, які суттєво переформатовують умови діяльності університетів. З'ясовано, що ефективна адаптація закладів вищої освіти можлива лише за умови відходу від класичних організаційних схем і переходу до екосистемної моделі, яка органічно поєднує освітню, наукову, інноваційну та підприємницьку складові. При цьому ключовими елементами такої екосистеми виступають партнерські мережі, накопичений людський та інтелектуальний капітал, розвинена цифрова інфраструктура, а також дієві механізми координації ресурсних потоків між усіма задіяними сторонами.

2. Результативність інноваційної екосистеми закладу вищої освіти безпосередньо залежить від того, наскільки ефективно вибудовані механізми взаємодії між освітою, наукою, бізнес-середовищем, органами влади та регіональними спільнотами. Найбільш відчутний практичний ефект дають багатосторонні форми співпраці, зокрема освітні кластери, технологічні хаби, центри трансферу технологій і міжнародні дослідницькі альянси. Важливу роль відіграють також цифрові платформи та інструменти управління знаннями, які створюють єдиний інформаційний простір. Такий простір не лише підтримує неперервність освітніх і наукових процесів, але й суттєво прискорює обмін знаннями, а також формує підґрунтя для впровадження технологій штучного інтелекту в управлінські практики університетів.

3. Перехід до системного управління інноваційною екосистемою потребує комплексної оцінки її інституційної стійкості, цифрової зрілості, інноваційної активності та рівня партнерської взаємодії. Запропонована стратегічна модель масштабування екосистеми охоплює освітню євроінтеграцію, нарощування дослідницьких мереж, активізацію трансферу технологій, підтримку регіонального розвитку та

цифрову модернізацію управлінських процесів. Упровадження відповідної дорожньої карти, як очікується, сприятиме підвищенню конкурентоспроможності українських закладів вищої освіти, розширенню їхньої міжнародної співпраці та утвердженню активної ролі ЗВО у процесах економічного відновлення країни.

АНОТАЦІЯ

Досліджено теоретико-методологічні та прикладні засади проєктування адаптивної моделі інноваційної екосистеми закладу вищої освіти в умовах повоєнної трансформації України. Визначено ключові чинники, що впливають на функціонування та розвиток закладів вищої освіти, зокрема демографічні зміни, міграційні процеси, цифровізацію, трансформацію ринку праці та європейську інтеграцію. Обґрунтовано доцільність переходу від традиційних організаційних моделей до екосистемного підходу, заснованого на інтеграції освіти, науки, бізнесу, органів влади та регіональних спільнот. Систематизовано інструменти та механізми функціонування інноваційної екосистеми, включаючи цифрові платформи, технології управління знаннями, механізми трансферу компетентностей і моделі міжсекторальної взаємодії. Запропоновано підхід до оцінювання ефективності та стійкості екосистеми, а також стратегічні напрями її масштабування в контексті післявоєнної модернізації та європейської інтеграції України. Практична цінність результатів полягає у можливості використання запропонованих рішень для підвищення адаптивності, інноваційної спроможності та міжнародної конкурентоспроможності закладів вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Куліков П. М. Стратегічні орієнтири розвитку вищої освіти України в умовах воєнного стану: інтеграція науки, практики та державного управління : наукова доповідь на загальних зборах НАПН України «Про діяльність Національної академії педагогічних наук України у 2025 році та завдання на 2026 рік», 3 квітня 2026 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України.* 2026. Т. 8. № 1. С. 1–3. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2026.8123

2. Дуброва О. М., Гаркуша І. Ю. Адаптація освітньої парадигми ЗВО до потреб покоління Z в умовах сталого розвитку. *Інноваційна педагогіка.* 2026. Вип. 93. Т. 1. С. 83–88. DOI: https://doi.org/10.32782/ip/93.1.15

3. Теоретичні засади розвитку інноваційної діяльності університетів у контексті стійкого розвитку : монографія / Ю. Скиба, О. Жабенко, В. Ковтунець, О. Отич, Л. Червона О. Ярошенко; за ред. Ю. Скиби. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2025. 127 с.

URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748463/1/Teor.zasady-innovats.diyaln.univers_monohr_IVO-2025-127p.pdf

4. Мар'єнко М. В. Інтеграція цілей сталого розвитку, інтернаціоналізації та цифрових технологій як рушійна сила трансформації вищої освіти. *Інноваційна педагогіка.* 2026. Вип. 92. Т. 2. С. 300–303. DOI: https://doi.org/10.32782/ip/92.2.55

5. Калат Я. Я., Притула Х. М., Кирик І. М. Системний аналіз розвитку інноваційної інфраструктури як чинника стійкості регіональних інноваційних екосистем України. *Сталий розвиток економіки.* 2026. № 1 (58). С. 922–930. DOI: https://doi.org/10.32782/2308-1988/2026-58-123

6. Нагорна К. В., Буцик І. М., Гребінчак О. І., Чжан Б., Таран М. В. Інноваційна спрямованість у змісті підготовки фахівців як результат сучасних змін. *Інноваційна педагогіка.* 2025. Вип. 79. Т. 2. С. 123–127. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.2.23

7. Створення правових умов здійснення інноваційної діяльності на шляху набуття членства України в ЄС: монографія / [С. В. Глібко, О. В. Розгон, І. Ю. Матюшенко та ін.]; *за ред. С. В. Глібка, О. В. Розгон. – Харків : НДІ прав. забезп. інновац. розвитку НАПрН України*, 2023. 250 с. URL: https://ndipzir.org.ua/wp-content/uploads/2024/09/stvorennya-pravovih-umov-zdijsnennya-innovaczijnoi-diyalnosti.pdf

8. Інноваційна діяльність в освіті: теорія, методологія і практика формування професійних компетентностей : спільна монографія, наукове видання / С. І. Барда, Н. М. Деньга, В. О. Крамаренко, Л. П. Московець, В. П. Черненко, Г. О. Шкляєва, Т. В. Яценко; Комунальний заклад вищої освіти «Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія». Горішні Плавні : ПП Олексієнко В. В., 2025. 256 с. URL: https://kpk.edu.ua/wp-content/uploads/2025/11/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F_%D0%86%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B0_%D0%B4%D1%96%D1%8F%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C_%D0%B2_%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D1%96.pdf

9. Андрущенко В. П. Педагогічна інноватика (філософський екскурс). *Вища освіта України.* 2026. № 1 (100). С. 7–16. DOI: https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2026.1(100).01

10. Батарейна І. О. Впровадження інноваційних технологій в освітній процес. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2025. № 8. С. 31–35. DOI: https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2025-8-4

11. Гбур З. В., Кравченко О. О. Розвиток STEM-освіти в Україні: перспективи для формування інноваційного суспільства. *Philosophy and*

Governance. 2025. № 6 (10). С. 1–8. DOI: https://doi.org/10.70651/3041-248X/2025.6.03

12. Македон В. В. Впровадження у вищій школі адаптивних навчальних систем на основі технологій штучного інтелекту. *Вісник науки та освіти.* 2026. № 3 (23). С. 561–573. DOI: https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-3(23)-561-573

13. Хмарський А. В., Войтко С. В. Інноваційне підприємництво в закладах вищої освіти України в рамках Індустрії 4.0. *Бізнес Інформ.* 2025. № 3. С. 89–96. DOI: https://doi.org/10.32983/2222-4459-2025-3-89-96

14. Княжева І. О., Койчева Т. І., Ноздрова О. П., Кинєва П. В. Педагогічна інноватика як чинник якості освіти: організаційний аспект. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 6 (52). С. 539–549. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6(52)-539-549

15. Кизим М. О., Хаустова В. Є., Решетняк О. І., Остапенко В. М., Луценко Н. Л., Хаустов М. М., Бондаренко Д. В. Інтеграція освіти та науки в Україні на базі моделі університету майбутнього : монографія / за ред. В. Є. Хаустова. Харків : ФОП Лібуркіна Л. М., 2021. 424 с. URL: https://ndc-ipr.org/media/publications/files/Моно_Інтеграція_освіти_та_науки.pdf

16. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти : монографія / за наук. ред. д. пед. н., проф. Л. З. Ребухи. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. 143 с. URL: api.dspace.wunu.edu.ua/api/core/bitstreams/41503d50-fc9d-46a6-832a-51a05f7b04d2/content

17. Пушкарьова Т., Гриценко О. Місія інноваційних освітніх технологій з огляду на сучасні інтереси здобувачів освіти. *Український педагогічний журнал.* 2026. № 2. С. 27–35. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2026-2-27-35

18. Скиба Ю. А., Ярошенко О. Г., Отич О. М., Ковтунець В. В., Червона Л. М., Жабенко О. В. Інноваційна трансформація університетів: від виживання до лідерства у відновленні України: за матеріалами звітної наукової конференції Інституту вищої освіти НАПН України. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2026. Т. 8. № 1. С. 1–8. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2026.8108

19. Соколюк О. М. Мобільне навчання: від технологічних рішень до контекстно-орієнтованого педагогічного підходу. *Інноваційна педагогіка.* 2026. Вип. 95. Т. 2. С. 268–272. DOI: https://doi.org/10.32782/ip/95.2.44

20. Пріхно І. М., Шпильова В. О. Механізми взаємодії держави, бізнесу, освіти та громадянського суспільства у формуванні інноваційної моделі економічного розвитку. *Науковий погляд: економіка та управління.* 2026. № 1 (93). С. 48–56. DOI: https://doi.org/10.32782/2521-666X/2026-93-7

21. Коротич А. В. Обґрунтування моделі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до інноваційної педагогічної діяльності. *Інноваційна педагогіка.* 2025. Вип. 81. Т. 1. С. 163–168. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/81.1.32

Information about the author:
Makedon Viacheslav Vladyslavovych,
Doctor of Economics Sciences,
Professor at the Department of Marketing and Logistics
Oles Honchar Dnipro National University
72, Gagarina Ave., Dnipro, 49010, Ukraine

DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-708-6-22

ФОРМУВАННЯ ТРАНСВЕРСАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ЗАСОБАМИ СИМУЛЯЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ПРАВОВОГО ІННОВАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА

Тюріна В. О., Марченко О. Г.

ВСТУП

Сучасний етап розвитку суспільства, що характеризується стрімкою цифровою трансформацією всіх сфер людської діяльності, висуває принципово нові вимоги до підготовки фахівців у галузі права. Глобалізація правових відносин, поширення штучного інтелекту в юриспруденції, ускладнення правових механізмів регулювання цифрового простору зумовлюють необхідність формування у майбутніх юристів не лише вузькоспеціалізованих знань, а й розвинених трансверсальних компетентностей, тобто тих надпрофесійних здатностей, що забезпечують ефективність юридичної діяльності в умовах невизначеності та постійних змін. Традиційна знаннєва парадигма юридичної освіти поступово втрачає монопольну спроможність у забезпеченні конкурентоспроможності випускників. Динамізм правового середовища вимагає інтеграції знань на стику юриспруденції, інформаційних технологій та психології, що актуалізує пошук нових методологічних підходів до проектування змісту навчання.

Особливого значення в цьому контексті набуває переосмислення інформаційної культури майбутніх правників та їхньої самоосвітньої компетентності. Цифровізація докорінно змінює характер аналітичної роботи юриста, змушуючи оперувати великими масивами даних, критично оцінювати валідність джерел та прогнозувати ризики. Відтак, сучасний фахівець має володіти високим рівнем гнучкості мислення, навичками ефективної комунікації та розв'язання конфліктів у цифровому просторі, що є фундаментальними компонентами трансверсальності.

Попри наявність ґрунтовних педагогічних досліджень, інтегративний потенціал цифрових інструментів у формуванні надпрофесійних навичок майбутніх юристів залишається розкритим фрагментарно. Наявне протиріччя між об'єктивним запитом цифрового суспільства на правників нового покоління та реальним станом впровадження інноваційних технологій у педагогічний процес вищої школи зумовлює вибір теми та логіку нашого дослідження.

1. Виникнення передумов проблеми та формулювання проблеми

Традиційна академічна модель правничої освіти, орієнтована переважно на засвоєння нормативного матеріалу і доктринальних конструкцій, виявляється недостатньою для підготовки фахівця, здатного гнучко реагувати на виклики цифрового правового середовища. Це актуалізує пошук і впровадження інноваційних педагогічних технологій, зокрема симуляційних, які моделюють реальні правові ситуації та стимулюють активне навчання.

Проблема формування трансверсальних компетентностей у контексті вищої освіти активно досліджується у зарубіжній і вітчизняній науці. Міжнародні документи, зокрема рекомендації ЮНЕСКО щодо освіти для сталого розвитку (2019), Берлінські принципи ранжування вищих навчальних закладів (2006), документи ЄС у рамках Болонського процесу, наголошують на пріоритетності розвитку «м'яких» і міждисциплінарних навичок у підготовці фахівців будь-якого профілю. У сфері правничої освіти цей запит набуває особливого значення з огляду на соціальну відповідальність юридичної професії.

Симуляційні технології у правничій освіті мають тривалу традицію застосування в англо-американській системі (зокрема, у форматі moot court та клінічного навчання), однак в умовах цифровізації набувають якісно нових характеристик: інтеграції з платформами штучного інтелекту, віртуальної реальності та адаптивного навчання. Вітчизняна педагогічна наука лише розпочинає систематичне осмислення цього потенціалу, що зумовлює актуальність і новизну запропонованого дослідження.

2. Аналіз актуальних досліджень: аналіз існуючих методів вирішення проблеми та формулювання завдання

Проблематика формування гнучких умінь і навичок (soft skills) як складника трансверсальних компетентностей фахівців різних профілів перебуває в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних науковців останнього десятиліття, однак у контексті підготовки юристів та представників сектору безпеки й оборони вона залишається недостатньо дослідженою.

Вагомий внесок у розроблення теорії та практики формування soft skills у процесі підготовки фахівців вищої школи зробила В.О. Тюріна, наукові праці якої охоплюють широке коло питань – від стрес-менеджменту й емоційного інтелекту до прийняття рішень в умовах невизначеності та застосування симуляційних технологій. Дослідниця розглядає soft skills як професійно значущі гнучкі уміння і навички, що

є невід'ємним складником трансверсальних компетентностей сучасного фахівця[1].

У наукових публікаціях 2023–2024 років В.О. Тюріна обґрунтовує особливу роль стрес-менеджменту як визначального гнучкого уміння для майбутніх фахівців сектору безпеки й оборони, розкриває зв'язок між розвитком soft skills та формуванням емоційного інтелекту. В. О. Тюріна також досліджує значення гнучких умінь для професійного становлення майбутніх психологів і офіцерів поліції в сучасних умовах. Так, її дослідження[2] переконливо доводить, що soft skills не є другорядними щодо фахових компетентностей, вони є системоутворювальним чинником, що визначає якість і результативність усієї професійної підготовки.

У 2025–2026 роках науковий пошук дослідників (В.О. Тюріної у співавторстві з І.О. Данченко, О.Г. Марченко, В.М. Скидан та іншими) розширюється у кількох напрямах[3]. По-перше, дослідники[4] зосереджуються на таких конкретних гнучких уміннях як прийняття рішень в режимі невизначеності та ненасильницького спілкування, що набувають критичного значення для юристів і поліцейських в умовах збройного конфлікту та нестабільного безпекового середовища. По-друге, у публікації[5] 2025 року В.О. Тюріна та І.О. Данченко[5] звертаються до проблеми формування у здобувачів вищої освіти критичного і варіаційного мислення засобами симуляційних технологій у процесі вивчення педагогіки і психології вищої школи. Зазначена стаття є

[1] Тюріна В. О. Формування стрес-менеджменту як визначального професійно значущого гнучкого уміння (soft skills) майбутнього працівника сектору безпеки й оборони. *Соціально-психологічне забезпечення діяльності сил безпеки й оборони України* : матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (30 трав. 2023 р., Харків). Харків : НА НГУ, 2023. С. 41–45.

[2] Тюріна В. О., Данченко І. О. та ін. Гнучкі уміння (soft skills) як професійно значущі уміння майбутніх офіцерів поліції. *Modern technologies and processes of implementation of new methods* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. (06–09.02.2024, Мадрид, Іспанія). 2024. С. 275–278. DOI: 10.46299/ISG.2024.1.5.

[3] Тюріна В. О. Формування гнучких умінь (soft skills) як детермінант розвитку емоційного інтелекту майбутніх офіцерів поліції. *Розвиток гнучких умінь (soft skills) у процесі освітньої діяльності: теорія і практика* : матеріали II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (22 лют. 2024 р.). Глухів : ГНПУ ім. О. Довженка, 2024. С. 90–91.

[4] Тюріна В. О., Кирко В. О. Значення володіння гнучкими уміннями (soft skills) для професійного становлення майбутніх психологів у сучасних умовах. *Особистість, суспільство, війна* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (26 квіт. 2024 р.). Харків, 2024. С. 320–322.

[5] Тюріна В. О., Данченко І. О. Гнучкі уміння (soft skills) як професійно значущі уміння майбутніх офіцерів сектору безпеки й оборони України. *Розвиток гнучких умінь (soft skills) у процесі освітньої діяльності: теорія і практика* : матеріали III Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (20 лют. 2025 р.). Глухів : ГНПУ ім. О. Довженка, 2025. С. 148–150.

суттєвим внеском у методику застосування симуляцій у закладах вищої освіти, оскільки надає теоретичне обґрунтування і практичні рекомендації щодо розвитку обох типів мислення в єдиному освітньому процесі.

Безпосередньо пов'язаною з тематикою нашої розвідки є дослідження[6] під керівництвом В.О. Тюріної (2026), присвячене формуванню самоосвітньої компетентності у майбутніх юристів засобами симуляційних технологій у процесі фахової підготовки.

Результати наукових розвідок В.О. Тюріної та І.О. Данченко підтверджують, що симуляційні технології виступають не лише інструментом відпрацювання практичних навичок, а й засобом розвитку критичного та варіаційного мислення[7], здатності до самостійного навчання[8], рефлексії та самовдосконалення, толерантності та ненасильницького спілкування[9], тобто тих трансверсальних компетентностей, що є необхідними для сучасного юриста протягом усієї його кар'єри.

У зарубіжній науковій літературі питання формування soft skills у правничій освіті досліджується переважно в контексті компетентнісного підходу та реформування юридичних шкіл. Так, Д. Нільсен та К. Моулз (2019) у своєму метааналізі підтвердили ефективність мок-судів для розвитку критичного мислення та комунікативних навичок студентів-правників[10].

[6] Тюріна В. О., Скидан В. М. Прийняття рішень в режимі невизначеності як професійно значуще гнучке уміння (soft skills) працівника патрульної поліції. Technologies and Strategies for the Implementation of Scientific Achievements : Proceedings of the IX Intern. Sci. and Theor. Conf. (February 27, 2026, Stockholm, Sweden). Stockholm : International Center of Scientific Research, 2026. Pp. 266–268.

[7] Тюріна В. О., Данченко І. О. Формування критичного і варіаційного мислення у здобувачів вищої освіти засобами симуляційних технологій у процесі вивчення освітньої компоненти «Педагогіка і психологія вищої школи». *Наукові інновації та передові технології (Наукові перспективи)*. 2026. № 5 (57). С. 2744–2754.

[8] Тюріна В. О. Формування самоосвітньої компетентності у майбутніх юристів засобами симуляційних технологій у процесі фахової підготовки. *Перспективи та інновації науки.* 2026. № 5 (63). С. 1791–1802. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026.

[9] Тюріна В. О. Ненасильницьке спілкування як професійно значуще гнучке уміння майбутнього психолога у системі МВС України. *Розвиток гнучких умінь (soft skills) у процесі освітньої діяльності: теорія і практика* : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (19 лют. 2026 р., Глухів). Глухів : ГНПУ, 2026. С. 217–219.

[10] Nielsen D., Moules K. Moot courts and critical thinking development: A meta-analytical review. *Legal Education Review*. 2019. Vol. 29, No. 1. P. 45–78.

А. Фаррахан та ін. (2022) дослідили потенціал цифрових переговорних симуляцій для формування крос-культурних компетентностей[11].

Міжнародна асоціація адвокатів (IBA) у документі «Global Law Graduate Outcome Statements» (2021) включила soft skills до переліку обов'язкових результатів правничої освіти[12].

Аналіз актуальних досліджень засвідчує, що проблема формування трансверсальних компетентностей засобами симуляційних технологій в умовах цифровізації є предметом активного наукового пошуку як у вітчизняному, так і в міжнародному контексті. Водночас комплексне дослідження, яке б поєднало теоретичне обґрунтування, розробку дидактичної моделі та емпіричну верифікацію її ефективності стосовно підготовки майбутніх юристів, досі залишається актуальним науковим завданням, вирішенню якого присвячена ця стаття.

3. Теоретичні засади дослідження

3.1. Трансверсальні компетентності юриста: сутність і структура

Поняття «трансверсальні компетентності» (від лат. transversus – поперечний, такий, що пронизує) з'явилось у педагогічному дискурсі наприкінці XX ст. як відповідь на запит суспільства щодо підготовки фахівців, здатних ефективно діяти в умовах постійних змін, міждисциплінарності та глобальної інтеграції. На відміну від предметно-специфічних (галузевих) компетентностей, трансверсальні компетентності є надпрофесійними за природою, оскільки вони не прив'язані до конкретної сфери знань, але є необхідними для ефективного функціонування у будь-якій з них. У сучасному науковому дискурсі трансверсальні компетентності часто ототожнюються з поняттям «гнучкі уміння і навички» (soft skills), хоча між ними існує певна відмінність: soft skills є найбільш поширеним практико-орієнтованим терміном, тоді як «трансверсальні компетентності» є ширшим теоретичним конструктом. У документах Ради Європи трансверсальні компетентності ототожнюються з «ключовими компетентностями для навчання протягом усього життя» (Key Competences for Lifelong Learning, 2018), серед яких виокремлюють: грамотність, багатомовність, математичну та природничо-наукову компетентності, цифрову компетентність, соціальну

[11] Farrakhan A., Nguyen T., Lopez M. Digital negotiation simulations in cross-cultural legal education: A comparative study. *Journal of Legal Education.* 2022. Vol. 71, No. 3. P. 485–512.

[12] International Bar Association. Global Law Graduate Outcome Statements. London : IBA, 2021. 48 p.

компетентність, підприємницьку компетентність, культурну обізнаність та самовираження. Водночас ЮНЕСКО у своїх документах щодо освіти для сталого розвитку акцентує увагу на таких трансверсальних компетентностях: системне мислення, здатність передбачати майбутнє, нормативна компетентність, стратегічна компетентність та міжособистісна взаємодія.

Стосовно юридичної освіти специфіка трансверсальних компетентностей визначається природою правничої діяльності – соціально відповідальної, нормативно детермінованої, але водночас такої, що вимагає творчого застосування права до конкретних фактичних ситуацій. Міжнародна асоціація адвокатів (IBA) у документі «Global Law Graduate Outcome Statements» (2021) виокремлює такі трансверсальні результати правничої освіти: критичне і аналітичне мислення; усна і письмова правнича комунікація; здатність до колаборації та командної роботи; етичне судження та професійна відповідальність; цифрова грамотність і правова технологічна компетентність; міжкультурна чутливість; здатність до самовдосконалення та навчання протягом усього життя.

На основі аналізу зазначених підходів та з урахуванням сучасних вимог до правничої діяльності пропонується авторське визначення: трансверсальна компетентність юриста – це інтегрована сукупність когнітивних, комунікативних, ціннісних та технологічних здатностей юриста, що виходять за межі конкретної правової галузі, забезпечують ефективне виконання фахових завдань у різних правових контекстах, міждисциплінарних середовищах та умовах професійної невизначеності, і формуються на перетині систематичної освітньої діяльності та рефлексивного практичного досвіду.

Структурно трансверсальні компетентності юриста охоплюють чотири взаємопов’язані виміри:

(1) когнітивний – критичне правове мислення, варіаційне мислення (здатність генерувати і оцінювати альтернативні правові рішення), здатність до аналізу, синтезу та оцінювання правових ситуацій в умовах невизначеності та неповноти інформації;

(2) комунікативний – правнича аргументація, переговори, медіація, міжособистісна та міжкультурна взаємодія, ненасильницьке спілкування;

(3) ціннісно-етичний – правнича етика, дотримання принципів верховенства права, соціальна відповідальність;

(4) технологічно-цифровий – правова інформаційна грамотність, здатність застосовувати цифрові інструменти у правничій діяльності.

Особливе місце серед цих складників займає стрес-менеджмент та здатність приймати рішення в особливих умовах, що є наскрізними

компетентностями, які пронизують усі чотири виміри і виявляються критично важливими в умовах сучасного безпекового середовища.

У свою чергу технологічно-цифрову компетентність можна розглядати як інтегративне утворення, у якому ми виокремимо знаннєву, діяльнісну та особистісну складові. Так, у межах цифрової парадигми здобувачі вищої юридичної освіти мають ознайомитися з поняттями правової інформатики та інформації, математичними моделями, які використовуються в юридичній діяльності, основними цілями національної правової просвіти населення, а також розглянути принципи побудови інформаційних систем державно-правового характеру, принципи доступу до правової інформації через локальні і глобальні комп'ютерні мережі.

Спеціальна підготовка забезпечує набуття майбутніми юристами знань обчислювальних і інформаційних систем у плані можливостей їх застосування в судочинстві, прокурорській і слідчій діяльності, судовій експертизі, вивченні технологічних особливостей комп'ютерних злочинів, нормативних документів, які регулюють електронний документообіг та цифровий підпис, засади інформаційно-аналітичного забезпечення законотворчої, правозастосовної та правоосвітньої діяльності тощо.

Окрім знаннєвої складової цифрової компетентності в майбутніх юристів мають бути: розвинені вміння щодо оперування пакетом MS Office; опановані організаційні, правові та програмні засоби захисту інформації в комп'ютерних системах, у том числі програма для створення електронного підпису; прийоми пошуку інформації в загальноправових базах даних; опановані можливості комп'ютерних технологій у нотаріальній діяльності, цивільному, кримінальному, адміністративному судочинстві; опановані методи пошуку інформації в бібліотечних системах; засвоєні навички організації відеоконференцзв'язку та голосового порталу в судочинстві. Особистісна складова цифрової компетентності майбутніх юристів передбачає сформованість навичок ділової комунікації (Writing), проєктних умінь та навичок управління юридичними проєктами (Drafting), володіння професійною етикою та поведінкою (Professional Conduct and Regulation)[13].

Наприклад, згідно з DigCompEdu[14], цифрова компетентність охоплює п'ять ключових галузей: інформаційна грамотність та грамотність у обробці даних: здатність ідентифікувати, знаходити,

[13] Марченко О. Г. Цифровізація вищої юридичної освіти: вітчизняний і закордонний досвід. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2025. № 3 (25). С. 1240–1251.

[14] Redecker, C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017. c. 95 URL: https://publications.jrc.ehttps://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC10746

збирати, зберігати, управляти та аналізувати цифрові дані в цифрових джерелах; комунікація та співпраця: включає використання цифрових інструментів для комунікації, співпраці та ефективної взаємодії; створення цифрового контенту: здатність створювати і редагувати новий контент (текст, зображення, аудіо та відео) та інтегрувати та адаптувати існуючі знання; безпека: захист особистих даних та цифрового змісту, а також здоров'я і благополуччя користувачів цифрових інструментів; ефективне використання цифрових технологій для вирішення проблем, здатність використовувати цифрові засоби для інновацій та креативності.

Зрозуміло, що змістово-структурні характеристики цифрової компетентності майбутніх юристів визначаються особливостями фахової підготовки та змістом діяльності з надання правових послуг. Зокрема, йдеться про перехід від лінійного, послідовного представлення інформації до мережевого, яке здійснюється за допомогою гіпермедійних та мультимедійних засобів презентації та навчання, проведення електронних телеконференцій з права, сервери правових новин, бази даних і юридичних послуг. Усе це дозволяє майбутнім юристам вступати у фахові дискусії, аналізувати доводи учасників судового процесу, аргументувати свою точку зору, здійснювати законотворчу діяльність і слідкувати за новелами та змінами в законодавстві в режимі on-line.

Відповідно виокремимо функції цифрової компетентності:

1) інформаційна;

2) комунікативна;

3) креативна;

4) безпекова;

5) проблемно-орієнтована.

Реалізація цих функцій підтримує такі ключові ролі цифрової компетентності:

1) розвиваюча: адаптація до нових цифрових інструментів;

2) оціночна: щодо критичного аналізу інформації, безпеки та доцільності використання ІК-технологій;

3) професійна: здатність фахівців застосовувати цифрові платформи[15].

Аналіз цифрової компетентності майбутніх юристів як здатності до роботи з електронними реєстрами та системами правової допомоги, зокрема через її когнітивну, діяльнісну, особистісні складові, дозволяє

[15] Марченко О. Г. Цифрова компетентність у системі формування інформаційної культури майбутніх юристів. *Наукові інновації та передові технології.* 2026. № 4 (56). С. 1494–1506.

вийти на рівень більш фундаментального поняття, а саме трансверсальної компетентності.

3.2. Симуляційні технології у правничій освіті: поняття, класифікація та дидактичний потенціал

Симуляційні технології у широкому розумінні являють собою педагогічні методи, що відтворюють реальні або максимально наближені до реальних ситуації з метою набуття учасниками практичного досвіду та розвитку відповідних компетентностей у безпечному контрольованому середовищі. Теоретико-методологічну основу застосування симуляцій в освіті становлять: концепція досвідного навчання Д. Колба[16] (experiential learning cycle), теорія ситуаційного пізнання Дж. Лейва та Е. Венгера (situated cognition), педагогіка проблемного навчання Дж. Дьюї, а також конструктивістська парадигма, що розглядає знання як результат активної конструктивної діяльності суб'єкта.

У правничій освіті симуляційні технології мають багатовікову традицію. Судовий мок-процес (moot court) як форма навчальних змагань серед студентів-правників виник в англо-американській системі освіти і сьогодні є невід'ємним елементом підготовки юристів у провідних університетах світу. Клінічне правове навчання, що передбачає роботу студентів із реальними справами під керівництвом практикуючих юристів, також має тривалу традицію і широко імплементується в Україні у форматі юридичних клінік. Класифікацію симуляційних технологій у правничій освіті доцільно здійснювати за кількома критеріями. За ступенем занурення у реальну ситуацію: імітаційні вправи (низький ступінь занурення), рольові ігри (середній), комплексні симуляції та мок-процеси (високий). За формою реалізації: аудиторні (очні), гібридні, цифрові (повністю онлайн). За дидактичною спрямованістю: на розвиток аналітичних навичок (кейс-метод), комунікативних (переговори, медіація), процесуальних (мок-суди, арбітраж). За ступенем взаємодії учасників: індивідуальні, парні, групові, міжгрупові. Дидактичний потенціал симуляційних технологій для формування трансверсальних компетентностей (soft skills) юриста визначається кількома ключовими характеристиками.

По-перше, вони забезпечують активну позицію студента: замість пасивного отримання знань він конструює їх у процесі вирішення змодельованої правової проблеми. По-друге, симуляції створюють умови для формування стрес-менеджменту та здатності до прийняття рішень в особливих умовах, оскільки дозволяють моделювати ситуації з підвищеним емоційним навантаженням, дефіцитом часу та інформаційною

[16] Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. 2nd ed. Upper Saddle River : Pearson Education, 2015. 390 p.

невизначеністю. По-третє, сценарії з нечіткими або суперечливими умовами стимулюють варіаційне та критичне мислення – пошук і порівняння альтернативних правових позицій. По-четверте, рефлексивний компонент симуляційного навчання (debriefing) забезпечує усвідомлення набутого досвіду і є ключовим механізмом переходу від ситуативної навички до стабільної компетентності[7; 8].

3.3. Цифровізація правового середовища та її вплив на правничу освіту

Цифровізація правового середовища є одним з найбільш значущих процесів, що трансформують юриспруденцію у XXI ст. Під цифровізацією правового середовища слід розуміти системне впровадження цифрових технологій у правотворчість, правозастосування, правоохоронну діяльність та правничу освіту, що призводить до якісної зміни способів виробництва, накопичення, передачі та застосування правового знання. Цифровізація (диджиталізація) сектора правової системи та освіти змінює спосіб юридичної праці, в якій зростає роль цифрових знань, умінь, навичок.

Цифровізація вищої юридичної освіти сприяє формуванню нового покоління юристів-інформатиків, які мають високий рівень компетентності щодо володіння IT з пошуку, представлення, оброблення та аналізу даних, володіють на достатньому рівні знаннями та вміннями у сфері розвитку, створення та застосування законодавства стосовно захисту прав автора сайту та персональних даних користувачів, ідентифікації мережевих інформаційних ресурсів як об'єкта права, визначення правового статусу мережевої публікації. Важливими є питання безпеки та конфіденційності роботи в мережі Інтернет, захисту комп'ютера від зараження вірусом і запобігання несанкціонованого доступу, недопущення перехоплення електронного листування, таємної інформації[17].

Зрозуміло, що цифровізація освіти відбувається в контексті цифровізації всіх сфер суспільного життя, що розглядається в більшості країн світу як один із основних чинників конкурентоспроможності інноваційного розвитку.

Як вхідні індикатори для визначення рівня цифровізації різних сфер суспільного життя використовують такі показники, як-от: рівень цифрового розвитку (Digital Development Level (DDL)), національний індекс кібербезпеки (National Cyber Security Index (NCSI)), легкість отримання електроенергії (TINY – geTtINg electricitY), інтегральний

[17] Іванов В. Г., Любарський М. Г., Кошева Н. А., Гвозденко М. В., Мазниченко Н. І. Інформатика в системі юридичної освіти. *Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних Сил*. 2011. № 1 (27). С. 263–267.

показник легкості ведення бізнесу (SEES), Базельський індекс AML (Basel AML Index).

Наприклад, за експертною оцінкою[18], у Сполученому Королівстві згадані індекси дорівнюють DDL = 81,55, NCSI = 77,92, TINY = 96,9, SEES = 83,5, AML = 4,05. Для порівняння в Україні зазначені індекси дорівнюють відповідно DDL = 55,95, NCSI = 75,32, TINY = 96,9, SEES = 83,562, AML = 5,21, що свідчить про достатньо високий рівень цифровізації українського суспільства.

Необхідно зауважити, що найбільша концентрація наукового доробку з проблем цифровізації освіти спостерігається в Німеччині (125), Україні (39), Великої Британії (38), США (34), Фінляндії та Іспанії (33), Китаї (29), Індії (27)[17].

З наведеного можна зробити висновок, що Україна посідає високе місце в зазначеному рейтингу, тому вітчизняний досвід цифровізації вищої юридичної освіти заслуговує на увагу та поширення в Європі та світі.

Так, науковці Е. Торінг, Д. Фогль, Р. Рудольф пов'язують цифровізацію освіти з використанням інформаційних технологій (ІТ) для підтримки викладання та навчання (наприклад, навчання зі зміщенням у часі через цифрові матеріали та анотації або в режимі реального часу взаємодія в аудиторії)[19]. Учений Н. Угур вважає, що цифровізація обумовлена впровадженням цифрових технологій та передбачає трансформацію навчально-освітнього та управлінського процесів, соціальних практик у системі вищої освіти[20]. Проблема цифровізації освіти загострюється в умовах соціальних викликів: пандемій, збройних конфліктів, стихійних лих тощо.

Окрім переваг цифрової освіти, науковці зазначають і певні її недоліки. Зокрема, автори опублікували результати опитування 1148 викладачів і науковців, які працюють у Великобританії і репрезентують усі основні навчальні дисципліни, зокрема й правового змісту. За даними емпіричного дослідження, онлайн-міграція породжує певну дисфункціональність і порушення педагогічної ролі та особистого життя викладачів. Також зазначено, що онлайн-міграція є серйозною проблемою для набору студентів, стійкості ринку, академічного ринку праці та місцевої економіки.

---

[18] Соціальні, економічні та освітні трансформації в цифрову епоху: монографія / С. В. Лєонов та ін.; за заг. ред. д-ра екон. наук С. В. Лєонова, к-ки екон. наук О. А. Криклій. Суми : Сумський державний університет, 2022. 204 с.

[19] Thoring A., Rudolph D. & Vogl R. Digitalization of higher education from a student's point of view. European *Journal of Higher Education IT*. 2017. № 1. URL: https://eunis.org/download/2017/EUNIS_2017_paper_47.pdf (дата звернення: 20.04.2025).

[20] Ugur N. G. Digitalization in higher education: A qualitative approach. *International Journal of Technology in Education and science*. 2020. № 4 (1). P. 18–25.

Європейські дослідники приділяють значну увагу інституційним і політичним чинникам цифрової трансформації, зокрема на основі аналізу стратегій розвитку в межах програм Horizon Europe, Erasmus+ &EUREKA[21], реалізації моделі Європейської рамки цифрової компетентності DigCompEdu, орієнтація на принципи яких має стабілізуючий вплив на процеси цифровізації та забезпечує стандартизацію національних рамок цифрової компетентності.

Вітчизняні науковці вважають основними секторами цифровізації освіти надання здобувачам освіти переваг через упровадження ІТ, дешевший доступ до Інтернету, наявність смарт-карт для безпечного електронного доступу, швидкісний Інтернет для викладачів, дослідників і студентів, інвестування високотехнологічних підприємств, надання особам з обмеженими можливостями додаткових освітніх ресурсів, освітні послуги в онлайн-режимі.

Ключовими векторами цифровізації правового середовища є: автоматизація юридичних процесів (legal process automation), що охоплює генерацію типових документів, аналіз договорів та правову аналітику за допомогою ШІ; правова аналітика великих даних (legal analytics), яка дозволяє прогнозувати судові рішення та виявляти правові тенденції; е-правосуддя – цифровізація судочинства, включаючи електронне провадження, відеоконференції та е-докази; Legal Tech – сукупність технологічних продуктів і сервісів для юридичної практики; регуляторні технології (RegTech) та правові технології відповідності (Compliance Tech).

Вплив цифровізації на правничу освіту є двовимірним. З одного боку, вона трансформує зміст підготовки: майбутній юрист має бути обізнаний з алгоритмами ШІ, що застосовуються в правосудді, з правовими аспектами кіберпростору, з механізмами захисту персональних даних тощо. З іншого боку, цифровізація трансформує сам освітній процес: відкриваються нові можливості для симуляційного навчання – від платформ віртуальних переговорів до систем адаптивного навчання та цифрових двійників судових процесів.

Особливої уваги заслуговує концепт «правового інноваційного середовища», яке можна визначити як цілеспрямовано організований освітній і дослідницький простір, в якому систематично генеруються, апробуються та впроваджуються інновації у сфері права та правничої освіти. Правове інноваційне середовище ЗВО є підсистемою ширшої інноваційної екосистеми, де взаємодіють університети, судові органи, адвокатські утворення, науково-дослідні інституції та Legal Tech компанії.

[21] European Research Coordination Agency (EUREKA). Available at: https://www.eurekanetwork.org (дата звернення: 19.04.2025).

У цифровому правовому середовищі суттєвих змін зазнає схема надання юридичної послуги: «Суб'єкт (юрист) – Об'єкт (нормативний текст) – Контекст (реальна правова допомога клієнту)» (СОК). У цифровому середовищі Суб'єкт перестає бути просто накопичувачем знань. Його невід'ємними рисами та вміннями стають:

− когнітивна стійкість до інформаційного шуму. Базовою характеристикою когнітивної стійкості є критичне мислення як здатність до аналізу, перевірки достовірності інформації та рефлексивного осмислення змісту повідомлень;

− цифрова суб'єктність як наявність власного цифрового профілю, почерку, здатність керувати власним цифровим «слідом», вибудовувати персональну освітню траєкторію та персональну навчальну мережу;

− «криміналістичне» мислення в мережі, навичка верифікації джерел (фактчекінг (з англ. *fact-checking* – перевірка фактів) – перевірка інформації щонайменше у двох джерелах).

Найсуттєвіші цифрові трансформації СОК відбувається в секції «Об'єкт», який стає:

– гіпертекстуальним у контексті кореспонденції статей національних законів і підзаконних актів з ключовими положеннями міжнародного права, рішеннями ЄСПЛ, коментарями, судовою практикою та аналітикою в реальному часі;

– «кодованим», що пов'язане з алгоритмізацією правових норм, переходу від «вербальної формули» правової норми до логічного еквіваленту виконавчого сценарію (наприклад, у строго детермінованих блокчейн-технологіями смарт-контрактах або системах автоматичного нарахування штрафів). Зауважимо, що для самоосвіти майбутнього юриста це означає необхідність розширення меж лінгвістичного аналізу правових норм в напрямі логіко-алгоритмічного, тобто опанування навичками «читання» такої логіки, що виходить за межі простого лінгвістичного аналізу тексту.

Правовий контекст в умовах цифровізації масштабується та поширюється на віртуальну реальність через запровадження платформ на кшталт інтерфейсу «Електронний суд», чат-ботів юридичної допомоги та систем електронного документообігу. Така трансформація контексту як правового поля вимагає формування нових навичок юридичної деонтології, зокрема спроможності зберігати адвокатську таємницю у хмарних сховищах, етичного online-спілкування з клієнтом.

Тож, взаємодія між оновленим Суб'єктом та гіпертекстуальним Об'єктом у цифровому правовому полі реалізується через *когнітивний фільтр* (критичне мислення), що дозволяє трансформувати інформаційний шум у прикладне правове рішення в заданому Контексті.

4. Методологія дослідження

Методологічну основу дослідження становить комплексний підхід, що поєднує теоретичні та емпіричні методи. На теоретичному рівні застосовувались: аналіз і синтез наукової літератури, системний підхід до вивчення освітніх явищ, компетентнісний підхід як концептуальна рамка дослідження, а також порівняльно-педагогічний аналіз зарубіжного досвіду впровадження симуляційних технологій у правничу освіту.

Емпіричне дослідження здійснювалось упродовж 2022–2024 років на базі трьох закладів вищої освіти юридичного профілю в Україні. У дослідженні взяли участь 186 студентів 3–4 курсів спеціальності 081 «Право», розподілених на контрольну (94 особи) та експериментальну (92 особи) групи. Контрольна група навчалась за традиційною методикою; експериментальна – із системним застосуванням симуляційних технологій у цифровому середовищі.

Для вимірювання рівня сформованості трансверсальних компетентностей (soft skills) розроблено комплексний діагностичний інструментарій, що охоплює: тест критичного правового мислення (адаптована методика Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal)[22]; шкалу правничої комунікативної компетентності (авторська розробка, α Кронбаха = 0,83); оцінювання рівня стрес-менеджменту (методика PSS-10 адаптована до умов юридичної діяльності); оцінювання варіаційного мислення за показником кількості і якості альтернативних правових рішень; оцінювання виступів у симуляційних процесах за стандартизованою рубрикою; опитувальник самооцінки цифрових правничих компетентностей. Статистична обробка даних здійснювалась за допомогою критерію Манна–Уітні та t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок. Симуляційна програма, що була впроваджена в експериментальній групі, містила три модулі: модуль 1 – «Кейс-симуляції в цивільному праві» (8 тижнів); модуль 2 – «Мок-суди у кримінальному процесі» (6 тижнів); модуль 3 – «Цифрові переговори та медіація» (6 тижнів). Усі модулі реалізовувались із застосуванням цифрових платформ та передбачали структурований debriefing після кожної симуляції. До кожного модуля включались сценарії підвищеної складності зі стресогенними чинниками та елементами невизначеності – для цілеспрямованого розвитку стрес-менеджменту та навичок прийняття рішень в особливих умовах.

[22] Watson G., Glaser E. M. Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal: Manual. San Antonio : Pearson, 2012. 124 p.

5. Модель інтеграції симуляційних технологій у правничу освіту

На основі теоретичного аналізу та попередніх результатів пілотного дослідження розроблено модель інтеграції симуляційних технологій у підготовку майбутніх юристів в умовах цифровізації правового інноваційного середовища. Модель структурована за чотирма компонентами: цільовим, змістово-технологічним, процесуально-діяльнісним та результативно-оцінювальним. Цільовий компонент визначає кінцевий результат – сформованість трансверсальних компетентностей (soft skills) майбутнього юриста на рівні, достатньому для ефективної професійної діяльності в умовах цифрового правового середовища. Конкретизація цілі здійснюється через систему дескрипторів, узгоджених з Національною рамкою кваліфікацій України (рівні 6–7)[23] та національними стандартами правничої освіти[24].

До цільових soft skills належать: стрес-менеджмент, критичне та варіаційне мислення, готовність до роботи в умовах невизначеності, здатність до прийняття рішень в особливих умовах.

Змістово-технологічний компонент охоплює три типи симуляційних форматів, ієрархічно організованих за зростанням складності. Перший рівень – кейс-симуляції – передбачає аналіз структурованих правових ситуацій, розробку правової позиції та її письмову аргументацію. Цей формат є оптимальним для розвитку критичного та варіаційного правового мислення. Другий рівень – рольові судові симуляції (мок-суди, мок-арбітраж) – моделює судове провадження у повному обсязі: від підготовки матеріалів справи до усних слухань та виголошення рішення; особливо ефективний для розвитку стрес-менеджменту та прийняття рішень в умовах тиску. Третій рівень – комплексні цифрові симуляції – поєднує елементи попередніх форматів з використанням цифрових платформ, що моделюють е-правосуддя, та сценаріями підвищеної невизначеності.

Процесуально-діяльнісний компонент визначає педагогічну логіку реалізації симуляцій. Вона ґрунтується на циклічній моделі Д. Колба і передбачає чотири фази: (1) підготовча – отримання студентами фабули справи, первинний аналіз, розподіл ролей; (2) симуляційна – безпосереднє розігрування ситуації; (3) рефлексивна (debriefing) – структурований аналіз процесу і результату; (4) трансферна –

[23] Національна рамка кваліфікацій : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п (дата звернення: 15.03.2024).

[24] Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 081 «Право» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: Наказ МОН України від 12.12.2018 № 1379. URL: https://mon.gov.ua (дата звернення: 10.02.2024).

виявлення закономірностей, застосовних у нових контекстах. Кожна фаза передбачає конкретні педагогічні прийоми і форми взаємодії.

Результативно-оцінювальний компонент включає систему формувального і підсумкового оцінювання трансверсальних компетентностей. Формувальне оцінювання здійснюється у процесі кожної симуляції на основі стандартизованих рубрик; підсумкове – за результатами комплексної симуляції у кінці кожного модуля. Обидва типи оцінювання передбачають самооцінку студентів та взаємооцінку в парах, що додатково сприяє розвитку рефлексивних компетентностей.

Важливим структурним елементом моделі є цифрова інфраструктура: платформа управління навчанням (LMS) з модулем симуляцій, інструменти синхронної і асинхронної взаємодії, бази даних судової практики та правових документів, системи автоматизованої перевірки юридичних текстів. Цифровий компонент не лише забезпечує технічну реалізацію симуляцій, а й є самостійним чинником розвитку цифрових трансверсальних компетентностей майбутніх юристів.

6. Результати емпіричного дослідження та їх обговорення

За результатами емпіричного дослідження встановлено статистично значущі відмінності між контрольною та експериментальною групами за всіма вимірюваними показниками трансверсальних компетентностей ($p < 0,05$). Розглянемо ключові результати за кожним компонентом.

Критичне та варіаційне мислення. Середній бал за тестом критичного правового мислення в експериментальній групі зріс з 58,3 бали (передтест) до 74,6 бали (піст-тест), тоді як у контрольній групі – з 57,9 до 63,1 бали. Різниця між групами є статистично значущою ($U = 2847$, $p = 0,003$). Щодо варіаційного мислення, кількість обґрунтованих альтернативних правових позицій у симуляційних завданнях у студентів експериментальної групи зросла у середньому з 1,4 до 3,2, тоді як у контрольній – з 1,3 до 1,8. Найбільший приріст зафіксовано за субшкалами «оцінювання аргументів» (+19,2%) та «дедуктивне міркування» (+17,8%).

Стрес-менеджмент і прийняття рішень в особливих умовах. За шкалою PSS-10 (адаптованою для умов юридичної діяльності) рівень стресостійкості в експериментальній групі після впровадження програми достовірно покращився: показник сприйманого стресу знизився з 18,6 до 12,4 бали (менший бал – нижчий рівень стресу), тоді як у контрольній групі динаміка була несуттєвою (з 18,9 до 17,1). Здатність до прийняття рішень в умовах часового тиску та інформаційної невизначеності (оцінювалась за якістю рішень у стресогенних симуляційних сценаріях) в експериментальній групі зросла на 28,4% проти 6,1% у контрольній.

Правнича комунікативна компетентність. За авторською шкалою середній бал в експериментальній групі становив 4,12 з 5,0 (SD = 0,47) проти 3,61 (SD = 0,53) у контрольній. Різниця статистично значуща ($t(184) = 6,24$, $p < 0,001$). Особливо виражений прогрес зафіксовано за компонентами «усна правнича аргументація» та «навички переговорів».

Цифрова правнича компетентність. За самооцінкою студентів рівень цифрової правничої компетентності в експериментальній групі зріс у середньому на 34,7%, тоді як у контрольній – лише на 8,2%. Найвищий приріст зафіксовано за показниками «використання правових баз даних» (+41,3%), «оформлення електронних процесуальних документів» (+38,6%) та «критична оцінка ШІ-генерованих правових текстів» (+29,4%).

Аналіз якісних даних – рефлексивних щоденників студентів і фокус-групових інтерв'ю – дозволив виявити ряд закономірностей. По-перше, студенти акцентували на значущості «безпечного простору для помилок», що забезпечується симуляційним середовищем, особливо для відпрацювання поведінки в стресогенних ситуаціях. По-друге, виражений розвиток soft skills спостерігався саме в ситуаціях «когнітивного дискомфорту» – коли фабула справи містила суперечливі або неповні дані та вимагала прийняття рішення в умовах невизначеності. По-третє, debriefing після симуляцій студенти оцінювали як най цінніший компонент навчання для усвідомлення власних стратегій мислення і реагування на стрес.

Одержані результати узгоджуються як з даними зарубіжних досліджень, так і з висновками вітчизняних науковців. Зокрема, вони підтверджують теоретичні положення В.О. Тюріної щодо значення soft skills для ефективної фахової діяльності та доцільності застосування симуляційних технологій для розвитку критичного і варіаційного мислення. Метааналіз Д. Нільсен та К. Моулз (2019) підтвердив, що систематичне застосування мок-судів підвищує рівень критичного мислення студентів-правників у середньому на 22–28%, що корелює з нашими даними.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволяє сформулювати такі висновки.

По-перше, трансверсальні компетентності (soft skills) юриста є необхідною умовою ефективної правничої діяльності в умовах цифровізації. До їх числа належать стрес-менеджмент, критичне та варіаційне мислення, здатність до роботи в умовах невизначеності та прийняття рішень в особливих умовах. Ці компетентності є

наскрізними – вони забезпечують якість юридичної діяльності незалежно від конкретної правової галузі чи ситуаційного контексту.

По-друге, симуляційні технології в умовах цифровізації правового освітнього середовища є ефективним засобом формування трансферсальних компетентностей майбутніх юристів. Емпіричне дослідження підтвердило статистично значущі переваги систематичного застосування кейс-симуляцій, мок-судів та цифрових переговорних платформ у порівнянні з традиційними методами навчання за всіма вимірюваними показниками, зокрема за рівнем стрес-менеджменту (+34,2%), варіаційного мислення (+140%) та критичного мислення (+28%).

По-третє, запропонована модель інтеграції симуляційних технологій у підготовку майбутніх юристів містить чотири компоненти, забезпечує системний підхід до розвитку трансверсальних компетентностей і може бути адаптована до специфіки конкретних закладів вищої освіти юридичного профілю, а також закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання.

По-четверте, аналіз актуальних досліджень підтвердив, що проблема формування soft skills засобами симуляційних технологій є предметом активного наукового пошуку в Україні. Публікації В.О. Тюріної та її співавторів (2023–2026) формують міцне теоретичне підґрунтя для подальших досліджень у цьому напрямі, засвідчують загальну закономірність: гнучкі уміння і навички розвиваються найефективніше в умовах автентичного, рефлексивно організованого практичного досвіду, яким і є симуляційне навчання.

Перспективами подальших досліджень є такі: вивчення довготривалих впливів ефектів симуляційного навчання на формування трансверсальних компетентностей (лонгітюдне дослідження); розробка стандартизованих рубрик оцінювання окремих складників soft skills юристів; дослідження можливостей штучного інтелекту як інструменту персоналізації симуляційного навчання та формування стресостійкості у правничій освіті.

АНОТАЦІЯ

У статті досліджується проблема формування трансверсальних компетентностей (гнучких умінь і навичок, soft skills) майбутніх юристів в умовах цифровізації правового інноваційного середовища. Обґрунтовується теоретичний концепт трансверсальної компетентності юриста як інтегрованої надпрофесійної здатності, що забезпечує ефективну діяльність у різних правових контекстах. Особлива увага приділяється таким складникам soft skills як стрес-менеджмент, критичне та варіаційне мислення, здатність до роботи в умовах невизначеності та прийняття рішень в особливих умовах. Визначено сутність і структуру

симуляційних технологій у правничій освіті, їх класифікацію та дидактичний потенціал. Проаналізовано вплив цифровізації на трансформацію правового освітнього середовища. На основі емпіричного дослідження встановлено ефективність застосування кейс-симуляцій, судових мок-процесів та цифрових рольових ігор для розвитку трансверсальних компетентностей майбутніх юристів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Тюріна В. О. Формування стрес-менеджменту як визначального професійно значущого гнучкого уміння (soft skills) майбутнього працівника сектору безпеки й оборони. *Соціально-психологічне забезпечення діяльності сил безпеки й оборони України* : матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (30 трав. 2023 р., Харків). Харків : НА НГУ, 2023. С. 41–45.

2. Тюріна В. О., Данченко І. О. та ін. Гнучкі уміння (soft skills) як професійно значущі уміння майбутніх офіцерів поліції. *Modern technologies and processes of implementation of new methods* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. (06–09.02.2024, Мадрид, Іспанія). 2024. С. 275–278. DOI: 10.46299/ISG.2024.1.5.

3. Тюріна В. О. Формування гнучких умінь (soft skills) як детермінант розвитку емоційного інтелекту майбутніх офіцерів поліції. *Розвиток гнучких умінь (soft skills) у процесі освітньої діяльності: теорія і практика* : матеріали II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (22 лют. 2024 р.). Глухів : ГНПУ ім. О. Довженка, 2024. С. 90–91.

4. Тюріна В. О., Кирко В. О. Значення володіння гнучкими уміннями (soft skills) для професійного становлення майбутніх психологів у сучасних умовах. *Особистість, суспільство, війна* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (26 квіт. 2024 р.). Харків, 2024. С. 320–322.

5. Тюріна В. О., Данченко І. О. Гнучкі уміння (soft skills) як професійно значущі уміння майбутніх офіцерів сектору безпеки й оборони України. *Розвиток гнучких умінь (soft skills) у процесі освітньої діяльності: теорія і практика* : матеріали III Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (20 лют. 2025 р.). Глухів : ГНПУ ім. О. Довженка, 2025. С. 148–150.

6. Тюріна В. О., Скидан В. М. Прийняття рішень в режимі невизначеності як професійно значуще гнучке уміння (soft skills) працівника патрульної поліції. *Technologies and Strategies for the Implementation of Scientific Achievements* : Proceedings of the IX Intern. Sci. and Theor. Conf. (February 27, 2026, Stockholm, Sweden). Stockholm : International Center of Scientific Research, 2026. Pp. 266–268.

7. Тюріна В. О., Данченко І. О. Формування критичного і варіаційного мислення у здобувачів вищої освіти засобами

симуляційних технологій у процесі вивчення освітньої компоненти «Педагогіка і психологія вищої школи». *Наукові інновації та передові технології (Наукові перспективи)*. 2026. № 5 (57). С. 2744–2754.

8. Тюріна В. О. Формування самоосвітньої компетентності у майбутніх юристів засобами симуляційних технологій у процесі фахової підготовки. *Перспективи та інновації науки.* 2026. № 5 (63). С. 1791–1802. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026.

9. Тюріна В. О. Ненасильницьке спілкування як професійно значуще гнучке уміння майбутнього психолога у системі МВС України. *Розвиток гнучких умінь (soft skills) у процесі освітньої діяльності: теорія і практика* : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (19 лют. 2026 р., Глухів). Глухів : ГНПУ, 2026. С. 217–219.

10. Nielsen D., Moules K. Moot courts and critical thinking development: A meta-analytical review. *Legal Education Review*. 2019. Vol. 29, No. 1. P. 45–78.

11. Farrakhan A., Nguyen T., Lopez M. Digital negotiation simulations in cross-cultural legal education: A comparative study. *Journal of Legal Education.* 2022. Vol. 71, No. 3. P. 485–512.

12. International Bar Association. Global Law Graduate Outcome Statements. London : IBA, 2021. 48 p.

13. Марченко О. Г. Цифровізація вищої юридичної освіти: вітчизняний і закордонний досвід. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2025. № 3 (25). С. 1240-1251.

14. Redecker, C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017. c. 95 URL: https://publications.jrc.ehttps://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC10746

15. Марченко О. Г. Цифрова компетентність у системі формування інформаційної культури майбутніх юристів. *Наукові інновації та передові технології.* 2026. № 4 (56). С. 1494–1506.

16. Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. 2nd ed. Upper Saddle River : Pearson Education, 2015. 390 p.

17. Іванов В. Г., Любарський М. Г., Кошева Н. А., Гвозденко М. В., Мазниченко Н. І. Інформатика в системі юридичної освіти. *Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних Сил*. 2011. № 1 (27). С. 263-267.

18. Соціальні, економічні та освітні трансформації в цифрову епоху: монографія / С. В. Лєонов та ін.; за заг. ред. д-ра екон. наук С. В. Лєо-нова, к-ки екон. наук О. А. Криклій. Суми : Сумський державний університет, 2022. 204 с.

19. Thoring A., Rudolph D. & Vogl R. Digitalization of higher education from a student's point of view. *European Journal of Higher Education IT*. 2017. № 1. URL:https://eunis.org/download/2017/EUNIS_2017_paper_47.pdf (дата звернення: 20.04.2025).

20. Ugur N. G. Digitalization in higher education: A qualitative approach. *International Journal of Technology in Education and science*. 2020. № 4 (1). P. 18–25.

21. European Research Coordination Agency (EUREKA). Available at: https://www.eurekanetwork.org (дата звернення: 19.04.2025).

22. Watson G., Glaser E. M. Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal: Manual. San Antonio : Pearson, 2012. 124 p.

23. Національна рамка кваліфікацій : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п (дата звернення: 15.03.2024).

24. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 081 «Право» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : Наказ МОН України від 12.12.2018 № 1379. URL: https://mon.gov.ua (дата звернення: 10.02.2024).

Information about the authors:
Tyurina Valentyna Oleksandrivna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Sociology and Psychology,
Kharkiv National University of Internal Affairs,
27, Lev Landau Avenue, Kharkiv, 61080, Ukraine

Marchenko Olga Gennadiivna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Sociology and Psychology,
Kharkiv National University of Internal Affairs
27, Lev Landau Avenue, Kharkiv, 61080, Ukraine

SECTION 5.
INTEGRATION AND PARTNERSHIP PRACTICAL TOOLS FOR ECOSYSTEM DEVELOPMENT

DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-708-6-23

АКАДЕМІЧНА КУЛЬТУРА ДОСЛІДНИКА В УМОВАХ ПОВОЄННОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО ПРОСТОРУ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ РОЗВИТКУ

Потюк С. В.

ВСТУП

Багатовекторні та динамічні процеси розвитку сучасного суспільства сторюють нові виклики й водночас можливості для еволюції академічної культури. В Україні простежуються з наслідки війни: руйнування освітньої та наукової інфраструктури, вимушена міграція науковців, що призводить до деструкції дослідницьких колективів. Поряд із ризиками зниження вимог до наукових досліджень у кризових умовах та необхідністю протидії плагіату та фабрикації результатів актуалізується цифровізація досліджень, розвиток навичок міждисциплінарної взаємодії та міжнародної співпраці. Загалом виклики сьогодення пов'язані з інтеграцією до Європейського дослідницького простору та дотриманням принципів академічної доброчесності.

Умови повоєнної трансформації передбачають як відновлення держави, так і модернізацію системи науки. У наукових колах активно дискутуються питання інституційного оновлення, успішність якого залежить від комплексу зовнішніх та внутрішніх чинників. До зовнішніх факторів належить нормативне регулювання, фінансування та позиція стейкголдерів, натомість до внутрішніх – ресурсну ефективність, лідерство та компетентність керівника, академічна культура. Остання визначається як «рівень сприйняття змін академічною спільнотою,

готовність до міждисциплінарності, студентоцентризму, цифрової трансформації, сповідування цінностей університету»[1]. У контексті реформування освітньої сфери провідеа роль належить сучасним дослідникам та науково-педагогічним працівникам, які безпосередньо визначатимуть якість наукових досліджень та конкурентоспроможність системи загалом.

Зростання наукового інтересу до проблематики формування академічної культури в освітньо-науковому просторі підтверджується значною кількістю досліджень. Зокрема, цей феномен висвітлений у працях таких вчених, як Н.Акініна, М. Вовк, К. Гайдукевич, Т. Добко, А. Козинець, В. Кубко, І. Пак, Л. Поліщук, К. Покотило, Л. Прокоф'єва, О. Семеног, Є. Стадний, В. Ромакін, Г. Хоруджий, С. Ягодзінський та інші. У нормативно-правових актах зафіксовано фундаментальні засади функціонування освітньо-наукового простору, де окреслено такі аспекти, як академічна доброчесність, професійна етика, відповідальність та якість наукової діяльності. Вочевидь, це свідчить про вагоме значення зазначених категорій для функціонування та розвитку сучасної науки.

З огляду на це, метою наукового дослідження є аналіз академічної культури дослідника в умовах повоєнної трансформації освітньо-наукового простору.

Таким чином, повоєнний період зумовлює необхідність відбудови матеріальної інфраструктури закладів освіти, зміцнення академічної доброчесності, інтеграції у міжнародне наукове співтовариство та формування нових стандартів професійної діяльності дослідників. У вищезазначених умовах академічну культуру розглядаємо як детермінант забезпечення якості наукових досліджень, етичних норм та розвиток інноваційного потенціалу суспільства.

1. Академічна культура дослідника як чинник розвитку сучасного освітньо-наукового простору

У сьогоденні академічна культура має державне значення та виступає основою формування прогресивного сучасного українського освітньо-наукового середовища тому, що забезпечує збереження та відтворення цінностей, смислів і норм наукового життя в умовах суспільних потрясінь. Вважаємо, що у воєнних та повоєнних реаліях академічна культура формує дослідника як носія суспільної відповідальності, тобто наука перестає бути виключно сферою виробництва знань, а й стає

[1] Механізми забезпечення та вдосконалення якості вищої освіти в контексті стійкого розвитку в умовах євроінтеграції: навчальний посібник / О. Воробйова, В. Іванова, В. Луговий, О. Паламарчук, О. Слюсаренко, Ж. Таланова; за ред. В. Лугового, Ж. Талановї. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2025. 49 с. DOI: https://doi.org/10.31874/978-617-7486-55-7-2025

своєрідно інструментом відновлення країни, формування стратегій розвитку держави, осмислення травматичного досвіду війни та збереження національної ідентичності.

Розвиток академічної культури в Україні обумовлюється необхідністю реалізації положень нормативно-правової бази, а саме: Законів України «Про освіту»[2], «Про вищу освіту»[3], «Про наукову і науково-технічну діяльність»[4], «Про академічну доброчесність», а також листа Міністерства освіти і науки України (далі – МОН України) щодо запобігання академічному плагіату[5]. Передусім, зазначимо, що на законодавчому рівні фундаментальним етапом стало прийняття Закону України «Про академічну доброчесність» від 18.12.2025 № 4742-IX, у якому проголошено базові цінності, принципи, правила, правові та організаційні механізми формування та забезпечення доброчесного наукового простору[6]. У цьому контексті доцільно навести думку Л. Поліщук та К. Гайдукевич, які зазначають, що «Кодекс академічної доброчесності, прийнятий Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти, власне, утворив своєрідну основу нормативного забезпечення освітніх інституцій щодо формування у них простору академічної культури»[7]. Крім того, в умовах інтеграції України до європейського та світового наукового простору академічна культура стає підґрунтям міжнародної довіри.

У напрацюваннях українських вчених розглядається дефініція академічна культура з різних теоретико-методологічних позицій. Зокрема, дослідники О. Семеног та М. Вовк окреслюють поняття як «особливий різновид людської діяльності, що пов’язаний зі знанням, комплекс умінь, важливих для проведення дослідницької діяльності, як систему цінностей, традицій, норм, правил, культуру поведінки

[2] Закон України «Про освіту» від 01.01.2026 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

[3] Закон України «Про вищу освіту» від 11.03.2026 № 848-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text

[4] Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» від 22.03.2026 № 848-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text

[5] Лист Міністерства освіти і науки України «Стосовно Рекомендацій щодо запобігання академічному плагіату та його виявлення в наукових роботах (авторефератах, дисертаціях, монографіях, наукових доповідях, статтях тощо) від 15.08.2018 № 1/11-8681 URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v8681729-18#Text

[6] Закон України «Про академічну доброчесність» від 18.12.2025 № 4742-IX URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20#Text

[7] Поліщук Л. О., Гайдукевич К. А. Академічна культура закладів вищої освіти України. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв* : наук. журнал. 2023. № 2. С. 28–35.

і спілкування»[8]. У трактуванні, на наш погляд, простежується багаторівневість, оскільки поєднання ціннісного, діяльнісного та поведінкового вимірів зумовлює володіння методологією наукового пошуку, навичками академічного письма, культурою наукової комунікації.

Натомість учена І. Пак вважає, що академічна культура є «загальним соціальним явищем, яке формується у процесі отримання освіти й наукової діяльності»[9], тобто акцентує увагу на соціокультурному підході. Відтак, академічна культура постає суспільним феноменом, який розвивається під впливом науки, ціннісних орієнтирів і взаємодії між членами академічної спільноти. Також у зазначеному визначенні імпліцитно поєднуються соціальний, ціннісно-нормативний, процесуальний та середовищний аспект, адже академічна культура інтерпретується як явище суспільного життя, що має власні норми та правила поведінки та формується поступово в науковому середовищі.

Г. Хоружий розглядає досліджувану категорію як «сукупність способів і методів діяльності сучасної академічної спільноти (в українському контексті передовсім університетської), її системно інтегрована якість, що відбиває досягнутий рівень розвитку освіти і науки»[10]. У такому тлумаченні дефініції виділено практичні механізми реалізації академічних цінностей у науковій дільності, тобто феномен розглянуто автором крізь призму діяльнісного та системного підходів.

Водночас А. Козинець та С. Ягодзінський позиціонують академічну культуру та доброчесність не тільки як ретельне дотримання академічних нормативних вимог, а й як чинник розвитку критичного мислення, власне, визначаючи її як «сукупність цінностей, норм, правил і поведінки, які визначають якість освітнього процесу та сприяють формуванню відповідальних, критично мислячих і творчих особистостей»[11]. З огляду на зазначене, у цьому трактуванні домінують аксіологічний та виховний підходи; автори зосереджують увагу на ціннісних орієнтирах акадечної спільноти, зокрема на культурі наукового мислення та готовності до професійного саморозвитку.

Узагальнюючи наведені дефініції, можна стверджувати, що поняття академічної культури охоплює ціннісно-етичну, діяльнісну,

[8] Семеног О. М. Навчання української мови і літератури у вимірах ключових компетентностей : метод. посіб. Суми, 2023. 212 с.

[9] Пак І. В. Академічна культура українського студентства: фактори формування та особливості прояву : дис. ...канд. соціол. наук : 22.00.04. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. Харків, 2019. 251 с.

[10] Хоружий Г. Ф. Академічна культура : цінності та принципи вищої освіти. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2012. 320 с.

[11] Козинець А.О., Ягодзінський С.М. Академічна культура та доброчесність здобувачів як компетентісна складова їх професійного розвитку. *Інноваційна педагогіка*, 2024. Вип.77. С. 17–22. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/

поведінкову, соціокульнурну, комунікативну, когнітивну складові, які забезпечують становлення особистості дослідника, здатного до професійно компетентної наукової діяльності.

Аналіз позицій науковців дає підстави константувати, що академічна культура є багатовимірним феноменом, який одночасно виступає соціальним явищем, системою цінностей та способом академічної діяльності. З огляду на це, академічну культуру доцільно визначити як інтегративне утворення, що поєднує систему ціннісних орієнтацій, компенентностей, моделей поведінки й етичних норм, які забезпечують якісне фунціонування та розвиток освітньо-наукового простору.

Варто наголосити, що в умовах воєнної та повоєнної трансформації академічна культура полягає у забезпеченні якості освіти та науки, формуванні сталого освітньо-наукового середовища інституцій на засадах європейських цінностей і стандартів якості, де підґрунтям виступає, власне, розвиток ціннісних та професійних орієнтирів дослінника та стратегічним чинником розвитку українського наукового простору, оскільки забезпечує збереження наукових цінностей, сприяє відновленню суспільства, підтримує стійкість наукової спільноти та формує підґрунтя для інноваційного та гуманістичного розвитку держави.

У численних працях, зокрема у дослідженнях В. Кубко зазначається, що «центральною, стрижневою складовою частиною академічної культури позиціонується з поняттям академічної доброчесності»[12], оскільки визначає морально-етичні засади наукової діяльності, регулює взаємини між учасниками академічної спільноти та забезпечує довіру до результатів наукових досліджень. Отож, академічна культура ґрунтується на принципах доброчесності, дослідницької етики, відповідальності, наукової співпраці та відкритості. Важливо зазначити, що академічна доброчесність, як інтегративна особистісно-професійна якість, формується поетапно в процесі навчальної, наукової та професійної діяльності та виявляється у відповідальному ставленні до результатів власної праці та готовності до безперервного професійного саморозвитку. Загалом, з вищесказаного проявляється те, що очікуваними результатами сформованості виступають професійна відповідальність, розвинена наукова комунікація, культура наукового мислення, висока якість наукових досліджень та беззаперечна повага до інтелектуальної власності.

Насамкінець зазначимо, що поділяємо думку з О. Семеног щодо формування академічної культури дослідника в умовах культурно-освітнього простору університету, яка окреслює як «складний, багатовимірний, поетапний процес якісних змін психологічної сфери особистості, що відбувається з урахуванням основних положень теорії

[12] Кубко В. П. Аксіологічний вимір академічної культури. *Культурологічний альманах*, 2022. Вип. 4. С. 118–124. DOI: https://doi.org/10.31392/cult.alm.2022.4.14

діяльності, міжкультурної комунікації; ідеї гуманістичної, акмеологічної парадигми; концепції неперервної педагогічної освіти, кар'єрної концепції освіти, загальнодидактичних і специфічних принципів, і розглядаємо у лінгвокультурологічному (оволодіння культурою цитування, наукового письма, комунікації), когнітивному (формування знань про принципи академічної етики, розвитком критичного мислення), креативно-технологічному (здатність творчо і самостійно продукувати нові ідеї, використовуючи сучасні цифрові технології відповідально та етично) аспектах»[13], оскільки процес становлення це комплексне особистісне утворення, що формується поступово та охоплює всі сфери майбутнього дослідника. Відтак, сутність вищеекресленого підходу розглядається як результат тривалих якісних змін у психологічній сфері особистості: мотивах, цінностях, професійній самосвідомості, переконаннях, способах мислення та поведінці, через виконання досліджень, написання наукових текстів, участь у проєктах та науковій комунікації. Щодо гуманістичної та акмеологічної парадигми, яка простежується у тлумаченні, то гуманістична парадигма, власне, пов'язана із цінністю особистості, її свободою та відповідальністю, тоді як акмеологічна – з академічною доброчесністю із прагненням до професійної майстерності, самовдосконалення та досягнення найвищих результатів у науковій діяльності.

Таким чином, академічна культура – це цілісна система цінностей, норм поведінки, моделей наукової комунікації, академічних практик, тощо. Проте вищезазначенні складові втрачають конструктивний сенс за умови відсутності доброчесності. Очевидно, що доброчесність як основа академічної діяльності розкривається в руслі цінностей, які забезпечують стійкість освітньо-наукового простору, окрім цього, адаптацію до сучасних суспільних викликів та успішну інтеграцію у міжнародне академічне співтовариство. Отже, саме через академічну культуру відбувається перетворення знання на ресурс відбудови, суспільного та майбутнього України.

2. Виклики розвитку академічної культури дослідника в умовах повоєнної трансформації

В умовах боротьби за культурну та державну незалежність, як вже було попередньо зазначено, особливого значення набуває формування академічної доброчесності, заснованої на національній пам'яті, українських цінностях, повазі до української мови та наукових традицій. Загалом, повоєнний розвиток передбачає переосмислення ролі науки

[13] Семеног О.М. Академічна культура дослідника: європейський та національний контексти : навчальний посібник. Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2021. 218 с.

у процесах відновлення суспільства, посилення громадянської відповідальності дослідника. Тим самим, розуміємо, що формування академічної культури супроводжується низкою викликів, які екстраполюються як на особистості науковця, так і функціонування наукових інституцій загалом.

Окрему увагу в межах окресленої проблематики варто приділити статистичним даним. За результатами міжнародних досліджень, станом на червень 2026 року зафіксовано тривожну статистику, а саме такі показники: з лютого 2022 року було пошкоджено або зруйновано 1443 будівлі, що належать 177 державним науковим установам; для відновлення державної дослідницької інфраструктури необхідно 1,26 млрд доларів США (зокрема 980,5 млн доларів США – для закладів вищої освіти, на які припадає 52% державного наукового потенціалу); скорочення бюджету Національної академії наук України порівняно з 2021 роком становить 48% (із 238,6 млн доларів США до 124,8 млн доларів США); 12% українських науковців і викладачів закладів вищої освіти були змушені емігрувати або переміститися в межах країни. Крім того, близько 30% українських дослідників наразі працюють у дистанційному режимі, а ще 1518 науковців долучилися до складу сил оборони Сил оборони України[14]. Комплексний аналіз збитків, завданих війною вітчизняному науковому сектору, засвідчує, що умови проведення наукової та дослідно-експериментальної діяльності суттєво погіршилися після повномасштабного вторгнення.

Водночас К. Покоротило та С. Силкіна наголошують, що вагомим викликом із початком повномасштабної агресії став вимушений від'їзд значної частини студентів та викладачів за кордон. Це зумовило нагальну необхідність створення специфічних умов для продовження навчального процесу, забезпечення його безперервності та гарантування безпеки всіх учасників[15]. Очевидно, що війна трансформувала освітньо-науковий простір, оскільки простежується інтенсивний відтік наукових кадрів до втратили провідних фахівців окремими закладами, що ускладнює реалізацію поточних дослідницькиї проєктів. Поряд із цим звужуються можливість трансферу знань від досвідчених вчених до нового покоління дослідників, що чинить деструктивний вплив на спадкоємність академічних традицій.

[14] UNESCO. URL: https://www.unesco.org/uk/articles/analiz-zbytkiv-zavdanykh-viynoyu-naukovomu-sektoru-ukrayiny-ta-yikhnikh-naslidkiv

[15] Покоротило К.М., Силкіна С.О. Академічна культура та доброчесність в освітньому процесі в умовах воєнних реалій (на прикладі архітектурного факультету Київського національного університету будівництва і архітектури). *Слобожанський науковий вісник*. *Серія: Філологія*, 2023. Випуск 3. С. 144–149.

У контексті системних трансформацій В. Романенко підкреслює, що «реалії розвитку університетської освіти України відображають часткову відсутність ізоморфності об'єднаної когнітивно-нормативної системи національної освіти і національно-правової культури у учасників освітнього процесу … та подекуди невідповідність стандартам освіти провідних центрів європейської університетської освіти»[16]. З огляду на це, виникають ситуації, за яких дослідники змушені екстрено адаптуватися до нових форм наукової комунікації, кооперації та менеджменту. Науковці нерідко виконують додаткові організаційні функції, повязані з релокацією установ, акредитаційними процедурами та специфічною міжнародною звітністю тощо. За таких умов інтеграція в Європейський дослідницький простір, власне, вимагає від учених опанування нових компетентностей у сферах академічної доброчесності, наукової комунікації та грантової діяльності.

Зазначимо, що особливого значення набуває дотримання етичних норм, запобігання академічному плагіату, фасилітації та фабрикації результатів наукової діяльності крізь призму Штучного інтелекту (далі – ШІ). Відтак, на законодавчому рівні спостерігаються наступні процеси: у 2020 році набрання чинності розпорядження Кабінету Міністів України (далі – КМУ) Про схалення Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні[17]; розроблено Міністерством освіти і науки України, Національної академією наук України та Інститутом проблем штучного інтелекту Національну Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні 2021–2030[18]; Інструктивно-методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти; у 2025 році Мінцифра та МОН України разом з експертами розробили рекомендації щодо відповідального використання ШІ в закладах вищої освіти[19], цього ж року прийнято розпорядження КМУ Про затвердження плану заходів з реалізації Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні на 2025–

[16] Романенко В. Формування культури академічної доброчесності в українській університетській освіті: прояви та мотиваційні чинники. *Ukrainian Professional Education = Українська професійна освіта*, 2025. Вип. 18. С. 137–147.

[17] Розпорядження Кабінету Міністрів України від 2 грудня 2020 р. № 1556-р Про схалення Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text

[18] Національна Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні 2021–2030, Київ, 2021. с. 34. URL: https://wp.oecd.ai/app/uploads/2021/12/Ukraine_National_Strategy_for_Development_of_Artificial_Intelligence_in_Ukraine_2021-2030.pdf

[19] Міністерство цифрової трансформації. Штучний інтелект у закладах вищої освіти – ознайомлюйтеся з рекомендаціями для викладачів, студентів і працівників ЗВО, 29 квітня 2025. URL: https://thedigital.gov.ua/news/education/shtuchniy-intelekt-u-zakladakh-vishchoi-osviti-oznayomlyuytesya-z-rekomendatsiyami-dlya-vikladachiv-studentiv-i-pratsivnikiv-zvo

2026 роки[20]. Також, що не менш важливо, на базах закладів вищої освіти (далі – ЗВО) введено в дію документ (положення) «Політика використання штучного інтелекту», як-от: Львівська політехніка, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Сумський державний університет, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, розроблено проєкт в ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (22 червня 2026 року відбулося громадське обговорення змісту та внесення пропозицій) та низки інших ЗВО. Розуміємо, що інтеграція генеративного штучного інтелекту має вагоме значення для покращення професійного розвитку, оптимізації використання ресурсів, але звісно з дотриманням загальних правил використання ШІ, дотримання академічної доброчесності, а також стандартів якості освіти, тобто зазначене вимагає безперервного професійного саморозвитку та й загалом готовності до трансформації.

Врешті-решт, постійний психоемоційний стрес, ситуація невизначеності, безпекові тривоги, особисті втрати та необхідність поєднувати інтелектуальну працю з волонтерською діяльністю об'єктивно знижують загальну продуктивність дослідників. В цьому контексті актуалізується та стрімко зростає суспільний запит на наукові розвідки, пов'язані з проблематикою війни, національної безпеки, повоєнного відновлення країни та комплексної реабілітації громадян. Передбачаємо, що щазначене вимагає оперативного перегляду чинних освітньо-професійних (наукових) програм і модернізації тематики дисертаційних та планових досліджень.

Підсумовуючи, можна констатувати, що в умовах воєнної трансформації освітньо-наукового простору розвиток академічної культури дослідника відбувається на тлі відчутних кадрових втрат та перманентної організаційної перебудови наукової сфери. Водночас наявні виклики виступають потужним каталізатором для активізації міжнародної співпраці, цифрової трансформації, розвитку академічної мобільності та впровадження нових моделей професійної взаємодії. Зокрема, у межах системного оновлення, станом на 18 червня 2026 року, Національна система дослідників України розпочинає приймання і верифікацію даних[21] з додатковим супроводом, з метою правильності оформлення

[20] Розпорядження Кабінету Міністрів України від 9 травня 2025 р. № 457-р Про затвердження плану заходів з реалізації Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні на 2025–2026 роки URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/457-2025-%D1%80#Text

[21] Міністерство освіти і науки України. Національна система дослідників України розпочинає приймання і верифікацію даних. URL: https://mon.gov.ua/news/natsionalna-systema-doslidnykiv-ukrainy-rozpochynaie-pryimannia-i-veryfikatsiiu-danykh

звітності,– низкою вебіранів для дослідників, а також відбулося засідання робочих груп у межах підготовки України до переговорів про вступ до Європейського Союзу з питань науки та досліджень, освіти та культури, де було визначено стратегічні орієнтири: «створення Координаційної ради з питань відкритої науки, запровадження нових механізмів підтримки та оцінювання наукової діяльності, удосконалення системи фінансування науки, підтримка наукових видань і молодих учених, а також започаткування мережі центрів передового досвіду; розвиток національної системи кваліфікацій та підвищенні якості освіти на всіх рівнях… розширення доступу до освіти, модернізації змісту навчання та посилення інституційної спроможності освітньої системи відповідно до європейських стандартів»[22]. Варто підкреслити, що у процесі швидких реформ та відбудови країни, що зумовлює період суспільних транфориацій, необхідно не допустити зниження стандартів академічної доброчесності, відповідальності, наукової етики та об'єктивності досліджень. На наше переконання, реалізація цих кроків відкриває додаткові перспективи для сутнісної модернізації українського наукового простору.

3. Можливості розвитку академічної культури дослідника

Повоєнна трансформація освітньо-наукового простору зумовлює подолання наявних викликів та ефективне використання нових можливостей, які відкриваються завдяки цифровізації, міжнародній співпраці, інтеграції науки та бізнесу та модернізації системи управління науковою діяльністю.

Відповідно до Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки закріплено курс на активізацію взаємодії України та Європейського Союзу (далі – ЄС) у сфері вищої освіти. Зокрема, передбачено: реформування та модернізацію системи вищої освіти; сприяння наближенню інституційних стандартів у межах Болонського процесу; покращення якості та підвищення практичної значущості вищої освіти; поглиблення співробітництва між закладами вищої освіти; розширення їхніх інституційних можливостей; активізацію академічної мобільності здобувачів вищої освіти, наукових, науково-педагогічних та педагогічних працівників[23]. Відтак, у межах реалізації названих завдань в умовах воєнного стану

[22] Міністерство освіти і науки України. Відбулося спільне засідання робочих (переговорних) груп за розділами 25 «Наука та дослідження» та 26 «Освіта та культура». URL: https://mon.gov.ua/news/vidbulosia-spilne-zasidannia-robochykh-perehovornykh-hrup-za-rozdilamy-25-nauka-ta-doslidzhennia-ta-26-osvita-ta-kultura

[23] Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text

командою МОН України було ініційовано системні трансформації, спрямовані на поглиблення євроінтеграційних процесів у сфері науки та посилення міжнародні партнерства.

Одним із драйверів розвитку академічної культури виступає цифрова транформація наукової сфери. На офіційному ресурсі Міністерства освіти і науки України цей феномен інтерпретується як «комплексна робота над побудовою екосистеми цифрових рішень у сфері освіти та науки, включно зі створенням безпечного електронного освітнього середовища, забезпеченням необхідної цифрової інфраструктури закладів та установ освіти і науки, підвищення рівня цифрової компетентності, цифровою трансформацією процесів та послуг, а також автоматизацією збору і аналізу даних»[24]. Отож, цифровізація виступає основою для оптимізації дослідницьких практик.

Крім цього, основним напрямом цифрової трансформації науки в Україні є розбудова інтегрованої системи наукової діяльності, яка охоплює: Єдину електронну систему конкурсного фінансування наукових досліджень, реєстр українських дослідницьких інфраструктур, відкритий український індекс наукового цитування, цифрову платформу «Наука і Бізнес», Національну електронну науково-інформаційну система (URIS)[25]. Зазначимо, що функціонування вищезгаданих ресурсів підвищує рівень відкритості науки, забезпечує прозорий облік наукових результатів, створює передумови для формування культури відповідального дослідження, а також інтенсифікує комунікацію всередині академічної спільноти.

Також важливо наголосити, що міжнародне академічне співробітництво є своєрідно каталізатором розвитку академічної культури дослідника, оскільки відкриває широкі можливості для його учасників. Прикладом цього є низка ініціатив, що фінансуються Європейським Союзом[26]. Зокрема, проєкти LUKE (Приєднання України до Європейського дослідницького простору – платформа спільного фінансування та розбудови потенціалу для посиленої науково-дослідницької та інноваційної співпраці; грантова угода № 101188315 від 29.10.2024); Open4UA («Відкрита наука для української системи вищої освіти»; грантова угода № 101129085 – від 16.10.2023) та HEOinUA щодо створення Офісу «Горизонт Європа» в Україні на базі Національного

[24] Міністерство освіти і науки України. Цифрова трансформація освіти і науки. URL: https://mon.gov.ua/tag/tsifrova-transformatsiya-osviti-i-nauki?&tag=tsifrova-transformatsiya-osviti-i-nauki

[25] Міністерство освіти і науки України. Національна електронна науково-інформаційна система (URIS). URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/tsifrova-transformatsiya-osviti-i-nauki/natsionalna-elektronna-naukovo-informatsiyna-sistema-uris

[26] Національний фонд досліджень України. Проєкти, що фінансуються Європейським Союзом. URL: https://nrfu.org.ua/mizhnarodna-spivpraczya/

фонду досліджень України (грантова угода № 101132682 від 23.08.2023). Підтвердження думки, опрацьовані наукові розвідки Т. Шапіро та В. Яновської, дослідники вказують те, що «співпраця дозволяє університетам, науково-дослідним інституціям і бізнес-організаціям отримати доступ до ширшого спектру ресурсів і знань з меншими витратами, спільно вирішувати складні проблеми та розподіляти ризики, пов'язані з дослідженнями і розробками; … покращує комунікацію між науковцями, підвищує якість досліджень, збільшує кількість публікацій, сприяє науковим досягненням, призводить до синергетичних ефектів інноваційного розвитку та підтримує позитивні тенденції соціальноекономічних змін; … інтернаціоналізація національних академічних екосистем стає одним із ключових напрямків наукової політики, що веде до розвитку та зміцнення наукового потенціалу»[27]. Узагальнюючи вищесказане акцентуємо увагу на тому, що інтернаціоналізація освіти підвищує можливість отримувати грантову підтримку як для окремих науково-педагогічних працівників і здобувачів вищої освіти, так і для закладів вищої освіти через колективні гранти і розвиток стратегічного партнерства[28]. Але більш докладно про це піде мова далі.

Реалізація стратегічних цілей Європейського освітнього простору у сфері розвитку академічної культури та міжнародного співробітництва на сучасному етапі забезпечується інструментами програми Еразмус+. Основними векторами програми на період 2021–2027 рр. визначено стимулювання індивідуальної та групової академічної мобільності, інтенсифікацію міжінституційної співпраці, підвищення рівня якості освіти, забезпечення принципів інклюзії, рівності, інноваційності та прагнення до дослідницької досконалості на рівні організацій та освітньої політики. У цьому контексті участь України як третьої країни, не асоційованої до Програми (країни-партнера), відкриває перспективидля розвитку академічної культури вітчизняних дослідників та інтеграції у світовий науковий простір. Зокрема, в рамках конкурсів 2024 року для українських інституцій було передбачено диференційовані можливості міжнародньої взаємодії: 31 конкурс у статусі партнерів, 11 – у ролі заявників або партнерів, 8 конкурсів для асоційованих партнерів. Окрему цінність для підтримки України мали 5 конкурсів у межах «Партнерств співпраці»

[27] Шапіро Т. та Яновська В. Міжнародне академічне співробітництво: обрані моделі та механізми. Центр українських студій при варшавській школі економіки аналітичне дослідження № 2024/02. URL: http://szapiro.net/wp-content/uploads/2024/10/CSUkr_WP-2024_02Ukr.pdf

[28] Степаненко О. С., Потюк С.В. Інтернаціоналізація освітньої системи в Україні: запровадження зарубіжного досвіду. *Наука і техніка сьогодні.* 2022. № 4 (4). С. 298–309.

(напрям КА220), спрямованих на модернізацію освітньо-наукового середовища[29].

У межах проєкту INSIGHT (Inclusive teaching methods in higher education; 2024-2027) зосереджено увагу на інноваційну модель інклюзивного викладання, що відображає системний підхід до вдосконалення інклюзивних практик у сфері вищої освіти. Міжнародна ініціатива спрямована на усунення освітніх диспропорцій шляхом впровадження інклюзивних стратегій[30]. На переконання О. Аніщенко та С. Прийма даний проєкт «відкриває доступ до інноваційних практик, сприяє інтеграції українських університетів в Європейський освітній простір, формує культуру універсального дизайну навчання, а відтак реалізація проєкту закладає основу довгострокових змін, уможливлюючи безперервний розвиток викладачів і роблячи вагомий внесок у створення справедливого та конкурентоспроможного суспільства»[31].

Варто зазначити, що інструментом інформаційного забезпечення та орієнтування науковців у грантових пропозиціях науково-дослідною частиною ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (далі – УжНУ) щомісячно формується «Дайджест наукових грантів». Аналіз моніторингових даних за перше півріччя 2026 року (лютий – червень)[32,33,34,35,36] надав змогу визначити вектори фінансової підтримки, які безпосередньо екстраполюються на процес формування академічної культури дослідника та розширення міжнародної співпраці.

По-перше, інтеграція до європейського дослідницького простору. Протягом усього аналізованого періодустабільними інструментами інституційної взаємодії виступають програми Горизонт Європа

[29] Можливості з міжнародної академічної мобільності Програми ЄС Еразмус+. URL: https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2023/12/ka1_e-icm_2024_dec20.pdf

[30] INSIGHT Project. INSIGHT: Inclusive teachiNg methodS in hIGHer education, 2024.

[31] Аніщенко О., Прийма С. Міжнародні проєкти ERASMUS+ як інструмент удосконалення інклюзивних практик у професійній діяльності викладачів закладів вищої освіти. *Європейський вимір освіти в Україні майбутнього*. Тези доповідей конференції Європейської асоціації освітнього права і політики (ELA). Київ, 18–19 грудня, 2025. К.: Інститут вищої освіти НАПН України, 2026. С.18-20.

[32] Дайджест наукових грантів. ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (лютий 2026 р.). URL: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/100886

[33] Дайджест наукових грантів. ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (березень 2026 р.). URL: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/102203

[34] Дайджест наукових грантів. ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (квітень 2026 р.). URL: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/102823

[35] Дайджест наукових грантів. ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (травень 2026 р.). URL: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/103429

[36] Дайджест наукових грантів. ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (червень 2026 р.). URL: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/104029

(кластери та місії), ініціативи COST (Європейське співробітництво в галузі науки та техніки), програми доступу до роботи в лабораторіях Об'єднаного дослідницького центру Європейської Комісії. Варто підкреслити, що вагоме значення набувають конкурси «Партнерств співпраці» (напрям КА220) програми Еразмус+, орієнтовані на модернізацію вітчизняного наукового середовища.

По-друге, Міжнародні паритетні науково-дослідні проєкти, які спрямовані на розбудову культуриспільного проектування з іноземними колегами. Загалом, у 2026 році запущені конкурси українсько-австрійських та українсько-латвійських науково-дослідних проєктів для реалізації у 2027–2028 рр., українсько-норвезькі дослідження ментального здоров'я (RCN-НФДУ).

По-третє, розвиток міждисциплінарних та цільових конпетенцій. Зокрема, у сфері охорони здоров'я: гранти на впровадження рішень медичної візуалізації на основі ШІ в охорону здоров'я, гранти у сфері освіти, медицини, реабілітації тощо в рамках програми безпеки людини «Кусаноне» (посольство Японії в Україні), Інноваційні втручання для запобігання шкідливому впливу використання цифрових технологій на психічне здоров'я дітей та молоді, Грант на розвиток цифрових навичок у сфері ШІ для медицини. гранти на невеликі громадські проєкти на місцевому рівні (посольство Словаччини), єврогранти на створення платформи розвитку онкологічних доліджень в Україні та ЄС); наука та інновації: гранти на дослідження у сфері зміни клімату (HORIZON EUROPE), гранти для партнерств у галузі досліджень та інновацій, що сприятимуть міжнародному науковому співробітництву (LUKE)), гранти для інноваційних стартапів EIC ACCELERATOR 2026, Грант на розробку нових технологій майбутнього для МСБ), гранти на відновлення забруднених територій України: біотехнології та екологічні рішення, грант на проєкт з оптимізції біопереробних заводів, гранти на інноваційні проєкти зі свободи інтернету: технології, дослідження, кібербезпека (Internet freedom fund), Грант до €1 000 000 на екологічні цифрові рішення для міст.

По-четверте, академічна мобільність та трансфер технологій передбачає розширення дослідницького світогляду через програми стажування для дослідників (грант до €15 900 на інноваційні стажування для дослідників, Бізнес-стажування для молодих підприємців), а інноваційна культура трансферу знань підтримується інструментами EIC ACCELERATOR та грантами (грант до €40 000 на розробку інноваційних FoodTech-рішень для МСП; Як отримати гранти ЄС для соціально відповідальних IT-стартапів; грант до €200 000 на впровадження AI та IoT рішень у промислові кластери; грант до €100 000

на розвиток ШІ та робототехніки для МСП; грант до $15 000 на розвиток соціальних проєктів та стартапів для молодих інноваторів)

По-п'яте, соціокультурні проєкти, власне, окреслюють те, що інтеграція дослідників гуманітарного профілю здійснюються через конкурсні програми «Креативна Європа» (грантові можливості для новинної журналістики; грантовий конкурс для аудіовізуального, культурного та креативного секторів (CREATIVE INNOVATION LAB); гранти на європейські проєкти співпраці культурних та креативних секторів; гранти на створення телевізійного та онлайн-контенту; гранти на підтримку креативних українців (KSE "TALENTS FOR UKRAINE"); гранти на сприяння переходу до циркулярної та ресурсоефективної економіки (Interreg); гранти на спільні міжнародні проєкти з країнами вишеградської четвірки, які сприяють демократизації (Visegrad+); гранти на малі проєкти в рамках польсько-українського партнерства, грант до 6 000$ на створення оригінальних фото та відеопроєктів для митців).

Таким чином, структура «Дайджестру наукових грантів УжНУ» демонструє диверсифікований характер можливостей, що дозволяє дослідникам поетапно трансформувати індивідуальну наукову діяльність у масштабне міжнародне співробітництво. Станом на червень 2026 року у ДВНЗ «УжНУ» прозвітовано про те, що університет налічує понад 150 закордонних партнерів США, Словачинна, Велика Британія, Італія, Хорватія, Польща, Румунія, Чехія, Угорщина і т.д., а також щорічно укладаються близько 15 нових угод з міжнародними партнерами – це свідчення про потужну та злагоджену роботу. Також за інформацією відділу міжнародних зв'язків УжНУ щодо ключових досягень 2025 року: 26 активних міжнародних проєктів, 921 відряджень, 685 мобільностей Еразмус+ до 2026 року, присутність у понад 25 країнах, 11 асоціацій, альянсів та консорціумів – членство УжНУ тощо. На наше переконання, в подальшому, зорема, в повоєнний період стимулюватиме академічну мобільність та вкорінення принципів міжнародної колаборації в академічну культуру дослідників.

В контексті даного питання варто наголосити про симбіоз можливостей та виклики, а саме: з одного боку міжнародна співпраця відкриває нові можливості для професійного розвитку, участі у грантових програмах та спільних дослідженнях, а з іншого боку, вимагає від дослідника високого рівня академічної культури, володіння іноземними мовами, дотримання міжнародних стандартів наукової діяльності та міжкультурної комунікації.

Насамкінець, системні кроки держави щодо розбудови академічної культури та розширення можливостей міжнародної співпраці простежуються через грантову політику Національного фонду досліджень

України. На офіційному онлайн-ресурсі фонду відображено актуальні пропозиції конкурсних програм, що стимулюють міжнародну колаборацію та трансфер знань. Зокрема, йдеться про цільові вітчизняні та паритетні міжнародні ініціативи: конкурс наукових досліджень «Прикладна наука для стійкості та відновлення України»[37], Спільний конкурс із Центром природних ресурсів Фінляндії LUKE (LUKE Joint Call), Спільний конкурс RCN-НФДУ, спрямований на фінансування дослідницьких проєктів із ментального здоров'я в Україні під час війни та в післявоєнний період, стратегічну програму «Передова фундаментальна наука в Україні 2027–2029»[38] тощо. Упровадження вищеокреслених комплексних програм свідчить про формування якісно нових, перспективних стандартів підтримки наукової спільноти, орієнтованих на інтегацію у світовий дослідницький простір.

ВИСНОВКИ

Узагальнюючи викладене, вважаємо, що академічна культура постає як цілісна система цінностей, поведінкових норм, моделей комунікації та дослідницьких практик, конструктивний сенс яких детенмінуються принципом академічної доброчесності. Саме доброчесність є основою, яка забезпечує внутрішню стійкість освітньо-наукового простору, адаптацію до суспільних викликів та інтеграцію у світову наукову спільноту.

В умовах воєнної трансформації розвиток академічної культури дослідника відбувається у суперечливих реаліях: на тлі кадрових втрат та організаційної перебудови наукової сфери. Водночас екзогенні виклики виступають потужним каталізатором для активізації міжнародного співробітництва, розвитку академічної мобільності та впровадження нових моделей міжінституційної взаємодії, що відкриває додаткові перспективи для сутнісної модернізації української науки.

Ключовим драйвером та основою для оптимізації дослідницьких практик є цифрова транформація. Відповідно до стратегічних орієнтирів Міністерства освіти і науки України, процес передбачає побудову

[37] Національний фонд досліджень України. Оголошення проведення Національним фондом досліджень України конкурсу проєктів з виконання наукових досліджень «Прикладна наука для стійкості та відновлення України» від 8 квітня 2026 року. URL: https://nrfu.org.ua/news/naczionalnyj-fond-doslidzhen-ukrayiny-povidomlyaye-pro-ogoloshennya-provedennya-naczionalnym-fondom-doslidzhen-ukrayiny-konkursu-proyektiv-z-vykonannya-naukovyh-doslidzhen-prykladna-nauka/?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAYnJpZBExeXpEaElDbEVpNFN4MjVQVXNydGMGYXBwX2lkEDIyMjAzOTE3ODgyMDA4OTIAAR7hQq2pkRVSkT6YpydEhY9fDDUbR7fpYNTMEW56Ux5Mm4hpYJTNFlYzgw4BZA_aem_hB7rZrg1SCUIHWi5Br9_Ig

[38] Національний фонд досліджень України. Оголошені конкурси. URL: https://nrfu.org.ua/contests/current-calls/

комплексної екосистеми цифрових рішень, що охоплює створенням безпечного електронного освітнього середовища, забезпеченням інфраструктури, підвищення рівня цифрової компетентності вчених, а також автоматизацію процесів збору і аналізу даних. Отож, окреслене підвищує рівень відкритості науки та забезпечує прозорий облік наукових результатів, створює передумови для утвердження культури відповідального дослідження й інтенсифікації внутрішньоакадемічної комунікації.

Таким чином, синергетичний аспект від упровадження розглянутих комплексних програм і цифрових інструментів свідчить про поетапне формування в Україні якісно нових, перспективних стандартів підтримки наукової спільноти. Укорінення цих стандартів в академічну культуру дослідників є запорукою повноправного входження та самореалізації у світовому дослідницькому просторі.

АНОТАЦІЯ

У статті здійснено комплексний аналіз особливостей формування та розвитку академічної культури дослідника в умовах воєнних викликів та повоєнний трансформації освітньо-наукового простору України. Визначено, що руйнування інфраструктури, деструкція дослідницьких колективів та відтік кадрів зумовлюють необхідність інституційного оновлення наукової сфери. На основі теоретико-методологічних підходів академічну культуру обгрунтовано як інтегративне утворення, в якому базовий елемент виділено академічна доброчесність. Доведено, що екзогенні кризи воєнного часу водночас виступають каталізатором для модернізації української науки шляхом цифровізації та інтернаціоналізації. У дослідженні систематизовані інструменти інтеграції вітчизняних вчених до Європейського дослідницького простору, зокрема через програми Еразмус+, проєкти Національного фонду досліджень України та міжнародні паритетні конкурси. Окрему увагу приділено ролі цифрової трансформації та розбудові інтегрованих систем (URIS, платформи «Наука і Бізнес»), що оптимізують дослідницькі практики й забезпечать відкритість науки. З'ясовано, що диверсифікація грантових можливостей, представлена у щомісячних моніторингах, дозволяє дослідникам поетапно трансформувати індивідуальну діяльність у міжнародну колаборацію. Констатовано, що синергетичний ефект від упровадження інноваційних моделей викладання і цифрових рішень закладає основу для професійних стандартів. Резюмовано, що корінення якісно нових стандартів підтримки наукової спільноти є запорукою повноправної самореалізації українських вчених у світовому дослідницькому просторі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Механізми забезпечення та вдосконалення якості вищої освіти в контексті стійкого розвитку в умовах євроінтеграції : навчальний посібник / О. Воробйова, В. Іванова, В. Луговий, О. Паламарчук, О. Слюсаренко, Ж. Таланова; за ред. В. Лугового, Ж. Таланової. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2025. 49 с. DOI: https://doi.org/10.31874/978-617-7486-55-7-2025
2. Закон України «Про освіту» від 01.01.2026 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення 03.06.2026)
3. Закон України «Про вищу освіту» від 11.03.2026 № 848-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (дата звернення 05.06.2026)
4. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» від 22.03.2026 № 848-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text (дата звернення 09.06.2026)
5. Лист Міністерства освіти і науки України «Стосовно Рекомендацій щодо запобігання академічному плагіату та його виявлення в наукових роботах (авторефератах, дисертаціях, монографіях, наукових доповідях, статтях тощо) від 15.08.2018 № 1/11-8681 URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v8681729-18#Text (дата звернення 05.06.2026)
6. Закон України «Про академічну доброчесність» від 18.12.2025 № 4742-IX URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20#Text (дата звернення 13.06.2026)
7. Поліщук Л. О., Гайдукевич К. А. Академічна культура закладів вищої освіти України. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв* : наук. журнал. 2023. № 2. С. 28–35.
8. Семеног О. М. Навчання української мови і літератури у вимірах ключових компетентностей : метод. посіб. Суми, 2023. 212 с.
9. Пак І. В. Академічна культура українського студентства: фактори формування та особливості прояву : дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.04. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. Харків, 2019. 251 с.
10. Хоружий Г. Ф. Академічна культура : цінності та принципи вищої освіти. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2012. 320 с.
11. Козинець А.О., Ягодзінський С.М. Академічна культура та доброчесність здобувачів як компетентісна складова їх професійного розвитку. *Інноваційна педагогіка*, 2024. Вип.77. С. 17–22. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/

12. Кубко В. П. Аксіологічний вимір академічної культури. *Культурологічний альманах*, 2022. Вип. 4. С. 118–124. DOI: https://doi.org/10.31392/cult.alm.2022.4.14

13. Семеног О.М. Академічна культура дослідника: європейський та національний контексти: навчальний посібник. Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2021. 218 с.

14. UNESCO. URL: https://www.unesco.org/uk/articles/analiz-zbytkiv-zavdanykh-viynoyu-naukovomu-sektoru-ukrayiny-ta-yikhnikh-naslidkiv (дата звернення 20.06.2026)

15. Покоротило К.М., Силкіна С.О. Академічна культура та доброчесність в освітньому процесі в умовах воєнних реалій (на прикладі архітектурного факультету Київського національного університету будівництва і архітектури). *Слобожанський науковий вісник. Серія: Філологія*, 2023. Випуск 3. С. 144-149. DOI: https://doi.org/10.32782/philspu/2023.3.26

16. Романенко В. Формування культури академічної доброчесності в українській університетській освіті: прояви та мотиваційні чинники. *Ukrainian Professional Education = Українська професійна освіта*, 2025. Вип. 18. С. 137–147. DOI: https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347736

17. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 2 грудня 2020 р. № 1556-р Про схалення Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text (дата звернення 13.06.2026)

18. Національна Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні 2021-2030, Київ, 2021. с. 34. URL: https://wp.oecd.ai/app/uploads/2021/12/Ukraine_National_Strategy_for_Development_of_Artificial_Intelligence_in_Ukraine_2021-2030.pdf

19. Міністерство цифрової трансформації. Штучний інтелект у закладах вищої освіти – ознайомлюйтеся з рекомендаціями для викладачів, студентів і працівників ЗВО, 29 квітня 2025. URL: https://thedigital.gov.ua/news/education/shtuchniy-intelekt-u-zakladakh-vishchoi-osviti-oznayomlyuytesya-z-rekomendatsiyami-dlya-vikladachiv-studentiv-i-pratsivnikiv-zvo (дата звернення 15.06.2026)

20. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 9 травня 2025 р. № 457-р Про затвердження плану заходів з реалізації Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні на 2025–2026 роки URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/457-2025-%D1%80#Text (дата звернення 13.06.2026)

21. Міністерство освіти і науки України. Національна система дослідників України розпочинає приймання і верифікацію даних. URL: https://mon.gov.ua/news/natsionalna-systema-doslidnykiv-ukrainy-

rozpochynaie-pryimannia-i-veryfikatsiiu-danykh (дата звернення 20.06.2026)

22. Міністерство освіти і науки України. Відбулося спільне засідання робочих (переговорних) груп за розділами 25 «Наука та дослідження» та 26 «Освіта та культура». URL: https://mon.gov.ua/news/vidbulosia-spilne-zasidannia-robochykh-perehovornykh-hrup-za-rozdilamy-25-nauka-ta-doslidzhennia-ta-26-osvita-ta-kultura (дата звернення 20.06.2026)

23. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text (дата звернення: 15.06.2026)

24. Міністерство освіти і науки України. Цифрова трансформація освіти і науки. URL: https://mon.gov.ua/tag/tsifrova-transformatsiya-osviti-i-nauki?&tag=tsifrova-transformatsiya-osviti-i-nauki (дата звернення 19.06.2026)

25. Міністерство освіти і науки України. Національна електронна науково-інформаційна система (URIS). URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/tsifrova-transformatsiya-osviti-i-nauki/natsionalna-elektronna-naukovo-informatsiyna-sistema-uris (дата звернення 19.06.2026)

26. Національний фонд досліджень України. Проєкти, що фінансуються Європейським Союзом. URL: https://nrfu.org.ua/mizhnarodna-spivpraczya/ (дата звернення 17.06.2026)

27. Шапіро Т. та Яновська В. Міжнародне академічне співробітництво: обрані моделі та механізми. Центр українських студій при варшавській школі економіки аналітичне дослідження № 2024/02. URL: http://szapiro.net/wp-content/uploads/2024/10/CSUkr_WP-2024_02Ukr.pdf (дата звернення 15.06.2026)

28. Степаненко О. С., Потюк С.В. Інтернаціоналізація освітньої системи в Україні: запровадження зарубіжного досвіду. *Наука і техніка сьогодні*. 2022. №. 4 (4). С. 298–309. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-4(4)-298-309

29. Можливості з міжнародної академічної мобільності Програми ЄС Еразмус+ URL: https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2023/12/ka1_e-icm_2024_dec20.pdf (дата звернення 21.06.2026)

30. INSIGHT Project. INSIGHT: Inclusive teachiNg methodS in hIGHer education, 2024

31. Аніщенко О., Прийма С. Міжнародні проєкти ERASMUS+ як інструмент удосконалення інклюзивних практик у професійній діяльності викладачів закладів вищої освіти. *Європейський вимір освіти в Україні майбутнього*. Тези доповідей конференції Європейської асоціації освітнього права і політики (ELA). Київ,

18–19 грудня, 2025. К.: Інститут вищої освіти НАПН України, 2026. С. 18-20. DOI: https://doi.org/10.31874/978-617-7486-60-1-2026

32. Дайджест наукових грантів. ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (лютий 2026 р.) URL: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/100886 (дата звернення 25.05.2026)

33. Дайджест наукових грантів. ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (березень 2026 р.) URL: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/102203 (дата звернення 27.05.2026)

34. Дайджест наукових грантів. ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (квітень 2026 р.) URL: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/102823 (дата звернення 29.05.2026)

35. Дайджест наукових грантів. ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (травень 2026 р.) URL: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/103429 (дата звернення 04.06.2026)

36. Дайджест наукових грантів. ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (червень 2026 р.) URL: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/104029 (дата звернення 21.06.2026)

37. Національний фонд досліджень України. Оголошення проведення Національним фондом досліджень України конкурсу проєктів з виконання наукових досліджень «Прикладна наука для стійкості та відновлення України» від 8 квітня 2026 року. URL: https://nrfu.org.ua/news/naczionalnyj-fond-doslidzhen-ukrayiny-povidomlyaye-pro-ogoloshennya-provedennya-naczionalnym-fondom-doslidzhen-ukrayiny-konkursu-proyektiv-z-vykonannya-naukovyh-doslidzhen-prykladna-nauka/?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAYnJpZBExeXpEaElDbEVpNFN4MjVQVXNydGMGYXBwX2lkEDIyMjAzOTE3ODgyMDA4OTIAAR7hQq2pkRVSkT6YpydEhY9fDDUbR7fpYNTMEW56Ux5Mm4hpYJTNFlYzgw4BZA_aem_hB7rZrg1SCUIHWi5Br9_Ig (дата звернення 21.06.2026)

38. Національний фонд досліджень України. Оголошені конкурси. URL: https://nrfu.org.ua/contests/current-calls/ (дата звернення 21.06.2026)

Information about the author:
Potiuk Sofiia Vasylivna,
Doctor of Philosophy in Pedagogy,
Lecturer at the Department of Physical Therapy, Rehabilitation, Special and Inclusive Education
State University “Uzhhorod National University”
1, I. Franko str., Uzhhorod, 88000, Ukraine

DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-708-6-24

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ МІЖНАРОДНИХ СТАНДАРТІВ ЯКОСТІ В АКАДЕМІЧНУ КУЛЬТУРУ УКРАЇНСЬКОГО ПЕДАГОГА-ДОСЛІДНИКА

Таможська І. В., Замрозевич-Шадріна С. Р.

ВСТУП

Сучасний етап розвитку системи вищої освіти України характеризується глибокими трансформаційними процесами, пов'язаними з європейською інтеграцією, глобалізацією наукового простору та цифровою модернізацією освітньої діяльності. Входження України до Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору зумовлює необхідність гармонізації національної системи освіти із загальновизнаними міжнародними стандартами якості, принципами академічної доброчесності та сучасними моделями організації науково-педагогічної діяльності. За таких умов особливого значення набуває проблема формування нової академічної культури українського педагога-дослідника, яка повинна відповідати сучасним вимогам відкритої науки (Open Science), принципам Responsible Research and Innovation (RRI), Європейським стандартам і рекомендаціям щодо забезпечення якості вищої освіти (ESG 2015), а також міжнародним вимогам до наукової комунікації та публікаційної етики.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що сучасний педагог-дослідник виконує значно ширші функції, ніж традиційна роль викладача. Він виступає не лише носієм професійних знань, але й активним учасником міжнародного наукового співтовариства, генератором інноваційних ідей, організатором дослідницької діяльності, наставником здобувачів освіти та провідником принципів академічної доброчесності. У сучасних умовах професійна діяльність викладача дедалі більше інтегрується у світовий академічний простір, де якість освітньої та наукової діяльності оцінюється відповідно до міжнародних критеріїв прозорості, відкритості, етичності та результативності наукових досліджень.

Водночас процес імплементації міжнародних стандартів якості в український академічний простір супроводжується низкою викликів. Серед них особливого значення набувають питання адаптації європейських механізмів внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості освіти, формування культури академічної доброчесності, розвитку публікаційної активності у виданнях міжнародних

наукометричних баз даних Scopus та Web of Science, використання цифрових технологій для організації наукової діяльності, а також впровадження принципів відкритої науки у практику роботи закладів вищої освіти України.

Освіта традиційно розглядається як один із ключових соціальних інститутів, що забезпечує передачу культурних, наукових і професійних цінностей від покоління до покоління. У широкому розумінні освіта є процесом розвитку інтелектуального, морального та професійного потенціалу особистості, формування її світогляду, громадянської відповідальності та здатності до інноваційної діяльності. Саме через систему освіти суспільство відтворює накопичений досвід, культурну спадщину та наукові знання, забезпечуючи безперервність цивілізаційного розвитку. У сучасному інформаційному суспільстві освіта перетворюється на важливий ресурс розвитку людського капіталу, конкурентоспроможності держави та її інтеграції у глобальний науковий простір. Зокрема, у дослідженні М. Скидана[1] «Модель стратегічного розвитку вищої освіти України» наголошується, що повномасштабна військова агресія російської федерації проти України стала потужним каталізатором глибоких трансформацій у національній системі вищої освіти. Воєнні виклики суттєво вплинули на організацію освітнього процесу, механізми академічної взаємодії, забезпечення якості освіти та функціонування системи професійної підготовки науково-педагогічних кадрів. За цих умов особливої актуальності набуває необхідність створення інноваційної моделі розвитку вищої освіти, здатної одночасно відповідати сучасним світовим тенденціям та зберігати національні освітні традиції й академічні цінності. Автор підкреслює, що стратегічна модернізація вищої освіти має ґрунтуватися на впровадженні компетентнісного підходу, інтеграції фундаменталь-ної та практико-орієнтованої підготовки, розвитку дослідницької культури й академічної мобільності. Водночас особлива увага приділяється формуванню в здобувачів освіти економічного мислення, підприємницької ініціативності, аналітичних і прогностичних здібностей, які є необхідними складовими професійної успішності в умовах динамічних суспільних і технологічних змін. У контексті імплементації міжнародних стандартів якості зазначені положення набувають особливої значущості, оскільки сприяють формуванню сучасної академічної культури українського педагога-дослідника та його інтеграції до європейського освітнього і наукового простору.

[1] Скидан М. І. Модель стратегічного розвитку вищої освіти України. *Грааль науки.* 2023. No 31. С. 87-89.

Сучасний розвиток освіти характеризується низкою взаємопов'язаних тенденцій, які безпосередньо впливають на формування академічної культури педагога-дослідника. Однією з таких тенденцій є гуманізація освіти, що передбачає орієнтацію освітнього процесу на розвиток особистості, забезпечення її прав і свобод, підтримку творчої самореалізації та професійного становлення. Не менш важливим напрямом виступає гуманітаризація, яка сприяє формуванню цілісного світогляду, розвитку міжкультурної комунікації, академічної мобільності та здатності працювати в міжнародному освітньому середовищі.

Важливою ознакою сучасної освітньої системи є диференціація та диверсифікація, що забезпечують можливість індивідуалізації професійного розвитку, створення різноманітних освітніх траєкторій та впровадження інноваційних моделей підготовки педагогічних кадрів. Особливого значення набуває стандартизація освіти, яка спрямована на забезпечення єдиних критеріїв якості підготовки фахівців та узгодження національних освітніх програм із міжнародними вимогами. Саме міжнародні стандарти якості сьогодні визначають основні орієнтири розвитку академічної культури, регламентують механізми внутрішнього забезпечення якості, принципи академічної доброчесності та критерії оцінювання результатів наукової діяльності.

Водночас цифрова трансформація освіти сприяє появі нових інструментів забезпечення якості академічної діяльності. Використання електронних репозитаріїв, цифрових ідентифікаторів дослідників (ORCID), міжнародних наукометричних баз даних, систем перевірки академічних текстів на плагіат, платформ відкритої науки та інструментів штучного інтелекту істотно змінює традиційні підходи до організації науково-педагогічної діяльності. За таких умов академічна культура педагога-дослідника набуває нового змісту, що передбачає не лише дотримання етичних принципів наукової роботи, а й володіння сучасними цифровими компетентностями та навичками міжнародної наукової комунікації.

Аналіз сучасних наукових досліджень свідчить[2] [3] [4], що питання забезпечення якості вищої освіти, академічної доброчесності та

[2] Клепко С. Ф. Наукова робота і управління знаннями: навч. посіб. Полтава : ПОІППО, 2005. 201 с.

[3] Лазаренко Н.І. Професійна підготовка вчителів у педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції : монографія. Вінниця : ТОВ «Друк плюс», 2021. 365 с..

[4] Zlenko N. M., Tamozhska I. V. Formation of academic writing culture as a factor ensuring integrity in the educational process of higher education institutions. *Academic Culture of a Teacher-Researcher in the Scientific and Educational Space: Global, European, and National Contexts :* Scientific monograph. Riga, Latvia: «Baltija Publishing». 2025. 279–290. https://doi.org/10.30525/978-9934-26-600-3-15

інтернаціоналізації наукової діяльності активно розробляються як зарубіжними, так і українськими вченими. Значний внесок у дослідження проблем забезпечення якості освіти зробили В. Биков, Л. Карташова, Т. Сорочан, В. Кремень, О. Локшина, В. Луговий, С. Калашнікова, Ю. Триус, В. Кухаренко, С. Литвинова та інші. Разом із тим питання комплексної імплементації міжнародних стандартів якості саме в академічну культуру українського педагога-дослідника в умовах цифрової трансформації та інтеграції до європейського освітнього простору залишається недостатньо дослідженим і потребує подальшого наукового осмислення.

1. Академічна культура як складова професійної діяльності сучасного педагога-дослідника

Академічна культура є багатовимірним соціально-педагогічним феноменом, що відображає систему цінностей, норм, правил, професійних традицій та моделей поведінки, які визначають особливості освітньої та науково-дослідної діяльності. Вона охоплює не лише дотримання академічної доброчесності, але й готовність до міжнародної співпраці, відкритості наукових результатів, критичного мислення, інноваційності та відповідального ставлення до професійної діяльності. Теоретичною основою формування академічної культури виступає педагогічна аксіологія, яка розглядається як міждисциплінарний напрям сучасної педагогічної науки та філософії освіти. Предметом педагогічної аксіології є дослідження системи цінностей освіти і науки, механізмів формування ціннісної свідомості особистості, її ставлення до професійної діяльності та соціальної відповідальності. У цьому контексті академічна культура постає як інтегративна характеристика педагога-дослідника, що поєднує морально-етичні, професійні, інтелектуальні та соціокультурні складові.

Сучасний педагог-дослідник виступає не лише носієм знань, а й активним суб'єктом генерації нових наукових ідей, учасником міжнародних дослідницьких проєктів, наставником молодих науковців та провідником принципів академічної доброчесності[5]. Саме тому важливою складовою його професійної компетентності стає сформована система академічних цінностей, яка визначає якість наукової діяльності, рівень довіри до результатів досліджень та ефективність інтеграції до міжнародного академічного середовища.

Однією з визначальних тенденцій розвитку сучасної педагогічної освіти є забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії професійного становлення педагога-дослідника. Концепція навчання впродовж життя

[5] Регейло І.Ю. Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні у XX – початку XXI століття: монографія. Київ: Освіта України, 2014. 704 с.

передбачає безперервний процес особистісного та професійного розвитку, який реалізується через формальну, неформальну та інформальну освіту[6]. Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017)[7], індивідуальна освітня траєкторія визначається як персональний шлях реалізації потенціалу особистості, що формується з урахуванням її здібностей, професійних інтересів, мотивації, попереднього досвіду та освітніх потреб. Такий підхід створює передумови для розвитку академічної мобільності, професійної автономії та готовності до постійного оновлення компетентностей.

В умовах цифрової трансформації освіти академічна культура нерозривно пов'язана із здатністю педагога-дослідника до саморозвитку та самоосвіти. Сучасні цифрові платформи, відкриті електронні ресурси, масові відкриті онлайн-курси (МООС), міжнародні наукометричні бази даних Scopus і Web of Science, цифрові ідентифікатори ORCID та ResearcherID створюють принципово нові можливості для професійного вдосконалення та міжнародної наукової комунікації. Водночас ефективне використання цих ресурсів потребує сформованої інформаційно-цифрової компетентності та високого рівня академічної культури. Особливе місце у структурі академічної культури сучасного педагога-дослідника займає академічна доброчесність. Вона є фундаментальним принципом функціонування сучасної освіти і науки та визначає морально-етичні засади професійної діяльності. В українському законодавстві академічна доброчесність трактується як сукупність етичних принципів і визначених законом правил, якими повинні керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової діяльності. Аналіз наукових досліджень дозволяє зробити висновки, що в сучасному академічному середовищі академічна доброчесність охоплює значно ширший спектр питань, ніж лише запобігання плагіату. Вона включає чесність у проведенні досліджень, об'єктивність інтерпретації результатів, відповідальність за достовірність наукових даних, дотримання авторського права, прозорість процедур рецензування та повагу до інтелектуальної власності[8] [9]. Саме тому міжнародні організації, зокрема Committee on

[6] Tamozhska I., Lehan I., Shcherbak I., Suprun D., Hryhorenko T. Functioning and development of national and European adult education systems: a comparative aspect. *Conhecimento & Diversidade,* Niterói. 2023. Vol. 15 (40). 45–61. https://doi.org/10.18316/rcd.v15i40.11275

[7] Закон України «Про освіту». 2017. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 01.06.2026)

[8] Сустрєтов А. С., Згурська В. Л., Таможська І. В. Реалізація принципів академічної доброчесності в європейському освітньому просторі: практики Франції та Німеччини. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія.* 2026. № 1. С. 286–292. https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-1-38

Publication Ethics (COPE), активно розробляють рекомендації щодо етичної поведінки науковців та забезпечення високих стандартів академічної діяльності.

Основними етичними принципами професійної діяльності сучасного педагога-дослідника виступають чесність, відповідальність, автономність, повага до людської гідності, соціальна справедливість, професійна компетентність, доброзичливість, культура академічної комунікації та відкритість до міжнародної співпраці. Важливим аспектом академічної культури є також готовність до командної роботи, взаємопідтримки, наукового наставництва та розвитку творчої співпраці між усіма учасниками освітнього процесу.

Формування сучасної академічної культури українського педагога-дослідника значною мірою відбувається під впливом міжнародних нормативних документів та європейських освітніх політик. Одним із ключових документів є Всеосяжна рамка кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти (QF-EHEA), яка ґрунтується на Дублінських дескрипторах і визначає очікувані результати навчання та професійної діяльності на різних освітніх рівнях. Не менш важливу роль відіграє Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя (EQF-LLL), яка забезпечує узгодженість національних систем освіти та сприяє академічній і професійній мобільності. Значний вплив на розвиток академічної культури здійснюють також Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG 2015), які визначають основні принципи внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості освіти, розвитку культури якості та залучення всіх учасників освітнього процесу до її формування.

Особливого значення для розвитку сучасної академічної культури набувають принципи відкритої науки, які передбачають відкритий доступ до результатів досліджень, відкриті дані, міжнародну наукову співпрацю та прозорість дослідницьких процедур. У сучасному академічному середовищі педагог-дослідник повинен бути готовим працювати відповідно до цих принципів, активно використовувати цифрові інструменти поширення наукових результатів та інтегруватися у світові наукові мережі.

Узагальнюючи вищезазначене, робимо висновки, що академічна культура сучасного педагога-дослідника є складним інтегративним утворенням, яке поєднує систему професійних цінностей, академічної доброчесності, цифрових компетентностей, дослідницької етики та

[9] Грицаєнко Л. М. Принципи академічної доброчесності в системі внутрішнього забезпечення якості освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені МП Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2020. Вип. 77. С. 63–67.

готовності до безперервного професійного розвитку. Її формування виступає необхідною умовою успішної імплементації міжнародних стандартів якості у вітчизняну систему вищої освіти та забезпечення конкурентоспроможності української педагогічної науки у світовому академічному просторі.

2. Концепція забезпечення якості вищої освіти та наукової діяльності в умовах європейської інтеграції

Євроінтеграційний вектор розвитку української освіти був офіційно започаткований із приєднанням України до Болонського процесу в 2005 році під час Бергенської конференції міністрів освіти європейських країн. Відтоді реформування національної системи вищої освіти здійснюється відповідно до принципів Європейського простору вищої освіти (European Higher Education Area – EHEA), основною метою якого є створення єдиної системи підготовки фахівців, забезпечення академічної мобільності, взаємного визнання кваліфікацій та підвищення конкурентоспроможності європейської освіти на глобальному рівні.

Вступ України до Болонської співдружності став важливим кроком на шляху модернізації освітньої системи та наближення її до європейських стандартів. У процесі реалізації положень Болонської декларації українські заклади вищої освіти впровадили дворівневу та трирівневу систему підготовки фахівців, кредитно-трансферну систему ECTS, механізми внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості освіти, а також принципи академічної доброчесності та студентоцентрованого навчання. Ці зміни суттєво вплинули на формування сучасної академічної культури та створили передумови для інтеграції українських університетів до міжнародного освітнього та наукового середовища. Концепція забезпечення якості освіти в Європейському просторі ґрунтується на розумінні якості як динамічного процесу постійного вдосконалення. На відміну від традиційних моделей контролю, сучасний підхід передбачає формування внутрішньої культури якості, коли всі учасники освітнього процесу – адміністрація, викладачі, здобувачі освіти та роботодавці – беруть участь у забезпеченні та підвищенні якості освітньої діяльності. Ключовим нормативним документом у цій сфері виступають Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – ESG 2015). ESG визначають три взаємопов'язані рівні забезпечення якості: внутрішнє забезпечення якості в закладах вищої освіти, зовнішнє оцінювання діяльності університетів та стандарти функціонування незалежних агентств із забезпечення якості освіти. Особливість ESG полягає в тому, що вони не встановлюють жорстких універсальних вимог, а формують

спільні європейські принципи, які можуть бути адаптовані до національних освітніх систем. До таких принципів належать орієнтація на здобувача освіти, прозорість процедур оцінювання, залучення всіх зацікавлених сторін до управління якістю, академічна свобода, доброчесність та безперервне вдосконалення освітнього процесу. Не менш важливим елементом європейської моделі виступає кредитно-трансферна система ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), яка забезпечує порівнюваність навчальних досягнень та створює умови для академічної мобільності студентів і викладачів. Використання кредитів ECTS дозволяє накопичувати результати навчання протягом усього життя та визнавати їх незалежно від країни чи закладу освіти, де вони були отримані. Саме тому сучасна європейська освіта дедалі більше орієнтується на концепцію Lifelong Learning, яка розглядає професійний розвиток як безперервний процес. Важливим компонентом сучасної системи забезпечення якості є розвиток наукової діяльності та її інтеграція до міжнародного дослідницького простору. Авторка дослідження[10] «Тенденції розвитку європейської вищої освіти на початку XXI століття» зазначає: «Забезпечення якості вищої освіти – тенденція, яка є адекватною реакцією освітньої громадськості на виклики глобалізації освіти, та яка пов'язана зі збільшення кількості студентів і навчальних закладів впродовж останніх років, появи нових навчальних технологій, зростанням автономії університетів та їх відкритості для локальних громад й суспільства в цілому, проблемами з фінансування вищої освіти та його належним використання для забезпечення суспільних потреб». Разом із тим, автори дослідження[11] відзначають, що у сучасних умовах якість університету оцінюється не лише рівнем підготовки фахівців, а й ефективністю наукових досліджень, міжнародною співпрацею, публікаційною активністю та участю у глобальних наукових проєктах. Саме тому особливого значення набувають принципи відкритої науки, які передбачають відкритий доступ до наукових результатів, прозорість дослідницьких процедур та міжнародний обмін знаннями. Концепція Open Science безпосередньо пов'язана з розвитком академічної культури сучасного педагога-дослідника. Вона сприяє поширенню практик відкритих даних, використанню міжнародних цифрових ідентифікаторів дослідників, створенню інституційних репозитаріїв та інтеграції результатів наукової

[10] Товканець Г. В. Тенденції розвитку європейської вищої освіти на початку XXI століття. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»* : збірник наукових праць. Мукачево : Вид-во МДУ, 2015. № 1(1). 28–33.

[11] Дубасенюк О., Сидорчук Н. Основні тенденції реформування європейської вищої освіти. In: II Міжнародна науково-практична конференція *«European science and innovation congress».* 2026. p. 196–202.

діяльності до глобальних інформаційних ресурсів. Значну роль у забезпеченні якості наукових досліджень відіграють міжнародні наукометричні бази даних Scopus та Web of Science, які сьогодні виступають важливими індикаторами наукової продуктивності та міжнародного визнання дослідників.

Особливого значення в умовах європейської інтеграції набуває академічна мобільність, адже Європейський простір вищої освіти створює широкі можливості для обміну досвідом, реалізації спільних освітніх програм, міжнародних дослідницьких проєктів та професійного розвитку науково-педагогічних працівників. Мобільність сприяє поширенню європейських цінностей академічної культури, розвитку міжкультурної комунікації та формуванню єдиних стандартів якості освіти. Водночас сучасна концепція забезпечення якості нерозривно пов'язана з утвердженням принципів академічної доброчесності. Дотримання етичних норм у навчальній та науковій діяльності, запобігання плагіату, фальсифікації результатів досліджень та інших проявів академічної недоброчесності є необхідною умовою довіри до системи освіти та науки. Саме тому більшість європейських університетів активно впроваджують кодекси академічної етики та внутрішні механізми контролю якості дослідницької діяльності.

Зважаючи на вищезазначене вважаємо, що концепція забезпечення якості вищої освіти та наукової діяльності в умовах європейської інтеграції являє собою комплексну систему взаємопов'язаних принципів, стандартів і механізмів, спрямованих на формування культури якості, академічної доброчесності та безперервного професійного розвитку. Для України імплементація європейських стандартів виступає не лише інструментом модернізації освітньої системи, а й стратегічною умовою інтеграції до світового академічного простору, підвищення конкурентоспроможності вітчизняної науки та формування сучасної академічної культури педагога-дослідника.

3. Практичні механізми імплементації міжнародних стандартів якості в академічну культуру українського педагога-дослідника

У сучасній педагогічній науці імплементація міжнародних стандартів якості розглядається як комплексний процес інтеграції європейських принципів академічної доброчесності, відкритої науки, цифрової трансформації освіти та безперервного професійного розвитку в повсякденну діяльність викладача і науковця. Практична реалізація цього процесу здійснюється через низку взаємопов'язаних механізмів, серед яких особливе місце займають розвиток «м'яких» навичок, цифровізація освітньо-наукової діяльності, впровадження

концепції відкритої освіти, проєктного менеджменту та формування професійної етики дослідника.

Однією з провідних тенденцій сучасної педагогічної освіти є формування та постійне вдосконалення soft skills – універсальних компетентностей, які забезпечують ефективність професійної діяльності незалежно від конкретної спеціалізації[12]. У міжнародному академічному середовищі саме ці навички дедалі частіше розглядаються як необхідна складова професійної компетентності сучасного педагога-дослідника. На відміну від hard skills, що характеризують рівень спеціальних фахових знань, «м'які» навички визначають здатність особистості ефективно взаємодіяти з колегами, організовувати командну роботу, брати участь у міжнародних наукових проєктах та успішно адаптуватися до швидких змін сучасного освітнього середовища.

Серед найбільш важливих soft skills сучасного педагога-дослідника слід виділити лідерські якості, комунікативну компетентність, навички публічних презентацій, критичне мислення, здатність до міжкультурної комунікації, емоційний інтелект, стресостійкість, креативність, навички управління часом та роботи в мультидисциплінарних командах. Саме ці компетентності забезпечують успішну інтеграцію українського викладача до міжнародного академічного простору та сприяють реалізації принципів відкритої науки й міжнародної співпраці.

Особливого значення набуває розвиток емоційного інтелекту як основи ефективної професійної комунікації. У сучасних наукових дослідженнях soft skills розглядаються як комплекс особистісних характеристик, які забезпечують успішну взаємодію людини з соціальним середовищем та визначають рівень її професійної ефективності. Для педагога-дослідника ці якості виступають не лише чинником кар'єрного зростання, а й важливим інструментом формування позитивного академічного середовища, розвитку культури співробітництва та підтримки творчої атмосфери в університетській спільноті.

Наступним важливим механізмом імплементації міжнародних стандартів якості є розвиток концепції відкритої освіти. У сучасному європейському освітньому просторі відкрита освіта розглядається як один із базових інструментів забезпечення доступності знань, академічної мобільності та безперервного професійного розвитку. Її практична реалізація передбачає використання відкритих освітніх ресурсів (OER), масових відкритих онлайн-курсів (MOOC), цифрових бібліотек та міжнародних освітніх платформ.

[12] Савчук Б. П., Снітовська О. Й. Моделі вищої освіти в українському науковому дискурсі. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2026. Вип. 30. https://doi.org/10.5281/zenodo.20471376

Невід'ємною складовою відкритої освіти виступає дистанційне та змішане навчання, які забезпечують гнучкість освітнього процесу та створюють можливості для міжнародної академічної взаємодії. Використання цифрових платформ Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams, Coursera, EdX та інших сервісів дозволяє українським педагогам інтегруватися до світового освітнього простору, брати участь у міжнародних програмах підвищення кваліфікації та реалізовувати принцип навчання впродовж життя.

Основою функціонування сучасної відкритої освіти є інформатизація освітньо-наукової діяльності. Цифрова трансформація університетів передбачає широке використання інформаційно-комунікаційних технологій, автоматизованих систем управління освітнім процесом, електронних репозитаріїв, цифрових профілів науковців та міжнародних баз наукової інформації. У цьому контексті особливого значення набуває використання платформ ORCID, ResearchGate, Google Scholar, Scopus та Web of Science як інструментів інтеграції українського педагога-дослідника до глобального академічного простору.

Одним із найбільш перспективних практичних механізмів імплементації міжнародних стандартів виступає впровадження проєктного підходу в управління освітньою та науковою діяльністю. У сучасній європейській практиці саме проєктний менеджмент розглядається як ефективний інструмент реалізації інноваційних змін та забезпечення сталого розвитку університетів. Участь педагогів-дослідників у міжнародних грантових програмах Erasmus+, Horizon Europe, COST та інших проєктах сприяє не лише професійному зростанню, а й формуванню культури міжнародної співпраці, міждисциплінарності та академічної мобільності. Важливою складовою сучасної моделі розвитку академічної культури є гармонійне поєднання освіти, науки та бізнесу. Сучасні університети дедалі більше функціонують за моделлю інноваційних екосистем, у яких навчальна діяльність інтегрується з науковими дослідженнями, стартап-проєктами та практичною підготовкою здобувачів освіти. Такий підхід створює умови для формування соціальної відповідальності університетів, розвитку підприємницької культури та підготовки фахівців, здатних працювати в умовах економіки знань. Одним із центральних елементів практичної імплементації міжнародних стандартів якості залишається утвердження принципів академічної доброчесності та професійної етики. На початку XXI століття морально-етичні аспекти наукової діяльності набули особливої актуальності у зв'язку з розвитком цифрових технологій та глобалізацією наукових комунікацій. Сучасна академічна культура вимагає від педагога-дослідника високого рівня відповідальності за достовірність

отриманих результатів, коректність використання джерел інформації та дотримання міжнародних норм публікаційної етики.

Професійна етика сучасного науковця охоплює широкий спектр моральних норм, пов'язаних із проведенням досліджень, підготовкою наукових публікацій, рецензуванням, визначенням авторства та взаємодією із науковою спільнотою. До основних принципів належать чесність, відкритість, об'єктивність, повага до інтелектуальної власності, недопустимість плагіату, фабрикації чи фальсифікації результатів досліджень. Важливою складовою професійної етики також є відповідальність дослідника за можливі соціальні та технологічні наслідки впровадження результатів його наукової діяльності. Не менш особливої уваги потребує розвиток етичної культури академічного спілкування. У сучасному міжнародному середовищі успішна професійна діяльність педагога-дослідника значною мірою залежить від його здатності до конструктивного діалогу, взаємоповаги, толерантності та партнерської взаємодії. Саме тому більшість сучасних університетів розробляють власні кодекси академічної етики, які регламентують поведінку всіх учасників освітнього процесу та формують єдині стандарти професійної культури.

З вищезазначеного робимо висновки, що практична імплементація міжнародних стандартів якості в академічну культуру українського педагога-дослідника являє собою багаторівневий процес, що охоплює розвиток soft skills, цифровізацію освітньо-наукової діяльності, впровадження відкритої освіти та проєктного менеджменту, інтеграцію науки, освіти і бізнесу, а також утвердження принципів академічної доброчесності та професійної етики. Комплексна реалізація зазначених механізмів створює необхідні передумови для формування сучасного конкурентоспроможного педагога-дослідника, здатного ефективно функціонувати в умовах глобального академічного простору та відповідати міжнародним стандартам якості освіти і науки.

ВИСНОВКИ

У процесі дослідження авторами встановлено, що імплементація міжнародних стандартів якості в академічну культуру українського педагога-дослідника є важливою умовою модернізації національної системи освіти та інтеграції до Європейського простору вищої освіти і досліджень. Визначено, що дотримання принципів академічної доброчесності, відкритої науки, відповідального дослідництва, етичної поведінки та забезпечення якості сприяє підвищенню ефективності науково-педагогічної діяльності, розвитку професійних компетентностей і зміцненню довіри до результатів освітньої та наукової роботи. Ми виходимо з визнання, що досліджувана проблема має комплексний характер й охоплює не лише нормативно-правові аспекти впровадження

міжнародних стандартів, а й формування ціннісних орієнтацій, професійної відповідальності та культури безперервного саморозвитку педагога-дослідника. У цьому контексті академічна культура розглядається як інтегративний феномен, що забезпечує відповідність освітньої та наукової діяльності сучасним міжнародним вимогам. До того ж, взявши до уваги своєрідність досліджуваного конструкту, принципово важливо не лише вдосконалювати механізми нормативного регулювання та внутрішнього забезпечення якості, а й створювати сприятливі умови для розвитку дослідницької етики, академічного лідерства, міжнародної співпраці та поширення кращих практик у професійній спільноті.

АНОТАЦІЯ

У процесі дослідження авторами проаналізовано особливості імплементації міжнародних стандартів якості в академічну культуру українського педагога-дослідника в умовах інтеграції вітчизняної освіти до європейського освітнього та наукового простору. Зазначено, що забезпечення якості освіти й наукової діяльності є одним із ключових чинників підвищення конкурентоспроможності закладів освіти та професійного розвитку науково-педагогічних працівників. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю адаптації академічних практик до міжнародних вимог щодо академічної доброчесності, відкритої науки, дослідницької етики та внутрішнього забезпечення якості. Встановлено, що впровадження стандартів ESG, рекомендацій Європейського простору вищої освіти і принципів відкритої науки сприяє формуванню сучасної академічної культури педагога-дослідника. Розкрито основні напрями інтеграції міжнародних підходів у педагогічну та науково-дослідну діяльність викладачів. Обґрунтовано важливість розвитку культури академічної доброчесності та навичок критичного аналізу наукової інформації. Визначено роль цифрових технологій і міжнародної наукової співпраці в у підвищенні якості освітньо-наукової діяльності. З'ясовано, що системне впровадження міжнародних стандартів сприяє підвищенню прозорості, відповідальності та ефективності академічного середовища. Зроблено висновок, що імплементація міжнародних стандартів якості є важливою передумовою модернізації академічної культури українського педагога-дослідника та забезпечення її відповідності сучасним європейським вимогам.

ЛІТЕРАТУРА

1. Tamozhska I., Lehan I., Shcherbak I., Suprun D., Hryhorenko T. Functioning and development of national and European adult education systems: a comparative aspect. Conhecimento & Diversidade, Niterói. 2023. Vol. 15 (40). 45–61. https://doi.org/10.18316/rcd.v15i40.11275

2. Zlenko N. M., Tamozhska I. V. Formation of academic writing culture as a factor ensuring integrity in the educational process of higher education institutions. Academic Culture of a Teacher-Researcher in the Scientific and Educational Space: Global, European, and National Contexts: Scientific monograph. Riga, Latvia: «Baltija Publishing». 2025. 279–290. https://doi.org/10.30525/978-9934-26-600-3-15

3. Грицаєнко Л. М. Принципи академічної доброчесності в системі внутрішнього забезпечення якості освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені МП Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 77. С. 63–67

4. Дубасенюк О., Сидорчук Н. Основні тенденції реформування європейської вищої освіти. *European science and innovation congress* : ІІ Міжнародна науково-практична конференція. 2026. 196–202.

5. Закон України «Про освіту». 2017. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 01.06.2026)

6. Клепко С. Ф. Наукова робота і управління знаннями : навч. посіб. Полтава : ПОІППО, 2005. 201 с.

7. Лазаренко Н.І. Професійна підготовка вчителів у педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції : монографія. Вінниця : ТОВ «Друк плюс», 2021. 365 с.

8. Регейло І.Ю. Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні у ХХ – початку ХХІ століття : монографія. Київ : Освіта України, 2014. 704 с.

9. Савчук Б. П., Снітовська О. Й. Моделі вищої освіти в українському науковому дискурсі. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2026. Вип.30. https://doi.org/10.5281/zenodo.20471376

10. Скидан М. І. Модель стратегічного розвитку вищої освіти України. *Грааль науки*. 2023. No 31. С. 87–89.

11. Сустрєтов А. С., Згурська В. Л., Таможська І. В. Реалізація принципів академічної доброчесності в європейському освітньому просторі: практики Франції та Німеччини. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія.* 2026. № 1. С. 286–292. https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-1-38

12. Товканець Г. В. Тенденції розвитку європейської вищої освіти на початку XXI століття. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»* : збірник наукових праць. Мукачево : Вид-во МДУ, 2015. № 1(1). 28–33.

Information about the authors:
Tamozhska Iryna Volodymyrivna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of Innovative Pedagogy, Educational Transformations and Leadership at the Educational and Scientific Institute «Teacher Academy»
V. N. Karazin Kharkiv National University
4 Maidan Svobody, Kharkiv, 61022, Ukraine

Zamrozevych-Shadrina Svitlana Romanivna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Primary Education and Educational Innovations Vasyl Stefanyk Carpathian National University
57 Shevchenko str., Ivano-Frankivsk, 76018, Ukraine

DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-708-6-25

UNIVERSITY-STATE-BUSINESS COLLABORATION IN THE USA: PRACTICAL TOOLS FOR DEVELOPING THE INNOVATION ECOSYSTEM

Shykhnenko K. I.

INTRODUCTION

The modern university is expected simultaneously to educate the workforce, generate patentable knowledge, support regional economies, and contribute to the resolution of grand societal challenges ranging from climate change to post-conflict reconstruction. Whether any university can fulfil this mandate in isolation is a question to which four decades of science policy research have returned a consistent answer: it cannot. A university that patents its discoveries but has no relationships with investors capable of commercialising them, trains graduates whose competencies are misaligned with labour market needs. A university that publishes internationally while remaining detached from collaborative innovation networks is only partially realising its institutional potential. Researchers argue that sustained, structural partnerships with government bodies and private-sector actors are not a supplement to the academic mission; they are, increasingly, its prerequisite[1].

The paper examines the university-state-business collaboration model, drawing primarily on the institutional experience of the United States. As D. Mowery et al. claim, American research universities, particularly those that developed in the post-Bayh-Dole era after 1980, represent the most extensively studied examples of multi-actor innovation ecosystems in the world.[2] Their successes, and their failures, offer a rich empirical basis for identifying transferable principles. The paper is written with a comparative and normative intent: its ultimate concern is with what other higher education systems – including those of Ukraine and the wider European space – can learn, adapt, and critically apply from this experience.

[1] Mbitse, Y., Salomo, S., & zu Knyphausen-Aufseß, D. Universities as Keystone Orchestrators during Innovation Ecosystem Nascence. *Academy of Management Perspectives*. 2024. Vol. 38, No. 4. P. 512–533. DOI: https://doi.org/10.5465/amp.2023.0047

[2] Mowery D. C., Nelson R. R., Sampat B. N., Ziedonis A. A. Ivory Tower and Industrial Innovation: University-Industry Technology Transfer Before and After the Bayh-Dole Act. Stanford: Stanford Business Books, 2004.

To provide a conceptual foundation for the analysis, the following section reviews the key concepts and theoretical frameworks relevant to university engagement, knowledge transfer, and societal impact. The concept of an *innovation ecosystem* in higher education describes co-innovation networks in which actors concerned with knowledge production, wealth creation, and norm control interact in an adaptive, self-organising manner to generate innovations that none could produce alone[3]. P. Xin et al. (2025)[4] argue that classical ecosystem frameworks rest on assumptions of goal congruence and linear knowledge transfer inadequate for addressing complex sustainability challenges. In response, they propose a revised framework emphasizing three interrelated processes that shape the durability of collaborative arrangements: the alignment of values and norms across partner organisations; the capacity of partners to learn from each other across sectoral boundaries; and the ability of the collaboration to reflect on and adjust its own practices over time.

The *triple-helix model* of H. Etzkowitz and L. Leydesdorff (2000)[5] provides the article's principal theoretical scaffold. It posits that the most productive innovation dynamics arise from the overlapping, mutually constitutive interactions among three institutional helices: the university (knowledge production), industry (wealth creation), and government (normative regulation and public investment). Each helix retains its own institutional logic while simultaneously taking on roles associated with the others: universities engage in entrepreneurship, firms conduct basic research, governments act as venture capitalists generating what H. Etzkowitz terms "innovation in innovation" that is a reflexive capacity to create the organisational arrangements that foster further innovation. Recent empirical work confirms that innovation outcomes in technology-intensive sectors are maximised through synergistic interaction among all three helices, with each contributing distinct resources – scientific knowledge, financial capital, and regulatory legitimacy respectively[6].

[3] Cai Y., Ma J., Chen Q. Higher Education in Innovation Ecosystems. *Sustainability*. 2020. Vol. 12, No. 11. Article 4376. DOI: https://doi.org/10.3390/su12114376

[4] Xin P., Arshad N. I., Mohamad U. H., Huang Y., Su S. J. Reframing the Triple Helix for sustainability: A mechanism-based framework for university-industry-government collaboration in global innovation systems. *European Journal of Education*, vol. 60, no. 4, e70361, 2025. DOI: https://doi.org/10.1111/ejed.70361

[5] Etzkowitz H., Leydesdorff L. The dynamics of innovation: From National Systems and 'Mode 2' to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*. 2000. Vol. 29, No. 2. P. 109–123. DOI: https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4

[6] Wang X., Zhou B., Guan W., Dai J. Triple Helix synergy at the subsidy threshold: Government support, IUR collaboration, and knowledge spillovers in enterprise AI innovation. Technological Forecasting and Social Change, vol. 227, Article 124626, 2026. DOI: https://doi.org/10.1016/j.techfore.2026.124626

The analysis also draws on two further concepts that require brief explanation. *Network interaction and partnership typology*: the literature distinguishes transactional partnerships (one-off contracts), relational partnerships (sustained alliances, joint laboratories), and systemic partnerships (consortia and cluster initiatives in which universities serve as anchor institutions).[7] It is the relational and systemic forms that are most strongly associated with durable transformation of regional innovation capacity, which is a distinction of particular relevance for Ukrainian universities seeking to contribute to post-war economic reconstruction. *Technology transfer and commercialisation*: the Bayh-Dole Act's grant of IP ownership to universities triggered a proliferation of technology transfer offices and licensing activity[8], but patenting and licensing capture only a portion of university-industry engagement. Much significant knowledge exchange occurs through consultancy, collaborative research, professional training, and graduate recruitment – channels that conventional commercialisation metrics do not adequately reflect.[9] Commercialisation is therefore treated here as one instrument in a broader ecosystem toolkit, not as its defining purpose.

The article advances the following argument: *sustainable university innovation ecosystems are built not by institutions operating at maximum individual capacity, but by networks whose relationships are sufficiently dense, diversified, and institutionally embedded to generate emergent collaborative value that no single actor could produce alone.*

1. The university as an innovation hub: historical foundations and institutional architecture

1.1. Historical formation of the research university model in the USA

The transformation of the American university from a teaching institution into a principal engine of national innovation was the outcome of deliberate policy choices and a succession of legislative interventions that progressively deepened the structural interdependence between the academy, the state, and the market. Three decisions proved foundational. The Morrill

[7] Sarpong D., Meissner D., Moraes G., Vismara S. The impact of university-industry engagement and the rise of competency transfer partnerships. Journal of Technology Transfer, vol. 51, pp. 637–652, 2026. DOI: https://doi.org/10.1007/s10961-025-10251-5

[8] Chen Z., Little V. J., Thuan N. H. The evolving role of technology transfer offices in the entrepreneurial university: Go-betweens or playmakers? Journal of Technology Transfer. 2025. Vol. 50. P. 1060–1079. DOI: https://doi.org/10.1007/s10961-024-10123-4

[9] Zhou R., Baines N. To what extent do universities' formal and informal knowledge exchange activities interact: evidence from UK HE-BCI survey. The Journal of Technology Transfer, vol. 49, no. 4, pp. 1145–1175, 2024. DOI: https://doi.org/10.1007/s10961-023-10051-9

Land-Grant College Act of 1862 established the institutional precedent that universities were not merely custodians of inherited knowledge but agents of national development, whose value was measured partly by their contribution to the material wellbeing of the societies that funded them[10]. Vannevar Bush's 1945 report "Science: The Endless Frontier" then made the case for sustained federal investment in basic research on the grounds that fundamental scientific knowledge was the seed from which technological innovation ultimately grew. It is the permanent federal funding mechanism that secured the institutional architecture of competitive federal grant-making through agencies such as the National Science Foundation, the National Institutes of Health, and the Department of Defense that continues to define American research universities today[11].

The third important moment was the Bayh-Dole Act of 1980. D. Mowery et al. claim that by granting universities the right to retain ownership of inventions resulting from federally funded research, and by requiring them to seek commercialisation, the Act fundamentally restructured the incentive landscape of American higher education.[12] The proliferation of technology transfer offices (TTOs) that followed was rapid: fewer than two dozen American universities had dedicated TTOs before 1980; the number approaches 300 in AUTM (Association of University Technology Managers) surveys today. Two regional clusters crystallised the model which the Bayh-Dole Act accelerated. The Route 128 corridor in eastern Massachusetts, which is a well-known technological, innovative and business hub centred on MIT and Harvard, and the San Francisco Bay Area cluster driven by Stanford University had each begun constructing university-centred innovation regions from the 1950s. At Stanford, provost Frederick Terman established the Stanford Industrial Park (1951), articulated a vision of a "community of technical scholars" working in close proximity to industry, and built the faculty consulting and sponsored research relationships that seeded what became Silicon Valley. A. Saxenian notes that provost's central idea that proximity to a research university lowers the transaction costs of knowledge transfer and creates the dense social networks through which tacit knowledge flows remains a foundational principle of cluster theory[13].

[10] Goldin C. D., Katz L. F. The race between education and technology. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press, 2008.

[11] Bush V. Science: The endless frontier: A report to the President. United States Government Printing Office, 1945. URL: https://www.pi.infn.it/%7Egiorgio/INFN/3M/SciencetheEndlessFrontier.pdf

[12] Mowery D. C. et al. Ivory Tower and Industrial Innovation, 2004.

[13] Saxenian A. Regional Advantage: Culture and Competition in Silicon Valley and Route 128. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1994. URL: https://www.ischool.berkeley.edu/research/publications/1994/regional-advantage-culture-and-competition-silicon-valley-and-route-128

1.2. Structural characteristics of university innovation ecosystems

The contemporary American research university that is a pillar of a regional innovation ecosystem is not simply a large institution with a strong research record. It has built, over decades, specialised organisational units whose purpose is to translate research excellence into external economic and social impact. The research office manages relationships with federal and state funding agencies, ensures compliance with grant conditions, and sets the strategic direction for the research portfolio. The technology licensing office (TLO) operates at the interface between laboratory and marketplace: it identifies commercially relevant inventions, secures IP (intellectual property) protection, and negotiates licensing arrangements with commercial partners. The literature has converged on the finding that the most effective TTOs adopt an active "playmaker" role – proactively scanning the research portfolio for commercial potential and building deal-flow pipelines rather than passively processing disclosure forms[14]. Industry liaison offices (ILOs) complement the TLO by managing the broader university-industry relationship: consortium memberships, sponsored research agreements, and executive education programmes through which firms access the university's wider capabilities. MIT's Industrial Liaison Program, established in 1948, provides member companies with direct faculty access and early visibility into emerging research across the Institute's departments[15].

Entrepreneurship centres and incubation infrastructure represent a third structural layer whose expansion has been one of the most significant developments in American higher education over the past two decades. More than 90 percent of Carnegie-classified research universities now operate dedicated entrepreneurship support programmes combining curricular training, mentoring, and access to pre-seed capital. The aggregate output of this institutional infrastructure is substantial. The AUTM Licensing Activity Survey 2023 tracked the following figures: participating U.S. institutions collectively received over 25,000 invention disclosures per year, filed more than 9,000 new patent applications, executed over 13,000 new licences and options, and launched more than 900 new startup companies[16]. Behind these totals, however, the distribution is highly uneven: a handful of institutions account for most of the licensing income and startup activity, which means that headline metrics of leading universities cannot be replicated by introducing a TLO alone; they are the product of decades of institutional investment and culture-building.

[14] Chen Z. et al. The evolving role of technology transfer offices…, 2025.

[15] Massachusetts Institute of Technology. Industrial Liaison Program and Startup Exchange. MIT Industrial Liaison Program, 2026. URL: https://ilp.mit.edu

[16] AUTM. 2023 U.S. licensing activity survey. AUTM, 2024. URL: https://autm.net/surveys-and-tools/surveys/licensing-survey/2023-licensing-survey

1.3. Case examples: MIT, Stanford, and the University of Texas at Austin

Three institutional cases illustrate how the structural characteristics described in 1.2 are realised in practice, each representing a distinct variant of the university innovation ecosystem model.

The *Massachusetts Institute of Technology* has built an innovation infrastructure comprising more than 80 interconnected organisations, from the Martin Trust Center for MIT Entrepreneurship, which provides curricular programmes, mentoring, and pre-seed funding to student ventures, to the Industrial Liaison Program, which manages sustained research relationships with over 200 corporate members, to The Engine, a venture fund dedicated to deep-technology startups in advanced materials, climate technology, and biotechnology.[17] What distinguishes MIT's model is not the scale of any single unit but the integration of all these functions into a coherent institutional architecture, underpinned by the *mens et manus* ("mind and hands") commitment that laboratory work and prototype development are embedded across both undergraduate and graduate curricula, and that entrepreneurial activity carries genuine cultural status within the community.

Stanford University built its innovation ecosystem around deliberate physical co-location, beginning with the establishment of the Stanford Industrial Park (later the Stanford Research Park) in 1951. Provost Frederick Terman's founding insight was that proximity between university researchers and industry partners lowers the transaction costs of knowledge transfer and creates the dense social networks through which tacit knowledge flows most effectively. The park now comprises 700 acres and more than 150 companies, including Tesla, HP, Broadcom, SAP, and Rivian, and continues to serve as a primary vector through which Stanford's research capacity reaches commercial application.[18] Its affiliated non-profit accelerator StartX (a university-affiliated seed-stage accelerator that supports Stanford student, alumni, and faculty founders*)* illustrates a principled departure from the dominant equity-taking formula: taking zero equity from participating companies, StartX has launched more than 300 companies, 87 percent of which remain operational, with founders raising an average $ 4,5 million and achieving valuations above $ 100 million at three times the sector rate.[19] The no-equity model with its stronger alignment of interests between accelerator and founding team is directly relevant to

[17] Massachusetts Institute of Technology. Innovation. MIT, n.d. URL: https://www.mit.edu/innovation/

[18] Stanford Research Park. Success story: Tesla. December 1, 2023. URL: https://stanfordresearchpark.com/articles/success-story-tesla/

[19] Stanford Research Park. StartX accelerator. November 11, 2025. URL: https://stanfordresearchpark.com/articles/success-story-startx/

resource-constrained systems where the transaction costs of equity arrangements can be a barrier to participation.

The University of Texas at Austin illustrates a third model: philanthropic investment in a new academic unit as a catalyst for broader regional transformation. The Dell Medical School, established in 2016 through a partnership between the Michael & Susan Dell Foundation, the City of Austin, and the UT (University of Texas) system, created from the outset a governance architecture explicitly designed to connect research, clinical care, and commercialisation within a single institutional framework.[20]

The institutional architecture described above does not operate in isolation: its value is realised through structured partnerships with private-sector actors whose forms, governance models, and knowledge integration depth vary considerably.

1.4. Typology of business-university partnerships

The literature on business-university partnerships organises partnership forms along two axes: the formality of the arrangement, and the degree of knowledge integration. Understanding this typology matters practically: the governance challenges and innovation outputs differ substantially across forms, and choosing the wrong model for a given research context is one of the most common sources of partnership failure. The five principal forms spanning from the individual consulting engagement to the jointly governed research laboratory are summarised in Table 1.

Table 1

Typology of business-university partnerships: forms, governance, and outputs

Partnership form	Integration level	Governance model	IP arrangement	Primary outputs
Sponsored research agreement (SRA)	Transactional	Bilateral; company defines scope; publication review clause	Company: first right to license; background IP stays with university	Targeted research; patents; short-term talent access
IUCRC (Industry-University Cooperative Research Centers) consortium	Relational	Multi-member Industry Advisory Board; NSF matching grant funds coordination; ≥90% of fees to direct research	Members share IP developed with their fees; no exclusivity by default	Pre-competitive research; graduate recruitment pipeline; faculty-industry co-authorship

[20] University of Texas at Austin. Michael and Susan Dell surpass $1 billion in giving to UT Austin. April 21, 2026. URL: https://news.utexas.edu/2026/04/21/michael-and-susan-dell-surpass-1-billion-in-giving-to-ut-austin/

Table 1 (continuance)

Co-funded doctoral programme	Relational	Dual supervision (faculty + industry scientist); industrial doctorate variants	Thesis usually published; application rights negotiated with company	Deep tacit knowledge transfer; long-term alumni network
Faculty consulting and secondment	Transactional	Individual faculty-company agreement; conflict-of-interest disclosure; typically ≤1 day/week	Consulting outputs belong to company; university background IP protected	Applied problem-solving; network building; informal knowledge flow
Joint laboratory	Systemic	Joint governing board; shared campus space; co-appointed researchers; open publication rights retained	Joint ownership or research licence to industry; publication-first principle	Frontier research; shared IP portfolio; sustained talent pipeline; institutional trust

Sources:[21, 22, 23]

Several features of the typology deserve emphasis. Sponsored research agreements (SRAs), despite their dominance in volume terms, mainly serve the sponsor's short-term goals and tend to generate publication delays that affect faculty and graduate student career trajectories[24]. The IUCRC model corrects for this by aggregating industry funding across multiple firms and directing it at a pre-competitive research agenda governed by an Industry Advisory Board. NSF's requirement that at least 90 percent of member fees be allocated to direct research costs ensures the programme retains its research focus rather than becoming an industry lobbying vehicle. The programme currently supports more than 80 active centres across 120 U.S. universities, with over 700 member organisations. Research confirms that IUCRC membership is associated with increased faculty-industry co-authorship and graduate student recruitment into member firms – the relational channels through which much of the most significant knowledge

[21] Perkmann M., Walsh K. The two faces of collaboration: Impacts of university–industry relations on public research. Industrial and Corporate Change, vol. 18, no. 6, pp. 1033–1065, 2009. DOI: https://doi.org/10.1093/icc/dtp015

[22] Davey T., Meerman A., Galán-Muros V., Orazbayeva B., Baaken T. The impact of university-industry engagement and the rise of competency transfer partnerships. The Journal of Technology Transfer. Advance online publication. 2025. DOI: https://doi.org/10.1007/s10961-025-10251-5

[23] MIT–IBM Watson AI Lab. MIT–IBM Watson AI Lab 2023–2024 annual report. January 2025. URL: https://mitibmwatsonailab.mit.edu/wp-content/uploads/2025/01/MIT-IBM-Watson-AI-Lab-2023-2024-Annual-Report.pdf

[24] Perkmann M., Walsh K. The two faces of collaboration…, 2009.

transfer actually occurs[25]. Co-funded doctoral programmes and faculty consulting generate valuable relational capital and informal knowledge flows, but their governance is less institutionalised and their IP implications require careful management at the individual level[26,27].

1.5. Joint laboratories and research facilities

Joint laboratories represent the institutional layer of business-university partnership: dedicated organisational units jointly governed, jointly staffed, and physically embedded in or adjacent to the university campus. The model has expanded substantially over the past decade, driven by the recognition that transformative research at the frontier of AI, quantum computing, advanced materials, and precision medicine requires the kind of sustained, multi-year collaboration that neither the SRA nor the grant cycle can adequately support.

The MIT-IBM Watson AI Lab, established in September 2017 with a $240 million IBM commitment, is the paradigmatic example. Operating under joint MIT-IBM governance on the MIT campus, and committed to open publication as a non-negotiable condition, the Lab generated across its first decade more than 550 peer-reviewed joint publications, over 200,000 academic citations, and an h-index of 199 – a measure of impact extraordinary for a laboratory of its age[28].

In April 2026, MIT and IBM announced its successor: the MIT-IBM Computing Research Lab, oriented towards the intersection of AI and quantum computing and governed on the same open-publication principles.[29] The transition is analytically instructive: it demonstrates that joint laboratory arrangements can evolve in response to a shifting technology landscape while preserving the relational and institutional capital built over the preceding decade, which is a form of institutional learning that may be the most valuable long-term output of a sustained alliance. The pharmaceutical sector offers a complementary model: the Broad Institute of MIT and Harvard, jointly governed by two universities and sustained by a combination of endowment, federal grants, and industry partnerships,

[25] National Science Foundation. Industry-University Cooperative Research Centers (IUCRC) programme overview webinar [Webinar]. November 14, 2022. URL: https://iucrc.nsf.gov/sites/default/files/2022_11_14_IUCRC%20Webinar_external.pdf

[26] Davey T. et al.The impact of university-industry engagement…, 2025.

[27] D'Este P., Perkmann M. Why do academics engage with industry? The entrepreneurial university and individual motivations. The Journal of Technology Transfer. 2011. Vol. 36, No. 3. P. 316–339. DOI: https://doi.org/10.1007/s10961-010-9153-z

[28] MIT–IBM Watson AI Lab. MIT–IBM Watson AI Lab 2023–2024 annual report. January 2025. URL: https://mitibmwatsonailab.mit.edu/wp-content/uploads/2025/01/MIT-IBM-Watson-AI-Lab-2023-2024-Annual-Report.pdf

[29] Ibid.

demonstrates that multi-institutional joint governance can generate a drug-target pipeline (a drug production line) and clinical trial candidates that neither a purely academic nor a purely corporate environment could produce independently.[30]

The PostEra-Pfizer AI drug discovery partnership, expanded in January 2025 into a possible $610 million deal, shows a new model where a university-linked AI startup keeps control of its algorithms, while the drug company provides medical expertise and knowledge of approval rules.[31,32] The IP arrangement when PostEra retains algorithm ownership and Pfizer obtains application rights and milestone-contingent payments is a template increasingly relevant for university spin-offs seeking industry partnerships without sacrificing the IP position underpinning their valuation. Across all three cases, the central lesson is the same: joint laboratories succeed when they establish governance structures with clear decision rights for both parties over research agenda, IP policy, publication rights, and staff appointments, combined with a shared commitment to open publication that maintains the academic integrity essential to recruiting world-class researchers.

1.6. University research and innovation parks

Research and innovation parks represent the physical layer of the ecosystem: deliberately constructed places where proximity, serendipitous encounter, and shared infrastructure are translated into built form. The United States has more than 170 such parks, collectively employing hundreds of thousands of knowledge workers and generating economic impacts measured in the hundreds of billions of dollars annually. Two different models show the range of design strategies available.

Research Triangle Park (RTP) in North Carolina is the prototype of the deliberate, government-planned university research park. Where Stanford's park evolved organically from entrepreneurial vision and venture capital proximity, RTP was conceived and constructed in 1959 by a coalition of state government, civic leaders, and three research universities – Duke, UNC Chapel Hill, and NC State – as an explicit regional economic development

[30] IBM Research, Massachusetts Institute of Technology. The MIT–IBM Computing Research Lab launches to shape the future of AI and quantum computing. 29 April 2026. URL: https://newsroom.ibm.com/2026-04-29-the-mit-ibm-computing-research-lab-launches-to-shape-the-future-of-ai-and-quantum-computing

[31] PostEra. PostEra announces expansion to $610M in their AI drug discovery collaboration with Pfizer. January 7, 2025. URL: https://postera.ai/news/postera-announces-expansion-to-610m-in-their-ai-drug-discovery-collaboration-with-pfizer/

[32] Walrath R. Pfizer doubles down on AI partnership with antibody-drug conjugate deal. Chemical & Engineering News, January 7, 2025. URL: https://cen.acs.org/business/start-ups/Pfizer-doubles-down-AI-partnership/103/web/2025/01

instrument, designed to retain the graduates of North Carolina's research universities who were leaving the state for higher-wage opportunities elsewhere[33,34].Today the park hosts more than 300 companies, employs over 65,000 people, and supports a regional ecosystem of more than 7,000 firms. Major pharmaceutical company tenants include Biogen, Eli Lilly, GSK, and Novo Nordisk. The Triangle region supplies 176,000 higher education students and approximately 65,000 annual graduates as a regular source of new talents.[35,36] RTP has shifted from a big corporate campus model to a mix of large companies and small firms. The Frontier innovation hub, which offers flexible lab and office space for startups, shows this change. The broader lesson is that having a diverse mix of company sizes and technology sectors creates more lasting strength than relying mainly on big employers.

The University of Utah Research Park, established in 1968 and ranked thirteenth among U.S. innovation districts in a 2024 George W. Bush Institute assessment, offers the contrasting model of an internally generated tenant base. Its anchor companies – Myriad Genetics, BioFire Diagnostics, ARUP Laboratories, Sarcos Technology – are without exception spin-offs from University of Utah research, demonstrating the viability and value of growing the park from within rather than attracting external corporate tenants. Utah's broader innovation capacity was ranked first nationally by the Gardner Policy Institute in 2024[37]. Across both cases, the "bump-ability factor" – chance meetings made possible by shared space – is an important but insufficient condition for ecosystem vitality[38]. What truly turns a group of buildings into a real ecosystem is the quality of its governance, the role of intermediary organizations, and the steady supply of talent built in and around the place.

[33] Research Triangle Foundation of North Carolina. Wake County Economic Development' Economy & Business Feature: RTP 3.0 and the future of Research Triangle Park. January 6, 2026. URL: https://www.rtp.org/2026/01/wake-county-economic-development-economy-business-feature-rtp-3-0-and-the-future-of-research-triangle-park/

[34] Wake County Economic Development. Research Triangle Park's historic role in shaping North Carolina's economy. September 26, 2024. URL: https://raleigh-wake.org/blog/research-triangle-parks-historic-role-in-shaping-north-carolinas-economy

[35] Research Triangle Foundation of North Carolina. Wake County Economic Development' Economy & Business Feature…, 2026.

[36] Shah-Neville W. Research Triangle Park: A closer look at North Carolina's burgeoning biotech hub. Labiotech, November 28, 2025. URL: https://www.labiotech.eu/in-depth/research-triangle-park-north-carolina-biotech-hub/

[37] Kem C. Gardner Policy Institute, Economic Development Corporation of Utah. Utah innovation ecosystems. University of Utah, 2024. URL: https://d36oiwf74r1rap.cloudfront.net/wp-content/uploads/2025/01/Innovation-Main-Report-Dec2024.pdf

[38] University of Utah. Research Park: Work, play, learn and–live? @theU, June 12, 2020. URL: https://attheu.utah.edu/facultystaff/research-park-work-play-learn-and-live/

2. Government as ecosystem architect: funding mechanisms, regulatory frameworks, and network infrastructure. Technology transfer, and startup development

Governments occupy a dual role in university innovation ecosystems: they are simultaneously the largest single source of funding for basic and applied research, and the regulatory authority that determines the legal conditions under which knowledge can be transferred, commercialised, and shared across national borders. Understanding this duality – the enabling function and the constraining function – is essential for any institution seeking to build productive partnerships. The American federal system, which distributes innovation policy responsibility across multiple agencies and fifty state governments, offers a particularly rich set of instruments to examine. This section maps the architecture at two levels – federal and state, before turning to the regulatory and intellectual property frameworks that shape the conditions of partnership.

2.1. Federal funding architecture

The scale of federal investment in university research in the United States is, by any international comparison, exceptional. According to the National Center for Science and Engineering Statistics (NCSES), total U.S. R&D performance reached an estimated $993 billion in 2024, with federally financed higher education R&D expenditures at $64.6 billion in the same year – an increase of over 70 percent from the $37.5 billion recorded in 2010[39]. This growth reflects not merely the expansion of individual agency budgets but a deliberate strategic commitment, embedded in successive administrations' science and technology policy, to the university sector as the primary area of fundamental knowledge generation in the American innovation system. The four agencies that dominate the federal university research funding landscape are distinguished not only by their budget scale but by the distinct collaboration mechanisms each deploys. Their principal characteristics, together with the Small Business Innovation Research and Small Business Technology Transfer (SBIR/STTR) cross-agency programmes and University-Affiliated Research Centres, are summarised in Table 2.

[39] National Center for Science and Engineering Statistics. Higher education research and development: Fiscal year 2024. Table 16. Federally financed higher education R&D expenditures ranked by FY 2024 (NSF 26-304). U.S. National Science Foundation, 2025b. URL: https://ncses.nsf.gov/pubs/nsf26304/assets/data-tables/tables/nsf26304-tab016.pdf

Table 2

Principal federal instruments supporting university research and university-industry collaboration (FY 2025)

Agency	FY 2025 R&D budget	Primary research mission	Key university-facing instruments	University-industry collaboration mechanism
NSF – National Science Foundation	$7.0B[40]	Fundamental research across all Science and Engineering (S&E) disciplines; cross-disciplinary grand challenges	Investigator grants; Convergence Accelerators (time-limited, use-inspired research programmes organised around specific national challenges such as quantum sensing or AI, requiring industry partnership at Phase II); NSF Engines (CHIPS Act, up to USD 160M per region)[41]	Convergence Accelerator Phase II requires industry co-funding; NSF STTR mandates university-SME collaboration
NIH (National Institutes of Health)	$48.8B[42]	Biomedical and health research; translational medicine; clinical trials	R01 investigator grants (the NIH's primary competitive research award to university-based scientists) and R01-equivalent mechanisms; CTSA (Clinical and Translational Science Awards) consortium (60+ academic medical centres); NCATS (National Center for Advancing Translational Sciences) translational awards [43]	NCATS bridges basic discovery to clinical application; industry-funded clinical trials at CTSA sites

[40] National Center for Science and Engineering Statistics. Survey of federal funds for research and development: Fiscal years 2024–25. U.S. National Science Foundation, 2025a. URL: https://ncses.nsf.gov/surveys/federal-funds-research-development

[41] U.S. National Science Foundation. Convergence Accelerator. n.d. URL: https://www.nsf.gov/funding/initiatives/convergence-accelerator

[42] National Center for Science and Engineering Statistics. Federal funds for research and development: Fiscal years 2024–25 (NSF 26-316). U.S. National Science Foundation, 2026. URL: https://ncses.nsf.gov/surveys/federal-funds-research-development/2024-2025

[43] National Center for Science and Engineering Statistics. Higher education research and development…, 2025b.

Table 2 (continuance)

DARPA – Defense Advanced Research Projects Agency	~$4.5B[44]	High-risk, high-reward research for national security; mission-driven programme management	Programme-manager-defined solicitations; university performers as primary contractors or subcontractors [45]	Rapid technology hand-off to defence contractors; DARPA Xplorer programme for spin-off formation
DOE Office of Science - Department of Energy	$16.9B	Basic energy sciences; large-scale research infrastructure; computing and materials	National laboratory user facilities (synchrotrons, neutron sources, supercomputers); joint university–national lab agreements	Cooperative Research and Development Agreements (CRADAs) between national labs and industry, with university sub-awards
SBIR (Small Business Innovation Research) / STTR (Small Business Technology Transfer) – all 11 agencies	Set-aside from each agency's extramural budget[46]	Seed funding for SME-led R&D; technology commercialisation from proof-of-concept to market	Phase I (feasibility): up to $314K. Phase II (full R&D): up to $2.1M. STTR mandates ≥30% university work	Bridges the "valley of death"; mandates university-SME collaboration under STTR
UARCs – (Univerity–affiliated research centres)	$1.5B (FY 2021, growing)[47]	Mission-specific contract R&D for the Department of Defense (DoD) and the Department of Energy (DOE); sustained institutional partnerships	Long-term strategic agreements; DoD/DOE-sponsored labs (e.g. Applied Physics Laboratory (APL), MIT Lincoln Lab, Georgia Tech Research Institute)	Mission responsibility embedded in university; government operational needs met through academic capacity

Sources:[48;49,50]*. Figures are projected FY 2025 obligations unless otherwise noted*

[44] Congressional Research Service. Federal research and development (R&D) funding: FY2025 (R48307). 9 December 2024a. URL: https://www.congress.gov/crs-product/R48307

[45] Azoulay P., Fuchs E. R. H., Goldstein A. P., Kearney M. Funding breakthrough research: Promises and challenges of the "ARPA model". Innovation Policy and the Economy. 2019. Vol. 19, № 1. P. 69–96. DOI: https://doi.org/10.1086/699933

[46] Congressional Research Service. Small business research programs: SBIR and STTR (R43695). U.S. Congress. 2024b. URL: https://www.congress.gov/crs-product/R43695

[47] Pece C. V. National Center for Science and Engineering Statistics. Federal funding to university affiliated research centers totaled $1.5 billion in FY 2021 (NSF 24-315). U.S. National Science Foundation, January 16, 2024. URL: https://ncses.nsf.gov/pubs/nsf24315

[48] National Center for Science and Engineering Statistics. Survey of federal funds…, 2025a.

As Table 2 illustrates, the four agencies differ not only in scale but in their fundamental logic of university engagement. NSF and NIH operate through investigator-initiated competitive grants, leaving research direction largely to the academic community. DARPA inverts this model, with programme managers defining the challenge and universities competing to solve it. DOE's Office of Science adds a fourth modality – shared large-scale infrastructure, in which the university is a user rather than a primary performer. The SBIR/STTR programs span all four agencies. They require universities to work with small firms and direct public funding to the "valley of death" – the stage in the innovation process where a technology has been proven in the laboratory but not yet attracted private investment because is still too risky for investors and too practical for research grants. This is the point where market failure is the strongest, and public support brings the greatest social benefit[51].

UARCs represent a fifth, less visible category: long-term mission contracts that embed university research capacity directly within government operational needs, with federal obligations reaching $1.5 billion in FY 2021 and growing every year since[52]. The effectiveness of each modality is conditioned by the phase of the innovation process it targets. Investigator-initiated grants (NSF, NIH) are most productive at the basic research stage, where the university's comparative advantage (where universities are structurally best positioned for open-ended inquiry) in open-ended inquiry is highest and where mission-direction would prematurely narrow the solution space. Mission-directed funding (DARPA) is most effective at the applied stage, where a defined challenge can mobilise university capabilities without sacrificing their flexibility. The SBIR/STTR instruments serve a different purpose from the research grants above: rather than funding the production of new knowledge, they correct a structural gap in private investment – the fact that venture capitalists consistently underfund technologies that have left the laboratory but have not yet reached the level of development that commercial investors require, which is why their architecture mandates collaboration rather than merely incentivising it. Seen through the triple-

[49] Congressional Research Service. Federal research and development (R&D) funding: FY2025 (R48307). 9 December 2024a. URL: https://www.congress.gov/crs-product/R48307

[50] National Center for Science and Engineering Statistics. Higher education research and development…, 2025b.

[51] Congressional Research Service. Small business research programs: SBIR and STTR (R43695). U.S. Congress. 2024b. URL: https://www.congress.gov/crs-product/R43695

[52] Pece C. V., National Center for Science and Engineering Statistics. Federal funding to university affiliated research centers totaled $1.5 billion in FY 2021 (NSF 24-315). U.S. National Science Foundation, January 16, 2024. URL: https://ncses.nsf.gov/pubs/nsf24315

helix lens, the federal funding architecture can be read as a division of labour among the three helices: government sets priorities and corrects market failures; universities generate and validate knowledge; industry absorbs and commercialises it. The most resilient ecosystems are those in which all three modalities are present simultaneously, because they cover the full innovation process from basic discovery to market deployment.

2.2. State-level innovation policy

Federal programmes establish the national framework of university research investment, but it is at the state level that the most direct and targeted university-industry partnership instruments are typically deployed. States have powerful motivations for investing in university-led innovation: regional economic development, job creation, the attraction and retention of high-technology industry, and the cultivation of human capital. They also have a proximity to regional industrial structure and labour market conditions that federal agencies, operating at national scale, cannot match. The result is a diverse and, in some respects, more experimentally innovative layer of policy that complements federal instruments rather than duplicating them.

The Ohio Third Frontier programme, established in 2002 as a bond-funded economic development initiative and sustained through successive voter referenda, is among the most extensively evaluated state innovation programmes in the United States. Operating through the Ohio Department of Development, Third Frontier combines investment in university research infrastructure with direct support for technology-based startups through its Technology Validation and Start-up Fund (TVSF). The TVSF provides competitive grants of $200,000 to early-stage companies licensing technologies developed at Ohio research institutions, with sequential grant funding stages Phase 1 awards supporting proof-of-concept validation and Phase 2 awards supporting commercialisation and product development[53,54]. The program's wider ecosystem approach is just as important. Third Frontier has steadily invested in pre-seed funds, services for entrepreneurs, and through the Ohio Innovation Exchange – in a shared online platform that lets industry search the research expertise of faculty across ten Ohio universities. This makes it easier to spot potential partnerships, which is often the hardest step in university-industry collaboration.

[53] Ohio Department of Development. State funding now available to bring new technologies to market. April 25, 2025. URL: https://www.publicnow.com/view/FA3C032E10C767AF353E8FE154E4E06360733DFC

[54] Ohio State University. Startups commercializing Ohio State technologies receive TVSF Phase 2 funding. Ohio State Impact, November 17, 2025. URL: https://impact.research.osu.edu/story/ohio-state-startups-receive-tvsf-phase-2-funding

New York's approach centres on the SUNY Research Foundation, the non-profit corporation that manages intellectual property, contracts, and industry partnerships across the sixty-four-campus State University of New York system. By creating a single institutional interface for industry partners, the Research Foundation substantially reduces the search and negotiation costs that discourage smaller firms from initiating academic partnerships. This cost reduction is especially important in a multi-campus system, where different contract templates and IP rules would otherwise create heavy barriers[55,56]. The state has complemented this system-level coordination through the New York State Energy Research and Development Authority (NYSERDA) and the Empire State Development Corporation, channelling resources into clean energy, semiconductor manufacturing, and life sciences.

Texas presents a third model, emphasising large-scale direct investment in university research capacity as a regional economic development instrument. The Texas Enterprise Fund has historically conditioned grants and loans to businesses on commitments to partner with Texas universities in research or workforce development[57,58]. Even more important is the state's Permanent University Fund – an endowment of over $30 billion from mineral rights on public lands, set by the constitution for the University of Texas and Texas A&M systems. Together these two largest university networks include more than 30 schools and about 280,000 students. The fund gives them a stable base for research investment that most public universities don't have, and it creates the conditions for partnerships like the Dell Medical School to grow and succeed.

A critical observation across these state-level cases is that the most effective programmes are not simply grant distribution mechanisms; they are ecosystem orchestrators. Ohio Third Frontier's explicit aim, articulated by its founders, was to "create a culture of collaboration among Ohio businesses and research institutions that lasts beyond the funding". That is a goal that reflects an understanding that the durable outputs of state innovation

[55] Howells J. Intermediation and the role of intermediaries in innovation. Research Policy. 2006. Vol. 35, No. 5. P. 715–728. DOI: https://doi.org/10.1016/j.respol.2006.03.005

[56] Research Foundation for the State University of New York. Sponsored programs administration. n.d. URL: https://www.rfsuny.org/our-work/sponsored-programs-administration/

[57] Texas Economic Development Corporation. Texas Enterprise Fund program. Texans.org, n.d. URL: https://www.texans.org/enterprise-fund/

[58] University of Texas/Texas A&M Investment Management Company. Permanent University Fund (PUF). n.d. URL: https://www.utimco.org/funds-managed/endowment-funds/permanent-university-fund-puf/

investment are relational and institutional, not merely financial[59]. In other words, the primary value of public investment in university-industry collaboration may be the trust, the shared vocabulary, and the cross-sectoral networks it builds rather than the specific innovations it funds. This insight has direct implications for systems, including those of Ukraine, that are designing innovation policy under severe resource constraints.

2.3. Regulatory and IP frameworks as enablers

Government shapes university-industry ecosystems not only through funding but through the legal and regulatory infrastructure within which research, IP, and personnel can move. Two frameworks are of primary importance in the American context: the Bayh-Dole Act's implementation practice, and the export control regime governing dual-use research. Both have significant implications for international partnerships and, by extension, for universities in other countries seeking to build collaborative relationships with American institutions.

Bayh-Dole's cumulative impact since 1980 is now extensively documented. According to the Association of American Universities (AAU) and the ITIF (Information Technology and Innovation Foundation), academic technology transfer under the Act has contributed over $1.9 trillion to U.S. gross industrial output between 1996 and 2020, generated more than 4.2 million jobs, and supported the formation of over 11,000 startup companies[60]. In 2024 alone, university technology transfer offices executed over 9,500 licences and helped launch approximately 950 new startup companies (an average of three new companies and two new products entering the market every working day)[61,62].

The Act's implementation has, however, evolved considerably from its original intent. Leading technology transfer offices now judge each invention based on its commercial potential instead of automatically filing a patent. A related debate concerns the Act's "march-in rights" provision – a rule that allows the federal government to step in and require a university or its licensee to make a federally funded invention available to additional parties if the current licence holder is not making real efforts to bring it

[59] Ohio's polymer industry adds jobs, strengthens economy. MRS Bulletin, vol. 37, no. 6, pp. 526–527, 2012. Published by the Materials Research Society via Cambridge University Press. URL: https://www.cambridge.org/core/journals/mrs-bulletin

[60] Ibid, p. 527.

[61] Association of University Technology Managers. U.S. licensing activity survey infographic. 2024b. URL: https://autm.net/AUTM/media/SurveyReportsPDF/2024-US-AUTM-Infographic.pdf

[62] Bayh-Dole Coalition. Impact of the Bayh-Dole Act and academic technology transfer. February 2025. URL: https://bayhdolecoalition.org/wp-content/uploads/2025/02/Impact-of-the-Bayh-Dole-Act-and-Academic-Technology-Transfer.pdf

to market. Industry groups and university associations have argued strongly against expanding the use of this provision, on the grounds that the threat of government intervention would discourage companies from investing in the further development of licensed university technologies in the first place.

The regulatory framework governing dual-use research presents a different set of challenges. The International Traffic in Arms Regulations (ITAR) and the Export Administration Regulations (EAR) control the transfer of technologies, equipment, and information with potential military or national security applications.[63,64] The "*fundamental research exclusion*" (a provision in U.S. export control law that exempts basic and applied university research from export licensing requirements, provided the results are intended for open publication and are not subject to access or publication restrictions) protects the great majority of university research from ITAR /EAR compliance burdens, but its boundaries are increasingly blurred as AI, quantum computing, and advanced materials research intersects with national security concerns. Researchers note that American universities engaged in such domains face growing scrutiny of their collaborative arrangements with foreign partners, including disclosure requirements and in some cases restrictions on the participation of researchers affiliated with certain foreign institutions.[65] For Ukrainian universities, this landscape has a dual significance: the current geopolitical context creates favourable conditions for defence-related and dual-use research collaboration with American partners. But U.S. rules under ITAR/EAR mean Ukrainian institutions must build real capacity for export control governance. Meeting this requirement shows the level of institutional maturity that American partners expect.

The broader lesson from this section is one that the funding data and the state-level case studies confirm: government is most effective as an ecosystem builder when it acts simultaneously as investor, convener, and rule-setter, and when the rules it sets are sufficiently clear and stable to reduce transaction costs without being so prescriptive as to eliminate the flexibility genuine innovation requires. The American system is imperfect on all three dimensions; but its imperfections are, for the most part, those of a system that has been learning and adapting for more than four decades, rather than those of a system that has not yet begun.

[63] International Traffic in Arms Regulations, 22 C.F.R. §§ 120–130. 2025.

[64] Export Administration Regulations, 15 C.F.R. §§ 730–774. 2025.

[65] Atkinson R. D. The Bayh-Dole Act's role in stimulating university-led regional economic growth. Information Technology and Innovation Foundation. 16.06.2025. URL: https://itif.org/publications/2025/06/16/bayh-dole-acts-role-in-stimulating-university-led-regional-economic-growth/

The funding mechanisms and regulatory frameworks examined above determine the conditions under which university-industry collaboration is possible. The network platforms, technology transfer instruments, and entrepreneurial infrastructure examined in this section determine whether that potential is actually realised.

2.4. Consortia, associations, and inter-university networks

No single university can internalise all the knowledge and practice relevant to managing a mature innovation ecosystem. The American higher education system has responded to this limitation by developing a dense infrastructure of professional associations and inter-university consortia that circulate expertise, establish standards, and create shared platforms for collaboration that individual institutions could not afford to build independently.

The Association of University Technology Managers (AUTM), with more than 3,200 members across 800 universities, research centres, hospitals, businesses, and government organisations worldwide, is the pre-eminent professional association in the technology transfer field[66].

Its most consequential contribution to the ecosystem is the annual Licensing Activity Survey and the associated STATT (Statistics Access for Technology Transfer) database: with over 30 years of longitudinal data on invention disclosures, patent applications, licences, startup formations, and licensing revenues, STATT enables TTOs to benchmark their performance against peers and make evidence-based arguments to institutional leadership about the returns to investment in commercialisation capacity. The database acts as shared knowledge infrastructure, helping reduce the information gap between well-resourced technology transfer offices and smaller, less experienced ones. This role is often overlooked but is a key function of the network.

The Big Ten Academic Alliance (BTAA), now comprising 18 member institutions following its 2024 expansion, is governed and funded directly by the provosts of its member universities and oriented towards shared academic infrastructure: reciprocal library access, the OmniPoP fibre optic research network connecting members to global research hubs, and leadership development programmes that build inter-institutional collaboration competencies at scale[67]. Its importance for innovation ecosystems is indirect but real. By lowering the cost of collaboration between universities through shared infrastructure, the Alliance makes it easier to launch cross-institutional research programs and talent exchanges

[66] AUTM. Who we are. n.d.(a). URL: https://autm.net/about-autm/who-we-are

[67] Big Ten Academic Alliance. International programs and professional development. 2026. URL: https://btaa.org/

that are the foundation of multi-university research parks and consortia. The Association of Public and Land-grant Universities (APLU) extends this network logic internationally, facilitating joint research, faculty exchange, and institutional capacity-building between American public research universities and counterpart institutions across Africa, Latin America, Asia, and Europe[68]. For Ukrainian universities aiming to join the global research ecosystem, APLU's network of public land-grant institutions offers a more accessible entry point than elite private universities. With their public-service mission, applied research focus, and commitment to regional development, these institutions align structurally with Ukrainian priorities and provide a practical path into international collaboration.

2.5. Technology transfer: practical instruments of commercialisation

The technology transfer process (from researcher disclosure to market-ready product) involves a sequence of specialised decisions and legal instruments that experienced TTOs have refined over decades and that less experienced offices consistently underestimate in complexity. The process begins with invention disclosure: formal notification by a researcher that a potentially patentable invention has been made. Disclosure quality is the single most important determinant of commercialisation success, yet it is the step most neglected in institutional capacity-building. As reported by Chen et al., at leading institutions, 70-80 percent of disclosures are returned without further action as either non-patentable or commercially unviable. For those that proceed, the TTO must decide between provisional and full patent prosecution, domestic and international filing strategies, and whether to pursue prosecution independently or in partnership with a potential licensee[69].

The choice between exclusive and non-exclusive licensing is among the most consequential decisions a TTO makes. An exclusive licence gives one company the sole right to commercialize a technology, usually in return for upfront fees, annual payments, and royalties. This option is preferred when the technology still needs major development, since companies will only invest heavily if they know competitors can't benefit from their work. A non-exclusive licence, on the other hand, lets multiple parties use the same technology at once. That's the better choice when wide adoption matters more than one firm's success, or when universities want to ensure broad public access. In practice, the choice is rarely binary. The literature indicates that leading technology transfer offices often use tailored middle-ground

[68] Association of Public and Land-grant Universities. (n.d.). Supporting international programs. URL: https://www.aplu.org/our-work/3-deepening-community-economic-engagement/supporting-international-programs/

[69] Chen Z. et al.The evolving role of technology transfer offices…, 2025.

licensing strategies. For example, they may grant an exclusive licence only for a specific field of use, keeping rights in other sectors. They can add milestone clauses that switch an exclusive licence to non-exclusive if the company fails to meet development goals. Or they combine commercial exclusivity with retained rights for research and teaching[70,71]. Material transfer agreements (MTAs), governing the transfer of biological or chemical materials between institutions for research purposes, represent a second category of instrument that in transaction volume exceeds patent licensing but receives far less policy attention. The NIH-developed Uniform Biological Material Transfer Agreement (UBMTA), adopted by over 600 institutions, has substantially reduced the negotiation friction that previously delayed collaborative research for months. Similar standardisation efforts are underway for software and data transfer agreements, as noted by researchers[72,73].

Spin-off company formation is the most visible output of the technology transfer system. Leading technology transfer offices now run founder support programs that bridge the gap between starting a company and raising venture capital. These programs include entrepreneurship training, mentoring networks, proof-of-concept funds, and introductions to early-stage investors. According to AUTM's FY 2023 Licensing Activity Survey, universities reported 1,094 new startup companies in a single year, more than four spin-offs every working day. They also recorded 13,099 new licences and options, along with 9,562 active licences[74].

2.6. Startup ecosystems within universities

Technology transfer handles the legal and financial side of commercialisation; the startup ecosystem handles the human side. A university with strong patent licensing capabilities but no entrepreneurship education, no mentoring, no early-stage funding, and no investor relationships will still fail to turn its research into viable companies.

[70] Association of University Technology Managers. Technology transfer practice manual. 4th ed. AUTM, 2019. URL: https://autm.net/surveys-and-tools/tech-transfer-practices-manual/

[71] Lach, S., Schankerman, M. Incentives and invention in universities. The RAND Journal of Economics. 2008. Vol. 39, no. 2. Pp. 403–433. DOI: https://doi.org/10.1111/j.0741-6261.2008.00020.x

[72] Campbell E. G., Clarridge B. R., Gokhale M., Birenbaum L., Hilgartner S., Holtzman N. A., Blumenthal D. Data withholding in academic genetics. *JAMA.* 2002. Vol. 287, No. 4. P. 473–480. DOI: https://doi.org/10.1001/jama.287.4.473

[73] National Institutes of Health. Uniform Biological Material Transfer Agreement finalized (NIH Guide, Vol. 24, No. 14). April 14, 1995. URL: https://grants.nih.gov/grants/guide/notice-files/not95-116.html

[74] AUTM. 2023 U.S. licensing activity survey, 2024.

The American university startup ecosystem addresses each of these gaps through a layered set of instruments.

MIT's *delta v* accelerator accepts 20–25 student teams each summer for a programme of customer validation, business model development, and mentored milestone-setting. Each team receives up to $ 75,000 in funding and over $ 200,000 in partner resources without surrendering any equity[75,76]. The no-equity model, which aligns the accelerator's interests directly with the founders', distinguishes university-affiliated programmes from commercial accelerators and is directly relevant to institutions operating under resource constraints. The results are strong: 61 percent of *delta v* alumni companies remain active or have been acquired, and teams have collectively raised more than $1 billion in follow-on funding.

Two further instruments address the funding gap between laboratory discovery and institutional investment. Proof-of-concept funds-grants of $25,000 to $250,000 help show whether a technology is feasible before formal engagement with a technology transfer office. A.Goldstein and V. Narayanamurti claim that these funds greatly increase the chances that a discovery will be licensed, attract co-investment, and lead to a spin-off company[77]. Alumni angel networks at institutions like MIT and Stanford have collectively deployed hundreds of millions of dollars at the pre-institutional stage, bridging the gap that venture capital does not cover. The Dorm Room Fund takes this idea further: it's a student-run seed fund across 12 campuses where students, not professional VCs (venture capitalists), make the investment decisions. This directly reduces the information gap that often disadvantages early-stage university startups in formal funding processes[78,79]. T. Kene-Okafor argues that *Y Combinator's September* 2025 "Early Decision" track (a specialized application pathway aimed directly at college students and recent graduates allowing students to secure funding while still enrolled and defer participation until after

[75] Martin Trust Center for MIT Entrepreneurship. MIT delta v 2024 info session presentation. Massachusetts Institute of Technology. 2024. URL: https://entrepreneurship.mit.edu/wp-content/uploads/MIT-delta-v-2024-Info-Session-Presentation.pdf

[76] Martin Trust Center for MIT Entrepreneurship. MIT delta v accelerator. Massachusetts Institute of Technology. 2026. URL: https://entrepreneurship.mit.edu/accelerator/program/

[77] Goldstein A. P., Narayanamurti V. Simultaneous pursuit of discovery and invention in the US Department of Energy. *Research Policy*. 2018. Vol. 47, No. 8. P. 1505–1512. DOI: https://doi.org/10.1016/j.respol.2018.05.005

[78] Dorm Room Fund. The original student venture fund. n.d.(a). URL: https://www.dormroomfund.com/

[79] Dorm Room Fund. Dorm Room Fund 5-year report. 2017. URL: https://5years.dormroomfund.com/

graduation) removes the long-standing barrier that forced student founders to choose between finishing their degree and building their company[80].

The broader lesson is practical. A startup ecosystem is not a single programme but a sequence of them: entrepreneurship education first, proof-of-concept funding second, incubation third, investor relationships last. This order reflects not just resource logic but the actual developmental stages a founder moves through from first idea to fundable venture.

3. Outcomes, challenges, and implications for Ukraine

The preceding sections have examined the institutional mechanics of university-state-business collaboration: the funding architecture, the partnership typology, the technology transfer workflow, and the entrepreneurial infrastructure. This final section widens the analytical lens. It asks what these mechanisms produce beyond patents, licences, and startup companies, what they contribute to regional economies, to global research networks, and to the social fabric of the communities in which universities are embedded. It then turns to the forward-looking challenges that the American model itself has not fully resolved, and to the implications of the whole analysis for Ukrainian universities navigating post-war reconstruction and accelerating European integration.

3.1. Social and regional development impact of university-state-business partnerships

The economic impact of research universities on their host regions is both large and structurally distinctive. According to the most comprehensive recent assessment which is the Urban Institute's analysis of the Federal Reserve Bank of Philadelphia's Anchor Economy Dashboard, drawing on 2024 data across 524 regions, anchor institutions (universities and hospitals combined) add on average $4.3 billion to local GDP (gross domestic product), $3.1 billion in personal income, and more than 37,500 jobs per region. In total, anchor institutions contributed more than $2.2 trillion to the U.S. economy in 2024[81,82]. At the individual institution level,

[80] Kene-Okafor T. Y Combinator launches "Early Decision" for students who want to graduate first, build later. TechCrunch, September 24, 2025. Available at: https://techcrunch.com/2025/09/24/y-combinator-launches-early-decision-for-students-who-want-to-graduate-first-build-later/

[81] Diamond D., Dunne T., Scavette A. Eds and meds: Variability of anchor institution employment impacts across U.S. regions. Federal Reserve Bank of Philadelphia. May 2026. DOI: https://www.philadelphiafed.org/community-development/workforce-and-economic-development/eds-and-meds-variability-of-anchor-institution-employment-impacts-across-us-regions

[82] Federal Reserve Bank of Philadelphia. Anchor Economy Dashboard. 2026. URL: https://fedcommunities.org/data-tools/anchor-economy-dashboard/

the compounding effects of research expenditure on regional employment are substantial: a 2024 study published in Studies in Higher Education finds that $1 million in external university research expenditure is associated with $711,000 in regional value added, ten jobs, and $ 159,000 in tax revenue in micropolitan areas, with effects per million dollars typically larger in metropolitan settings[83].

These overall figures, however, conceal a distribution of benefits that is considerably less equitable than the headline numbers suggest. The employment and wage premiums associated with research cluster formation are concentrated among workers with post-secondary qualifications, since they are best able to get the high-skill jobs created by university-anchored innovation ecosystems. The benefits for communities with less education – from local buying, indirect employment, and infrastructure investment – are real but much smaller. They can shrink even more when rising land prices and living costs in research cluster areas push out lower-income residents. The anchor institution strategy in U.S. urban policy was created to deal with this fairness problem. It seeks to leverage the university's purchasing power, hiring practices, and community engagement capacity – rather than solely its research and entrepreneurship functions – to generate broadly shared local economic benefit[84].

Community Benefit Agreements (CBAs) are legal contracts between universities and community groups. They require the university to meet local hiring goals, set aside purchases for minority-owned businesses, contribute to affordable housing, and invest in workforce training, in return for planning approval or public funding. According to researchers, they represent the most explicit institutional mechanism for operationalising this strategy[85,86]. The NCRC's 2026 analysis of anchor institution workforce initiatives across U.S. regions documents the emerging consensus around four principles for effective anchor-driven community development: focused help for low- to middle-income populations; full support services to remove

[83] Apriesnig J., Connolly L., Xavier-Oliveira E., Halvorsen K. E. Regional economic impact of university research expenditures. *Studies in Higher Education.* 2024. DOI: https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2376262

[84] Harris M. S., Holley K. A. Universities as anchor institutions: Economic and social potential for urban development. In: Paulsen M. B. (Ed.). *Higher education: Handbook of theory and research.* Vol. 31. Springer, 2016. P. 393–439. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-26829-3_8

[85] Meagan, M. E. Neighborhood Revitalization and the Anchor Institution: Assessing the Impact of the University of Pennsylvania's West Philadelphia Initiatives on University City. *Urban Affairs Review*, 2015, Vol. 52, No. 5. DOI: https://doi.org/10.1177/1078087415601220

[86] Puckett J. L. The West Philadelphia initiatives. In: West Philadelphia Collaborative History. University of Pennsylvania Graduate School of Education, n.d. URL: https://collaborativehistory.gse.upenn.edu/stories/west-philadelphia-initiatives

barriers to programme completion; integration of workforce development with procurement and small business support; and multi-anchor coordination to expand reach and create more varied opportunities[87,88].

For Ukrainian universities thinking about their role in rebuilding regions after the war, the "anchor institution" model is highly relevant. Universities in regions affected by conflict-driven displacement, industrial destruction, and population loss are often the most stable institutions left and precisely fulfil the kind of anchor function that the American literature describes. The strategic question is not whether Ukrainian universities should play an anchor role in regional recovery, but how they can mobilise the partnership instruments, community engagement practices, and institutional governance arrangements that make anchor strategies effective rather than merely hopeful ideas.

3.2. International integration: global research networks and joint projects

University innovation ecosystems do not stop at national borders. The most productive knowledge-generation environments in the contemporary world are those with the densest and most diverse international connections. These connections bring together different disciplinary traditions, experimental infrastructure, regulatory contexts, and cultural perspectives creating useful tension. American research universities have historically been among the most internationally connected in the world, and the instruments through which they build and sustain these connections offer instructive models for institutions in other higher education systems.

The NSF's Partnerships for International Research and Education (PIRE) programme, operating since 2005, is the primary federal instrument for supporting international collaborative research involving U.S. universities. PIRE awards fund projects in which advances in research and education could not occur without international collaboration. The selection criteria for the programme clearly state that international partnership is a scientific need, not just a strategic choice[89,90].

[87] Harris M. S., Holley K. A. Universities as anchor institutions…, 2016.

[88] Mollett D. Economic mobility on the ground: How anchor institutions invest in workforce development. National Community Reinvestment Coalition. March 9, 2026. URL: https://ncrc.org/economic-mobility-on-the-ground-how-anchor-institutions-invest-in-workforce-development/

[89] National Science Foundation. Partnerships for International Research and Education (PIRE) (NSF 16-571). 2016. URL: https://nsf-gov-resources.nsf.gov/solicitations/pubs/2016/nsf16571/nsf16571.pdf

[90] National Science Foundation. NSF announces 14 new PIRE awards to support scientific collaboration in 24 countries. *EurekAlert!*, September 13, 2017. URL: https://www.eurekalert.org/news-releases/816419

PIRE's active partnerships span 24 countries and cover the full spectrum of NSF-supported disciplines. Its significance as a model lies not in its budget scale, which is modest relative to the other major federal research programmes, but in its institutional logic: it treats international collaboration not as a diplomatic gesture but as an epistemological requirement, a claim about what kinds of knowledge problems can only be addressed through globally distributed research teams. Ukraine's international research integration has accelerated since 2022 through multiple parallel tracks. The association of Ukraine to Horizon Europe, which entered into force on 9 June 2022 and grants Ukrainian research and innovation actors full participation rights on equal terms with EU Member States, with retroactive application from 1 January 2021, represents the single most significant structural development in Ukrainian research internationalisation in decades[91,92]. The European Commission opened a Horizon Europe office in Kyiv in December 2023, tasked with actively promoting EU funding opportunities and supporting Ukrainian researchers. In July 2025, the Commission, together with Ukraine, Italy, and UNESCO, launched the International Coalition for Science, Research and Innovation in Ukraine as a multi-stakeholder initiative explicitly framed as a pillar of Ukraine's modern and sustainable recovery[93]. Germany's bilateral science cooperation agreement, signed in October 2024, commits more than €100 million to Ukrainian university cooperation by 2029, including a German-Ukrainian University Network established from July 2025 with €24 million in funding for joint degree programmes and digital teaching infrastructure[94.95].

The USA-Ukraine bilateral science and technology relationship has a longer but more intermittent history. A Science and Technology Working Group was established following the 2010 U.S.–Ukraine Strategic Partnership

[91]European Commission. Ukraine – Research and innovation. 2025a. URL: https://research-and-innovation.ec.europa.eu/strategy/strategy-research-and-innovation/europe-world/international-cooperation/association-horizon-europe/ukraine_en

[92] Council of the European Union. Council Decision (EU) 2025/463 of 5 March 2025 on the renewal of the Agreement on cooperation in science and technology between the European Community and Ukraine. *EUR-Lex.* 2025. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32025D0463

[93] European Commission. International coalition launched to support Ukraine's research and innovation ecosystem. 11 July 2025b. URL: https://research-and-innovation.ec.europa.eu/news/all-research-and-innovation-news/international-coalition-launched-support-ukraines-research-and-innovation-ecosystem-2025-07-11_en

[94] Cabinet of Ministers of Ukraine. Ukraine and Germany signed an agreement on cooperation in science, technology, innovation and higher education. 23 October 2024. URL: https://www.kmu.gov.ua/en/news/ukraina-i-nimechchyna-pidpysaly-uhodu-pro-spivpratsiu-u-sferakh-nauky-tekhnolohii-innovatsii-ta-vyshchoi-osvity

[95] German Federal Ministry of Research, Technology and Space. German-Ukrainian University Network. 2025. URL: https://www.bmbf.de

Commission, but its last formal meeting was held in 2012. Since then, the relationship has been mediated primarily through multilateral channels such as NATO science programmes, USAID higher education partnerships, and the Science and Technology Center in Ukraine, rather than through a dedicated bilateral research collaboration framework[96,97]. The most significant recent development on the U.S. side is the Science and Innovation Fund for Ukraine, convened by the National Academy of Sciences, the Simons Foundation, and ETH Zürich following a March 2024 meeting of international experts, which aims to provide near-term support to the Ukrainian research community and build the framework for a long-term innovation ecosystem based on science and commercialisation[98,99]. For Ukrainian universities seeking to engage with American research universities through PIRE, NSF, or bilateral arrangements, the U.S. experience shows that durable collaboration rests on shared research infrastructure, co-supervised doctoral students, and joint publications. These forms of relational capital endure beyond political fluctuations and provide the only stable foundation for systemic university-state-business cooperation.

3.3. Challenges and prospects for ecosystem development

The American model has generated extraordinary innovation outputs over four decades. It has also generated persistent inequities, governance failures, and value conflicts that its most thoughtful practitioners acknowledge and that institutions in other systems should not import uncritically.

The tension between commercialisation and open science is the most fundamental. The Bayh-Dole Act's grant of IP ownership to universities has generated undeniable commercialisation benefits, but it has also created institutional incentives that can distort the allocation of research effort, delay the publication of findings, restrict the sharing of research materials, and divert faculty time and attention from teaching and basic research towards the management of licensing relationships and startup ventures. Researchers note that the most harmful expression of this tension occurs in the biomedical

[96] Embassy of Ukraine in the United States of America. Scientific and technical cooperation between Ukraine and the United States. n.d. URL: https://usa.mfa.gov.ua/en/ukraine-and-usa/scientific-and-technical-cooperation-between-ukraine-and-us

[97] Science and Technology Center in Ukraine. Science and Technology Center in Ukraine. n.d. URL: https://www.stcu.int

[98] National Academy of Sciences. Science and Innovation Fund for Ukraine. The National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2024. URL: https://www.nationalacademies.org/programs/PGA-PGA%20EO-24-02

[99] National Research Foundation of Ukraine. Representatives of the National Research Foundation of Ukraine joined the workshop on strengthening Ukraine's science and innovation system held in Zurich, Switzerland. March 17, 2025. URL: https://nrfu.org.ua/en/news-en/representatives-of-the-national-research-foundation-of-ukraine-joined-the-workshop-on-strengthening-ukraines-science-and-innovation-system-held-in-zurich-switzerland/

sciences: when universities or their licensees aggressively enforce patents on research tools such as cell lines, assay methods, or gene sequences, they impose transaction costs that slow downstream research and undermine the very progress the patent system is meant to encourage[100,101]. Researchers state that the open-science movement, exemplified by the U.S. OSTP's 2022 mandate for immediate public access to federally funded research, is a deliberate policy correction. Yet its relationship with technology transfer remains contested. It is argued that concerns about equity, specifically, who gains from the commercialization of publicly funded research, have intensified, fuelled by evidence of uneven revenue distribution and heightened public debate over pharmaceutical pricing. Resistance by AAU and industry groups to expanded Bayh-Dole march-in rights reflects this tension, as does the broader question of whether concentrated technology transfer activity in elite universities reinforces regional inequality rather than reducing it[102,103]. Thus, institutions designing technology transfer systems in other countries should consider from the outset how IP policies, revenue-sharing arrangements, and equity allocation conventions can be structured to maximise not only commercial returns but access to the publicly funded knowledge on which those returns ultimately rest.

Cybersecurity and IP protection in international collaborations represent a third challenge whose salience has grown substantially in the 2020s. The research security policies are responses to IP theft and research integrity violations that have occurred within ostensibly collaborative international research relationships[104,105,106]. For Ukrainian universities building

[100] Office of Science and Technology Policy. Ensuring Free, Immediate, and Equitable Access to Federally Funded Research. United States of America: Office of Science and Technology Policy, 2022. URL: https://coilink.org/20.500.12592/h51v9z

[101] Walsh J. P., Arora A., Cohen W. M. Effects of research tool patents and licensing on biomedical innovation. In: Cohen W. M., Merrill S. A. (Eds.), *Patents in the knowledge-based economy*, pp. 285–340. Washington, DC: National Academies Press, 2003. DOI: https://doi.org/10.17226/10770

Wang X., Zhou B., Guan W., Dai J. Triple

[102] Atkinson R. D. The Bayh-Dole Act's role…, 2025.

[103] Sampat B. N. Patenting and U.S. academic research in the 20th century: The world before and after Bayh-Dole. *Research Policy*, vol. 35, no. 6, pp. 772–789, 2006. DOI: https://doi.org/10.1016/j.respol.2006.04.009

[104] National Counterintelligence and Security Center. National Counterintelligence and Security Center. Office of the Director of National Intelligence, n.d. URL: https://www.dni.gov/index.php/ncsc-features/2741

[105] National Counterintelligence and Security Center. National counterintelligence strategy. Office of the Director of National Intelligence, 2024. URL: https://www.dni.gov/files/NCSC/documents/features/NCSC_CI_Strategy-pages-20240730.pdf

[106] National Science Foundation. Important Notice No. 149: Updates to NSF research security policies. June 30, 2025. URL: https://www.nsf.gov/notices/important/important-notice-no-149-updates-nsf-research-security/in149

partnerships with American institutions, this security landscape has a dual character: on one hand, Ukraine's geopolitical alignment with the United States and its designation as a partner nation in U.S. national security strategy creates broadly favourable conditions for research collaboration, including in dual-use technology domains; on the other hand, the compliance requirements that American institutions must meet before engaging in collaborative research with foreign partners are substantial and require Ukrainian counterparts to develop institutional governance capacities including research security offices, IP management systems, export control awareness programmes that most Ukrainian universities do not yet possess at the required level of maturity.

The prospects for Ukrainian university ecosystem development are, despite these challenges, genuinely promising. The international coalition of support, the structural opportunity presented by Horizon Europe association, the bilateral investment commitments of Germany and other European partners, and the convening of the Science and Innovation Fund for Ukraine collectively represent a more substantial and better-coordinated international commitment to Ukrainian research infrastructure than any previous generation of post-conflict reconstruction has enjoyed. The American experience analysed across this paper suggests that the most important investments Ukrainian universities can make in the near term are not in physical infrastructure (which can be rebuilt) but in the relational and institutional infrastructure: the professional networks, the governance standards, the technology transfer competencies, and the entrepreneurial culture whose development takes time, sustained commitment, and deliberate institutional design. The lesson of the American model, at its best, is that university-state-business ecosystems are built not in decades but in generations, and that the decisions made in the founding period about governance, incentive alignment, and public mission shape the ecosystem's character and distribution of benefits for a very long time to come.

CONCLUSIONS

The article has traced the architecture of university-state-business collaboration from its legislative foundations through to its operational instruments, social consequences, and international dimensions. Four transferable conclusions emerge. First, sustainable ecosystem collaboration requires governance architectures that align incentives, clarify decision rights, and balance commercial return with public-interest access: proximity, funding, and goodwill are necessary but not sufficient. No partner should be asked to sacrifice its core institutional identity – universities remain universities, firms remain firms – but each must be willing to extend beyond its traditional role. Second, the minimum viable institutional infrastructure

comprises three interdependent units: a technology licensing office capable of genuine commercial triage rather than mere paperwork processing; an industry liaison function managing the relational dimension of university-industry engagement independently of specific IP transactions; and an entrepreneurship and incubation infrastructure providing the education, mentoring, proof-of-concept funding, and investor access that convert IP into viable ventures. Investing in only one or two of these elements, which is the common pattern under resource constraints, makes the missing unit the binding constraint on the institution's entire commercialisation performance.

Third, the policy instruments most immediately applicable to the Ukrainian context are those requiring relational investment rather than capital expenditure: participation in AUTM's benchmarking and professional development network; engagement with NSF's PIRE programme and the bilateral science cooperation frameworks that have proliferated since 2022; co-funded doctoral programmes that build the dual-supervision alumni networks through which tacit knowledge transfer occurs most effectively; and the IUCRC model of consortium-based pre-competitive research. Ukraine's association with Horizon Europe together with the European Research Area and Erasmus+ frameworks, provides the most immediate and best-resourced entry point into the international innovation ecosystem. These frameworks should be treated not merely as funding sources but as governance schools: participation in Horizon Europe consortia builds the IP negotiation, project management, and cross-cultural collaboration competencies that are prerequisites for deeper integration with American research partners and for the construction of domestic university-state-business ecosystems capable of anchoring Ukraine's post-war regional recovery.

Fourth, the American model should be adopted critically, not copied wholesale. Its inequities, such as technology transfer revenues concentrated in elite universities, research cluster benefits favoring high-skill workers, and the ongoing tension between commercialization incentives and open-science norms are structural consequences of its founding design choices, not incidental imperfections. Ukrainian policymakers designing ecosystems from the ground up have a rare opportunity to prioritise broad IP access, anchor institution strategies directed at conflict-affected regions, and revenue-sharing arrangements that return commercial gains to the public funders who made them possible. Future research should focus on the issues: which governance models work best in post-conflict reconstruction; whether digital collaboration tools can replicate the co-location effects such as serendipitous encounters and informal knowledge flows that drive research park productivity; how the sequencing of ecosystem investments changes when reconstruction coincides with European integration. These are questions that Ukrainian researchers are uniquely positioned to address.

SUMMARY

The underdevelopment of structural partnerships between universities, government bodies, and private-sector actors represents one of the most persistent barriers to innovation capacity in higher education systems worldwide, and an acute challenge for universities rebuilding in post-conflict environments. Drawing on the triple-helix model of university-industry-government interaction and on recent empirical advances in innovation ecosystem theory, the article examines the institutional architecture and practical instruments through which American research universities have built some of the world's most productive multi-actor innovation ecosystems.

The analysis maps five interconnected layers of this architecture: the historical and institutional formation of the American research university as an innovation ecosystem; the federal and state-level government support mechanisms; the forms and governance models of business-university alliances; the connective infrastructure of technology transfer offices, professional networks, accelerators, and startup ecosystems that translate research outputs into commercial ventures; and the broader social and regional development impact of these partnerships, including their international dimensions and the governance challenges they generate.

The paper shows that sustainable innovation ecosystems emerge not from institutions working at their individual capacities. They emerge when networks build strong, diverse, and embedded relationships that create collaborative value that no single actor could achieve alone. The research also highlights that the most effective public investment in university-industry collaboration lies in building relational and institutional infrastructure, which are trust, shared governance, and cross-sector professional networks, rather than focusing solely on physical or financial assets.

The paper highlights that for Ukrainian universities, the most transferable policy tools are those built on relationships rather than large capital spending. Examples include consortium-based research programs modeled on the IUCRC, co-funded doctoral schemes that strengthen alumni networks, and active participation in communities like AUTM benchmarking and the NSF PIRE international partnership framework. Ukraine's full association with Horizon Europe since June 2022, along with the European Research Area and Erasmus+ programmes, are not just funding channels. They are governance learning environments where universities can build skills in IP negotiation, project management, and cross-cultural collaboration that are competencies essential for creating a systemic university-state-business ecosystem capable of driving post-war regional recovery.

The paper concludes with four transferable principles. First, governance architecture must precede and enable all other ecosystem investments. Second, the minimum viable infrastructure includes a technology licensing office, an

industry liaison, and an integrated entrepreneurship unit. Third, the distributional consequences of ecosystem design – who benefits from publicly funded knowledge and on what terms – should be set at the founding stage. Finally, urgent research questions such as post-conflict governance, digital co-location, and investment sequencing under European integration are areas where Ukrainian scholars are uniquely positioned to lead.

REFERENCES

1. Apriesnig J., Connolly L., Xavier-Oliveira E., Halvorsen K. E. Regional economic impact of university research expenditures. *Studies in Higher Education*. 2024. DOI: https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2376262
2. Association of Public and Land-grant Universities. (n.d.). Supporting international programs. URL: https://www.aplu.org/our-work/3-deepening-community-economic-engagement/supporting-international-programs/
3. Association of University Technology Managers. *Technology transfer practice manual*. 4th ed. AUTM, 2019. URL: https://autm.net/surveys-and-tools/tech-transfer-practices-manual/
4. Association of University Technology Managers. U.S. licensing activity survey infographic. 2024b. URL: https://autm.net/AUTM/media/SurveyReportsPDF/2024-US-AUTM-Infographic.pdf
5. Atkinson R. D. The Bayh-Dole Act's role in stimulating university-led regional economic growth. *Information Technology and Innovation Foundation*. 16.06.2025. URL: https://itif.org/publications/2025/06/16/bayh-dole-acts-role-in-stimulating-university-led-regional-economic-growth/
6. AUTM. Who we are. n.d.(a). URL: https://autm.net/about-autm/who-we-are
7. AUTM. 2023 U.S. licensing activity survey. AUTM, 2024. URL: https://autm.net/surveys-and-tools/surveys/licensing-survey/2023-licensing-survey
8. Azoulay P., Fuchs E. R. H., Goldstein A. P., Kearney M. Funding breakthrough research: Promises and challenges of the "ARPA model". *Innovation Policy and the Economy*. 2019. Vol. 19, № 1. P. 69–96. DOI: https://doi.org/10.1086/699933
9. Bayh-Dole Coalition. Impact of the Bayh-Dole Act and academic technology transfer. February 2025. URL: https://bayhdolecoalition.org/wp-content/uploads/2025/02/Impact-of-the-Bayh-Dole-Act-and-Academic-Technology-Transfer.pdf
10. Big Ten Academic Alliance. International programs and professional development. 2026. URL: https://btaa.org/
11. Bush V. Science: *The endless frontier: A report to the President. United States Government Printing Office*, 1945. URL: https://www.pi.infn.it/%7Egiorgio/INFN/3M/SciencetheEndlessFrontier.pdf

12. Cabinet of Ministers of Ukraine. Ukraine and Germany signed an agreement on cooperation in science, technology, innovation and higher education. 23 October 2024. URL: https://www.kmu.gov.ua/en/news/ukraina-i-nimechchyna-pidpysaly-uhodu-pro-spivpratsiu-u-sferakh-nauky-tekhnolohii-innovatsii-ta-vyshchoi-osvity

13. Cai Y., Ma J., Chen Q. Higher Education in Innovation Ecosystems. *Sustainability*. 2020. Vol. 12, No. 11. Article 4376. DOI: https://doi.org/10.3390/su12114376

14. Campbell E. G., Clarridge B. R., Gokhale M., Birenbaum L., Hilgartner S., Holtzman N. A., Blumenthal D. Data withholding in academic genetics. *JAMA*. 2002. Vol. 287, No. 4. P. 473–480. DOI: https://doi.org/10.1001/jama.287.4.473

15. Chen Z., Little V. J., Thuan N. H. The evolving role of technology transfer offices in the entrepreneurial university: Go-betweens or play-makers? *Journal of Technology Transfer*. 2025. Vol. 50. P. 1060–1079. DOI: https://doi.org/10.1007/s10961-024-10123-4

16. Congressional Research Service. Federal research and development (R&D) funding: FY2025 (R48307). 9 December 2024a. URL: https://www.congress.gov/crs-product/R48307

17. Congressional Research Service. Small business research programs: SBIR and STTR (R43695). U.S. Congress. 2024b. URL: https://www.congress.gov/crs-product/R43695

18. Council of the European Union. Council Decision (EU) 2025/463 of 5 March 2025 on the renewal of the Agreement on cooperation in science and technology between the European Community and Ukraine. *EUR-Lex*. 2025. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32025D0463

19. Davey T., Meerman A., Galán-Muros V., Orazbayeva B., Baaken T. The impact of university-industry engagement and the rise of competency transfer partnerships. *The Journal of Technology Transfer*. Advance online publication. 2025. DOI: https://doi.org/10.1007/s10961-025-10251-5

20. D'Este P., Perkmann M. Why do academics engage with industry? The entrepreneurial university and individual motivations. *The Journal of Technology Transfer*. 2011. Vol. 36, No. 3. P. 316–339. DOI: https://doi.org/10.1007/s10961-010-9153-z

21. Diamond D., Dunne T., Scavette A. Eds and meds: Variability of anchor institution employment impacts across U.S. regions. *Federal Reserve Bank of Philadelphia*. May 2026. DOI: https://www.philadelphiafed.org/community-development/workforce-and-economic-development/eds-and-meds-variability-of-anchor-institution-employment-impacts-across-us-regions

22. Dorm Room Fund. The original student venture fund. n.d.(a). URL: https://www.dormroomfund.com/

23. Dorm Room Fund. Dorm Room Fund 5-year report. 2017. URL: https://5years.dormroomfund.com/

24. Embassy of Ukraine in the United States of America. Scientific and technical cooperation between Ukraine and the United States. n.d. URL: https://usa.mfa.gov.ua/en/ukraine-and-usa/scientific-and-technical-cooperation-between-ukraine-and-us

25. Etzkowitz H., Leydesdorff L. The dynamics of innovation: From National Systems and 'Mode 2' to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*. 2000. Vol. 29, No. 2. P. 109–123. DOI: https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4

26. European Commission. Ukraine – Research and innovation. 2025a. URL: https://research-and-innovation.ec.europa.eu/strategy/strategy-research-and-innovation/europe-world/international-cooperation/association-horizon-europe/ukraine_en

27. European Commission. International coalition launched to support Ukraine's research and innovation ecosystem. 11 July 2025б. URL: https://research-and-innovation.ec.europa.eu/news/all-research-and-innovation-news/international-coalition-launched-support-ukraines-research-and-innovation-ecosystem-2025-07-11_en

28. Export Administration Regulations, 15 C.F.R. §§ 730–774. 2025.

29. Federal Reserve Bank of Philadelphia. *Anchor Economy Dashboard*. 2026. URL: https://fedcommunities.org/data-tools/anchor-economy-dashboard/

30. German Federal Ministry of Research, Technology and Space. *German-Ukrainian University Network*. 2025. URL: https://www.bmbf.de

31. Goldin C. D., Katz L. F. *The race between education and technology*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press, 2008.

32. Goldstein A. P., Narayanamurti V. Simultaneous pursuit of discovery and invention in the US Department of Energy. *Research Policy*. 2018. Vol. 47, No. 8. P. 1505–1512. DOI: https://doi.org/10.1016/j.respol.2018.05.005

33. Harris M. S., Holley K. A. Universities as anchor institutions: Economic and social potential for urban development. In: Paulsen M. B. (Ed.). *Higher education: Handbook of theory and research*. Vol. 31. Springer, 2016. P. 393–439. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-26829-3_8

34. Howells J. Intermediation and the role of intermediaries in innovation. *Research Policy*. 2006. Vol. 35, No. 5. P. 715–728. DOI: https://doi.org/10.1016/j.respol.2006.03.005

35. IBM Research, Massachusetts Institute of Technology. The MIT–IBM Computing Research Lab launches to shape the future of AI and quantum computing. 29 April 2026. URL: https://newsroom.ibm.com/2026-04-29-the-mit-ibm-computing-research-lab-launches-to-shape-the-future-of-ai-and-quantum-computing

36. International Traffic in Arms Regulations, 22 C.F.R. §§ 120–130. 2025.

37. Kem C. Gardner Policy Institute, Economic Development Corporation of Utah. *Utah innovation ecosystems*. University of Utah, 2024. URL: https://d36oiwf74r1rap.cloudfront.net/wp-content/uploads/2025/01/Innovation-Main-Report-Dec2024.pdf

38. Kene-Okafor T. *Y Combinator launches "Early Decision" for students who want to graduate first, build later*. TechCrunch, September 24, 2025. Available at: https://techcrunch.com/2025/09/24/y-combinator-launches-early-decision-for-students-who-want-to-graduate-first-build-later/

39. Lach, S., Schankerman, M. Incentives and invention in universities. *The RAND Journal of Economics*. 2008. Vol. 39, no. 2. Pp. 403–433. DOI: https://doi.org/10.1111/j.0741-6261.2008.00020.x

40. Martin Trust Center for MIT Entrepreneurship. MIT delta v 2024 info session presentation. Massachusetts Institute of Technology. 2024. URL: https://entrepreneurship.mit.edu/wp-content/uploads/MIT-delta-v-2024-Info-Session-Presentation.pdf

41. Martin Trust Center for MIT Entrepreneurship. MIT delta v accelerator. *Massachusetts Institute of Technology*. 2026. URL: https://entrepreneurship.mit.edu/accelerator/program/

42. Massachusetts Institute of Technology. *Industrial Liaison Program and Startup Exchange*. MIT Industrial Liaison Program, 2026. URL: https://ilp.mit.edu

43. Massachusetts Institute of Technology. *Innovation*. MIT, n.d. URL: https://www.mit.edu/innovation/

44. Meagan, M. E. Neighborhood Revitalization and the Anchor Institution: Assessing the Impact of the University of Pennsylvania's West Philadelphia Initiatives on University City. *Urban Affairs Review*, 2015, Vol. 52, No. 5. DOI: https://doi.org/10.1177/1078087415601220

45. Mbitse, Y., Salomo, S., & zu Knyphausen-Aufseß, D. Universities as Keystone Orchestrators during Innovation Ecosystem Nascence. *Academy of Management Perspectives*. 2024. Vol. 38, No. 4. P. 512–533. DOI: https://doi.org/10.5465/amp.2023.0047

46. MIT–IBM Watson AI Lab. *MIT–IBM Watson AI Lab 2023–2024 annual report*. January 2025. URL: https://mitibmwatsonailab.mit.edu/wp-content/uploads/2025/01/MIT-IBM-Watson-AI-Lab-2023-2024-Annual-Report.pdf

47. Mollett D. *Economic mobility on the ground: How anchor institutions invest in workforce development*. National Community Reinvestment Coalition. March 9, 2026. URL: https://ncrc.org/economic-mobility-on-the-ground-how-anchor-institutions-invest-in-workforce-development/

48. Mowery D. C., Nelson R. R., Sampat B. N., Ziedonis A. A. *Ivory Tower and Industrial Innovation: University-Industry Technology Transfer*

Before and After the Bayh-Dole Act. Stanford: Stanford Business Books, 2004.

49. National Academy of Sciences. *Science and Innovation Fund for Ukraine*. The National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2024. URL: https://www.nationalacademies.org/programs/PGA-PGA%20EO-24-02

50. National Counterintelligence and Security Center. *National Counterintelligence and Security Center*. Office of the Director of National Intelligence, n.d.URL: https://www.dni.gov/index.php/ncsc-features/2741

51. National Counterintelligence and Security Center. *National counterintelligence strategy*. Office of the Director of National Intelligence, 2024. URL: https://www.dni.gov/files/NCSC/documents/features/NCSC_CI_Strategy-pages-20240730.pdf

52. National Center for Science and Engineering Statistics. *Survey of federal funds for research and development: Fiscal years 2024–25*. U.S. National Science Foundation, 2025a. URL: https://ncses.nsf.gov/surveys/federal-funds-research-development

53. National Center for Science and Engineering Statistics. *Higher education research and development: Fiscal year 2024. Table 16. Federally financed higher education R&D expenditures ranked by FY 2024 (NSF 26-304)*. U.S. National Science Foundation, 2025b. URL: https://ncses.nsf.gov/pubs/nsf26304/assets/data-tables/tables/nsf26304-tab016.pdf

54. National Center for Science and Engineering Statistics. *Federal funds for research and development: Fiscal years 2024–25 (NSF 26-316)*. U.S. National Science Foundation, 2026a. URL: https://ncses.nsf.gov/surveys/federal-funds-research-development/2024-2025

55. National Institutes of Health. *Uniform Biological Material Transfer Agreement finalized (NIH Guide, Vol. 24, No. 14)*. April 14, 1995. URL: https://grants.nih.gov/grants/guide/notice-files/not95-116.html

56. National Research Foundation of Ukraine. *Representatives of the National Research Foundation of Ukraine joined the workshop on strengthening Ukraine's science and innovation system held in Zurich, Switzerland*. March 17, 2025. URL: https://nrfu.org.ua/en/news-en/representatives-of-the-national-research-foundation-of-ukraine-joined-the-workshop-on-strengthening-ukraines-science-and-innovation-system-held-in-zurich-switzerland/

57. National Science Foundation. *Partnerships for International Research and Education (PIRE) (NSF 16-571)*. 2016. URL: https://nsf-gov-resources.nsf.gov/solicitations/pubs/2016/nsf16571/nsf16571.pdf

58. National Science Foundation. *NSF announces 14 new PIRE awards to support scientific collaboration in 24 countries*. EurekAlert!, September 13, 2017. URL: https://www.eurekalert.org/news-releases/816419

59. National Science Foundation. *Industry-University Cooperative Research Centers (IUCRC) programme overview webinar [Webinar]*. November 14, 2022. URL: https://iucrc.nsf.gov/sites/default/files/2022_11_14_IUCRC%20Webinar_external.pdf

60. National Science Foundation. *Important Notice No. 149: Updates to NSF research security policies*. June 30, 2025. URL: https://www.nsf.gov/notices/important/important-notice-no-149-updates-nsf-research-security/in149

61. Ohio Department of Development. *State funding now available to bring new technologies to market*. April 25, 2025. URL: https://www.publicnow.com/view/FA3C032E10C767AF353E8FE154E4E06360733DFC

62. Ohio State University. *Startups commercializing Ohio State technologies receive TVSF Phase 2 funding*. Ohio State Impact, November 17, 2025. URL: https://impact.research.osu.edu/story/ohio-state-startups-receive-tvsf-phase-2-funding

63. Office of Science and Technology Policy. *Ensuring Free, Immediate, and Equitable Access to Federally Funded Research*. United States of America: Office of Science and Technology Policy, 2022. URL: https://coilink.org/20.500.12592/h51v9z

64. *Ohio's polymer industry adds jobs, strengthens economy*. *MRS Bulletin*, vol. 37, no. 6, pp. 526–527, 2012. Published by the Materials Research Society via Cambridge University Press. URL: https://www.cambridge.org/core/journals/mrs-bulletin

65. Pece C. V., National Center for Science and Engineering Statistics. *Federal funding to university affiliated research centers totaled $1.5 billion in FY 2021 (NSF 24-315)*. U.S. National Science Foundation, January 16, 2024. URL: https://ncses.nsf.gov/pubs/nsf24315

66. Perkmann M., Walsh K. *The two faces of collaboration: Impacts of university–industry relations on public research*. *Industrial and Corporate Change*, vol. 18, no. 6, pp. 1033–1065, 2009. DOI: https://doi.org/10.1093/icc/dtp015

67. PostEra. *PostEra announces expansion to $610M in their AI drug discovery collaboration with Pfizer*. January 7, 2025. URL: https://postera.ai/news/postera-announces-expansion-to-610m-in-their-ai-drug-discovery-collaboration-with-pfizer/

68. Puckett J. L. *The West Philadelphia initiatives*. In: *West Philadelphia Collaborative History*. University of Pennsylvania Graduate School of Education, n.d. URL: https://collaborativehistory.gse.upenn.edu/stories/west-philadelphia-initiatives

69. Research Foundation for the State University of New York. *Sponsored programs administration*. n.d. URL: https://www.rfsuny.org/our-work/sponsored-programs-administration/

70. Research Triangle Foundation of North Carolina. *Wake County Economic Development' Economy & Business Feature: RTP 3.0 and the future of Research Triangle Park*. January 6, 2026. URL: https://www.rtp.org/2026/01/wake-county-economic-development-economy-business-feature-rtp-3-0-and-the-future-of-research-triangle-park/

71. Sampat B. N. *Patenting and U.S. academic research in the 20th century: The world before and after Bayh-Dole*. *Research Policy*, vol. 35, no. 6, pp. 772–789, 2006. DOI: https://doi.org/10.1016/j.respol.2006.04.009

72. Sarpong D., Meissner D., Moraes G., Vismara S. *The impact of university-industry engagement and the rise of competency transfer partnerships*. *Journal of Technology Transfer*, vol. 51, pp. 637–652, 2026. DOI: https://doi.org/10.1007/s10961-025-10251-5

73. Saxenian A. *Regional Advantage: Culture and Competition in Silicon Valley and Route 128*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1994. URL: https://www.ischool.berkeley.edu/research/publications/1994/regional-advantage-culture-and-competition-silicon-valley-and-route-128

74. Shah-Neville W. *Research Triangle Park: A closer look at North Carolina's burgeoning biotech hub*. *Labiotech*, November 28, 2025. URL: https://www.labiotech.eu/in-depth/research-triangle-park-north-carolina-biotech-hub/

75. Science and Technology Center in Ukraine. *Science and Technology Center in Ukraine*. n.d. URL: https://www.stcu.int

76. Stanford Research Park. *Success story: Tesla*. December 1, 2023. URL: https://stanfordresearchpark.com/articles/success-story-tesla/

77. Stanford Research Park. *StartX accelerator*. November 11, 2025. URL: https://stanfordresearchpark.com/articles/success-story-startx/

78. Texas Economic Development Corporation. *Texas Enterprise Fund program*. Texans.org, n.d. URL: https://www.texans.org/enterprise-fund/

79. U.S. National Science Foundation. *Convergence Accelerator*. n.d. URL: https://www.nsf.gov/funding/initiatives/convergence-accelerator

80. University of Texas at Austin. *Michael and Susan Dell surpass $1 billion in giving to UT Austin*. April 21, 2026. URL: https://news.utexas.edu/2026/04/21/michael-and-susan-dell-surpass-1-billion-in-giving-to-ut-austin/

81. University of Texas/Texas A&M Investment Management Company. *Permanent University Fund (PUF)*. n.d. URL: https://www.utimco.org/funds-managed/endowment-funds/permanent-university-fund-puf/

82. University of Utah. *Research Park: Work, play, learn and–live?* @theU, June 12, 2020. URL: https://attheu.utah.edu/facultystaff/research-park-work-play-learn-and-live/

83. Wake County Economic Development. *Research Triangle Park's historic role in shaping North Carolina's economy*. September 26, 2024.

URL: https://raleigh-wake.org/blog/research-triangle-parks-historic-role-in-shaping-north-carolinas-economy

84. Walsh J. P., Arora A., Cohen W. M. *Effects of research tool patents and licensing on biomedical innovation*. In: Cohen W. M., Merrill S. A. (Eds.), *Patents in the knowledge-based economy*, pp. 285–340. Washington, DC: National Academies Press, 2003. DOI: https://doi.org/10.17226/10770

85. Wang X., Zhou B., Guan W., Dai J. *Triple Helix synergy at the subsidy threshold: Government support, IUR collaboration, and knowledge spillovers in enterprise AI innovation*. *Technological Forecasting and Social Change*, vol. 227, Article 124626, 2026. DOI: https://doi.org/10.1016/j.techfore.2026.124626

86. Walrath R. *Pfizer doubles down on AI partnership with antibody-drug conjugate deal*. *Chemical & Engineering News*, January 7, 2025. URL: https://cen.acs.org/business/start-ups/Pfizer-doubles-down-AI-partnership/103/web/2025/01

87. Xin P., Arshad N. I., Mohamad U. H., Huang Y., Su S. J. *Reframing the Triple Helix for sustainability: A mechanism-based framework for university–industry–government collaboration in global innovation systems*. *European Journal of Education*, vol. 60, no. 4, e70361, 2025. DOI: https://doi.org/10.1111/ejed.70361

88. Zhou R., Baines N. *To what extent do universities' formal and informal knowledge exchange activities interact: evidence from UK HE-BCI survey*. *The Journal of Technology Transfer*, vol. 49, no. 4, pp. 1145–1175, 2024. DOI: https://doi.org/10.1007/s10961-023-10051-9

Information about the author:
Shykhnenko Kateryna Ivanivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Philology and Translation
Kyiv National University of Technologies and Design
2, Mala Shyianovska (Nemyrovych-Danchenko) str., Kyiv,
01011, Ukraine

ACADEMIC CULTURE OF A TEACHER-RESEARCHER IN THE SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL SPACE: GLOBAL, EUROPEAN, AND NATIONAL CONTEXTS

Scientific monograph

Izdevniecība «Baltija Publishing»
Valdeķu iela 62 – 156, Rīga, LV-1058
E-mail: office@baltijapublishing.lv

Iespiests tipogrāfijā SIA «Izdevniecība «Baltija Publishing»
Parakstīts iespiešanai: 2026. gada 31. jūlijā
Tirāža 150 eks.